

CUADERNO DE **PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA**

Publicación Semestral

Año 7. Número 13 / Enero - Junio 2010

ISSN 1814 - 4144

**EQUIPOS
DOCENTES:**
prácticas y
reflexiones



PUCMM

Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra

CUADERNO DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

Publicación Semestral

El Cuaderno de Pedagogía Universitaria es un espacio abierto que pretende colaborar con la formación permanente de los docentes en el área pedagógica, proporcionándoles lecturas, reflexiones y testimonios que les ayuden a renovarse y actualizarse personal y profesionalmente.

CONTENIDO

- | | | |
|------------|--|---------|
| 1 | EDITORIAL | Pág. 1 |
| 2 | VOCES DE NUESTROS LECTORES | Pág. 2 |
| 3 | VENTANAS ABIERTAS A LA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA | |
| 3.1 | <i>El trabajo por competencias y los equipos docentes</i>
Miguel Angel Zabalza | Pág. 5 |
| 3.2 | <i>Una escala de complejidad estructural basada en diferentes modalidades de trabajo con otros entre docentes de universidades españolas</i>
Laura Lodeiro | Pág. 14 |
| 4 | ECOS DESDE LAS FACULTADES | |
| 4.1 | <i>Cualificación en docencia universitaria: experiencia de un equipo de docentes en el INTEC</i>
Rocío Hernández Mella | Pág. 21 |
| 4.2 | <i>La formación continua académica de docentes a través de la práctica reflexiva y del trabajo colaborativo en UNAPEC</i>
Dalma Cruz, Ileana Miyar, Jorge García y María de los Ángeles Legaña | Pág. 25 |
| 4.3 | <i>Experiencia de formación y acompañamiento docente en UNIBE</i>
Jacqueline Rodríguez y Margarita Heinsen | Pág. 32 |
| 4.4 | <i>Gestar y acompañar equipos desde la formación docente: Especialidad y Maestría en Pedagogía Universitaria en la PUCMM</i>
Rosa María Cifuentes y Nora Ramírez | Pág. 37 |
| 4.5 | <i>La Sociedad Ecológica Ucateciana como vínculo entre la docencia y la extensión</i>
José Vásquez | Pág. 41 |
| 5 | PASOS Y HUELLAS
<i>Entrevista a John Loughran, de la Universidad de Monash, Australia</i> | Pág. 44 |
| 6 | NOTAS BIBLIOGRÁFICAS
<i>Reseña del libro "Hacia escuelas eficaces para todos: manual para la formación de equipos docentes"</i>
Laura Lehoux de Schwarzbartl | Pág. 48 |

Se agradece la divulgación para fines formativos. Los puntos de vista de los autores no expresan necesariamente la opinión del Consejo Editorial.



Cuaderno de Pedagogía Universitaria

Año 7 – Número 13

Enero - Junio 2010

ISSN 1814-4144

Directora General

Ana Margarita Haché

Directora Ejecutiva

Marta Vicente

Consejo Editorial

Carmen Pérez

Unidad Editorial,

Comunicaciones Corporativas, PUCMM

Rosario Olivo

Ciclo Básico, PUCMM, Santiago

Luz Eneida Rodríguez

Departamento de Humanidades, PUCMM, Santiago

Elvira Lora

Departamento de Comunicación Social,

PUCMM, Santo Domingo

Diseño y Diagramación

Thais de Andrade

Impresión

Impresora Editora Teófilo, S. A.

Todos los ejemplares están en línea
con el texto completo en

[http://www.pucmm.edu.do/STI/campus/
CDP/ComuncacionPublicaciones/Paginas/
CuadernodePedagogiaUniversitaria.aspx](http://www.pucmm.edu.do/STI/campus/CDP/ComuncacionPublicaciones/Paginas/CuadernodePedagogiaUniversitaria.aspx)

La publicación está accesible en el Catálogo de
LATINDEX: Sistema Regional de Información en
Línea para Revistas Científicas de América Latina,
el Caribe, España y Portugal, con 26 de
33 criterios de calidad cumplidos, en:

<http://www.latindex.unam.mx>

También aparece registrada en la Biblioteca
Digital del Centro de Recursos Documentales
e Informáticos de la Organización de Estados
Iberoamericanos (OEI), en

<http://www.oei.es/oeivirt/revedu.htm>

Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra

Centro de Desarrollo Profesional

República Dominicana

Santiago: 809-580-1962, Ext.: 4315

Santo Domingo.: 809-535-0111, Ext.: 2270

<http://www.pucmmsti.edu.do>

E-mail: cuaderno@pucmmsti.edu.do



EDITORIAL

Las universidades de hoy se conciben como organizaciones que aprenden, capaces de promover cambios continuos en la creación, adquisición y manejo del conocimiento. La clave de su capacidad innovadora consiste en el desarrollo de su capital intelectual y, sin duda, uno de los actores principales de dicho capital intelectual es el profesorado universitario.

Dado el carácter social de una organización universitaria, el conocimiento generado se forja a través un proceso de trabajo en comunidad. El profesorado, al compartir y construir ideas en equipo, puede visualizar cambios, abrirse a nuevas percepciones, potenciar las fortalezas de los miembros del equipo e involucrarse conjuntamente en un aprendizaje continuo que impulsa, por ende, el desarrollo de la Institución.

En apoyo a estas ideas, el presente número del Cuaderno de Pedagogía Universitaria: "Los equipos docentes: prácticas y reflexiones", está dedicado a promover el valor del trabajo en equipo del profesorado universitario en diferentes modalidades.

La motivación para dedicar la publicación a esta temática fue la convocatoria por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra a un seminario inter-universitario titulado "Los equipos docentes: una modalidad de buenas prácticas", en diciembre de 2009. En esa ocasión, 5 universidades dominicanas se reunieron para compartir las ideas que cada institución desarrollaba en relación a los equipos docentes. Todas las ponencias del seminario aparecen en este número, por lo que, además de presentar diferentes modalidades de equipos docentes, también se muestra cómo algunas de esas ideas se están trabajando en la Educación Superior dominicana.

Así, en la sección "Ecos desde las Facultades" aparecen las ponencias de las cinco universidades participantes del Seminario: la Universidad APEC (UNAPEC), el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), la Universidad Iberoamericana (UNIBE), la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) y la Universidad Católica Tecnológica del Cibao (UCATECI). Los representantes de cada institución relataron sus experiencias: un sistema de formación pedagógica y redes virtuales docentes en APEC, un diplomado semi-presencial de pedagogía para el profesorado en INTEC, un sistema de acompañamiento docente en función del nuevo modelo educativo institucional en UNIBE, un programa de formación pedagógica donde se impulsa la investigación sobre la propia práctica por el profesorado en PUCMM y, por último, una sociedad ecológica creada por un equipo de docentes para el servicio a la comunidad en UCATECI.

Con la intención de ampliar los marcos de referencia dominicanos, en este número incluimos ideas sobre el trabajo en equipos docentes que se han desarrollado desde otros ámbitos universitarios: en la Universidad de Santiago de Compostela, España y en la Universidad de Monash, Australia.

Con respecto a la universidad española, dos de sus académicos fueron invitados a participar en el Seminario organizado por la PUCMM y sus ponencias aparecen en la sección "Ventanas Abiertas a la Pedagogía Universitaria". Miguel Zabalza, reconocido experto en pedagogía universitaria, utiliza el tema de los equipos docentes como un prisma a través del cual proyectar la enseñanza basada en competencias en diferentes ámbitos de la actuación del profesorado. Laura Lodeiro, estudiante doctoral, presenta los primeros avances de un estudio cualitativo centrado en el trabajo con otros entre docentes universitarios. Ambos artículos plantean posiciones teóricas que abren la posibilidad de construir relaciones con las ponencias dominicanas.

Con respecto a la universidad australiana, John Loughran, Decano de la Facultad de Educación, nos concedió el honor de hacerle una entrevista vía correo electrónico. Él nos relata sobre su trayectoria profesional que, a través de su obra escrita, lo ha posicionado como un importante teórico de la pedagogía para la formación docente. Dado el contexto anglosajón de las ideas planteadas por el profesor Loughran, la forma como él concibe la articulación entre la formación docente y el trabajo en equipo aporta una referencia aún más global a las experiencias dominicanas.

