

Enseñanza-aprendizaje universitaria integral; Propuesta Educativa desde la Complejidad y el Históricoculturalismo.

Rubio-González, Juan y Gómez Francisco,
Taeli.

Cita:

Rubio-González, Juan y Gómez Francisco, Taeli (2020). *Enseñanza-aprendizaje universitaria integral; Propuesta Educativa desde la Complejidad y el Históricoculturalismo*. Copiapó: Editorial Periferias.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/juan.rubio.gonzalez/15>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p010/ZHb>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

ENSEÑANZA- APRENDIZAJE UNIVERSITARIA INTEGRAL

PROPUESTA EDUCATIVA DESDE LA
COMPLEJIDAD Y EL
HISTÓRICOCULTURALISMO

Taeli Gómez Francisco
Juan Rubio González



EDITORIAL PERIFERIAS



Esta obra está dedicada a los hombres y mujeres que ejercen su labor docente de manera constructiva; se aperturan al diálogo con los nuevos conocimientos y lejos de acallar, permiten que salgan las voces de los estudiantes, porque han entendido que la docencia no es juego de autoridad, sino una actividad social donde se vinculan afectos...

Los saberes no son definitivos, también es posible pensar que la universidad no es el centro del saber absoluto. Una universidad que se divorcia de los problemas de su tiempo es un claustro (Arnaldo Guédez)

© *Gómez Francisco, Taeli; Rubio González, Juan*
Enseñanza-aprendizaje universitaria integral;
Propuesta Educativa desde la Complejidad y el Historicoculturalismo. Copiapó, Chile, Editorial Periferias, 2020, 173 páginas.

Registro Propiedad Intelectual N° 2020-A-8722

Laboratorio de Psicología Histórico-cultural "*En el jardín de Vygotsky*" ® Colectivo de Acción Social Periferias
(ONG Transpasando-Barreras)
Correo: transpansandobarreras@gmail.com
PRIMERA EDICIÓN: octubre 2020

ISBN: 978-956-09482-1-2
SELLO EDITORIAL: Editorial Periferias (956-09482)
COLECCIÓN: Formación Universitaria

Diagramación: Editorial Periferias
Publicación: Medio Electrónico o Digital
Formato: pdf

Portada: Imagen elaborada con recursos de <https://www.canva.com>

CONSEJO EDITORIAL DEL COLECTIVO DE ACCIÓN SOCIAL PERIFERIAS

El contenido de esta publicación ha sido debidamente examinado y valorado por el Consejo Editorial del Colectivo de Acción Social Periferias, con el fin de garantizar la calidad científica del mismo.

Copiapó – Chile



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Enseñanza-aprendizaje universitaria integral

Propuesta Educativa desde la Complejidad y el
Históricoculturalismo

Taeli Gómez Francisco

Juan Rubio González



CONTENIDO

A MODO DE PREFACIO Y AGRADECIMIENTOS.....	08
INTRODUCCIÓN.....	11
PRIMER CAPÍTULO: NECESIDADES, JUSTIFICACIÓN E INNOVACIÓN.....	18
SEGUNDO CAPÍTULO: MARCO CONCEPTUAL Y EPISTEMOLÓGICO.....	23
2.1 El Paradigma Científico de la Complejidad en la Educación Universitaria.....	27
2.2 Perspectiva Transdisciplinaria del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario.....	34
2.3 Enfoque históricoculturalista del proceso de enseñanza-aprendizaje universitaria.....	40
2.3.1 Paradigma Educativo del Constructivismo Social en la educación universitaria.....	44
2.3.2 La Actividad Objetivada, núcleo de todo proceso de enseñanza-aprendizaje.....	50
2.3.3 La Teoría Psicológica del Colectivo, como base para entender las dinámicas internas de una Comunidad Educativa.....	56
TERCER CAPÍTULO: MARCO METODOLÓGICO.....	62
3.1 Aplicación de la IAP al Contexto Educativo.....	65
3.2 Técnicas e Instrumentos propuestos para la Metodología participativa.....	74
3.2.1 La Observación Participativa; Técnica de Investigación e Integración Psicopedagógica Transversal.....	77
3.2.1.1 El Diario de Campo; herramienta de investigación e integración psicopedagógica.....	82
3.2.2 El Grupo Focal, como Técnica que permite la Conceptualización Colectiva.....	86
3.2.3 El Sociograma, Técnica que permite visualizar las interacciones al interior de la CE.....	90

3.2.4 Entrevistas y Grupos de Discusión, Técnicas que captan las percepciones de los miembros de una CE.....	92
3.2.5 El método DAFO/FODA, Técnica para arribar a un Diagnóstico Participativo.....	94
3.2.6 La Encuesta Participativa, un aporte cuantitativo al proceso participativo.....	96
CUARTO CAPÍTULO: CRITERIOS GENERALES DE LA PROPUESTA.....	98
QUINTO CAPÍTULO: DESARROLLO ESTRATÉGICO.....	103
5.1 Seguimiento de la Línea Estratégica Transversal: Enseñanza Integral.....	105
5.2 Seguimiento de la Línea Estratégica Transversal: Investigación Participativa.....	107
5.3 Seguimiento de la Línea Estratégica Transversal: Investigación-Acción.....	109
SEXTO CAPÍTULO: DESARROLLO OPERATIVO DE LA PROPUESTA.....	111
6.1 Diseño de Intervención a partir de las Traza Educativas.....	116
6.1.1 Traza Educativa Pedagogía Jurídica Basada en la Pregunta.....	116
6.1.2 Traza Educativa Plantillas para la Formación de Pensamiento Crítico-Complejo y Habilidades Cognitivas.....	120
6.1.3 Traza Educativa Constructivismo Social y Ciencia Disciplinar.....	133
6.1.4 Traza Educativa Talleres.....	137
6.1.5 Traza Educativa Visitas.....	139
6.1.6 Traza Educativa Didáctica y Evaluación.....	140
6.1.7 Traza Educativa Centro de Investigación Estudiantil (CIE).....	142
6.1.8 Traza Educativa Centro de Aprendizaje-Servicio -CAS-.....	150
CONCLUSIONES.....	158
BIBLIOGRAFÍA.....	164

A MODO DE PREFACIO Y AGRADECIMIENTOS

La educación es vivir el conocimiento en diferentes momentos de acoplamiento histórico; es un acto cultural fundamentado en la ontogenia y filogenia de cada unidad, de cada individualidad y en la interrelación de estas unidades en sistemas o grupos sociales; es un lenguajear como construcción evita las certidumbres y derrumba certezas, que le otorga al otro un lugar ético; es una de las maneras de reconocer al otro desde una perspectiva de igualdad, respeto y dignidad. (H. Maturana)

Escribir y aportar sobre enseñanza universitaria es un gran atrevimiento, sobre todo, si se piensa en la dinámica conservadora que ha caracterizado a la práctica docente. Sin embargo, creemos que las comunidades universitarias han comenzado de manera emergente, a admitir los nuevos mundos globales, las redes, interconexiones, los imperativos éticos, las crisis sociales y las catástrofes naturales, como factores propios de una realidad y los que deben ser afrontados. Difícil es dar certezas en contextos de incertidumbres, promover calma en el caos, abogar por simplicidad en las complejas realidades y sistemas que dialogan cada vez más; con menos determinaciones y linealidades, vale decir, en un mundo complejo donde la educación universitaria debería estar a la vanguardia de estos nuevos escenarios.

Sobre esa base, creemos firmemente que en las comunidades universitarias y científicas debería surgir el imperativo ético, de buscar democratizar el conocimiento y admitir la contribución de las aulas complejas y diversas, en las aspiraciones de construir un proceso de enseñanza-aprendizaje universitario que responda eficazmente a las exceptivas humanas-no humanas que sobre él pende. Tanta novedad y ética requerida, que hace falta estar a su altura. Estamos convenci-

dos, que formar profesionales integrales para los nuevos tiempos, no es un tema que se pueda resolver sobre la base de una tradición pensada para antiguos caminos.

El esfuerzo que hemos comenzado a desarrollar en una Universidad del norte de Chile, donde florece el desierto, se ha propuesto el gran desafío de pensar una propuesta y realizarla desde el paradigma científico de la complejidad y desde el enfoque histórico-cultural. Desde ahí, nuestra intención con este libro es tratar de sistematizar las bases epistemológicas, metodológicas y operativas para una enseñanza-aprendizaje universitaria integral. Estos postulados, se han ido integrando y enriqueciendo, a partir de la instalación práctica de los mismos, cuya experiencia particular se ha podido desarrollar en la Carrera de Derecho de la Universidad de Atacama, en Chile, desde el año 2013, cuya operatividad daremos cuenta en un próximo trabajo colectivo. Por ahora, sólo queremos agradecer a los estudiantes, quienes son los principales protagonistas y fundamentales depositarios de esta propuesta innovadora. En particular, al rol desarrollado por el *Centro de Investigación Estudiantil –CIE-* y sus *Semilleros*; grupos de estudiantes que han sabido comprender que la participación, investigación y acción estudiantil, son tan necesarios para su formación profesional, como los contenidos que aprenden y desarrollan en cada asignatura. También queremos mencionar a quienes han integrado el *Centro de Aprendizaje-Servicio*, y en definitiva, a todos aquellos estudiantes que han visualizado la trascendencia de su participación.

A sí mismo, queremos reconocer y agradecer a las pasantes de la Carrera de psicología de la Universidad de Nariño, Colombia, que han contribuido en la operatividad de estos postulados, y muy especialmente, al apoyo técnico de Guillermo Martínez y de los docentes del Departamento de Ciencias Jurídicas de la Universidad de Atacama, de los cuales ha dependido en gran medida el desarrollo operativo de esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral. Nos referimos a los profesores Francisco Berríos Drolett, Emilio Garrote Campillay, Miguel Acuña García, Rodrigo Cardozo Pozo, Walter González Morales y Felipe Ulloa Cruz; académicos que imparten

diversas asignaturas en la Carrera de Derecho de la Universidad de Atacama, pero que además, han contribuido desinteresadamente en este proyecto colectivo que se sustenta en los postulados que daremos a conocer en este libro.

Taeli Gómez Francisco

Juan Rubio González

Copiapó, Chile, otoño de 2020.

INTRODUCCIÓN

Hay que aprender a enfrentar la incertidumbre puesto que vivimos una época cambiante donde los valores son ambivalentes, donde todo está ligado. Es por eso que la educación del futuro debe volver sobre las incertidumbres ligadas al conocimiento (E. Morin)

En los últimos tiempos, desde diversas plataformas, se ha generalizado un diagnóstico crítico sobre la enseñanza tradicional en general y universitaria en particular. Para enfrentar esto, se han desarrollado distintas propuestas, muchas de las cuales se centran más bien en las formas, no atacando el fondo de la cuestión. Es así, como surgen valiosas didácticas innovadoras, algunas por ejemplo, basadas y apoyadas en las TICs, pero, que en última instancia, mantienen la misma lógica psicopedagógica directiva, mecanicista, lineal y simplificadora de la enseñanza tradicional, entendiéndola como producto y no como proceso de transformación dialéctica. En nuestro caso, asumimos el desafío de crear un diseño abarcador, que se asentara sobre pilares epistemológicos y metodológicos coherentes a los nuevos tiempos, lo que por cierto, implica superar perspectivas particulares y didácticas episódicas.

En ese contexto, esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, se plantea el desafío de articular y desarrollar una estrategia integrada, que representa el fundamento para la creación e implementación de una nueva relación educativa en el ámbito universitario, posicionando y teniendo como sus puntales epistemológicos fundamentales, el Paradigma de la Complejidad y el enfoque Históri-

co-Cultural¹, postulados articulados en un marco metodológico participativo.

Esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, plantea como objeto de estudio principal, el ámbito de las **relaciones sociales**. Esto, de por sí, ya es una innovación, pues ha habido una tendencia en las aulas universitarias a centrar la atención del proceso educativo en el docente, quien sería el encargado de transferir un

¹ Para entender con mayor precisión estas nociones, se recomienda ver los trabajos de los autores, los cuales han abordado la complejidad y el enfoque histórico-cultural en el ámbito educativo: *El nuevo paradigma de la complejidad y la educación: una mirada histórica* (2010, <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v9n25/art10.pdf>); *Una Visión hologramática del derecho y su aporte a la investigación jurídica* (2012, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6560596>); *Los aportes de la complejidad para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias jurídicas en el siglo XXI* (2016, en libro de Enrique Cáceres Nieto, Coord. UNAM); *Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico* (2016, en libro de Enrique Cáceres Nieto, Coord. UNAM); *Paradigmas emergentes y crisis en la educación del Derecho: algo más que didácticas* (2015, <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2015.35963>); *Los aportes de paradigmas complejos y constructivistas para la enseñanza de la ciencia jurídica* (2014, <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-00122014000100008>); *La importancia de la unidad cognición-valor, en la educación del derecho, en el contexto de la complejidad* (2015, en libro de Katherine Becerra, Coord., Ediciones Jurídicas); *Una golondrina no hace verano: el perfil de egreso, una trama compleja intencionada* (2016, en libro de Erika Sandoval, Coord., Ediciones Jurídicas); *La crisis ecosocial y su manifestación como epistemología: su relación con la complejidad: del ideal de dominación de la ciencia, al de sobrevivencia* (2016, en Libro en Editorial Académica Española, Berlín, Alemania); *Complejidad-educación: un aporte para las generaciones futuras* (2017, <https://doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2653>); *Programa para la enseñanza integral del derecho (PEID): una propuesta compleja y socio-constructivista, aplicada en la carrera de Derecho de la Universidad de Atacama* (2017, en libro de O. Jerez y C. Silva C., Coord., Editorial Facultad de Economía y Negocios, Universidad de Chile y Laspau Affiliated with Harvard University); *Cognición contextualizada: Una propuesta didáctica y psicopedagógica socioconstructivista para la enseñanza-aprendizaje del derecho* (2017, <http://dx.doi.org/doi:10.5354/0719-5885.2017.47970>); *La complejidad: Un paradigma para la educación. Su aporte con una mirada histórica y reflexiva* (2018, libro en Ril Editores, Santiago de Chile); *Experiencia exploratoria del programa para la enseñanza integral del Derecho, en la Universidad de Atacama-Chile* (2018, en libro de J. Báez, Coord., Editorial Universidad de Xalapa, Veracruz, México); *Factores limitantes del diálogo entre los procesos de enseñanza-aprendizaje y el contenido jurídico, en la educación del derecho* (2019, <https://doi.org/10.22199/issn.0718-9753-2019-0013>); *Pedagogía de la Pregunta en la Enseñanza del Derecho, como Innovación Metodológica para Desarrollar el Pensamiento Crítico-Complejo* (2019, <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2019.55306>)

contenido, atribuyéndose propietario de un conocimiento. Desde este patrón de tipo conductista, se desarrollan diversas didácticas-estímulos, de las que se espera una consecuente conducta-respuesta, logrando con ello impulsar una enseñanza memorística, pasiva y receptiva (Witker, 1987; Palacio, 2010; Pérez, 2007). Sin embargo, en los últimos tiempos, se ha ido desarrollando una lógica pedagógica que centra la atención en el estudiante. Para ello, se proponen metodologías de base cognitivista y constructivista, con el propósito de lograr que el estudiante asuma protagonismo en el proceso de creación de conocimiento. Estas metodologías, planteadas en la actualidad, hegemonizan la formación del futuro profesional en las diversas experiencias universitarias.

Ahora bien, en cierto sentido, ambas estrategias educativas, tanto las que centran su atención en el docente-contenido, o en el estudiante-cognición, se fundan en paradigmas atomizadores que reducen el proceso formativo solo a una relación profesor-estudiante. Por tanto, siguen focalizando la formación del futuro profesional a momentos fraccionados, pues mantienen la atención a un solo nivel; sea a los contenidos de la asignatura, a una didáctica disciplinar, a ámbitos individuales de competencias, o reducida al profesor, o al estudiante. Lo anterior, limita la visibilidad de las tramas complejas que la realidad esconde y que el sujeto que aprende debe develar y dialogar en su práctica diaria.

Planteado lo anterior, consideramos que la real problemática radica en que los enfoques y metodologías implementadas, no logran una consideración compleja-sistémica del problema, que significa la formación de futuros profesionales para las sociedades actuales, y el rol que éstos cumplen en ellas. Principalmente, porque no valoran la totalidad que contiene la trilogía del qué, el cómo y el para qué de la formación universitaria. Entonces, el fundamental problema que ello trae, es la falta de una formación integral del profesional, que le permita interactuar con tramas complejas, cognitivas, intersubjetivas, con objetos de estudio complejos, sistémicos, como lo son las disciplinas y profesiones actuales (Grün, 2006). Siguiendo esa lógica, el

universitario actual, tampoco se está formado para desenvolverse, en y con, sociedades contradictorias y dinámicas.

Por lo anterior, centrar el proceso en el ámbito de las relaciones sociales, a nuestro entender, abre la visión a aspectos invisibilizados, como lo son las relaciones intersubjetivas, las que dan vida al currículo universitario, que se encuentra cosificado, en una suma de asignaturas inconexas. En ese contexto, planteamos que el proceso de enseñanza-aprendizaje no puede darse en aulas compartimentadas, ni considerando estudiantes aislados, que dejan de ser ciudadanos o humanos en las universidades, ni tampoco dejan de ser estudiantes en las comunidades. El currículo, desde nuestra lógica, al ser concebido como un hecho cultural, libera la conceptualización del proceso de enseñanza-aprendizaje de las entidades desconectadas, atomizadas, y por el contrario, le reconoce apertura a las relaciones complejas, que no se agotan en una única dirección. Es en último término, una cultura social donde ella se enseña y aprende, en todas las direcciones y tiempos posibles.

De ahí entonces, diseñar una propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, debe atender a todas las dinámicas relacionales, pues todas y cada una de ellas, representan, en última instancia, la base histórico-cultural del proceso de enseñanza-aprendizaje de una comunidad específica. Hablamos de relaciones docente-estudiante-estudiante-docente, en todas sus posibilidades.

Asimismo, la formación integral emerge de la lectura cognición-afectividad-valor-estética, en tanto unidad, pues hasta ahora, la enseñanza universitaria, se ha basado en un reduccionismo, limitando y que solo atiende en la relación sujeto-objeto de conocimiento, a la dimensión cognitiva logicista, simplificando con ello, la dimensión compleja integral de lo afectivo-valor-estética; ya que si no hay disfrute, motivación, emoción, difícilmente, puede haber un compromiso de aquellos que los nuevos conflictos esperan.

Desde esa lógica, esta propuesta promueve una innovación educativa para el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario en general, pues se hace cargo de los contextos reales, en que se dan los procesos

educativos en la actualidad, base desde donde deben ser coherentes las estrategias educativas y sus didácticas.

Llevando a la práctica lo anterior, este libro –que por cierto, no pretende ser un manual- va desarrollándose desde los aspectos teórico-epistemológicos, pasando por los tópicos metodológicos, hasta llegar a una propuesta de operatividad concreta de la enseñanza-aprendizaje universitaria integral. Es así, como en el primer apartado se explican las necesidades existentes en el contexto general y educativo en particular, que justifican el plantear una innovación del carácter del que estamos presentando, desarrollando una configuración de los factores, que a nuestro entender se encuentran en fase de crisis, pero también proponiendo y analizando elementos emergentes, que pudiesen actuar como remediales de un proceso formativo esencialmente complejo, como lo es la enseñanza-aprendizaje universitaria.

En el capítulo siguiente, que denominamos *Marco conceptual y epistemológico*, pretendemos explicar a grandes rasgos, las epistemes y paradigmas basales de nuestra propuesta, partiendo por el **Paradigma Científico de la Complejidad**, que surge como una invitación a realizar una mirada al mundo de manera integral, totalizante, sistémica y abarcadora, sobreponiéndose a históricos y anquilosados planteamientos mecanicistas, reduccionistas y funcionalistas existentes en el ámbito universitario y científico. Como praxis del pensamiento complejo, se desprende la lógica de considerar una perspectiva **Transdisciplinaria** del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario, como alternativa a la práctica atomizada que desarrollan las diversas disciplinas que intervienen en el ámbito educativo actual.

En este mismo capítulo, abordamos el **Enfoque Histórico-culturalista** que asume nuestra propuesta, como paradigma crítico-dialéctico que considera al ser humano como ser social, y que por lo tanto, su desarrollo se realiza como construcción cultural, a partir de la interacción con otros, donde va configurando y realizando actividades sociales compartidas. Proveniente de este enfoque, encontramos al **Paradigma Educativo del Constructivismo Social**, que es otro de los puntales teórico-prácticos de nuestra propuesta y que nos permite analizar la **Actividad Objetivada** como núcleo de todo pro-

ceso de enseñanza-aprendizaje y unidad de análisis básica de la praxis psicopedagógica, orientada desde estos paradigmas. En esa misma línea, y entendiendo la alta valoración a los procesos dialógicos y sociales, que subyacen en la enseñanza-aprendizaje universitaria, es que se propone la **Teoría Psicológica del Colectivo** como base para entender las dinámicas internas de una Comunidad Educativa.

Posteriormente, abordamos el capítulo *Marco metodológico*, en el cual proponemos la necesidad de implementar métodos participativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, atendiendo a las epistemologías en que se basa la propuesta, pero también reconociendo la práctica educativa directiva actual. En ese contexto, se propone la aplicación de la **IAP (Investigación-Acción-Participación)** al contexto educativo universitario. En los apartados que conforman este capítulo, se describen algunas Técnicas e Instrumentos propuestos para una metodología participativa, tales como la Observación Participativa y el Diario de Campo, el Grupo Focal, el Sociograma, Entrevistas y Grupos de Discusión, la Matriz FODA, la Encuesta Participativa, etc.

En el capítulo siguiente, se dan a conocer los *Criterios generales de la propuesta*, que básicamente, refiere a los principios fundamentales que motivan la praxis que se propone; una especie de objetivos latentes mediadores del basamento epistemológico y metodológico con el desarrollo operativo de la misma. A saber, la lógica de potenciar relaciones sociales e intersubjetivas, empoderar a los estudiantes en dimensiones integrales, promover un clima para que el proceso enseñanza-aprendizaje se desarrolle participativa y respetuosamente, la conexión de currículo, e intencionar pensamiento crítico y complejo, corresponden a los **Criterios Generales** que se encuentran, explícita o implícitamente, en las líneas estratégicas y en las actividades operativas de esta propuesta.

Consecuente a lo anterior, en los capítulos siguientes, se desarrolla la propuesta de orden más operativo; proponiendo y analizando las *Líneas Estratégicas* definidas como Enseñanza-Aprendizaje Integral, Investigación Participativa e Investigación-Acción, de las que desprende el *Desarrollo Operativo*, donde convergen Estrategias de Enseñanza, Técnicas y Didácticas psicopedagógicas, que tienen la fun-

cionalidad de pretender realizar diversos alcances interventivos-investigativos; partiendo por la exploración, pasando por la descripción y pretendiendo explicar y abordar los diversos fenómenos educativos que emergen de un ámbito siempre dinámico, contradictorio y colmado de incertidumbre, como lo es el contexto universitario.

En definitiva, la invitación con este libro, es iniciar un proceso de apertura paradigmática y cultural, para comenzar a debatir e instalar nuevas visiones en la enseñanza-aprendizaje universitaria. Estamos ciertos, que es una tarea compleja y ardua, pero también nos mueve la utopía, de que las generaciones futuras se merecen este esfuerzo teórico-práctico, que les presentamos como propuesta a continuación.

PRIMER CAPÍTULO:

NECESIDADES, JUSTIFICACIÓN E INNOVACIÓN

La filosofía del aula en una generación, será la filosofía del gobierno en la siguiente (A. Lincoln)

El diagnóstico en que se desarrollan los procesos educativos en la actualidad, está marcado por la presión que ejercen los contextos reales para ser reconocidos en su realidad compleja, incierta y en constante crisis. A ello, se debe agregar la necesidad de los niveles teóricos y prácticos que tienen por dialogar; el reduccionismo dedicado sólo a ámbitos cognitivos, obviando planos fundamentales, como lo afectivo, valorativo y el estético. Sumado a la linealidad metodológica que se produce en las aulas y a procesos centrados en el contenido, que por cierto, están interesadamente seleccionados. Asimismo, la escasa motivación y pasividad de los estudiantes, la poca consideración del currículo oculto,² y sobre todo, a la necesidad que los profesionales en la actualidad deben interaccionar con relaciones entre sistemas complejos, de conexiones, incertidumbres, caos, dinamismos y emergencia. Son antecedentes suficientes, que representan el contexto que obliga a innovar, mejorar y situar los procesos tradicionales de enseñanza-aprendizaje de cualquier especialidad universitaria.

En ese marco, esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, no surge como una innovación parcial, aplicada a un nivel de formación o actividad metodológica específica. Por el contrario, la

² Comprende significados y valoraciones, que ni el colectivo docente, ni estudiantes, son conscientes (Torres, 1998)

propuesta tiene a la base, un paradigma socio-crítico donde destacan el paradigma científico de la complejidad³ y el enfoque histórico-cultural, que involucra una estrategia sistémica de transformación al proceso de educación universitaria, que puede ser extensivo a cualquier disciplina o especialidad en particular, pero además a todo ámbito educativo formal e informal.

Esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, se hace cargo del diagnóstico compartido entre quienes participan en el proceso de la formación de futuros profesionales, en especial profesores y estudiantes, que a través de distintas vías manifiestan su preocupación por la necesidad de renovar los procesos de enseñanza-aprendizaje universitarios, para lograr una formación más pertinente a los desafíos y problemas actuales. Pero más aún, se requiere que estos procesos se orienten a suprimir la brecha entre la teoría-práctica y la poca apertura del aula a contextos situados, como también lograr una educación que los prepare para enfrentar la complejidad e incertidumbre del mundo actual.

De acuerdo con nuestros diagnósticos, esta demanda no estaba siendo considerada por los paradigmas y metodologías clásicas, reduccionistas y atomizadoras presentes en la educación universitaria. Ello, principalmente, debido a que éstos no otorgan herramientas suficientes para lograr una interacción adecuada con los contextos sociales, económicos y políticos, donde se desarrollan los profesionales del mundo actual. De ahí entonces, resultaba necesario realizar una propuesta más integral y sistémica, que no sólo se propusiera mejorar didácticas y aspectos metodológicos, sino, además, que asumiera la convocatoria desafiante de los nuevos paradigmas complejos, de las metodologías participativas y el enfoque histórico-cultural. En especial, que permitiera acercamientos entre las disciplinas, que contienen el **QUÉ ENSEÑAR** y el **CÓMO HACERLO**, consideran-

³ No es sinónimo de algo complicado, por el contrario, etimológicamente viene de *complexus*, que quiere decir, lo que está tejido en conjunto (Morin, 2003). En ese sentido el paradigma de la complejidad, recibe los aportes de las llamadas epistemologías de segundo orden.

do e integrando disciplinas como la Pedagogía, Didáctica, Psicología, Neurología, entre otras.

Por tal razón, lo innovador de esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, radica en su planteamiento de cambio de paradigma, pues reconoce que la presencia de paradigmas simplistas, y en cierto sentido mecanicistas presentes en la formación de un futuro profesional, si bien fueron coherentes en otra época, ya no lo son frente a los objetos de estudio, sujetos y contextos cada vez más impredecibles y complejos. La realidad actual, donde los profesionales deben interaccionar, requiere asumir la connotación de una realidad compleja, con relaciones entre sistemas complejos⁴, de conexiones, incertidumbres, caos, dinamismos y emergencia -como interacción creativa-. Un abogado, por ejemplo, debe lidiar con el ámbito de las litigaciones orales o cualquier construcción jurídica que implica el diálogo entre sistemas jurídicos nacionales e internacionales. Lo mismo ocurre con otras disciplinas; un ingeniero, un profesor o un psicólogo, sólo por nombrar algunos, requieren asumir una mirada integral de los fenómenos y de sus objetos de estudio. Para ser coherente con ello, la propuesta de la educación integral universitaria, debía dar un avance cualitativo y dimensionarse bajo un paradigma que pudiera hacerse cargo de una estrategia sistémica para la formación integral de los futuros profesionales.

Desde este nivel epistemológico crítico-dialéctico, advertimos algunos ejes donde esta propuesta debería intervenir concretamente, en la enseñanza-aprendizaje universitaria. A modo ilustrativo, éstos corresponden a los siguientes aspectos:

a) ***Procesos atomizados y compartimentados***, que impiden visualizar los objetos de estudio de manera relacionada. Aulas que fragmentan una materia o nivel, donde surge la dificultad para abordar el conocimiento relacionado, que por ejemplo, se exige al momento de evaluar una determinada materia, y por cierto, en el quehacer profesional. Digamos por ejemplo, que en el caso de la Carrera de Derecho, el Derecho Civil se divide en I, II, III, y pocas veces se unen con

⁴ Ver los aportes desarrollados por García (2006) en *Sistemas Complejos*.

otras ramas del Derecho, salvo algunos emergentes cursos de integración que parecen ser más bien remediales, que una intención de transformación del currículo. Lo mismo ocurre en las asignaturas llamadas básicas en el ámbito de la Ingeniería, o cuando se enseñan diversas escuelas o teorías psicológicas a los estudiantes de Psicología.

b) ***Escasa valoración a las relaciones intersubjetivas***, a las dinámicas de las relaciones sociales educativas; y por el contrario, existe una atención desmesurada a los contenidos -leyes y códigos, teorías particulares, matematización de la materia, etc.-, lo que reduce dimensiones del aprendizaje. Sin más, hay que asumir que el proceso de aprendizaje de los seres humanos es integral y los modelos de relaciones humanas también se copian y aprenden. Existen prácticas que se transforman en hábitos, en justificaciones éticas que las diversas Universidades y Facultades no han advertido ni intencionado.

c) ***Linealidad y mecanicismo excesivo***, proyectada en docentes directivos, cuya práctica tiende a ser negadora de las complejidades, incertidumbres y necesarias recursividades. Todo lo cual, provoca pensamientos simplistas, con escasa proyección para comprender y participar en las realidades y conflictos, quedando sólo a nivel de teorías, sin proyección heurística. No se desarrollan pensamientos crítico-complejos capaces de tener movilidad, conexión y que se desenvuelvan entre el todo y la parte.

d) ***Estudiantes considerados pasivos y poco participativos de su proceso de enseñanza-aprendizaje***, promovido, por lo general, por la figura de un profesional-docente-instructor, que “transfiere el conocimiento” a un grupo de estudiantes, que luego en exámenes orales o escritos los devuelven, repitiéndolos, muchas veces de memoria, conducta por la cual son premiados o castigados, generándose y admitiendo una *Educación Bancaria*, tal como lo planteara el pedagogo brasileño Paulo Freire⁵.

⁵ Ver los aportes desarrolladas por Freire (1975), en *Pedagogía del oprimido*.

Atendiendo lo anterior, esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, surge no sólo por la preocupación de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que se encuentra en un contexto sintético de cambios en la enseñanza de las distintas disciplinas científico-universitarias, sumado a la emergencia de nuevos escenarios epistemológicos y paradigmas complejos, de políticas educativas y aportes en las ciencias de la educación y valoración de aprendizajes socioconstructivistas. Todo lo anterior, lo que en definitiva, requiere ser considerado de manera integrada, para avanzar hacia una enseñanza-aprendizaje comprometida con la vida humana y ambiental, avanzando hacia horizontes previsores de estos cambios y contextos.

Sintetizando entonces, esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, no surge como un proceso improvisado. Por el contrario, viene a ser el resultado de un desarrollo de experiencias y reflexiones, que pueden ser desplegadas de manera particular como lo hemos venido implementando en Universidad de Atacama, pero que además, han sido fruto de debates en diversas instancias científicas nacionales e internacionales, como Congresos, Seminarios y publicación de artículos científicos relacionados a la temática.

SEGUNDO CAPÍTULO:

MARCO CONCEPTUAL Y EPISTEMOLÓGICO

*El aprendizaje es como una torre, hay que ir construyéndolo
paso a paso (L. Vygotsky)*

Considerando el marco conceptual y epistemológico, esta propuesta, se propone posicionar un proceso de enseñanza-aprendizaje, desde un enfoque integral-complejo. Es decir, se tiene la intencionalidad estratégica de pretender superar la atención desconectada, de la predominante estrategia educativa clásica universitaria, que en la práctica interviene de manera lineal, mecanicista y fragmentada. Lo anterior, provoca que los estudiantes no sean capaces de afianzar un aprendizaje significativo, que incorpore conocimiento nuevo al ya aprendido. En esa misma línea, la estrategia educativa universitaria tradicional, no potencia una intencionalidad educativa, tendiente a vincular disciplinas, ni subdisciplinas, factores que implican o favorecen una tendencia a crear aprendizajes mecanicistas.

En ese contexto, el enfoque **integral-complejo**, que asume esta propuesta, se posiciona en la línea de los llamados **paradigmas socio-críticos** y de los **métodos crítico-dialécticos**, que cuestionan las bases del positivismo, el cual proponía el monismo metodológico del método científico. Es así, como esta respuesta paradigmática pretende superar los reduccionismos y conservadurismos del método científico positivista, que reduce la ciencia social a factores puramente empíricos e interpretativos. Por el contrario, el método crítico-dialectico refuerza la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento, buscando transformar y dar respuestas concretas a las diversas problemáticas del campo social, donde por cierto, se ubican

los diversos procesos de enseñanza-aprendizaje. De ahí, que parte de la premisa fundamental, de la necesaria participación de los principales protagonistas de los procesos y la consecuente reflexión-acción de los mismos.

El **método crítico-dialectico** es un conjunto de creencias, presupuestos, normas y procedimientos, que entienden la ciencia social, partiendo desde que lo teórico y lo práctico conforman una unidad dialéctica, compleja e insoluble. De ahí, que se cuestiona la racionalidad técnica e instrumental del método científico positivista, apelando a la necesidad de que en las intervenciones e investigaciones sociales, incluyan y posicionen en un rol principal, los juicios, percepciones e intereses de los llamados “objetos de investigación”, pues es de la práctica objetiva, de las relaciones sociales materiales, de donde surge el conocimiento, que en última instancia, representa la síntesis de las necesidades desarrolladas por los protagonistas de un proceso.

Sintéticamente, el paradigma socio-crítico, y por cierto, el método crítico-dialéctico, asumen que la realidad educativa debe ser analizada sistémicamente, con un enfoque global, complejo y dialéctico, asumiendo además, que el conocimiento es una construcción democrática y participativa y no una imposición directiva. Al respecto, el filósofo y sociólogo alemán, Jürgen Habermas (1986) señala que el conocimiento es un producto social, que no surge desde la individualidad de sujetos alejados de la práctica cotidiana, sino de los intereses desarrollados en base a necesidades naturales de las personas, configuradas por las condiciones histórico-sociales.

En esta línea epistemológica, la propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, se propone comenzar a destruir el mito existente, desarrollado por los enfoques educativos tradicionales sustentados en el positivismo reduccionista, de plantear la educación como sinónimo de enseñanza, cuestión que tiene sus bases teóricas en la llamada *psicología del aprendizaje*, que surge de la mano del conductismo radical, en las primeras décadas del siglo XX, en Estados Uni-

dos⁶. Desde esta orientación, se le atribuye la categoría de “enseñanza” a la acción desarrollada en la “instrucción”, por medios condicionados u operantes, que experimentalmente, se realizaba con animales y que posteriormente se homologa a la “enseñanza” de seres humanos.

Ante ello, surge la natural desarticulación de la educación con la enseñanza, produciendo dos procesos tan paralelos, como diferentes. Ante lo cual, los sistemas “educativos” tienden a centrarse en el segundo proceso, acentuando la enseñanza con un carácter comportamental y cognoscitivo, transformando y convirtiendo el proceso en una linealidad y mecanicismo estanco, donde se puede observar fehacientemente, *“la trasmisión de información por un lado y el aprendizaje por el otro”*, tal como lo plantea Lourdes Fernández (1998).

Esta mecánica separación de procesos, tiene como resultante que el aprendiz solo logra la repetición y reproducción formal de un contenido, ante lo cual desaparece la educación como objetivo y como proceso, ya que la trasmisión de información es una actividad destinada a rendir *“culto a verdades estáticas, acabadas, al almacenaje de cada vez más información, a la memorización y repetición”* (Fernández, 1998).

Desde esa lógica, se elimina el carácter dialógico y participativo, que debe tener, necesariamente, un proceso de enseñanza-aprendizaje, por cuanto se ponen en jaque las relaciones humanas, **y el proceso educativo ya no se centra en el sujeto, sino en el contenido**; en lo que se debe aprender, relegando a un segundo o tercer plano al sujeto aprendiz, jugando un rol preocupantemente pasivo, dependiente y poco participativo de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo ante-

⁶ Los principios fundamentales a los que adhieren las posturas conductistas, establecen sintéticamente, que la conducta humana está regida por leyes y sujeta a variables ambientales, o fuerzas externas que estimulan a los individuos a actuar de ciertas maneras; el aprendizaje se entiende como un cambio conductual; la conducta es un fenómeno observable e identificable, que se adquiere a través del aprendizaje, por lo cual puede ser modificada por los principios del aprendizaje; la teoría conductual se focaliza en el aquí y en el ahora.

rior, permite el surgimiento, en el caso de la praxis universitaria, de la figura de un profesional-docente-instructor, que “transfiere el conocimiento” a un grupo de estudiantes (Gómez, 2015). En ese sentido, se produce una linealidad excesiva, negadora de las complejidades, incertidumbres y necesarias recursividades, lo cual provoca pensamientos simplistas en los estudiantes, con escasa proyección para comprender y participar en las realidades y conflictos, quedando sólo a nivel de teorías, sin proyección heurística (Gómez, 2015).

