

**DESARROLLO DE HABILIDADES PARA UNA VIDA EXCELENTE,  
PERSONAL Y SOCIO-PROFESIONAL. BUENAS PRAXIS Y  
DIÁLOGO INTERCULTURAL DE PRÁCTICAS, SABERES Y  
CONOCIMIENTOS**

**DEVELOPMENT OF SKILLS FOR EXCELLENT PERSONAL AND  
SOCIO-PROFESSIONAL LIFE. GOOD PRACTICE AND  
INTERCULTURAL DIALOGUE OF PRACTICES, KNOWLEDGE  
AND EXPERTISE**

**María Jesús Vitón de Antonio<sup>(1)</sup>**

*(<sup>1</sup>)Universidade Autónoma de Madrid (Espanha)*

**E-mail:** mariajesusviton@uam.es

---

**Recibido:** 04/04/2016

**Aceite:** 08/05/2016

**Publicado:** 14/09/2017

**RESUMEN:**

En el desarrollo de la sociedad actual diversos factores sociales, políticos y culturales conflictúan los procesos formativos de los jóvenes en las instituciones educativas, y en concreto, en el proceso de la Educación Universitaria. Las actuales generaciones de universitarios tienen grandes dificultades en responder positivamente a los retos, como consecuencia del estrés, la ansiedad, la competitividad y la falta de cooperación social. Tomando en cuenta que estamos incidiendo en futuros profesionales de la educación y la medicina, consideramos clave aprovechar esta convocatoria que se nos brinda para aprovechar las capacidades y habilidades de nuestros alumnos para implementar contenidos prácticos y procesos de innovación que incidan en la adquisición de competencias socio-profesionales para el trabajo en equipo, la potenciación de sinergias y la resolución positiva de los conflictos. Todo ello incorporando de manera creativa el lenguaje tecnológico-digital de manera que no solo favorezca a los estudiantes, sino también al proceso de enseñanza y el aprendizaje, dando respuesta, por un lado, a promover estrategias innovadoras a fin de modificar la forma de entender el

*Vitón de Antonio, M. J. (2017). Desarrollo de habilidades para una vida excelente, personal y socio-profesional. Buenas praxis y diálogo intercultural de prácticas, saberes y conocimientos. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 12, setembro, 2017, 101-118. ISSN: 2182-018X*

conocimiento y la actuación personal e interpersonal, tomando en cuenta en los contextos de incidencia profesional, y con ellas fortalecer el desarrollo humano integral y sostenible a fin de lograr el desarrollo del talento personal y social.

**Palabras clave:**

desarrollo personal y profesional, habilidades y antifragilidad, proceso de cambio

**ABSTRACT:**

In the development of modern society, various social, political and cultural factors create conflict in the learning processes of young people in educational institutions, namely in Higher Education. Current generations of college students have great difficulty in responding positively to challenges because of stress, anxiety, lack of competitiveness and social cooperation. Considering that we are focusing on future professionals in education and medicine, we consider a key question to take this call given to us, to take advantage of the skills and abilities of our students to implement practical content and implement innovation processes that affect the acquisition of skills for socio-professional teamwork, empowerment of synergies and the positive resolution of conflicts. Everything, incorporating technological-digital language in a creative way, so that it supports not only students, but also the process of teaching and learning, and with them promote innovative strategies to change the way we understand the knowledge and personal and interpersonal performance, taking into account the context of professional advocacy, and strengthen the comprehensive and sustainable human development in the current educational reality in order to achieve the maximum development of personal and social talent.

**Keywords:**

personal and professional development, skills and anti-fragility, change process

**Introducción**

En el desarrollo de la sociedad actual diversos factores sociales, políticos y culturales conflictúan los procesos formativos de los jóvenes en las instituciones educativas y, en concreto, en el escenario universitario. Desde el compromiso pedagógico se plantea incidir propositivamente para, afrontando los retos de una educación democratizadora y desafiando las tendencias competitivas, enfrentar

*Vitón de Antonio, M. J. (2017). Desarrollo de habilidades para una vida excelente, personal y socio-profesional. Buenas praxis y diálogo intercultural de prácticas, saberes y conocimientos. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 12, setembro, 2017, 101-118. ISSN: 2182-018X*

los reflejos de ansiedad y la falta de cooperación social, generando experiencias de aprendizaje con las que desarrollar capacidades y habilidades de carácter práctico-teórico a partir de las cuales incidir con efectividad en la adquisición de competencias socio-profesionales para el trabajo en equipo, la potenciación de sinergias y la resolución positiva de los conflictos, incorporando la mediación de los lenguajes integrales y desarrollando la elaboración de portafolios reflexivos.