Y, por último, en la sección "Notas Bibliográficas", Laura Lehoux reseña un libro titulado *Manual para la formación de equipos docentes*. El libro fue seleccionado porque aporta una visión general sobre la mejora constante de las instituciones educativas a partir de procesos de coordinación de grupos. En esta misma sección, Laura Lehoux aprovecha la oportunidad para anunciar un libro de reciente circulación: *Equipos Docentes y Nuevas Identidades Académicas*. El trabajo en equipos docentes, según se puede leer en la contraportada de esa edición, constituye "un imperativo latente y un reto fundamental a la actual cultura organizativa docente, basada en el ejercicio individual del profesorado y en la fragmentación de tareas, de responsabilidades y del conocimiento". Si las universidades de hoy se conciben como organizaciones que aprenden y su capital intelectual radica, sobre todo, en el profesorado, es cierto que constituye un reto fundamental concebir el aprendizaje desde su carácter social y el conocimiento como un patrimonio humano construido en comunidad.



VOCES DE NUESTROS LECTORES

Retroalimentación recibida desde la comunidad académica sobre el ejemplar anterior "Leer y escribir en la universidad", correspondiente a agosto-diciembre 2009

Distinguidas damas:

Felicitaciones por los temas sobre lectura y escritura en la Educación Superior y por ser el Cuaderno de Pedagogía una acción formativa dentro de la política educativa. Además, se incentiva el desarrollo cultural y el buen hábito de la lecto-escritura.

Ana Castillo

Encargada de la Hemeroteca, PUCMM, Recinto Santo Tomás de Aquino.

Apreciados amigos y amigas del Centro de Desarrollo Profesional (CDP):

Tenemos a bien compartir con ustedes una agradable experiencia vivida en nuestra familia, a propósito del más reciente Cuaderno de Pedagogía Universitaria, dedicado al tema de la lectura y la escritura en la Universidad.

Desde hace ya más de dos años nuestro hijo, Víctor Miguel, había estado buscando información de universidades de los Estados Unidos para cursar estudios superiores de Música. Durante ese proceso de búsqueda nos llegó información y una copia del catálogo de Luther College, en el Estado de Iowa, EUA.

Un tiempo después, cursando el Diplomado en Pedagogía Universitaria, conectamos lo aprendido sobre la importancia del primer año de estudio en una universidad con la lectura de la definición de los cursos PAIDEIA I y PAIDEIA II de Luther College. Eso nos motivó a compartir con los compañeros de clase el catálogo que habíamos recibido. Esa ocasión se convirtió en un redescubrir y valorar el primer año de estudio en la universidad y también la importancia de la lectura y la escritura durante el transcurso de las carreras de pregrado.

Víctor Miguel eligió Luther College para cursar grado de licenciatura y ha completado ya su primer año de estudios.

Todo lo que habíamos intuido, sobre la importancia de la lectura, y la escritura durante su formación se fue convirtiendo en una agradable realidad: en el momento en que se recibieron los documentos de admisión, también llegó un libro de lectura que debía estudiarse antes del primer día de clase.

Luego de un año de estudios podemos afirmar que la formación recibida por Víctor Miguel está por encima del promedio de lo que conocemos de la realidad dominicana, sobre todo por los requerimientos de lectura y escritura que tuvo durante el primer año y las expectativas de lo que tendrá durante sus restantes tres años de su formación.

Si de alguna manera esta experiencia vivida por nosotros pudiera servir de provecho para la PUCMM y la República Dominicana, sería el asignar al primer año de carrera el valor que tiene, en términos del "sello" que se debe imprimir en nuestros estudiantes y la importancia capital de la lectura y la escritura durante su formación académica.

Estamos depositando en las oficinas del CDP una copia del catálogo de Luther College, con la esperanza de que la consulta del mismo nos permita consolidar el fortalecimiento del primer año de estudio e iniciar el proceso de convertir la lectura y escritura en un eje transversal de aprendizaje, para la formación de nuestros estudiantes.

Con saludos afectuosos,

Víctor Sigfrido Hernández y su esposa, Suk-lang Sang

Departamento de Ingeniería Electrónica y Eletromecánica, Campus de Santiago

Para comentar cualquier artículo puede referirse a: cuaderno@pucmmsti.edu.do

LA VIII PEÑA PEDAGÓGICA, UN ESPACIO ABIERTO AL DIÁLOGO

Estos encuentros, de carácter informal entre el profesorado de la PUCMM, se organizan dos veces al año para compartir ideas y opiniones sobre los artículos del último ejemplar del Cuaderno de Pedagogía Universitaria. El tema anterior fue “Leer y Escribir en la Universidad” y las reuniones se llevaron a cabo el 19 y el 20 de mayo de 2010, en Santiago y en Santo Domingo. A continuación reseñamos las ideas principales.

En Santiago

Uno de los articulistas, un profesor de Estomatología que escribió un texto referido a sus vivencias con el diario reflexivo docente, relató que si hubiera tenido que escribir el artículo en el momento actual, habría hecho un mejor texto. Esto así, porque sus experiencias con el diario fueron evolucionando. Por ejemplo, ahora comparte todos los días su diario con los estudiantes, al principio de la clase. Ellos leen cómo el profesor está percibiendo el proceso de aprendizaje de cada uno y pueden dialogar sobre ello; no obstante, los estudiantes pueden leer lo escrito sobre ellos mismos, no lo que trata sobre un compañero. Por otra parte, este profesor añadió que con el diario docente se dio un proceso de maduración a partir de la escritura que condujo a innovaciones en el diseño didáctico de la asignatura. Así, los estudiantes de práctica clínica envían ahora al laboratorio los casos por vía electrónica, anexando una foto digital del color real de los dientes del paciente. Este cambio sencillo hace que el producto final tenga más calidad. Y, por último, pero no menos importante, los textos producidos en el diario a lo largo del tiempo sirvieron también para cooperar con la readecuación curricular que el Departamento estuvo llevando a cabo en ese momento. Ya que en los diarios se reflejaba la historia del Departamento (los tropiezos, los éxitos), la Directora reprodujo los textos para todo el profesorado de Estomatología y, en base a algunas sugerencias, se tomaron decisiones sobre contenidos y bibliografía en los nuevos programas.

Este mismo profesor comentó sobre el orden de los artículos en el ejemplar anterior. Puntualizó que el de Paula Carlino y la reseña para Notas Bibliográficas sobre la experiencia de la Universidad de Cornell trataban sobre lo que se debe

hacer con la lectura y la escritura en la universidad y, de forma complementaria, los textos de José Alejandro González y David Capellán daban pistas de cómo proceder. Luego, en el artículo de la profesora Isabel Ruiz se ofrecía un ejemplo concreto de trabajo con la lectura y la escritura en el ámbito de la investigación. De este artículo, a él le llamó la atención que la profesora supervisa a los estudiantes con la elección de fuentes correctas de consulta: sólo artículos académicos de las bases de datos de la PUCMM y de Google Académico. El ejemplo le recordó una vez que una de sus estudiantes propuso un plan de tratamiento en una práctica clínica. Cuando la estudiante fue cuestionada sobre la fuente bibliográfica, ésta había sido extraída de Internet. Lamentablemente, el plan que ella proponía hacía ya 15 años que no se usaba.

Durante el diálogo, en el grupo se retomó cuál era la intención central del ejemplar anterior: leer y escribir en la universidad tiene que ver con la introducción de los estudiantes a un mundo profesional. Para ello, el profesor conoce los principios filosóficos de la disciplina y la forma en que se construye conocimiento en ella, así como la manera en que la disciplina va evolucionando. Por tanto, no es en las asignaturas de español que se da esa introducción a las disciplinas y, además, la lectura y la escritura en la universidad es un aspecto complejo de la gestión académica; por ejemplo, el profesorado necesita acompañamiento de instancias institucionales creadas para ello.



Ante el planteamiento anterior, un profesor preguntó ¿Entonces, por dónde se comienza a trabajar para el desarrollo de este aspecto en la gestión académica? Para responderle, se hizo hincapié en que la cultura discursiva de las disciplinas está en los Departamentos. Por tanto, debe ser un trabajo conjunto entre los Departamentos, el Centro de Desarrollo Profesional y las políticas de gestión académica que se diseñan desde la Vicerrectoría. Se puso el caso de universidades extranjeras donde se les exige a los profesores que publiquen anualmente en revistas especializadas. Este hecho se puntea y se valora, incidiendo en el salario. Se señaló que cuando un profesor construye conocimiento en una disciplina y publica,

es porque dicho profesor es el titular de esa materia y, probablemente, esa es una línea de investigación desarrollada en esa Institución. Estos hechos no son frecuentes en universidades dominicanas y, en algún caso, las publicaciones no reflejan suficiente control de la calidad de lo que se publica. En el caso de la PUCMM, se busca que el Cuaderno de Pedagogía Universitaria sea una instancia formativa en este sentido. Los profesores se leen mutuamente, se despierta la

curiosidad por saber qué hacen los demás colegas, se motiva a la participación con la escritura y se ofrecen visiones de articulistas invitados.

