



Programa para la Enseñanza Integral del Derecho

Departamento de Ciencias Jurídicas
Universidad de Atacama



Caracterización Sociocultural de la Comunidad Educativa, Carrera de Derecho, UDA

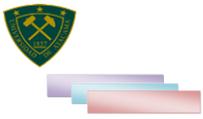
Compilador

Ps. Juan Rubio González



CONTENIDO

1.	INTRODUCCIÓN	3
2.	REFERENTES TEÓRICOS	4
2.1	Socioconstructivismo	4
2.2	Enfoque historicoculturalista	4
2.3	Paradigma complejo-sistémico	4
2.4	Dinámicas Culturales	4
2.5	Lenguaje como mediador social.....	5
2.6	Zona de Desarrollo Próximo –ZDP-.....	5
2.7	Zona Próxima de Desarrollo Institucional	6
2.8	Comunidad Educativa	6
2.9	Teoría Psicológica del Colectivo	6
3.	METODOLOGÍA APLICADA	8
3.1	Recolección de la Información	8
3.1.1	La Observación Participativa	8
3.1.2	La Lectura de Contexto	9
3.1.3	Instrumentos de Recolección de Información	9
3.1.3.1	Diario de Campo	9
3.1.3.2	Encuestas, entrevistas y talleres realizados a los Estudiantes y Docentes	9
3.1.4	Recopilación y Análisis de la Información	9
4.	CONTEXTUALIZACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA, CARRERA DE DERECHO	11
4.1	Apuntes Históricos	11
4.2	Estrategias, Criterios y Fases del PEID.....	12
5.	SITUACIÓN ACTUAL DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA, CARRERA DE DERECHO	14
5.1	Docentes	14
5.2	Estudiantes	22
6.	DISCUSIÓN	33
7.	BIBLIOGRAFÍA	42



1. INTRODUCCIÓN

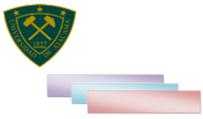
Esta caracterización se inserta en la fase de acercamiento exploratorio, diseñado por el PROGRAMA PARA LA ENSEÑANZA INTEGRAL DEL DERECHO (PEID), y tiene por finalidad la identificación de los rasgos socioculturales característicos de la Comunidad Educativa (CE) de la Carrera de Derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, de la Universidad de Atacama. En ese sentido, el presente informe, corresponde a un acercamiento caracterológico; un planteamiento de los signos y síntomas, que presenta esta colectividad educativa, que en una fase posterior, deberá establecer un diagnóstico participativo, que dé cuenta de sus problemas, necesidades y potencialidades.

Cabe señalar, que el PEID surge en el contexto institucional, en la lógica de pretender aportar, en subsanar las debilidades y potenciar las fortalezas, encontradas en la acreditación a la que estuvo sujeta la Carrera de Derecho en el año 2011. El PEID, se plantea además, en consonancia con el Perfil de Egreso del Licenciado en Ciencias Jurídicas, que propone la Carrera desde el año 2011, y asume el Modelo Educativo sustentado en el socioconstructivismo y en el proceso de formación centrado en el aprendizaje del estudiante, que corresponde al paradigma psicopedagógico establecido por la Universidad de Atacama, desde el año 2010 (UDA, 2010).

En ese contexto, el PEID asume el socioconstructivismo inserto en un enfoque sociocultural, por lo cual, establece que para todo proceso de enseñanza-aprendizaje, es una premisa fundamental, partir reflexionando y describiendo el marco objetivo y subjetivo de los protagonistas; cómo están percibiendo la realidad, los contextos o ámbitos en los que interactúan. Así como también, conocer las Zonas Próximas de Desarrollo Institucional, las normas y pautas de convivencia vigentes en una Comunidad Educativa, como la Carrera de Derecho.

Atendiendo lo anterior, el PEID desde el año 2013, viene desarrollando una propuesta psicopedagógica socioconstructivista, realizando bajadas metodológicas y epistemológicas, orientadas a actuar en la práctica del proceso educativo, de manera integral. Ante ello, se propuso como hito para finalizar esta fase exploratoria, el poder configurar los primeros rasgos socioculturales de la Comunidad Educativa; establecer no sólo la configuración objetiva de la Organización, sino también evidenciar el sentir, la cultura que impregna a este Colectivo Educacional.





2. REFERENTES TEÓRICOS

Atendiendo el Modelo Educativo al que adhiere la Universidad de Atacama, y por cierto la Carrera de Derecho, implica contextualizar esta caracterización sociocultural, estableciendo sintéticamente, algunos parámetros conceptuales:

2.1 ***Socioconstructivismo***

El constructivismo social o socioconstructivismo, es una propuesta psicopedagógica, desarrollada principalmente, a partir de las concepciones del psicólogo soviético Lev Semiónovich Vigotsky (1896-1934), el cual sintéticamente establece, 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, permitirían el desarrollo de las estructuras cognitivas del ser humano.

2.2 ***Enfoque historicoculturalista***

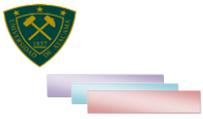
El enfoque histórico-cultural, o sociocultural, es el marco epistemológico del socioconstructivismo, por lo tanto, atiende a la idea fundamental de concebir el desarrollo humano, como una construcción cultural, realizada a través de la interacción social, en una determinada cultura, donde se consensuan y realizan actividades sociales compartidas. En ese sentido, desde este enfoque, las funciones intelectuales ocurridas en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, deben necesariamente explicarse a partir de su relación esencial con las condiciones históricas y culturales, que vive una sociedad determinada.

Así, el enfoque histórico-cultural o sociocultural, reconoce el conocimiento humano, como resultado de la interacción social, y establece, 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.

2.3 ***Paradigma complejo-sistémico***

Este enfoque, se propone superar el reduccionismo atomizado y estanco de los paradigmas y metodologías clásicas, en los que se ha basado la mayoría de los postulados educativos. En ese sentido, el modelo complejo-sistémico, se basa en varios principios epistémicos que orientan la práctica y la manera de adquirir conocimiento, destacando el principio sistémico, el recursivo, el hologramático y el dialógico. Atendiendo ello, el modelo plantea que los sujetos deben potenciar la capacidad de interconectar distintas dimensiones de lo real, pues estamos permanentemente enfrentados a la emergencia de hechos u





objetos multidimensionales, interactivos y con componentes aleatorios o azarosos, que nos obliga a desarrollar una estrategia de pensamiento que no sea reductiva ni totalizante, sino reflexiva. A esa característica cognoscitiva, se le denomina pensamiento crítico-complejo, que en síntesis es una manera aperceptiva desarrollada como estrategia o forma del pensamiento que tiene una intención globalizadora o abarcativa de los fenómenos pero que, a la vez, reconoce la especificidad de las partes.

2.4 ***Dinámicas Culturales***

Implican una compleja red o entramado subjetivo relacional-comunicacional, que determina significados e identidad de un colectivo. En ese sentido, los individuos y la comunidades, dan cuenta de lo “qué son” en un momento determinado, pero no disociado de lo “qué han sido” y de “qué quieren ser”. Así entonces, los colectivos de personas, 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, se construyen el sentido de pertenencia hacia el colectivo, pero también de resistencia. Inserto en las dinámicas culturales de una organización educativa, encontramos por ejemplo, el llamado currículo oculto, 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.

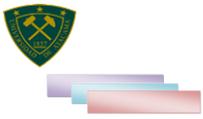
2.5 ***Lenguaje como mediador social***

El socioconstructivismo 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, lo cual, llevado al ámbito educativo institucional, implica por ejemplo, que el estudiante apercibe el conocimiento, desde la perspectiva de las relaciones sociales, en este caso, de cómo están configuradas las relaciones sociales educativas, en un contexto históricocultural determinado.

2.6 ***Zona de Desarrollo Próximo –ZDP-***

Categoría planteada por el socioconstructivismo, que en la práctica concreta, 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 conocimiento , primero en un plano interpsicológico (relación social) y luego en





el plano intrapsicológico (apercepción individual), para lo cual Vigotsky (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.

2.7 Zona Próxima de Desarrollo Institucional

Paralelismo, que se establece del concepto de ZDP, que plantea el socioconstructivismo, llevado a la Organización u Institución académica. En este caso, correspondería según Monerero (2001), a la distancia teórica existente entre los avances que puede realizar una institución educativa, sin la ayuda de Programas o Innovaciones psicopedagógicos, o lo que se pudiera lograr, con la mediación de estos aparatos tecnológicos de intervención, como lo es en este caso, el PEID.

2.8 Comunidad Educativa –CE-

Se refiere al colectivo, o al conjunto de individuos influenciados y afectadas por un determinado contexto educativo, que por cierto, tienen un carácter sociocultural. En este caso, hablamos de la Comunidad Educativa de la Carrera de Derecho, formada básicamente por estudiantes, docentes, directivos y administrativos, que desarrollan diversas acciones, pero todos mediados por una actividad colectiva significativa en particular, que permiten orientar un proceso de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, en una Comunidad Educativa, no sólo se imparte instrucción formal, también se desarrollan lazos afectivos, relaciones complejas entre los integrantes de la Comunidad, que sin duda interfieren en los procesos educacionales, pero también van permeando los espacios naturales, donde los integrantes de esta Comunidad interactúan; familias, grupo de amigos, colegas, etc. En esa perspectiva, el PEID, asume la CE, como una colectividad entendida en la lógica Makarenkiana, vale decir como "*un complejo de individuos que tienen un fin determinado, están organizados y poseen organismos colectivos*" (Makarenko, 1977). Desde esa perspectiva, en la CE existe algo más que individuos; se dan información y relaciones, las que en este caso operan como procesos educativos y al mismo tiempo como Universidad-Comunidad.

2.9 Teoría Psicológica del Colectivo

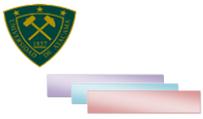
Es un modelo teórico-práctico, de entender la composición y dinámica de los diversos grupos que componen una sociedad, pero que no se centra solamente en las relaciones interpersonales de los individuos, como lo hacen la mayoría





de los modelos tradicionales, sino que centra su interés en lo que hace el grupo, en su actividad colectiva objetivada, que representa un significado altamente valorado para el grupo, sus objetivos grupales, sus normas y también las relaciones interpersonales, que siempre están siendo mediatizadas por la actividad colectiva objetivada y significativa. El modelo de la Teoría Psicológica del Colectivo, fue desarrollado en torno al concepto estratométrico de grupo, planteado por el psicólogo Arthur Petrovski.





3. METODOLOGÍA APLICADA

Esta Caracterización Sociocultural de la Comunidad Educativa, de la Carrera de Derecho, se inserta en la fase de aproximación exploratoria del PEID, que desarrolla una Metodología de carácter participativo, o sea, implementa una Investigación-Acción Participativa o IAP, adaptada al contexto educativo. En ese sentido, la caracterización se ubica en la Fase Preliminar, en que el PEID, intenta dialogar y conocer los rasgos fundamentales de la Comunidad Educativa, y donde además se explica y socializa los objetivos del Programa, se comienza a identificar los individuos claves y a solicitarles ayuda para asumir el rol activo en el futuro proceso organizativo y esencialmente operacional del PEID.

Así entonces, de acuerdo al diseño metodológico del PEID, esta Caracterización Sociocultural, viene a entregar una síntesis de la fase denominada *Acercamiento exploratorio y caracterización de la Comunidad Educativa (CE)*, diseñada para identificar los rasgos característicos de la CE, a partir de conocer la percepción de los protagonistas, respecto del proceso educativo en que están insertos.

3.1 **Recolección de la Información**

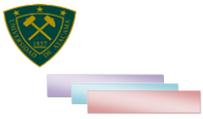
En esta fase, se aplicaron diversas estrategias de acercamiento exploratorio, que permitieron recoger información y establecer esta primera aproximación de diagnóstico sociocultural y de las relaciones social-educativas existentes en la CE de la Carrera de Derecho. En ese contexto, desde el año 2013, se han aplicado una variedad de instrumentos, con la finalidad de extraer los antecedentes necesarios para esta caracterización, que se han desarrollado a partir de las Trazas o desarrollos tácticos, que se implementaron desde los tres ejes estratégicos del PEID; la enseñanza integral y significativa, la investigación participativa y la investigación-acción.

Desde las trazas entonces, se diseñan en estos años, un conjunto de acciones que permitieron intervenir el contexto educativo, mediar, accionar y establecer evaluaciones integrales, donde los principales fuentes son los estudiantes y docentes, como protagonistas de este proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.1.1 **La Observación Participativa**

Se estableció la Observación Participativa, como la principal técnica investigativa cualitativa del periodo, pues a través de los encargados de Trazas se desarrolló la presencia del investigador en terreno, observando





directamente la realidad de la CE, permitiendo describir situaciones existentes, establecer significaciones, que eran retroalimentadas en periódicas reuniones con la Directora del PEID.

3.1.2 **La Lectura de Contexto**

La Lectura de Contexto, fue otra técnica investigativa utilizada, la cual permitió penetrar el entramado cultural, utilizando una diversidad de instrumentos que permitieron realizar una lectura y análisis del contexto sociocultural de la CE, a partir de la identificación de fortalezas, debilidades, datos, circunstancias, eventos, situaciones convencionales y no convencionales, que sirvieron para configurar las principales unidades de análisis.

3.1.3 **Instrumentos de Recolección de Información**

De las dos principales técnicas desarrolladas en este periodo, se desprenden algunos instrumentos que permitieron sistematizar y ordenar la información recolectada:

3.1.3.1 **Diario de Campo**

Instrumento desarrollado principalmente por la Directora del PEID, que permitió plasmar las experiencias, expectativas, necesidades, logros y fracasos, del proceso de enseñanza-aprendizaje, y por el que además, se pudo acceder a diferentes contextos, problemáticas y situaciones que se presentaban en la CE.