En esta lógica, el mito de la transmisión de contenidos vista como enseñanza, elimina la característica fundamental de todo proceso educativo: la **comunicación humana**; actividad fundamental que permite a los integrantes de un colectivo educativo poder conocerse, establecer acuerdos, consentir y disentir, etc. En ese sentido, no se valora la particularidad esencial de que **todo proceso educativo es en sí, un proceso comunicativo**. De ahí, que siempre se necesita ir ampliando las capacidades comunicativas entre los miembros de todo colectivo educativo, pues al aumentarse los ámbitos comunicativos, se desarrolla la interacción social y las experiencias significativas, que corresponde a la cualidad básica del aprendizaje y de la modificación de la personalidad de los individuos (Fernández, 1998).

Así entonces, contextos o ámbitos educativos no dialogantes, son derechamente negadores de la interacción humana, de la cooperación colectiva. De ahí, que son propiciadores del surgimiento de tendencias individualistas; promotora de prácticas de acumulación de información sin sentido, hacia la no problematización de los contenidos, y hacia la sumisión como práctica permanente. Ello, origina, en definitiva, dos figuras antagónicas: el profesor y el estudiante, cuando de lo que se trata es la configuración de un equipo, de una alianza o relación que potencie el proceso; un colectivo estratégicamente direccionado a la vinculación, donde las partes estén dispuestas a transformarse en el proceso, realizando nuevas significaciones e identificaciones, repensando actitudes, roles y funciones, polemizando, negando y contrastando, desarrollando nuevas competencias y habilidades, etc. En síntesis, realizar todo aquello que verdaderamente, entendemos como proceso educativo, y que en la práctica, la instruc-

ción o la mera transmisión de información, tienden a eliminar y cosificar.

Atendiendo lo anterior, es necesario reconocer entonces, que cuando hablamos de **ENSEÑANZA**, no está dissociado de lo que entendemos por **APRENDIZAJE**, y ello se da en **UN PROCESO EDUCATIVO**, que solo puede realizarse en **COMUNIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**, y en un contexto de **RELACIONES INTERSUBJETIVAS**, donde los miembros de esas comunidades estén motivados a participar, pues reconocen a cabalidad el **CONTENIDO DE LA ACTIVIDAD COLECTIVA OBJETIVADA Y SIGNIFICATIVA**, que desarrollan en su Comunidad Educativa – CE-.

2.1 El Paradigma Científico de la Complejidad en la Educación Universitaria

Uno de los aspectos innovadores de esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral radica en que, epistemológicamente, se plantea desde los aportes que brinda el paradigma científico de la complejidad. Este, reconoce que los objetos de estudio se componen de elementos, variables o dimensiones complejas e interconectadas, y que sus movimientos ya no son lineales, lo cual hace que sea más coherente el proceso de formación del profesional, considerando la realidad compleja e incierta donde van a interaccionar.

Como primer elemento de análisis, resulta conveniente clarificar la noción de paradigma, concepto utilizado comúnmente, como arquetipo, modelo o referencia a seguir, pero que el filósofo Thomas Kuhn, a fines de la década del 60 del siglo pasado, conceptualiza como el conjunto de prácticas que definen una disciplina científica determinada, durante un período específico de tiempo (Kuhn, 1998). De ahí, que los paradigmas podrían explicarse como los “lentes” por los cuales se observa la realidad en un momento histórico-cultural y que permitirían comprender y dar explicaciones a los diferentes fe-

nómenos que ocurren –en ese periodo determinado-, surgiendo con ello, una manera de pensar, percibir, explicar y comunicar dichos fenómenos emergentes. A consecuencia de ello, aparecen concepciones, discursos y teorías, que se sustentan epistemológica y metodológicamente, contrariando los antiguos paradigmas y proponiendo nuevas construcciones.

Así entonces, en coherencia, la lógica del saber, se produce un giro copernicano, al pasar del saber *disyuntivo*, propio del método cartesiano -que separa las ciencias naturales de las ciencias humanas o sociales, por ejemplo-, a un saber de *conjunción*, el cual intenta acabar con la disociación y tratar de restaurar las relaciones, que la clásica concepción había mellado. Lo mismo ocurre con el pensamiento mecanicista y determinista moderno, que da paso al llamado pensamiento complejo transdisciplinario. Este, se propone integrar categorías y dimensiones, no parcelarlas y atomizarlas. En efecto, el pensamiento complejo propone abordar el conocimiento en consideración de un sujeto no neutral, y que desde su subjetividad intenta percibir y reconocer las diversas posiciones antagónicas -no lineales, ni casuísticas-, que existen en la realidad compleja, para desde ahí, poder articular diversas lógicas, ligando e integrando elementos. En definitiva, abandonando lo simple y concibiendo la complejidad de los fenómenos.

En ese contexto, se encuentra el paradigma científico de la complejidad, proponiendo nuevas construcciones para conocer la realidad; nuevas formas de observación, pues el conocimiento se entiende como una realidad inacabada y en constante reconstrucción, donde el sujeto que intenta conocer, no es un “otro” ajeno a esa realidad, como lo exigía la pretendida visión de neutralidad y objetividad de la ciencia positivista, sino un sujeto que se integra con el objeto que intenta conocer, lo que le permite reconocer en él, los diversos fenómenos y características, las regularidades e irregularidades. Al respecto, José Rodríguez de Rivera (2005), en su texto *Epistemología de la Complejidad* plantea que ésta, en comparación al modelo clásico positivista, se propone:

1. *Superación de la lógica dicotómica por una lógica trans-clásica policontextural*
2. *Superación del enfoque centrado en el sujeto por un planteamiento comunicacional*
3. *Superación del paradigma calculatorio-funcionalista por admisión de la complejidad.*

Estos principios son interdependientes: la admisión de la complejidad podría considerarse como el más decisivo, pues lo complejo, por definición, escapa a los intentos de aprehender lo real en esquemas calculatorios en lenguajes formalizados (como se pretendió a partir del "giro lingüístico") y supone reconocer las limitaciones de todo planteamiento anclado en el sujeto. Exige recurrir al flujo de la comunicación como único correctivo inter-subjetivo a los logros individuales. (Rodríguez de Rivera, 2005, p. 5)

Así entonces, encontramos al filósofo y sociólogo francés Edgar Morin, uno de los propulsores del **pensamiento complejo**, planteamiento que el autor lo relaciona a la *planetarización de la educación* (Morin, Ciurana, Mota, 2003), resaltando la necesidad de *educar en la era planetaria*, donde todo está integrado y mundializado, y donde la escala local o regional se pierde en la inmensidad de la llamada *sociedad-mundo*, en que las emergencias, caos y contradicciones son los factores a considerar, y donde por cierto, las verdades estancas son fácilmente refutadas. Lo mismo que las enseñanzas centradas en contenidos, transmitidos mecánicamente, para después ser memorizados y repetidos, lógica que se transforma en conocimiento inerte, pues se da la paradoja, que la realidad cambiante, puede contradecir hoy, lo que ayer se afirmó con vehemencia.

Considerando lo anterior y atendiendo los aportes de la complejidad, desde esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, hemos admitido como relevante considerar:

❖ ***La noción de sistemas complejos***: esto lo entendemos presente en todos los procesos educativos universitarios, pues es ya parte de

las disciplinas y la praxis de un profesional, lo cual nos está recordando la imposibilidad de simplificar. De ahí, resulta necesario asumir la existencia de su composición en tramas y conexiones, donde el *todo* ya no puede ser reducido a la suma de sus *partes*, sino que es algo distinto de él. En esa lógica, todas las relaciones que se producen, generan información que sólo se puede comprender en estos ámbitos. Además, están las relaciones entre sistemas complejos, con otras dinámicas de conexiones, incertidumbres, caos, dinamismos y emergencia, como por ejemplo, los distintos sistemas disciplinarios con los pedagógicos, y todos ellos a su vez, con los contextos humanos sociales y ambientales.

❖ ***Asumir las contradicciones:*** los polos opuestos, los encuentros y desencuentros, forman parte de la dialéctica de los fenómenos. Desconocerlos u omitirlos, es obviar la realidad concreta y desconocer las fuerzas que permiten el desarrollo de los procesos. Asumir las contradicciones, es percibir la unidad, la identidad y la universalidad de los fenómenos sociales.

❖ ***Asumir la emergencia:*** en este aspecto, se considera que la realidad no está acabada, sino que es más bien un proceso creativo, que representa una probabilidad real y no una petrificada y estanca; son cualidades que surgen desde la novedad de las interrelaciones.

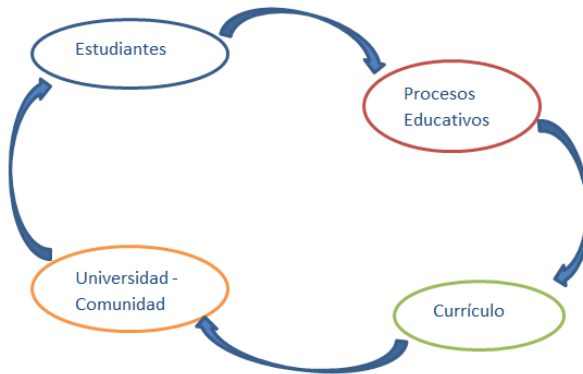
❖ ***Admitir la incertidumbre:*** reconocer que las realidades tienen algo de inciertas, más aún, si consideramos la complejidad de relaciones del mundo actual. En consecuencia, debemos admitir que los procesos educativos deben preparar para las incertidumbres y valorarlas en sus posibilidades educativas y no descansar sobre certezas, que representan en muchos casos la reiteración de la reiteración, que se aleja cada vez más de su propia realidad.

Desde esta perspectiva, si se plantea la complejidad para el proceso educativo universitario, debemos tener claro que existen múltiples consideraciones que se deben resignificar desde una perspectiva compleja-dialéctica. Entre éstas, podemos anticipar al currículo, las relaciones sociales educativas entre docentes-estudiantes-estudiantes-docentes, el proceso educativo y los distintos niveles que compren-

den momentos intersubjetivos, y a la vez, de comunidades de aprendizaje; como asimismo, tanto las dinámicas informales y las institucionales.

Visto así, uno de los principales objetivos de esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, es pretender dar coherencia y plasmar de manera consciente un paradigma complejo, vale decir, intentar superar una noción de lo integral simplificada y transitar hacia una noción que deviene en direcciones múltiples entre diversos niveles, como se detalla en la figura 1, donde se destacan a:

Figura 1. *Relación de los componentes de la enseñanza-aprendizaje universitaria integral*



Fuente: elaboración propia

❖ **Estudiantes:** que deben potenciar su pensamiento y habilidades cognitivas, pensamiento crítico y también complejo, motivación y significado. Surgiendo la necesidad, además, de superar la individualidad y linealidad de un individuo aislado, para valorar la importancia de un aprendizaje socioconstructivista mediado, que rescata en última instancia, el reconocimiento que el aprendizaje se realiza en **COMUNIDADES DE APRENDIZAJE Y EN UN CONTEXTO DE RELACIONES INTERSUBJETIVAS**. Sobre esta base, resulta indispensable reconocer la multiplicidad de sujetos, los que no son sólo individualidades, sino colectivos y grupos que interaccionan y se relacionan entre sí desde distintos aspectos. Tenemos equipos de trabajo, instituciones estudiantiles, colectivos de investigación, ayu-

dantes organizados, etc. Y todos ellos desarrollan intereses, voluntades colectivas, hábitos, en fin, con distintas composiciones y características. Digamos que no reducir estudiante a un sujeto-persona donde uno es igual a uno, sin más, es un avance complejo que abre posibilidades de multiplicar tanto aprendizajes, como estrategias educativas.

❖ ***Currículo***: este requiere una manera, un planteamiento psicopedagógico integral-complejo, que logre articular el sentido general del mismo, tanto el explícito o manifiesto, como el oculto o latente, así como el horizontal y vertical. En esa lógica se supera el reduccionismo que lo entiende como una suma de asignaturas, para darle interconexión y comunicación a sus múltiples perspectivas. Éste debe comprender a la sociedad y sus movimientos; debe ser una cultura abierta y dinámica.

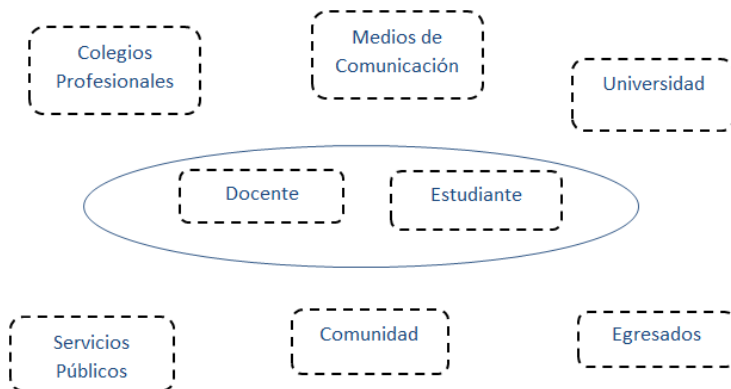
❖ ***Procesos Educativos***: que puedan valorar las comunidades de indagación y los procesos de enseñanza-aprendizaje mediados, como una instancia existente, como los flujos de información. Es decir, que dé cuenta que en el TODO –del proceso educativo- existe algo más que individuos; existen comunicación, información y relaciones, las que en este caso operan como procesos educativos y al mismo tiempo como Universidad-Comunidad. Ello implica que hay un proceso haciéndose y además, es emergente.

❖ ***Universidad-Comunidad-Planeta***: la que importa al mismo tiempo, relacionar y hacer dialogar conocimiento científico y el conocimiento común. Pensando que un estudiante debe concebirse como un actor social responsable con sus contextos. La Universidad es parte de una comunidad, en un sentido de rescate de lo local, pero también de uno planetario.

En definitiva, debemos considerar que todos los aspectos mencionados deben estar interconectados. No puede entenderse el proceso educativo universitario, si el currículo vive a espaldas de la relación UNIVERSIDAD-COMUNIDAD-PLANETA. No puede pensarse un sistema educativo sin integrar –al menos- a la comunidad de la re-

gión, ciudad o localidad como actores relevantes o *co-formadores* (ver figura 2). ¿Cómo integrarlos? Es un tema que invita a la creatividad, pues entre las opciones pueden estar las conformaciones de mesas de diálogo, observatorios, seminarios, estudios para cambios disciplinares, etc.

Figura 2. *Ejemplo de una Comunidad Educativa Compleja*



Fuente: elaboración propia

¿Se puede en la actualidad seguir concibiendo aulas estancas, cerradas y compartimentadas? Esta interrogante se da ante la realidad compleja y sus teorías. De ahí entonces, ¿cómo pretender diseñar mallas o didácticas, sin incluir la relación con otras asignaturas, compañeros y profesores?, pues si no se tiene a la vista, que una enseñanza-aprendizaje universitaria debe superar la brecha entre la teoría y práctica, seguiremos reproduciendo el vicio en la formación, que en términos concretos, se traduce en la dificultad que tiene un estudiante universitario, quien apenas titulado no tiene idea cómo enfrentarse al mundo laboral, a sus cliente-usuarios, a sus colegas, etc. Pero lo más delicado es, que no tienen las herramientas para afrontar una problemática o emergencia, pues frente a la complejidad de ellas no le sirve solo el contenido aprendido-memorizado, ni tampoco las cualidades cognitivas de definir, distinguir, ni clasificar. En consecuencia, si no abordamos la educación universitaria en perspectiva relacionada, conectada, y con más plasticidad que las fronteras

de las asignaturas, el mundo cotidiano de los conflictos y el de las disciplinas científicas, seguirán sin entenderse ciencia-realidad, ya que su intérprete, no estará capacitado para tal mediación.

Finalmente, un diseño para una enseñanza-aprendizaje universitaria integral debe, en su orientación, saber que no puede organizar ni intencionar un proceso educativo, sin tener a la base un paradigma científico que dé más coherencia con los nuevos tiempos. Hoy, ya no habitamos el mismo mundo que hace, si quiera, unos años, por lo tanto, debemos asumir que nos vemos enfrentados a sociedades del conocimiento, a realidades conectadas, dinámicas inciertas en sus perspectivas cotidianas, a crisis sociales y también catástrofes planetarias.

Ante tal novedad, no es posible insistir con diseños y propuestas educativas universitarias que simplifiquen los procesos. Por el contrario, es necesario acoger estos factores en su integridad y contradicciones. La formación de profesionales es una contribución a un planeta, al que hoy el *paradigma científico complejo* permite admitirlo incluso, como incertidumbre.

2.2 Perspectiva Transdisciplinaria del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario

La pregunta que genera este apartado, dice relación con si ¿es posible asumir un proceso de enseñanza-aprendizaje universitario, desde una disciplina en particular, o desde un conjunto de estas? Categóricamente, la respuesta es no; la pedagogía, psicología y la didáctica, han sido disciplinas que han estado presentes en los procesos formativos formales en general. Pero desde un patrón clásico de enseñanza, estas disciplinas han permanecido en sus trincheras, realizando pequeños diálogos entre sí, los que claramente no son suficientes ante las demandas de una realidad compleja, como la que deben enfrentar los estudiantes actuales y profesionales del futuro.

Así por ejemplo, cuando una persona está enferma y los profesionales del ámbito de la medicina, realizan una junta médica para buscarle una solución a esa problemática, la mirada está puesta en el objeto de investigación, el enfermo en este caso. El equipo interdisciplinario debe saber sincronizar, hacerse preguntas entre ellos, interrogantes que desde la disciplina no se habían planteado, tal como lo señala García (2011, p. 69) “no se trata de aprender *más cosas*, sino de *pensar de otra manera* los problemas que se presentan en la investigación, es decir, de reformular la concepción de la práctica de la ciencia”. Debe haber entonces, una perspectiva común, pues no se parte “...de una definición de *interdisciplina in-abstracto*, que luego aplicamos a ese objeto de estudio particular que es un sistema complejo. Por el contrario, definimos primero el objeto de estudio, y luego nos planteamos la manera de estudiarlo” (García, 2011, p.67).

En última instancia, siempre está la premisa de considerar que desde la necesidad se plantean los diseños. Así por ejemplo, la formación de un futuro profesional es en sí mismo un proceso complejo, el que implica una mirada común entre varias disciplinas. Tenemos, en primer lugar (ver figura 3), las *ciencias disciplinares* vistas como el *qué enseñar*, esto que parece simple, no puede ser concebido solamente, sin más, como un “*decir lo que el profesional-docente sabe*”, pues ya de por sí, implica interrelación conceptual y tramas de significados. Luego, no se puede pretender, que por el pronunciamiento de palabras en un aula exista aprendizaje significativo por parte de los estudiantes, y menos, la metamorfosis de ese receptor, en un posterior profesional. Por el contrario, se requiere el apoyo dialogante interdisciplinado de las ciencias de la pedagogía, psicología, didácticas, entre otras, ya que todas juntas contribuyen finalmente al objetivo declarado.

Así, es relevante reconocer que el avance se dirige a la formación de equipos interdisciplinarios, pero al mismo tiempo, a plantease la mirada transdisciplinar. Es decir, admitir el desarrollo de una disciplina o sub-disciplina de enseñanza-aprendizaje universitario o pedagogía o docencia universitaria, y que esta se vaya fortaleciendo a la creación de un *corpus* propio.

Figura 3. *Trama Transdisciplinar en la formación de un profesional*

Fuente: elaboración propia

Ahora bien, ¿qué entender por transdisciplina? Ante un escenario, donde prevalece la *“explosión disciplinaria y la especialización implacable”*, como la denomina Basarab Nicolescu (2013), surge la necesidad de comenzar a desplegar puentes, ante lo cual, a mediados del siglo XX, surgen la multidisciplinariedad y la interdisciplinariedad, que vienen a enfrentar un objeto de estudio desde varias disciplinas, y a transferir métodos de una disciplina a la otra, respectivamente. Pero ante las emergencias y crisis del presente, estos dos procesos no bastan; hacía falta una articulación que diera cuenta de lo *“que está entre las disciplinas, a través de ellas y más allá de toda disciplina”* (Nicolescu, 2013), vale decir, hacía falta una entidad mediadora, relacionadora, que comprendiera el mundo actual y que articulara el conocimiento, como unidad totalizadora, que diera cuenta de los diversos niveles de análisis, y que por cierto, los integrara.

En ese contexto, en el *Primer Congreso Mundial de Transdisciplinariedad*, llevado a cabo en Portugal en 1994, se establece que a partir del dialogo de distintos saberes, se permitirá la emergencia de nuevos campos de entendimiento, ante lo cual *“La transdisciplinariedad concreta el enfoque disciplinario, aparte del diálogo entre disciplinas, ella produce nuevos resultados y nuevas interacciones entre ellas”* (Morfu y De Bechillon, citados por Vilar, 1997, p. 1). Con

ello, se entiende que en el momento en que teorías y constructos, propios de una disciplina, como la psicología, la didáctica o la pedagogía, comienzan a trasladarse de una disciplina a otra, dialécticamente en estas disciplinas se producen transformaciones superadoras, que en el caso de la enseñanza-aprendizaje universitaria reportarían una praxis integral y complementaria, tan necesaria ante las nuevas realidades que el profesional de cualquier disciplina debe enfrentar.

Así entonces, la transdisciplinariedad aparece asociada al paradigma científico de la complejidad y como oportunidad de superar la visión fragmentaria que representa la educación actual, y en particular la formación de los futuros profesionales. Así, esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, asume la transdisciplina como una plataforma indispensable para desarrollar una praxis superadora de la formación disciplinar clásica. En efecto, la integralidad del proceso educativo requiere de un dialogo disciplinar, que permita la emergencia de un campo del conocimiento articulado, en el que **converjan de manera integrada el qué enseñar, el cómo hacerlo y el para qué se enseña.**

En ese sentido, la transdisciplinariedad representa también una oportunidad para superar la parcelación y atomización de contenidos y asignaturas, que configuran las actividades educativas de la enseñanza actual de las diversas disciplinas, pues el dialogo y la convergencia disciplinaria permitirían establecer un hilo conductor al currículo y aportar soluciones concretas a las acciones de aprender y hacer para aprender, lo que implica desarrollar un aprendizaje contextualizado.

De ahí entonces, la innovación que representa la transdisciplinariedad, debería plasmarse en la enseñanza-aprendizaje universitaria integral, pues se avizora como una herramienta poderosa para enfrentar la desfragmentación de contenidos, para lograr transformaciones curriculares, cambios en las estructuras institucionales de las carreras universitarias en general. Además, de transformarse en instrumento nucleante para lograr el cambio de pensamiento determinista, lineal y mecánico del estudiante actual, por uno de carácter complejo, integral, transdisciplinario, que permita enfrentar la realidad compleja,

los cambios repentinos, las contradicciones, la emergencia e imprevisibilidad del mundo actual.

En ese sentido, desde la transdisciplinariedad se puede aportar en la transformación de la institucionalidad educativa, que desde su premisa conservadora, se convierte en un escollo, más que en un aporte a los nuevos procesos, pues tal como lo plantea Vilar (1997):

La sociedad en la que vivimos, especialmente sus centros de enseñanza y en general los centros de difusión cultural, se encuentran anclados en una vieja racionalidad: la que dimana de la lógica aristotélica, la de las divisiones metodológicas propuestas por Descartes y la del determinismo newtoniano. También numerosas empresas e instituciones permanecen anquilosadas en esos planteamientos, típicos del industrialismo, que hoy resultan simplistas y rígidos, cuando hemos comenzado a construir la sociedad postindustrial: la sociedad de la información y del conocimiento (p. 29).

Desde esa perspectiva, esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, requiere de una institucionalidad educativa abierta hacia lo nuevo, con currículos integrados, no parcelados; con aulas abiertas a la comunidad, no estancas; con contenidos dialogantes, no atomizados y particularizados; con docentes que potencien una Comunidad Educativa, donde la comunicación constante sea la premisa a conjugar, y no dictadores de materia, encerrados en oficinas fantasmales. Todo ello, permitirá que el estudiante universitario logre cambiar su manera de procesar y razonar, circunscrito hoy a lo memorístico normativo, y la consecuente reproducción simple. Después de todo, tal como nos advierten Gedeón y García (2009, p. 64), “... el mundo de hoy necesita una racionalidad diferente, trenzada por las iniciativas, la cooperación, el sentido de la responsabilidad, la capacidad de relacionar cosas y fenómenos; descubriendo así en todo momento los brotes emergentes de lo nuevo”.

En ese contexto, desde la lógica disciplinar, por sí sola, o la simple unión entre ellas, no está dando respuesta a los diferentes niveles y diversas relaciones existentes en educación actual, lo que se refrenda

en las investigaciones disciplinares, que difícilmente logran conectar diversos ámbitos de una temática, quedando expuesto sólo fragmentos de una realidad crecientemente compleja e integrada. En cambio, la transdisciplinariedad es la llamada a abocarse a los diversos niveles de estudio de una problemática, a descifrar y expresar las relaciones existentes. Al respecto, Nicolescu (2013), da cuenta que:

El conocimiento transdisciplinar corresponde a un conocimiento in vivo, preocupado por la reciprocidad entre el mundo externo del objeto y el mundo interno del sujeto. Por definición, el conocimiento transdisciplinar incluye un sistema de valores, valores humanistas. Esto lleva a un nuevo tipo de educación –la educación transdisciplinar (ET), distinta pero complementaria de nuestra actual educación disciplinar (ED). Es importante tener en cuenta de que el conocimiento disciplinar y transdisciplinar no son antagónicos sino complementarios. Ambas metodologías están fundadas en la actitud científica. La construcción de la mente transdisciplinar en la universidad es nuestro principal desafío hoy (p. 26).

Ante ello, el autor mencionado, establece una tabla comparativa, entre lo que denomina educación disciplinar y educación transdisciplinar, que por su ejemplo y claridad, nos parece necesario reproducir:

Tabla 1. Comparación entre educación disciplinar (ED) y educación transdisciplinar (ET)

Educación Disciplinar (ED)	Educación Transdisciplinar (ET)
<i>In Vitro</i>	<i>In Vivo</i>
Un nivel de Realidad	Varios niveles de Realidad
Mundo externo - Objeto	Correspondencia entre el mundo externo (Objeto) y el mundo interno (Sujeto)
Acumulación de conocimiento	Comprensión

Inteligencia analítica	Nuevo tipo de inteligencia - Armonía entre mente, emociones y cuerpo
Lógica Binaria	Lógica del tercero incluido
(Verdad absoluta / Falsedad absoluta)	(Verdad relativa)
Orientada hacia el poder y la posesión	Orientada hacia el asombro y compartir
Exclusión de valores	Inclusión de valores

Fuente: Nicolescu (2013)

Como vemos, la transdisciplinariedad en la enseñanza-aprendizaje universitaria, implica un cambio paradigmático, pues permitiría desarrollar una formación integral que considere la mayor parte de las dimensiones existentes en el sujeto cognoscente, futuro profesional que requiere potenciar una praxis armónica, flexible y consistente, acorde a las exigencias de un mundo cada vez más complejo. De ahí, que debemos entender la complementariedad de estos nuevos desarrollos, con la lógica disciplinar existente; el enfoque transdisciplinar, surge como complemento indispensable, para desarrollar las disciplinas particulares, ya que ello, producirá estudiantes y futuros profesionales más integrales, más conectados, con mejores habilidades adaptativas a los contextos, pues esta flexibilidad y dinamismo, estará dado por el desarrollo integral de su formación.

2.3 Enfoque históricoculturalista del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario

Hace poco más de una década, que en occidente se viene conociendo un enfoque psicopedagógico, el cual plantea que los procesos de enseñanza-aprendizaje sólo pueden ser posibles a través de la mediación social, entendiendo que el ser humano, es un sujeto esencialmente social y cultural, que su desarrollo individual tiene que ver con su historia y su cultura, por cuanto es un sujeto contextualizado, me-

diado por las interacciones y experiencias sociales, que configuran sus significados o maneras de interpretar la realidad en la cual está inmerso.

Este enfoque, al cual hemos hecho mención, es el histórico-cultural o sociocultural, que en realidad no es tan nuevo, pues sus primeros planteamientos se comienzan a configurar en oriente, específicamente en la Unión Soviética, a mediados de la década del 20 del siglo pasado, a partir de los estudios realizados por el psicólogo y abogado Lev Semiónovich Vygotsky (1896-1934), el neuropsicólogo y médico Alexander Románovich Luria (1902-1977) y el psicólogo Alekséi Nikoláyeovich Leóntiev (1903-1979), quienes conforman la denominada *troika soviética*, un colectivo de enorme talla intelectual, inspiradora del enfoque histórico-culturalista.

En ese contexto, el principio fundamental del enfoque histórico-culturalista establece que para poder comprender al ser humano, y especialmente su desarrollo psicológico, resulta fundamental entender y analizar las relaciones sociales en las que éste se desenvuelve. De ahí entonces, que los procesos educativos, entendidos como procesos psicológicos, deben prestar fundamental atención en la relación indisoluble entre los procesos socio-históricos y culturales y los procesos psicológicos, donde el contexto social impacta directamente, sobre el desarrollo de las facultades psicológicas de los individuos.

En esencia, este enfoque si bien parte de la disciplina psicológica, logra realizar una integración disciplinar, que lo transforma en un vivo ejemplo de lo que hemos referido como fenómeno transdisciplinar. En su praxis, sitúa al ser humano como una integralidad sistémica, no divisible por partes. Una lucidez paradigmática, lo representa el postulado realizado por Luria por ejemplo, al considerar que la actividad neuronal de los principales centros nerviosos constituirían *un Sistema Funcional Complejo*, planteamiento revolucionario, que venía a pulverizar la lógica *localizacionista* del cerebro humano, que había primado hasta el siglo XX, reconociéndose desde ahí, la existencia de diversas zonas sistémicas y complejamente agrupadas, que permiten la colaboración de zonas morfológicamente distantes. Pero los estudios de la troika fueron más allá; a contrapelo del psicoanáli-

sis y conductismo reinante, plantearon que la actividad consciente del ser humano va más allá de factores biológicos, sino que ella se regula a partir de necesidades mucho más complejas, que constituyen las funciones o Procesos Psicológicos Superiores –PPS–, factores que por cierto, los modelos clásicos de enseñanza tienden a desconocer o tergiversar su relevancia. Al respecto, Luria (1977) señala que por ejemplo, las necesidades cognitivas se *presentan "instando al hombre a adquirir nuevos conocimientos, la necesidad de comunicarse, la necesidad de ser útil a la sociedad y de ocupar en esta una posición determinada"* (p. 71-72).

Lo anterior, representa un giro copernicano, sobre todo para las disciplinas involucradas en procesos de enseñanza-aprendizaje, puesto que saca lo biológico-endógeno como eje determinante en éste ámbito, posicionando a las interacciones socioculturales, como las determinantes a considerar. Al respecto, Vygotsky declara que el desarrollo cultural de los sujetos pasa del plano social al individual; de lo interpsicológico (interacciones sociales) a lo intrapsicológico (internalización), cuestión fundamental de asumir en el ámbito educativo, pues desde los paradigmas clásicos, se entiende este proceso a la inversa. El propio autor señala expresamente que:

Primero el individuo realiza las acciones exteriores, que serán interpretados por los que le rodean, de acuerdo con los significados culturalmente establecidos. A partir de esta interpretación es que le será posible al individuo atribuir significado a sus acciones individuales y desarrollar sus propios procesos internos psicológicos, que pueden ser interpretados por el mismo partiendo de los mecanismos establecidos por el grupo y comprendido a través de los códigos culturales compartidos por los miembros de este grupo (Vygotsky, 1987).

En este sentido, Vygotsky profundiza, estableciendo que “*las funciones superiores se originan a partir de las relaciones reales entre los individuos humanos*” (1987), vale decir, que son las interacciones sociales, las que forman y permiten el desarrollo de los Procesos Psi-

cológicos Superiores⁷, como lo son por ejemplo, los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este punto es importante de resaltar, pues trae a colación y a refutar uno de los grandes mitos, que ha sustentado la educación formal, donde se da una relevancia fundamental al desarrollo evolutivo-biológico de los sujetos, para poder propiciar un aprendizaje determinado, lo cual está fundamentado en las propuestas piagetanas de concebir que el aprendizaje de un individuo, solo es posible de desarrollar a partir de la convergencia de al menos cinco factores desencadenantes; la maduración del sistema nervioso, desarrollo de experiencia física y lógico-matemática, la interacción social, la equilibración y la afectividad. Con esto, se subentiende que el aprendizaje estaría subordinado al desarrollo evolutivo-biológico.

Mientras que desde el enfoque histórico-culturalista, esta concepción es categóricamente rebatida, pues uno de los aportes fundamentales de esta posición teórica, es defender la unidad indisoluble entre el aprendizaje y el desarrollo, postulando la dependencia del desarrollo psíquico de los individuos, en relación al contenido socializado y del carácter del aprendizaje desarrollado. Es decir, que es este último –el aprendizaje– el que dirige el desarrollo de los sujetos. Más preciso aún, Vygotsky por ejemplo, establece al aprendizaje de los sujetos, como la función mediadora de todo tipo de desarrollo humano, expresando que “... *la educación es el dominio ingenioso de los procesos naturales del desarrollo... no sólo influye sobre unos u otros procesos del desarrollo, sino que reestructura, de la manera más esencial, todas las funciones de la conducta...*” (Vygotsky, 1987).

⁷ Para Vygotsky (1979) existen dos tipos de funciones o procesos psicológicas: las inferiores, aquellas con las que nacemos (atención, memoria, etc.), que serían funciones naturales y cuyo comportamiento limitado a reacciones o respuestas al ambiente, se dedicó a estudiar el conductismo (condicionamiento clásico y operante). En tanto, los Procesos Psicológicos Superiores –PPS– se adquieren y se desarrollan a través de la interacción social (pensamiento, lenguaje, etc.); están determinadas por la forma de ser de una sociedad determinada, y son mediadas culturalmente.

Como se aprecia, el enfoque histórico-culturalista viene a rebatir los principales postulados de los modelos clásicos dualistas, deterministas y mecanicistas, que han permeado la educación en general, por cuanto se presenta como un reto a implementar en la formación universitaria en particular, puesto que este enfoque entrega las herramientas necesarias, para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje integral y contextualizado al mundo real, que es precisamente, con el que se encontrará el futuro profesional.

2.3.1 Paradigma Educativo del Constructivismo Social en la educación universitaria

Esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, asume como premisa psicopedagógica, el paradigma educativo de **Constructivismo Social**, precisamente desarrollada bajo los postulados del enfoque históricoculturalista, particularmente tomando las concepciones del ya nombrado **Lev Vygotsky**. Por lo tanto, considerando que el aprendizaje humano, se da a partir del intercambio socio-histórico-cultural, vale decir, que las personas aprendemos en la práctica interaccional; el contacto de los individuos con los elementos de la cultura y de la historia, todo lo que permitiría el desarrollo de las estructuras cognoscitivas del ser humano.

Al hacer suyo el planteamiento histórico-culturalista de reconocer el conocimiento humano, como resultado de la interacción social, el Constructivismo Social establece entonces, que **es en las relaciones sociales, donde el ser humano adquiere conciencia de sí mismo**, aprende el uso de medios auxiliares (signos y símbolos) que nos permiten pensar y actuar de manera compleja y en sociedad. En ese sentido, el Constructivismo Social reconoce que uno de los medios auxiliares por excelencia, que ha permitido al ser humano dominar su comportamiento e interactuar con el mundo es el **LENGUAJE**, el cual actúa como **MEDIADOR DE SUS RELACIONES SOCIALES**. Así entonces, es mediante el lenguaje, el habla y todas las ma-

neras de expresión y comunicación, que los seres humanos podemos darle vida a los recuerdos, pensamientos y emociones.

Para realizar este acto, esencialmente humano, las personas deben reflexionar y describir sus propias percepciones; cómo están percibiendo la realidad, los contextos o ámbitos en los que interactúan. En esa línea, Luria (1977) señala que el lenguaje es “... *la posibilidad de ser no sólo un medio de comunicación, sino también el vehículo más importante del pensamiento, que asegura la transmisión de lo sensorial para lo racional en la representación del mundo*”. Así entonces, en la actividad de observar, hablar o escribir, el individuo puede sistematizar sus propias experiencias objetivas, pero también los sentimientos percibidos, vale decir, lo subjetivo de la experiencia vivida. Pero además, vincular los planteamientos de otras personas, otras visiones experimentadas sobre la misma vivencia, sumado a las proyecciones y significados que el sujeto puede realizar de la vivencia.