Se señaló el caso de que en la Universidad se ha logrado que se aumenten los créditos de la enseñanza del idioma inglés. Ahora son 9 asignaturas de Inglés, con un total de 42 créditos, en contraste a 2 asignaturas de Español, con un total de 8 créditos. Además, el cupo de las clases de inglés no debe superar los 20 estudiantes. Al parecer, la necesidad del inglés es provocada por una lógica de mercado. Ante esto, cabe plantearse cuál es el lugar asignado al español, la lengua materna de nuestra Institución, la base para construir conocimiento. Esos créditos necesarios para la alfabetización académica deben darse en las asignaturas de las disciplinas.

Se lanzó la pregunta sobre si un estudiante que sale del Ciclo Básico puede redactar un ensayo, es decir, un texto de corte argumentativo. Una respuesta fue que esto depende de la preparación que trae desde el bachillerato. Sin embargo, se hizo énfasis en que, actualmente, los programas de Español I y II son mejores, aunque persiste la política de un alto número de estudiantes por aula, lo que dificulta el logro óptimo de resultados.

En Santo Domingo

Uno de los articulistas del ejemplar, que había sido invitado a la Peña para dialogar, agradeció la oportunidad que significaba para él publicar, pues su artículo era de corte técnico, es decir, tenía un abordaje desde la disciplina de la Lingüística. Dijo que había escuchado opiniones de colegas satisfechos con el ejemplar, él pensaba que se estaban rompiendo esquemas cerrados y que la inquietud por la lectura y la escritura se estaba diseminando por las Facultades. Este profesor propuso la idea de que se publicaran ejemplares por área, para dirigirse a lectores específicos.



Luego de la participación del articulista, la conversación inició con una invitación a preguntarse qué había provocado la lectura del ejemplar en el profesorado presente.

Una profesora de Arquitectura relató que sus estudiantes de nuevo ingreso perciben la lectura y la escritura como una catástrofe personal. Los jóvenes consideran que si han elegido dicha carrera es porque van a leer planos e imágenes. Por eso, a la hora de producir, como adolecen de poco manejo de textos teóricos, los que vienen mejor formados del bachillerato, se desempeñan mejor. Esta profesora ha decidido incluir más escritura en los compromisos. Asignar la escritura de algo básico al principio del semestre le sirve a ella para diagnosticar la capacidad de cada estudiante de hilar las ideas. Esa destreza la tienen que extrapolar a la representación gráfica, pues es el contenido lo que transmite. Otra profesora contó que, cuando trabajaba en Ciclo Básico, los estudiantes de las carreras de las Ingenierías y Arquitectura se preguntaban para qué servían las materias de Español, pues consideraban que las mismas eran convenientes solo para los psicólogos, los abogados y las personas del área de Humanidades.

Un profesor de Ingeniería Civil dijo que la lectura del Editorial de ese ejemplar del Cuaderno lo había impactado de manera positiva, pues él entendía que existía coherencia entre el tema del que se estaba tratando y la forma en que la escritura estaba siendo usada en ese texto. Puntualizó que el bajo nivel de las destrezas de escritura es el mayor obstáculo para presentar trabajos de investigación en Ingeniería Civil. Preocupado por este hecho, añadió que en el Departamento se está tratando de crear un boletín de Ingeniería Civil y esta inquietud lo había llevado a leer con mucho interés el Cuaderno y a participar de la Peña Pedagógica.

Una de las asistentes consideró que la revista reflejaba integridad y transparencia; puntualizó que le gustó un comentario en Voces de Nuestros Lectores, donde se dejaba entrever una posición crítica frente a lo que había sido publicado. Darse cuenta de estas cosas la llevarían a seguir siendo una lectora asidua del Cuaderno.

Se compartió la idea de familiarizar a los estudiantes de diversas disciplinas con la literatura, anunciando "El taller literario Pablo Neruda", que se lleva a cabo los miércoles. Es un círculo de creación y disfrute de la literatura. Otra idea compartida fue el efecto positivo para la escritura que generan las materias mediadas por la Plataforma Virtual de Aprendizaje. Lo que se discutía en vivo, presencialmente, ahora se discute en la red, por lo que se tiene que hacer el ejercicio de escribir con este fin, potenciando el paralelismo entre lo oral, lo escrito y lo gráfico.



VENTANAS ABIERTAS A LA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

EL TRABAJO POR COMPETENCIAS Y LOS EQUIPOS DOCENTES

Miguel Angel Zabalza*

Resumen

En este artículo se expone cómo la enseñanza basada en competencias, bajo el prisma del trabajo docente en equipo, puede proyectarse en cinco grandes ámbitos de actuación del profesorado: el currículo, las teorías pedagógicas, los estilos de aprendizaje, la didáctica y las buenas prácticas. El autor busca, a través de la articulación de ideas sencillas, defender la posición de quienes plantean que el enfoque educativo por competencias puede revolucionar la manera de hacer docencia en la universidad.

Palabras clave

Formación del profesorado, competencias, trabajo en equipo, implementación del currículum, relación teoría-práctica

Introducción

Una vez, oí a un político de la Educación Superior en España que él se daría por satisfecho si, durante su gestión, se lograra que el profesorado perdiera el sentimiento de "ser propietario" de la materia que imparte. Ese sentimiento de propiedad es uno de los lastres que dificulta cualquier tipo de innovación. Aunque, afortunadamente, las cosas están cambiando en los últimos tiempos, la tendencia general de los docentes universitarios es moverse en el marco de una fuerte autonomía de actuación didáctica. La Universidad está llena de personas de altas cualidades, como científicos, como personas, como formadores. Ellos y ellas se sienten bien en un marco de trabajo abierto y libre, sin demasiadas cortapisas o condiciones. Sin embargo, la institución como sistema y las carreras como proyecto de formación, tienen necesidad de una notable consistencia y continuidad. Eso requiere que se refuerce la coordinación y la contingencia de las aportaciones individuales y se hace exigible el trabajo en equipo, aunque ello pudiera significar alguna pérdida en la autonomía personal y en la riqueza que como individuos podemos aportar.

La aparición de los enfoques sobre competencias ha venido a reforzar esta necesidad de trabajo en equipo. Las competencias constituyen adquisiciones complejas que requieren tiempo y constancia. Es difícil que

un solo profesor, a través de la materia que imparte, pueda desarrollar competencias en sus estudiantes. Al menos, no competencias complejas como son las profesionales. El alcanzarlas requiere de la actividad coordinada entre diversos profesores con aportes diferenciados y complementarios.

Ése es el sentido de este texto. Insistiré en la necesidad de abrir espacios para el trabajo colectivo del profesorado universitario de forma que el enfoque por competencias sea viable y se puedan desarrollar sus aportes formativos, tanto en los estudiantes como en el profesorado.

Organizaré este artículo en torno a los dos grandes ejes que configuran la propuesta recogida en el título: **enseñanza basada en competencias y trabajo docente en equipo**. Planteados esos dos puntos de partida veremos los cinco grandes ámbitos sobre los que se proyecta ese estilo de acción. Algo así como si la puesta en práctica del modelo de competencias, bajo este prisma del trabajo en equipo, se proyectara y exigiera conocimientos y actuaciones en cinco grandes espacios de la actuación educativa del profesorado.

1. El primer punto de referencia para una puesta en práctica del enfoque por competencias es el currículo escolar. Es por la forma en que desde el currículo se estruc-

* Doctor en Psicología por la Universidad Complutense, España. Catedrático de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, España y profesor visitante de universidades de Europa e Iberoamérica. Director del grupo de investigación GIE, especializado en temas de docencia universitaria. Presidente de la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria (AIDU). Ha publicado, individualmente o en colaboración, más de 100 libros de diversas problemáticas educativas.

turan y conciben las competencias (y, desde las competencias, el currículo) por lo que muchos critican el modelo. En opinión de quienes critican este enfoque, hablar de competencias es tener una visión reducida del sentido de la educación, preparar a los sujetos para un trabajo y pervertir el sentido más intelectual y humano de la formación. Respetando su posición, aquí se opina lo contrario. Pero es importante partir de ahí para evitar malentendidos.