## I.- Contexto y Propuesta

En un contexto complejo de múltiples exigencias y vivencias de presión, como analiza Izquierdo (1997) y Keagan (2004), para la adquisición de competencias<sup>1</sup>, se nos sugiere plantear procesos formativos que permitan fortalecer la autoridad interior. Como profesionales de la docencia en el nivel universitario, y tomando en cuenta los marcos programáticos que regulan las materias académicas<sup>2</sup>, estamos llevando a cabo un ejercicio articulador en el que planteamos, junto a actividades formativas teóricas y un conjunto de microprácticas o talleres, con los que pretendemos desarrollar una experiencia reflexiva emocional-cognitiva, analizar en los grupos y personalmente los aspectos socioafectivos y procedimentales involucrados en el quehacer profesional para el que nos preparamos.

Este planteamiento de formación y su orientación cuenta con una batería de actividades que se sujeta de manera flexible a los ritmos y tiempos del desarrollo curricular en cada grupo-clase. Se tienen dispuestos un conjunto de ejercicios, diseñados para situar con experiencias vitales la reflexión personal y grupal, con los que favorecer la toma de conciencia de la importancia de esta reflexión en el marco relacional de cada profesión y el desarrollo de habilidades sociocomunicativas con las que fortalecer la capacidad de autoridad interior. Se trata de integrar y resignificar la elaboración de conceptualizaciones críticas para incidir en transformaciones significativas al ampliar conciencia de efectos interrelacionales en la realidad

En este escenario, y como propuesta formativa, se cuenta con una planificación flexible a fin de desarrollar las actividades entendidas como “micro-prácticas”. Desde su puesta en marcha en el curso 2013-2014 se ha mantenido una supervisión reflexiva y una

actividad co-evaluativa con los estudiantes, a fin de avanzar en ajustes pertinentes en relación con los objetivos de:

- 1.- Promover estrategias innovadoras para modificar la forma de entender el conocimiento y la actuación personal e interpersonal tomando en cuenta los contextos de incidencia profesional.
- 2.- Fortalecer el desarrollo humano integral y sostenible de la actual realidad educativa, a fin de lograr el máximo desarrollo del **talento**, como inteligencia en acción reflexiva y creativa desde un análisis personal autocrítico-fluido y social crítico-propositivo en un marco cívico democrático.
- 3.- Reflexionar y debatir los diferentes enfoques y modelos en los distintos ámbitos profesionales para intervenir con un tratamiento **antifrágil** y afrontando positivamente las transformaciones pendientes en el llamado “*siglo del aprendizaje*”.
- 4- Comprender el sentido de las intervenciones y el valor en ellas para profundizar en procesos de desarrollo innovador desde el quehacer de **profesionales creativos** con el fin de transformar las condiciones de vida logrando una mejor vida para todos y todas.

Tomando estos objetivos como puntos de partida y los planteamientos de antifragilidad de Taleb (2013) se articulan, en la dinamización programática, tres núcleos donde ejercitar, por un lado, el trabajo colectivo como grupo y la estructuración de su participación experiencial-reflexiva, y por otro orientar la elaboración personal de cada estudiante. Dichos núcleos van permitiendo dinamizar:

- 1.- La observación crítica de situaciones cotidianas en las que favorecer una reflexión crítica en relación con las temáticas tratadas en el programa junto con la autoobservación de experiencias vividas en los contextos propios o la propuesta en la clase. En ambos casos se trata de interrelacionar la naturaleza de los conflictos y su resolución positiva.
- 2.- La integración de diferentes actividades y momentos de trabajo en las sesiones de cada bloque de contenido del programa, vinculando historias de vida, casos, etc. para facilitar el análisis crítico de las situaciones y desarrollar aplicaciones creativas pertinentes.
- 3.- La elaboración personal, en un formato de portafolio reflexivo, donde integrar las elaboraciones de distinto carácter que configuran

*Vitón de Antonio, M. J. (2017). Desarrollo de habilidades para una vida excelente, personal y socio-profesional. Buenas praxis y diálogo intercultural de prácticas, saberes y conocimientos. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 12, setembro, 2017, 101-118. ISSN: 2182-018X*

el proceso de trabajo de grupo y personal, junto con una síntesis creativa donde se proyecta el pensamiento propio y una propuesta de intervención pertinente con la resolución profesional de una problemática.

Este proceso en marcha está posibilitando desarrollar no solo las actividades sino su articulación como reflexión integradora. En este sentido es clave contar con la flexibilidad y la recreación de la dinámica metodológica para adecuar a cada grupo y materia los ritmos y momentos que permitan ligar mejor la interrelación práctica-teórico-propositiva pretendida. Lo fundamental es interconectar en el marco del saber disciplinar los análisis de la experiencia, para facilitar la comprensión de las implicaciones del ejercicio profesional y su desarrollo competencial como sujetos de reflexión y agentes de cambio para mejorar las intervenciones y procesos que se gestionan. Para ello se tiene en cuenta trabajar los aspectos que permitan optimizar las relaciones de confianza, las interrelaciones con los niveles de corresponsabilidad interpersonal y social y la resolución positiva de las problemáticas que acontezcan. Desde todo ello se vincula y profundiza en el compromiso del quehacer socioprofesional en relación con la tarea cívico-político en un marco democratizador. En este sentido se incide en la interrelación del desempeño de calidad cuidando la equidad al proyectar un trabajo de mejora de la salutogénesis<sup>3</sup> relacional. De esta manera se trata de cultivar la cultura del cuidado (Weis, 2007: 48) en los entornos cotidianos profesionales en los que nos vemos involucrados.