Desde esa perspectiva, el Constructivismo Social reconoce al lenguaje como el mecanismo fundamental; instrumento mediador que permite al ser humano reconocerse como sujeto y poder interactuar con los demás, con la cultura y los contextos que le rodean. Esto, por cierto, implica que el **lenguaje posibilita al ser humano reconocerse como sujeto mediado y mediador de relaciones**. Esto, llevado al ámbito educativo institucional, implica que el estudiante aperece⁸ el conocimiento desde la perspectiva de las relaciones sociales, en este caso, de cómo están configuradas las relaciones sociales educativas, en un contexto histórico-cultural determinado.

Atendiendo lo anterior, **desde el Constructivismo Social, se comprende que el proceso de enseñanza-aprendizaje, tendría la lógica de poder desarrollar las funciones o Procesos Psicológicos Superiores del estudiante**, tendientes no sólo a percibir información, sino a analizar, crear, innovar y resolver problemas. En ese sentido,

⁸ En Psicología se utiliza el concepto apercepción, para diferenciarlo de lo que es el mecanismo psicológico elemental de la percepción, pues lo seres humano tenemos la capacidad de percibir y darle una connotación e interpretación propia, a aquello percibido.

el proceso educativo debe centrarse a producir reflexión, más que a desarrollar competencias o aptitudes técnicas particulares de un aprendiz (adiestramiento). Visto así, el proceso de enseñanza-aprendizaje, necesariamente, comprende un abordaje integral-complejo, donde el estudiante es constructor de su conocimiento y capacidades. De ahí, la necesidad de conocerlo en profundidad, para a partir de ese estado, poder diseñar intervenciones psicopedagógicas.

En este contexto, surge otra dimensión que desde el paradigma psicopedagógico del Constructivismo Social es fundamental conocer e intervenir, en todo proceso de enseñanza-aprendizaje: el de la **Zona de Desarrollo Próximo –ZDP-** categoría que en la práctica se relaciona con la manera en que los individuos logran aprender, como se configuran las funciones o Procesos Psicológicos Superiores, vale decir, como el sujeto aprendiz en un proceso denominado **internalización**, desarrolla el conocimiento⁹, primero en un plano interpsicológico (relación social) y luego en el plano intrapsicológico (apercpción individual). Para ello, Vygotsky (1979) propone diferenciar los niveles de desarrollo de todo aprendiz, planteando que el nivel de desarrollo actual, se relaciona a la resolución individual de los problemas, mientras que el nivel de desarrollo próximo, implica la mediación de un “otro” para poder aprender, vale decir, que el conocimiento, sólo se alcanza en un proceso de mediación social, “espacio” denominado ZDP, que de acuerdo al psicólogo soviético:

(...) no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotsky, 1979).

⁹ Vygotsky (1979) plantea la “ley de la doble formación”, ya abordada en el apartado anterior, que establece que todo PPS es primero externo (se da en el medio interpersonal) y luego se internaliza, con la ayuda de otros (intrapersonal-individual).

Atendiendo la lógica psicopedagógica del Constructivismo Social, sería requisito fundamental de todo docente o aprendiz, inserto en un proceso de enseñanza-aprendizaje, el poder mantener una actitud reflexiva en su labor educativa. Desde esta lógica, no se concebiría implementar metodologías educativas directivas, basadas en la lógica conductista de estímulo-respuesta. Por el contrario, cada vez más, se valora la participación del aprendiz, la construcción del conocimiento y por sobre todo, establecer una visión colectiva del proceso. Estos antecedentes, implican contextualizar socioculturalmente la adquisición de habilidades y competencias del estudiante, modelo conocido como **APRENDIZAJE SITUADO** o **CONTEXTUALIZADO**, consistente en desarrollar métodos analíticos en el aprendiz, que por cierto, tienen en consideración una mirada crítico-compleja del proceso de enseñanza-aprendizaje, respetando todo tipo de relaciones y vinculaciones existentes en el contexto educativo.

Desde el paradigma del Constructivismo Social, tanto docentes como estudiantes, deben adecuar técnicas e instrumentos que les permitan orientar su práctica pedagógica hacia la **INVESTIGACIÓN, PARTICIPACIÓN Y REFLEXIÓN DEL PROCESO EDUCATIVO**. Es decir, que las técnicas e instrumentos utilizados en el aula traspasen la lógica mecanicista y lineal de *escribir lo que el profesor dicta*, sino que se deben desarrollar mecanismos socioconstructivistas, en el que la enseñanza-aprendizaje se convierta en un proceso real de significación y de construcción de conocimiento. En otras palabras, que **el docente no sea un mero instructor y el estudiante un objeto pasivo**, sino que exista una relación dialéctica, donde se desarrolle la capacidad argumentativa y de contextualización de los actores del proceso, donde surjan debates argumentados y sustentados desde diversas posiciones, vivencias y contextos, y donde además, se permita relacionar los contenidos, para que sean conmensurados en su medida y aplicados a situaciones concretas.

En ese contexto, la alianza complementaria entre Complejidad y Enfoque histórico-cultural, se fortalece en momentos de síntesis. En especial, porque se han realizado consideraciones a la interdependencia realción teoría-práctica; a las *dinámicas complejas de las rela-*

ciones sociales educativas, que sobrepasan el mero contenido, para situarse en patrones y modelos de comportamiento que también producen aprendizaje. En esa lógica, se propone la consideración fundamental de comprender las tramas y las conexiones de procesos reales y potenciales. Consideraciones que se apreciarán en su justa medida, en las propuestas concretas que se expondrán en los apartados posteriores de este trabajo.

Asimismo, el proceso de enseñanza-aprendizaje-disciplinar, no tiene por objetivo lograr que el estudiante recepcione información, sino, la formación integral de un profesional. En esa línea, desde enfoque histórico-cultural y el Constructivismo Social, se aborda un factor no considerado por los modelos educativos tradicionales. Este, tiene que ver con la relevancia de la esfera afectivo-emocional del sujeto que aprende. En efecto, desde diversas disciplinas se ha venido insistiendo en la necesidad de que los procesos de formación requieren de una armonía entre la mente, las emociones y el cuerpo.

Un claro ejemplo de lo anterior, representa la propuesta de Luria, desde la neuropsicología histórico-cultural, en relación a la integralidad del *Sistema Funcional Complejo*. A ello se suman los hallazgos de la neurofisiología con Antonio Damasio, quien deja de lado la perspectiva reduccionista, para enseñarnos la importancia que tienen conceptos como la conciencia y el mundo de las emociones, las cuales desempeñan un papel fundamental en la educación (Damasio, 2005, 2008). Aunque, por cierto, el Constructivismo Social, va más lejos aún, pues en su lógica de integración de los procesos psicológicos, viene a plantear por ejemplo, la unión de lo cognitivo y lo afectivo en formas complejas de organización de la personalidad humana. Vygotsky (1989), al respecto señala que:

En realidad, reconocer que el pensamiento depende del afecto significa hacer algo: virar al revés la teoría de T.F. Gerhardt, quien dedujo, de las leyes del pensamiento, la naturaleza del sentimiento. Con el fin de avanzar más, es necesario hacer lo que siempre ha sido una tradición indispensable del paso del estudio metafísico al estudio histórico de los fenómenos: es necesario analizar las relaciones entre el intelecto

y el afecto que forman el punto central de todo el problema que nos interesa no como una cosa, sino como un proceso (p. 227)

Con lo anterior, el planteamiento Vygotskyano viene a proponer un quiebre paradigmático y plantear la superación histórica de la dualidad en el campo de la psicopedagogía; aquella dicotomía entre lo externo y lo interno y entre lo social y lo individual, tras lo cual establece formas complejas de organización de la psique humana. Lo anterior, se ejemplifica en el concepto de **vivencia**, al que desde el histórico-culturalismo se reconoce como la relación que forjan los individuos con su medio, representando una *“unidad indisoluble de elementos externos e internos, que se expresan indisolublemente integrados en aspectos cognitivos y afectivos”* (González Rey, 2000).

Al existir esta unidad entonces, entro lo cognitivo y lo afectivo, **la emoción viene a ocupar un status de igualdad con la cognición**. De ahí, que desde el Constructivismo Social, adquiera una relevancia suprema, centrarse en las competencias afectivas del aprendiz, tanto o más, que en sus procesos cognitivos. Pero esta unidad, dialécticamente analizada, implica que también existe independencia entre cogniciones y emociones, donde ésta última deja de ser una simple expresión física-biológica-sensación, como la comprenden los modelos clásicos organicistas, pues desde una mirada histórico-culturalista, las emociones humanas conformarían una estructura afectiva, que actúa junto a otros factores, en el moldeamiento de la personalidad de los individuos.

Las **emociones** de los sujetos –y este es un tema central, para desarrollar cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje-, corresponden al vínculo simbólico-cultural que establecen las personas con la estructura social. De hecho, son el factor sustancial que determinará el tipo de relaciones sociales que despliegue un individuo. De ahí, la imperiosa necesidad en centrarse en ello, pues como ya se enunció, las emociones no corresponden a meras sensaciones del organismo, sino que serían *“una tendencia a actuar en una dirección determinada”* (Vygotsky, 2004), vale decir, una actividad orientadora del accionar

del sujeto, donde se condensan las fuerzas integradoras y motivacionales de la conciencia humana (González Rey, 2000).

La **estructura afectiva** entonces, se transforma en uno de los factores fundamentales, para organizar las actividades y acciones de los seres humanos, por cuanto será elemento determinante en el éxito o fracaso de las mismas, y por cierto, en la estabilidad y dinamismo cognitivo-emocional-social de los sujetos. De lo anterior se desprende, que en los procesos de enseñanza-aprendizaje, las emociones ya no pueden seguir considerándose como un factor periférico, sino deben ser consideradas lo que son en su esencia: el **sistema articulador de las actividades humanas, promotor del desarrollo de la personalidad y el psiquismo de los individuos**, que se articulan junto a las vivencias –ya descritas anteriormente- y las **necesidades**, que también representan una cualidad de los seres humanos, que desde el enfoque histórico-cultural debemos analizar.

En efecto, las **necesidades** ya no pueden seguir tratándose desde un nivel biológico solamente, sino que especialmente desde el ámbito educativo, se debe prestar atención a las necesidades sociales, que de acuerdo a Vygotsky, serían las propiamente humanas, pues permiten la interacción entre las personas; el buscar el apoyo necesario para emprender acciones colectivas e individuales. En esa línea, de acuerdo al psicólogo Fernando González Rey (2000), los sujetos se mueven en estados de necesidad, de los cuales surgen nuevas necesidades, que van creando nuevos estados afectivos en el individuo. En ese proceso recursivo, opera el nivel subjetivo de la persona, organizando nuevos estados y necesidades, a través de emociones diversas, ya existentes. Así, las nuevas necesidades psicológicas, son la génesis de emociones cualitativamente diferentes, que recursivamente propiciarán nuevos estados y necesidades en los individuos.

2.3.2 La Actividad Objetivada, núcleo de todo proceso de enseñanza-aprendizaje

Desde los modelos clásicos psicopedagógicos, se considera la conducta –y sobre todo el cambio o la modificación de ésta- como el

centro de todo proceso de enseñanza. Es así como desde la *Psicología del Aprendizaje*, modelo propiciado desde el conductismo, se ha influenciado fuertemente en la forma de entender el aprendizaje humano, significado básicamente, como un cambio perdurable en la conducta de los individuos, lo que se sustenta en la lógica del estímulo-respuesta, desde el cual, el aprendizaje es comprendido como un proceso mecánico, meramente asociativo, donde las motivaciones extrínsecas -del ambiente, no del contexto histórico-cultural- juegan un papel fundamental, de ahí que estas condiciones podrían ser manipuladas, de acuerdo a esta teoría.

Figura 4. *El árbol conductista*



Fuente: elaboración propia, basado en Chávez-Uribe (s/f)

Básicamente, desde este modelo centrado en la conducta (ver figura 4), la enseñanza consiste en proporcionar o depositar información a los estudiantes, bajo modelos instruccionales mecánicos, buscando que éstos adquieran aprendizaje. Se subentiende entonces, que enseñanza y aprendizaje, son dos procesos distintos, operados por sujetos también distintos. Por un lado, un estudiante pasivo que espera la instrucción, de ahí la necesidad que tenga habilidades de buen receptor de contenidos, y por otro, un profesor encargado de configurar

estímulos y condiciones de reforzamiento, centrándose en el contenido a depositar, y posteriormente en una evaluación centrada en el producto, cuya base serán los estímulos de naturaleza positiva o negativa, esperando que con ello, se produzca un cambio estable en la conducta del educando.

Lo descrito, puede aparecer mecánico -y ciertamente lo es-, pero muy a nuestro pesar, es la triste realidad de la mayor parte de las aulas universitarias. Sin embargo, desde la psicología histórico-culturalista, surge una tesis que aparece como superadora a la categoría de conducta, al establecer la existencia de una **directa relación entre la psiquis, la afectividad y la actividad práctica del ser humano**. Añadiendo el principio de la unidad indisoluble entre ellas, lo cual presenta una salida teórico-práctica al proceso integral de enseñanza-aprendizaje. En efecto, si se plantea como centro nucleante del desarrollo cognitivo-afectivo-social, no a la conducta, sino a la actividad real de las personas, estaríamos articulando acciones, emociones, motivaciones, percepciones, significados, signos e instrumentos, en una categoría nueva que Alekséi Leóntiev (1989) denomina **Actividad Objetivada**, y sería a través de ella que los seres humanos nos relacionamos con el mundo.

Analizando la estructura de la actividad humana, Leóntiev concluye que tanto el **objetivo, como el motivo** que inspiran realizar una actividad determinada a un individuo, serían los elementos principales que la conforman. Pero va más allá, al plantear que tanto el objetivo como el motivo de la actividad deben ser coincidentes, tras lo cual, continúa el análisis, separando los conceptos de **actividad, acción y operación**, señalando que la actividad humana se compone acciones, las que a su vez, son ejecutadas a través de operaciones (Leóntiev, 1989).

Si lo anteriormente descrito, lo llevamos a la actividad de enseñanza-aprendizaje, entendida como una necesidad cognitiva-afectiva-social, deberíamos articular un conjunto de acciones intencionales y conscientes, necesariamente relacionadas entre sí, a través de un motivo inequívoco que las direcciona, decididamente, hacia el objeto por conocer. En este caso surgiría la figura de un **mediador**, encargado

de articular y darle sentido a las acciones, concretizadas en operaciones, dándose lo que el Constructivismo Social define como la **mediación de los procesos de enseñanza-aprendizaje**, que no es otra cosa que la interacción social que actuará como freno o estimulación del proceso, lo cual en última instancia, permitirá alcanzar, o no, el conocimiento deseado.

Desde esta lógica, es en la interacción social del sujeto con el mundo, donde se produce la **interiorización** del conocimiento. Al respecto, Vygotsky –como ya se analizó anteriormente– considera al proceso de interiorización como el paso de lo externo a lo interno, de lo social a lo individual, transformación dialéctica, en última instancia, de los procesos interpersonales en procesos intrapersonales. Ello, está relacionado al proceso de **apropiación**, que correspondería al cambio que genera la participación de un individuo en el proceso interaccional, donde se produce tal nivel de transformación, que su intervención en futuros acontecimientos será cualitativamente diferente.

Siguiendo estos postulados, lo que ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje entonces, es que la actividad externa va formándose, integral y dialécticamente, en actividad interna. Pero este paso, en ningún caso, debe entenderse como un acto mecánico, como algo prefijado dado de antemano, sino como un proceso gradual, dialéctico, que se da como resultado de diversas acciones motivadas por un objetivo, como se explicó precedentemente, configurándose la *Actividad Objetivada*, que Leontiev (1989) describe como “*la unidad de vida mediatizada por el reflejo psíquico, cuya función real consiste en orientar al sujeto en el mundo de los objetos*”, y que Rubinstein (2000), la señala como la condición y la manifestación de toda la vida psíquica del ser humano.

Es así, como desde el enfoque histórico-culturalista, se propone a la **Actividad Objetivada, como la unidad mínima de análisis de la psicología humana** y de todos los procesos asociadas a ella. Al respecto, el psicólogo Iván Labra (1993) en su libro *Psicología Social: Responsabilidad y Necesidad*, aborda la Actividad Objetivada, considerando tres características fundamentales de ella, y que aparece muy clarificador para entender la enseñanza-aprendizaje como una

Actividad Objetivada, y no como un simple cambio de conducta. El autor establece que primeramente, estamos frente a una “*unidad molecular, no una unidad aditiva*” (Labra, 1993); cualidad que es fundamental entender, sobre todo porque se contradicen las lógicas mecanicistas y atomizadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre abordado de manera desfragmentado y lineal, donde enseñar y aprender -como ya advertimos-, aparecen como dos ámbitos separados.

La segunda característica, planteada por Labra, dice relación a que la Actividad Objetivada “*no es una reacción, ni un conjunto de reacciones*” (Labra, 1993), lo que establece una crítica y separación con el modelo conductista y su visión mecánica que visualiza el aprendizaje como un simple cambio de conducta; como un reflejo, producto exclusivo de los procesos de estímulo-respuesta. Con esto, la categoría Conducta es superada por la de Actividad Objetivada, pues la primera corresponde sólo a una parte, del análisis global que debemos realizar para entender la psicología humana, donde por cierto, priman los procesos circulares, recursivos y dialecticos, más que las pretensiones mecánicas y lineales.

Como tercera característica, se plantea que la Actividad Objetivada presenta como función primordial la de “*orientar al sujeto en el mundo objetivo*” (Labra, 1993), por lo tanto estamos frente a una categoría integral, a un sistema “*... que tiene su estructura, sus transiciones y transformaciones internas, su desarrollo*” (Leontiev, 1975); un sistema dialéctico, que sintetiza la subjetividad humana, y en el cual “*... participan tres componentes, imposibles de separar en la realidad: el objeto de actividad, los procesos de actividad y el reflejo psíquico o imagen mental de la actividad*” (Labra, 1993).

Homologando el ejemplo del artesano tallador, que Iván Labra plantea en su libro, para explicar de mejor manera, la categoría de Actividad Objetivada, recurriremos a una actividad educativa, para explicitar en mayor medida esta unidad de análisis, que plantea el enfoque historicoculturalista. En efecto, en la relación del docente mediador, con el estudiante constructor de conocimiento, la actividad está conformada por un sistema de acciones, que el docente las operacionali-

za, no sin antes establecer el motivo, que movilizará en pos de un objetivo. Evidentemente, el docente está determinado por sus propias ideas sobre lo que pretende enseñar, pero además por el contexto y por las condiciones que presenta el aprendiz -la motivación a aprender, sus conocimientos previos, su estructura emocional, su contexto histórico-cultural, etc.-. De ahí, que la metodología y las técnicas educativas a implementar en este proceso, deben obedecer a la realidad que presentan sus conocimientos, el contexto y el aprendiz.

Es así, como a medida que se operativiza el sistema acciones educativas, se comienzan a observar transformaciones en los sujetos que intervienen, producto de sus vivencias previas, necesidades, del contexto y de las ideas que la unidad compleja docente-estudiante puso a disposición del proceso. Son esos “tres mundos”, los que van estructurando el proceso de la Actividad Objetivada Educativa, como un proceso circular, recursivo y dialectico, en el cual, la idea primaria del docente, se va contrarrestando y objetivándose en el proceso, que por cierto, si bien transforma el conocimiento del estudiante, también provoca un cambio en él, en su sistema de ideas y procesos, de ahí, la imposibilidad de separar “*el objeto de actividad, los procesos de actividad y el reflejo psíquico o imagen mental de la actividad*”, como lo detallaba Labra (1993).

Como vemos, la Actividad Objetivada es una categoría propuesta desde el enfoque histórico-culturalista, donde participa y podemos analizar todo el componente psíquico del ser humano, como una integralidad. Ello, pues no existe ninguna acción que se pueda realizar y analizar desde una particular función psicológica. De hacerlo así, estaríamos cercenando interesadamente el psiquismo humano; lo estaríamos fragmentado al estudio sólo de la conducta, o la cognición, o la interacción, o la enseñanza, o el aprendizaje, etc.

2.3.3 La Teoría Psicológica del Colectivo, como base para entender las dinámicas internas de una Comunidad Educativa

Establecido ya de manera coherente, los postulados teórico-prácticos, desde donde surge esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, es necesario configurar el objeto de estudio de la misma. En específico, y como fue deslizado en la introducción y en el transcurso de este trabajo, ya no es posible seguir asumiendo al estudiante por un lado, y al docente por otro; es necesario dar un salto cualitativo y entender que los objetos de intervención en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje, son entidades colectivas complejas y dinámicas, de ahí que nos atrevimos a plantear, que **el objeto de estudio de esta propuesta es el ámbito de las relaciones sociales educativas**, que se dan en una Comunidad Educativa determinada.

En efecto, ya hemos advertido que las características que configuran el contexto de las relaciones sociales educativas, en la mayor parte de las carreras universitarias, da cuenta de la atomización, desfragmentación y linealidad de los procesos, con sujetos y objetos que no se comunican, ni relacionan; docentes propietarios y transmisores de contenidos, estudiantes pasivos, aislados, cuya máxima alcanzable es memorizar materia, todo ello dado en un escenario donde el contenido y el currículo están cosificados, en una suma mecánica de asignaturas, impartidas en aulas compartimentadas, etc. Todo lo anterior, dificulta construir la cultura social educativa, que demanda la realidad compleja actual.

De ahí entonces, que el rasgo fundamental que sintetiza la actual problemática en la educación en general, y en la formación universitaria en particular, es la crisis de comunicación humana que imposibilita habilitar comunidades educativas dialógicas. En efecto, si partimos de la base que el sujeto humano es un ser social, asumiremos entonces, que la comunicación humana, es por consiguiente, la actividad fundamental que permite a los integrantes de una comunidad determinada poder relacionarse. Asumiendo lo anterior y estable-

ciendo el enfoque histórico-culturalista, esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral considera necesario clarificar algunos conceptos elementales, para poder analizar un colectivo educativo.

El primero de ellos, dice relación con **qué entendemos por Comunidad Educativa -CE-**. Muy concretamente, nos referimos a un colectivo, y más precisamente, al conjunto de individuos influenciados y afectados por un determinado contexto educativo, que por cierto, tienen un carácter sociocultural, que además, rebasan la reducida lógica de estudiantes-docentes. En el caso de una Comunidad Educativa de una carrera universitaria –como ya lo esbozamos en un apartado anterior-, ésta no sólo está formada por estudiantes, docentes, directivos y administrativos, que desarrollan diversas acciones internas, sino que además, existe toda una periferia que afecta y se ve afectada por la actividad educativa. Hablamos de Comunidades, Medios de Comunicación Masiva, Colegio de Profesionales, otras carreras de la Universidad, Centros de Práctica, organizaciones e instituciones que posibilitan empleabilidad de los egresados, etc. En general, todas instancias, que en definitiva, también realizan una labor co-educativa, que si bien no está declarada muchas veces, no se puede obviar, ni negar que representan y son parte de una Comunidad Educativa de las carreras y disciplinas universitarias.

En ese contexto, consideramos necesario visualizar esta integralidad y complejidad, que representa analizar una CE, pues existe una recursividad y dialogo de instancias internas-externas, que pocas veces es percibido como enseñanza-aprendizaje. Ello, pues se asume que ésta acaba en el aula, no considerando que existen actores relevantes, como los nombrados, que también están mediados por una actividad colectiva significativa en particular, que es la enseñanza-aprendizaje universitaria. O es que acaso, ¿una Comunidad, una empresa, un Servicio Público, un Centro de práctica, etc., no se ve afectado por la praxis de un profesional egresado?, y por consiguiente, ¿una carrera universitaria en particular, no se afecta por la labor de las entidades nombradas?

A lo que nos referimos entonces, es a la consideración compleja de las relaciones que puede alcanzar una CE, que está lejos de ser una parcela o un átomo alejado de la sociedad. En ese sentido, es pertinente considerar que en una CE, no sólo se imparte instrucción formal, también se desarrollan lazos afectivos, relaciones complejas entre los integrantes de la CE, que sin duda interfieren en los procesos educacionales, pero también van permeando los espacios naturales, donde los integrantes de esta CE interaccionan; espacios como las familias, grupo de amigos, colegas, organizaciones laborales, etc., también son instancias que construyen CE y se ven influenciados por la misma.

En esa perspectiva, esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, asume la CE como una colectividad entendida en la lógica makarenskiana, vale decir como *“un complejo de individuos que tienen un fin determinado, están organizados y poseen organismos colectivos”* (Makarenko, 1977). Desde esa perspectiva, entendemos que para orientar nuevos paradigmas, e intentar desarrollar un proceso educativo desde enfoques y modelos emergentes, antes de todo, una CE debe reconocerse como tal; pero no como una suma de sujetos aislados, sino como *“un organismo social vivo, que lo es, porque tiene órganos, poderes, responsabilidad, correlación entre sus partes, interdependencia; si no hay nada de esto, entonces no es colectividad, sino sencillamente muchedumbre, aglomeración”* (Makarenko (1977).

De lo anterior se desprenden dos elementos a considerar. El primero, dice relación con que una CE debe generar una perspectiva identitaria, que le permita reconocerse como tal y diferenciarse de las demás CE; configuración de sus actores, características de cada uno de ellos, sus limitantes y fortalezas, el papel que potencialmente pueden desempeñar, etc. El segundo elemento a considerar, se relaciona a que una CE sobrepasa a los individuos o sujetos colectivos que la conforman, porque además, se configuran culturas y significados comunes; se dan información y relaciones, las que en el caso de la enseñanza-aprendizaje universitaria, también operan como procesos educativos y al mismo tiempo como Universidad-Comunidad.

Con lo planteado anteriormente, nos estamos refiriendo a que una CE se alimenta y moviliza a partir de las **Dinámicas Culturales**, que se van formando en su seno. Estas, implican una compleja red o entramado subjetivo relacional–comunicacional, que determina significados e identidad a un colectivo. En ese sentido, los individuos y las comunidades dan cuenta de lo “*qué son*” en un momento determinado, pero no disociado de lo “*qué han sido*” y de “*qué quieren ser*”. Con ello, estamos asumiendo que los sujetos colectivos como las CE, también son sujetos histórico-culturales, pues los colectivos de personas y organizaciones establecen ciertas prácticas comunes, así como hábitos, símbolos, creencias y mitos que los hacen parte de un grupo dado, y que a la vez los diferencian de otros.

En esa lógica, las dinámicas culturales van configurando y construyendo el sentido de pertenencia hacia el colectivo, pero también de resistencia. No podemos obviar, que las contradicciones son parte de la unidad motriz de una CE, que le permite recursividad, retroalimentación, desarrollo y crecimiento. Así entonces, inserto en las dinámicas culturales de una organización educativa, encontramos por ejemplo, el llamado **currículo oculto**. Este, es entendido como las relaciones sociales, hábitos, valoraciones, redes y dinámicas que se han logrado instalar; como ciertas culturas universitarias, que de no ser visibilizadas tienden a limitar la estrategia educativa destinada a la formación integral de un estudiante.

En efecto, es imposible que todo lo que se enseña en una carrera universitaria esté contemplado o declarado en los programas académicos manifiestos. Siendo más precisos aún, la mayor parte de lo que se transmite y adquiere el estudiante tiene lugar fuera de las aulas universitarias o de las explicaciones formales de los profesores o académicos. Como lo señala Rodríguez de Castro (2012), existe un “*trasfondo de normas, valores y reglas latentes en el proceso formativo, que los estudiantes han de asumir y adoptar para desempeñar convincentemente un papel social*”, lo cual se entienden como parte de un currículo, pero que se da a conocer de manera implícita, informal y latentemente. En ese contexto, el currículo oculto es parte de las llamadas **Dinámicas Culturales**, que subyacen en toda Comuni-

dad Educativa, y que por cierto, se manifiestan de manera dinámica, en constante cambio y sometido a fuerzas externas e internas, pues se produce un proceso de negociación y adaptación de normas culturales, moralidad, creencias, mitos e identidades; en última instancia, transculturización y socialización al interior de un colectivo.

Ahora bien, entendido conceptualmente lo que representa una Comunidad Educativa y las diversas Dinámicas Culturales que ahí se forjan, donde destaca el fenómeno del currículo oculto, es necesario definir desde que plataforma analizar estas emergencias. Es así, como esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, propone la ***Teoría Psicológica del Colectivo*** como modelo teórico-práctico, que permite entender la composición y dinámica de los diversos grupos que componen una sociedad, pero que no se centra solamente en las relaciones interpersonales de los individuos, como lo hacen la mayoría de los modelos tradicionales, sino que enfoca su interés en lo que hace el grupo; en su **actividad colectiva objetivada**, lo que en última instancia, representa un significado altamente valorado para el colectivo, sus objetivos grupales, sus normas y también las relaciones interpersonales, que siempre están siendo mediadas por la actividad colectiva objetivada y significativa.

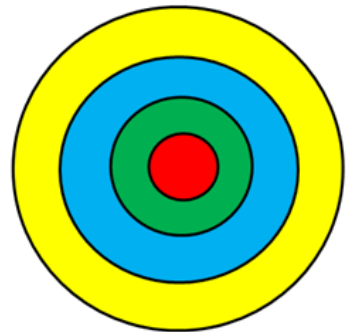
Contextualizando, es conveniente aclarar que el modelo de la ***Teoría Psicológica del Colectivo*** fue desarrollado en torno al concepto estratométrico de grupo, planteado por el psicólogo Arthur Petrovski (1924-2006). Este, plantea la incidencia determinante que tiene el contenido de una actividad objetiva, como elemento aglutinador e integrador, en el tipo de interacción personal que surgen y desarrollan al interior de una colectividad, pero además, en los valores y objetivos del colectivo, desarrollando también la tesis de la influencia de la organización social sobre la personalidad de los individuos.

Para ello, la *Teoría Psicológica del Colectivo* se propone evidenciar, reconocer, registrar y analizar los niveles que se encuentran organizados en torno al ***Núcleo*** de la actividad colectiva objetivada y significativa (ver Figura 5), que es el punto de partida para toda organización o grupo del tamaño que sea, pues el primer paso, es que exista un acuerdo general respecto a la actividad que los miembros de una

CE, definen como la encargada de enlazar o mediatizar el desarrollo de esta CE, y por cierto, también sería el factor determinante, que distingue de manera objetivamente activa, vale decir, que permite la movilidad colectiva de esta CE y le posibilita ser parte integrante de una estructura social mayor, como por ejemplo en este caso, sería la Comunidad Universitaria.

Figura 5. Representación gráfica del Modelo de la Teoría Psicológica del Colectivo

Tercer Estrato	Interrelaciones de los miembros de la CE: influidos por preferencias, rechazos, simpatías y antipatías.
Segundo Estrato	Rasgos colectivos de la CE: mediatizados por la actividad colectiva objetivada y significativa (tareas, objetivos, valores)
Primer Estrato	Actitud y motivación de los miembros de la CE: disposición psicológica hacia la actividad objetivada y significativa
Núcleo	Contenido de la actividad objetivada y significativa: permite la movilidad colectiva y mediatiza el desarrollo de la CE



Fuente: elaboración Propia

Así entonces, asociado a esta actividad colectiva objetivada y significativa, también se debe configurar el **Tercer Estrato**, el más superficial, por lo tanto el más visible por cierto, que corresponde a establecer las interrelaciones de los miembros de la CE, que se ven influidos por preferencias, rechazos, simpatías y antipatías. Enseguida, en un **Segundo Estrato**, encontramos los rasgos colectivos de esta CE, mediatizados por la actividad colectiva objetivada y significativa, y en particular por las tareas, objetivos y valores, que se desprenden de esta actividad. Después, tenemos el **Primer Estrato**, aquel más cercano al núcleo, y el de esencia más psicológica, que está constituido por la actitud de los miembros de esta CE, hacia la actividad colectiva objetivada y significativa, lo cual permite definir el sentido social, la motivación que le otorgan los miembros de la CE, que por lo general es el ámbito más invisibilizado, pero a la vez el más sensible, para los miembros de toda colectividad.

TERCER CAPÍTULO:

MARCO METODOLÓGICO

Si quieres enseñar latín a Pedro, ante todo tienes que conocer a Pedro. Y, en segundo lugar, conocer latín (Adagio de un educador inglés)

En consideración al marco conceptual y epistemológico, que visualiza la integralidad del proceso educativo, y que implica por cierto, la participación de los principales actores de este proceso, esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, se provee de una Metodología que le permite *andamiar*¹⁰ las diversas acciones y procesos diseñados, basados en el método crítico-dialéctico, por cuanto, actuando desde un paradigma socio-crítico, que logra comprender qué está sucediendo en el proceso educativo-universitario donde se participa, y además, qué se debe innovar y adecuar. Esto, valida que ningún proceso es lineal, que nada es igual a una misma constante, que siempre se debe estar adecuando, cambiando y transformando, por lo tanto, para ello, siempre se debe estar comprendiéndolo. Un proceso de enseñanza-aprendizaje, como se dijo, no es una instrucción ni una entrega *bancaria* de datos, en última instancia, es una relación social.

Para ello, se propone un marco metodológico en la perspectiva de una **Investigación-Acción-Participación –IAP-**, orientada al ámbito educativo, lo que la literatura reconoce como IAPE. Ella, no tiene por objetivo lograr conocer a un objeto que está fuera del sujeto co-

¹⁰ Entendido como el proceso desarrollado durante la interacción social, en el que un estudiante es guiado, o se apoya en otro sujeto, para desarrollar su proceso de enseñanza-aprendizaje (Vigotsky, 1979)

necedor, sino que el propio investigador es parte del proceso - educativo- y que al mismo tiempo transforma.

En este sentido, es necesario hacer presente, que todo Programa o proyecto que se proponga intervenir un proceso educativo, requiere, a lo menos, de un diálogo que medie entre lo teórico y lo práctico; nada se puede transformar, si no se escucha y valora lo que se quiere intervenir. Así mismo, que nada puede hacerse de manera profunda, sin el apoyo de una propuesta teóricamente sólida.

En ese contexto, es imprescindible insistir, que si bien no existen recetas *a priori*, si se puede dar cuenta de una planificación institucional, donde se enmarca la metodología propuesta. Ello, pues debe dar cuenta de los marcos temporales y cronológicos, en los cuales está dispuesta esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, que a saber, contempla las siguientes fases:

a) Etapa Preparatoria: fase que debe estar presente, pues se requiere de una Institución que, a lo menos, tenga el interés de transformar el proceso educativo, en este caso de docencia universitaria. Institución que cuente con un equipo de trabajo, que permita realizar una gestión institucional y académica, en la cual se bosqueja y presenta el proyecto y se realizan algunos pilotajes de práctica en la gestión de enseñanza-aprendizaje integral.

b) Etapa de instalación institucional: fase donde se contempla la implementación orgánica de esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral. Para ello, se requiere fortalecer la infraestructura que dé el apoyo a las acciones que se pretendan realizar; sean éstas:

- ❖ Clínicas, Pasantías, y espacios dispuestos para el trabajo de algunas áreas de apoyo que desarrollan la coherencia de las líneas estratégicas.
- ❖ Incorporación a la normativa de las Facultades o Departamentos, desde el punto de vista de gestión educativa docente

y curricular. Toda vez, que se necesita dialogar con una institucionalidad en funcionamiento.

- ❖ Ejecución propiamente tal de esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, formalizada.

c) Etapa de evaluación: en esta fase se plantea lo relevante que implica una primera evaluación del proceso para implementar cambios, ajustes, remediales, que permitan favorecer el proceso; autoevaluación de esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, y de la participación.

d) Etapa de consolidación: fase que se da en la medida que se van sintetizando los procesos, a su consolidación. Aquí, se contempla el desarrollo de la propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral; su continuo perfeccionamiento, hasta cumplir un periodo de promoción, para los efectos de dar cuenta, con mayor fundamento, a la siguiente etapa.

e) Etapa de evaluación final: fase que representa un logro colectivo, donde se considera que cumplida una generación de esta propuesta dedicada a la Enseñanza-aprendizaje universitaria integral, está en condiciones de dar cuenta de los logros y fracasos de manera fundada.

f) Etapa de validación: fase donde se contempla la socialización de la investigación de antecedentes reunidos durante todo el periodo de implementación, lo que implica una generación constante de base de datos. En definitiva, se busca acreditar la propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, no sólo por los datos que pueda proporcionar, de acuerdo a las perspectivas de cambio requeridas, sino que una etapa de validación de parte de los propios actores participantes del proceso, los que dan cuenta de un avance contextualizado, real y requerido por ellos mismos.

3.1 Aplicación de la IAP al Contexto Educativo

Atendiendo la Planificación cronológica general de esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, se define entonces operativizar un marco metodológico, que se perspectiva como una actividad en permanente investigación, ya que como hemos señalado anteriormente, la propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, **no es un diseño que se aplica simplemente, sino que se autorreproduce con la mediación de los contextos y sujetos reales del proceso educativo particular.** Atendiendo tal desafío, esta propuesta se orienta metodológicamente como una Investigación-Acción-Participación en el contexto Educativo, o lo que se conoce como IAPE. Ello, pues esta metodología cumple con los planteamientos conceptuales de esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, vale decir, se fundamenta en paradigmas crítico-reflexivos, que entienden el estudio de la vida social, y en específico, que la investigación de los contextos educativos se deberían abordar dialécticamente, sobre todo, analizando las contradicciones que se dan en los procesos, pues desde estos enfoques la vida social se analiza con cualidades de dinamismo y contradicción.