2. Por otra parte, plantearse el trabajo educativo basándose en competencias supone una forma diversa de disciplinar la mente. La naturaleza de las redes cognitivas que se generan en modelos de aprendizaje comprensivo o memorístico son diversas de las que se generan en los modelos de competencias.
3. También lo es el estilo de aprendizaje que se propone. Uno puede aprender de diversas maneras. Aprender por competencias tiene sus peculiaridades: lo cognitivo se mezcla con lo manual y ambos con las actitudes y disposiciones.
4. Y, finalmente, las ideas sobre competencias tienen que proyectarse sobre la dimensión práctica de la educación, sobre la didáctica. Y, en ese sentido, han de tener su desarrollo tanto en lo que se refiere a la planificación, la selección de contenidos, la metodología y, por supuesto, la evaluación.
5. Con todo eso, nunca sabremos si el modelo de competencias funciona bien en nuestras escuelas hasta que no vayamos acumulando experiencia en su uso, habilitando buenas prácticas que nos puedan servir de referentes.

Esos son los puntos que trataré de desarrollar en este artículo. Vayamos a ellos.

I. Las Competencias en la Docencia Universitaria

Hace unos días platicaba con un compañero en relación a una maestría que acabamos de poner en marcha para formar al profesorado de enseñanza secundaria. Hablábamos de lo que pretendíamos con el curso de la maestría que ambos estábamos impartiendo. Ambos dábamos el mismo curso, pero en distintos grupos de especialidad. Para él, el objetivo era que los estudiantes salieran del curso siendo capaces de tener una visión crítica de lo que sucede en las escuelas, desde el currículo que se imparte a las relaciones que se mantienen, etc. Para lograrlo, les había proporcionado algunos textos que leían y discutían en clase. Estaba contento.

Es un buen sistema, pensé para mí, pero tiene poco que ver con un modelo basado en competencias o, quizás, es que yo no se lo veo. El conocimiento se relaciona consigo mismo, no se aplica a saber hacer algo. La nueva información que se re-

cibe resulta, probablemente, comprensible para los sujetos y éstos son capaces de operar mentalmente con ella, pero no se da el salto de la "comprensión conceptual" a su "operacionalización pragmática", a saber utilizar ese conocimiento para resolver un problema, elaborar un producto y analizar una situación específica.

Quedarse en la mera manipulación manual resulta, a todas luces, insuficiente. Y no se entiende cómo se podría llevar a cabo sin el conocimiento necesario. Pero mantenerse, como hacemos tantas veces en los niveles elevados de la escolaridad, en el mero conocimiento conceptual, aunque no es mal rédito, resulta insuficiente. Al menos desde el modelo de las competencias. Por eso, en mi curso, en el que también hicimos reflexiones y analizamos textos, les pedí que programaran un curso en la plataforma Dokeos. Ello me ayudaría a ver, en la práctica, si realmente habían entendido o no algunas de las cuestiones teóricas que habíamos trabajado.

En ese dilema epistemológico se mueven las competencias. Y eso es lo que ha convertido su aparición en un debate técnico y, también, ideológico. La escuela del desarrollo intelectual, la del conocimiento por su valor intrínseco, la escuela de los conocimientos relevantes, aunque no sean "útiles", se ve enfrentada a exigencias que alteran esos parámetros, que la hacen más práctica, más vinculada a la vida profesional (y a la vida, sin más). Sería estúpido contraponer la escuela de la inteligencia a la de las manualidades, o la filosofía a la química. Pero sirve de poco saber las reglas gramaticales de una lengua si eso no te sirve para comunicarte en esa lengua, o poder repetir las clasificaciones de las plantas, pero ser incapaz de identificarlas en un paseo por el bosque.

Al final, hablar de competencias es buscar la integración de tres componentes sustanciales de todo aprendizaje: el saber algo, más el saber cómo utilizar eso que se sabe, incluyendo, cuando resulta relevante, el saber comportarse (bien) de acuerdo a la situación.

Por eso, las competencias se refieren a la **capacidad para llevar a cabo actividades complejas, que requieran una planificación, ejecución y control**. Y eso se puede hacer desde la Educación Infantil. También merece la pena tomar en consideración las competencias que son **prerrequisitos** para otras competencias: dominios previos que uno debe poseer para poder avanzar hacia niveles superiores de desempeño (saber leer la música es previo a poder tocar el piano; dominar el Office es previo a poderse plantear competencias informáticas superiores).

En resumen, sobre las competencias se han ido desarrollando en estos últimos años varios discursos complementarios. Uno, que alude a su **legitimidad** (por qué aparece ahora

el tema de las competencias, qué tiene de nuevo, cuánta ideología neoliberal está implícita en este enfoque educativo, etc.); otro, que presta atención a su **desarrollo técnico** (cómo se trabaja por competencias, qué tipo de planeación curricular se requiere, qué condiciones de organización escolar se requieren, cómo se evalúan los aprendizajes, etc.). Y, finalmente, existe un **discurso cultural** al que, lamentablemente, tardaremos en llegar porque requiere, al menos para algunos docentes, un cambio de *chip*, otra forma de ver la enseñanza y el aprendizaje: pensar que enseñar no es transferir información de profesores a estudiantes, sino lograr que los estudiantes sean capaces de desarrollar aquel tipo de acciones que van implícitas en los nuevos aprendizajes y son reflejo de un buen dominio de los conceptos y las herramientas de las diversas áreas curriculares.

Esta perspectiva de las competencias como espacio de trabajo escolar podría ayudarnos a transformar todo el sistema educativo, incluyendo los procesos de formación del profesorado. Parece obvio que si los estudiantes han de adquirir ciertas competencias en su proceso formativo, los profesores debemos poseer esas competencias para poder formarles en ellas; y, de la misma manera, para que los futuros profesores posean esas competencias que luego han de ser capaces de enseñar a sus estudiantes, quienes formen a esos profesores deberán tenerlas también. O de lo contrario, que es lo que sucede ahora, se romperá la cadena.

Para ser coherentes, el profesorado no necesita sólo saber **sobre competencias** (lo que correspondería con el modelo clásico de aprendizajes basados en meros conocimientos), sino **ser competente en el manejo didáctico de las competencias**. Eso implica, primero, tener ideas claras (incluso críticas)

sobre las competencias y, además, ser capaces de aplicarlas a la práctica concreta en la que trabajan como docentes. Y, dado que no será fácil el cambio, tener una actitud paciente y voluntariosa para hacerlo de la mejor manera posible.

II. El Trabajo en Equipo

Sentadas algunas ideas sencillas sobre el trabajo por competencias, hagamos algo similar sobre el trabajo en equipo.

Lo primero que cabría señalar con respecto al trabajo en equipo en la universidad es que no resulta fácil ni familiar al profesorado. Tampoco es que resulte imposible. De ninguna manera. No es fácil pero es posible y, de hecho, hay muchos grupos de trabajo funcionando de una manera bastante eficaz.

La cultura de trabajo universitario está más asentada en la "discrecionalidad" y el trabajo independiente. Maassen y Potman (1990) definieron las instituciones de Educación Superior como "burocracias profesionales". Las burocracias profesionales están constituidas por personas de alta cualificación que tienden a trabajar de manera aislada. Cada uno de ellos/as, o cada grupo de ellos, trabaja en una especie de casilla (pigeonhole) cerrada y autónoma. Eso hace difícil, o visto desde otra perspectiva, innecesaria, la coordinación.

No todo es negativo en esta estructura atomizada de funcionamiento. La universidad como organización precisa de un cierto nivel de caos para resultar rica en sus aportaciones. Las instituciones universitarias demasiado reguladas y/o controladas acaban anulando la creatividad y la riqueza de su personal. Convierten a las personas en funcionarios que realizan su tarea de manera estandarizada y poco original. Sin embargo, el polo contrario, es decir, cada uno haciendo



lo que le parece más adecuado, acaba haciendo imposible la innovación y el desarrollo de proyectos institucionales. Por eso, el trabajo en equipo debe aparecer como un recurso de potenciación y complementariedad de las habilidades individuales, más que como un corsé en el que apenas se hagan posibles los movimientos individuales.

La historia reciente de las instituciones universitarias confirma que la tendencia habitual de crecimiento ha ido en la dirección de subdividir progresivamente funciones y actuaciones. Al socaire de los vientos favorables a la especialización, tanto la estructura organizativa como la curricular se han ido atomizando progresivamente con nuevas instancias, cursos, funciones. De la Facultad y carrera que yo estudié en los años 70, Filosofía y Letras, han nacido en la actualidad no menos de 10 Facultades y algo más de 20 carreras diferentes. Una consecuencia natural de esa progresiva subdivisión/especialización ha sido el mayor nivel de autonomía en la forma de afrontar las tareas. Se ha venido produciendo, de esta manera, una fuerte diseminación de las estructuras de toma de decisiones y un claro predominio de la acción individual sobre la colectiva. Al menos, ése es el panorama que se observa con facilidad en las universidades públicas: nuevas estructuras organizativas, nuevas carreras, nuevos departamentos, materias más cortas, etc. Y ese proceso de diseminación no se ha visto compensado por estructuras de coordinación destinadas a garantizar la unidad de acción de la que se partía.