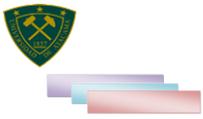
3.1.3.2 **Encuestas, entrevistas y talleres realizados a los Estudiantes y Docentes**

Entre los años 2014, 2015 y 2016, a partir de las Trazas denominadas, Pedagogía de la Pregunta; Plantillas: Formación de pensamiento crítico y habilidades cognitivas; Constructivismo y disciplina jurídica; Didáctica y evaluación; Centro de Aprendizaje-Servicio -CAS-; Centro de Investigación Estudiantil -CIE-, se desarrollaron y aplicaron diversos Instrumentos cuantitativos y cualitativos, como Encuestas e Inventarios tipo Escalas Likert, Cuestionarios, Entrevistas y Talleres realizados en las distintas Trazas.

3.1.4 **Recopilación y Análisis de la Información**

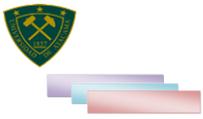
Compilación, procesamiento y sistematización de los datos, antecedentes e información recabada y obtenida durante esta Fase Preliminar, que da paso a la interpretación y discusión de la presente caracterización sociocultural. Dentro de los documentos de apoyo, de los cuales se extraen datos e información relevantes, contamos con:





- Informe de Autoevaluación Carrera de Derecho (2016), realizado por el Departamento de Ciencias Jurídicas
- Informe caracterización de estudiantes de primer año, Cohorte 2016, Facultad de ciencias jurídicas y sociales, Universidad de Atacama, realizado por el Complejo Tecnológico de Aprendizaje –CTA-, en marzo de 2016.
- Informe Resultados Diagnósticos-Characterización, Cohortes 2013- 2014- 2015, Carrera Derecho, Universidad de Atacama, realizado por el Complejo Tecnológico de Aprendizaje –CTA-, en 2015.
- Informe de Resultados Prueba CODICE-Universidad de Atacama: (Competencias Discursivas de Comprensión y Escritura), Facultad de ciencias jurídicas, Carreras: Derecho y Trabajo Social, realizado por el Comité de Lenguaje y Comunicación, DEMRE, en agosto de 2012.
- Informe de Avance año 2014, del Programa para la Enseñanza Integral del Derecho (PEID), realizado por su Directora.
- Informe de Avance año 2015, del Programa para la Enseñanza Integral del Derecho (PEID), realizado por su Directora.
- Antecedentes recopilados de la página web <http://www.derecho.uda.cl/>





4. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA, CARRERA DE DERECHO

4.1 *Apuntes Históricos*

El 01 de marzo de 1995, se plasma el decreto Exento UDA N° 109, que crea la Carrera de Derecho, en la Universidad de Atacama, inserta en lo que desde el 19 de noviembre de 2012, se denomina Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. La Carrera se crea orientada en formar Licenciados en Ciencias Jurídicas, cuyo primer Plan y Programa de Estudio, se aprueba en marzo de 1995 y se modifica en abril del mismo año. La autoridad máxima de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, es la figura de Decano, de quien dependen administrativamente las Direcciones y Subdirecciones de Departamentos.

Dentro de los Planes de mejoramiento, realizados en los últimos años, es necesario destacar que la Carrera, ha realizado en el año 2011 un cambio curricular, orientado a alinear el currículo con el Perfil de Egreso establecido, que correspondía a una de deficiencias dadas a conocer en la acreditación por 2 años, entregada por el Consejo Nacional de Educación, en ese mismo año.

Cabe señalar, que desde el año 2007, existe la figura académica de Profesor de Cohorte Estudiantil, quien debe realizar un seguimiento del rendimiento académico de los estudiantes. El año 2012, tras la fusión de los Departamentos de derecho público y privado, se nombra al primer Director del nuevo Departamento de Ciencias Jurídicas, proponiéndose además, el cargo de Subdirector de Departamento, con funciones de Director de Escuela Docente, vale decir con énfasis en la evaluación del currículo y la progresión estudiantil. También existe el Consejo de la Carrera, que integran todos los docentes y que actúa como cuerpo consultivo respecto a las directrices académicas a abordar, además del Consejo de Departamento, presidido por el Director del Departamento y docentes del mismo, como también el Consejo de Facultad, que preside el Decano e integrado por los Directores de Departamento, Secretario de la Facultad y representantes del cuerpo docentes y estudiantes, órgano encargado de sancionar y formular propuestas académicas y administrativas.

Orientado a establecer estrategias para lograr mejores aprendizajes en los estudiantes de la Carrera, se formula el año 2013, el Programa de Desarrollo de Habilidades de Aprendizaje –PDHD-, que busca desarrollar habilidades de aprendizaje en los alumnos de la Carrera, para que alcancen mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.





En tanto, el Plan de Estudios de la Carrera, se propone como objetivos de aprendizaje a ser cumplidos por los estudiantes, durante el proceso educativo, estableciendo las siguientes dimensiones: Comunicación efectiva, pensamiento crítico, resolución de problemas, interacción social, autoaprendizaje, consistencia ética, pensamiento globalizado, formación ciudadana y sensibilidad estética. Considerando estas dimensiones a ser trabajadas por docentes y estudiantes, el 14 de octubre de 2013, se dicta Resolución Exenta N° 286/2013, que faculta la creación del Programa para la Enseñanza Integral del Derecho –PEID–, iniciativa que busca implementar prácticas de gestión de enseñanza-aprendizajes integrales.

4.2 **Estrategias, Criterios y Fases del PEID**

El PEID en su origen, establece tres líneas estratégicas, desde donde se desprenden los desarrollos tácticos, denominadas Trazas. Así, el PEID se fundamenta en las líneas de la enseñanza integral y significativa, la investigación participativa y la investigación-acción. Además, el Programa, en sintonía con el Plan de Estudios de la Carrera y el Perfil de Egreso del Licenciado en Ciencias Jurídicas, opera bajo los siguientes Criterios Generales:

- a) **RELACIONES SOCIALES E INTERSUBJETIVAS:** entendidas como las relaciones interpersonales en el aula y fuera de ella; cultura de investigación en comunidades de aprendizaje; redes internas; colaboración del aprendizaje; trabajo en equipo; motivación y afectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- b) **FORMACIÓN EN DIMENSIONES INTEGRALES:** que contemplan el autoestima y valoración, en el desarrollo del proceso; toma de conciencia del desarrollo real, desarrollo potencial y Zona de Desarrollo Próximo –ZDP–; compromiso con la investigación como método educativo; contextos dialógicos; pensamiento crítico-complejo.
- c) **CLIMA, PARA QUE EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE, SE DESARROLLE DE MANERA PARTICIPATIVA Y CENTRADA EN VALORES:** Respeto, solidaridad y compañerismo; aprendizaje en trabajo de equipo.
- d) **CONEXIÓN DE CURRÍCULO:** Integración compleja; interrelación de distintos niveles y ámbitos disciplinarios.
- e) **INTENCIONAR PENSAMIENTO CRÍTICO-COMPLEJO:** Habilidades cognitivas; Acercamiento a los contextos reales; revisión epistémica; argumentación en un contexto de dinámicas colectivas; pensadores crítico-complejos y vinculación con el medio.

Atendiendo la perspectiva general de la implementación y desarrollo del PEID, éste comienza su Etapa Preparatoria el año 2013, basando su accionar en la gestión institucional y académica, además de implementar algunas prácticas





de enseñanza integral, en base a pilotajes exploratorios, llamadas Trazas, que se potencian en la Etapa de Instalación Institucional (2014-2015). Cabe entonces, establecer para este año 2016, una Etapa de Evaluación del PEID, que dé cuenta de los recursos obtenidos y de las falencias encontradas, para pasar a las próximas fases.

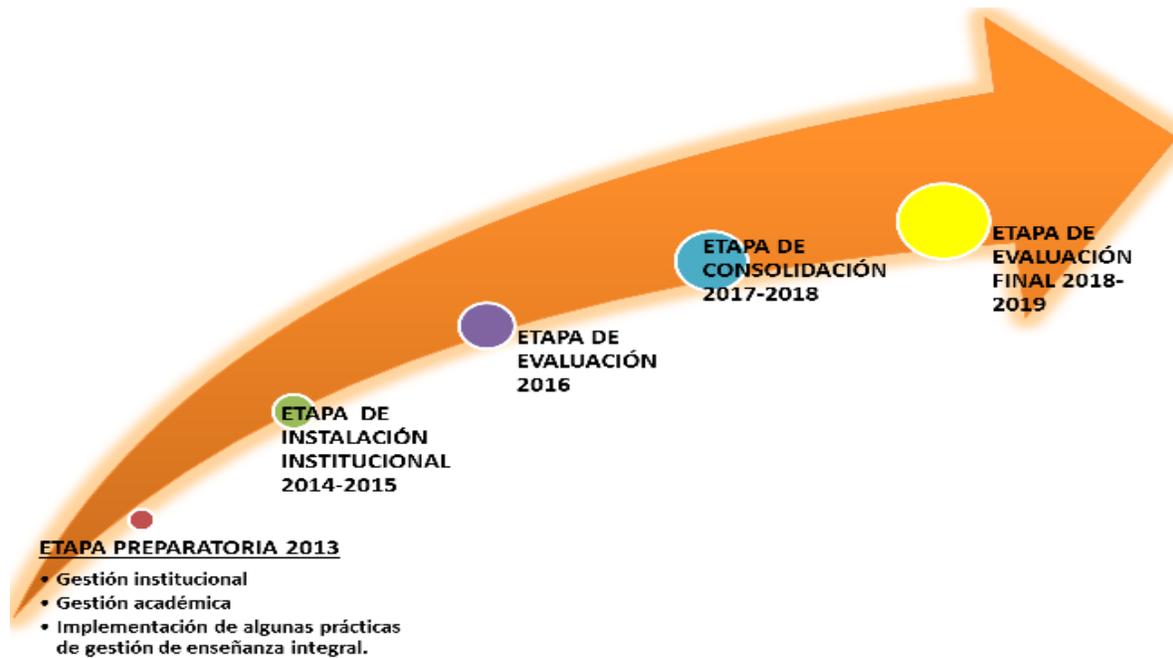


Fig. N° 1: Planificación General del PEID; Fuente PEID (2013)

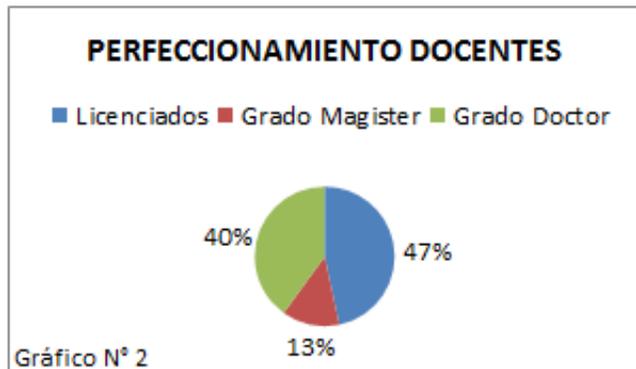
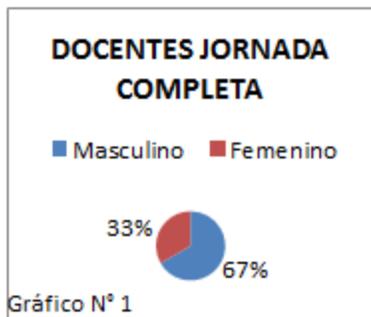


5. SITUACIÓN ACTUAL DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA, CARRERA DE DERECHO

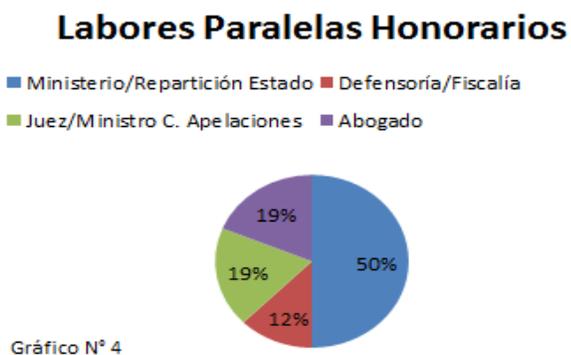
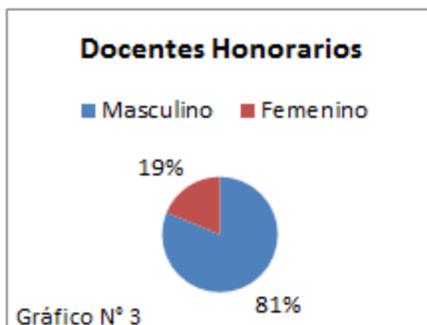
5.1 *Docentes*

De acuerdo al *Informe de Autoevaluación, Carrera de Derecho*, realizado por el Departamento de Ciencias Jurídicas (2016), la unidad académica contaría con 32 docentes, de los cuales 15 tendrían un vínculo contractual de Jornada Completa y 16 estarían contratados por sistema de Honorarios.

Desagregados los Docentes en calidad de Jornada Completa, 5 de ellos son mujeres y 10 hombres; 9 estarían con contrato de Planta, mientras que 6 tendrían Contrata. De estos profesionales, 6 tendrían el grado académico de Doctor(a), 2 el grado académico de Magister, mientras 7 serían Licenciados.



En tanto los Docentes en calidad de Honorarios, 3 serían mujeres y 13 hombres; 8 tendrían una labor paralela en ministerios u otra repartición del Estado, 2 serían Defensores o Fiscales, 3 serían Jueces o Ministros de la Corte de Apelaciones y 3 Oficiarían el ejercicio libre de Abogado.