La reflexión crítica que este trabajo está conllevando la ponemos en discusión en esta aportación a fin de analizar los ángulos claves de su esfuerzo innovador, pues consideramos en su potencial para proyectarse en otros espacios formativos, contando con su carácter flexible y creativo y las valoraciones positivas que evidencian los grupos de estudiantes de dicha dinamización metodológica.

## **II. Reflexiones del proceso de aprendizaje y el desarrollo antifrágil creativo**

### **1.- Línea de acción y desarrollo del compromiso docente con la realidad del aprendizaje**

Vivir en una época en la que cada sujeto en su dinámica profesional ha de estar motivado a experimentar por sí mismo y construir su saber productivo, a través de una diversidad de herramientas operativas, supone integrarse como sujeto creativo e integrar la recreación de instrumentos y ambientes para adecuar su saber hacer a diferentes contextos, relaciones e intervenciones. En gran medida, es aquí donde radica un saber hacer competencial. Lo que obliga a planteárnoslo acerca de este tipo de ejercicio a los espacios formativos. Este tipo de esfuerzo conlleva fundamentalmente repensar los procesos metodológicos a fin de ligar en la acción el aprendizaje experiencial, tratando de lograr en los grupos y en las personas los vínculos de conexión entre teoría y práctica y entre saberes disciplinares y saberes experienciales y, desde dicha conexión, facilitar el desarrollo de un pensamiento complejo ligado a la acción. En nuestro caso se trata de situarnos ante la complejidad de la práctica profesional con un sentido crítico resolutivo y propositivo siendo capaces de tomar conciencia de nuestra autoridad interior a la hora de elegir, decidir y actuar. Se trata, entonces, de ser capaces de desarrollarnos como gestores de múltiples interacciones, donde hemos de ser generadores de calidad relacional para facilitar la interacción personal que media en los desarrollos profesionales de la salud y la educación.

Se trata de pensarnos en estos procesos como sujetos sociohistóricos, atentos al desarrollo de una conciencia crítica de la realidad y una consciencia de las situaciones que vivimos, para ejercitarnos en un ejercicio dialógico (Vitón, 2013) con el que ser generadores de mediaciones pertinentes y favorecer la resolución efectiva de las problemáticas, comprometidos con la calidad de las acciones desde nuestros saberes de carácter teórico o científico, experienciales y prácticos. En este marco es fundamental desde una visión de desarrollo de estos saberes, en los distintos ciclos vitales y profesionales, construir una estrategia reflexiva que nos permita

orientar nuestra autonomía y fortalecer la capacidad de autoridad interior, a fin de hacer de nuestro proceso de desarrollo personal y profesional una proyección social y cívica responsable. Proyección que creemos está ligada a ser generadores de climas relacionales saludables.

En este aspecto la mirada interdisciplinar entre profesionales de la salud y de la educación está siendo clave para cuidar una participación potenciadora del aprendizaje, en un claro compromiso socioconstructivista para, de acuerdo con los planteamientos que propone Gander (2015), avanzar en nuestra metodología en un claro diálogo de saberes (Vitón, 2013) con el que poder apoyar el tratamiento de como redimensionar los enfoques de la inteligibilidad tradicional y evocar una nueva racionalidad, como recuerda Edgar Morin (1991: 13-14). En este marco sentimos que vamos siendo constructores y reconstrutores de una dinámica en la que, recreando instrumentos y recursos, vamos posibilitando dar respuesta metodológica al trabajo con los grupos y reflexionar la experiencia para elaborar las mejoras del proceso, tratando de responder a las exigencias de complejidad, comprensividad y aprendizaje de auto-organización creativa.

Esto significa que estamos ante el reto no solo de rechazar una visión tradicional de la ciencia y de la construcción del conocimiento, esto es sin sujeto y con determinismos, sino de afrontar conscientes su complejidad y tratar de comprometernos con la creación de ambientes donde hacer posible *“un universo donde lo que se crea, se crea no solo en la oportunidad del desorden, sino en los procesos auto-organizadores; es decir, donde cada sistema crea sus propias determinaciones y sus finalidades...”* (Morín, 1991: 17). Pues, consideramos, que este compromiso nos permite desarrollarnos a nosotras y nosotros mismos como profesionales, en una interacción con el sujeto colectivo y personal con los que nos relacionamos en cada grupo, haciendo posible una realidad dialógica única con la que hacer posible apoyar el ejercicio formativo de una autonomía intersubjetiva e intelectual (Morín 2002) en construcción dinámica.