Los trabajos clásicos de Mintzberg (1983) identificaron algunos de los problemas que suelen surgir en las organizaciones en las que se produce esta situación de amplia autonomía de los profesionales que trabajan en ellas:

a) El problema de la coordinación.

“Las burocracias profesionales no son entidades integradas. Son colecciones de sujetos que se juntan para utilizar conjuntamente recursos y servicios comunes, pero aparte de eso prefieren que les dejen a solas” (p.207).

b) El problema de la discrecionalidad (que cada uno actúe según su mejor criterio).

“El problema de la discrecionalidad no solamente hace posible que los profesionales ignoren las necesidades reales de sus clientes; llega incluso a posibilitar que muchos de ellos lleguen a ignorar las necesidades de la organización... Son leales a su profesión, no al lugar donde tienen que ejercerla” (p.208).

c) El problema de la innovación.

Toda innovación que pretenda romper la estructura de las casillas preexistentes tendrá fuertes dificultades para afianzarse. La tendencia a la homeostasis se multiplica en función del grado de diversificación interna de la estructura (hay que atender a más intereses) y de la rigidez de

sus componentes. De esta manera, cualquier nueva propuesta de innovación, sea organizativa o curricular, tiene un complicado pronóstico y se verá forzada a hacer transacciones con las viejas casillas ya establecidas.

Creo que esas tres notas de Mintzberg definen aceptablemente la situación del profesorado y forman parte de la experiencia vivida por muchos de nosotros en nuestra vida académica. Los profesores vivimos tan intensamente nuestra autonomía ideológica, científica y didáctica que se nos hace pesado cualquier proceso que tienda a romper ese *status quo*. Nuestra actuación como sujetos singulares en un contexto de alto prestigio como es la universidad, genera un marco profesional muy especial en el que se hace difícil la coordinación y la conexión interna del trabajo de cada cual.

Así pues, uno de los aspectos a tomar en consideración a la hora de embarcarse en un enfoque docente basado en competencias es que la condición de partida de la cultura de trabajo en las universidades no va a actuar como elemento facilitador. En un contexto tan individual como el universitario, cualquier intento de reforzar las estructuras colectivas (cambios en los programas, variaciones en la organización de tiempos y espacios para buscar una mayor funcionalidad, introducción de programas de supervisión y control, reforzamiento de las estructuras de coordinación, etc.) puede ser leído como una agresión al actual equilibrio o a los intereses consolidados de individuos o grupos. En ese contexto, las diversas instancias constituidas (piénsese en áreas de conocimiento, facultades, institutos, departamentos y grupos de profesores de disciplinas concretas) van reforzando, a través de diferentes mecanismos defensivos, que las células funcionales existentes en la universidad no se alteren, o que cualquier cambio sea susceptible de ser afrontado con el mínimo costo en lo que se refiere a la estructura de ocupaciones y rutinas preexistentes (disciplinas impartidas, dedicaciones, posiciones de poder, etc.).

Con todo, no deberíamos ser pesimistas. Es cierto que no se trata de una cultura demasiado extendida en las instituciones de Educación Superior, pero no es menos cierto que ya hay muchísimas experiencias de equipos docentes trabajando de una manera excelente. Hemos podido, incluso, llegar a establecer una especie de taxonomía de los modelos de colaboración existentes, porque no todos ellos poseen las mismas virtualidades. El trabajo colaborativo constituye un proceso de mejora progresiva en el manejo de la docencia. En el análisis de “buenas prácticas” docentes en la universidad, Laura Lodeiro (2008) pudo identificar experiencias de colaboración que se podrían ubicar en cinco niveles:

1. Modelo de colegialidad impuesta.

Son aquellas experiencias en las que la colaboración

se impone *top-down* por decisión de los responsables de la institución. Con frecuencia, son prácticas sólo formalmente colaborativas y que carecen del “espíritu” e implicación personal que requiere ese estilo de trabajo.

2. Modelo coyuntural por contigüidad.

En esta tipología lo que predomina es la sincronía o yuxtaposición. En realidad, los profesores no trabajan en equipo sino que ajustan sus acciones para que coincidan o se sucedan en el tiempo y en los contenidos o actividades a desarrollar. Esta consideración podría tener las disciplinas explicadas por varios profesores, pero en las que cada uno de ellos va desarrollando su parte sin que haya una unicidad en el proceso. Mejora la coordinación pero no se avanza en integración.

3. Modelo compartido.

En este caso sí que se produce algún nivel de integración en las propuestas compartidas. Los profesores/as participantes en la experiencia diseñan conjuntamente el proceso a seguir y participan en su puesta en práctica.

4. Modelo de Red trans-disciplinar.

El mérito de esta categoría es que se gana no solamente en coordinación, sino que se generan espacios interdisciplinares. La integración resulta más laboriosa pero también más rica en cuanto a sus efectos sobre el aprendizaje. Los estudiantes aprenden a relacionar contenidos y herramientas provenientes de diversos campos y eso les capacita para poder afrontar problemas o situaciones más complejas.

5. Modelo Institucional.

Es cuando la institución, como tal, plantea como política de desarrollo el modelo colaborativo. La colaboración ya no depende de la voluntad individual o grupal del profesorado, sino que se establece como *modus operandi* de la institución. En algunos casos se puede correr el riesgo de retroceder al nivel 1 (la “colegialidad forzada”), pero por lo general, las instituciones logran salvaguardar el sentido de esta modalidad de funcionamiento que, de ir todo bien, a medida que se va afianzando va convirtiéndose en una auténtica “cultura de la colaboración”.

En pocas palabras, no es imposible acceder a fórmulas de trabajo en equipo y de integración curricular, pero ese tipo de iniciativas han de planificarse tomando en consideración la necesidad de romper con la cultura institucional individualista. Es decir, han de ser planteadas como procesos de innovación cuyas primeras fases han de consumir notable energía en la modificación de la tendencia al individualismo y en la génesis de una nueva motivación en sujetos y grupos más acostumbrados a trabajar de forma autónoma y aislada.

III. Competencias y Currículo Escolar

Vistos ya los dos aspectos (competencias y trabajo en equipo) que servirán de guía al razonamiento general de este texto, pasemos a considerar los diversos ámbitos sobre los que la unión entre ambos se proyecta. En primer lugar, el **currículo formativo** que, en las universidades se concreta y operativiza, sobre todo, en los Planes de Estudio de las carreras.

Si para algo han de servir las competencias es para ayudarnos a construir un currículo formativo completo, equilibrado y enriquecedor. Cuando nos referimos al currículo hablamos de un **proyecto de formación** que las universidades diseñan de forma que se cumpla el doble objetivo de la Educación Superior: propiciar un desarrollo integral de los estudiantes como futuros profesionales y propiciar su mejora como personas, así como facilitar su integración social.

Por tanto, no está fuera de lugar la discusión sobre el sentido que tienen las competencias en la formación de los estudiantes. Si eso fuera cierto, parecería lógico que quienes se oponen al enfoque por competencias lo hicieran por entender que este modelo restringe el sentido de la formación porque olvida espacios relevantes del desarrollo de los sujetos y porque vincula en exceso la formación al empleo o a las exigencias de la sociedad. Ser competente no puede reducirse a **estar en competición permanente con los demás**; tampoco puede reducirse su significado a **estar preparado para desempeñar un empleo** y ni siquiera puede reducirse a **aprender cosas prácticas o desarrollar destrezas**.

Por eso, me gustaría insistir en que la educación basada en competencias (pese a que el origen del concepto competencia provenga del ámbito de la formación profesional) es un tipo de educación que cubre todos los ámbitos del desarrollo humano: el personal, el social, los conocimientos y las habilidades y destrezas. Por lo tanto, el modelo de competencias puede utilizarse desde la educación infantil hasta las maestrías.