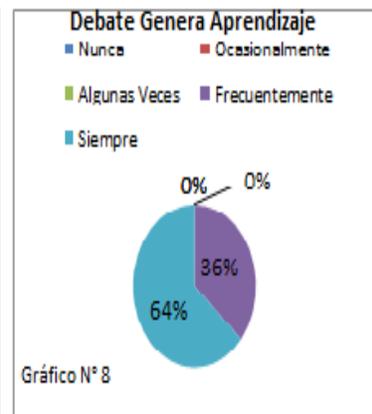
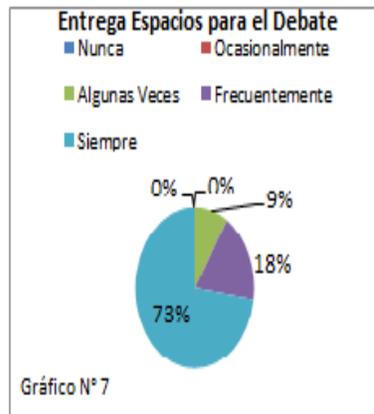
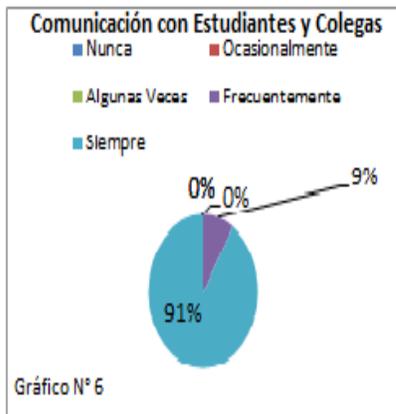
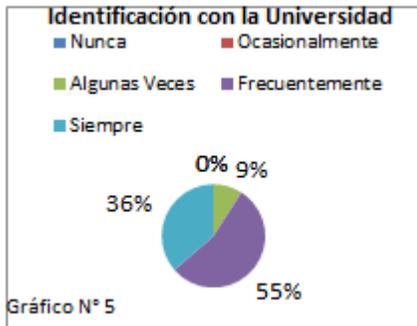


Analizando la percepción de los Docentes, de acuerdo a los Criterios Generales planteados por el PEID, se puede establecer que quienes presentan la

modalidad de Jornada Completa, vale decir, aquellos profesores que en mayor medida se relacionan e interactúan en la CE, se sienten altamente identificados con la Institución en que trabajan; existiría una alta percepción de pertenencia e identificación con la Universidad (Ver Gráfico N° 5), lo cual es un antecedente relevante a considerar, pues a la base de estos indicadores, podemos encontrar que los Docentes de esta CE, perciben una plataforma

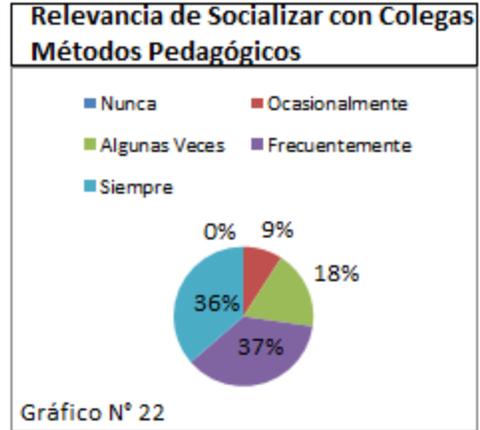
segura y un ambiente laboral, que valorizan positivamente, donde desarrollar sus funciones.

Además, reconocen mantener una fluida comunicación tanto con los estudiantes, como con los colegas (Ver Gráfico N° 6), lo cual aparece como un factor elemental, para posicionar una Organización dialogante, toda vez que también reconocen los docentes, que entregan a sus alumnos lineamientos claros en cuanto a la orientación de las Asignaturas que imparten, y además, plantean que establecen suficientes espacios y oportunidades, para que se genere la comunicación, debate y expresión de ideas de los estudiantes en la sala de clases y fuera de ella (Ver Gráfico N° 7), puesto que también perciben los espacios dialogantes, como ámbitos generadores de aprendizaje, tanto o más relevantes, que el contenido o las explicaciones de éste, entregados por él (Ver Gráfico N° 8)





Sin embargo, a pesar de considerar la necesidad de establecer espacios dialogantes, como ámbitos generadores de aprendizaje, una parte importante de los docentes de esta CE, considera como poco relevante para su práctica pedagógica, el poder socializar con sus colegas, los contenidos y métodos pedagógicos utilizados (Ver Gráfico N° 22), situación que en términos organizacionales aparece como una luz de alerta, atendiendo que la literatura existente, reconoce la necesidad de generar el dialogo intradisciplinario, como fundamental para el todo proceso educativo, más aún, los nuevos paradigmas educativos, sugieren la necesidad de generar diálogos inter y transdisciplinarios, como base para la práctica psicopedagógica en todo ámbito.



En cuanto a la motivación que entrega a sus estudiantes, el docente de esta CE, considera mayoritariamente que las metodologías, técnicas y didácticas pedagógicas, que implementa en sus clases, fortalecen el proceso de enseñanza aprendizaje (Ver Gráfico N° 9), cuestión que consultada a los estudiantes, tienden a relativizar un tanto, sobre todo en los alumnos de niveles medios y superiores, observándose una percepción más crítica a este proceso, en la medida que los estudiantes avanzan en los niveles, como se observa en el Gráfico N° 10.

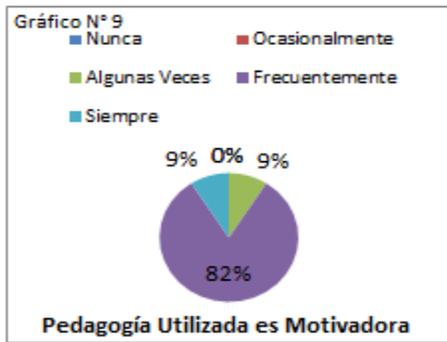
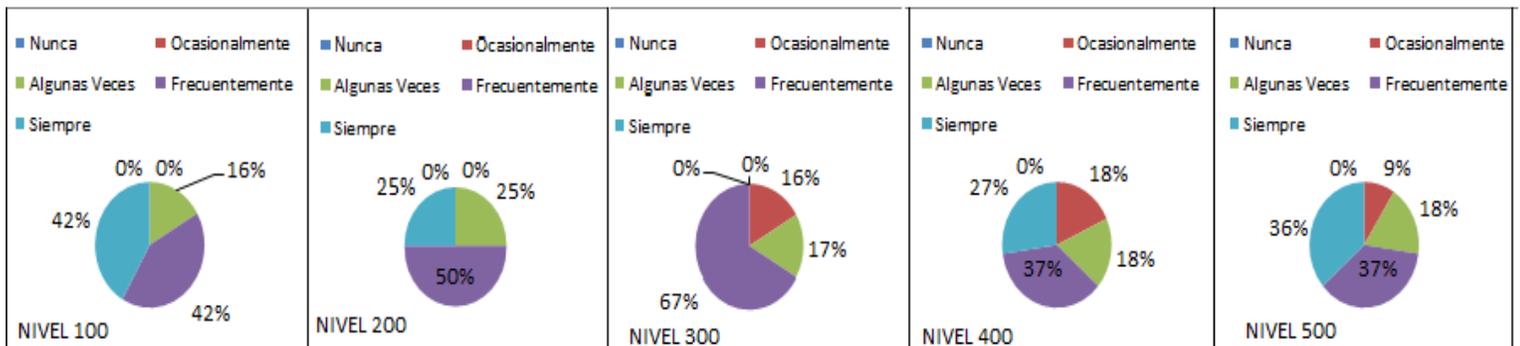


Gráfico N° 10

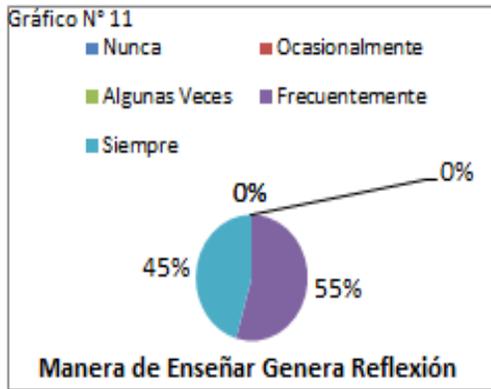
Motivación del Estudiante por la Enseñanza Recibida





Este antecedente, respecto a la diferencia de percepción, entre docentes y estudiantes, en cuanto a las metodologías pedagógicas, también se puede

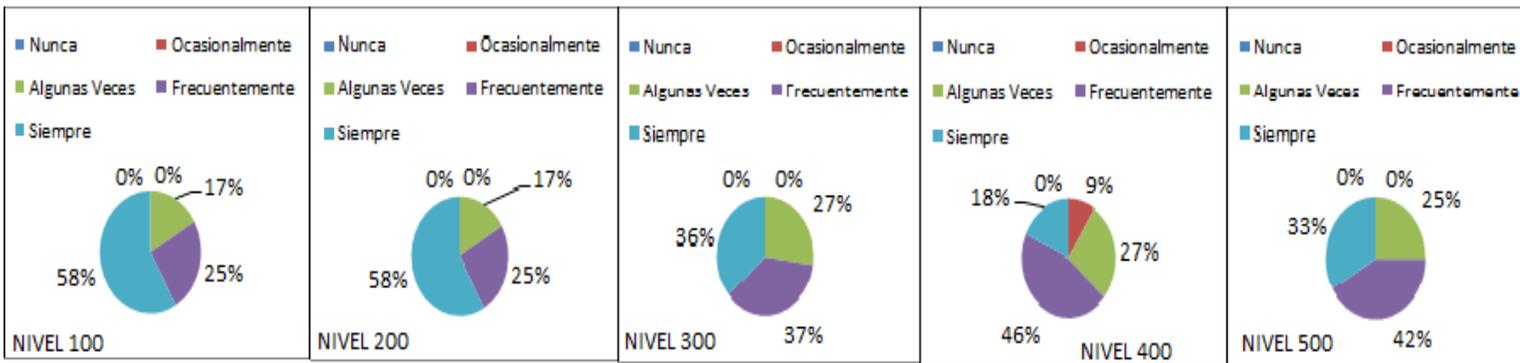
apreciar al consultar sobre la manera en que el profesor entrega el contenido, relacionado a si ello permite o no, reflexionar y realizar preguntas a sus alumnos, pues los docentes se manifiestan claramente satisfechos en este ámbito (Ver Gráfico N° 11), mientras que a medida que los estudiantes avanzan en niveles (Ver Gráfico N° 12), se comienza a apreciar cierta disconformidad con la modalidad en que se desarrolla el proceso



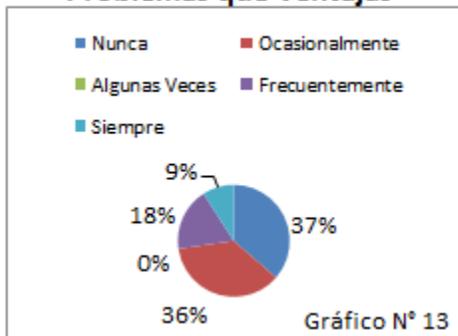
de enseñanza-aprendizaje.

Gráfico N° 12

Manera de Entregar el Contenido por el Docente Permite Reflexionar al Estudiante



Trabajo en Equipo; mas Problemas que Ventajas



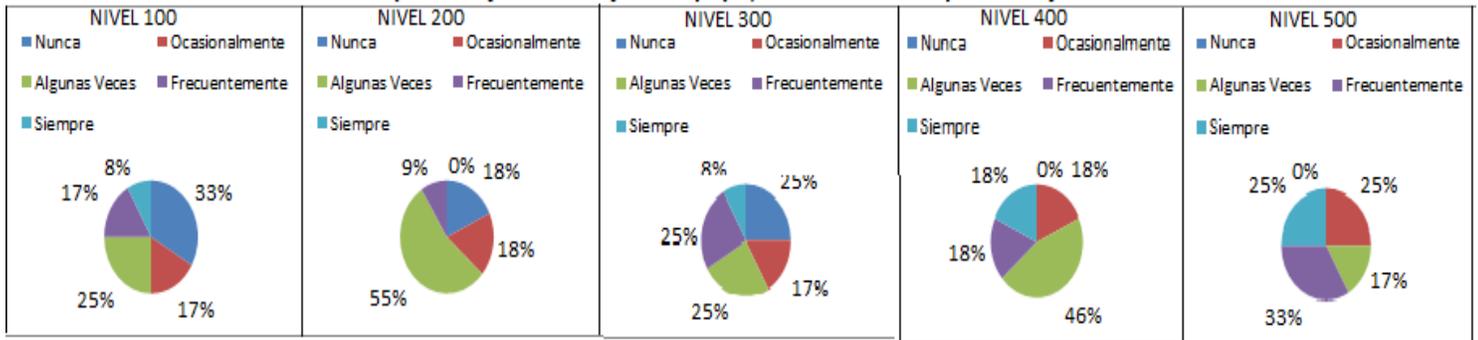
Relacionado a la valoración entregada por los docentes, en cuanto al trabajo en equipo, un porcentaje importante (Ver Gráfico N° 13), considera que organizar trabajos en equipo con los Estudiantes, produce más problemas que ventajas, por lo tanto, se percibe de manera importante, que la tendencia a colectivizar el proceso, no estaría aportando en el desarrollo del aprendizaje. Este antecedente, tiende a ser coincidente con lo reconocido por los

estudiantes, sobre todo a medida que avanzan en los niveles, apreciándose una tendencia hacia la individualidad, más que al fortalecimiento de los procesos colectivos de aprendizaje, como se aprecia en el Gráfico N° 14.