En ese contexto, la IAPE representa un quiebre epistemológico, si se compara con las metodologías tradicionales, marcadas por el monismo metodológico positivista, que resaltan la neutralidad y objetividad de los investigadores. Estos, por lo general, se conceptualizan como los “propietarios de un saber”, lo que les faculta para ser los “sujetos capacitados” para abordar un aspecto de la realidad, la cual es vista como “objeto de la investigación”, utilizada para experimentalmente comprobar, describir o explorar ciertas hipótesis, surgidas muchas veces desde “la mente del sujeto”, pues las poblaciones o comunidades, donde se realizan las intervenciones, generalmente, no tienen participación en el proceso, ni menos conocer los resultados de ello.

En esa lógica, la IAPE implica la presencia real, concreta, y sobre todo, en interrelación de la Investigación, la Acción, y la Participa-

ción, en este caso, adecuado a un contexto Educativo. De acuerdo a Villasante (1993), la IAP, es:

❖ *Investigación*, pues la metodología, utilizando rigor científico, orienta los procesos investigativos y de intervención, determinados por la realidad concreta.

❖ *Acción*, no entendida como el simple actuar, sino como acción movilizadora y consciente, que conduce finalmente a cambios estructurales. De ahí, que la acción es una síntesis de entre las teorías y las prácticas, que resulta de procesos de reflexión-investigación continua sobre la realidad abordada, donde investigación y acción se funden creadoramente.

❖ *Participación*, implica que el proceso de investigación-acción debe realizarse participativamente; no solo él o los “expertos”, sino que se requiere la participación de la comunidad involucrada. En este aspecto, la IAP opera desde la lógica “desde dentro” de la comunidad estudiada y “desde abajo”, pues lleva a la participación, incluso, a quienes se perciben como los miembros más pasivos de una comunidad.

En ese contexto, la metodología propuesta para la enseñanza-aprendizaje universitaria integral, implica replantearse desde nuevas plataformas epistemológicas, políticas y metodológicas, donde la investigación-acción y participación permanente de la Comunidad Educativa, representan la base fundamental de todo proceso. Ello, involucra por una parte, comprender los procesos como totalidades, concretos y complejos, vale decir, entender la **realidad como un todo articulado**, lo que implica además, romper con la dicotomía sujeto-objeto planteadas por las investigaciones tradicionales, pues desde la IAP, opera la recursividad. Lo anterior, implica que en algún momento del proceso, todos son sujetos y objetos de investigación, lo cual establece que la teoría desarrolla un dialogo dialectico con la práctica. Esto, obliga a que toda intervención se desarrolle considerando la realidad, pero desde situaciones concretas, o sea, desde el interior, pero realizando un dialogo constante con el exterior; estableciendo reflexiones y acciones sobre las causas y proyecciones de

los fenómenos estudiados. Donde, al mismo tiempo, se debe intencionar autonomía a los individuos, para que asuman sus propias acciones, afrontando las problemáticas a partir de sus prácticas, en un proceso dialógico y participativo. En definitiva, la lógica de la IAPE, busca que **las Comunidades Educativas se hagan cargo de su propio proceso.**

Así entonces, la IAPE opera en la lógica del “aprender haciendo”, donde el investigador, en la práctica, es un orientador, facilitador o mediador del proceso interventivo. En ese sentido, las principales características de una IAPE son:

- El problema a investigar, se desencadena del proceso y es identificado por la Comunidad Educativa
- Se desarrolla en ambientes naturales
- Se pone en marcha en contextos microsociales
- Es un proceso dialéctico de conocer-actuar
- La Comunidad Educativa, deja de ser objeto y pasa a ser sujeto de la investigación
- Conjuga el conocimiento científico y el saber popular
- Perspectiva holística en la comprensión del problema
- Utiliza múltiples técnicas y recursos metodológicos
- Su finalidad es promover la reflexión y la transformación de la realidad que se estudia

Atendiendo a estos fundamentos, existe en la literatura una variada propuesta, en relación a la operatividad de la IAPE. En específico, respecto a las diversas fases que debieran implementarse en una in-

tervención de este tipo. Al respecto, desde esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, se ha considerado la idea que tiene más convergencia respecto a Etapas Generales de la IAP, que Suárez y Gómez (1999) sintetizan de la siguiente manera:

a) Fase preliminar: donde el investigador y la Comunidad Educativa se conocen. El investigador explica la finalidad del proyecto y comienza a identificar los individuos claves y a solicitarles ayuda para asumir el rol activo en el proceso organizativo en la ejecución del proyecto. Así por ejemplo, es probable que en una Comunidad Educativa existan docentes más comprometidos al cambio, y otros no tanto, los que incluso generan resistencias, como también están aquellos, que definitivamente, se rehúsan a participar de todo aquello que resulte innovador. En ese mismo sentido, se debe dar cuenta de la existencia de estudiantes pasivos, que actúan en la lógica del mínimo esfuerzo y otros que por el contrario, se presentan más activos con una actitud, predisposición y motivación que les orienta a participar y contribuir.

b) Proceso organizativo: el investigador actúa esencialmente como un organizador y como un facilitador, a quien se puede consultar. En este caso, podemos señalar como figura clave al Coordinador General o Director de esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, y su equipo de trabajo.

c) La formulación del problema: desde este momento el investigador deja su labor organizativa y la traslada a manos de la comunidad educativa. Su labor será coordinar el proceso de formulación del, o los problemas, limitando su alcance y decidiendo las dimensiones a ser exploradas. Pueden surgir dificultades en la identificación del problema, como resultado de mecanismos psicológicos y sociales adversos. Lo anterior, está dado porque no se actúa en la lógica de un sujeto que se acerca a un objeto, sino que existe una relación investigativa; *un ambos*, que se construyen mutuamente, es decir, existen y surgen contradicciones, debilidades, con las cuales se debe convivir, conocer y enfrentar.

d) *Diseño de investigación y métodos*: el investigador ofrece opciones metodológicas, explica su lógica, eficacia y limitaciones de acuerdo con las condiciones de la Comunidad Educativa. El propósito es capacitar a los miembros de la Comunidad Educativa, para que ellos mismos puedan responder las preguntas que se derivan de su investigación. La IAPE puede utilizar todos los métodos, técnicas e instrumentos de la investigación científica; solo se rechazan aquellas que alejen al investigador del investigado.

e) *Recopilación de información y análisis y uso de resultados*: en la IAPE, la validez de los datos, depende en última instancia, de la empatía de los sujetos con el fin del estudio. Se requiere de una información preliminar sobre la naturaleza de la información que está siendo recopilada para quienes responderán las preguntas. Los datos se analizan con la intención de descubrir las dimensiones del problema bajo la investigación y para lograr una guía para la acción.

En definitiva, estas fases orientan metodológicamente al proceso investigativo, para que se asiente sobre las bases epistemológicas, en especial, las que señalan que la investigación no tiene el objetivo de descubrir o acercarse a una verdad, sino que se va construyendo. Lo importante también, es que el objetivo no implica un conocer *a un otro*, para después intervenirlo, sino que se va comprendiendo, interpretando, a la vez que transformando en la propia práctica. Así por ejemplo, sabemos que las carreras universitarias están siendo invadidas por modelos educativos y Centros Pedagógicos -dedicados a su implementación- con un carácter esencialmente mecanicista y directivo; les dice a los verdaderos protagonistas, cómo deben enseñar, qué indicadores se deben conocer y mejorar, en fin, de alguna manera, se mueven en una dinámica que nace disociada de la propia comunidad educativa.

Ahora bien, considerando la generalidad de lo anterior, y estableciendo una perspectiva interventiva, basada en las concepciones de IAPE, y por cierto, en concordancia con los marcos temporales y cronológicos, en los cuales fue dispuesto, esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral se formula y se propone un mar-

co metodológico particular, que implica la conformación de las siguientes etapas y sus especificidades:

a) *Acercamiento exploratorio y caracterización de la Comunidad Educativa (CE)*: lo primero a considerar en esta fase, es la identificación de los rasgos característicos de la comunidad educativa, de la organización o la institución. Aquí, se despejan interrogantes tales como ¿Dónde se sitúa? ¿Con quién se cuenta?, ¿Cuáles son los problemas identificados? entre otras. Además, se busca conocer la percepción de los protagonistas, respecto del proceso educativo en que están insertos.

En esta fase se aplican diversas estrategias y técnicas de acercamiento exploratorio, que permiten recoger información y establecer una primera aproximación de diagnóstico psicosocial de las relaciones social-educativas existentes en la CE de la Carrera, Facultad o Departamento donde se pretenda realizar. A saber, se requiere comenzar con una *Caracterización Sociocultural de la CE*¹¹, teniendo en cuenta la realidad psicosocial de los estudiantes, docentes y paradocentes. Además, de realizar un primer acercamiento a los elementos socio-educativos y culturales que identifican y condicionan esta CE.

Para obtener estos antecedentes se recurre a diversas fuentes de información. Esta fase, tiene como producto la obtención de resultados preliminares, que pudiesen presentarse a partir de, por ejemplo, una Matriz DAFO/FODA, donde se analicen las características internas de la CE (Debilidades y Fortalezas) y su situación externa (Amenazas y Oportunidades). En ese sentido la DAFO/FODA, permite realizar un análisis Sociocultural y proyectivo, dando a conocer una aproximación de la situación real en que se encuentra la CE.

¹¹ En la experiencia desarrollada en la Carrera de Derecho de la Universidad de Atacama, Chile, esta fase de acercamiento exploratorio está sistematizado en el documento "*Caracterización Sociocultural de la Comunidad Educativa, Carrera de Derecho, UDA*", que se puede obtener en el siguiente link: <http://www.peid.uda.cl/images/peid/Caracterizacin%20de%20la%20Comunidad%20Educativa%20de%20la%20Carrera%20de%20Derecho.pdf>

b) Diagnóstico Participativo, con la mediación del Equipo de Trabajo Educativo Integrado (ETEI): junto con los estudiantes, docentes y el colectivo pedagógico en general, se debe reflexionar sobre cuáles son los problemas, necesidades y potencialidades; cómo se siente en última instancia la CE. Esto, se realiza para que la CE en su conjunto, describan y reconozcan la realidad en que viven. En esa lógica, se consideran los criterios valorativos de la CE, sus intereses, creencias, valores, lo que la enorgullece y padece, su historia, estructuras y formas organizativas, líderes naturales, etc. Pero sobre todo, la intención en esta fase, es orientar para ayudar a encontrar las incoherencias internas de la CE; entre lo que piensan, hacen y deben hacer.

En ese sentido, la CE debe producir una reflexión crítica que permita conocer su propia realidad. Para lo anterior, se pueden utilizar diversas técnicas participativas, como entrevistas individuales o grupales (grupo focal, grupo de discusión), análisis de documentos, diario de campo, encuestas participativas, entre otras. Esta fase, tendrá como producto la elaboración del *Diagnóstico Participativo de la CE*¹², donde se sistematizarán las opiniones de los diferentes referentes organizacionales de la CE y en cuya formulación cumplirá un papel fundamental el ETEI y los productos participativos ya establecidos, como son la Caracterización Sociocultural y la Matriz DA-FO/FODA.

Pero, **¿qué es el ETEI?** En la lógica de buscar una lógica democrática y participativa; no directiva, ni lineal, surge la necesidad de lograr colectivizar la funcionalidad y operatividad de esta propuesta. En ese contexto, se propone la conformación del **Equipo de Trabajo Educativo Integrado –ETEI–**, que representa una síntesis organizacional por un lado, como también la necesidad de lograr e impulsar decisio-

¹² En la experiencia desarrollada en la Carrera de Derecho de la Universidad de Atacama, Chile, esta fase de diagnóstico participativo de la CE está sistematizado en el documento "*Diagnóstico Participativo -mediado por el ETEI-, de la Carrera de Derecho, UDA*", que se puede obtener en el siguiente link: <http://www.peid.udc.cl/images/peid/Diagnostico%20Participativo%20CE%20Carrera%20de%20Derecho.pdf>

nes colectivas y consensuadas, y no imposiciones mecánicas, que muchas veces logran más resistencias que aprobaciones al interior de las CE. Así entonces, el ETEI en una primera instancia lo conformarán Docentes, para luego organizar su contraparte en los Estudiantes, y posteriormente, lograr una inclusión organizativa Docente-Estudiente, en una articulación necesaria y con carácter estratégico institucional.

Sintéticamente, el Equipo de Trabajo Educativo Integrado (ETEI), viene a transformarse en el colectivo pedagógico compuesto para dar consistencia operativa a esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral. En ese sentido, dentro de sus funciones principales, están:

- Desarrollar una síntesis organizacional, que represente los diversos actores y posiciones existentes en la CE
- Transformarse en una instancia deliberativa, que asume los principios epistemológicos y metodológicos planteados en esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral
- Establecerse como espacio natural, donde se colegiarán los objetivos y tareas de esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral
- Posicionarse como instancia llamada a supervisar y controlar los objetivos y tareas de esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral.

c) *Planificación y ejecución de acciones y/o Indicadores Educativos (IE)*: Esta fase está integrada por el sistema de acciones, tareas y/o IE propuestos para alcanzar los resultados esperados y el cumplimiento del objetivo. Estas acciones, tareas y/o IE, presentan un carácter operativo o educativo, cuantitativo o cualitativo; según se relacionen con las evaluaciones de los diferentes momentos de la investigación, o con aquellas acciones relacionadas con el proceso formativo. Quienes participan en la investigación, con la media-

ción del ETEI, elaboran y ejecutan el plan para cada objetivo, metas y actividades, que deben realizarse. En esta instancia, se decide quién es el responsable y quiénes participarán, qué recursos se necesitan y cuándo deben cumplirse. Ésta es la fase, esencialmente operativa, donde se pondrán a prueba y se medirán los IE propuestos, y que por cierto, surgirán del Diagnóstico Participativo. Como se establece una propuesta de carácter dinámica, después de los primeros análisis, se podrá ir adecuando la implementación y medición de los IE. En ese sentido, el ETEI será el responsable de valorizar esta fase¹³.

d) *Evaluación de la efectividad de las acciones y/o Indicadores Educativos (IE) propuestos:* En esta fase, o como se planteó en el mismo desarrollo de la anterior, se debe realizar un recuento del trabajo realizado. Vale decir, se debe evaluar la participación, el entendimiento de las acciones e IE trabajados por la CE; se debe identificar obstáculos, planificar, crear mapas de riesgos y recursos, y por sobre todo comunicar e informar todo lo realizado, en base a seminarios, eventos científicos periódicos, reuniones con representantes de la Universidad y de otras Organizaciones Educativas, que tengan experiencias similares, o que quieran implementar una metodología participativa similar. En esta fase, es fundamental que se realicen nuevas propuestas, se implementen soluciones atingentes enfocadas en la realidad concreta, y sobre todo, se identifiquen nuevos actores, que serán los protagonistas de la implementación futura de esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral.

e) *Sistematización de la experiencia:* Para definir los ejes de sistematización, que pueden ser uno o más, se hará según consenso del ETEI. Estos ejes deberán coincidir con las dimensiones, variables, indicadores o problemas seleccionados por el ETEI. En ese sentido, se debieran establecer los pasos metodológicos que se

¹³ En la experiencia desarrollada en la Carrera de Derecho de la Universidad de Atacama, Chile, esta fase de planificación y ejecución de acciones en la CE está sistematizado en el documento “*Explicación de los principales fenómenos de la Carrera de Derecho, UDA*”, que se puede obtener en el siguiente link: <http://www.peid.uda.cl/images/peid/Explicacin%20CE%20Carrera%20de%20Derecho1.pdf>

resuman aspectos tales como, el punto de partida de la sistematización, las preguntas iniciales, la recuperación del proceso vivido, la reflexión de fondo y los puntos de llegada.

Pero esta última fase, no necesariamente representa el fin del proceso, pues luego de cumplir todas las etapas, en tanto el desarrollo de la IAPE es un proceso circular y recursivo. Ello, implica que se deben repetir nuevamente las etapas, seguramente con otros actores como protagonistas del proceso, donde la revisión habitual de cada fase del proceso es un imperativo, toda vez, que la CE va cambiando con el tiempo.

3.2 Técnicas e Instrumentos propuestos para la Metodología participativa

Como se señaló anteriormente, una metodología participativa abre las puertas para la utilización de diversas técnicas e instrumentos cualitativos y cuantitativos. Una diferencia epistemológica fundamental de las IAPE, respecto a los métodos tradicionales de investigación, es que estos últimos, le otorgan una importancia suprema a las técnicas e instrumentos, en cuanto a su “validez científica”, cuestión que para las metodologías participativas no es que no sea importante, pero claramente representan conceptualizaciones diferentes. Ello, pues acá lo fundamental es que las técnicas e instrumentos se generen y validen en la práctica investigativa. En ese sentido, **lo relevante no es tanto el “cómo” se alcanzará la información o el conocimiento, sino más bien el “para qué” y el “para quién”,** vale decir, el sentido que se desprende de la aplicación de una técnica o instrumento.

Sin embargo, el uso de técnicas e instrumentos en la Investigación Participativa, si bien cumplen el objeto de captar datos e información útil para la comprensión de los procesos sociales, también busca generar participación de las comunidades. En ese sentido, las técnicas e instrumentos tienen una orientación y valoración instrumental, pues son utilizadas dentro del proceso de reflexión-acción. De ahí, que el

carácter técnico o metodológico de las técnicas e instrumentos, deben supeditarse al conocimiento y participación que pudiesen generar. En ese contexto, técnicas e instrumentos poseen un carácter estratégico, pues están llamados a generar acción-reflexión; en última instancia una metacognición colectiva, las llamadas “reflexiones de segundo orden”, que implica la construcción de conocimiento colectivo y participativo al interior de las comunidades educativas.

Pero a pesar del dinamismo y diversidad que pueden presentar las distintas técnicas e instrumentos a ser utilizados en una Investigación Participativa, debemos considerar algunos principios básicos o características propias, que Francés, Alaminos, Penalva y Santacreu (2015), identifican y sintetizan de la siguiente manera:

- a) ***Deben estar abiertas a información no programada***; toda vez que uno de los principios de la incertidumbre, es permitir introducir información no codificada por los investigadores, con lo cual también se combaten los determinismos, condicionamientos, las configuraciones *a priori*, y por cierto, los sesgos y posibles contaminaciones que pueden tener los sujetos.
- b) ***Deben asumir en su planteamiento, una simetría táctica y horizontalidad***; pues como ya se planteó anteriormente, la Investigación Participativa elimina, o al menos combate, la dicotomía entre sujeto investigador y objetos investigados de las investigaciones clásicas. De ahí, que las técnicas e instrumentos no pueden adquirir un carácter directivo, sino más bien un rol articulador y de coordinación, que rompa las asimetrías tácticas, en lo concerniente a la naturaleza de la información, como a la manipulación de los datos generados.
- c) ***Deben funcionar a partir de elecciones de segundo orden***; ya que se debe propiciar la capacidad recursiva de los sujetos para *preguntar a la pregunta, o de introducir nuevas preguntas, o de introducir nuevas respuestas*, y no quedarse en la lógica clásica de elecciones de primer orden, en la que se solicitan respuestas a los sujetos, a partir de opciones dadas por

el investigador, por cierto, erguido como el “único experto”, en las problemáticas tratadas.

- d) ***Deben poseer una vocación estratégica***; por el carácter instrumental ya detallado anteriormente, teniendo como potencial, la capacidad de poder describir las características propias de los procesos o fenómenos sociales que se están produciendo, lo cual debe transformarse a la larga, en fuerza transformadora, traducido en investigación-acción-participación-transformación.
- e) ***Deben ser aplicadas en contextos grupales***; dado que todo dato e información recabada, debe utilizarse para generar debate colectivo. De ahí, que tanto técnicas como instrumentos, deben facilitar espacios dialogantes entre los sujetos.
- f) ***Deben estar vinculadas a procesos de devolución***; pues la información que generen las técnicas e instrumentos, debe ser sistematizada por los investigadores, pero además los resultados deben, necesariamente, ser devueltos a los protagonistas del proceso, donde se validan en última instancia los hallazgos, a partir de los debates que se generan, de la articulación y de las consecuentes propuestas que deberían surgir de los análisis colectivos.

A lo anterior, se debe considerar, que la **Investigación Participativa** requiere que las estrategias, técnicas e instrumentos, más que asumir un postulado metodológico, deben estar abiertas a subordinarse al proceso de construcción de conocimiento y adecuarse a los contextos mismos. De ahí, el carácter particular, dinámico y adaptativo que se requiere de ellas. En ese sentido, esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, plantea un posicionamiento metodológico, que necesariamente, se debe adaptar a la realidad sobre la que se quiere actuar. Por ello, no se concibe una lógica metodológica a base de “recetas pauteadas”, aunque sí se debe proponer un hilo conductor básico por el cual transitar. En ese sentido, se reconocen en términos generales, tres momentos metodológicos que es necesario atender; el avance exploratorio en búsqueda de las problemáticas,

el diagnóstico participativo; y la programación e implementación de acciones. Para tales momentos, la propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral sugiere el uso de las siguientes Técnicas e Instrumentos, tal como se detalla en la tabla siguiente:

Tabla 2. *Momentos, Técnicas e Instrumentos Metodológicos*

Momento metodológico	Técnica e instrumentos metodológicos
Avance exploratorio en búsqueda de las problemáticas	Observación Participativa (Diario de Campo) Encuesta Participativa Grupo Focal Caracterización Sociocultural Sociograma
Diagnóstico participativo	Observación Participativa (Diario de Campo) Encuesta Participativa Entrevistas y Grupos de Discusión DAFO/FODA
Programación e implementación de acciones	Observación Participativa (Diario de Campo) Entrevistas y Grupos de Discusión Árbol de problemas y soluciones Flujograma situacional

Fuente: elaboración propia

A continuación, y con el objetivo de plantear las nociones básicas que orientan la utilización en el contexto de una investigación participativa, se dan a conocer elementos generales de las Técnicas e Instrumentos más relevantes que propone esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, para los distintos momentos metodológicos.

3.2.1 La Observación Participativa; Técnica de Investigación e Integración Psicopedagógica Transversal

Como se planteó con anterioridad, la Investigación Participativa utiliza múltiples técnicas y recursos metodológicos, pues su dinamismo y capacidad de adaptarse a las necesidades de los contextos debe ser una de sus principales fortalezas. En ese sentido, esta propuesta de

enseñanza-aprendizaje universitaria integral, debe establecer Técnicas Investigativas que den cuenta de esta capacidad dinámica y adaptativa. Para ello, se debe actuar de manera preventiva en el proceso, lo que implica mantener la presencia del o los investigadores activamente en terreno; observando directamente los fenómenos que están ocurriendo en la Comunidad Educativa y registrando lo observado.

En ese sentido, esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, necesita establecer desarrollos metodológicos, que actúen en la práctica del proceso educativo, de manera integral. Para ello, se propone como principio básico de todo desarrollo interventivo, el poder establecer un contexto exploratorio donde se dé a conocer las realidades que vive la Comunidad Educativa, no sólo la configuración objetiva de la organización, sino que evidenciar el sentir, la cultura que impregna al colectivo educacional.

Para ello, esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, propone utilizar la Técnica de la Observación Participativa y su herramienta básica, el Diario de Campo, que a continuación se detallan, como herramientas transversales para todas sus etapas intervencionales.

La ***Observación Participativa*** -OP en adelante-, se le considera una técnica investigativa cualitativa que nace de las ciencias sociales, en particular de la Sociología y la Antropología, como constitutiva del trabajo de campo etnográfico, ya que requiere la presencia del investigador en terreno, observando directamente lo que se pretende estudiar. Es decir, que el sujeto, necesariamente, esté relacionado al objeto investigado, y muchas veces siendo parte de él, o del contexto, donde se da la investigación. Por ello, existe un involucramiento activo en las actividades cotidianas que se desarrollan. En ese sentido, la técnica de la OP opera desde el “ámbito natural” del contexto investigado, lo que implica establecer cierto *rapport* con los informantes, realizar registro riguroso de lo observado, estableciendo severidad descriptiva por un lado, y por otro, abriendo la posibilidad a las propias interpretaciones, juicios, valoraciones y especulaciones teóricas (Sy, 2013).

En ese contexto, la OP permite al observador describir situaciones existentes en la Comunidad Educativa, proporcionando una "fotografía escrita" del medio estudiado. De ahí entonces, que esta técnica correspondería a uno de los primeros métodos utilizados por un investigador para realizar un trabajo de campo, pues el sujeto aprende y participa con el objeto de estudio, creando la relación necesaria que permitirá planificar los próximos pasos investigativos. En suma, la OP provee al equipo investigativo del contexto necesario para desarrollar después, técnicas investigativas en mayor profundidad. Ello, pues la OP establece, por ejemplo, métodos para revisar expresiones no verbales de sentimientos, los que determinan quién interactúa con quién, o bien porque permiten comprender el cómo los miembros de una CE se comunican entre ellos. Es decir, entregan la "temperatura" del clima organizacional y de la cultura universitaria en este caso, y por cierto, plantea cuales serían las mejores técnicas a utilizar, para profundizar esta información.

Atendiendo lo anterior, siguiendo a Schensul, Schensul y LeCompte (1999), la OP como paso inicial de un estudio de campo, debe permitir:

- Identificar y guiar relaciones con los informantes;
- Ayudar al investigador a sentir cómo están organizadas y priorizadas las cosas, cómo se interrelaciona las personas, y cuáles son los parámetros culturales;
- Mostrar al investigador lo que los miembros de la cultura estiman que es importante, en cuanto a comportamientos, liderazgo, política, interacción social y tabúes;
- Ayudar al investigador a ser conocido por los miembros de la cultura, y de esa manera facilitar el proceso de investigación;
- Proveer al investigador con una fuente de preguntas para ser trabajada con los participantes.

Pero, en toda intervención surge una interrogante fundamental, que tiene que ver con la práctica del investigador, vale decir, cómo implementar esta técnica investigativa. En ese contexto, es prioritario establecer un criterio investigativo; no perder el foco del proceso. Así entonces, ¿Cómo sabe el investigador, qué debe observar? En esa lógica, para responder el qué observar, DeWalt y DeWalt (2002) sugieren que el investigador:

(...) debe investigar lo que ocurre y por qué; separar las actividades regulares de las irregulares; buscar variación para mirar el evento en su totalidad desde distintos puntos de vista; buscar los casos negativos y las excepciones; y, cuando los comportamientos ejemplifican los propósitos teóricos de la observación, buscar oportunidades similares de observación y planear observaciones sistemáticos de aquellos eventos o comportamientos. A través del tiempo, tales eventos pueden cambiar, por ejemplo con la estación, así que puede ser necesaria la observación persistente de actividades o eventos que uno ya ha observado.

Atendiendo lo anterior, en términos concretos ¿Cómo se lleva a cabo una Observación Participativa?, establece una respuesta evidente, pues no existe una única manera de implementar la técnica, pero sí se establece que lo primordial sea que el investigador obtenga colaboración concreta desde el ámbito educativo investigado, de lo contrario la OP no tiene sentido, pues sin la participación de la Comunidad Educativa, en este caso, se puede caer en una consideración ética, de no respetar las relaciones existentes, de cómo seleccionar los informantes claves, de establecer los procesos para dirigir las observaciones, decidiendo sólo una persona, qué y cuándo observar, cayendo así, en una contradicción metodológica, atendiendo las bases participativas de la IAP.

En ese sentido, en la operatividad de una OP, se pueden observar tres tipos de procesos, que Angrosino y Mays dePerez (2000) describen como:

- La ***observación descriptiva***, en la cual uno observa cualquier cosa y todo, asumiendo que lo ignora todo; la desventaja de esta pauta es que puede llevar a la recolección de minucias que pueden o no ser relevantes al estudio.
- La ***observación enfocada***, enfatiza en la observación sustentada en entrevistas, en las cuales las visiones de los participantes guían las decisiones del investigador acerca de qué observar.
- La ***observación selectiva***, reconocida como el proceso más sistemático, en la cual el investigador se concentra en diferentes tipos de actividades para ayudar a delinear las diferencias en dichas actividades.

En esta misma lógica, DeWalt y DeWalt (2002) realizan las siguientes sugerencias, para realizar una óptima OP:

- Observar activamente, atendiendo a los detalles que uno quiere recordar después.
- Mirar las interacciones que ocurren en el escenario, incluyendo quién habla a quién, las opiniones de quién son respetadas, cómo se toman las decisiones. También observar en dónde se paran o sientan los participantes, particularmente aquellos con poder versus aquellos con menos poder, u hombres versus mujeres.
- Contar personas o incidentes de las actividades observadas, es útil para ayudarlo a uno a recoger la situación, especialmente cuando se están percibiendo eventos complejos o eventos en que hay muchos participantes.
- Escuchar atentamente las conversaciones, intentando recordar tantas conversaciones verbales, expresiones no verbales y gestos como sea posible. Para ayudar a ver los eventos con "nuevos ojos", convierta los apuntes detallados en extensas notas de campo, incluyendo mapas espaciales y mapas de in-

teracción. Mirar cuidadosamente para encontrar nuevos esclarecimientos.

- Mantener un registro vigente.

Respecto a esto último, las maneras de registrar una Observación Participante son variadas, pero se pueden agrupar en dos tipos; los registros narrativos (diario o notas de campo) y los audiovisuales (fotografías, vídeos, etc.).

3.2.1.1 El Diario de Campo; herramienta de investigación e integración psicopedagógica

Escribir el diario es un acto de transformación de las percepciones, pensamientos y sentimientos en letra impresa, proceso que no se limita al registro de notas, de sucesos o hechos anecdóticos, sino que implica la elaboración de ideas a partir de la comprensión de la realidad (...) (Carrillo, 2001)

Uno de los instrumentos que permite desarrollar una práctica dialógica del proceso de enseñanza-aprendizaje es el *Diario de Campo*, conocido también como cuaderno o notas de campo. Este, corresponde a una herramienta estructurada sobre una base narrativo-descriptiva-interpretativa, con un fuerte valor formativo, que permite plasmar en el papel las experiencias, expectativas, necesidades, logros y fracasos del proceso de enseñanza-aprendizaje, y por el que además, se permite acceder a diferentes contextos, problemáticas y situaciones que se presentan en un aula, o fuera de ella.

La trascendencia del Diario de Campo radica en que no es sólo un instrumento que capta las conductas observables -lo que dice el profesor, el estudiante o el par-, sino que contiene observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones, pensamientos, hipótesis y explicaciones de un contenido determinado, vale decir, el Diario de Campo permite hacer dialogar el contenido, con el docente, con él mismo y con los demás estudiantes. En términos concretos, esta herramienta permite que aparezcan las emociones escondidas en el contenido. Ello, implica relacionar a diversos sujetos, que ven pro-

yectarse esas emociones, permitiendo establecer relaciones educativas nuevas a partir de un “algo” que expresa afectividad, por lo tanto, no es “algo” muerto, más bien es una relación dinámica que obliga al sujeto, al menos, a tomar posición argumentativa.

En ese sentido, el Diario de Campo, surge como una invitación a que la relación del estudiante con el contenido y con el docente, se vuelva una relación dialógica. Esto, implica reestructurar las interacciones inter y extra aulas, pues lo más importante sería que surja la discusión, no tanto desde la teoría, sino sobre la práctica, pues este instrumento favorece la toma de conciencia de los actores, sobre sus procesos de evolución, sobre los modelos de referencia y promueve las interrogantes, por lo cual, obliga a la reflexión constante, sometiendo a contrastación crítica cualquier comportamiento, creencia o teoría (Torres, 1986).

Diario de Campo del Docente: Porlán y Martín (1991), consideran que el Diario de Campo para un docente, es básicamente un instrumento pedagógico, destinado a detectar problemas, a cambiar concepciones, y por sobre todo, a transformar la práctica pedagógica. Ello, pues esta herramienta permite al docente obtener una panorámica general de lo que sucede en el aula, describiendo las actividades, relatando procesos y categorizando las diferentes observaciones realizadas. En ese sentido, el Diario de Campo es un instrumento útil para la descripción, análisis y valoración de la realidad educativa, que el docente debe desarrollar desde su inicio, con un nivel profundo de descripción de la dinámica de la clase, mediante un relato sistemático y pormenorizado de lo sucedido.

En ese sentido, Shavelson y Stern (1983) establecen que los datos obtenidos por el docente, al escribir en su Diario de Campo, le posibilita analizar lo ocurrido durante la clase, descubriendo problemas ignorados y sobre todo permitiéndole ser consciente de sus creencias educativas. En definitiva, consciente de su conocimiento profesional, antecedente no menor, considerando que el docente debe ser el primero en estar interesado sobre si lo trabajado en el aula, tiene eco real en el aprendiz. Pues, si ello no ocurre, si no es capaz de detectar los problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, si no tiene los

medios que le permitan explicitar las concepciones personales, ¿de qué manera el docente, puede considerar cambiar o adecuar los métodos educativos? En ese sentido, Porlán y Martín (1991) establecen que *"la caracterización de la dinámica de la clase, responde a la manera de conceptualizar la realidad que tiene cada profesor; a sus propias ideas y puntos de vista"*, de ahí que el contenido de estas concepciones, sean tan resistidas a ser cambiadas por algunos docentes.

En esa lógica, el escribir, analizar y posteriormente discutir los datos obtenidos en el Diario de Campo, permitirá al docente descubrir obstáculos que no posibilitan el desarrollo óptimo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, le posibilitará adecuar estrategias interactivas, intercambiar puntos de vista con otros colegas sobre situaciones similares, antecedentes que inevitablemente elevará el nivel de interacción entre docentes y permitirá una transformación de la cultura organizacional docente. Diversas experiencias desarrolladas con esta herramienta, han dado cuenta que con la práctica constante, el docente comienza a valorizar el uso del Diario de Campo, que se transforma en un instrumento mediador, que permite lograr un acercamiento a lo que realmente está percibiendo el estudiante, y sobre todo, cómo se dio el proceso educativo del aprendiz.

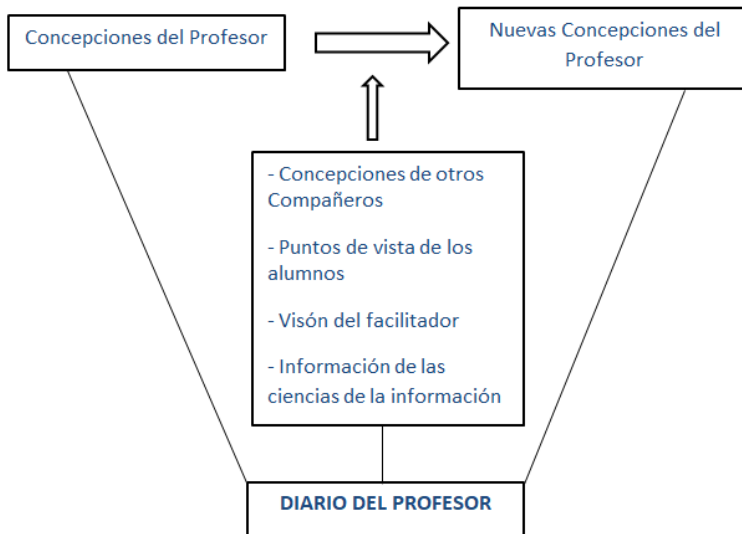
Tal como lo establece Alzate (2008), a través del Diario de Campo, el docente logra perspectivar cómo el estudiante vivió *"su adaptación al contexto, ilusiones, esperanzas, observaciones, experiencias, angustias, alegrías, razonamientos, recogidos y reflejados en las vivencias escritas"*. La misma autora, plantea además, que este instrumento le permite al docente, observar la manera en que el aprendiz relacionó los distintos contenidos o materias, la relación que logró realizar entre la teoría y la práctica, comprender las motivaciones, valoraciones, actitudes, aptitudes, aspectos de la esfera emocional del aprendiz, que son tremendamente significantes, para poder reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje integral (Alzate, 2008).

En esa misma línea, el Diario de Campo, es una herramienta de planificación y evaluación sistemática para el docente. Al respecto, Por-

lán y Martín (1991) establecen que éste instrumento se transforma en una manera de

(...) organizar los contenidos de la enseñanza y los esquemas de conocimiento de los alumnos, favorece, por una parte, una selección flexible de problemas y actividades para investigar en clase (el qué y el cómo enseñar), pues se pueden establecer distintos recorridos o itinerarios de acuerdo con los diferentes niveles, intereses, necesidades y expectativas detectadas; y, por otra, el seguimiento (la evaluación) del aprendizaje de los alumnos, al someter a contraste la evolución de sus esquemas de conocimientos en distintos momentos del proceso.

Figura 6. Esquema orientativo del cambio de concepciones del docente



Fuente: Porlan y Martín (1991)

Diario de Campo del Estudiante: Como instrumento utilizado por el estudiante, el Diario de Campo es una herramienta evaluativa, que permite al aprendiz evidenciar cuánto ha aprendido y qué le resta por aprender, cuál es su nivel de análisis y conocimiento que tiene del contenido y el grado de profundidad logrado¹⁴. En ese sentido, al ser una herramienta autoevaluativa, permite al estudiante desarrollar la metacognición, en la lógica de poder planificar, evaluar y regular su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, identificando sus recursos y falencias, lo cual le permitirá priorizar el orden de sus actividades y fijar sus propios compromisos, considerando las condiciones externas e internas que determinan su proceso de apropiación del conocimiento (Alzate, Puerta y Morales, 2008).