Comprendernos así es, sin duda, una tarea que implica un trabajo pedagógico como mediadores de los procesos de aprendizaje donde, de manera permanente, nos reinterpretamos como

facilitadores y potenciadores de interacciones estimulantes de recreación y reflexión conectadas a marcos de decisión. Es decir, como recuerda Michel Serres (1993:108), nos comprendemos en el compromiso de nuestras propias experiencias como sujetos, cuestión que para nosotros como equipo de aprendices supone nuestra implicación en las transformaciones conscientes en las acciones de modificación, mejorando la salutogénesis (Antonovsky, 1987). En esta dirección, y atendiendo a los estudios de la neurociencia, nuestra intervención nos lleva a situarnos siendo potenciadores de la propiedad emergente del aprendizaje en conexión con el nivel de auto-organización de la vida. Esta postura, como recoge Scott Kelso (1995), pretende propiciar la producción de aprendizaje significativo al potenciar el sistema mental auto-organizativo como formador de patrones que, gobernado por leyes no-lineales y dinámicas de estados inestables, opera entre los umbrales donde acontecen las conexiones flexibles y rápidas. Al mismo tiempo y como también propone este autor, se trata de abrir horizontes de posibilidades : “*...Creo que la llave para entender lo que significa aprender consiste en extender la teoría de la auto-organización en los sistemas de no-equilibrio, de manera que particularmente se incluyan los conceptos-clave de dinámica intrínseca (por ejemplo las tendencias espontáneas de coordinación preexistentes en el individuo) y de las influencias paramétricas específicas (es decir, nuevas modificaciones debido a, por ejemplo, el ‘clima’ de la clase) que actúan sobre esa dinámica*” (Kelso, 1995: 163).

Es por tanto, este pensamiento de qué significa aprender, lo que está en la base de nuestra propuesta y actuación en la que de manera muy especial se está cuidando la creación de un ambiente relacional, cuyo clima de confianza favorezca generar aprendizaje en orden a establecer estímulos pertinentes para el conocimiento emocional-cognitivo y la reconfiguración significativa de dicho aprendizaje de forma participativa por los mismos sujetos, exigiéndoles la elaboración de la experiencia propia reflexivamente.

Este quehacer, por otro lado, conlleva asumir por parte del docente, la exigencia de su seguimiento a diferentes niveles. El más importante es el de mantener como docentes mediadores de esta propuesta, el desarrollo de nuestra propia reflexión con un carácter dialógico, que rompe la lógica lineal de causalidades y asume una

circular retroactiva y una causalidad recursiva, como propone Morín (1991: 124-127), y que consideramos fundamental para fortalecer la construcción de conocimiento colaborativo comprometido.

En este marco de trabajo personal y profesional, nuestra experiencia reflexionada refuerza una práctica, en la que aprender no se limita a reforzar trazos de memoria o conexiones sinápticas entre *inputs* y *outputs*, sino por el contrario nos obliga a proporcionar elementos de relación que faciliten la modificación del conocimiento, a partir de la conexión de significaciones entre la experiencia y la idea que implica en los fundamentos teóricos. Es decir, tratamos de permitir que en dicha modificación se logre afectar a todo el sistema, al experimentar el carácter cualitativo de esta emergencia de lo nuevo (Morín, 1991) y al tratar de favorecer el desarrollo de una especie de “morfogénesis del conocimiento” donde, como sujetos, nos pensamos como ‘objeto’ o como ‘sujeto’ del propio conocimiento, y se conecta el deseo de ser sujeto capaz de autonomía.

De acuerdo a estas potencialidades el compromiso de construirnos recreando experiencias cognitivas y afectivo-sociales multi-referenciales estructuralmente abiertas y relacionamente complejas, evita mantenernos en la ceguera del anterior esquema tradicional de relación de transmisión de conocimientos, y asumir en la incertidumbre la certeza de trabajar la interactividad del aprendizaje indagando una práctica docente, que se piensa desde potenciar la plasticidad del cerebro-mente y la elasticidad de mundos de sentido, al dejar emerger nuevas redes de significación y utilizando creativamente los lenguajes múltiples y su transformación.