Gráfico N° 14

Aprendizaje de Trabajo en Equipo; más Problemas que Ventajas



Uno de los tópicos importantes a evaluar, dice relación a cómo se perciben dos criterios fundamentales para el PEID y que están considerados tanto en el Plan de Estudios de la Carrera, como en el Perfil de Egreso del Licenciado en Ciencias Jurídicas, relacionado a la integralidad de la formación del estudiante, elemento que va asociado a la integración compleja del currículo y esencialmente al grado de participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por parte de los estudiantes. En ese contexto, el Docente de esta CE, reconoce en cierta medida, la existencia de asignaturas más importantes que otras, de ahí que eventos que permitirían una integración curricular, como talleres, seminario o jornadas, sean apreciados en un porcentaje considerable, como elementos que desvían el foco del estudiante, (Ver Gráfico N° 15) cuestión que los estudiantes, tienden a coincidir progresivamente, a medida que avanzan de nivel (Ver Gráfico N° 16), apreciándose una tendencia a la particularidad, más que a la integración compleja, del proceso formativo.

Actividades hacen perder el foco de Asignaturas importantes

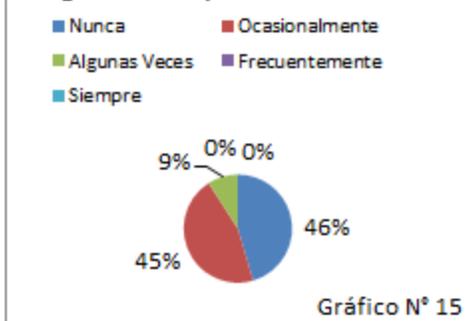
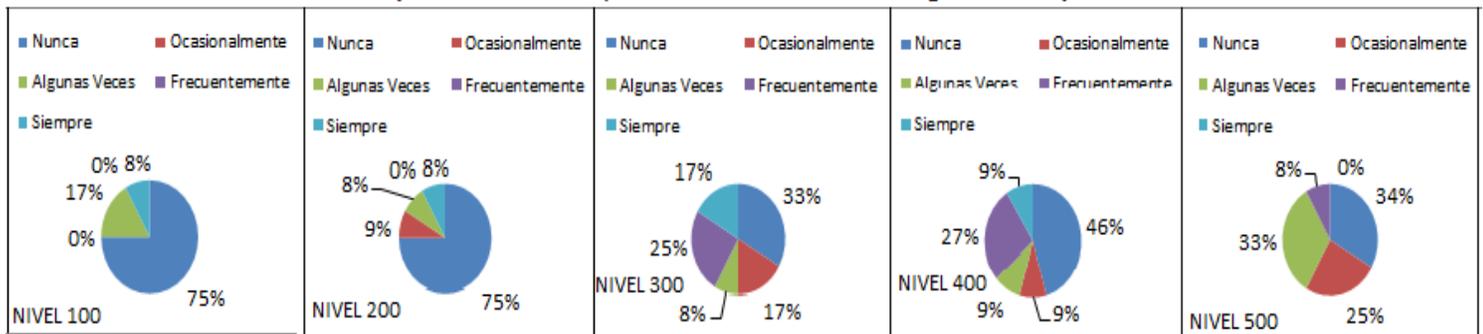


Gráfico N° 15

ahí que eventos que permitirían una integración curricular, como talleres, seminario o jornadas, sean apreciados en un porcentaje considerable, como elementos que desvían el foco del estudiante, (Ver Gráfico N° 15) cuestión que los estudiantes, tienden a coincidir progresivamente, a medida que avanzan de nivel (Ver Gráfico N° 16), apreciándose una tendencia a la particularidad, más que a la integración compleja, del proceso formativo.

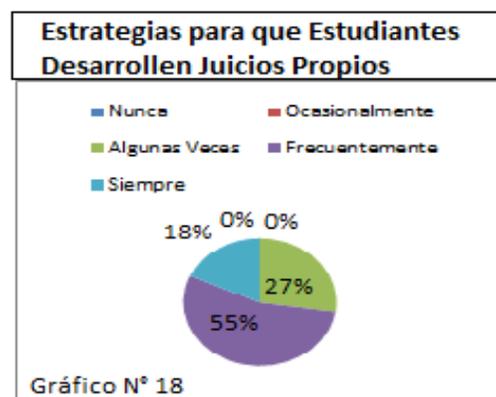
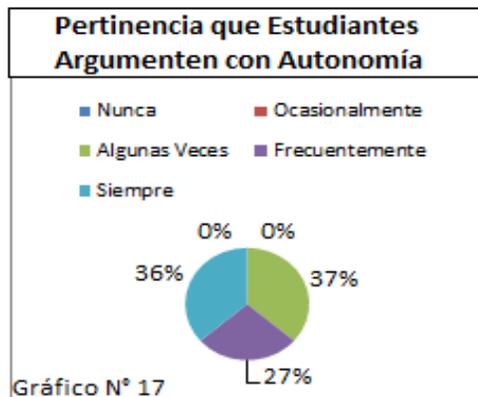
Gráfico N° 16

Participar en Actividades, hacen Perder el Foco de Asignaturas Importantes





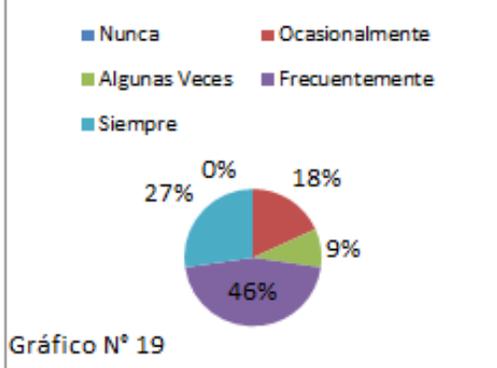
Una de las características fundamentales del modelo educativo socioconstructivista y del paradigma sociocultural de la enseñanza-aprendizaje, radica en la idea de potencialidad del aprendiz, vale decir, que el docente abandone su rol de instructor y se posicione como un mediador del proceso, contexto en el cual, lo fundamental es la potencialidad, los recursos socioculturales del estudiante. De ahí, la necesidad de pensar la educación centrada en el estudiante, generando estrategias de autonomía, más que de dependencia. En ese sentido, el docente de esta CE, no se aprecia especialmente convencido de establecer espacios y estrategias, que generen autonomía en el estudiante, más bien se muestran cautos y relativamente partidarios de que los alumnos emitan juicios propios, sobre un determinado contenido, situación que es similar, al consultársele respecto de la utilización de estrategias pedagógicas orientadas a desarrollar la autonomía de pensamiento y acción de sus alumnos (Ver Gráficos N° 17 y N° 18).



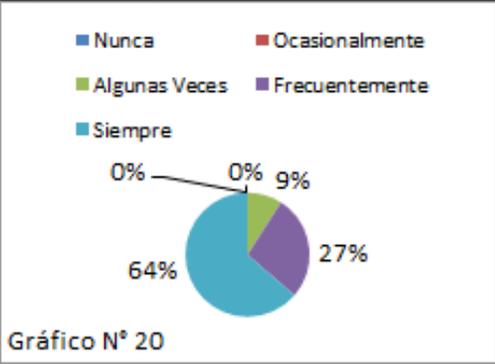
Orientado a los mismos alcances, vale decir, centrarse en el estudiante, para que éste sitúe su proceso de enseñanza-aprendizaje, no direccionado por el docente, sino que este mediando el proceso, se aprecia que al menos un tercio de los profesores de esta CE, reconocen no establecer estrategias pedagógicas, para que los estudiantes busquen autónomamente material alternativo, que les permita complementar o contraponer el contenido, entregado por el docente (Ver gráfico N° 19). Sin embargo, esta lógica no-directiva de la práctica docente, se aprecia más asumida por el docente de esta CE, pues valoriza de buena manera la participación de los estudiantes en clases (Ver Gráfico N° 20), asumiendo que dicha interacción también es generadora de aprendizaje, tan o más relevante, que el contenido entregado en clases por el profesor.



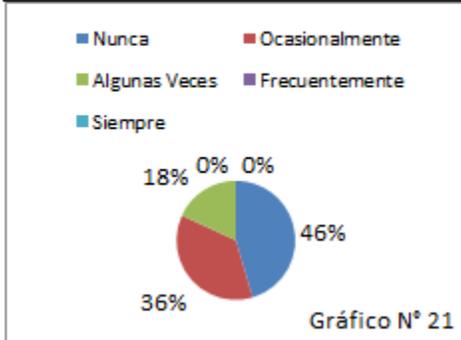
Desarrollo Estrategias, que generen Autonomia del Estudiante



Participación en Clases, Genera Aprendizaje en el Estudiante



Participación del Estudiante, desvía la Planificación de la Clase

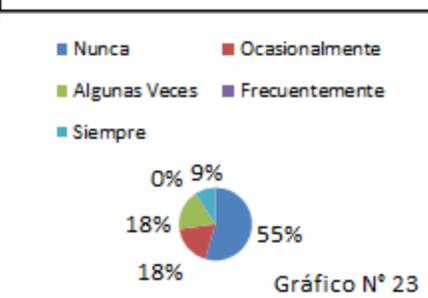


Pero a pesar de que el docente, reconoce que la participación del estudiante en clases, genera aprendizaje relevante, también se parecía en él, cierta rigidez psicopedagógica, pues un porcentaje importante de ellos, refiere que la participación de los estudiantes, tienden a desviar los contenidos y la planificación de la clase (Ver Gráfico N° 21), ante lo cual se contradice un tanto la lógica socioconstructivista que establece que los procesos de enseñanza-aprendizaje

ponen en marcha los procesos de desarrollo del estudiante, ante lo cual, el mediador debe orientar su práctica docente, hacia el dinamismo psicopedagógico, más que a la rigidez de la planificación.

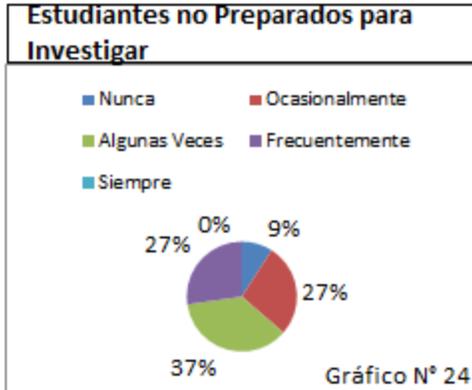
Uno de los ejes estratégicos del PEID, corresponde a la Investigación Participativa, que reconoce la importancia de la investigación, como un proceso continuo, a lo largo de toda la formación del pregrado y de la vida de un profesional, vale decir, que la investigación debe asumirse como la acción de acercamiento a la información, y a partir de ello, crear nuevos conocimientos. En esa lógica, los docentes de esta CE, al parecer tienden a considerar la investigación como producto, no como un proceso dialéctico de apropiación de conocimiento, que no se relaciona con estados de desarrollo, sino más bien con procesos de enseñanza-aprendizaje, como lo demuestra el Gráfico N° 23, donde un porcentaje importante de docentes,

Investigar; Después de Egresar





relativiza este proceso o simplemente considera que investigar es una actividad, que deben realizar los estudiantes, una vez que hayan egresado de la carrera.



En esa misma línea, se observa la percepción de los Docentes de esta CE, en cuanto a considerar el proceso de investigación como producto, estableciendo de manera importante que los Estudiantes no están preparados para hacer investigación, y que además, éste proceso sería responsabilidad de los docentes (Ver Gráfico N° 24).



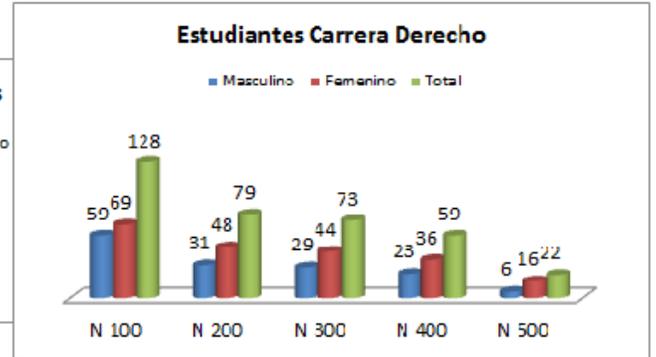
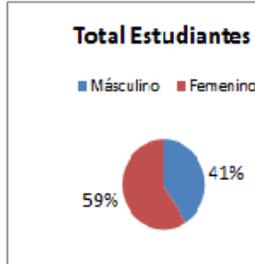
5.2 *Estudiantes*

Cantidad de Estudiantes, Niveles y Procedencia: La Tabla N° 1 y Gráfico N° 25, permiten apreciar que el año 2016, la Carrera de Derecho, tiene un total de 361 alumnos, distribuidos en 128 en el Nivel 100, 79 en el Nivel 200, 73 en el Nivel 300, 59 en el Nivel 400 y 22 en el Nivel 500.

	Masculino	Femenino	Total
N 100	59	69	128
N 200	31	48	79
N 300	29	44	73
N 400	23	36	59
N 500	6	16	22
Total	148	213	361

Tabla N° 1; Distribución de Estudiantes por Nivel

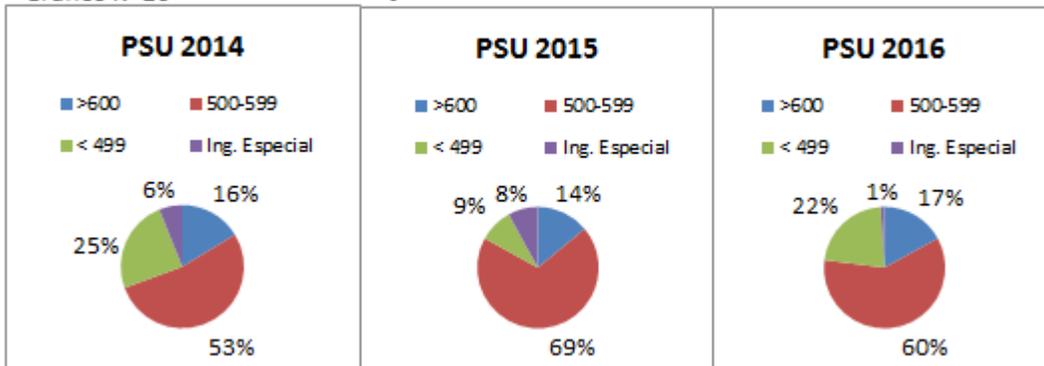
Gráfico N° 25



De acuerdo a la información recabada por el Complejo Tecnológico de Aprendizaje, CTA, de los estudiantes ingresados a la Carrera de Derecho desde 2014 en adelante, en lo que respecta al Puntaje NEM, se obtiene que ha ido en aumento el porcentaje de ingreso de estudiantes, con puntajes bajo los 499 puntos, pues el año 2014 esta cifra era del 8%, el 2015 del 40%, mientras que el 2016 es del 46%. Ahora, si se analiza la evolución en lo concerniente a los puntajes obtenidos en la PSU, se observa que la mayoría de los estudiantes que han ingresado desde el 2014 a la fecha, lo hacen con puntajes entre 500 y 599 puntos, tal como se aprecia en el Gráfico N° 26.