En ese sentido, el uso del Diario de Campo permite la metacognición del estudiante, en la perspectiva de proyectarse y situarse como sujeto dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, se aprecia como un agente activo, que orientaría su práctica educativa hacia un aprendizaje estratégico, que de acuerdo a Gargallo (2000) lo pueden alcanzar sujetos que han aprendido a observar, evaluar, planificar y controlar sus propios procesos de aprendizaje. En ese sentido, el aprendiz estratégico es aquel sujeto que luego de haber pasado por una mediación psicopedagógica, logra descubrir “su” manera de aprender el conocimiento; descubre sus posibilidades y limitaciones, busca técnicas que le permiten memorizar y conceptualizar, por ejemplo, se motiva y se valora, lo cual le permite abordar con más herramientas el contexto educativo.

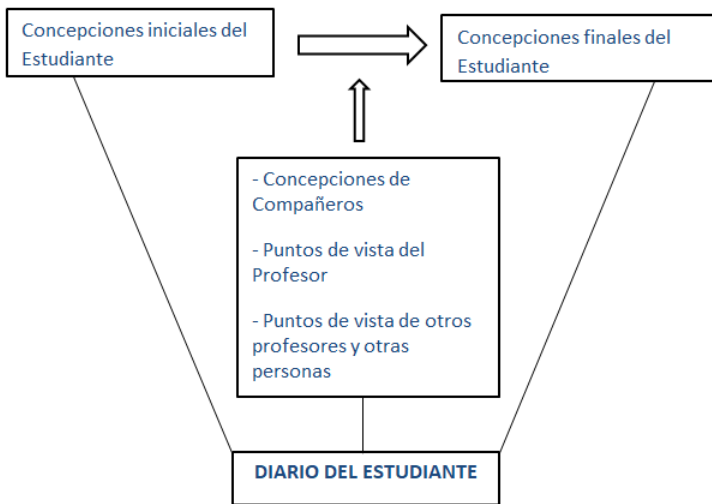
Atendiendo lo anterior, el Diario de Campo, permitiría al estudiante, desarrollar uno de los procesos de mayor significancia en toda acción psicopedagógica, que es la reflexión, que como ya se ha revisado precedentemente, corresponde a un proceso de síntesis de la confor-

¹⁴ Estas características son las propias y necesarias del “aprendizaje situado o contextualizado”, que también es uno de los pilares de la propuesta psicopedagógica del constructivismo social, y que sostiene sintéticamente, que el aprendizaje es un proceso de construcción que debe considerar los saberes previos del individuo. Así, dentro de los principios básicos del aprendizaje situado destacan, la importancia de la actividad, el contexto, la cultura, la mediación, la construcción conjunta de significados y los mecanismos de participación guiada.

mación de los procesos psicológicos superiores, y que permite la acción consiente de los individuos, pero también desarrolla la introspección o inspección interna de los propios estados mentales; una metacognición que nos responsabiliza de las acciones, y por cierto, de los resultados de esas acciones.

En concreto, el diario de campo, debería permitir al estudiante “*detectar y contrastar la visión que tienen del profesor, de la clase en general, de su papel en ésta y su relación con los compañeros*” (Alzate, 2008). Lo anterior, es un antecedente no menor, si se pretende orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje focalizado en las competencias del estudiante, para lo cual, es fundamental conocer los esquemas de conocimientos del aprendiz, recursos y obstáculos cognitivos, afectivos y metodológicos que presentan. Insumo e información que se pueden desprender de los análisis del Diario de Campo del estudiante, pero que además, se podría triangular con la información obtenida por otros medios e instrumentos.

Figura 7. *Esquema orientativo del cambio de concepciones del estudiante*



Fuente: elaboración propia, basado en Porlan y Martín (1991)

Desde esa lógica, se debiese orientar al estudiante a escribir en su Diario de Campo todo lo concreto y objetivo, pero también su percepción, la opinión del profesor y sus pares, y por cierto, del contenido mismo. Así entonces, se pueden incluir notas, dibujos, bocetos o esquemas, avances de trabajos, correcciones, etc. En ese sentido, el Diario de Campo, es una fuente de conocimiento de las dinámicas psicosociales que se forjan en el aula, y también un recurso de retroalimentación entre los actores del proceso educativo. Así, enseñar considerando los recursos que tiene estudiante, no es una alternativa psicopedagógica, sino una obligación que debe ser considerada como punto de partida de todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, Porlán y Martín (1991) plantean que:

Trabajar con las ideas de los alumnos facilita la adopción de nuevos enfoques de objetivos y contenidos (el qué enseñar), adecuando y complejizando los criterios de selección y organización de los mismos. La elaboración de mapas, tramas, o esquemas conceptuales de referencia que permitan establecer distintas posibilidades de relación y conexión entre los conocimientos, así como diferentes niveles de formulación de los mismos, constituyen un instrumento útil para la adecuación del conocimiento escolar deseable al conocimiento real de los alumnos, evitando una traslación mecánica del mismo.

Atendiendo los postulados epistemológicos de esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, tanto la utilización de la Observación Participativa, como el Diario de Campo, aparecen como Técnica e Instrumento transversal a todos los momentos metodológicos establecidos, de ahí la importancia de entender sus lógicas operativas.

3.2.2 El Grupo Focal, como Técnica que permite la Conceptualización Colectiva

Conocido ampliamente como *focus group*, esta técnica cualitativa es utilizada mayoritariamente para estudiar las opiniones o actitudes de un determinado segmento de individuos, respecto una determinada

temática, por ejemplo, cómo aprecian ellos la comunicación entre los estudiantes miembros de una CE determinada. En esa lógica, se reúne una cantidad de sujetos -se sugiere de 4 a 10 personas- en una sesión de conversación -no superior a dos horas-, donde un moderador -ojalá sea el investigador- es el encargado de realizar las preguntas y orientar la conversación, en torno al tema que los convoca.

En ese sentido, el objetivo del grupo focal es buscar la opinión de los participantes y conocer sus percepciones, actitudes, experiencias e incluso sus expectativas, respecto al tema debatido. De ahí, que esta Técnica Participativa sea un buen recurso exploratorio, en la perspectiva de la búsqueda y construcción de información, generación de ideas y sobre todo, en cuanto a lograr una conceptualización colectiva de temáticas internas o externas a la CE, que el Equipo Investigador, propone como elementos estratégicos a conocer y trabajar. En esa lógica, para aprovechar de mejor manera los recursos de esta técnica participativa, se sugiere que la conformación de los Grupos Focales sea lo más heterogénea posible. Por ejemplo, si el tema a discutir son los recursos didácticos utilizados en clases, el Grupo focal debería estar integrado por docentes, estudiantes de todos los niveles y en lo posible egresados.

Técnicamente, el Grupo Focal debe cumplir algunos requisitos básicos, que Francés *et al.* (2015) describen respecto a la selección de los participantes de los grupos. Por ejemplo, que aparte de los criterios de heterogeneidad, deben cumplir con la necesidad de no conocerse entre sí, en lo posible, y tampoco con el moderador grupal. De ahí, que esta técnica sea utilizada en fases exploratorias, donde los participantes recién se comienzan a conocer. Además el espacio donde se lleve a cabo la conversación, debe cumplir con características de familiaridad, comodidad y seguridad para los participantes. En cuanto a las sesiones, se sugiere tomar registro de ellas, ya sea por medios audiovisuales -muy conveniente para recoger información de carácter no verbal-, o a través de notas tomadas por el investigador, en el caso que los participantes del Grupo Focal manifiesten inconvenientes a que el debate sea grabado.

En cuanto al rol del moderador en un Grupo Focal, se sugiere una participación lo más neutral posible, incitando al debate, para que se genere la mayor cantidad de ideas. Esto, pues se entiende que esta Técnica no está diseñada para resolver problemáticas, sino más bien para expresar y “*estimular la emergencia de problemas compartidos entre todos, lo que supone el objetivo final de la técnica*” (Francés et al., 2015). En sincronía con este fin, el moderador debería realizar una síntesis de lo expresado por los participantes, para que ellos se sientan representados en sus opiniones, para que luego estos aportes sean analizados y sistematizados transversalmente por categorías, considerando la temática discutida, donde surgirán los indicadores, ideas fuerzas, que estarán dadas por los contenidos más recurrentes, que aparecieron en el debate.

3.2.3 El Sociograma, Técnica que permite visualizar las interacciones al interior de la CE

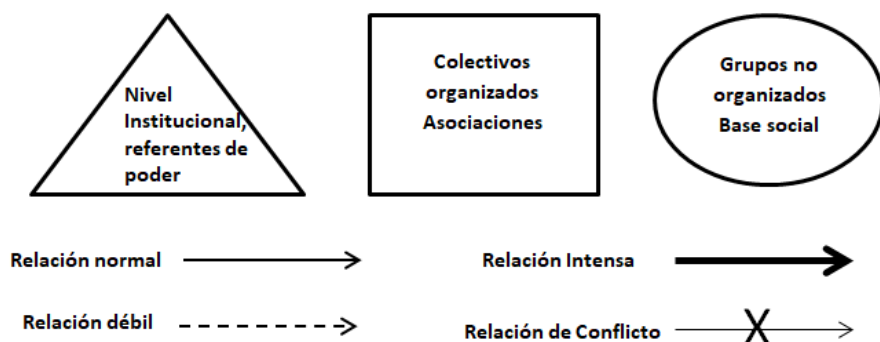
El Sociograma corresponde a un mapa gráfico, obtenido mediante la observación y contextualización, en el que se expresan las distintas relaciones existentes entre los miembros de una comunidad. En este, se deben reflejar los lazos de influencia y de preferencia que existen en una colectividad determinada, entendiendo que las diversas relaciones que surgen en una comunidad, no necesariamente tienen un carácter formal o manifiesto, siendo en este caso, muy relevante para esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, conocer aquellas relaciones informales, vale decir, interacciones con característica latentes, que muchas veces entregan una valiosa información.

En ese contexto, el Sociograma es un Instrumento altamente valorado como herramienta con fines exploratorios y diagnósticos, sobre todo en ámbitos de enseñanza-aprendizaje, donde es fundamental conocer cómo están configuradas las redes de relaciones sociales en la CE. Ello, pues este instrumento parte de la premisa básica de que los soportes de relaciones sociales dependen en gran medida de cómo están funcionando las redes sociales al interior de una comunidad, lo que además representa uno de los Criterios básicos propuestos por

esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, como lo veremos más adelante. En ese sentido, el Sociograma representa una radiografía necesaria para todo diagnóstico y posterior planificación de acciones, pues representa gráficamente la naturaleza y cualidad de relaciones existentes entre los miembros de una CE, relaciones que por cierto, definen en gran medida las percepciones, creencias, actitudes y acciones de la CE. De ahí, que el Sociograma es una herramienta que debe ser cotejada con otras Técnicas Participativas, para así obtener información más sistémica de la CE.

En esa lógica, un buen ejercicio exploratorio y diagnóstico, debería tender a comparar el Organigrama formal que representa las jerarquías institucionales, con el Sociograma que representa una imagen relacional de las distintas redes sociales presentes en la CE. De esa manera, se podrá identificar los actores relevantes, los espacios relacionados, y sobre todo, aquellos que no están relacionados, como lo establecen Francés et al. (2015), actores que, consecuentemente, a la larga se transformarán en recursos, por su cualidad de núcleos cohesionados y también en debilidades, por tratarse los nudos críticos de convivencia.

Operativamente, el Sociograma debe establecer y graficar las relaciones existentes en tres niveles: el nivel institucional, el nivel de los colectivos sociales -grupos organizados formalmente- y la base social -los grupos no organizados formalmente-, los que luego se deben triangular, para formar las redes sociales existentes. Existe cierto consenso entre quienes desarrollan esta herramienta, en cuanto a lograr la representación gráfica de estos tres niveles (ver figura 8), considerando formas geométricas establecidas: triángulos para el nivel institucional, rectángulos para el asociativo, círculos para la base social. Estas figuras geométricas a su vez, se sitúan de manera piramidal; ubicándose en la parte superior las instituciones, en el centro los colectivos y en la parte inferior la base social (Francés et al., 2015). Además, se sugiere caracterizar las relaciones existentes entre los diversos grupos, a fin de cualificarlas y definir su involucramiento y potencialidad, tal como se presenta en la figura 8:

Figura 8. *Niveles y relaciones del Sociograma*

Fuente: Francés, Alaminos, Panelva y Santacreu (2015)

3.2.4 Entrevistas y Grupos de Discusión, Técnicas que captan las percepciones de los miembros de una CE

Tanto las Entrevistas, como los Grupos de Discusión (entendidas como Entrevistas Grupales), son Técnicas fundadas esencialmente sobre la lógica de que el lenguaje utilizado por los sujetos, no representa sólo un medio de comunicar o expresar mensajes, sino que una vía mediante la cual, las personas expresan sentimientos, sentires, percepciones, motivaciones, temores, etc., vale decir, son técnicas que permiten adentrarnos a los contenidos subjetivos de los individuos. En esa lógica, tanto las Entrevistas como los Grupos de Discusión, son técnicas que al analizar su contenido, nos permitirán buscar las visiones de mundo de los sujetos, posicionándonos en una dimensión semántica del análisis, asumiendo que lo verbalizado y las acciones desarrolladas están transmitiendo significados y valoraciones a considerar.

En ese sentido, tanto la Entrevista Individual como la Grupal, toma sentido al momento de buscar el discurso de los protagonistas, los acuerdos, los disensos y especialmente las contradicciones que aparecen al momento de generarse estos discursos individuales y colec-

tivos. Al igual que el Grupo Focal, el número de participantes en el Grupo de Discusión se sugiere sea entre 4 a 10 participantes y el tiempo de duración de las discusiones, no supere las dos horas. Así mismo, el formato de las Entrevistas, puede ser de carácter semiestructurado o abierto, lo cual dependerá del objetivo buscado. En todo caso, se sugiere que la técnica sea implementada de la manera menos directiva posible y con la menor rigidez, pues el entrevistado también puede cumplir el rol de entrevistador.

En relación a la lógica muestral de los participantes en las Entrevistas, va a depender del Universo Poblacional de la Comunidad. En todo caso, los tipos de muestreos más utilizados en la Investigaciones Participativas, son los denominados muestreos por cuotas y muestreos estructurales, que Francés *et al.* (2015) describen como aquellos que, respectivamente, presuponen una variabilidad discursiva respecto a la temática abordada, mientras que los segundos se determinan a partir de la posición que ocupan los sujetos dentro del sistema o de la comunidad determinada, cuestión que claramente debe ser cotejada a partir de otras Técnicas e instrumentos, como los Sociogramas y sobre todo la Observación Participante.

Operacionalmente, un Grupo de Discusión opera en la lógica de un juego conversacional, que permite producir información (Francés *et al.*, 2015) y que consiste en reunir un número de participantes, seleccionados por los medios muestrales ya mencionados, los cuales desarrollarán un debate en torno a una temática sugerida por un moderador-entrevistador. Así, se producirá un discurso grupal, surgido a partir de una dinámica en que se propicie la participación de todos los participantes del Grupo de Discusión. En ese sentido, la cantidad de Grupos de Discusión para una temática determinada, dependerá del grado de heterogeneidad existente en la población investigada, y también por el grado de saturación que se alcance en la discusión de la temática.

Cabe señalar, que en el caso de las Entrevistas Individuales y Grupales, se suele registrar el discurso de los participantes por medio de audio, ya que el moderador difícilmente podrá tomar notas de los detalles del discurso, considerando que para esta técnica en particu-

lar, no es tan relevante el sujeto del discurso, sino más bien la opinión enunciada, y por cierto, el contenido de la misma. En ese sentido, el análisis realizado posteriormente, a los datos e información captada, se interpreta a partir de un análisis de discurso, método que permite “*identificar los principales posicionamientos discursivos en torno al tema-problema*” (Francés et al., 2015).

3.2.5 El método DAFO/FODA, Técnica para arribar a un Diagnóstico Participativo

En términos simples, el método DAFO/FODA es una herramienta participativa, que permite observar la situación actual de una persona, un grupo o una organización, a partir de sus fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas, y a través de ello, poder planificar estrategias y acciones a desarrollar. Operativamente, la Técnica consiste en organizar la información generada participativamente por una comunidad, producto de diversas dinámicas grupales, la cual es dispuesta en una tabla de doble entrada, donde se sitúa la información en función de las limitaciones de la organización (Debilidades y Amenazas) y de sus potencialidades (Fortalezas y Oportunidades).

En ese sentido, cuando se habla de **Fortalezas** se refiere a los factores positivos propios, que los integrantes de una CE perciben (sienten) que poseen y que constituyen recursos necesarios y poderosos para alcanzar los objetivos. De ahí, que estos aspectos deben mantenerse o reforzarse, estableciendo estrategias de mantenimiento. Mientras que las **Debilidades** corresponden a necesidades actuales de la CE, aspectos negativos que deberían modificarse, pues serían factores entendidos como limitantes, autocríticas respecto a recursos, habilidades, actitudes técnicas que los miembros de la CE sienten que NO poseen, por cuanto, constituyen trabas para alcanzar objetivos, de ahí que de las debilidades, se pueden proponer estrategias correctivas. En tanto las **Oportunidades**, serían los factores externos que los integrantes de la CE perciben que pueden aprovechar o utilizar para hacer posible el logro de los objetivos, de ahí que para mantener esas capacidades y recursos potenciales, se deberían desarrollar estrategias de aprovechamiento. En relación a las **Amenazas**, estas

corresponderían a los factores externos, riesgos potenciales a ser prevenidos, ya que los miembros de la CE sienten que les pueden afectar negativamente, de ahí que evaluadas las amenazas, se pueden disponer estrategias de afrontamiento. Lo expuesto anteriormente se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 3: Matriz DAFO/FODA

	Dependientes de la CE	Dependientes del Entorno
Aspectos Negativos	DEBILIDADES (Permitirá diseñar Estrategias de Corrección)	AMENAZAS (Permitirá diseñar Estrategias de Afrontamiento)
Aspectos Positivos	FORTALEZAS (Permitirá diseñar Estrategias de Mantenimiento)	OPORTUNIDADES (Permitirá diseñar Estrategias de Aprovechamiento)

Fuente: elaboración propia

Atendiendo lo anterior, con el FODA/DAFO se intenta responder de manera colectiva preguntas del tipo ¿cómo se percibe la CE; cómo se sienten como sujetos, tanto al interior y cómo se perciben desde el exterior de la CE? De ahí, que tras un exhaustivo tratamiento de las debilidades, fortalezas, oportunidades y amenazas, es posible comenzar con el proceso de planificación estratégica de las acciones a seguir, ya que la Técnica permite establecer un análisis estratégico, estableciendo las prioridades y recursos, a partir de la comprensión de la situación y de su evolución previsible (Francés et al., 2015). En ese sentido, es que esta herramienta esencialmente participativa, no tiene por finalidad centrarse en los contenidos dados a conocer por los participantes, solamente, sino más bien, fijarse en la capacidad heurística que representan esos contenidos, y desde ello, generar estrategias de tipo correctiva -sobre las debilidades-, de afrontamiento -sobre las amenazas-, de mantenimiento -sobre las fortalezas-, o de aprovechamiento -sobre las oportunidades-, según sea el caso.

En un aspecto netamente operativo, se sugiere que el DAFO/FODA sea abordada de lo simple a lo general; en una primera fase, realizando debates en ámbitos particulares de una comunidad, donde se trabaja la herramienta con grupos acotados y homogéneos, para desde ahí, ir abarcando la generalidad, pero tratando siempre de generar

debate y buscar consensos en cada espacio, pues de lo que se trata es encontrar conclusiones comunes. También se sugiere buscar participación de la mayor cantidad de participantes, utilizando y apoyándose en otros instrumentos y técnicas, tales como el Grupo Focal o la Encuesta Participativa, desde donde se generará la información necesaria que definirá la Matriz DAFO/FODA.

3.2.6 La Encuesta Participativa, un aporte cuantitativo al proceso participativo

Si bien la encuesta clásica, es un instrumento que requiere de variadas validaciones para su aplicación, pues de ello depende su “validez científica”. En el caso de la Encuesta Participativa, estamos frente a una herramienta que sigue los mismos patrones de la clásica, vale decir, que consiste en aplicar un cuestionario a una muestra determinada, pero, en el caso de la Investigación Participativa las muestras no necesariamente deben ser representativas –al modo clásico-. Ello, pues no se persigue extrapolar o generalizar los resultados, ni tampoco establecer inferencias para la población de la que se ha extraído la muestra, pues el peso del instrumento en este caso, no lo otorga su especificidad técnica o “cientificidad”, sino el grado de movimiento y participación que puede generar. De ahí, que la principal utilidad de la Encuesta Participativa es de carácter social, primero, como factor de autoconocimiento, de reflexión grupal y por consiguiente, como dinámica de participación social, con lo cual los participantes se convierten en sujetos activos de la investigación.

Atendiendo la lógica operativa, la Encuesta Participativa, tanto en el diseño del cuestionario, como en el desarrollo del trabajo de campo y en el análisis de la información que emerge de ella, requiere participación de los protagonistas del estudio. Así, desde el primer paso, son miembros de la población de estudio quienes definen cuáles deben ser los contenidos y las preguntas a realizar en el cuestionario. Esto, atendiendo que las temáticas abordadas en la Encuesta Participativa, deben ser relevantes para la participación y el desarrollo colectivo, para lo cual, se deben generar dinámicas grupales que permitan reflexión y debate, en base a la

(...) naturaleza de la información a considerar, a los contenidos que deben integrar el cuestionario, los distintos bloques temáticos de éste, así como las posibles opciones de respuesta que deben estar presentes para cada pregunta y el lenguaje adecuado a utilizar, hasta que queda redactado el cuestionario definitivo (Francés et al., 2015).

En relación al trabajo de campo, se sugiere utilizar el método de técnica muestral conocido como “bola de nieve”, que permite ir generando participación. En la práctica, se entregan cuestionarios a los protagonistas del diseño, quienes responden y a su vez, ellos mismos aplican el cuestionario a otras personas, hasta alcanzar una muestra y participación lo más amplia posible, considerando que no se busca representatividad estadística, sino registrar la información consultada (Francés et al., 2015), y por cierto, que los participantes reflexionen respecto las temáticas abordadas, se formen redes sociales, se detecten actores activos que se sumen al proceso, etc. Una vez recogidos los cuestionarios, éstos son analizados por el equipo técnico y posteriormente, los resultados del análisis deben ser difundidos y debatidos con la población afectada, en especial con los encuestados-colaboradores que participaron directamente del diseño y trabajo de campo.

Vistos y revisados los antecedentes expuestos en este apartado metodológico, esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, no presenta un diseño-receta, que oriente didácticas encaminadas a desarrollar una determinada conducta o competencia. Por el contrario, es una propuesta metodológica que pretende contribuir a desarrollar un proceso de conocimiento y de transformación de una comunidad educativa de manera participativa. De ahí, que se plantea, al mismo tiempo, como un proceso de investigación permanente, por lo que se reconocen los beneficios y atributos de la IAP como una metodología heurística.

CUARTO CAPÍTULO:

CRITERIOS GENERALES DE LA PROPUESTA

Si damos a los estudiantes la posibilidad en hablar con los demás, les damos marcos para pensar por sí mismos (L. Vygotsky)

Como ya se ha planteado, la innovación de esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral está dada, en primer lugar, por la incorporación de paradigmas del tipo complejo y socio-crítico, desde los cuales se propone el método crítico-dialéctico, que intenta superar el reduccionismo atomizado y estanco de los paradigmas y métodos clásicos, y en segundo lugar, por los aportes del enfoque histórico-cultural, que orienta la atención a la mediación de los contextos intersubjetivos reales. Esto, no sólo para intervenir el ámbito del currículo visible y oficial, sino, además, para asumir la importancia del currículo oculto, que ya explicitamos precedentemente, como las relaciones sociales, hábitos, valoraciones, redes y dinámicas que se han logrado instalar, como ciertas culturas universitarias, que de no ser visibilizadas tienden a limitar la estrategia educativa para la formación integral de un profesional.

Para dar cuerpo a lo anterior y lograr un sistema complejo, coherente y articulador, esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, diseña **cinco criterios fundamentales**, que en definitiva, corresponden a los **principios básicos e irrenunciables**, que **permitirán conectar e impregnar el sentido epistemológico y metodológico de la propuesta**, a todas sus actividades y acciones a desarrollar, sin que aparezcan iniciativas dispersas. Por lo tanto, estos criterios estarán explícita o implícitamente, presentes en sus tres Líneas Estratégicas y en las denominadas Trazas Educativas, que analizaremos más adelante. A saber, estos Criterios Generales corresponden a:

i. Potenciar relaciones sociales e intersubjetivas: esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, admite que es relevante

el *cómo* se establecen las complejas relaciones sociales *docente-estudiante-estudiante-docente*. En tanto, ellas impactan considerablemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en consecuencia, se considera imprescindible intencionarlas, de acuerdo a lo que la institución quiere lograr según sus perfiles de egreso. En última instancia, se requiere salir de la atención del contenido y centrarla en los procesos relacionales que se dan, para que ellos se entremen y formen nuevos conocimientos.

Teniendo esta base presente, resulta preciso como criterio general y transversal, considerarlo como orientación para mejorar las relaciones interpersonales, en el aula y fuera de ella, para dar base a desarrollos potenciales que se vean favorecidos en estos contextos de mediación. Lo anterior, implica además, crear cultura de investigación en comunidades de aprendizaje y fomentar redes internas.

ii. Empoderar a los estudiantes en dimensiones integrales: se plantea lograr una alfabetización emocional que mejore la autoestima, valoración, asertividad, resiliencia, empatía, autonomía, etc., de los estudiantes. Para ello, se requiere desarrollar espacios de diálogo y de vida universitaria, como soporte material y fundamental para la formación integral del estudiante. Lo anterior, a propósito de entender el acto educativo como un proceso interpersonal, y que desde diversas disciplinas como la psicología, neuropsicología, psicobiología, o las neurociencias, se plantea que las emociones representan el soporte fundamental para desarrollar la enseñanza-aprendizaje. Toda vez, que la emoción representa el impulso que induce la motivación y la acción, entendiendo además, que en el ámbito educativo los procesos emocionales deben entenderse no sólo como fenómenos que ocurren en el interior de un individuo, sino que básicamente, son parte de la interacción social.

iii. Promover un clima para el proceso enseñanza-aprendizaje, para que las interacciones se desarrollen participativa y respetuosamente: criterio que requiere fomentar el respeto, solidaridad y compañerismo, entre los miembros de la CE, sin lo cual, no es posible un proceso complejo de interacción en el aula, entre profesor-estudiante- estudiante –profesor.

iv. Conexión del currículo: de acuerdo a un paradigma crítico-complejo, uno de los soportes epistémicos de esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, se asume que el currículo pedagógico no es una suma de asignaturas desconectadas y lineales, sino por el contrario, es un complejo proceso que entrama contenidos, valores, procedimientos y cultura. Por lo tanto, es necesario asumir las prácticas educativas en esa orientación. Acogiendo lo anterior, se pretende resignificar el proceso, promoviendo dinámicas interdisciplinarias y tendencias transdisciplinarias, y así mismo, flexibilizando las fronteras entre la formación de conocimientos disciplinares estancos.

v. Intencionar pensamiento crítico-complejo: la formación pedagógica para los nuevos tiempos, requiere de personas y profesionales que puedan hacer dialogar contenidos y contextos. En razón de ello, difícilmente, se puede seguir promoviendo un pensamiento analítico a modo cartesiano, simplificador, estanco, lineal y que reproduzca la relación epistemológica dualista sujeto-objeto. Para ello, este criterio se plantea la necesidad de desarrollar habilidades psicológicas o psicosociales que permitan poder conocer, comprender y crear -valorar tramas argumentativas-, que representan la naturaleza del objeto de estudio, que lejos de ser contenidos anquilosados o teorías inmodificables, corresponden a verdaderas creaciones de libretos, que contienen argumentos con coherencia y claridad. Al mismo tiempo, el pensamiento crítico-complejo permite moverse en dinámicas entre el todo-parte, caos e incertidumbres.

Como ya se ha planteado, uno de los principales objetivos de esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, es intentar superar una noción estanca de los procesos educativos, donde lo integral se analiza simplificadamente. De ahí, la propuesta de transitar hacia una noción de proceso educativo, que implique analizar y situarse en direcciones múltiples y entre diversos niveles, cuestión que un paradigma crítico-complejo le viene a dar coherencia a este planteamiento. Así entonces, buscamos lograr la conexión de los *Criterios Generales* ya descritos, con los distintos niveles establecidos o declarados en una CE, donde desatacan fundamentalmente los *Estu-*

diantes, Ayudantes y la Cultura Universitaria. En ese sentido, se plantea el siguiente cuadro que establece el dialogo necesario y la consecuente potenciación, que buscamos entre los Criterios Generales y los niveles descritos:

Tabla 4. *Criterios Generales y Niveles de Desarrollo*

CRITERIOS	ESTUDIANTES	AYUDANTES	CULTURA UNIVERSITARIA
POTENCIAR RELACIONES SOCIALES E INTER-SUBJETIVAS	<p>-Intencionar las relaciones interpersonales, en el aula y fuera de ella, para dar base a los desarrollos potenciales, que se ven favorecidos en estos contextos de mediación.</p> <p>-Promover relaciones de horizontalidad entre docentes-estudiantes, que representan relaciones de cooperación para interactuar con el conocimiento.</p>	<p>Crear cultura de investigación en comunidades de aprendizaje, dando a los ayudantes un rol en ese proceso.</p>	<p>Fomentar redes internas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Colaborativos</i> de pensamiento: para potenciar los colectivos y los avances individuales. - <i>Interdisciplinarias</i>: incentivando trabajo en equipo. -Avanzar en procesos de motivación y afectivos, como parte de un modelo integral de aprendizaje.
EMPODERAR A LOS ESTUDIANTES EN DIMENSIONES INTEGRALES.	<p>Autoestima, valoración y toma de conciencia de su desarrollo real; generando la necesidad de avanzar hacia un desarrollo potencial, según los aportes teóricos vygotskianos de ZDP.</p>	<p>Rol y compromiso educativo y de investigación. Fortalecer la institución</p>	<p>-Empoderar un espacio de diálogo y de vida universitaria, como soporte material y fundamental para el crecimiento.</p> <p>-Empoderar las comunidades de aprendizaje, para el desarrollo de un pensamiento crítico-complejo.</p>

PROMOVER UN CLIMA, PARA QUE EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE, SE DESENVUELVA PARTICIPATIVA Y RESPETUOSAMENTE	Fomentar el respeto, solidaridad Y compañerismo.	Fomentar el respeto, solidaridad, compañerismo y aprendizaje en trabajo de equipo.	Fomentar el respeto, solidaridad Y compañerismo, lo que implica que se deben promover actividades que, desde las prácticas cotidianas, se desarrollen en esa orientación.
CONEXIÓN DE CURRÍCULO	Trabajar en su integración compleja.	Potenciar a los ayudantes como equipos integrados	Promover actividades de integración compleja interrelacionando distintos niveles y ámbitos disciplinarios, incluidos los profesores que los cultivan. Superar dinámicas de aulas fragmentadas y compartimentadas, por unas <i>Aulas complejas</i>
INTENCIONAR PENSAMIENTO CRÍTICO-COMPLEJO	-Desarrollar habilidades cognitivas. -Trabajar los valores de un pensador crítico-complejo -Acercamiento a los contextos reales. Promover un pensamiento que tenga dinamismo entre el todo y la parte	Promover la revisión epistémica.	-Desarrollar habilidades cognitivas y de argumentación en un contexto de dinámicas colectivas y fomentarlo como una necesidad. -Fomentar los valores de pensadores críticos y la vinculación con el medio. -Fomentar pensamiento complejo

Fuente: elaboración propia

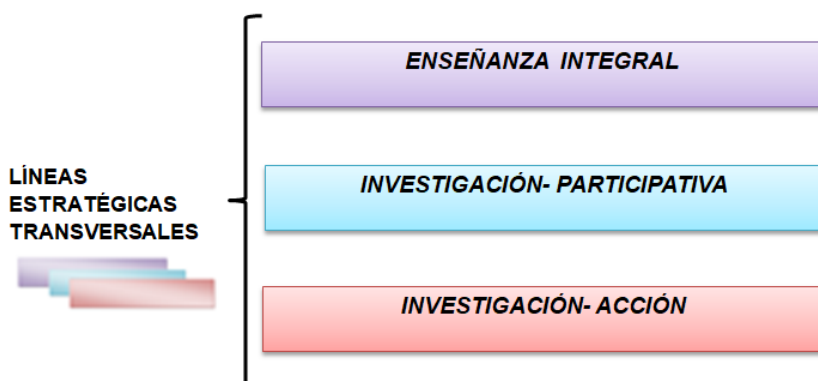
QUINTO CAPÍTULO:

DESARROLLO ESTRATÉGICO

El pensamiento no es sólo conocimiento/detección de las constancias, regularidades, “leyes”, presentes y en acción en la naturaleza. Es también estrategia, y como toda estrategia no sólo debe utilizar al máximo su conocimiento del orden, sino también afrontar la incertidumbre, el alea, es decir, las zonas de indeterminación y de impredecibilidad que encuentra en lo real (E. Morin)

En coherencia con los marcos epistemológicos, metodológicos y los Criterios Generales, esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, propone el desarrollo de tres campos de acción, que operarán integralmente y desde donde se implementaran las diversas acciones planificadas. Estos campos de acción, se denominan ***Líneas Estratégicas Transversales***, y para que se logre un entendimiento pedagógico, a manera de didáctica, se han diseñado caracterizándolas con colores distintivos, como se aprecia en la siguiente figura:

Figura 9. *Líneas Estratégicas Transversales*



Fuente: elaboración propia

Analizadas en detalle, para una mejor comprensión, las ***Líneas Estratégicas Transversales*** diseñadas para esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, están orientadas a cumplir los siguientes objetivos:

i. Enseñanza Integral, tiene por objetivo diseñar e intervenir el proceso formativo, para ser capaz de intencionar un rol creador, activo y responsable del estudiante, y, al mismo tiempo, desarrollar en él la capacidad de asumir significativa y valorativamente, su propio proceso. En esta línea, se trata de ser creativos en las propuestas educativas.

ii. Investigación participativa, intenta plasmar en los estudiantes la impronta que los convierta en profesionales conscientes y autorregulados. Es decir, integrar las exigencias institucionalizadas y las de su ruta personal hacia el hábito de la investigación, considerado fundamental en el desarrollo profesional de cualquier disciplina. Ello, pues en sus labores se enfrentarán a dinámicas permanentes y cambiantes, tanto de los propios conflictos o problemáticas particulares de la profesión, como también del contexto donde se desenvuelven. Por lo tanto, la investigación es parte de la praxis profesional, que obliga a los sujetos a estar en permanente revisión y creación informada.

iii. Investigación-acción, viene a asumir la necesidad que tienen los procesos formativos y de investigación, de orientarse hacia contextos reales, situados, contextualizados, siempre dinámicos y complejos.

Así entonces, esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral asume el desafío, no sólo de incorporar las realidades complejas demandantes, sino también, su base epistemológica de apoyo. Es decir, el aporte de los paradigmas crítico-complejos y del enfoque histórico-cultural para superar la desconexión, la base mecanicista aún presente en los procesos educativos universitarios. Para lo cual, se desarrollan nuevas perspectivas complejas y situadas, considerando en primer lugar, a los estudiantes como actores sociales, los que no pueden separarse de sus redes de interacción. En segundo término, considerar a los llamados “objetos de estudios”, como sistemas complejos emergentes, y no como objetos dados o acabados. Y terce-

ro, generar la necesidad de toma de conciencia sobre la importancia de aprendizajes significativos, contextualizados y con compromiso social.

Para aplicar activamente lo anterior, se detalla a continuación, cómo se concibe la implementación concreta de las tres *Líneas Estratégicas Transversales*, considerando su grado de acción para cada Nivel Académico¹⁵, todo de acuerdo a las necesidades que se presenten en la práctica concreta.

5.1 Seguimiento de la Línea Estratégica Transversal: Enseñanza Integral

Como fue planteado anteriormente, esta línea estratégica se diseña con la intencionalidad de promover la necesidad de generar un proceso de formación para un aprendizaje dinámico, donde los sujetos estén en permanente construcción de conocimiento. Esto implica, que los estudiantes deberán ser capaces de aceptar significativa y valorativamente, un rol creador, activo y responsable de su propio proceso. Además, de conocer a cabalidad sus disciplinas, los procesos y procedimientos, a través de los cuales debe intervenir en su calidad de profesional. Para ello, se requiere coordinar y potenciar la creación de prácticas educativas que impliquen el logro anterior, tanto a nivel particular, como general.