En esta dirección es para el equipo fundamental, como investigadores prácticos (Shön, 1999) hacer del trabajo situado del aula un espacio privilegiado de aprendizaje donde desarrollar nuestra profesionalidad al profundizar en interacción de múltiples relaciones y tratar de resignificarlas y replantear actividades y recursos para favorecer la interconexión entre los participantes y los objetivos de trabajo de cada sesión y contenido. Para ello situamos un proceso de acompañamiento pedagógico para referir la experiencia con los grupos y entre los profesionales a fin de reflexionar lo cotidiano y mejorar la acción de la propuesta. Esta toma de consciencia dialogada permite retroalimentar ambos espacios intra e interaula y dar cabida a cuidar los tratamientos en términos de corresponsabilidad,

alimentando una cultura democrática, que entendemos ligada al desarrollo de relaciones saludables. A su vez estas se van construyendo, en una dinámica interactiva entre relación de empatía activa y confianza y generación de responsabilidad y exigencia, para lograr fortalecer la autoridad interna y con ella una autonomía interdependiente y ecoddependiente corresponsable. Tomando en cuenta las diferentes esferas de incidencia, unas de carácter más micro relacional y otras más macro social, se da tratamiento a su interconexión a fin de reflexionar activamente y comprometidamente desde los ejercicios socioprofesionales en las diferentes vinculaciones entre las realidades-mundo inequitativas, violentadas por pensamientos colonizados, y dinámicas de una racionalidad instrumental predominantes, que desvirtúan la verdadera finalidad del saber y la construcción de conocimiento al mismo tiempo que debilitan el ejercicio de un aprendizaje conectado al auténtico desarrollo saludable de las personas y colectivos, y a su compromiso democratizador en el desempeño socio profesional y la relación con el bienestar colectivo.

En esta dinámica educativa académica pretendemos dar alcance a esta visión crítica integral, a fin de formar un empoderamiento socioprofesional que implique una rica reflexión para enfrentar la complejidad de su desarrollo en el espacio sociolaboral futuro.

La práctica de este compromiso con el desarrollo del conocimiento sinérgico, y las modificaciones en la forma de tomar conciencia, plantear y experimentar la resolución de conflictos situados y vivos desde la consciencia atenta, nos permite enriquecer la participación siendo cuidadosos con la deliberación, el debate y la capacidad de propuesta como grupo. En este sentido el cambio, como dice Siemens (2006), nos permite ver que en los grupos se produce un entendimiento como seres de conocimiento, que nos apropiamos de su proceso de (re)estructuración e identificamos nuestro potencial de co-creadores y no consumistas de él.

Llegado a este punto se hace imprescindible que como docentes, situados como aprendices en diálogo (Vitón 2013), podamos identificar que esta experiencia tiene dos efectos: uno, como factores claves para su desarrollo poder afrontar la complejidad, enfrentar una comprensividad dialógica y conformar una conexión

entre la experiencia y los contenidos disciplinares; y dos, como vector desarrollador, ayuda a definir el ser competentes mediadores para ser buenos facilitadores y óptimos potenciadores del desarrollo de la capacidad reflexiva y autoreflexiva, con la que movilizar un trabajo transformador. Todo ello con la finalidad de que, en este marco de indagación dialógica que vincula lo personal y lo profesional, contribuir a construir un conocimiento enativo (Varela, 2005) y poder concretar lo que Riève (2003) plantea en la experiencia de aprendizaje en relación con la conexión afectivo-cognitivo y el proceso de vida situado. Es claro y clave para nosotros seguir haciendo de esta propuesta un campo de investigación para la mejora del ejercicio docente que nos ocupa.

## **2.- Fortalecimiento de los procesos de conocimiento y pensamiento pedagógico**

En este horizonte, el compromiso con el proceso formativo, que implica el desarrollo de esta propuesta, exige de una continua reflexión-acción pedagógica, que permita reconfigurar las adecuaciones pertinentes en cada situación para mantener, como finalidad última, lograr que los grupos y cada estudiante se involucren en la elaboración de su pensamiento a partir de la interactividad de lecturas múltiples y debates deliberativos-reflexivos. Haciendo posible desarrollar las modificaciones en la forma de comprensividad y que la enación del conocimiento propiciada permita generar articulaciones nuevas en función del diálogo intersubjetivo y las producciones colectivas de conocimiento, como mediación clave para desarrollar la capacidad que nos propone Kegan (2004: 327- 359), y esta para su competencia.

Son palpables los desafíos que esto supone para quien como educador se reinterpreta de una manera constante y dinámica en función de desarrollarse como agente de transformación y contribuir con ello a concretar el potencial del quehacer pedagógico, vinculado a las experiencias formativas y su desarrollo democratizador, vivido de manera sinérgica con la mediación de una metodología crítica-reflexiva para propiciar la generación de ciclos abiertos. Ciclos que puedan orientar a tres tipos de conocimiento. Esto es, el que se retroalimenta para la construcción intersubjetiva entre lo incorporado

o adquirido por los actores, lo inscrito o producido entre las relaciones de intercambio en el aula y lo enactuado o emergido en conexión con la vida.