Gráfico N° 26

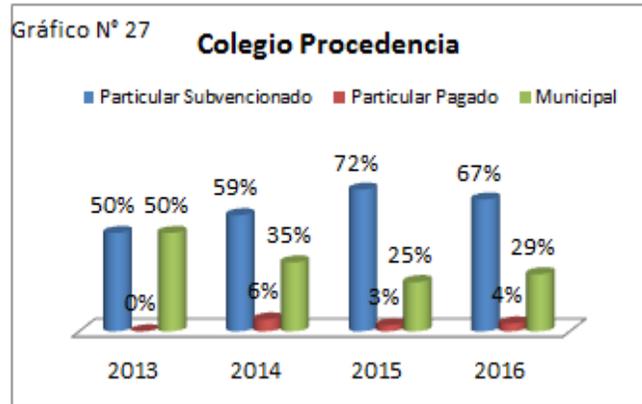
Puntajes PSU Estudiantes Derecho



Otro antecedente referido al perfil de ingreso de los estudiantes que acceden por primera vez a la Carrera de Derecho, corresponde al tipo de Establecimiento Educacional, desde donde provienen, observándose que desde



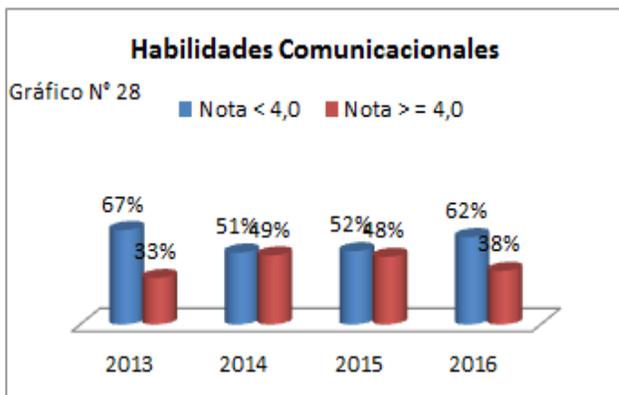
el año 2013 a la fecha, mayoritariamente el origen de estos estudiantes, corresponde a Colegios Particulares Subvencionados (Ver Gráfico N° 27), que tienen una modalidad de enseñanza de carácter Científico-Humanista.



El Complejo Tecnológico de Aprendizaje -CTA-, también

proporciona antecedentes, que permiten configurar aspectos importantes del perfil de ingreso, en áreas tan relevantes como son las cualidades y aspectos cognitivos de los estudiantes de la Carrera de Derecho, al momento de acceder al proceso educativo universitario. En esa lógica, se evalúan las características que estos alumnos presentan en áreas como las estrategias desarrolladas para adquirir aprendizaje, los estilos que presentan para enfocarse en ese proceso, los canales sensoriales y las competencias lingüísticas y comunicacionales que presentan y que por cierto, las unidades psicopedagógicas deben considerar y evaluar en profundidad, antes de desarrollar cualquier proceso interventivo.

En ese contexto, interesa observar el diagnóstico que presentan los alumnos que ingresan a la Carrera de Derecho, en relación a sus habilidades comunicativas, atendiendo elementos como la comprensión y producción de textos, que son aspectos básicos para un aprendiz, que pretende analizar y



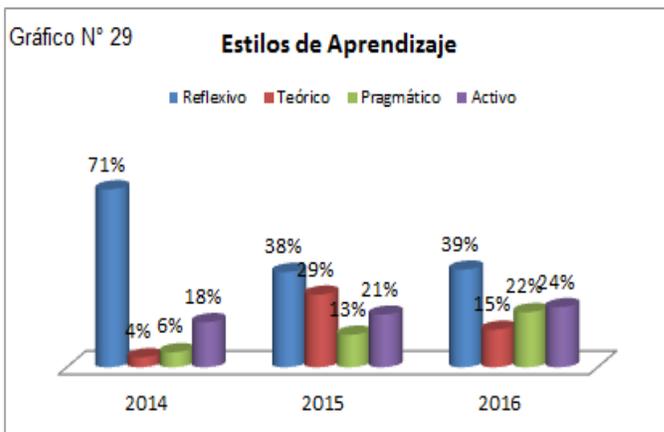
construir argumentos en el área jurídica, social y política, y que además debe hacerse entender de manera clara y enfrentar situaciones concretas en su proceso de formación. Al respecto, se observa que sostenidamente desde el año 2013 a la fecha, quienes ingresan a la Carrera de Derecho, son estudiantes que

mayoritariamente, no logran alcanzar la calificación suficiente (notas inferiores a 4,0), que define habilidades mínimas en el ámbito comunicacional, tal como lo muestra el Gráfico N° 28.

Lo anterior, es coincidente con los datos obtenidos tras la aplicación, en el año 2012, de la prueba CODICE-Universidad de Atacama, para los estudiantes de primer año de la Carrera de Derecho, instrumento que evalúa los niveles de

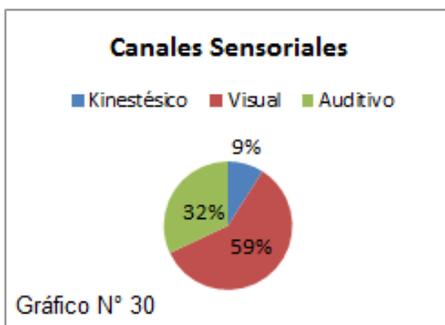


dominio de competencias lectoras y escriturales de los alumnos, y el cual estableció que el 82.5% de los estudiantes, no alcanzó un nivel aceptable en comprensión de lectura, observándose dificultades para localizar información explícita y comprender acciones, datos o ideas expresadas literalmente, mientras que las habilidades relacionadas con el proceso de síntesis son las que muestran un mejor desempeño. La misma medición, estableció que un poco más de la mitad de los estudiantes, alcanzó un nivel de escritura básico; un mínimo de logro, con *"falencias vinculadas con la correcta y adecuada organización discursiva de una argumentación y/o una exposición. Problemas de ortografía, de sintaxis, de pertinencia en el empleo lexical y en el registro"* (DEMRE, 2012)



En cuanto a los Estilos de Aprendizaje, vale decir, las distintas maneras en que un sujeto puede desarrollar el aprendizaje, es un aspecto también analizado por el CTA, en los Estudiantes que ingresan a la Carrera de Derecho. En ese sentido, se observa que desde el año 2014 a la fecha (Ver Gráfico N° 29), prevalece el **estilo reflexivo** en el

aprendiz, vale decir, que los alumnos que ingresan, presentan una manera de procesar la información recibida, donde prima la observación y análisis detallado, pues tienden a ponderar las opciones que se les presentan, antes de tomar una decisión. El aprendiz reflexivo, se caracteriza además, por ser altamente perceptivo, planificado, precavido y tienden a analizar la mayor parte de las implicaciones de cualquier acción, antes de ponerse en movimiento. Este tipo de estudiante, al adoptar la postura de observador, tiende a desarrollar de mejor manera el canal sensorial visual, es decir, que

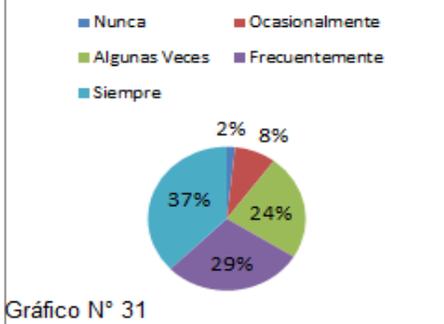


predomina un sistema representacional, que capta la información a través de la vista, fijándose en los detalles visuales, tendiendo a recordar más aquello que ven, lo cual aparece coincidente a lo evaluado por el CTA, ya que al analizar los canales sensoriales, que predominan en el ingresado a la Carrera, un 59 % se ubica en un sistema representacional Visual (Ver Gráfico N° 30).



Respecto a las **dinámicas culturales**, dentro de los rasgos más sobresalientes

Identificación con Universidad, Carrera y Profesores



que se puede observar en los estudiantes de esta CE, se puede mencionar que al menos dos tercios de ellos, se muestran altamente identificados con la institución, con la Carrera y sus profesores (Ver Gráfico N° 31), situación que a la base, representa una percepción de pertenencia e identificación con la Organización, lo que establece un espacio o ámbito de seguridad para realizar el proceso educativo. En esa misma línea, también al

menos dos tercios de los estudiantes, reconocen mantener una fluida comunicación tanto con los Docentes, como con sus compañeros (Ver Gráfico N° 32). Antecedente que aparece como un síntoma positivo, en la perspectiva de potenciar una CE dialogante, aunque es relevante también analizar la fluctuación que se observa en los estudiantes de los niveles 300 y 400, al momento de valorizar la relevancia para su proceso de enseñanza-aprendizaje, que le otorgan a la acción de poder socializar con sus compañeros los contenidos entregados en clases (Ver Gráfico N° 33).

Comunicación con Compañeros y Profesores

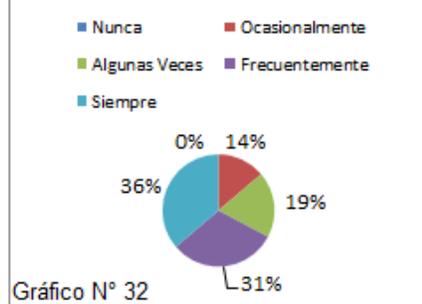
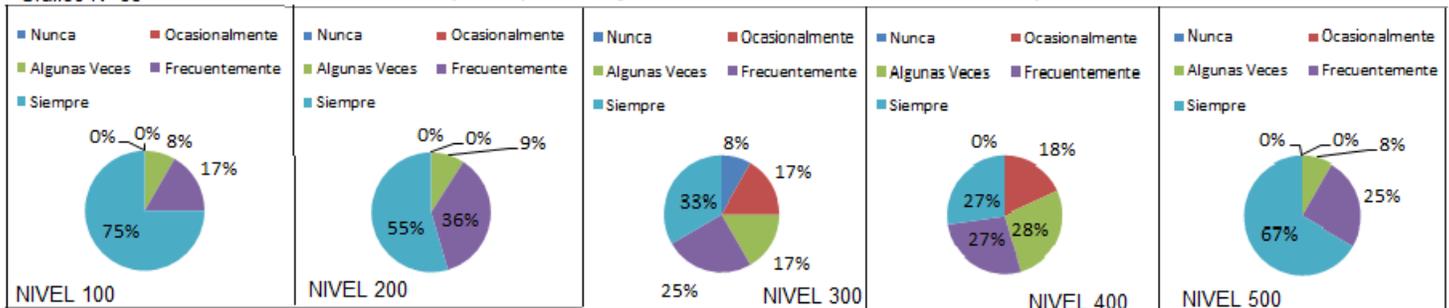


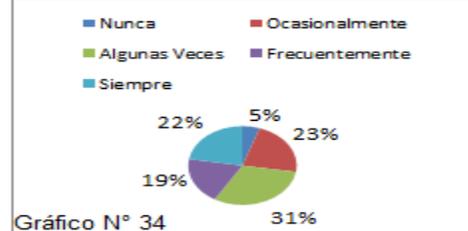
Gráfico N° 33

Relevancia para aprendizaje, socializar contenidos con los compañeros



Este antecedente, pudiese explicarse en parte, por la relativa importancia que le dan en general los estudiantes de esta CE, al proceso de generar aprendizaje, en el acto de socializar los contenidos con sus compañeros (Ver Gráfico N° 34), y que también se refleja en la percepción que demuestran, al valorizar las opiniones que sus compañeros entregan en clases, pues es

Aprendo dialogando el contenido con compañeros

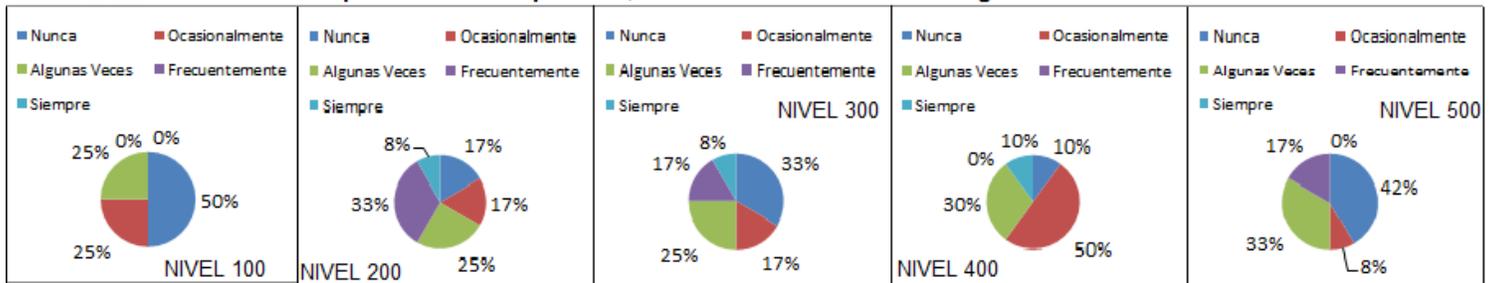




ésta es relativizada mayoritariamente (Ver Gráfico N° 35), apreciándose que los comentarios de sus pares, más que aportar al proceso de enseñanza-aprendizaje, se desvían del contenido trabajado por el profesor, antecedente que especialmente relevante en la opinión de los estudiantes de los niveles más avanzados, por lo cual se hace coincidente, la tendencia analizada anteriormente, hacia la individualidad, estructuración y particularizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, hacia los niveles superiores, más que a la integralidad del proceso, al trabajo en equipo y la socialización.