En ese contexto, la *línea estratégica enseñanza integral*, se propone realizar un *Seguimiento-evaluación en los distintos niveles* de una carrera universitaria promedio, donde se controlen los avances realizados, en relación a una intervención intencionada de la enseñanza-aprendizaje, considerada en su integridad; en tanto proceso indivisible. En consecuencia, se propone planificar una intervención en todos los niveles de estudio con el objetivo de dosificar, fomentar y facilitar el conocimiento significativo de experiencias anteriores.

¹⁵ A modo de ejemplificar, esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, considera una carrera con un promedio de 5 niveles académicos, lo que no significa que existiendo otras experiencias, esto no se pueda ajustar a esos requerimientos.

Desagregada esta planificación en los distintos niveles académicos, la propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, sin perjuicio de las distintas organizaciones, disciplinas y niveles de la CE particular, se contempla promover:

i. Nivel 100 y 200 (o en los primeros años de la carrera):

- ❖ La base motivacional, la autoestima, resiliencia, autonomía y el empoderamiento, como pilares fundamentales para cualquier proceso futuro, y en especial, para que las asignaturas y contenidos representen un aporte significativo.

- ❖ Valoración de los conocimientos previos

- ❖ En estas primeras etapas, es fundamental el andamiaje para ir incorporando nuevo conocimiento y eliminar la dispersión e imaginario de aprendizaje conductista, estanco y atomizado. Ello, por cierto, debería ser considerado en todos los niveles.

- ❖ Desarrollar la habilidad actitudinal, para fomentar experiencias de aprendizajes modificables.

ii. Nivel 300 y 400 (o en los años intermedios de la carrera): Lo importante en estos niveles, está dado por la significación que los estudiantes le dan a los conocimientos previos para dar relevancia a los nuevos, sin que ninguno de ellos, se conciba de manera dispersa.

iii. Nivel 500 (o finales de la carrera): La preocupación para fundamentar los énfasis de estos niveles finales, viene dada por la mayor cercanía que se debe propiciar con el desenvolvimiento del ámbito profesional.

Cabe señalar, que la intencionalidad estratégica transversal, en todos estos niveles, está dada por promover pensamiento crítico-complejo, que genere reflexión y metacognición, como actividad recursiva fundamental en los estudiantes, cuestión que se realizará e implementará a partir de los desarrollos tácticos, denominadas Trazas Educativas, que analizaremos en profundidad más adelante.

5.2 Seguimiento de la Línea Estratégica Transversal: Investigación Participativa

Esta línea estratégica, como se dijo, tiene como objetivo fundamental lograr plasmar en los estudiantes la impronta que los convierta en profesionales creativos y conscientes de la importancia de la investigación. Esto, entendido como un proceso continuo a lo largo de toda la formación del pregrado y de la vida, y que no sea vista como un mero producto, que sólo algunos “iluminados” pueden realizar. En esa perspectiva, la investigación participativa se entiende como un proceso constante, que permite a los sujetos acercarse a la información y al nuevo conocimiento. En esa línea, y considerando la indivisibilidad de la formación de este conocimiento, actitud y destreza, esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, diseña esta la *línea estratégica investigación participativa*, considerando dos niveles:

a) Una intervención que intencione la investigación en los Programas de las distintas asignaturas y en todos los niveles, con el apoyo de docentes de áreas como Metodología de la Investigación y Elaboración de productos científicos. Ello, no sólo debe contemplar metodología en términos tradicionales, pues un estudiante de cualquier disciplina necesita aprender a problematizar, pues la formación tradicional conductista lo ha habituado a aprender de manuales y no desarrolla el hábito por la pregunta o la revisión epistémica, como tampoco logra desarrollar atención a las implicancias y consecuencias de las realidades y de las posturas teóricas.

b) La creación de prácticas educativas, que impliquen la creación de una institucionalidad de Investigación-Estudantil, para lo cual es imprescindible generar apoyo y validación a los estudiantes ayudantes por una parte, desarrollar prácticas educativas integrales y transversales, como Seminarios, Congresos y Talleres.

Es necesario señalar que los estudiantes traen una inquietud innata como jóvenes, sin embargo, en general, no se logra reconducir en una nueva aplicación, en una investigación de una disciplina científi-

ca. De ahí, que el proceso diseñado para los distintos niveles contempla:

i. Nivel 100 y 200 (o en los primeros años de la carrera): que el estudiante logre motivarse y encuentre una nueva sinergia con su vida, con la experiencia cotidiana, su práctica, con un formal proceso educativo universitario. En esta orientación, se debería desarrollar la necesidad de la investigación como práctica cotidiana; fomentar los valores y la formación de un pensador crítico-complejo -autoestima, autodisciplina, sistematización y compromiso-.

ii. Nivel 300 y 400 (o en los años intermedios de la carrera): Formar la destreza de un investigador, principalmente, con apoyo de metodología, de talleres, búsqueda bibliográfica y teórica, técnicas de planificación estratégica y resolución de problemas, etc.

iii. Nivel 500 (o finales de la carrera): Materializar el proceso en la elaboración de Tesis u otros productos científicos.

Cabe señalar, que una de las acciones transversales a desarrollar en todos los niveles, es la incorporación voluntaria de los estudiantes a lo que hemos denominado como Centro de Investigación Estudiantil –que ya fundamentaremos- por una parte y la participación en seminarios y coloquios.

Atendiendo lo anterior, desde esta línea estratégica se propone buscar los siguientes resultados y productos:

- ❖ Fomento a la Investigación Participativa
- ❖ Fomento a la Publicación Científica
- ❖ Fomentar la participación de los Estudiantes en Seminarios, Congresos u otros Eventos
- ❖ Fomentar la postulación a Proyectos de investigación
- ❖ Fomentar la iniciativa investigativa en general

5.3 Seguimiento de la Línea Estratégica Transversal: Investigación-Acción

Desde esta línea estratégica, esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, pretende posicionar la lógica de que no es posible entender los procesos de investigación de manera formativa, sin que estos no se contextualicen en ámbitos reales, dinámicos y complejos. De ahí, que se pretende impulsar la tarea de generar acercamientos del proceso educativo, con la comunidad y sus problemas reales, considerando la existencia de experiencias, teorizaciones o estrategias de enseñanza-aprendizaje, como el Aprendizaje + Servicio (A+S) por ejemplo, pensadas para que los estudiantes aprendan colaborando en sus comunidades. Pero ello, también considerando las propias características de la CE, su creatividad y decisión institucional. De ahí, que puede comenzar con diálogos comunitarios, e incluso trabajo voluntario, que permita a los estudiantes emprender acercamientos profesionales con la vida, para ir desarrollando sus propias dinámicas de aulas contextualizadas.

Entre las distintas etapas, donde esta línea estratégica se debería ir posicionando en la CE, tendría que considerarse:

a) La Formación del equipo y acercamiento con la organización y/o problema social. Para esta etapa se sugiere potenciar el trabajo en equipo, validar las distintas experiencias y responsabilidades (todas estas destrezas incorporadas desde los primeros niveles).

b) Para no improvisar en una primera etapa, se propone trabajar con:

- ❖ Una fase de progresión y acercamiento por niveles de la Carrera
- ❖ Una especial intervención al proceso de enseñanza-aprendizaje en los últimos niveles de la Carrera

Cabe señalar, que el planteamiento que se realiza es que la potencialidad de esta línea estratégica transversal, sea orientada, impulsada y desarrollada desde una centralidad institucional, que esta propuesta

de enseñanza-aprendizaje universitaria integral ha denominado Centro de Aprendizaje-Servicio que corresponde a un desarrollo operativo, que analizaremos en profundidad más adelante.

SEXTO CAPÍTULO:

DESARROLLO OPERATIVO DE LA PROPUESTA

El conocimiento que no proviene de la experiencia no es realmente un saber
(L. Vygotsky)

Para darle una práctica y organización coherente a las consideraciones epistemológicas, metodológicas y desarrollos estratégicos, que plantean a esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, como un sistema complejo de intervención en el proceso de formación integral del futuro profesional. En esa lógica, se propone un desarrollo operativo que se abre como una lógica fractal, en las múltiples direcciones *-estudiantes, currículo, procesos educativos y universidad-comunidad-*, y considerando por cierto, los criterios generales y líneas estratégicas transversales señaladas anteriormente. Así, surgen lo que denominamos **Trazas Educativas**, que corresponden a los ámbitos desde donde se realizarán los desarrollos prácticos y operativos de las principales formulaciones de esta propuesta.

En alguna medida, el diseño de **Traza Educativa** como la propuesta operativa de aplicación de una enseñanza-aprendizaje universitaria integral, en una primera fase, es el que *viene* a dar interrelación y coherencia metodológica a la propuesta. Es así, como a cada una de las Líneas Estratégicas Transversales, ya detalladas, se les adscriben algunas **Trazas Educativas**, planteadas a su vez, como intervenciones a modo de pilotaje exploratorio. En esa lógica tenemos que:

a) A la **línea estratégica, Enseñanza Integral**, se le adhieren seis **Trazas Educativas** como diseños de intervención operativa y exploratoria. Cada una de ellas, debería ser coordinada por un docente o Coordinador de Traza Educativa, que sería lo sugerido desde esta propuesta:

i. ***Traza Educativa Pedagogía Universitaria Basada en la Pregunta:*** como es sabido, el profesional dentro de su praxis, debe ser esencialmente un problematizador en potencia. De ahí, que surge la necesidad, que en su proceso formativo logre desarrollar a cabalidad un pensamiento crítico-complejo y argumentador. Por tal razón, se debe desarrollar el hábito de la pregunta, proyectado a través de una intencionalidad pedagógica. Ello, en consonancia con los Criterios Generales, que considera fortalecer el ámbito de las *relaciones inter-subjetivas*, como comunidades de aprendizaje. Además, esta Traza Educativa contribuye a desarrollar un clima del proceso enseñanza-aprendizaje, del cual se desprenden nuevos estilos de aprendizaje, como el aprender la escucha activa de sus compañeros de aula, por ejemplo. En ese sentido, esta Traza Educativa debe incentivar la conexión de currículo, lo que implica superar el reduccionismo de la pregunta por la duda, para avanzar hacia la complejidad de la misma y, por cierto, fomentar un pensamiento crítico-complejo, fundamentalmente, en la revisión.

Lo anterior, involucra una metodología que consta de dos instancias: la primera tendiente a desarrollar la pregunta y la problematización como habilidad innata del futuro profesional, y la segunda, establecer la pregunta como paradigma¹⁶ futuro de la clase en el ámbito universitario, buscando abandonar una pedagogía de la respuesta. Es decir, aquella forma que potencia relaciones sociales educativas de verticalidad autoritaria de escucha pasiva.

Para profundizar la Traza Educativa de la pregunta y fortalecer su diseño complejo, esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, la ha interrelacionado con la *Traza Educativa Didáctica y Evaluación*, como apoyo al desarrollo de la misma, con didácticas y técnicas psicopedagógicas aplicadas, tales como el *meeting* en cadena o escucha activa, aula socrática, la controversia, entre otras.

ii. ***Traza Educativa Plantillas para la Formación de Pensamiento Crítico-Complejo y Habilidades Cognitivas:*** a través de este

¹⁶ Valorando las reflexiones de Freire (1986), desarrolladas en *Hacia una Pedagogía de la Pregunta*.

desarrollo práctico, se pretende formar pensamiento crítico-complejo; principalmente, trabajar en la metacognición de los estudiantes. Es decir, que adquieran conciencia de su pensamiento y cómo lo pueden mejorar, a partir de la diferenciación de sus habilidades cognitivas, en especial, aquellas que hemos identificado por criterios provenientes de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile), del Proyecto Tuning y de otras iniciativas en éste ámbito, como por ejemplo el análisis, la comparación, síntesis e inferencia.

Esto, considerando que el estudiante debe conocer y comprender –lo cual es distinto a repetir-. En esa misma línea, se plantea que el aprendiz debe tener la habilidad de interpretar y aplicar contenidos y materias; razonar y argumentar, al menos disciplinariamente; tener capacidad para analizar una amplia diversidad de trabajos complejos, en relación con su disciplina, y sintetizar sus argumentos de forma precisa, entre otras competencias. Para andamiar a ello, se propone en un comienzo, el diseñado de *Plantillas* que se deberían entregar a los estudiantes de los primeros niveles, las cuales desarrollarían el uso de simbologías y colores con las que se pueda identificar la organización de las habilidades cognitivas, análisis, síntesis, comparación e inferencia.

iii. ***Traza Educativa Constructivismo Social y Ciencia Disciplinar***: al considerar los objetos de estudios, como tramas complejas que deben ser construibles y no ser repetidos de memoria, como dados, tal como lo ha considerado la pedagogía tradicional, obliga a que los estudiantes interactúen con tramas categoriales abstractas (Carretero, 2009). La tarea como profesionales es -a partir de estas elaboraciones científicas que otorgan las ciencias disciplinares-, realizar una praxis profesional. De ahí entonces, que surge la necesidad de desarrollar pensamiento abstracto que permita tener movilidad en los distintos niveles. Sin embargo, los estudiantes tienen la inclinación a desarrollar un pensamiento de correspondencia realidad, más bien concreto, y por lo tanto, no se logra mediar desde la dogmática disciplinar.

iv. ***Traza Educativa Taller***: constituye un ejercicio de aplicación, para abordar contenidos no vistos, poco desarrollados por las asignaturas, o que fortalecen alguna habilidad en particular.

v. ***Traza Educativa Visitas***: busca acercar a los estudiantes con contextos reales a sus futuros desempeños, con el objetivo de lograr aprendizajes contextualizados.

vi. ***Traza Educativa Didáctica y Evaluación***: tiene por misión contribuir a las otras Trazas Educativas. Pero además, surge con el objetivo de elaborar un diseño didáctico para la enseñanza-aprendizaje universitaria integral, en el contexto particular de cada disciplina o carrera.

b) A la línea estratégica Investigación-Participativa, se le adhiere la ***Traza Educativa Centro de Investigación Estudiantil (CIE)***:

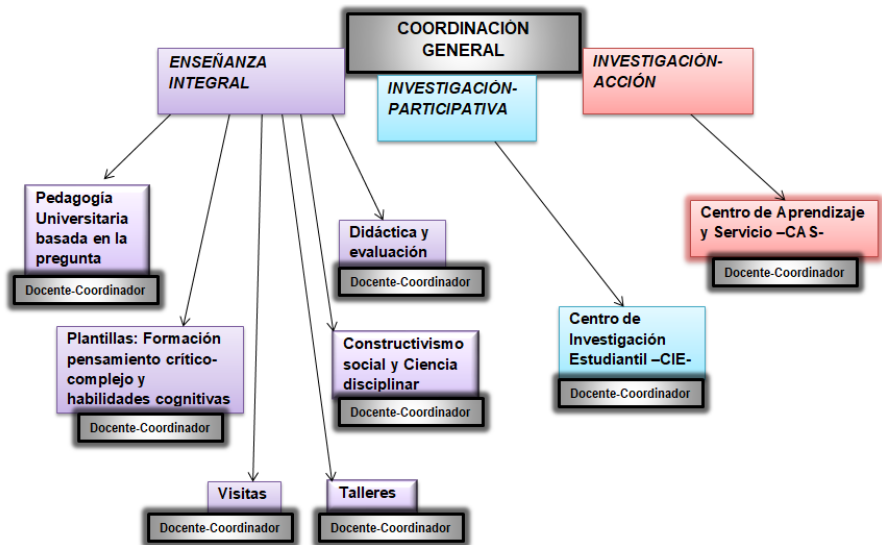
El CIE se propone como una institucionalidad, a cargo de un docente o Coordinador de Traza Educativa, y destinada a la investigación-estudiantil. De ahí, que esta institución debería estar conformada esencialmente por estudiantes, quienes serían los encargados de coordinar y promoverla. El CIE, en ese contexto, debería contar con una estructura orgánica y funcional, que desarrolle semilleros estudiantiles activos en diferentes áreas y asignaturas, permitiendo así, la integración curricular y la vinculación con las políticas de investigación de la Universidad, Facultad, Departamento, o Carrera en particular.

c) A la línea estratégica Investigación-Acción, se le adhiere la ***Traza Educativa Centro de Aprendizaje + Servicio (CAS)***:

El CAS, se diseña y propone con el objetivo de promover el aprendizaje situado y comprometido. De ahí, que su rol fundamental sea propiciar acercamientos a contextos reales, seleccionados, dinámicos y complejos. Además, de generar compromiso social de los estudiantes, al prestar servicios a la comunidad. En esa línea, el CAS se diseña considerando dos dinámicas especiales, una que apoya la incorporación de la estrategia de enseñanza-aprendizaje denominada Aprendizaje + Servicio, que representa la necesidad de acercar la Universi-

dad a la Comunidad, en lo que hemos denominado *Diálogos Comunitarios*, y la otra dinámica actúa como dirección estudiantil del CAS.

Figura 10. *Líneas Estratégicas Transversales y sus Trazas Educativas*¹⁷



Fuente: elaboración propia

En ese contexto, esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, al tener el influjo del paradigma de la Complejidad y del enfoque Histórico-cultural, se propone promover interacción -entre estudiantes, currículo, niveles, etc.-, considerando en cada Taza Educativa, la totalidad epistemológica, metodológica y estratégica -siguiendo la lógica del principio *hologramático* de Morin (1999)-, y superar así la perspectiva de una metodología o una innovación episódica. En ese contexto, y a modo de ilustración de lo planteado, se propone impulsar la ***Taza Educativa Integración Curricular Compleja -ICC-***.

¹⁷ En el diagrama se grafica el desarrollo operativo de esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, a través de las Líneas Estratégicas Transversales y de sus bajadas operativas, las Trazas Educativas

En concreto, el **ICC** debería tender a involucrar a la Comunidad Educativa, y en especial a los estudiantes de los distintos niveles de una carrera, a los docentes, y por cierto, integrar en sus actividades los contenidos de distintas asignaturas.

6.1 Diseño de Intervención a partir de las *Trazas Educativas*

El desarrollo operacional de las *Trazas Educativas*, está diseñado en la lógica de avanzar de lo particular a lo general. Ello, implica considerar algunas intervenciones específicas, que en un primer momento, tendrán un carácter funcionalmente exploratorio o de apertura metodológica, pero donde se deberá realizar una sistematización permanente, para poder tener un control operativo sobre sus desarrollos, permitiendo con ello la aplicación del plan elaborado, y además, poder evaluarlo.

Para realizar un seguimiento efectivo y mejorar la gestión de estas bajadas operativas, se propone crear la figura de **Coordinador-Gestor de Traza Educativa**. Este, debería colaborar con el Director-Coordinador General de la propuesta, para así, poder desarrollar una implementación y control operativo-participativo de estas. En esa lógica, esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, establece un diseño primario particular para cada **Traza Educativa**, estableciendo los **FUNDAMENTOS** que la originan, los **OBJETIVOS** a cumplir, de acuerdo a la Línea Estratégica a la que adhiere, y las **ACCIONES GENERALES** a desarrollar, en relación a la etapa de implementación de la propuesta. Para profundizar lo anterior, se plantea a continuación el diseño interventivo de cada Traza Educativa, considerando los parámetros ya descritos:

6.1.1 Traza Educativa Pedagogía Universitaria Basada en la Pregunta

a) **Fundamentos de la Traza Educativa:** al constatar que las dinámicas de la enseñanza universitaria, en general están orientadas “a decir lo que otros dijeron” -sea el autor de tal o cual teoría, recopilación-

ciones y apreciaciones de los mismos docentes, etc.-, se ha ido adiestrando a los estudiantes a repetir, y a responder preguntas que muchas veces no comprenden en su esencia. Con ello, se establece una descontextualización tal, que en definitiva, se les esconde e invisibiliza el debate que provocó el origen de las teorías “enseñadas”. Con ello, no se les hace partícipe del contexto, de ahí que raramente, se da lo que un pensador crítico-complejo requiere para ser tal: una revisión epistémica constante y profunda.

De acuerdo a ello, esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, se plantea la revisión y superación de la enseñanza basada en la respuesta, y propone una lógica basada en la pregunta, la cual promueva el hábito del estudiante hacia la problematización. Lo anterior, pues no se puede formar un futuro profesional, sin las cualidades y habilidades esenciales que le permitan en su posterior praxis, el poder indagar e inferir, crear y proponer.

Desde esa perspectiva, la ***Pedagogía Universitaria Basada en la Pregunta*** se concibe como un diseño psicopedagógico, elaborado con el objetivo de representar en él, la convergencia de distintos elementos pedagógicos y disciplinares que permitan situar al estudiante, en una posición epistémica crítica y a un ámbito de relaciones sociales *docente-estudiante-estudiante-docente*, que promueva el respeto a la creación del otro.

b) Objetivos a cumplir por la Traza Educativa: Como objetivo transversal, esta Traza Educativa debería operacionalizar la *línea estratégica enseñanza integral*. De ahí, que se concibe en la lógica de poder mejorar intencionadamente la enseñanza tradicional de las disciplinas, favoreciendo e intencionando un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el Constructivismo Social. En ese contexto, la ***Pedagogía Universitaria Basada en la Pregunta*** debería:

- ❖ Promover un proceso de enseñanza-aprendizaje que desplieguen los criterios de la Pregunta.

- ❖ Intencionar pensamiento crítico-complejo, en la lógica de que los estudiantes desarrollen autonomía, y se planteen inquisitivos con los contextos donde interactúan.
- ❖ Fortalecer el ámbito de las relaciones intersubjetivas, lo que implica que una ***Pedagogía Universitaria Basada en la Pregunta*** moviliza hacia comunidades de aprendizaje, toda vez, que produce un diálogo intersubjetivo, que favorece a los estudiantes individualmente, pero también a las comunidades de indagación.
- ❖ Empoderar a los estudiantes en dimensiones integrales, fortaleciendo su estructura emocional y afectiva en general. Ello, pues la pregunta, incentiva y promueve la necesidad de afianzar la referencia de quién la realiza.
- ❖ Promover un clima para desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje, intencionando la escucha activa, en la perspectiva de que la participación y opinión de los compañeros de aula, también enriquece la enseñanza-aprendizaje.
- ❖ Realizar conexión de currículo, lo que implica superar el reduccionismo de la pregunta sólo por la duda, y direccionarla hacia ámbitos más complejos de la misma.
- ❖ Intencionar un pensamiento crítico-complejo, fundamentalmente, en la revisión epistémica y también en la argumentación.

c) Acciones Generales a desarrollar en la *Traza Educativa*, en relación a la etapa de implementación de la propuesta, se sugiere considerar:

- ❖ Una ***etapa de intervención diagnóstica*** del o los cursos a intervenir, para identificar el contexto real en el cual se va accionar, y así monitorear el desarrollo de la intervención.

- ❖ Lograr la **participación activa** de los estudiantes, incorporándolos en un cambio no sólo didáctico, sino de paradigma.

i. **Etapas de intervención:** la *Traza Educativa* debería intentar direccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la lógica de la superación de la pasividad del estudiante y el paradigma de una pedagogía basada en la respuesta, propia de la mayor parte de actual estudiante universitario, casi memorística y *bancaria* —como denominaría Paulo Freire—. Para ello, proponemos que es importante operacionalizar el avance, de acuerdo a tipos de preguntas.

Como ejercicio preliminar se diseña una tipología de preguntas, que deberían ir ascendiendo en complejidad y profundidad, según la tabla detallada a continuación:

Tabla 5: *Tipología de Preguntas a desarrollar en Traza Educativa Pedagogía Universitaria Basada en la Pregunta*

TIPO DE PREGUNTA	OBJETIVOS QUE PRETENDE OBTENER
PREGUNTA SIMPLE Este tipo de preguntas no agrega conocimiento nuevo	Aclaración conceptual. Con lo cual, se busca obtener información sobre algún contenido en específico. Ej. <i>¿Qué significa....?</i> <i>¿De qué trata la teoría...?</i>
PREGUNTA SIMPLE- ADICIONADA Este tipo de preguntas, si bien no tiene por objeto agregar un conocimiento nuevo, realiza una asociación con el tema que se trata; ejemplifica, integra, hace analogías o comparaciones.	Si bien busca también una aclaración conceptual, lo hace utilizando una nueva información; sea a través de problemas o ejemplos; en última instancia, la ampliación se produce por incorporar información. Ej. <i>¿La teoría que usted señala en qué medida se relaciona o contradice con la teoría...?</i>
PREGUNTA CREADORA Este tipo de preguntas tiene por objeto utilizar la información del profesor para la creación de un nuevo conocimiento o que dé lugar a nuevas posturas.	Busca un aporte a la discusión para ampliar el conocimiento propio y el colectivo. Ej. <i>¿Considera usted, que la disciplina..., es ciencia?</i>

PREGUNTA ARGUMENTATIVA	Busca argumentar una idea, opinión, interés o ideología, desde la pregunta, para debilitar o desacreditar un argumento contrario.
Este tipo de preguntas tiene por objeto poner en duda, refutar, discrepar la opinión del otro.	Ej. <i>De acuerdo a lo que usted plantea, ¿ese planteamiento tiene base científica o no?</i>

Fuente: elaboración propia

De acuerdo a esta tabla presentada, en esta etapa se espera que el estudiante avance hacia las preguntas que representan un mayor grado de complejidad, y que pueda desarrollar experticia para tener herramientas que le permitan disponer de ellas en los distintos momentos que lo requiera, según su estrategia, para lo cual, se deberían diseñar didácticas y evaluaciones que impliquen una intencionalidad hacia ello.

ii. **Etapas de Evaluación:** se plantea evaluar la aplicación de la *Traza Educativa* y sus logros. Ello se puede desarrollar a través de bitácoras o diarios de campo estudiantiles, donde estos puedan llevar registro de sus interrogaciones y problematizaciones para luego compartirlas¹⁸.

6.1.2 Traza Educativa Plantillas para la Formación de Pensamiento Crítico-Complejo y Habilidades Cognitivas

a) **Fundamentos de la Traza Educativa:** la enseñanza universitaria en general, presenta como uno de los sus principales déficit, el no intencionar habilidades cognitivas en el estudiante, que les permitan interactuar con los contenidos que deberá ordenar, de acuerdo a las distintas estrategias según las problemáticas a resolver. En ese senti-

¹⁸ Los antecedentes, desarrollos operativos, resultados y conclusiones de la implementación de esta Traza Educativa se sistematizan en el artículo científico "*Pedagogía de la Pregunta en la Enseñanza del Derecho, como Innovación Metodológica para Desarrollar el Pensamiento Crítico-Complejo: un Análisis de Caso*", publicado en la Revista pedagogía universitaria y didáctica del Derecho (2019, <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2019.55306>)

do, desde esta *Traza Educativa* se pretende dar relevancia a que los estudiantes logren tener claras las diferencias entre las distintas habilidades cognitivas. Esto, les ayudaría, no sólo a mejorar los procesos de formación de conocimiento y argumentación, sino a desarrollar pensamiento crítico-complejo. Lo anterior, es fundamental para tomar buenas decisiones y buscar las mejores estrategias, como competencia *sine qua non*, que exige toda profesión. Sin embargo, la enseñanza tradicional, está orientada a limitar esa posibilidad.

Desde esa perspectiva, esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, plantea que la enseñanza universitaria actual, no ha desplegado estrategias, ni herramientas necesarias, que permitan lograr lo anterior, ni menos una comunidad de aprendizaje que lo promueva. Vemos, que en general, en la mayoría de los niveles universitarios, se reiteran las mismas dinámicas de análisis; se promueve en el estudiante un monismo analítico y de razonamiento tal, que no se observan cambios sustanciales en sus habilidades cognitivas básicas, entre estudiantes de los primeros y últimos niveles de una Carrera. De ahí, que surge la interrogante ¿si en los primeros años, se intenciona el análisis, por ejemplo, no se deberá intencionar otra habilidad cognitiva superadora, en cursos superiores?; ¿no será que se confunde análisis, con el contenido de los programas educativos o curriculares?

b) Objetivos a cumplir por la Traza Educativa: Como objetivo transversal, esta debería operacionalizar la línea estratégica Enseñanza Integral. En ese contexto, la *Traza Educativa* se plantea:

- ❖ Mejorar la calidad del pensamiento y formar a los estudiantes con un pensamiento crítico-complejo
- ❖ Monitorear el avance efectivo de la diferenciación en los estudiantes de las distintas habilidades cognitivas
- ❖ Crear un diseño, para objetivar la formación consiente del uso de las habilidades cognitivas

- ❖ Proponer una base de instrumentos, para ejercitar y evaluar en aula las habilidades cognitivas
- ❖ Homogenizar el uso de plantillas, como instrumentos validados para su uso pedagógico

b) Acciones Generales a desarrollar en la *Traza Educativa*, en relación a la etapa de implementación de la propuesta.

Para lograr que los estudiantes desarrollen un pensamiento reflexivo y argumentativo, lo cual puedan llevar a la práctica en el ejercicio de su profesión, se requiere atender esta habilidad como un proceso institucionalizado de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior, debido a que existe una tendencia, en general, en los estudiantes universitarios - por razones y tradiciones conocidas y en proceso de revisión-, que tienden a validar el hábito de no diferenciar entre lo que corresponde al análisis, síntesis, inferencia, comparación y otras habilidades cognitivas, que se requieren en la acción de comprensión y producción de contenidos. Lo anterior, entre otras consideraciones, se debe a una tendencia manifiesta a responder reproduciendo memorísticamente los contenidos transferidos por el profesor, acción que afecta profundamente, la práctica del posterior profesional y las habilidades que este debe tener, principalmente, atendiendo los cambios tecnológicos y sociales, a los que se debe enfrentar. De acuerdo a esto, aparece no sólo pertinente, sino indispensable, diseñar didácticas psicopedagógicas que promuevan y mejoren la calidad de pensamiento de los estudiantes.

Por lo anterior, esta *Traza Educativa*, después de una evaluación previa, en relación a cómo tender un proceso de avance progresivo del desarrollo de las habilidades cognitivas por niveles, propone la didáctica del **uso de Plantillas en todos los niveles, aumentando su complejidad**, a medida que los estudiantes avanzan de nivel. Para ello, se considera:

i. Proponer la alternativa de intencionar la formación de habilidades cognitivas, considerada como prioritarias en cada nivel. Esto, principalmente, para superar la implementación mecanicista y fragmentada

de la enseñanza, que hasta ahora existe como posibilidad de progresión, pero que dada la integralidad que se pretende lograr, no es coincidente con los objetivos de esta propuesta, pues no se fundamenta desde las necesidades complejas e interrelacionadas de la propia realidad.

ii. De acuerdo a lo anterior, se valora la importancia de ir incrementando, en una paulatina complejidad, todas las habilidades cognitivas prioritarias

iii. Como parte del planteamiento anterior, se propone la utilización de las plantillas, que permitan desarrollar habilidades cognitivas, realizado en un diálogo con la disciplina, en la lógica de los contextos de contenidos disciplinares

iv. Las habilidades cognitivas consideradas como relevantes y prioritarias para las finalidades formativas, están en la línea de los requerimientos, que han considerado algunos consensos, y que han sido divulgados en alguna medida por la CNA, Proyecto Tuning¹⁹ y que de alguna manera se encuentran plasmados, en la mayor parte de los Perfiles de Egreso, comunicadas por las diversas carreras universitarias:

- Conocer y comprender -muy distinto a repetir- la teoría y dogmática de las disciplinas que conforman una carrera universitaria
- Interpretar y aplicar los principios que mueven y definen las diversas disciplinas
- Razonar y argumentar disciplinariamente
- Dialogar y debatir desde una perspectiva disciplinaria, comprendiendo los distintos puntos de vista y articulándolos a efecto de constituir un *corpus* coherente

¹⁹ Mayores antecedentes en <http://www.cnachile.cl/wp-content/uploads/2010/07/derecho1.pdf> y en <http://www.tuningal.org/es/areas-tematicas/derecho/competencias>

- Enfrentar nuevas situaciones y contribuir a la creación de instituciones y soluciones disciplinarias en casos generales y particulares
- Provocar la capacidad para analizar una amplia diversidad de trabajos complejos en relación con las distintas disciplinas y sintetizar sus argumentos de forma precisa
- Desarrollar la capacidad para aplicar sus conocimientos adquiridos en el proceso de enseñanza-aprendizaje
- El logro de la capacidad para decidir ante disyuntivas, que se presentan en la praxis profesional

De acuerdo a lo anterior, se requiere propiciar un proceso que logre desarrollar en los estudiantes **habilidades cognitivas** tales como el **ANÁLISIS**, que permita comprender el detalle y las relaciones que se pueden dar entre algunas micro unidades -teorías, elementos, definiciones, estrategias, etc.-, pues sin esta habilidad, no se pueden realizar las anteriores exigencias para un profesional. En esa lógica, también se requiere desarrollar la **COMPARACIÓN**, que oriente el proceso de conocer y comprender una disciplina, y que permita además, evaluar y decidir. También, surge la necesidad de potenciar la habilidad de **SÍNTESIS**, que permita lograr la argumentación y señalar peticiones concretas. Para ello, es conveniente desarrollar la **INFERENCIA** como un razonamiento que surge para relacionarse en el contexto disciplinar e inductivo. En ese sentido, para lograr la formación de los estudiantes en estas habilidades cognitivas, base para un profesional con pensamiento crítico-complejo, es fundamental que se conceptualicen a cabalidad estas habilidades cognitivas, de ahí que se explican en mayor profundidad, junto a la propuesta de diseño e intervención:

i. Habilidad cognitiva de Análisis²⁰; permite examinar y fragmentar o descomponer la información recibida en partes. Con ello, se

²⁰ Hemos encontrado apoyo en algunas propuestas, relacionadas a la *Taxonomía de Bloom* y el *Pensamiento Crítico*. Mayores antecedentes en http://www.dokeos.ece.buap.mx/dokeos/courses/DHPCA/document/DOCUMENTOS_PARA

intenta identificar, establecer relaciones, causas, realizar inferencias y encontrar evidencias que apoyen generalizaciones. Para avanzar en ello, se debería:

- ❖ Descomponer en partes para examinar sus detalles.
- ❖ Comprender cómo se relacionan las partes.
- ❖ Cómo se comparan y contrastan.
- ❖ Pero también, se requiere establecer criterios para ello, lo que implica una valoración.

En ese sentido, es pertinente establecer que el paradigma de la Complejidad, plantea en sus postulados, elementos que van en la dirección de potenciar el ANÁLISIS. Ello, pues va desde lo micro-literal, hasta las valoraciones, implicancias, relaciones y estrategias a seguir. Metodológicamente hablando, el paradigma complejo considera establecer un desarrollo del todo a las partes y de las partes al todo integrado. Establecido lo anterior, se propone una intervención por niveles de la Carrera, donde se plantea inducir a reconocer y potenciar la habilidad cognitiva de ANÁLISIS, tal como lo expresa la siguiente tabla:

Tabla 6. *Desarrollo de la habilidad cognitiva de ANÁLISIS, por niveles académicos*

Criterios	Primeros Niveles	Niveles Medios	Niveles Finales
Descomposición en partes para examinar sus detalles; desde lo esencial a lo complementario	Analizar: Definiciones, conceptos, teorías, etc.	Analizar: Resolución de casos y problemáticas, Estrategias a seguir, etc.	Crear criterios para analizar: las implicancias, las consecuencias, los factores en juego, etc.

[COMPARTIR/LA TAXONOMIA DE BLOOM Y EL PENSAMIENTO CRITICO1.pdf](http://www.eduteka.org/modulos.php?catx=6&idSubX=129) y en <http://www.eduteka.org/modulos.php?catx=6&idSubX=129>

Relación de las partes	Relacionar: Definiciones, Autores, Instituciones científicas, teorías, principios disciplinares, etc.	Relacionar lo aprendido a casos reales, simulados y contextualizados. Relacionar teorías y principios disciplinares, etc.	Relación contenido o materia, con la realidad (social, epistemológica) Relación entre teorías, conceptos, argumentos, principios, etc.
Elementos de la plantilla; su Trazo Educativa-bosquejo (diseño propiamente)	Plantillas de análisis inicial e intermedio 1	Plantillas de análisis intermedio 2 y 3	Plantillas de análisis avanzando

Fuente: elaboración propia

ii. Habilidad cognitiva de Comparación; de acuerdo a De Sánchez (1995), el proceso de comparación viene a representar una extensión del proceso básico de observación. Esto, pues implica la acción de identificar elementos, sujetos, objetos y situaciones. Con ello, se puede iniciar la comparación como un proceso mental que *“consiste en el establecimiento de diferencias, semejanzas entre personas, objetos, eventos o situaciones; el establecimiento de semejanzas permite generalizar y el de diferenciar el particularizar y como consecuencia de ambos, se puede comparar”* (De Sánchez, 1995). En tanto, Feuerstein (1992) define la comparación como un proceso mental, a través del cual

(...) dos elementos son superpuestos, uno sobre el otro, con el objeto de hallar los puntos que ambos comparten, y dónde y cómo difieren. Las semejanzas y las diferencias son luego sumadas, constituyendo la base de una formulación que describe las relaciones entre los objetos o las dimensiones que son directamente relevantes para las necesidades y fines que generaron el acto de la comparación (Feuerstein, 1992).