IV. Competencias y Teoría Pedagógica

La Pedagogía ha tenido como objetivo el analizar cómo los sujetos aprenden y se desarrollan de la mejor manera posible. Pero no es una ciencia que parta de principios inmutables, sino de la búsqueda de adaptar las prácticas pedagógicas a las características particulares de los sujetos (características que, a la postre, son tanto individuales como sociales y culturales). De ahí el viejo dicho latino de *Quidquid recipitur, ad modum recipientis recipitur*, es decir, lo que se aprende, se aprende siempre al modo de quien aprende. Si algo sabemos hoy en día es que nuestros estudiantes van cambiando porque la sociedad va cambiando. Por ende, nuestras actividades educativas deben cambiar porque tanto la sociedad

(y los recursos que pone a nuestra disposición como educadores) como nuestros estudiantes han cambiado.

Quizás las competencias puedan ayudarnos en esa línea de cambio. ¿Recuerdan aquel principio pedagógico que postulaba: “dímelo y lo olvidaré; enséñame y lo recordaré; implícame y aprenderé; apártate y actuaré”? Puede venir bien para analizar la relación necesaria entre enfoque de competencias y aprendizaje. Son ideas importantes cualquiera sea el tipo de docencia que ejercitemos, pero obtienen especial resonancia cuando hablamos de competencias.

Una enseñanza demasiado ligada al decir, a la transmisión de información, resulta menos apropiada (internet y los celulares han ido dificultando la capacidad de atender mensajes o textos largos). Por tanto: **dímelo y lo olvidaré**. Pero no corre mejor suerte nuestra intervención si solo nos dedicamos a explicar los contenidos curriculares. En el mejor de los casos podremos conseguir que se almacenen en nuestra memoria como conceptos o ideas bien entendidas y las podamos recuperar cuando las necesitemos. De hecho, ése parece ser el propósito de muchas pedagogías convencionales. Por eso: **enséñame y lo recordaré**. Más interesante es buscar mecanismos para que los sujetos se impliquen y conviertan en protagonistas de un aprendizaje que requerirá que actúen, que tomen decisiones. Una diferencia entre un libro de texto y un videojuego es que el texto me deja fuera, me da poco protagonismo, mientras el videojuego me exige intervenir, tengo que meterme en el juego y llevar a cabo acciones que vinculan cabeza y manos. Por eso: **implícame y aprenderé** (más gustosamente). Pero el aprendizaje pleno sólo llega cuando el profesor es capaz de dejar actuar a sus estudiantes, que se arriesguen, que codifiquen lo que han recibido por vía auditiva para convertirlo en acciones. Un viejo dicho español, lamentablemente bastante cursi, dice que “los buenos profesores forman a sus alumnos como los mares forman los continentes, retirándose”. En todo caso, ésa es la idea: **apártate y actuaré**. En eso, las competencias llevan mucha ventaja sobre los modelos basados en la información: siempre incluyen actividades y requieren actuar, cada vez de una manera más autónoma, para aplicar lo aprendido.

El trabajo por competencias, tiende también a dar respuesta a los nuevos parámetros en que actúan nuestros estudiantes. La nueva cultura audiovisual e informática, en la que muchos de ellos se han criado, ha producido cambios significativos en los sentidos que actúan como receptores prioritarios. Mantener un proceso de enseñanza basado en el hablar (profesor/a) y escuchar (estudiante) no resulta funcional en un mundo icónico y manual. Los estudiantes precisan estímulos visuales que faciliten la decodificación y espacios para actuar, de modo que, la mera audición dé lugar a un proceso que requiera la “reconstrucción personal

de los *inputs*” recibidos. Las competencias no se consiguen escuchando y acumulando **información**, sino actuando, manejando los conocimientos y perfeccionando progresivamente nuestra capacidad de trasladar la idea a una operación práctica efectiva.

V. Competencias y Aprendizaje

Ya lo he ido señalando en puntos anteriores, el modelo de competencias no pretende hacer *tábula rasa* de otros enfoques de la enseñanza. Sería inverosímil. Hay muchas **visiones del aprender** (casi tantas como aprendices y, desde luego, tantas como formas de entender el aprendizaje). Al margen de los aprendizajes conductuales adquiridos a través de la repetición o los aprendizajes memorísticos de la escuela tradicional, otros muchos enfoques han ido configurando modos diferentes de entender qué significa o qué conviene resaltar en el proceso de aprender: el aprender como comprender el significado y sentido de lo que se aprende (aprendizaje significativo); el aprender como el hacerse consciente de cuestiones problemáticas (aprendizaje reflexivo); el aprender como ir construyendo conocimientos nuevos a partir de los que ya se poseen (aprendizaje constructivista), etc. Las competencias aluden a un enfoque en el que aprender significa ser capaz de “usar el conocimiento” para elaborar un producto, resolver un problema, redactar un informe, analizar un caso, etc.

Un proceso normal de aprendizaje podría sintetizarse en **ocho etapas**: 1) se recibe una nueva información; 2) de esa información, normalmente, unas cosas se entienden mejor y otras no tanto, quedando, por tanto, lagunas en la comprensión; 3) lagunas que es preciso subsanar con nuevo acopio de información y explicaciones; 4) bien entendida la cuestión se precisa movilizar ese conocimiento para aplicarlo a alguna actividad; 5) la aplicación suscitará nuevas dudas y preguntas; 6) dudas que es preciso resolver a través de nuevas información y/o explicaciones; 7) la transferencia permitirá comprobar que el aprendizaje va más allá de una aplicación mecánica a una situación concreta; 8) y así, finalmente, podemos llegar a la meta de un aprendizaje profundo y bien asentado.

Ya se puede observar que la lección magistral no resulta suficiente para cubrir cada una de las fases. Cubre bien aquellas en las que se necesitan nuevos inputs informativos pero no las que se refieren al procesamiento mental o la aplicación que cada estudiante hace de esa información. En esos momentos suelen ser más ricas las aportaciones de los compañeros que las del propio docente. Los estudiantes se sienten más libres de poder señalar lo que no entienden o no saben hacer cuando están trabajando con colegas. El modelo de competencias se acomoda muy bien a este esquema del aprendizaje. La práctica siempre está presente. Puede estarlo en la fase intermedia como en el modelo propuesto

o figurar también al principio (como una forma de explicitar cuestiones que después hayan de aclararse a través de la teoría).

VI. Competencias y Didáctica

Si la Pedagogía es la ciencia de la educación, la Didáctica es la ciencia (o algo que se aproxime a lo científico) sobre la enseñanza y el aprendizaje. Estudia esas dimensiones tanto en sus aspectos conceptuales como en los operativos. Por eso, relacionar las competencias con la Didáctica implica entrar en el discurso práctico de cómo llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el trabajo por competencias. Proceso que comporta varios componentes: **planificación, selección de contenidos, metodologías y evaluación**. En todos ellos, el enfoque por competencias introduce modificaciones sustantivas con respecto a otros enfoques de la enseñanza. Aunque solo sea someramente, señalaremos algunos de esos cambios.

Competencias y Planificación

Por lo general, los modelos basados en competencias se diseñan a partir de lo que se denomina **planificación retrospectiva**. Por ello, montar un programa formativo basado en competencias requiere, en primer lugar, **visualizar** las ganancias que se pretende que los aprendices logren en el proceso (el *output* del proceso). ¿En qué se espera que mejoren nuestros estudiantes como consecuencia de haber participado en nuestro programa? Ello trae consigo importantes consecuencias de cara a la planificación porque la racionaliza, pero a la vez, la enriquece porque evita las superposiciones, el riesgo de que se atiendan sólo ciertos aspectos de la formación (por ejemplo, sólo habilidades o sólo conocimientos) en detrimento de una visión completa e integral de la misma. La diferenciación entre competencias específicas y competencias generales nos obliga a realizar esta previsión de forma que seamos conscientes, desde el inicio del proceso, de qué es, al menos en términos generales, lo que pretendemos trabajar en él.

Incorporar competencias en la planificación también supone prestar atención a la condición de la *parsimonia*, un principio del diseño curricular que normalmente suele resultar marginal y al que nadie le presta excesiva atención. No podemos incorporar a nuestro diseño más metas que las que estamos en condiciones de lograr. No se trata de incluir todo lo que podría ser beneficioso, sino solamente aquello cuya consecución estamos interesados en garantizar. No suele suceder así con el apartado de los objetivos: se cubría según lo ordenado, se incluía en él todo lo que pareciera deseable para ese público. Pero después, nunca más se miraba para el compromiso asumido en el apartado de objetivos. Una cosa similar puede pasar con las competencias. Se podrían incluir una infinidad de competencias en

la planeación pero, luego, si no se atiende a su desarrollo específico durante el proceso y tampoco en la evaluación, no nos ha servido de nada. La *viabilidad* tiene que ver con esa condición de la parsimonia.