Gráfico N° 35

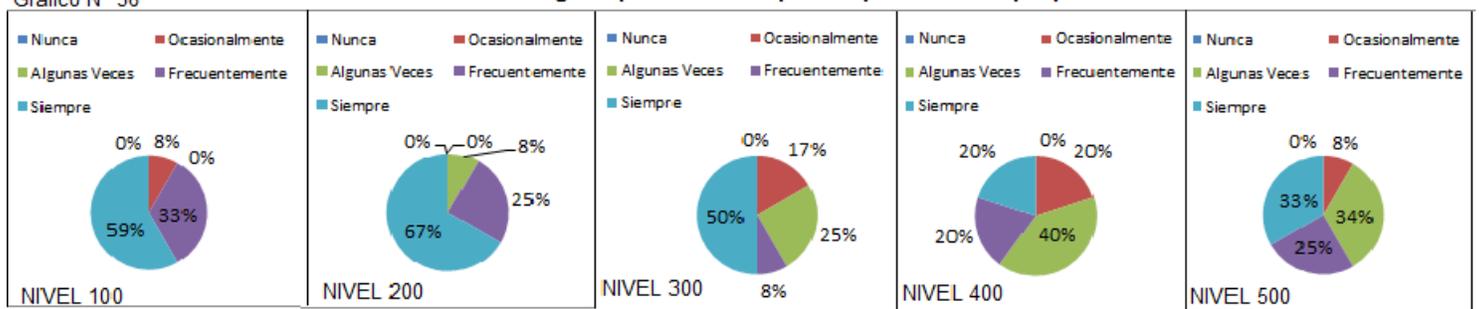
Opiniones de compañeros, desvían los contenidos entregados en clases



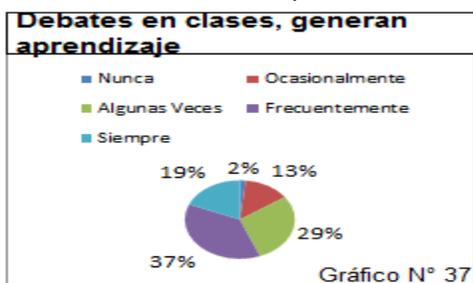
Lo anterior, pudiese explicarse en alguna medida, por la percepción mostrada por los estudiantes de esta CE, en cuanto a que a medida que avanzan de nivel, tienden a percibir que las oportunidades entregadas por los profesores para que ellos puedan expresar sus opiniones con autonomía, son más bien relativas, como se observa en el Gráfico N° 36, cuestión que es altamente contrastante con la opinión de los estudiantes de los primeros niveles.

Gráfico N° 36

Profesores entregan oportunidades para expresar ideas propias



En esa misma línea, también se puede explicar, ante la percepción de relativa importancia, que en general le otorgan los estudiantes (Ver Gráfico N° 37), a la generación de aprendizaje, a partir de los debates en clases, apreciándose una tendencia hacia la lógica directiva del aprendizaje.



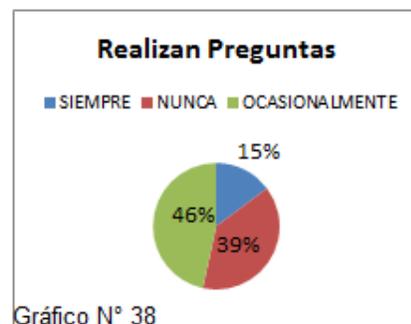
Enseñanza propiamente tal
 Investigación-participativa
 Investigación-acción



Los antecedentes expuestos anteriormente, deben ser analizados con integralidad, pues el Perfil de Egreso de la Carrera de Derecho, establece que dentro de las cualidades o habilidades que debe manifestar un Licenciado en Ciencias Jurídicas, Egresado de esta Carrera, está el *“poseer habilidades para expresarse en forma verbal y escrita, con dominio del lenguaje jurídico; poseer habilidades para argumentar y razonar jurídicamente”* (Informe de Autoevaluación Carrera de Derecho, 2016). Atendiendo estos parámetros, desde la Taza *“Pedagogía Basada en la Pregunta”*, que se diseña atendiendo que el *“abogado debe ser un interrogador de todo, de las normas, de la prueba; y en la medida que aprenda el hábito de la pregunta, no sólo profundizará su condición de sujeto crítico, sino además, será un mejor abogado”* (PEID, 2013) , se evaluó entre los años 2014, 2015 y 2016, a partir de la Asignatura Derecho Civil I, la percepción de los Estudiantes respecto a la pertinencia, pedagogía y capacidades para realizar interrogantes durante las clases, entendiendo ello, como una proyección de su futura práctica profesional.

Al respecto, consultados los Estudiantes, en relación a sí el abogado necesita saber hacer preguntas en su ejercicio profesional, y por cierto, comenzar a desarrollar esta práctica, es fundamental realizarla durante su proceso de formación, la totalidad de los encuestados, vale decir el 100 % de ellos, considera que efectivamente es una habilidad a desarrollar en esta fase formativa. Al respecto, los estudiantes, tienden a argumentar que el hecho de realizar preguntas les permite obtener información, establecer coherencia en su práctica (*“a través de una pregunta podría incomodar a la otra parte”*), salir de dudas, *“también enriquece mucho más en su conocimiento..., algo que los seguirá para toda su carrera. Ya que al momento de interrogar algún testigo o incluso a su propio cliente lo hará con una capacidad casi innata”*, son frases que orientan la importancia que los Estudiantes, le otorgan a la Pedagogía de la Pregunta, añadiendo además, que es *“profundamente necesario que el abogado haga preguntas cuando está investigando un tema o simplemente un caso en el cual la respuesta a la pregunta que formula un abogado son útiles para resolver problemas en el ámbito judicial, académico, etc. Además las preguntas forman parte de una argumentación ya que hablar con argumentos es importante para la profesión”*...

Sin embargo, dadas estas argumentaciones, y considerando la globalidad de estos tres años analizados, encontramos que un porcentaje mayoritario de los estudiantes reconocen, que OCASIONALMENTE o NUNCA realizan preguntas en clases (Ver Gráfico N° 38). Aunque la

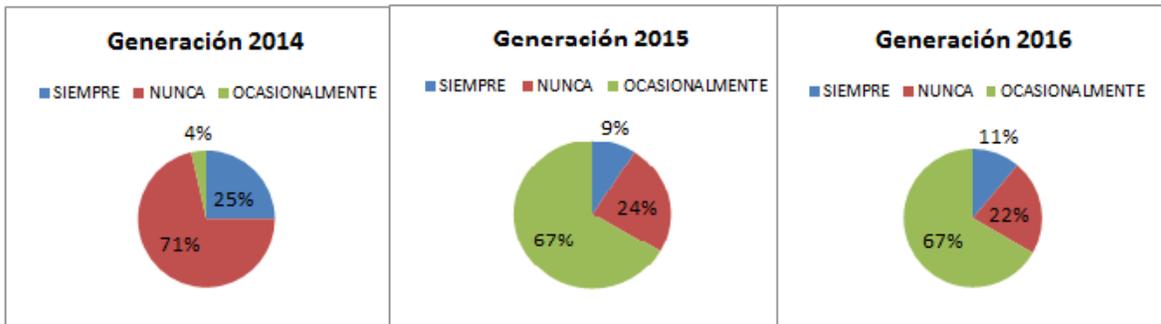




información recabada entrega algunos datos a considerar, pues el 71 % la generación del año 2014, manifestaba que NUNCA realizaba preguntas en clases, porcentaje que ha disminuido a un 22 % en la generación del año 2016, lo que representa un considerable avance, al menos en la percepción de participación que manifiestan estas generaciones de Estudiantes (Ver Gráfico N° 39).

Gráfico N° 39

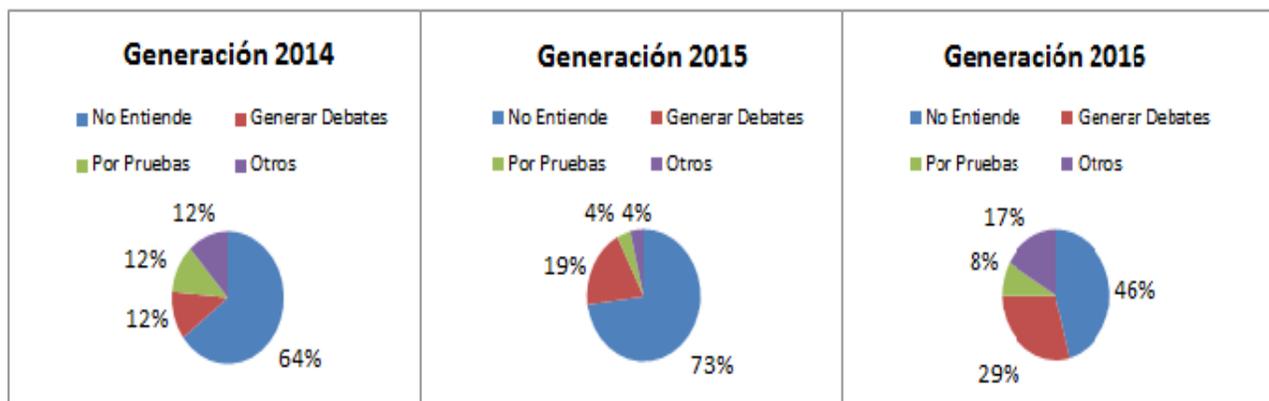
Realizan Preguntas



Pero también, era relevante saber, cuáles eran los principales factores motivacionales, que determinan que los Estudiantes, realicen o no preguntas en clases, vale decir, que les moviliza o no, a participar activamente del proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, en la dimensión QUÉ LES MOTIVA PREGUNTAR, emergen algunos indicadores que en estos tres años han mantenido cierta estabilidad. A saber, mayoritariamente el indicador que motiva a preguntar es el NO ENTENDER la materia planteada en clases, llamando la atención además, que gradualmente el indicador de preguntar para GENERAR DEBATE, ha ido en avance desde el año 2014 a la fecha.

Gráfico N° 40

Qué les motiva preguntar



Mientras tanto en la dimensión relacionada a la desmotivación a participar en clases, realizando preguntas, llama la atención que el indicador que señala



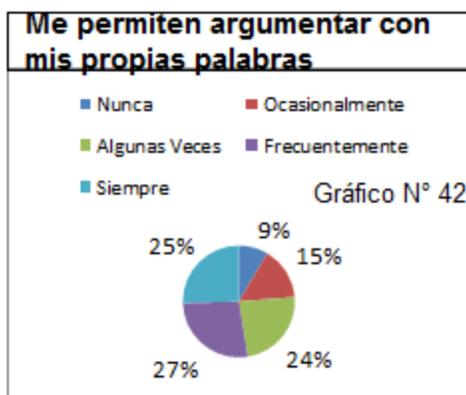
como INNECESARIO y NO HAY NADA QUE PREGUNTAR, se mantenga estable



en estos tres años, lo que representa una paradoja, al relacionarse estos indicadores, con la necesidad que debe manifestar un abogado de "siempre realizar preguntas". Este indicador, podría mostrar que el estudiante logra entender mayoritariamente, lo explicado en clases, situación que queda en la interrogante, pues las encuestas realizadas durante este periodo, arrojan

la existencia de factores emocionales y afectivos del estudiante, en la desmotivación a preguntar. A saber, indicadores como la VERGÜENZA y TIMIDEZ, sumado al BUSCAR LAS RESPUESTAS SOLOS, PREGUNTAR A UN COMPAÑERO, o porque el Profesor o el Compañero se PUEDEN MOLESTAR, representan el **64 % de las respuestas de los estudiantes**, situación que deja abierta la pregunta, de cómo se están abordando las competencias y habilidades afectivas de los Estudiantes, base fundamental para propiciar cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje.