De acuerdo a lo anterior, los criterios a tener en cuenta para el seguimiento de esta habilidad cognitiva, serían:

- ❖ Tener claro los objetivos de por qué y qué se va a comparar

- ❖ Establecer criterios de comparación
- ❖ Establecer semejanzas y diferencias
- ❖ Concluir

Establecido lo anterior, se propone una intervención por niveles de la Carrera, donde se plantea inducir a reconocer y potenciar la habilidad cognitiva de COMPARACIÓN, tal como lo expresa la siguiente Tabla:

Tabla 7. *Desarrollo de la habilidad cognitiva de COMPARACIÓN, por niveles académicos*

Criterios	Primeros Niveles	Niveles Medios	Niveles Finales
Búsqueda del criterio de comparación Semejanza y diferencia	Comparar: Definiciones Autores, Instituciones científicas, teorías, etc.	Comparar: Resolución de casos y problemáticas, Estrategias, etc.	Comparar: Criterios, Implicancias, Consecuencias, etc.
Elementos de la plantilla su Trazo Educativo-bosquejo (diseño propiamente)	Plantillas de comparación inicial e intermedia 1	Plantillas de comparación intermedia 2 y 3	Plantillas de comparación avanzada

Fuente: elaboración propia

iii. Habilidad cognitiva de Síntesis; entendida como la “*capacidad para llegar a la composición de un todo, a partir del conocimiento y reunión de sus partes*” (González, 2002). De acuerdo a ello, los criterios a tener en cuenta para el seguimiento de esta habilidad cognitiva, serían:

- ❖ Identificar las ideas esenciales
- ❖ Identificar ideas complementarias a la esencial
- ❖ Lograr integrar en un nuevo constructo un todo valorado

Establecido lo anterior, se propone una intervención por niveles de la Carrera, donde se plantea inducir a reconocer y potenciar la habilidad cognitiva de SÍNTESIS, tal como lo expresa la siguiente tabla:

Tabla 8. *Desarrollo de la habilidad cognitiva de SÍNTESIS, por niveles académicos*

Criterios	Primeros Niveles	Niveles Medios	Niveles Finales
Identificar lo esencial	Sintetizar aspectos relevantes de: Definiciones, Autores, Instituciones científicas, teorías, etc.	Sintetizar aspectos relevantes de: Resolución de casos y problemáticas, Estrategias, etc.	Sintetizar aspectos relevantes esenciales de: Criterios, Implicancias, Consecuencias, etc.
Identificar ideas complementarias			
Elementos de la plantilla su Trazo Educativo-bosquejo (diseño propiamente)	Plantillas de síntesis inicial e intermedia 1	Plantillas de síntesis intermedia 2 y 3	Plantillas de síntesis avanzada

Fuente: elaboración propia

iv. Habilidad cognitiva de Inferir; destinada a “*identificar y ratificar elementos requeridos para deducir conclusiones razonables; elaborar conjeturas e hipótesis; considerar información pertinente y deducir consecuencias a partir de datos, afirmaciones, principios, evidencias, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, cuestionamientos u otras formas de representación.*”²¹ De acuerdo a ello, los criterios a tener en cuenta para el seguimiento de esta habilidad cognitiva, serían:

- ❖ Todo razonamiento contiene INFERENCIAS o INTERPRETACIONES que llevan a CONCLUSIONES y dan significado a los datos

²¹Definición entregada por la Asociación Filosófica Americana. Mayores antecedentes en <http://www.eduteka.org/modulos.php?catx=6&idSubX=131>

- ❖ Inferir sólo aquello que se desprenda de la evidencia
- ❖ Verificar que las inferencias sean consistentes entre sí
- ❖ Identificar que las suposiciones que llevan a formular inferencias²²

Establecido lo anterior, se propone una intervención por niveles de la Carrera, donde se plantea inducir a reconocer y potenciar la habilidad cognitiva de INFERIR, tal como lo expresa la siguiente tabla:

Tabla 9. *Desarrollo de la habilidad cognitiva de INFERIR, por niveles académicos*

Criterios	Primeros Niveles	Niveles Medios	Niveles Finales
Identificar información pertinente Cuáles son las mejores conclusiones a partir de los antecedentes	Inferir Definiciones Autores, Instituciones científicas, información sobre teorías, etc.	Inferir sobre Resolución de casos y problemáticas, Estrategias, etc.	Proponer varias alternativas de acuerdo a los datos y premisas. Definir Criterios, Implicancias, Consecuencias, etc.
Elementos de la plantilla su Trazo Educativo-bosquejo diseño propiamente)	Plantillas de síntesis inicial e intermedia 1	Plantillas de síntesis intermedia 2 y 3	Plantillas de inferencia avanzada

Fuente: Elaboración propia

Como se observa, no se trata de enseñar una habilidad cognitiva como el análisis, síntesis, inferencia y comparación, entre otras habilidades cognitivas, sino que se debe disponer un currículo que las contemple; debe existir una intencionalidad estratégica, que las promueva, no como una opción, sino una necesidad imperiosa. De ahí, que no se trata sólo de un tema de taxonomías; es una intervención a las relaciones sociales educativas. Desde esa perspectiva, la propuesta no es sólo enseñar, sino sobre todo, intencionar un proceso institu-

²²Estos criterios, se relacionan a los establecidos por Elder y Paul (2003), en *La mini-guía para el Pensamiento crítico; Conceptos y herramientas*.

cionalizado, destinado a analizar, sintetizar, inferir, comparar, etc., como habilidades cognitivas básicas que debe desarrollar un futuro profesional. Para ello, se deben propiciar cambios progresivos en la interacción con el contenido y con los demás sujetos del aula.






De ahí entonces, que esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, sugiere que en los primeros niveles de una carrera universitaria se disponga a intencionar una metacognición, donde los estudiantes fortalezcan la conciencia que están interactuando con el contenido. Ello implica, que una información puede ser vista desde distintos ámbitos, y que aportan distintas perspectivas, de acuerdo a qué habilidad cognitiva utilizan para conocerlo. Con ese objetivo colaboran las plantillas que más adelante se dan a conocer. Consecuente a ello, para los niveles medios de una carrera, debería intencionarse el desarrollo de una metacognición que permita el dialogo de teorías, principios disciplinares; ya no procede que en estos niveles académicos se siga insistiendo con el análisis, síntesis, inferencia y comparación de particularidades ya aprendidas, sino que estas habilidades cognitivas deben orientarse a la integración disciplinar, que necesariamente requiere el recurso cognitivo de poder descomponer y posteriormente articular un todo coherente.



De lo que se trata entonces, es de avanzar a analizar y realizar, por ejemplo, una estrategia de *resolución de casos*, u otra similar. La idea, es que con el contenido de teorías o criterios distintos, según las asignaturas, pueda el estudiante demostrar que ya adquirió la habilidad cognitiva de analizar, u otra. El problema que pudiese surgir acá, es que el docente siga centrado en el contenido, y no en la relación educativa que implica la generación de habilidades en el estudiante.

Atendiendo el carácter altamente didáctico que constituye la **Traza Educativa Plantillas para la Formación de Pensamiento Crítico-Complejo y Habilidades Cognitivas**, se propone el diseño de una **Simbología General**, que permita lograr un trabajo de intervención y seguimiento -tanto para la etapa de diagnóstico, intervención y evaluación-, así como homogenizar una didáctica que permita andamiar al estudiante, hacia un avance en el desarrollo de las habilidades cognitivas, ya expuestas previamente. En esta lógica, se propone

implementar la siguiente simbología, adecuada a cada habilidad cognitiva a trabajar.




Tabla 10. *Simbología para trabajar la Habilidad Cognitiva de ANALISIS*

Primer nivel de descomposición 	Con esta simbología el estudiante debe identificar una primera fase de detalle y desglose de tarea solicitada (sea de un concepto, teoría, caso, estrategia etc.), a fin de diferenciar los niveles subsiguientes y dependencias en la estructura general asignada.
Segundo nivel de descomposición 	Con esta simbología el estudiante debe identificar una segunda fase de detalle y desglose de la tarea solicitada (sea de un concepto, teoría, caso, estrategia etc.), a fin de diferenciar los niveles subsiguientes y dependencias en la estructura general asignada.
Tercer nivel de descomposición 	Con esta simbología el estudiante debe identificar una tercera fase de detalle y desglose de tarea solicitada (sea de un concepto, teoría, caso, estrategia etc.), a fin de demostrar el nivel de profundidad de su análisis.
Cuarto nivel de descomposición 	Con esta simbología el estudiante debe identificar una cuarta fase de detalle y desglose de tarea solicitada (sea de un concepto, teoría, caso, estrategia etc.), a fin de demostrar el nivel de profundidad de su análisis.
Anticipación de la contraparte o informe diferencial posible , pero no elegido 	Con esta simbología el estudiante debe identificar una posición opuesta válida, pero no elegida por él, con el objeto de visualizar una posibilidad, que conviene tener presente, en la elaboración de su tarea.

Ejemplos 	Con esta simbología el estudiante debe elaborar ejemplos para cada uno de los niveles de descomposición, siguiendo el mismo color al cual accede
Relación entre las parte (según la dirección de la flecha) 	Con esta simbología el estudiante debe relacionar los diferentes niveles de composición, utilizando las flechas en la dirección que elija.


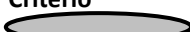
Fuente: elaboración propia

Tabla 11. *Simbología para trabajar la Habilidad Cognitiva de SÍN-
TESIS*

Idea esencial 	Con esta simbología el estudiante debe identificar, agrupar, elegir y/o diseñar una idea que comprenda los elementos esenciales de la tarea encomendada
Idea complementaria 	Con esta simbología el estudiante debe identificar, agrupar, elegir y/o diseñar una idea que complemente los elementos esenciales de la tarea encomendada
Ejemplos 	Con esta simbología el estudiante debe elaborar ejemplos para cada uno de los niveles de síntesis, según sea idea principal o secundaria, de acuerdo a los colores empleados

Fuente: elaboración propia

Tabla 12. *Simbología para trabajar la Habilidad Cognitiva de
COMPARACIÓN*

Categoría a comparar 	Con esta simbología el estudiante debe ser capaz de establecer la categoría por la cual comparará los elementos de la tarea solicitada (qué va a comparar)
Criterio 	Con esta simbología el estudiante debe identificar los criterios a comparar dentro de la categoría
Semejanza =	Con esta simbología el estudiante debe establecer aquellos elementos similares de acuerdo al criterios establecido
Diferencia ≠	Con esta simbología el estudiante debe establecer aquellos elementos disímiles de acuerdo al criterios establecido

Fuente: elaboración propia

Tabla 13. *Simbología general para todas las habilidades cognitivas (analizar, sintetizar, comparar, inferir)*

Esta simbología permitirá al estudiante identificar:

	Teoría favorable
	Teoría adversa
	Planteamientos a favor
	Planteamientos contrarios

Fuente: elaboración propia

6.1.3 Traza Educativa Constructivismo Social y Ciencia Disciplinar

a) Fundamentos de la Traza Educativa: Gran parte de las universidades chilenas, han declarado Modelos Educativos “progresistas”, centrados en el estudiante, con estrategias y didácticas innovadoras, etc. Al menos en su planteamiento teórico, han adoptado paradigmas de enseñanza-aprendizaje en la línea del modelo psicopedagógico Constructivista y del Constructivismo Social. Lo anterior, fundamentalmente, es provocado por la necesidad de ajustar un discurso de apertura psicopedagógica, por un lado, pero también, porque algunas instituciones educativas han perspectivado que nos encontramos en una época que demanda estar en coherencia con los tiempos, vale decir, entender los problemas globalmente conectados y emergentes. Asimismo, las diversas disciplinas que se imparten en las carreras universitarias, exigen que **sus objetos de estudios sean considera-**

dos de manera construibles, y no dados, como lo planteó el paradigma positivista de las ciencias del siglo XIX. En ese sentido, se requiere construir el conocimiento, en base a contextos comunicacionales que permitan el dialogo permanente entre teorías abstractas y comprender sus categorías, para construir un conocimiento distinto al conocimiento cotidiano.

Lo anterior requiere, especialmente, desarrollar un proceso de abstracción y conexión complejo de interrelaciones y conexiones que puedan representar, y además, donde se vinculen relacionamente, afectividad, estética, cognición, valor y metacognición. En esa lógica, para que los estudiantes sean capaces de construir su propio conocimiento, debería desarrollarse una mediación pertinente e intencionada, que implique un proceso progresivo, pero complejo, vale decir, que no se reduzca y menos propiciar certezas.²³

b) Objetivos a cumplir por la Traza Educativa: Como objetivo transversal, la Traza Educativa debería operacionalizar la línea estratégica enseñanza integral. En ese contexto, esta Traza Educativa se propone:

- i. Reconocer la necesidad de cambiar paradigmas en la educación universitaria
- ii. Promover en los estudiantes, un empoderamiento que les permita construir conocimiento en el proceso de enseñanza- aprendizaje, como uno centrado en el estudiante
- iii. Crear un diseño, que permita objetivar la formación de un aprendizaje basado en el Constructivismo Social
- iv. Proponer una base de instrumentos para evaluar un diseño de construcción de conocimiento

²³ Los ámbitos epistémicos más relevantes de esta Traza Educativa, fueron tratados por los autores en el artículo científico "*Factores limitantes del diálogo entre los procesos de enseñanza-aprendizaje y el contenido jurídico, en la educación del derecho*", publicado en la Revista de Derecho –Coquimbo– (2019, <http://dx.doi.org/10.22199/issn.0718-9753-2019-0013>)

c) Acciones Generales a desarrollar en la Traza Educativa, en relación a la etapa de implementación de la propuesta

i. Etapa Gestión y diagnóstico; la Traza Educativa debería ser trabajada por un Equipo interdisciplinario, donde converjan además, el Director-Coordinador General de la propuesta y un Coordinador-Gestor de la Traza Educativa, de manera tal, de poder realizar un seguimiento más preciso y estudiado de la intervención al proceso de enseñanza-aprendizaje y de igual manera, poder lograr una coordinación más efectiva en la articulación de la gestión de la propuesta. En esa perspectiva, se debería realizar:

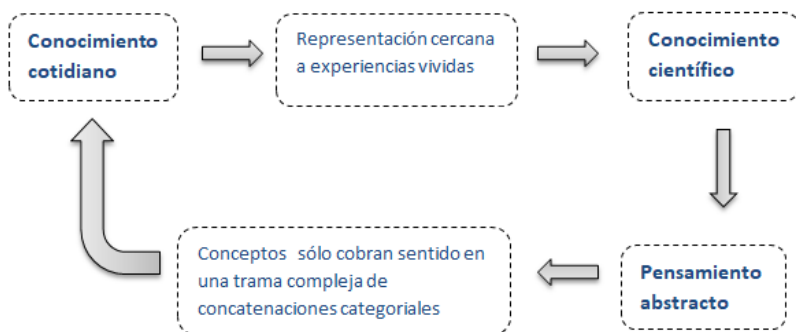
- ❖ Una intervención diagnóstica del o los cursos a intervenir, para identificar el contexto real en el cual se va accionar, y que permita visualizar cuan capaces son los estudiantes de construir conocimiento disciplinar abstracto. Este conocimiento previo, permitirá monitorear el desarrollo de la intervención²⁴
- ❖ Lograr la participación activa de los estudiantes, incorporándolos en un cambio no sólo didáctico, sino de paradigma

ii. Etapa intervención; la Traza Educativa debería intentar direccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la lógica de intervenir para andamiar al estudiante, del conocimiento común, al científico. Para ello, es importante operacionalizar el avance. En vista de ese objetivo, se propone el diseño de una tipología de pasos que deberían ir ascendiendo en complejidad y profundidad, que esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, ha denominado **Avan-**

²⁴ Un ejemplo del abordaje de esta fase, se da a conocer en el documento “Acercamiento a la Explicación, de los principales fenómenos de la Carrera de Derecho, UDA” (2019, <http://www.peid.uda.cl/images/peid/Explicacin%20CE%20Carrera%20de%20Derecho1.pdf>), donde se exponen los resultados de la aplicación de dos instrumentos; el *Cuestionario de Evaluación de la Metodología Docente y Evaluativa de los Profesores Universitarios (CE-MEDEPU)* y el *Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (MSLQ)*, aplicados a Docentes y Estudiantes, respectivamente, y que buscaba establecer un diagnóstico exploratorio de la cualidades de ambos sujetos. Lo anterior, se constituiría en la línea basal desde la cual trabajar; la Zona de Desarrollo actual, en la lógica vygotskyana.

zar hacia los niveles de abstracción, tal como lo expresa la figura 11.

Figura 11. *Avance en Niveles de Abstracción*



Fuente: elaboración propia

De acuerdo a esta conceptualización, se propone centrarse en los siguientes aspectos:

- ❖ **Interrelacionar conceptos en tramas categoriales:** En esta lógica, existe una diferencia entre un *conocimiento cotidiano*, que implica una representación cercana a experiencias vividas, mientras que el *conocimiento científico* implica una trama compleja de concatenaciones categoriales.
- ❖ **No existe relación entre la intuición cotidiana y los contenidos del conocimiento científico:** Los estudiantes, por lo general, tienen una opinión preliminar, antes de relacionarse con un ámbito específico del conocimiento científico.

Atendiendo estos elementos de análisis, se plantean algunos aspectos a considerar en la intervención, dados por:

- ❖ Conciencia de la idea previa y de su importancia
- ❖ Desequilibrio cognitivo, entre un pensamiento concreto/abstracto, un conocimiento cotidiano/científico, intuitivo/reflexivo científico; para demostrar lo insuficiente que re-

sulta no avanzar en la unidad dialéctica teoría-práctica, y esta última profundizada

- ❖ Superar la lentitud y la dificultad, resultante de que un estudiante no avance en dar un salto cualitativo, donde las materias no sean simples contenidos, en la lógica de una dimensión cuantitativa. Por el contrario, que supere este ámbito y pueda transformar un conocimiento concreto, cotidiano e intuitivo, en uno científico argumentado y complejo
- ❖ El lenguaje científico, en este caso disciplinar, se transforma en una nueva consideración de la idea previa y de la práctica inicial
- ❖ Avanzar hacia *esquemas sociocognitivo-disciplinares*. Es decir, consolidar esquemas que les permitan a los estudiantes leer el mundo desde su disciplina, bajo la analogía de una nueva metacognición significativa-disciplinar (Gómez y Menares, 2014)

iii. Etapa Evaluación, se plantea evaluar la aplicación de la *Traza Educativa* y sus logros.

6.1.4 Traza Educativa Talleres

a) Fundamentos de la Traza Educativa: Un Taller consiste en una actividad diseñada para los estudiantes de un nivel o varios, y tiene por objetivo formar una competencia disciplinaria o transversal. Principalmente, aquellas que profundizan exigencias muchas veces declaradas en un Perfil de Egreso. En razón de lo anterior, se diferencian de una charla u otro evento similar, que pretenda abordar algún contenido no visto en clases o poco desarrollado.

Los Talleres deberían ser acordados con las Direcciones de Carrera, Departamento o Facultades, de tal manera, que analizado el currículo y en sincronía con el Modelo Educativo de la institución educativa, se puedan proponer en atención a la progresión de conocimientos y

habilidades adquiridos en el proceso educativo. Es por esta razón, que esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, abarca logros de aprendizaje.

b) Objetivos a cumplir por la Traza Educativa: Como objetivo transversal, la Traza Educativa debería operacionalizar la línea estratégica enseñanza integral. En ese contexto, esta Traza Educativa Talleres se propone que:

- ❖ El estudiante pueda construir significativamente el conocimiento, con el aporte de insumos de apoyo práctico
- ❖ El estudiante genere una actitud favorable a la formación constante y valore la autoformación
- ❖ El estudiante pueda identificar sus propias deficiencias y decidir, de acuerdo a ellas, y a sus necesidades, las áreas para desarrollar

c) Acciones Generales a desarrollar en la Traza Educativa, en relación a la etapa de implementación de la propuesta

i. Etapa Gestión y diagnóstico, la Traza Educativa debería ser trabajada por un Equipo interdisciplinario, donde converjan además, el Director-Coordinador General de la propuesta y un Coordinador-Gestor de la Traza Educativa y el Director de la Carrera –o coordinador de carrera-, de manera tal, poder realizar un estudio de los Programas curriculares. En esa perspectiva, se debería efectuar:

- ❖ Una planificación de los Talleres con el apoyo del docente de la signatura
- ❖ Elaborar pautas de evaluación para los Talleres

ii. Etapa intervención, la Traza Educativa debería potenciar y profundizar la etapa anterior; concretizar los Talleres, siempre considerando el trabajo conjunto del Director-Coordinador General, el Coordinador-Gestor de la Traza Educativa y el Director de Departamento.

iii. Etapa Evaluación, se plantea evaluar la aplicación de la Traza Educativa y sus logros.

6.1.5 Traza Educativa Visitas

a) Fundamentos de la Traza Educativa: Un aprendizaje significativo siempre mejora con la cercanía a los contextos reales. En tanto, desde estos ámbitos se pueden visualizar en la práctica, los discursos teóricos trabajados en clases lectivas. En ese sentido, las Visitas cumplen el sentido de poder conectar a los estudiantes con los ámbitos reales en los cuales se desempeñarán los futuros profesionales.

b) Objetivos a cumplir por la Traza Educativa: Como objetivo transversal, la Traza Educativa Visitas debería operacionalizar la línea estratégica enseñanza integral. En ese contexto, se espera que los estudiantes tengan a la base, elementos de la realidad cotidiana, que les permitan encontrar significados, sobre los cuales, hacer de su aprendizaje uno de tipo significativo, favoreciendo el desarrollo de esquemas socio-cognitivo-disciplinares. Desde ellos, se pretende que los futuros profesionales puedan proyectar ámbitos situacionales en abstractos, en concreto, y viceversa.

c) Acciones Generales a desarrollar en la Traza Educativa, en relación a la etapa de implementación de la propuesta

i. Etapa Gestión y diagnóstico, la Traza Educativa debería ser trabajada por un Equipo interdisciplinario, donde converjan además, el Director-Coordinador General de la propuesta y un Coordinador-Gestor de la Traza Educativa y el Director de Departamento –o coordinador de carrera-, de manera tal, de poder realizar estudio de los Programas curriculares. En esa perspectiva, se debería efectuar:

- ❖ Una planificación de Visitas con el apoyo del docente de la
signatura

❖ Elaborar pautas de evaluación para las Visitas

ii. *Etapla intervención*, la Traza Educativa debería potenciar y profundizar la etapa anterior; concretizar las Visitas, siempre considerando el trabajo conjunto del Director-Coordinador General, el Coordinador-Gestor de la Traza Educativa y el Director de Departamento.

iii. *Etapla Evaluación*, se plantea evaluar la aplicación de la Traza Educativa y sus logros.

6.1.6 Traza Educativa Didáctica y Evaluación

a) Fundamentos de la Traza Educativa: La opción por el Constructivismo Social, declarado en algunos Modelos Educativos de universidades chilenas, demanda una estrategia de constantes e innovadores planeamientos de diseños didácticos. Ello, especialmente, para preparar a nuestros estudiantes a enfrentarse a los problemas inciertos, complejos y emergentes que se les presentarán en su ámbito profesional. Al mismo tiempo, se requieren diseños de evaluación coherentes con las nuevas propuestas psicopedagógicas de los paradigmas complejos emergentes.

Estamos ciertos, que los procesos evaluativos deberían encaminarse hacia métodos más inclusivos y democráticos, como el enfoque de la ***Evaluación Auténtica***, por ejemplo. Este, presenta y se sustenta en un carácter esencialmente formativo, con un alto sentido psicopedagógico, pues parten de la noción de asumir la enseñanza-aprendizaje como procesos de creación de significado, donde se involucran dimensiones diversas, como el conocimiento previo, las experiencias complejas, procesos emocionales, motivacionales, cognitivos y sociales del estudiante. Sin embargo, la realidad lineal y mecanicista que impera en las evaluaciones universitarias actuales, requiere dar un paso previo, que permitan desnaturalizar los mecanismos anquilosados del viejo sistema, centrados casi exclusivamente, en el control

de contenido, vale decir, evaluación de productos, no de procesos educativos.

b) Objetivos a cumplir por la Traza Educativa: Como objetivo transversal, la Traza Educativa debería operacionalizar la Línea Estratégica Enseñanza Integral. En ese contexto, se propone desarrollar una base pedagógica-didáctica para la enseñanza-aprendizaje universitaria, ante lo cual esta Traza Educativa se diseña para:

- ❖ Apoyar a otras Trazas Educativas, tanto en los aspectos didácticos que lo requieran, como de evaluación a las mismas.
- ❖ Crear y proponer un set de apoyo para la evaluación de las Trazas Educativas, desarrollando rúbricas y/o matrices.
- ❖ Lograr alianzas con Centros de apoyo a la docencia, y otros programas al interior de la Carrera, la Universidad, o fuera de ella.

c) Acciones Generales a desarrollar en la Traza Educativa, en relación a la etapa de implementación de la propuesta

i. *Etapa Gestión y diagnóstico*, la Traza Educativa debería ser trabajada por un Equipo interdisciplinario, donde converjan además, el Director-Coordinador General de la propuesta y un Coordinador-Gestor de la Traza Educativa, proponiéndose realizar:

- ❖ Un estudio de didácticas y pautas de evaluación existentes.
- ❖ Elaborar propuestas de didácticas y pautas de evaluación originales para los objetivos de esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral.

ii. *Etapa intervención*, la Traza Educativa debería concretizar acciones tendientes a realizar actividades de apoyo a otras Trazas Educativas, aplicando didácticas y pautas de evaluación innovadoras y en concordancia a los paradigmas postulados.

iii. *Etapas Evaluación*, se plantea evaluar la aplicación de la Traza Educativa y sus logros.

6.1.7 Traza Educativa Centro de Investigación Estudiantil (CIE)

a) Fundamentos de la Traza Educativa: Esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, considera fundamental que los estudiantes desarrollen el hábito por la investigación; que lo valoren como un proceso de suma importancia para su práctica como estudiantes y futuros profesionales. Para el logro de ello, se valoriza la creación de prácticas educativas que impliquen potenciar la investigación estudiantil.

Estamos ciertos, que gran parte de las carreras universitarias implementan en sus mallas y currículos, desde los primeros niveles, asignaturas de metodología de la investigación, u otras que aperturen el conocimiento científico en esa línea. En ese sentido, el CIE no se plantea como un ente duplicador de procesos, sino un complemento profundizador y socializador de la investigación, no como destinada a alcanzar un producto determinado, sino más bien como un proceso de enseñanza-aprendizaje imprescindible en toda formación universitaria, toda vez, que las praxis profesionales a futuro, les demandarán esta competencia. En ese contexto, el CIE debe transformarse en una institucionalidad destinada a la investigación-estudiantil, con el objeto de sembrarla, coordinarla y promoverla.

b) Objetivos a cumplir por la Traza Educativa: Como objetivo transversal, la Traza Educativa debería operacionalizar la *Línea Estratégica investigación-participativa*, instando a que los estudiantes se desarrollen integralmente como actores de su proceso, capaces de formar parte de comunidades de aprendizaje e indagación. Ello, para fortalecer la creatividad, la autodisciplina, la revisión constante de las epistemes disciplinares, y por cierto, la motivación. Para ello, y considerando los Criterios Generales de esta propuesta de enseñanza-

aprendizaje universitaria integral, resulta fundamental para el desarrollo del CIE:

- ❖ Potenciar relaciones sociales e intersubjetivas, para poder avanzar en la construcción de una cultura que reconozca la importancia de los colectivos en la potenciación de conocimiento
- ❖ Empoderar a los estudiantes en dimensiones integrales, para fortalecer, no sólo la autoestima que dirige a los estudiantes a la Zona de su Desarrollo Potencial de aprendizaje, sino además, instalar a las comunidades de aprendizaje como sujeto fortalecido
- ❖ Promover un clima, para que el proceso enseñanza-aprendizaje que surja de la investigación, se desarrolle de manera participativa y respetuosa
- ❖ Lograr la conexión de currículo, lo que implica desarrollar alternativas de investigación que superen las nociones estancas, en especial, lograr vinculación de disciplinas
- ❖ Intencionar pensamiento crítico-complejo, fundamentalmente, en la revisión epistémica

c) Acciones Generales a desarrollar en la Traza Educativa, en relación a la etapa de implementación de la propuesta

Básicamente, el CIE deberá formalizarse como un ente formador y coordinador de la investigación estudiantil, con una orgánica que la favorezca. Articulando, desde una institución reconocida para estos efectos, las iniciativas espontáneas. Pero también, incentivando a aquellos estudiantes que podrían motivarse. Para ello, el CIE debería:

- ❖ Sembrar la inquietud, la necesidad y el hábito por la investigación en los estudiantes.

- ❖ Coordinar las iniciativas existentes y acogerlas, demostrando la importancia y valoración que se le otorga a ello.
- ❖ Promover la investigación estudiantil, en términos de crear las instancias de formación, necesarias para estos fines y contribuir a socializar los esfuerzos estudiantiles.

La Traza Educativa debería ser implementada por el Director-Coordinador General de la propuesta y el Coordinador-Gestor de la Traza Educativa, que deberían tener los siguientes roles:

❖ **Director-Coordinador General**, debería actuar como coordinador y asesor, dado que en última instancia, el CIE se inserta en una línea de estrategia de esta propuesta, por lo que representa un diseño estratégico de aprendizaje integral y de mayor complejidad, y porque además, requiere de una gestión que así lo vincule. En ese sentido, se deberá velar porque el proceso de investigación proporcione a los estudiantes, el aprendizaje suficiente para investigar, pero al mismo tiempo, que se logren resultados adecuados en la generación u ordenación de conocimiento.

❖ **Docente-Coordinador de Traza Educativa**, debería ser un intermediario entre la Coordinación de la propuesta y el CIE. Además, tendría que guiar y acompañar a los estudiantes en las iniciativas de investigación y socialización de tales resultados, así como implementar las estrategias de esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral en la Traza Educativa y dar cuenta de ello.

Pero además de los coordinadores nombrados, y ya explicitadas sus funciones, el CIE debe estar conformado por:

❖ **Ayudantes de cátedra**, quienes por derecho propio podrán integrar el CIE, por el sólo hecho de haber ganado concursos abiertos para postular a las ayudantías.

❖ **Estudiantes**, que demuestren interés y méritos para integrar el CIE.

❖ **Comisión de Profesores** colaboradores del CIE y de la investigación estudiantil.

❖ **Semilleros de Estudiantes**, que corresponde a la denominación genérica que abarca a las agrupaciones estudiantiles adscritas al CIE. En ese sentido, los *Semilleros* deberían configurarse por áreas temáticas o por identidad autónoma, dedicadas a la investigación estudiantil. Vale decir, que los **Semilleros Temáticos** serían aquellos relacionados con un área disciplinar en particular, que una carrera universitaria desarrolle, mientras que los **Semilleros con Identidad Autónoma** serían aquellos que tienen una identidad propia y mantienen autonomía disciplinar, pero estarían sujetos a la coordinación del CIE, para ser apoyados y obtener los beneficios a participar de los derechos que adquieran los Semilleros. En todo caso, estas organizaciones estudiantiles, para configurarse como tales, deberán ser Registrados y colaborar con el CIE.

Visto así, los *Semilleros* serían las unidades mínimas de investigación estudiantil, y para su formalización institucional deberían:

- Inscribirse en un registro formalizado por el CIE, con un nombre que les otorgue identidad
- Designar un coordinador del Semillero, que interactúe con la coordinación del CIE
- El Semillero debería convertirse en el promotor del área del conocimiento, a la cual adscribe
- El Semillero, debería tener derechos y obligaciones, tales como obtener puntaje para la postulación a proyectos de investigación. Estos puntajes provendrían de la presentación de trabajos como artículos académicos, por ejemplo. Además, producto de colaboraciones en la organización de eventos como Coloquios, Jornadas, Congresos u otros similares

- Los Semilleros deberían concretizar productos académicos como Ensayos, Artículos Científicos, Monografías, etc. Pero además, producir y mantener una ***Revista Estudiantil*** que le dé identidad a los Semilleros y al CIE.

Atendiendo la composición ya detallada, el CIE debería conformarse como una institucionalidad, para lo cual tendría que establecer una Estructura Orgánica, que desde esta propuesta, consideramos debería estar constituida por una **MESA EJECUTIVA del CIE**, la cual se sugiere sea integrada por²⁵:

i. Un *Director-Coordinador Estudiantil*, cargo que debería cumplir un estudiante elegido por sus pares integrantes del CIE. Para lo cual, una vez al año, convocados los ayudantes y los estudiantes que integren el CIE, el Director-Coordinador General organizará la primera reunión anual, donde este cargo sería elegido democráticamente por mayoría simple. Así, el Director-Coordinador estudiantil durará un año en su cargo, teniendo que desarrollar las siguientes tareas:

- Presidir la Mesa Ejecutiva del CIE
- Representar al CIE en todas las instancias formales dentro y fuera de la Universidad, en especial con otras organizaciones estudiantiles similares
- Participar en la Gestión de una Revista Estudiantil y ser parte de su Comité Editorial Estudiantil
- Gestionar la dinámica del CIE, sus reuniones periódicas, las convocatorias y todo aquello que derive de las funciones propias de un Director

²⁵ Cabe señalar que esta es la orgánica que funciona en la Carrera de Derecho de la Universidad de Atacama, Chile, y que se da a conocer en esta propuesta como una guía, en ningún caso como una exigencia. Ello, pues se asume la libertad de organización, dependiendo de la cualidades, atributos y dinámicas culturales de cada centro educativo.

- Participar de las reuniones que el Director-Coordinador General convoque para objetivos de esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral

ii. Un *Sub-director Coordinador Estudiantil*, cargo que desempeñará quien obtenga la segunda mayoría en la primera votación. El Sub-director Coordinador Estudiantil tendrá por tareas:

- Subrogar al Director-coordinador estudiantil del CIE
- Participar de las reuniones que el Director-Coordinador General convoque para objetivos de la propuesta
- Organizar a los coordinadores de los semilleros, de Proyectos y de la Revista Estudiantil

iii. Un *Secretario*, quien sería el estudiante que obtenga la tercera mayoría en la primera votación. El Secretario tendrá por tareas:

- Ser Ministro de fe de las reuniones y de todas las actividades del CIE que así lo requieran
- Tomar actas y llevar un Registro formal de reuniones y acuerdos del CIE
- Ser el encargado de hacer cumplir la normativa para los efectos de concurso de Proyectos y de premiación de Tesis, por ejemplo

iv. Un *Tesorero*, quien sería el estudiante elegido por la Dirección-Coordinación General, para los efectos de colaborar en la administración de los recursos que se destinen para la administración y gestión del CIE.

v. Un *Coordinador Estudiantil de los Semilleros*, cargo que debería ser elegido por la Comisión de Profesores Colaboradores y la Mesa Ejecutiva del CIE, de acuerdo a los méritos que serían evaluados, considerando las siguientes tareas a realizar:

- Servir como ente coordinador entre los Semilleros, el CIE y la Dirección-Coordinación General
- Velar porque los Semilleros funcionen adecuadamente
- Mantener informado de cualquier dificultad que ocurra en los Semilleros, tanto al CIE, como a la Dirección-Coordinación General
- Velar porque las necesidades de investigación de los Semilleros, sean resueltas según sea el caso, para que así puedan cumplir sus tareas adecuadamente

vi. Un *Coordinador Estudiantil de Proyectos de Investigación Estudiantil*, quien será elegido por la Comisión de Profesores Colaboradores y la Mesa Ejecutiva del CIE, de acuerdo a los méritos que serán evaluados, considerando las siguientes tareas a realizar:

- El primer Coordinador debería colaborar en la creación de las bases para Proyectos para Semilleros
- Velar para que los Proyectos sean publicitados adecuadamente y socializadas sus bases
- Velar junto al Secretario del CIE, para que se respeten las normas de adjudicación de Proyectos para Semilleros
- Velar para que los Proyectos para Semilleros, funcionen adecuadamente
- Mantener informado de cualquier dificultad, tanto al CIE, como a la Dirección-Coordinación General
- Coordinar con una actividad de socialización de los Proyectos en su entrega de resultados

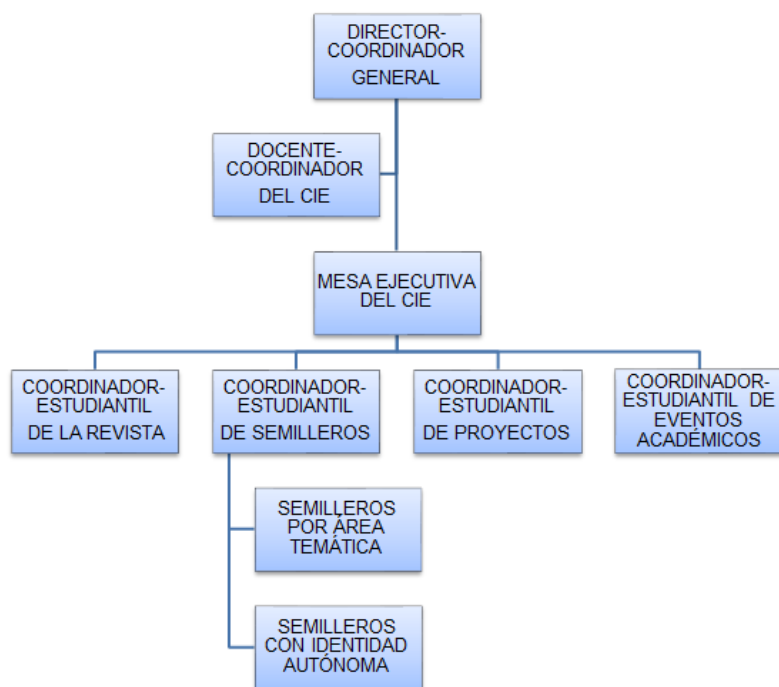
vii. Un *Coordinador Estudiantil de la Revista Estudiantil*, quien debería ser elegido por la Comisión de Profesores Colaboradores y la

Mesa Ejecutiva del CIE, de acuerdo a los méritos que serán evaluados, considerando las siguientes tareas a realizar:

- Participar en la gestión del Comité Editorial de la Revista Estudiantil
- Recepcionar los artículos de los Semilleros y de otros colaboradores
- Velar para que los productos de Proyectos de Investigación Estudiantil sean incorporados en la Revista
- Velar para que Revista Estudiantil mantenga su periodicidad
- Mantener informado de cualquier dificultad, tanto al CIE, como a la Dirección-Coordinación General

viii. Un *Coordinador Estudiantil de Eventos Académicos* (Congresos, Jornadas estudiantiles, etc.), quién debería ser elegido por la Comisión de Profesores Colaboradores y la Mesa Ejecutiva del CIE, de acuerdo a los méritos que serán evaluados, considerando las siguientes tareas a realizar:

- Tener un Registro de Congresos, Jornadas, Seminarios estudiantiles u otras actividades similares, a realizarse en otras Universidades
- Realizar la convocatoria a los estudiantes, invitando a participar con ponencias
- Gestionar, en conjunto con el *Docente-Coordinador* de la Traza Educativa, la preparación de Eventos académicos
- Colaborar en la gestión de Congresos, Jornadas, Seminarios estudiantiles u otras actividades similares que los Semilleros realicen
- Mantener informado de cualquier dificultad, tanto al CIE, como a la Dirección-Coordinación General

Figura 12. *Propuesta de Organigrama del CIE*

Fuente: elaboración propia

6.1.8 Traza Educativa Centro de Aprendizaje-Servicio (CAS)

Considerando la Investigación-Acción, como base de esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, proponemos desarrollar una aplicación operativa, basada en lo que la literatura reconoce como Estrategias Psicoeducativas destinadas a generar Aprendizaje situado o contextualizado. En particular, se reconoce que uno de los procedimientos que propician este tipo de enseñanzas, corresponden a las Estrategias de aprendizaje basados en Escenarios Reales *-in situ-*, que precisamente, buscan que el estudiante se desarrolle y practique el conocimiento, mediante la participación activa en espacios

comunitarios. Esta práctica, es reconocida como actividades de servicio a la comunidad o *service learning*. En estas, el sujeto cognoscente puede aplicar los conocimientos y las habilidades adquiridas, en situaciones de la vida real y en sus propias comunidades.