Planificar un proyecto educativo basado en competencias requiere incluir las **competencias específicas** de la materia o ámbito al que pertenezca y también aquellas **competencias genéricas** que nos haya correspondido trabajar dentro del proyecto curricular. Sólo de esta manera, los aprendizajes van integrando elementos más disciplinares con otros que tienen un sentido más transversal (expresión oral, escrita, trabajo en grupo, espíritu crítico, manejo de recursos informáticos, idiomas, etc.).

Competencias y selección de contenidos

Con frecuencia, los contenidos son impuestos por su relevancia dentro de una materia, por su presencia en el libro de texto que utilizamos, por su vinculación al contexto local, etc. No parece fácil que el trabajo por competencias rompa este estilo de trabajo, pero el hacerlo sería algo coherente con el modelo.

En una reciente propuesta curricular basada en competencias, en la que he participado como asesor, nos hicimos el siguiente planteamiento. A) Primero, seleccionábamos las competencias que precisábamos trabajar. B) Una vez seleccionadas, las diseccionábamos tratando de identificar las correspondientes subcompetencias. C) Posteriormente, tratábamos de establecer el nivel de dominio de cada subcompetencia estableciendo las preguntas a las que debería ser capaz de responder el aprendiz al finalizar el curso. Algunas de esas preguntas se referían a actividades prácticas. D) En cuarto lugar, tratábamos de identificar los conocimientos y habilidades que precisaban poseer para poder responder a las preguntas anteriores. De ahí salían los contenidos: aquellos que les podría ayudar a responder las preguntas planteadas. E) Finalmente, señalábamos qué tipo de actividad (un trabajo práctico, elaborar un producto, hacer un esquema, resolver un problema, etc.) podría indicar que quien la hiciera había adquirido la competencia.

Esto es, los contenidos se seleccionaban en función del tipo de competencias que se deseaban desarrollar. Con frecuencia esta forma de afrontar el tema de los contenidos necesita romper la estructura rígida de las disciplinas, incluyendo contenidos pertenecientes a diversas disciplinas.

Por otro lado, puesto que el trabajo por competencias consume más tiempo que la enseñanza expositiva, conviene establecer ciertas prioridades en cuanto a los contenidos. Por eso, señalo la importancia de establecer niveles: contenidos imprescindibles (*must*), contenidos necesarios (*should*) y contenidos convenientes (*could*). Nunca podrían

faltar los primeros, habría que prestar la relevancia precisa a los segundos y convendría alcanzar los terceros.

Competencias y metodología

Las competencias condicionan fuertemente la metodología, sobre todo, las competencias generales. Por eso, hay que escoger pocas para poderlas trabajar.

Si una de las competencias que escojo (o que se me ha atribuido en el plan formativo) es, por ejemplo, el **desarrollo de estrategias de aprendizaje** en mis estudiantes, lo primero que deberé hacer es identificar una entre el abanico de posibles estrategias. Supongamos que escojo la de los **mapas conceptuales** porque la materia que trabajo se adapta bien a ello y, además, puede ser, sin duda, muy interesante para reforzar la estructura lógica de lo que los estudiantes aprenden tanto en mi materia como en otras. Bien, pues lo que queda claro es que esa decisión me condicionará toda la metodología. A cada tema que abordemos, mis estudiantes deberán hacer el correspondiente mapa conceptual hasta que afiancen su dominio. Finalmente deberé evaluar también si han logrado o no dominar la técnica de los mapas conceptuales para organizar los contenidos aprendidos. Si lo hago así, no puedo estar atendiendo a muchas competencias generales. Me bastarán una o dos para centrarme en ellas. Incluir muchas, sólo significará que no les prestaré especial atención a ninguna.

El trabajo por competencias plantea exigencias de **espacios y tiempos**. Los espacios de trabajo no pueden ser muy cortos. Si incluimos el desarrollo de actividades prácticas (trabajo por proyectos, resolución de casos, presentación de informes por parte de los estudiantes, etc.), eso suele exigir unidades temporales más amplias que aquellas en las que sólo se explicaba, otro tanto cabe señalar con respecto a los espacios. Dar una conferencia o explicar un tema se puede hacer en cualquier espacio. Algunas de las metodologías propias del trabajo por competencias como el PBL (Aprendizaje Basado en Problemas, en español) plantean exigencias muy particulares al respecto. Otras, como el trabajo en proyectos, también requieren de espacios diversos a los habituales en las clases.

No todas las metodologías se casan bien con el enfoque de competencias. Deben incluir, necesariamente, momentos de actividades prácticas. Sería aconsejable que posibilitaran la integración de contenidos de diversa naturaleza. Por eso, se cita siempre la necesidad de usar una batería amplia y diversificada de metodologías que permita acceder al conocimiento a través de distintos itinerarios: trabajo sobre casos, elaboración de productos, diseño de procesos, aprendizaje basado en problemas, método de proyectos, trabajo autónomo que requiera la elaboración y presentación de informes, etc.

Competencias y evaluación

También la evaluación debe sufrir reajustes en el tránsito de un modelo de enseñanza nociónal a un modelo basado en competencias. La primera condición es obvia: la evaluación debe incluir siempre algún **proceso práctico** que suponga la aplicación de conocimientos teóricos en contextos complejos.

Responden mejor a la evaluación de competencias aquel tipo de actividades que requieran **integrar conocimientos** provenientes de diversas fuentes. O aquellas que incluyan la necesidad de **planificar** y desarrollar algún proceso. O cuando se precisa del manejo de bases de datos para **documentarse**, de herramientas informáticas para realizar los análisis y presentar los trabajos, etc.

Por lo general, dado que la evaluación por competencias ha de estar basada, sobre todo, en el desempeño (la capacidad de utilizar los conocimientos adquiridos para resolver una situación problemática), requiere de diversos tipos de **evidencias**. Y, con frecuencia, evidencias producidas en diversos momentos del proceso de aprendizaje. Por eso, los sistemas de examen a una vuelta suelen resultar insuficientes. Así, han ido surgiendo los sistemas de **portafolios** como mecanismos que sirven de repositorios de las actividades, productos, problemas, etc. que ha ido desarrollando el estudiante a lo largo del proceso.

No está de más señalar que también las competencias generales deberían ser evaluadas, a menos que se trate de dimensiones formativas no evaluables (como sucede con algunos valores, actitudes, etc.). Pero las competencias que tienen que ver con la expresión oral o escrita, con las estrategias de estudio, con el manejo de bases de datos, con las habilidades informáticas o lingüísticas, todas ellas deben ser evaluadas por el profesor o profesora a quien haya correspondido trabajarlas.

Por eso es importante diferenciar entre **usar una competencia**, algo que puede hacer cualquier profesor, y **enseñar una competencia**. A quien le toque enseñarla debe saber que ha de trabajar tanto la parte conceptual como la parte práctica de la competencia, ha de emplearla de manera reiterada en su metodología y ha de evaluarla. Si como decía antes, he (o me han) incluido en mi clase el trabajar la competencia del manejo de mapas conceptuales como técnica de estudio, eso supone que he de explicar a mis alumnos qué son los mapas conceptuales (componente "conocimientos" de la competencia), he de enseñarles a realizarlos, incluyendo el manejo del software apropiado, y repetir esa práctica en todos los temas de mi programa (componente "habilidades y destrezas" de la competencia) y, finalmente, he de evaluar el dominio que cada uno de mis estudiantes ha adquirido en esa competencia. Es decir, he incluido la competencia en mi

programa de formación, aunque no tenga nada que ver con los contenidos específicos de la materia que imparto.

VII. Las Buenas Prácticas

Hasta aquí, hemos hablado de las competencias como una opción docente que constituye una interesante innovación en la forma de enseñar y aprender en la universidad. Pero, al igual que cualquier innovación, el trabajo por competencias plantea exigencias y condiciones de diverso tipo: organizativas, profesionales, de recursos, etc. Algunas de esas condiciones ya las hemos mencionado. No hemos dicho nada, en cambio, de una de las condiciones básicas: la formación del profesorado que va desarrollar el sistema. Trabajar por competencias exige ser competente en el manejo didáctico de las competencias. Y no es un juego de palabras. Esa exigencia requiere de tiempo, paciencia y un esfuerzo mantenido. No se aprende a trabajar por competencias a través de una conferencia. Ni se conseguirá por mucho que una ley nos obligue a hacerlo. Requiere montar equipos de trabajo, formarse y experimentar con el modelo hasta que vayamos adquiriendo dominio en su formulación y empleo en la docencia. Es así como se van alcanzando buenas prácticas docentes basadas en competencias.