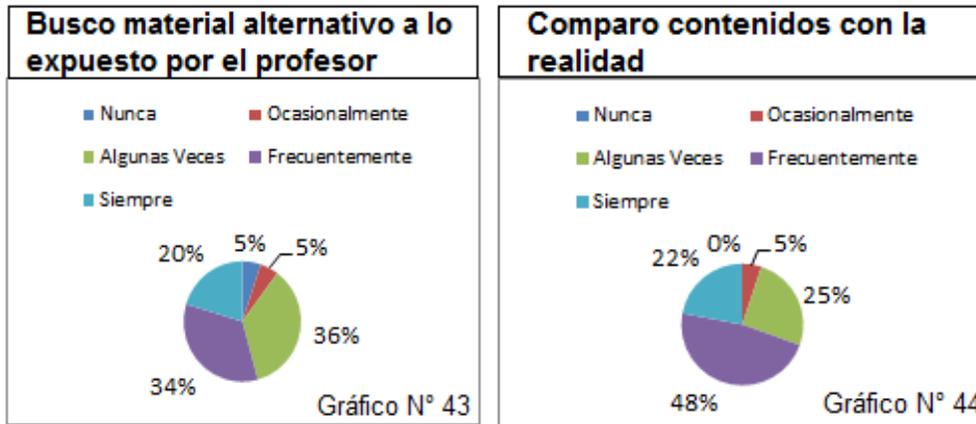
En ese contexto, se evaluaron indicadores que en la lógica del PEID, representan la base fundamental para desarrollar estrategias educativas centradas en el estudiante. Dos de esos aspectos tienen que ver con la Autonomía y Autoestima del aprendiz, vale decir con factores claves de la identidad personal, que intervienen directamente en las habilidades de los estudiantes para tomar decisiones acertadas. En ese sentido, se consultó por la



existencia de espacios y oportunidades, para que los estudiantes planteen sus propios argumentos respecto a un contenido determinado, ante lo cual, cerca de la mitad de los estudiantes, muestra una percepción negativa al respecto (Ver Gráfico N° 42), cuestión que si se compara con la práctica de autonomía en su proceso de enseñanza-aprendizaje, se observa coincidente, pues cerca de la mitad de los estudiantes, admite que no tiende a movilizarse a buscar



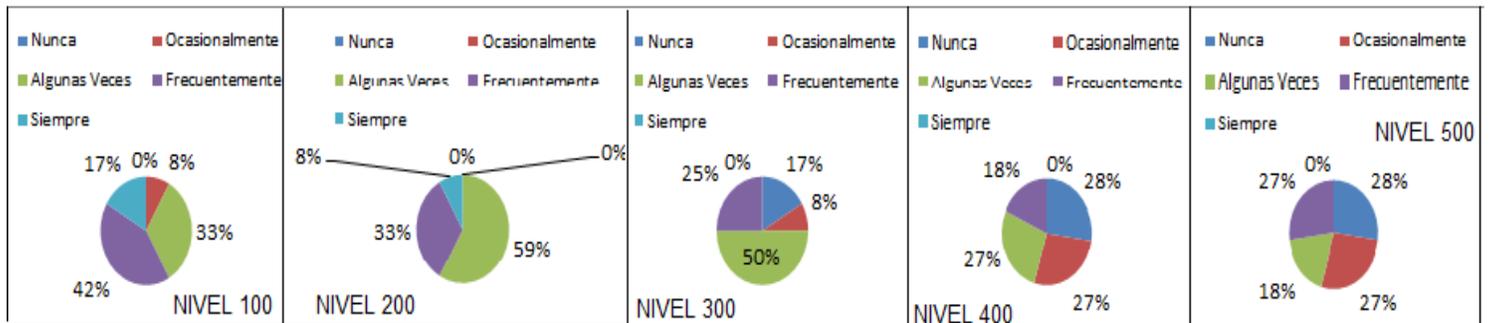
material alternativo para complementar o contraponer los contenidos expuestos por el profesor (Ver Gráfico N° 43), aunque sí reconoce, más de la mitad de los estudiantes, que los contenidos tratados en clases, los tiende a comparar con lo que ocurre en la realidad social, económica y política (Ver Gráfico N° 44), aspecto que desde una lógica situada de la enseñanza, representa una acertada cualidad.



Profundizando en la valoración de sí mismos, que exteriorizan los estudiantes de esta CE, refiriéndose a la opinión emocional que representan, encontramos que a medida que los estudiantes avanzan en los niveles de la Carrera, autoconstatan que la opinión, que ellos plantean sobre un contenido determinado, no es muy relevante para sus compañeros (Ver Gráfico N° 45), cuestión que abre un espacio de duda, respecto a la estructura afectiva que va construyendo el estudiante a medida que avanza en su proceso educativo, pues la valoración que percibe de su entorno, está directamente relacionada con su autoestima, autonomía y por cierto, su nivel de asertividad como futuro profesional.

Gráfico N° 45

Importancia de mi opinión para mis compañeros





Relacionado con esta misma línea, en la Trazo "Pedagogía Basada en la Pregunta", se consultó a los Estudiantes, respecto a si percibían que la metodología psicopedagógica utilizada en la Carrera, les permitía desarrollar



las habilidades sociales y cognitivas necesarias para indagar y realizar preguntas (Ver Gráfico N° 46), existiendo en la globalidad del análisis un porcentaje importante (44 %), que manifiesta que en la Carrera no se se le enseña una disposición a la pregunta; "No, ya que por lo general nosotros debemos aprender a como preguntar por nuestra propia cuenta y no se incentiva...", pero también el sentir de los estudiantes, establece que "Nos

dijeron que debemos preguntar, pero nadie educa en el cómo debemos preguntar...", antecedente importante a considerar, pues existen percepciones que van más allá aún; "Considero que en la Universidad no se enseña a preguntar, ya que dentro de la malla no hay ningún taller o curso especial que nos enseñe a preguntar, la técnica sería, como formular correctamente una pregunta que nos ayude a aclarar dudas que tenemos..."

En tanto, entre quienes manifiestan la existencia de espacios y métodos, que les permitan desarrollar preguntas, existen dos visiones a considerar; por un lado están quienes reconocen que los profesores dan espacios y oportunidades, pero no median el proceso "Nos da el espacio para realizar preguntas, pero no existe un espacio que nos ayude a desarrollar esta habilidad...". Existiendo en este sentido, otro un indicador a considerar, relacionado a los métodos de enseñanza, "... a medida que avanza la carrera los profesores se centran más enseñarnos y que nosotros aprendamos, pero olvidando el cuestionamiento", centrando la crítica en lo directivo del proceso de enseñanza-aprendizaje, y estableciendo además, la existencia de profesores que "... se enoja cuando alguien quiere preguntar algo...", lo que se suma a la observación recurrente que algunos estudiantes realizan a las didácticas utilizadas; "prácticamente se vuelve un monólogo o una lectura por parte del profesor ya sea de un power point o de un texto, no promociona hacer preguntas..."

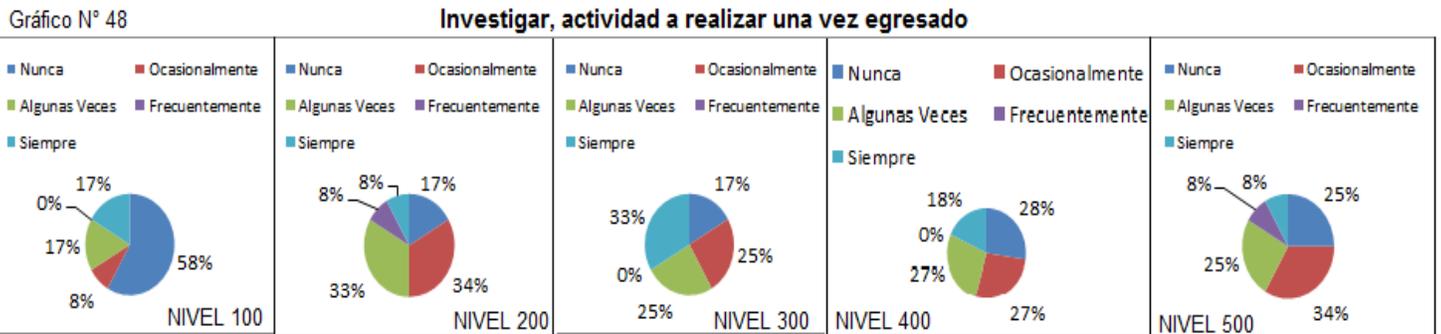
Otro antecedente, que se puede observar longitudinalmente, de los datos obtenidos (Ver Gráfico N° 47), es la favorable evolución en la percepción de Estudiantes, que manifiestan que en la Carrera sí se están desplegando espacios, para enseñar una disposición a la pregunta, quedando también como



antecedente a considerar, la carencia en la mediación del proceso metodológicamente.



Finalmente, el desarrollo de cierta autonomía en la aperepción del conocimiento, está ligado al sentir de lo que los estudiantes exteriorizan, respecto a la acción de investigar, como recurso fundamental para adquirir aprendizaje. Al respecto, a medida que los estudiantes van avanzando de nivel, se observa una involución (Ver Gráfico N° 48), en la consideración de que la actividad de investigar, sea apreciada como sólo destinada para quienes hayan egresado de la Carrera, vale decir, no vista como una acción necesaria para alcanzar conocimiento constantemente.



Estos resultados, aportan a sustentar la idea, de que en el proceso de formación del estudiante de esta CE, se produce una involución de las esferas emocionales, que establecen los dominios y habilidades relacionadas a la autoestima y autonomía, pues el estudiante que percibe la acción de investigar, como ajena a su práctica educativa, difícilmente se transformará en un aprendiz capacitado de pensar de manera reflexiva y autónoma, como tampoco se podrá constituir en un sujeto activo, capaz de encarar con una actitud científica su búsqueda de conocimientos nuevos.



6. DISCUSIÓN

Decir que las **relaciones humanas**, representan un factor decisivo en cualquier proceso educativo, parece una perogrullada, pero esto no siempre parece entenderse a cabalidad en las distintas CE, de ahí que caracterizar un colectivo, poniendo énfasis en los llamados factores subjetivos e intersubjetivos, que la componen, aparece como una tarea ineludible para el PEID, en esta fase exploratoria. En ese contexto, enfocarse en las relaciones sociales, como basamento de la educación; como factor que determina la materialidad donde se aloja la actividad del proceso de enseñanza-aprendizaje, implica realizar ciertas apreciaciones epistemológicas, que desde el sentido común se tienden a subentender.

En ese sentido, es conveniente atender los signos y síntomas descritos en esta caracterización sociocultural, siendo necesario además, realizar un análisis preliminar de ello, en relación a los Criterios Generales del PEID, por una parte, que por cierto emergen desde un dialogo concreto con el Plan de Estudios de la Carrera y con el Perfil de Egreso del Licenciado en Ciencias Jurídicas, y en ese mismo sentido, valorizar este escenario sociocultural, en la perspectiva del modelo educativo al que adhiere la Carrera, y en particular con los principales constructos epistemológicos, que definen esta metodología de enseñanza-aprendizaje.

En ese contexto, se desprende de los datos obtenidos en esta caracterización sociocultural de la CE de la Carrera de Derecho, que en lo referido al Criterio General del PEID, relacionado a **Promover un clima para el proceso enseñanza-aprendizaje**, para que las interacciones se desarrollen participativa y respetuosamente, observamos que la mayoría de los docentes y al menos dos tercios de los estudiantes, se muestran altamente identificados con la Organización en general, antecedente que representa y proyecta una plataforma ideal de seguridad y pertenencia institucional, en lo que respecta a la labor realizada tanto por estudiantes, como por docentes, lo que se suma al reconocimiento de la existencia de comunicación fluida y permanente entre los miembros de esta CE, lo que avizora, que estamos frente a una CE, potencialmente dialogante.

Si esta potencialidad de dialogo, mostrada por esta CE, se analiza desde el Criterio General relacionado a **Potenciar las relaciones sociales e intersubjetivas**, vale decir, en la lógica de mejorar las relaciones interpersonales existentes, tanto en el aula como fuera de ella, que permitan sustentar desarrollos potenciales de los miembros de esta CE, en base a contextos de mediación, donde surja una cultura de investigación colectiva de aprendizaje y se fomenten las redes internas de la CE, podemos apreciar que





si bien los docentes reconocen generar estrategias y espacios dialogantes, como mediadores de aprendizaje, también una buena parte de ellos, reconoce como poco relevante para su práctica psicopedagógica, el socializar los métodos y contenidos implementados en clases. Este antecedente, aparece como coincidente al analizarse la potencialidad del trabajo en equipo, pues una buena parte de los docentes, reconoce que generar prácticas colectivas de aprendizaje, genera más problemas que ventajas, apreciándose la percepción entre los docentes, que la tendencia a colectivizar el proceso, no estaría aportando al desarrollo de aprendizaje en los estudiantes, característica a la que estos últimos tienden a confluír, pues en ellos también se aprecia una tendencia a la individualidad, más que a lograr aprendizajes en dinámicas colectivas, sobre todo se observa longitudinalmente, a medida que el estudiante avanza de nivel en la Carrera.

Esta tendencia, también se aprecia en el reconocimiento que realizan los estudiantes, especialmente en los niveles medios de la Carrera, a que la socialización con sus compañeros, de los contenidos trabajados en clases, no aportaría en gran medida a su proceso de aprendizaje. A lo anterior, se puede sumar, lo relativizada que resulta ser, la opinión generada por sus compañeros en clases, lo que en alguna medida, se reconoce como una acción que tiende a desviarse del contenido planteado por el docente.

Ante ello, se aprecia en los estudiantes de esta CE, a medida que avanzan en los niveles de la Carrera, una tendencia a la individualidad, a particularizar y simplificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, más que a desarrollar integralidad y trabajo en equipo, lo que en última instancia pudiese estar tendiendo a una negación, o un cierto grado de reducción del proceso de creación de conocimiento, y no a desarrollar enriquecimiento de las instancias de contexto social, que serían la base para un aprendizaje que se pretende desarrollar. Lo expuesto, puede explicarse en alguna medida, por la percepción que demuestran los estudiantes, que a medida que avanzan en los niveles de la Carrera, tienden a recibir menos oportunidades de participación y de entrega de opiniones autónomas.

Si lo anterior, se analiza desde el Criterio General relacionado a **Empoderar a los estudiantes en dimensiones integrales**, vale decir, que los estudiantes logren alcanzar una alfabetización emocional, que mejore su autoestima, valoración, empatía, etc., lo cual debería ser realizado, configurando espacios de diálogo y de vida universitaria, como soporte material y fundamental para la formación integral del estudiante, observamos que si bien los docentes reconocen de manera altamente valorativa, que sus prácticas psicopedagógicas, representan una alta motivación para los estudiantes, estos



a medida que avanzan de nivel, se manifiestan más bien críticos de aquello. Antecedente, que pudiese explicarse en parte, pues los propios docentes, reconocen no desplegar suficientes estrategias, destinadas a generar potencialidad del estudiante.