En ese contexto, las Estrategias de Aprendizaje basados en Escenarios Reales, buscan extender el proceso de enseñanza-aprendizaje social, desde las aulas a la comunidad, pero no con un carácter meramente asistencialista, sino desde una lógica “*relacionada con una toma de conciencia moral, social y cívica*” (Díaz, 2003). Es decir, lo que se busca como objetivo transversal, es fomentar el sentido de responsabilidad y empatía del futuro profesional. Desde esa perspectiva, el APRENDIZAJE-SERVICIO, aparece como estrategia de aprendizaje que intenta propiciar la combinación del currículo formal con el servicio a la comunidad, en la que se inserta una determinada Carrera universitaria.

a) Fundamentos de la Traza Educativa: Diversas fuentes, han venido señalando, y la práctica así lo comprueba, que el proceso formativo de los profesionales en las universidades está en crisis. Entre los variados motivos esgrimidos, para que ello suceda, se menciona el poco compromiso existente para impulsar un proceso de enseñanza-aprendizaje que dé respuestas a los problemas reales. De ahí, que resulta fundamental generar una institucionalidad que coordine las experiencias que se realicen, pero al mismo tiempo, surge la necesidad de superar una práctica episódica, razón por la cual, se requiere mantener una continuidad en la experiencia del APRENDIZAJE-SERVICIO, pues las expectativas de las comunidades y del medio, no pueden estar atendidas por compromisos individuales, asistencialistas y esporádicos.

Otro antecedente relevante a considerar, viene dado por el hecho declarado o latente, de que las universidades deben desarrollar un compromiso y responsabilidad social con los contextos nacionales, regionales –y agregaríamos, un compromiso con el planeta-, que las obliga a mantener un contacto permanente con el medio en general; alcanzar la debida sinergia entre el quehacer universitario y los sectores público y privado, de manera de formar habilidades y retroali-

mentación constante con el entorno, ingrediente fundamental que les permitirá a los futuros profesionales en formación, poder vivir en un mundo global y sin fronteras.

De ahí entonces, que esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, considera como cualidad esencial, asumir que los procesos de enseñanza-aprendizaje, para que intensifiquen sus objetivos, deben propiciar acercamientos a contextos reales, seleccionados, dinámicos y complejos. Pero además, con compromiso social, pudiendo con ello colaborar con aliviar y solucionar problemáticas reales de la comunidad.

Para el logro de ello, esta propuesta impulsa la creación de prácticas educativas que impliquen potenciar intencionadamente estos encuentros. Todo ello, en sincronía con las respectivas asignaturas y sus programas de estudio. En dicho contexto, se incentiva la creación de un CENTRO dedicado a institucionalizar el APRENDIZAJE-SERVICIO. Es decir, que promueva un aprendizaje significativo y contextualizado, y que ello permita aumentar cualitativamente su calidad, como resultado de una motivación, que surja desde la práctica educativa al servicio de la comunidad.

En consecuencia, la creación del **CENTRO DE APRENDIZAJE-SERVICIO (CAS)** debería fortalecer, no sólo nuevos métodos, sino además, daría continuidad a las expectativas que socialmente se van generando y que una vez iniciadas, no deben suspenderse. De ahí que el APRENDIZAJE-SERVICIO, permite promover una ética con responsabilidad social.

b) Objetivos a cumplir por la Traza Educativa: Como objetivo transversal, la Traza Educativa debería operacionalizar la *Línea Estratégica Investigación-Acción*, a través de lo que se conoce como el Aprendizaje-Servicio. Este método educativo, intenta propiciar la combinación del plan de estudios o currículo formal, con el servicio a la comunidad en la que se inserta una determinada Comunidad Educativa. En ese contexto, la Traza Educativa Centro de Aprendizaje-Servicio –CAS- se propone:

- ❖ Comprometer y vincular el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el contexto o el medio donde se encuentra inserta una Carrera universitaria
- ❖ Potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje centrados en el estudiante y con un enfoque basado en el Constructivismo Social –aprendizaje contextualizado-
- ❖ Avanzar hacia la integración de los conocimientos, de manera que los estudiantes puedan aplicar los contenidos formales del plan de estudios -antes de su egreso- en contextos reales, pero seleccionados y contribuyendo efectivamente con la comunidad. Donde además, obtendrán un logro significativo en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para una enseñanza-aprendizaje universitaria integral, es fundamental que el CAS desarrolle y potencie los Criterios Generales de esta propuesta, de ahí que esta Traza Educativa debería:

i. *Potenciar relaciones sociales e intersubjetivas*; para lo cual, el CAS se sugiere debería estar integrado por estudiantes de los niveles superiores de una carrera universitaria, que hayan desarrollado la mayor parte del currículo. Desde esa perspectiva, el CAS tiene también el objetivo de propiciar el diálogo científico entre sus integrantes, fomentar el trabajo en equipo, promoviendo así las relaciones interpersonales entre futuros colegas sobre la base del respeto, colaboración, etc.

ii. *Empoderar a los estudiantes en dimensiones integrales*; de ahí, que en el contexto del CAS, se espera que los estudiantes se proyecten efectivamente en lo que será su quehacer profesional, de modo que comiencen a relacionarse como tales, favoreciendo así el encuentro con contextos reales. Pero además, impulsando las comunidades de indagación, donde el *aprender haciendo*, constituya uno de los pilares de la formación profesional. Lo anterior, también permitirá abrir espacios para una vida universitaria con un espíritu crítico, donde se promueva el hábito por la inquietud, creación y responsabilidad social.

iii. *Promover un clima de solidaridad y compañerismo*; para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desenvuelva en términos participativos y respetuosos, con enfoque en el desempeño profesional y de comprensión del contexto en el cual se inserta y desenvolverá el futuro profesional.

iv. Promover y lograr que los estudiantes apliquen sus conocimientos, proponiendo soluciones concretas frente a determinadas problemáticas de la comunidad. De manera tal, que en esa práctica se logre desarrollar el trabajo interdisciplinario y de conexión de currículo.

v. Fomentar el compromiso ético de los estudiantes universitarios.

c) Acciones Generales a desarrollar en la *Traza Educativa*, en relación a la etapa de implementación de la propuesta

El CAS debería formalizarse como una institucionalidad, que organice e incentive el Aprendizaje- Servicio, para lo cual tendría que estructurarse como una orgánica y promover una red de trabajo que vincule el proceso de enseñanza-aprendizaje, con determinadas necesidades de la comunidad.

La Traza Educativa debería ser implementada por el Director- Coordinador General y un Coordinador-Gestor de la Traza Educativa, que deberían tener los siguientes roles:

❖ ***Director-Coordinador General***, quien debería actuar como coordinador-asesor, dado que en última instancia, el CAS se inserta en una línea estrategia de esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral. Por ello, debe involucrarse en el contexto de un proceso de aprendizaje integral y de mayor complejidad, atendiendo que además, se requiere una gestión que así lo vincule.

❖ ***Docente-Coordinador***, debería ser un intermediario entre la Dirección- Coordinación General y el CAS. Además, tendría que guiar y acompañar a los estudiantes en las iniciativas que se enmarquen en la metodología de Aprendizaje-Servicio.

Atendiendo que el CAS debería conformarse como una institucionalidad, para lo cual tendría que establecer una Estructura Orgánica. Así, desde el punto de vista de las responsabilidades y funciones de los estudiantes que lo integran, el CAS tendrá la siguiente estructura²⁶:

i. Un ***Director-Coordinador Estudiantil***, cargo que debería cumplir un estudiante elegido por sus pares integrantes del CAS, por mayoría simple, en votación secreta. El Director-Coordinador Estudiantil durará un año en su cargo, teniendo que desarrollar las siguientes tareas:

- Representar al **CAS** en todas las instancias formales dentro y fuera de la Universidad
- Gestionar la dinámica del **CAS**, sus reuniones periódicas, las convocatorias y las todas las que deriven de las funciones propias de su cargo
- Participar de las reuniones que el Director-Coordinador General convoque para objetivos de la propuesta

ii. Un ***Sub-director Coordinador Estudiantil***, cargo que desempeñará quien obtenga la segunda mayoría en la primera votación. El Sub-director Coordinador Estudiantil tendrá por tareas:

- Subrogar al Director-coordinador estudiantil del CAS
- Participar de las reuniones que el Director-Coordinador General convoque para objetivos de la propuesta

iii. Un ***Secretario***, quien sería el estudiante que obtenga la tercera mayoría en la primera votación. El Secretario tendrá por tareas:

²⁶ Al igual que en el caso del CIE, la que se da a conocer es la orgánica que funciona en la Carrera de Derecho de la Universidad de Atacama, Chile, y que se da a conocer en esta propuesta como una guía, en ningún caso como una exigencia. Ello, pues se asume la libertad de organización, dependiendo de la cualidades, atributos y dinámicas culturales de cada centro educativo.

- Ser Ministro de fe de las reuniones y de todas las actividades del CAS que así lo requieran
- Tomar actas y llevar un Registro formal de reuniones y acuerdos del CAS

iv. Un ***Tesorero***, quien sería el estudiante elegido por la Dirección-Coordinación General, para los efectos de colaborar en la administración de los recursos que se destinen para la administración y gestión del CAS.

v. Un ***Coordinador Estudiantil de las Necesidades de la Comunidad***, quien será elegido por los integrantes del CAS, de acuerdo a los méritos que serán evaluados, considerando las siguientes tareas a realizar:

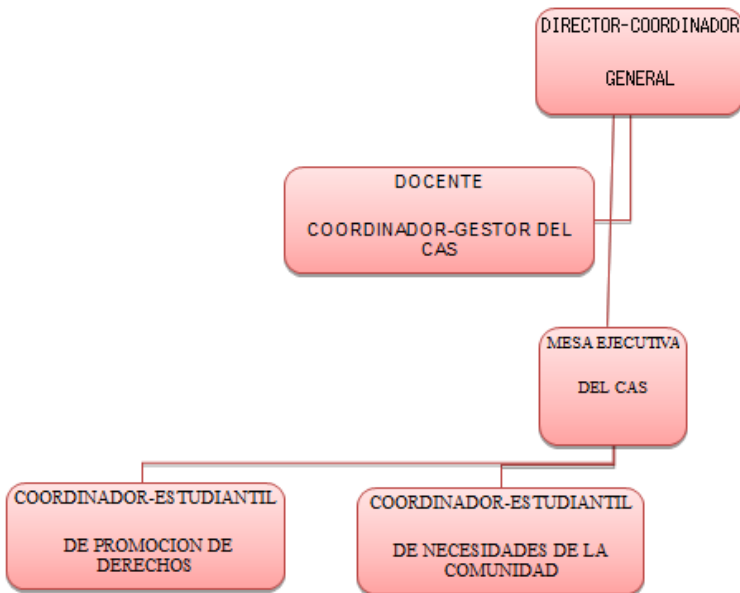
- Propiciar la coordinación entre el CAS y las diferentes necesidades de la comunidad, en el ámbito de competencia de la Carrera y en el contexto de la focalización, que para tales efectos se realice
- Proponer al CAS, la intervención en determinadas problemáticas o necesidades de la comunidad
- Mantener informado al Docente-Coordinador acerca del estado de avance de las diferentes iniciativas de servicio, que se encuentren en ejecución
- Mantener un contacto permanente con el Coordinador Estudiantil de Promoción de Derechos

vi. Un ***Coordinador Estudiantil de Promoción de Derechos***, quien será elegido por los integrantes del CAS, de acuerdo a los méritos que serán evaluados, considerando las siguientes tareas a realizar:

- Propiciar la coordinación entre el CAS y las diferentes necesidades de la comunidad en el ámbito de competencia de la carrera y en el contexto de la promoción de derechos

- Proponer al **CAS**, la intervención en una determinada organización para efectos de promover los derechos de las personas en diferentes ámbitos y contextos
- Mantener informado al Docente-Coordinador, acerca del estado de avance de las diferentes iniciativas de promoción que se encuentren en ejecución

Figura 13. *Propuesta de Organigrama del CAS*



Fuente: elaboración propia

CONCLUSIONES

Si la educación en Chile no lleva a los jóvenes chilenos a la responsabilidad y libertad de ser co-creadores del mundo en que viven porque limita la reflexión, la educación en Chile no sirve ni a Chile ni a los chilenos (H. Maturana)

Esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, parte de la premisa fundamental, de establecer que la educación universitaria debe dar saltos cualitativos en su praxis; valorar los aportes de los nuevos paradigmas, como los de la complejidad y el enfoque histórico-cultural y sus postulados sobre la educación. Pero al mismo tiempo, reconocer que formar profesionales para el futuro, implica hacer una buena lectura de las demandas de las sociedades y el planeta en su conjunto.

La formación de futuros profesionales, implica desarrollar una educación que los sitúe, no sólo en la incertidumbre, complejidad y en el caos, sino responsablemente. Es decir, que su proceso de enseñanza-aprendizaje está mediado por una dimensión ética, que debe ser reproducida en su práctica concreta. De ahí, la formación debe ser integral e incluir el aporte de otros saberes y dinamismos, nuevas relaciones sociales educativas y el fortalecimiento de la unidad *cognición-afectividad-valor-estética*, con la carga necesaria de responsabilidad social y ambiental que los nuevos tiempos, y por cierto el planeta, demandan con urgencia.

Esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, no se define como un diseño acabado aplicable como una receta *a priori*, sino como un proceso que pretende darle un desarrollo operativo, a un conjunto de proyecciones epistemológicas y metodológicas. Para ello, se necesita, estratégicamente, fortalecer las comunidades de aprendizaje, en cuanto relaciones sociales e intersubjetivas; tanto en los docentes, estudiantes y cultura universitaria en general, que logren fomentar redes internas colaborativas como parte de un modelo integral de enseñanza-aprendizaje, donde los protagonistas intenten

reconocer que las disciplinas en que se basan las carreras universitarias conforman un sistema complejo, por lo que se debe facilitar el proceso educativo, con la consideración de esta cualidad.

En ese sentido, esta propuesta surge con la pretensión de realizar un cambio paradigmático en la enseñanza-aprendizaje universitaria, tomando como base Paradigmas Complejos y el enfoque Histórico-cultural, lo que implica cuestionar las bases de las viejas, formales y anquilosadas prácticas psicopedagógicas, que ha utilizado las ciencias disciplinares en general. Esto implica, hacer ruptura con los paradigmas mecanicistas y simplificadores, presentes tanto en docentes, como en estudiantes, y que de alguna manera, han petrificado las prácticas disciplinares, las metodologías, didácticas y la cultura universitaria en general.

Comprender lo anterior, obliga a los protagonistas a situarse en plataformas psicopedagógicas y didácticas nuevas. Esto, implica recuperar la motivación y compromiso por parte de estudiantes y académicos, especialmente a promover comunidades de aprendizaje, a través de metodologías integradoras y participativas, lo cual debe traer espacios dialogantes, que permitan superar la desconexión del currículo y su contenido, visto como objeto de estudio desconectado. En ese sentido, la innovación de lo que proponemos como enseñanza-aprendizaje universitaria integral, en tanto propuesta compleja e histórico-culturalista, es posible de ser extrapolada a la generalidad de áreas y ámbitos, donde se produzcan procesos enseñanza-aprendizaje.

Como tal, esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria, está planteada para transformarse en una intervención abarcadora, que logre además, impactar el desarrollo organizacional institucional de las Carreras universitarias en general. Explicando lo anterior, y realizando una analogía con la concepción vygotskyana de ZDP, diremos que una propuesta de esta envergadura, debería tender a desarrollar y potenciar la *Zona Próxima de Desarrollo Institucional*. Esta, de acuerdo a Carles Monerero (2001), correspondería a la distancia teórica existente entre los avances que puede realizar una institución educativa, sin la ayuda o asesoramientos de propuestas, Programas,

Centros, Unidades transdisciplinarias que promuevan innovaciones psicopedagógicas, o lo que se pudiera lograr con la mediación de estos aparatos tecnológicos de intervención. Como lo es, esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral.

Al respecto Monerero (2001), señala que una intervención de este tipo, debería trabajar la *Zona Próxima de Desarrollo Institucional*, considerando acciones como las siguientes:

- Partir de la situación inicial de la institución; reflexionando respecto las consideraciones socioculturales de los principales protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Apoyar al equipo directivo y al cuerpo docente, en el análisis de las condiciones de la CE, para que se tomen decisiones ajustadas al contexto sociocultural, a los objetivos perseguidos y a las particularidades institucionales.
- Favorecer y promover un clima cultural de responsabilidad y respeto entre los actores de la CE, partiendo por asumir y cumplir acuerdos alcanzados, establecer métodos de seguimiento y control de las acciones planificadas; transversalizando la evaluación permanente como proceso de control, seguimiento y adecuación de acciones, y no tanto como calificación de productos.
- Favorecer y promover el dialogo, como centro motriz de la CE, lo que implica facilitar la creación de redes de comunicación y socialización permanentes, innovadoras e incluyentes.
- Favorecer y promover un clima sociocultural, donde las esferas afectivo-emocionales de los sujetos, no sean vistos como factores periféricos y alternos al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino como la cualidad fundamental a trabajar en todo momento.

- Apoyar a directivos y docentes, en la identificación y tratamiento de los factores que imposibilitan el desarrollo progresivo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de adecuar las intervenciones o establecer remediales.
- Orientar a la CE, a reconocer los elementos, relaciones y objetivos existentes, tanto en el currículo expresado o manifiesto, como en el oculto o latente, para así socializarlas por un lado, y poder realizar críticas fundadas y remediales, si se ameritan.
- Promover el uso y desarrollo de estrategias y didácticas de enseñanza, donde el principal norte sea la contextualización del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- En la misma línea de lo anterior, apoyar a docentes a realizar análisis y reflexiones, en torno a las metodologías utilizadas, los resultados obtenidos y las dificultades encontradas en sus intervenciones académicas.
- Favorecer y promover un clima investigativo y problematizador en la CE, donde la investigación sea vista como una praxis recurrente y no una alternativa a desarrollar.
- Socializar en la CE la lógica compleja de que las relaciones que se gestan en su interior, así como las diversas acciones y los contextos, deben asumirse como sistemas complejos, donde la integralidad, la emergencia, la interdependencia, el caos, la incertidumbre y las contradicciones, son características y atributos inherentes, y no excepciones o particularidades.
- De lo anterior se desprende, la imposibilidad de analizar los fenómenos que ocurren en una CE, así como las intervenciones mismas, de manera parcelada; sino, debe primar el abordaje sistémico, totalizante, global e integral de los procesos, que es de donde surgirá, en última instancia, las valoraciones y significaciones reales.

Considerando estas premisas, las orientaciones operativas básicas que plantea esta propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, en toda Comunidad Educativa que intente desarrollar una intervención de esta magnitud, es situarse y desarrollar como primera tarea ineludible, un diagnóstico dialogante-participativo, que involucren acciones concretas en la Comunidad Educativa, tales como la configuración de Equipos de Trabajo Transdisciplinarios, que tengan como base práctica el paradigma complejo-sistémico y el enfoque histórico-cultural, que desarrolle una estrategia sistémica de transformación del proceso educativo, reconociendo en este sentido, la innovación epistemológica y metodológica formulada en esta propuesta.

En definitiva, concluimos en las siguientes tesis:

- ❖ La propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria integral, no es una receta, sino un proceso que se desarrolla, revisa, investiga, transforma y autotransforma en la práctica misma.
- ❖ No se darán cambios pertinentes para la educación superior en general, sin alinear con las necesidades sociales y del planeta. En tanto, se debe formar profesionales responsables, para profesiones necesarias. De ahí, la ruptura de espacios estancos y parcelados, y la consecuente apertura dialéctica de aulas complejas y la intencionalidad de estrategias de formación de sujetos integrales.
- ❖ La complejidad como paradigma, ayuda a concebir a los objetos de estudio como sistemas complejos, interconectados y recursivos, donde se reconoce además, momentos de incertidumbres. La Educación, el aula, el currículo, el contenido, no son entidades aisladas, sino un movimiento de *todo-parte-parte-todo*, razón por la cual, cada aspecto, desde la particular didáctica, hasta el currículo y sus parciales contenidos, representan una conexión, que no puede descomponerse, bajo ningún pretexto de simplificación.

- ❖ La formación integral, sólo se desarrolla en el contexto de relaciones sociales, tal como lo plantea el enfoque histórico-cultural. De ahí, que el punto de partida, en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, es intencionar y promover la cultura del dialogo, además de enriquecer los contextos y relaciones sociales educativas.
- ❖ No es posible pensar el proceso educativo-disciplinar, sobre la base de solo una disciplina científica en particular. Ello, pues de lo que se trata, es admitir cierta orientación hacia la transdisciplina, o al menos de interdisciplina, donde concurre el *qué enseñar* - ciencias disciplinares-, *el cómo* -pedagogía, psicología, didáctica-, y el *para qué* -ética-.
- ❖ La formación integral, en última instancia, no se puede dar sin admitir la identidad y complementariedad de la unidad *cognición-afectividad-valor-estética*.

BIBLIOGRAFÍA

- AKHUTINA, T. (2002). L.S. Vygotsky y A.R. Luria: la formación de la neuropsicología. *Revista Española de Neuropsicología*, 4(2-3), 108-129.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2011215>
- ALZATE, T. (2008). *El diario de campo herramienta pedagógica en educación superior*. Recuperado de <http://proyectosespeciales.upeu.edu.pe/wp-content/uploads/2014/06/ART-diario-como-mediacion-pedagogica.pdf>
- ALZATE, T., PUERTA, A. y MORALES R. (2008). *Una mediación pedagógica en educación superior en salud. El diario de campo*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2541Alzate.pdf>
- ANGROSINO, M. y MAYS DE PEREZ, K. (2000). *Repensar la observación: del método al contexto*. En Norman K. Denzin y Yvonna S. Lincoln (Eds.), *Manual de Investigación Cualitativa* (segunda edición, pp.673-702), Thousand Oaks, CA: Sage.
- BOZHOVICH, L. (1985). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- CARRETERO, M. (2009). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- CARRILLO, I. (2001). Dibujar espacios de pensamiento y diálogo. *Cuadernos de Pedagogía*, (305), 50-54.
- DAMASIO, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.

- DAMASIO, A. (2008). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.
- DAVIDOV, V. (1996). *La teoría de la enseñanza que conduce al desarrollo*. Moscú: INTER.
- DEL VILLAR, F. (1994). El Diario de los Profesores de Educación Física. Un Instrumento de Investigación y Formación Docente. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (4), 20-23.
- DE SÁNCHEZ, M. (1995). Desarrollo de Habilidades de Pensamiento; procesos básicos del pensamiento (2ª Ed.). México: Trillas, ITESM.
- DEWALT, K., y DEWALT, B. (2002). *Observación participante: una guía para el trabajador de campo*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- DÍAZ, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 105-117.
<http://www.redalyc.org/pdf/155/15550207.pdf>
- ELDER, L. y PAUL, R. (2003). *La mini-guía para el Pensamiento crítico; Conceptos y herramientas*. California: The Foundation for Critical Thinking.
- FERNÁNDEZ, L. (1998). *Educación en contextos grupales. Colección Educación Popular N° 5*. La Habana: Edit. Caminos.
- FEUERSTEIN, R. (1992). *Programa de Enriquecimiento Instrumental*. Madrid: Bruño.
- FRANCÉS, F., ALAMINOS, A., PENALVA, C. Y SANTACREU, O. (2015). *La Investigación Participativa: Métodos y Técnicas*. Ecuador: Universidad de Cuenca; PYDLOS Ediciones.
- FREIRE, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI

- FREIRE, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*. Buenos Aires: Ediciones La Aurora.
- GARCÍA, R. (2006). *Sistemas complejos*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- GARCÍA, R. (2011). Interdisciplinariedad y sistemas complejos. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 1(1), 66-101. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3869767.pdf>
- GARCÍA, V. (2010). El nacimiento de la neuropsicología o la vida y obra de A.R. Luria. *Revista Med UNAB*. <https://revistas.unab.edu.co/index.php/medunab/article/download/22/17/>
- GARGALLO, B. (2000): *Procedimientos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- GARRIDO, J. y GRAU, S. (2001). *Currículum Cognitivo para Educación Infantil*. España: Editorial Club Universitario.
- GEDEÓN, I. y GARCÍA, N. (2009). La transdisciplinariedad en la educación superior del siglo XXI. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 10(3), 58-70. <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=170114929004>
- GÓMEZ, T. y MENARES, N. (2014). Los aportes de paradigmas complejos y constructivistas para la enseñanza de la ciencia jurídica. *Revista Ius et Praxis*, 20(1), 199-220. <http://www.revistaiepraxis.cl/index.php/iepraxis/article/view/10>
- GÓMEZ, T. (2015). *Andamiar Hacia las Incertidumbres: Una Propuesta Educativa-Jurídica*. Participación en Primer Congreso Internacional sobre Investigación en Pedagogía y didáctica

del Derecho, Instituto de Investigaciones Jurídicas, México, UNAM, 23,24 y 25 de noviembre.

GÓMEZ, T. (2016). *Los aportes de la complejidad para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias jurídicas en el siglo XXI*. México: Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto de Estudios Jurídicos.

GONZÁLEZ, H. (2002). Capacidades intelectuales de orden superior. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/modulos/6/134/276/1>

GONZÁLEZ REY, F. (2000). El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: El aporte de Vygotsky. *Educação & Sociedade, XXI* (71). pp. 132-148.

GRÜN, E. (2006). *Una visión sistémica y cibernética del Derecho en el mundo globalizado del siglo XXI*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas.

HABERMAS, J. (1986). *Conocimientos e interés en ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.

KAWULICH, B. (2006). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 6(2). Recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430>.

KUHN, T. (1998). *Qué son las Revoluciones científicas*. Barcelona: Ediciones Atltaya, S.A.

LABRA, I. (1993). *Psicología Social: Responsabilidad y Necesidad*. Chile: LOM Ediciones.

LEDOUX, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel-Planeta.

LEONTIEV, A. (1975). *Actividad, conciencia, personalidad*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.

- LEONTIEV, A. (1989). *La actividad en la psicología*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- LOMOV, B. (1989). Psicología soviética: Su historia y su situación actual. *Política y Sociedad*, 2, 99-115.
- LURIA, A. (1969). *Las funciones corticales superiores en el hombre*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.
- LURIA, A. (1977). *Introducción Evolucionista a la Psicología*. Barcelona: Editorial Fontanella S. A.
- LURIA, A. (1978). *El cerebro en acción*. Barcelona: Fontanella.
- MAKARENKO, A. (1977). *La colectividad y la educación de la personalidad*. Moscú: Edit. Progreso.
- MATURANA, H. (1991). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- MATURANA, H. (1996). *El árbol del conocimiento*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- MATURANA, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- MONEREO, C. (2001). *La orientación e intervención psicoeducativa desde un punto de vista constructivista*. Conferencia presentada a las III Jornadas Regionales de Orientación y Psicopedagogía, Canarias, 9-11 de octubre de 2001. Actas disponibles: <http://www.educa.rcanaria.es/usr/aeop/inicio.htm>
- MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO.
- MORIN, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Editorial Gedisa.

- MORIN, E.; CIURANA, E.; MOTTA, R. (2003). *Educación en la era planetaria* (2da Edición). Barcelona: Editorial Gedisa.
- MORIN, E. (2007). *La cabeza bien puesta: repensar la reforma, repensar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- NICOLESCU, B. (2013). La necesidad de la transdisciplinariedad en la educación superior. *Revista Trans-pasando Fronteras*, 0(3), 23-30. <http://dx.doi.org/10.18046/retf.i3.1624>
- PALACIO, S. (2010). *Pedagogía Jurídica elementos para la formación de los abogados*. Buenos Aires: Federación Argentina de Colegio de Abogados.
- PÉREZ, J. (2007). Teoría y práctica en la enseñanza del Derecho. *Academia; Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 5(9), 85-189. <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/revista-ensenanza-derecho/article/view/938/861>
- PETROVSKI, A. (1984). *Personalidad, actividad y colectividad*. Buenos Aires: Edit. Cartago.
- PETROVSKI, A. (1989). *Teoría Psicológica del colectivo*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- PORLÁN R. y MARTÍN, J. (1991). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada Editoras.
- RIZZOLATTI, G. y SINIGAGLIA, C. (2006). *Las Neuronas Espejo: Los Mecanismos de la Empatía Emocional*. España: Paidós Ibérica Ediciones.
- RODRÍGUEZ DE CASTRO, F. (2012). Proceso de Bolonia (V): el currículo oculto. *Educación Médica*, 15(1), 13-22. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132012000100006&lng=es&tlng=es.

- RODRÍGUEZ DE RIVERA, J. (2005). *Epistemología de la complejidad*. Documento en línea en www.ub.edu/iafi/Recerca/Seminaris/complejidad.doc
- RUBINSTEIN, S. (1963). *El ser y la conciencia. El pensamiento y los caminos de su investigación*. México: Editorial Grijalbo.
- SHAVELSON, R. y STERN, P. (1983). *Investigación sobre el Pensamiento Pedagógico del Profesor, sus juicios, decisiones y conducta*. En Gimeno, J. y Pérez, A., *La Enseñanza: Su Teoría y su Práctica*. Madrid: Ed. Akal.
- SOUZA BARCELAR, L. (2011). *Estudio de las emociones: una perspectiva transversal, en Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Consultado en www.eumed.net/rev/cccss/16/
- SCHENSUL, S., SCHENSUL, J., y LECOMPTE, M. (1999). *Métodos etnográficos esenciales: observaciones, entrevistas y cuestionarios (Libro 2 en el Conjunto de herramientas de Etnógrafo)*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- SUÁREZ, L. y GÓMEZ, M. (1999). *Investigación Acción Participativa. En Metodología de la investigación cualitativa; selección de textos*. La Habana: Editorial Caminos.
- SY, A. (2013). La observación participante como técnica privilegiada en el acceso a la ritualización de prácticas en torno a la salud: A propósito de la propuesta del frente de artistas del Borda. *Papeles de trabajo*, (26), 143-164. <http://hdl.handle.net/2133/3428>
- TALIZINA, N., SOLOVIEVA, Y. y QUINTANAR, L. (2010). La aproximación de la actividad en psicología y su relación con el enfoque histórico-cultural de L. S. Vygotsky. *Reflexión y Debate: Novedades educativas*, (230), 4-8.
- TORRES, J. (1986). El Diario Escolar. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, (142), 52-55.

- TORRES, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.
- OCDE, OIE-UNESCO, UNICEF LACRO (2016). *La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica*. Panamá: Editorial OCDE, OIE-UNESCO, UNICEF LACRO.
- UNIVERSIDAD DE ATACAMA (2010). *Modelo Educativo*. Iquique, Chile: Sociedad de Servicios Gráficos y Publicitarios Kuntury Ltda.
- VYGOTSKY, L. (1964). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Lautaro.
- VYGOTSKY, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Edit. Crítica.
- VYGOTSKY, L. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Ed. Científico Técnica.
- VYGOTSKY, L. (1989). *El Problema del retraso mental*. Obras Completas (Tomo 5). La Habana: Pueblo y Educación.
- VYGOTSKY, L. (2001). *El Problema de la Edad*. En *Psicología del desarrollo. Selección de lecturas*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- VYGOTSKY, L. (2004). *Teoría de las emociones. Estudio histórico-psicológico*. Madrid: Ediciones Akal.
- VILAR, S. (1997). *La Nueva Racionalidad. Comprender la complejidad con métodos Transdisciplinarios*. Barcelona: Kaidós.
- VILLASANTE, T. (1993). *Aportaciones básicas de la IAP a la Epistemología y a la Metodología*. Madrid: Documentación Social nº 92.
- WITKER, J. (1987). *Metodología de la Enseñanza del Derecho*. Bogotá: Temis.

SOBRE LOS AUTORES



Dra. Taeli Gómez Francisco: Abogada, Académica Titular de la Universidad de Atacama, Región de Atacama, Chile. Doctora en Ciencias Filosóficas de La Universidad de La Habana, Cuba. Diplomada en El enfoque contemporáneo del proceso docente educativo, impartido por la Universidad de Ciego de Ávila de Cuba, en Copiapó, Diplomada en Pensamiento Complejo en la Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, Creadora y Coordinadora del Programa para la Enseñanza Integral del Derecho (PEID), del Departamento de Ciencias Jurídicas de la de la Universidad de Atacama. Docente de las asignaturas complejidad y derecho, Ética, Metodología de la Investigación Jurídica y Filosofía del derecho, en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la de la Universidad de Atacama, Chile.



Mg. Juan Rubio González: Psicólogo, Licenciado en Psicología. Magister en Investigación Psicológica. Diplomado en Pensamiento Complejo en la Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, Diplomado Internacional en Psicología Educativa-Supervisión de Casos. Hasta 2019, encargado de desarrollar el Marco Metodológico, basado en la IAP al contexto educativo, en el Programa para la Enseñanza Integral del Derecho (PEID), implementado en el Departamento de Ciencias Jurídicas de la de la Universidad de Atacama, Chile. Hasta 2019, Docente de las asignaturas de Psicología General, Ética Profesional y Psicología Social, en la Facultad Tecnológica de la Universidad de Atacama y de Metodología de la Investigación en el Departamento de Psicología de la misma Universidad.

Las comunidades universitarias han comenzado de manera emergente, a admitir los nuevos mundos globales, las redes, interconexiones, los imperativos éticos, las crisis sociales y las catástrofes naturales, como factores propios de una realidad, y los que deben ser afrontados. Difícil es dar certezas en contextos de incertidumbres, promover calma en el caos, abogar por simplicidad en las complejas realidades y sistemas que dialogan cada vez más; con menos determinaciones y linealidades, vale decir, en un mundo complejo donde la educación universitaria debería estar a la vanguardia de estos nuevos escenarios.

Sobre esa base, creemos firmemente, que en las comunidades universitarias y científicas debería surgir el imperativo ético, de buscar democratizar el conocimiento y admitir la contribución de las aulas complejas y diversas, en las aspiraciones de construir un proceso de enseñanza-aprendizaje universitario que responda eficazmente a las expectativas humanas-no humanas que sobre él pende. (T. Gómez; J. Rubio)

ISBN: 978-956-09482-1-2



EDITORIAL PERIFERIAS