En la interrelación de esta tipología se va posibilitando renegociar nuestras actividades y hacer cada vez más esencial madurar en el grupo-clase la interacción colaborativa del trabajo compartido y situado, y hacer así posible un ejercicio continuo de diálogo con los otros y otras, con el que afrontar la complejidad de sus realidades sentidas y padecidas y concretar un pensamiento complejo en la acción crítica y socialmente productiva.

Por otro lado, y desde esta perspectiva socio constructivista crítica, mediada pedagógicamente desde una posición de reflexibilidad activa, el marco de intervención definido, de cuyo enfoque metodológico ya hemos hablado, y que supone articular dialécticamente los contenidos disciplinares y aproximaciones experienciales, dispuestas como “micro prácticas”, ha de significar el cultivo de la inteligencia reflexiva (Perkins, 1995) con la que apoyar la configuración de una experiencia holística de aprendizaje que tratamos de conjugar. Esta es la de ser conscientes de cada parte y tomar conciencia de la globalidad, lo que significa avanzar en los diferentes pasos en la ejecución de las actividades que representan: 1.- entrenamiento de destrezas comunicativas; 2.- Desarrollo de habilidades de comprensividad; 3.- el fortalecimiento de capacidades críticas activas de empoderamiento; y 4.- la adquisición de una competencia resolutoria para afrontar propuestas de acción en las que procesar los saberes epistemológicos y experienciales (Vitón, 2013).

Es así como en el conjunto, y tomando en cuenta las partes, se puede considerar que el tratamiento va a permitir posicionar a la persona y al grupo, siendo al mismo tiempo generador de respuestas a problemáticas situadas y necesidades identificadas, acompañante de los procesos para empoderar a los personas que en ellos se vinculan, dinamizando en una perspectiva de ecología de saberes (Santos, 1995), y desarrollando su liderazgo democratizador situacional (Vitón y Gonçalves, 2014) tomando en cuenta potenciar el aprendizaje ecológico, al fortalecer las interacciones de la construcción del grupo como sujeto de conocimiento, que al mismo tiempo permite la construcción de conocimiento personal.

De esta manera se tiene como intencionalidad última situar el aprendizaje del grupo y de cada estudiante en el centro del proceso de desarrollo curricular al que, teniendo como referente la guía docente, va haciendo posible transformar las condiciones de apatía, temor y escepticismo, en situaciones generadoras de un diálogo vivo desde los ejercicios de las microprácticas que integran:

- 1.- La inteligencia reflexiva elaboradora de la experiencia interrelacional de los planos emocional-cognitivo, a fin de cultivar un pensamiento crítico (Buxarrais, M. R.; Martínez, M, 2015: 17).
- 2.- El talento creador, como puesta en práctica de la inteligencia reflexiva al interrelacionar los saberes experienciales y disciplinares con la oportunidad de respuestas pertinentes en contextos situados.

De estos dos cultivos la experiencia reflexiva liga la inteligencia y la acción potenciando la creatividad. En dicha interrelación damos sentido al esquema de antifragilidad en el que el sujeto se apropia de su vulnerabilidad de manera crítica para afrontar asertivamente sus posibilidades y desarrollar su potencial heurístico, con el que se puede desplegar una creatividad situada con la que crecer personal y profesionalmente de manera interactiva y dialéctica.

En este marco el giro transformador se produce y revierte las problemáticas en oportunidades de desarrollo socioprofesional, y estas oportunidades en posibilidades de desarrollar una dialógica pedagógica con la que hacer del ejercicio de mediación una potenciación del talento de los sujetos, tanto personal como colectivamente.

Por otro lado, consideramos en esta lógica pedagógica, que se propicia de manera efectiva un acompañamiento eficiente para favorecer el cambio de paradigma y enfocar el reto de las intervenciones como quehacer que, desarrollando la capacidad interna, logra un fortalecimiento de la antifragilidad (Taleb, 2015) en el mismo acto educativo mediatizado por dicha relación pedagógica dinamizada interactivamente.

Es por tanto el ejercicio pedagógico que se plantea en términos relacionales y de reflexión profesional una posibilidad para enfrentar exitosamente los contextos de complejidad creciente, atravesados por las lógicas de las relaciones de poder para, sabiéndolas reinterpretar en términos de interacción dialógica, apropiarnos del concepto de

fluidez de O'Brien & Guiney (2003), para entendernos en el empoderamiento de nuestra creatividad y hacer posible que las relaciones de mediación pedagógica sean tiempos en los que generar el espacio para el desarrollo de interacción saludables. Es decir, avanzar en la idea de ser como educadores de la vida, aprendices que sitúan los potenciales de los sujetos, para que sea posible hacer emerger su potencial y la apropiación de él.