Básicamente el docente, no se muestra muy convencido de establecer espacios y estrategias, que generen autonomía al estudiante, además se perciben cautos, respecto a la posibilidad, de que los alumnos emitan juicios propios, desprendiéndose de aquello, una lógica psicopedagógica con disposición a lo directivo, más que a transformarse ellos en factor mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es así, como los estudiantes también le otorgan un relativo valor, a los debates en clases, como acción generadora de aprendizaje, con lo cual se potencia, una lógica más directiva del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esa misma línea, se aprecia una tendencia hacia la rigidez psicopedagógica, más que a la práctica dinámica de la misma, pues un porcentaje importante de los docentes, reconoce que la participación del estudiante, tiende a desviar el contenido de lo tratado en clases. Esta rigidez psicopedagógica, también se explica en la valoración que realiza el docente, del proceso de investigación como fuente de conocimiento por parte de los estudiantes, pues se tiende a apreciar la investigación como producto, no como proceso de acercamiento al conocimiento autónomo, pues un porcentaje importante, relativiza este proceso, o simplemente lo plantean como actividad, que debe realizar un egresado o sólo los docentes, pues los que cursan la Carrera, no tendrían la formación suficiente para ello. Lo anterior, en cierta medida parece ser compartido por los estudiantes, sobre todo se aprecia una involución en la percepción de la investigación como fuente de conocimiento, a medida que avanzan de nivel académico.

Pero quizás, uno de los elementos que aparece con más recurrencia en esta caracterización sociocultural, tiene que ver con indicadores asociados al área afectiva de los estudiantes. Factores como la autonomía, autoestima y asertividad, parecen claramente diezmados, y se aprecian al analizar por ejemplo, las causas que definen a los estudiantes a no realizar preguntas y cuestionamientos en clases, aparecen altamente ponderados elementos como la timidez, el solucionar sus interrogantes solos, o consultar a un compañero, a lo que se suma, que un porcentaje importante, argumenta que no se les permite argumentar con recursos propios. En esa línea, también podemos apreciar, que los estudiantes reconocen que un porcentaje importante, no se moviliza a realizar un aprendizaje autónomo.



En general, se aprecia que una cantidad importante de estudiantes, manifiestan una opinión emocional propia desvalorizada, cuestión que se acrecienta a medida que avanzan de nivel en la Carrera. En ese sentido y atendiendo los indicadores del área afectiva claramente disminuidos, sobre todo aquellos involucrados en la participación del estudiante en clases, es necesario establecer que la emoción y la cognición son procesos indisolublemente relacionados al aprendizaje, Humberto Maturana (1991) plantea al respecto, que "*los seres humanos vivimos en un continuo fluir emocional consensual en el cual aprendemos en nuestra coexistencia en comunidad*" de ahí que los datos obtenidos, establecen un importante e ineludible campo de acción a considerar, en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje a futuro, en esta CE.

En cuanto al Criterio General relacionado a la **Conexión del currículo**, donde se requiere asumir dinámicas interdisciplinarias y tendencias transdisciplinarias, que permitan flexibilizar las fronteras entre la formación de conocimientos disciplinares estancos, se aprecia que en aspectos relacionados a la integralidad de la formación y participación de los miembros de la CE, existe una tendencia importante en los docentes, a considerar por una parte, la existencia de asignaturas más importantes o relevantes que otras, de ahí surgiría la consideración de que una importante cantidad de docentes, percibe que la participación de los estudiantes en actividades paralelas a la asignatura, tendería a desviar al estudiante, de lo que se considera como asignaturas o focos principales. En esa línea, los estudiantes presentan una evidente tendencia a la particularidad y centración, más que a la integración compleja, sobre todo si se realiza un análisis longitudinal, a medida que el estudiante avanza de nivel.

Lo anterior, se relaciona directamente con el Criterio General relacionado a **Intencionar pensamiento crítico y complejo** en el estudiante, cualidad que amerita desarrollar habilidades psicológicas o psicosociales que les permitan poder conocer, comprender y crear. Este ámbito, está directamente relacionado a las ya analizadas competencias emocionales, por un lado, pero también por la capacidad mediadora que representen los docentes. En ese sentido, estos últimos dicen promover una práctica psicopedagógica generadora de reflexión en los estudiantes, quienes en general, tienden a relativizar esta postura, presentándose claramente más críticos, a medida que avanzan en los niveles académicos.

En este contexto, es importante destacar que un porcentaje importante de estudiantes, al momento de ingresar a la carrera, presenta como principal potencialidad, el tener un estilo de aprendizaje altamente reflexivo, sin



embargo esta cualidad, parece ir desapareciendo en el proceso. Al respecto, una cantidad importante reconoce que no realiza preguntas en clases, aunque es conveniente reconocer que existe una involución de este indicador, desde el año 2014 a la fecha. En ese sentido, una amplia mayoría de estudiantes, reconoce preguntar al no entender un contenido, aunque el indicador de preguntar para generar debate, ha ido en un progresivo avance, si analiza longitudinalmente hasta la fecha.

Así entonces, un porcentaje relevante de estudiantes percibe que no existiría una intencionalidad académica y pedagógica, que oriente e intencione la habilidad de preguntar y reflexionar, aunque también aparece una evolución progresiva en las generaciones actuales, a desarrollar esta potencialidad, con lo cual se abre una ventana, que permita lograr una educación que los prepare para enfrentar la complejidad e incertidumbre del mundo actual.

A la luz del análisis realizado a partir de los Criterios Generales del PEID, es conveniente realizar además, una contextualización de estos datos, con los fundamentos teóricos que sustentan el modelo educativo de la Carrera. Así, en una primera aproximación epistemológica, ante esta información analizada, implicaría comenzar a destruir el mito existente, desarrollado por cierto, por los enfoques tradicionales, 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 Unidos.

Desde esta orientación, se le atribuye la categoría de "enseñanza", a la acción desarrollada en la "instrucción", por medios condicionados u operantes, que se realizaba con animales y que posteriormente se homologa a la "enseñanza" de humanos, ante lo cual, surge la natural desarticulación de la educación con la enseñanza, produciendo dos procesos tan paralelos, como diferentes, ante lo cual, los sistemas mal llamados 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 aprendizaje sólo 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 necesariamente dialógico y participativo, que debe tener el 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, en un rol preocupantemente pasivo, dependiente y poco participativo de su proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo el surgimiento, en este caso, de la figura de un abogado-docente-instructor, que “transfiere el conocimiento” a un grupo de estudiantes (Gómez y Rubio)¹.

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 y Rubio)².

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 una CE, conocerse, establecer acuerdos, consentir y disentir, etc. En ese sentido, todo proceso educativo, es en sí un proceso comunicativo, de ahí que siempre se necesita ir ampliando las capacidades comunicativas entre los miembros de la CE, pues al aumentarse la superficie comunicativa, 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 negadores de la interacción humana, de la cooperación colectiva, surgiendo la tendencia hacia la individualidad, hacia la acumulación de información sin sentido, hacia la no problematización de los contenidos, hacia la sumisión como práctica permanente, que origina dos figuras antagónicas: el profesor y el estudiante, cuando de lo que se trata, es la configuración de un equipo, de una relación que potencie el proceso, un colectivo estratégicamente direccionado a la vinculación, donde las partes estén dispuestos a transformarse en el proceso, realizando nuevas significaciones e identificaciones, repensando actitudes, roles y funciones, polemizando, desarrollando nuevas competencias y habilidades, etc. En síntesis, realizar todo aquello que verdaderamente, entendemos como proceso educativo, y que la instrucción o la mera trasmisión de información, tienden a eliminar y cosificar.

¹ ANDAMIAR HACIA LAS INCERTIDUMBRES: UNA PROPUESTA EDUCATIVA-JURÍDICA

² Ídem anterior



En ese contexto, ámbitos educativos no dialogantes, son generadores de procesos educativos atomizados y compartimentados, que impiden visualizar los objetos de estudio de manera relacionada, como lo son las aulas compartimentadas a una materia o nivel, produciéndose además, relaciones intersubjetivas con escasa valoración, por la atención desmesurada a contenidos, -Leyes y Códigos, en este caso-, lo que reduce el aprendizaje, que, por el contrario, se ve fortalecido al abordarse desde contextos mediados (Gómez y Rubio)³.

Atendiendo lo anterior, es necesario reconocer entonces, que cuando hablamos de enseñanza, no está dissociado de 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 CE.

En ese contexto, es conveniente establecer, que el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde un enfoque complejo y sociocultural, tiende a la funcionalidad de poder desarrollar las funciones psicológicas superiores del estudiante, tendientes no sólo a percibir información, sino a analizar, crear, innovar y resolver problemas. En ese sentido, 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 sea constructor de su conocimiento y capacidades, de ahí la necesidad de conocerlo en profundidad, para a partir de ese estado, poder diseñar intervenciones psicopedagógicas.

Cabe señalar, en este aspecto, que lo innovador del PEID radica en su planteamiento de cambio de paradigma, partiendo por reconocer la existencia aún de paradigmas simplistas, y en cierto sentido mecanicistas presentes en la formación actual del abogado, que 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 el abogado debe interaccionar, requiere asumir la connotación de una realidad sistémico-compleja, con relaciones entre sistemas complejos, de conexiones, incertidumbres, caos, dinamismos y emergencia (Gómez y Rubio)⁴.

³ Ídem anterior

⁴ Ídem anterior



Desde esa perspectiva, para orientar nuevos paradigmas, es fundamental para toda CE, que intente desarrollar un proceso educativo desde enfoques y modelos emergentes, antes de todo, reconocerse como tal; pero no como una suma de sujetos aislados, sino como plantea Makarenko (1977), 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”*.

Considerando estas premisas, las próximas tareas del PEID en la CE de la Carrera de Derecho, deberían tender a establecer un diagnóstico dialogante-participativo, que involucren acciones concretas en la CE, tales como la configuración de Equipos de Trabajo Transdisciplinarios, que tengan como base práctica el paradigma complejo-sistémico y socioconstructivista, que desarrolle una estrategia sistémica de transformación al proceso de Educación del Derecho, reconociendo en este sentido, la innovación epistemológica formulada por el PEID, hacia el paradigma de la complejidad y las diversas reflexiones teóricas que se han venido desarrollando a su amparo.

En ese sentido, se propone trabajar considerando el modelo de la *Teoría Psicológica del Colectivo* (Ver Figura N° 1), para que el PEID desarrolle como principal tarea para el próximo periodo, el realizar un análisis en profundidad de los principales signos y síntomas, explorados en la CE de la carrera de Derecho, y dados a conocer en esta Caracterización Sociocultural, para luego poder registrar los niveles que se encuentran organizados en torno al núcleo de la **actividad colectiva objetivada y significativa** (Petrovski, 1986), 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 esta 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 es la Comunidad Universitaria.

Así entonces, asociado a esta actividad colectiva objetivada y significativa, también se debe configurar el Primer 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 Tercer 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.

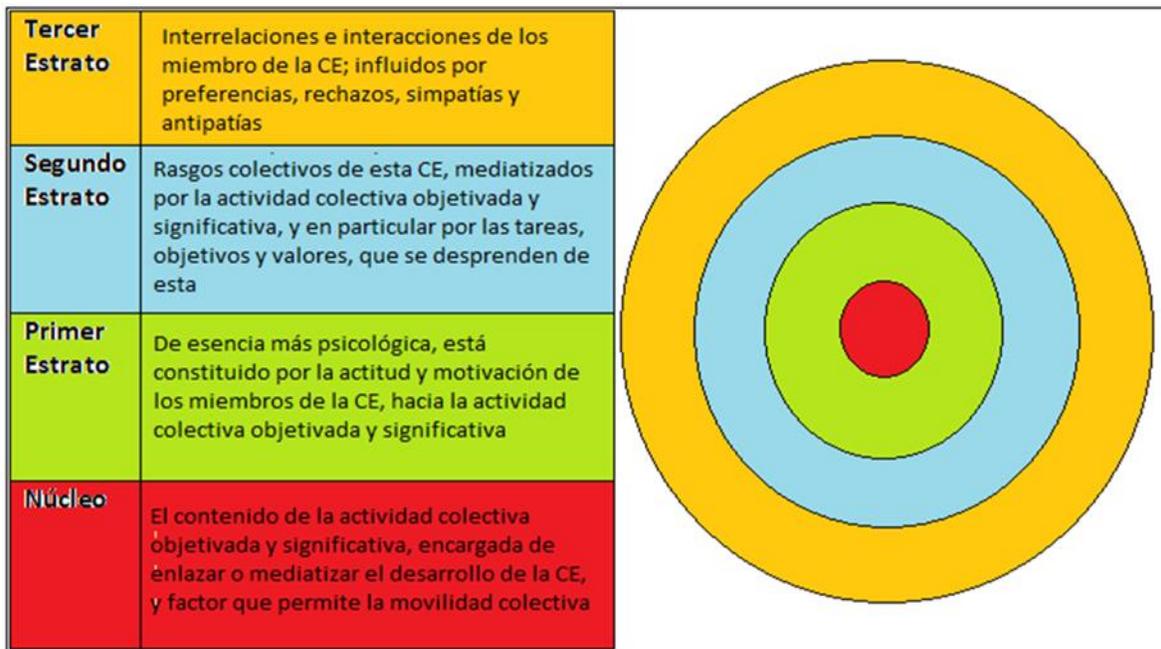
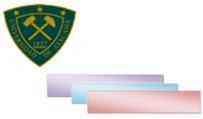


Figura N° 1: Representación gráfica del Modelo de la Teoría Psicológica del Colectivo



7. BIBLIOGRAFÍA

FERNÁNDEZ, L. (1998). Educación en contextos grupales. Colección Educación Popular N° 5. La Habana: Edit. Caminos.

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 Jurídico.

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.

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. (2003). Introducción al Pensamiento Complejo. España: Gedisa

PETROVSKI, A. (1984). Personalidad, actividad y colectividad. Buenos Aires: Edit. Cartago

UNIVERSIDAD DE ATACAMA (2010). Modelo Educativo. Iquique: Sociedad de Servicios Gráficos y Publicitarios Kuntury Ltda.

VIGOTSKY, L. (1979). El desarrollo de los procesos psíquicos superiores. Barcelona: Edit. Crítica.