En este sentido es fundamental hacer de la cotidianidad un potencial de experiencia continua, reflexionada, en la que recrear pedagógicamente el tejido de condiciones que hacen posible la emergencia de lo nuevo, y con esto la emancipación de las personas. Es aquí donde el fortalecimiento democratizador para generar una vida buena, compartiendo los bienes de conocimiento, tiene su resonancia más clara con propiciar la equidad, dando un trato de igualdad a las diferencias y permitiendo con ello enriquecer y enriquecernos de la diversidad que nos constituye. Se trata, en definitiva, de hacernos como sujetos de derechos, responsabilidades y cuidados (Vitón, M. J.; Gonçalves, D., 2015), dinamizadores de la acción desde una práctica que revaloriza ser pensada emocional y cognitivamente en marcos de intervenciones socioprofesionales.

A través de este enfoque innovador los estudiantes y los grupos son capaces de elaborar un **pensamiento propio y aplicado**, construido a partir de sus propias experiencias de vida, a través del trabajo reflexivo desde una perspectiva sistémica, y desarrollada a través de una actitud movilizadora de sus potenciales, y corresponsable con su futura actividad profesional (Buxarrais y Martínez, 2015).

En términos competenciales sociocreativos se contribuye a potenciar la interrelación entre fortalecimiento de capacidades y empoderamiento de talento creador con el apoyo del desarrollo de habilidades de comunicación dialógica e instrumental, integrando los enfoques intrapersonal, interpersonal y sistémico, de manera sinérgica para, en su simultaneidad, lograr avances significativos en:

- La capacidad de análisis, organización y síntesis de la información y la capacidad crítica para potenciar un **pensamiento propio y espíritu innovador**, en la línea que plantea Robinson (2015).

- La capacidad reflexiva para poder entablar un **diálogo intra e interpersonal**, buscando soluciones a los problemas personales, del contexto y de diferentes entornos.
- La capacidad de relación e integración con otras personas para comprender la realidad compleja desde una **visión holística e interrelacionada**, teniendo la oportunidad de operar con otras personas e interdisciplinariamente.
- La capacidad comunicativa para profundizar en una **formación profesional de carácter cooperativo** en el marco de una **cultura colaborativa y democratizadora en el aula**.

Por ende, esta iniciativa innovadora persigue ser altamente efectiva en la reducción del estado de stress y ansiedad de los estudiantes y como consecuencia obtener un mayor nivel académico y una más completa formación relativa a los contenidos transversales del currículo. Para lo cual se fortalece en un proceso corresponsable la autoevaluación y la coevaluación, al mismo tiempo que se monitorean los seguimientos de las acciones para cuidar su coherencia. En este sentido la experiencia está fomentando, junto al pensamiento crítico, el pensamiento fluido, al tiempo que potencia el desarrollo de praxis propositivas para lograr el desarrollo en los sujetos de su capacidad de autoridad interna, desde la que ejercitan un análisis autocrítico de los conocimientos, saberes y prácticas que evidencian en las evaluaciones. Igualmente, en sus propuestas de acción enfrentan cambios en los que proyectan su potencial creativo de forma útil y original. Con ello se evalúa positivamente el compromiso de esta dinamización del programa de trabajo el que el aprendizaje, aunque supone esfuerzo, dicen “merece la pena”.

Como equipo, estos efectos nos permiten afrontar las nuevas etapas de manera corresponsable y mejorando la articulación entre los diferentes entornos de proyección y las metas compartidas.

### **III.- Avance de conclusiones en el desarrollo del proceso de trabajo**

Tomando en cuenta el ejercicio constante de autoevaluar y co-evaluar los procesos en la dinámica de su acción y de acuerdo con la guía de actuación contrastada, se tiene como reto dar sostenibilidad

al trabajo educativo a fin de, en la línea trazada, sustentar cambios con los que seguir profundizando en el:

- Desarrollo del conocimiento crítico sobre las experiencias personales que nos afectan.
- Análisis crítico y autocrítico de las interrelaciones entre lo personal, interpersonal y social.
- Poder recapacitar colectivamente acerca de las diferentes estrategias para afrontar dificultades, proponer soluciones y resolver conflictos, especificando las capacidades desarrolladas al afrontar creativamente los retos de situaciones sociales y profesionales futuras.
- Proceso generado, personal y colectivo, en el marco de las competencias y su aplicabilidad en la vida personal y profesional.

Con esta dinámica de profundización se pretende seguir construyendo un proceso con los distintos grupos participantes, a fin de reconstruir los compromisos de una praxis donde lograr que los colectivos formados, y cada una de las personas de ellos, se desarrollen y sean potenciales desarrolladores de espacio de relación saludable en el ejercicio cotidiano de su profesión. Relación desde donde cultivar una producción reflexiva colaborativa fortaleciendo una cultura de desarrollo personal-social y cívico- profesional en corresponsabilidad.

### Referencias/ Bibliografía

Alexander, B. (2006). Web 2.0: A new wave of innovation for teaching and learning *EDUCAUSE Review*. Vol. 41, 2 (2006) 32–44. EDUCAUSE: Boulder, USA. Disponible en: <http://www.educause.edu/apps/er/erm06/erm0621.asp>

Antonovsky, A. (1987) *Unraveling the Mystery of Health - How People Manage Stress and Stay Well*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Buxarrais, M. R.; Martínez, M. (2015). *Retos educativos para el siglo XXI. Autonomía, responsabilidad, neurociencia y aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.

Galtung, J. (2006). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika: Bakeaz-Gernika Gogoratuz.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Vitón de Antonio, M. J. (2017). *Desarrollo de habilidades para una vida excelente, personal y socio-profesional. Buenas praxis y diálogo intercultural de prácticas, saberes y conocimientos*. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 12, setembro, 2017, 101-118. ISSN: 2182-018X

Grotberg, R. H. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy: cómo superar las adversidades*. Barcelona: Gedisa.

Izquierdo, M. J. (1997). Construcción de la subjetividad: estructura social y escuela. En Izquierdo, M. J.; Sellarés, R.; Flecha, R.; Leal, J. *Pedagogía crítica: malestra i ocultació*, 7-55. Lleida: Pensaments, 6.

Keagan, R. (2004). Las competencias que funcionan como epistemologías: cómo queremos que los adultos sepan. En Simone Rychen, D. y Hersh Salganik, L. *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.

Kelso J. A. S. (1995). *Dynamic patterns: the self-organization of brain and behavior*. Cambridge, MA: MIT Press.

Morin, E. (2011). *La vía. Para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.

O'Brien, T., Guiney, D. (2003). *Atención a la diversidad en la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid: Alianza.

Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.

Perrenoud, Ph. (2013). *Cuando la escuela pretende educar para la vida*. Barcelona: Graó.

Rivière, A. (2003). Desarrollo y educación: el papel de la educación en el diseño del desarrollo humano. En *Obra escogidas, vol II. Metarrepresentación y semiosis*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Robinson, D. (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Barcelona: Grijalbo.

Santos, B. de S. (1995). *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Sao Paulo: Cortez.

Taleh, N. (2013). *Antifragilidad*. Barcelona: Paidós. Varela, F. (2006). *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales*. Barcelona: Gedisa.

Touraine, (2007). *La mirada social*. Barcelona: Paidós.

Villasante, T. (1997). Sociopraxis para la liberación. En Goikoetxea, P. (Coord.). *Ensayos de Pedagogía crítica*. Madrid: Editorial Popular.

Vitón, M. J. (2013). *Diálogos con Raquel. Praxis Pedagógicas y reflexión de saberes para el desarrollo educativo en la diversidad cultural*. Madrid: Editorial Popular.

Vitón, M. J.; Gonçalves, D. (2015). Pensando al docente como agente de transformación para una sociedad de paz. Necesidad de cultivar el pensamiento crítico y la praxis propositiva. En Nos Aldás, Eloísa; Arévalo Salinas, Álex Iván; Farné, Alessandra (Eds.), *Comunicación y Sociedad Civil para el Cambio Social. Communication and Civil Society for Social Change*. Madrid: Editorial Fragua.

Vitón de Antonio, M. J. (2017). *Desarrollo de habilidades para una vida excelente, personal y socio-profesional. Buenas praxis y diálogo intercultural de prácticas, saberes y conocimientos*. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 12, setembro, 2017, 101-118. ISSN: 2182-018X

Weis, R. (2007). *Programa de formación ética: Desarrollo de una cultura del cuidado*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

### **Para saber más sobre la autora...**

#### **María Jesús Vitón de Antonio**

ID. ORCID: 0000-0002-7006-8671

Doctora y Profesora Titular del Departamento de *Didáctica y Teoría de la Educación* de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación da Universidad Autónoma de Madrid (España).

Ha obtenido numerosos premios a la investigación y la innovación.

Responsable y participante en varios Proyectos de Investigación financiados.

Numerosas publicaciones en medios especializados de referencia; autora de libros, capítulos de libros y artículos de revistas.

Miembro de Comités Científicos de Revistas especializadas, del OPEX-Observatorio de Política Exterior y de la EpT Paris. UNESCO.

---

<sup>1</sup> Tratar de incidir en la adquisición de competencias fundamentales para la vida.

<sup>2</sup> El presente trabajo se opera y concretizan sus variantes flexiblemente en las materias de Psicología médica y Educación, familia y educación, y Desarrollo personal y profesional docente de la Facultades de Medicina y Formación Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (España).

<sup>3</sup> La Salutogénesis propone un cambio de paradigma en relación con la salud y su comprensión global. Pues plantea integrarla en el conjunto de relaciones en las que nos desarrollamos como seres sociales en una interactividad múltiple, de carácter psico-física, socio-emocional, y afectiva-cognitiva.