En cualquier caso, tratando de resumir lo que hemos ido viendo, trabajar por competencias incluye una serie de condiciones básicas que deben caracterizar los procesos de enseñanza aprendizaje:

- **Integrar la teoría y la práctica.** Aprender significa ser capaz de movilizar y usar los conocimientos conceptuales para poder desarrollar procesos prácticos que suponen la aplicación de aquellos.
- Pensar el proceso de enseñanza – aprendizaje desde el punto de vista de las **ganancias** que deseamos obtengan nuestros estudiantes, tanto en conocimientos (saber) como en destrezas (saber hacer, incluido el saber pensar) o en actitudes y valores.
- Crear **espacios interdisciplinarios** que permitan integrar conocimientos de diversa naturaleza, de diversas fuentes, con diferente nivel de credibilidad (para ir aprendiendo a discriminar), etc.
- Esos espacios interdisciplinarios tienen más sentido cuando el grupo de profesores **trabaja en equipo**. De ese modelo de docencia aprenderán también los estudiantes a trabajar en equipo.
- Como ya se ha señalado, un proceso de aprendizaje de competencias que necesariamente ha de incluir la aplicación práctica y/o la reiteración de actuaciones para alcanzar el dominio de las mismas, requiere de **más tiempo**.

Los formatos habituales de 50 minutos por clase suelen resultar insuficientes.

- Por otra parte, una competencia no se adquiere en el escaso tiempo de un cuatrimestre. De ahí que su abordaje ha de ser previsto como un **proceso multinivel** que se prolonga en varios cursos en distintos niveles de dominio. Eso sucede con competencias como la expresión escrita, la documentación, el trabajo por proyectos, el manejo de idiomas, la investigación, etc.

En definitiva, como ya he señalado en un punto anterior, el diseño y ejecución efectiva de proyectos educativos basados en competencias es un proceso complejo que engloba diferentes niveles de actuación: **el teórico** (la justificación y explicación del modelo); **el didáctico** (su puesta en práctica) y **el cultural** (su integración en nuestro esquema de creencias y convicciones). En cualquier caso, ese largo camino precisa de modelos y referentes prácticos que ayuden a entender en lo concreto y experiencial cómo se lleva a cabo, cómo lo han hecho otros. Requiere poder **visualizarlo**, para hacerse una idea operativa de lo que puede implicar, más allá de las ideas repetidas cien veces, la puesta en práctica de un sistema de enseñanza basado en competencias. Eso es lo que se puede conseguir a través del análisis de **buenas prácticas** docentes. Nada diferente a lo que se hace en otras profesiones.

VIII. Final

Hasta aquí mi aportación. Estoy convencido de que el enfoque por competencias puede revolucionar nuestra enseñanza. Este enfoque, heredero de la filosofía de Dewey de “aprender haciendo”, puede hacernos retornar hacia planteamientos más prácticos en el desarrollo de los procesos de aprendizaje. No cabe duda de que se trata de procesos complejos tanto en su concepción como en su desarrollo práctico. Pero, como escuché a alguien el otro día, “hay que intentar que las grandes ideas parezcan, al final pequeñas, superficiales y cotidianas”. Eso puede ayudar a que nos sintamos más motivados a asumirlas. Ojalá estas ideas sencillas que he tratado de exponer puedan servir a alguien para transformar su enseñanza. Eso me encantaría.

Referencias bibliográficas

- Lodeiro, L. (2008). *Buenas prácticas docentes de trabajo en equipo en la enseñanza universitaria*. Trabajo de investigación no publicado, Universidad de Santiago de Compostela.
- Maassen, P.M. & Potman, H.P. (1990). Strategic Decision Making in Higher Education, en *Higher Education* (20), 393-410.
- Mintzberg, H. (1983). *Structure in fives: designing effective organizations*. New Jersey: Prentice-Hall.



VENTANAS ABIERTAS A LA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

UNA ESCALA DE COMPLEJIDAD ESTRUCTURAL BASADA EN DIFERENTES MODALIDADES DE TRABAJO CON OTROS ENTRE DOCENTES DE UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

Laura Lodeiro*

Resumen

Se presentan a continuación los primeros avances de un estudio cualitativo centrado en el trabajo con otros entre docentes universitarios. Focalizamos el artículo en el objetivo de identificar y caracterizar diferentes modalidades de trabajo al menos coordinado en el contexto del profesorado de Educación Superior. Mediante la realización de entrevistas en profundidad y la representación de ideas a través de mapas conceptuales se han analizado 4 casos de "buena docencia" que reflejan cuatro modalidades diferentes (de colaboración aislada o enquistada, de núcleo generador, de red transdisciplinar e institucional) que, a su vez, se sitúan en una escala de complejidad estructural.

Palabras clave

Enseñanza superior, profesión docente, trabajo en equipo, aprendizaje en grupo.

Contextualización y objetivos

Este trabajo forma parte del proyecto Visibilidad¹, dirigido por el Dr. Miguel Ángel Zabalza. El proyecto se inició en el año 2004 y en él participan 6 universidades españolas (A Coruña, Politécnica de Valencia, Pública de Navarra, Rovira i Virgili, Santiago de Compostela y Vigo). Su objetivo es identificar y hacer visibles el pensamiento y las prácticas de "buenos docentes" universitarios de manera tal que haga posible el debate didáctico y pueda servir, además, como referente para que otros docentes puedan analizar su propia práctica y, de ser preciso reajustarla.

En el desarrollo de dicho proyecto se han identificado los criterios básicos de una buena docencia. Se analiza cómo ha ido llegando a ese nivel de calidad y cómo lo desarrolla el profesorado seleccionado (comienzos, evolución, planificación, evaluación, ideas generales sobre docencia universitaria, etc.). En base a estos criterios de calidad surgen, posteriormente, una serie de estudios transversales en relación a la muestra del proyecto general.

Para cada uno de estos estudios especializados se seleccionan los casos particularmente interesantes en relación a un criterio de calidad concreto y se profundiza en su representación y análisis, lo que, en algunos casos, supone una nueva recogida de información para complementar la ya existente. Entre los criterios identificados se encuentra el del trabajo con otros en diferentes modalidades y, en su estudio concreto, se centra la tesis doctoral² en proceso de construcción y en cuyo comienzo centramos este artículo.

Al mismo tiempo, de entre los diferentes objetivos que se persiguen con la tesis, hemos seleccionado uno que constituye el eje vertebrador del presente documento: Identificar y caracterizar, si las hubiera, diferentes modalidades de trabajo con otros entre docentes universitarios. Hemos comenzado a diseñar una escala de complejidad estructural en función de dichas modalidades.

Preguntas generadoras y supuestos implícitos

Para el desarrollo del estudio nos planteamos un interrogante central:

* Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad de Santiago de Compostela, España. Trabaja en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de esa universidad con el apoyo de una beca para la Formación del Profesorado Universitario (FPU). Forma parte del Consejo Editorial de la Revista Galega de Educación y actualmente se encuentra en proceso de término de su Tesis Doctoral.

¹ El título completo del proyecto es: Elicitación y representación del conocimiento de profesores universitarios protagonistas de "buenas prácticas docentes": ingeniería del conocimiento para la mejora de la calidad de la docencia universitaria en el marco del proceso de convergencia europeo.

² El título de la Tesis doctoral es: Elicitación y representación del conocimiento experto de profesores universitarios: la construcción de redes y comunidades de aprendizaje como componente y condición de las "buenas prácticas docentes".

¿cómo el profesorado que desarrolla buenas prácticas basadas en equipos docentes ha ido construyendo la estructura social de las diversas modalidades de trabajo con otros? Este interrogante central, nos da pie a cuatro cuestiones más específicas: ¿sobre qué tipo de ideas o convicciones pedagógicas ese profesorado ha basado su práctica formativa?, ¿cómo se ha articulado operativamente su experiencia?, ¿qué tipo de dificultades o condicionantes han tenido que ir superando?, ¿qué resultados están obteniendo, incluido el nivel de satisfacción de ellos mismos y de sus estudiantes?

Los supuestos fundamentales que subyacen a estas preguntas son cinco:

- Las experiencias de los equipos docentes surgen, se construyen y evolucionan;
- Las prácticas formativas de los equipos docentes están basadas en convicciones o ideas pedagógicas compartidas que, a su vez, también pueden evolucionar;
- Trabajar con otros docentes no tiene porqué resultar sencillo;
- Los equipos docentes se encuentran con dificultades y las superan o, a pesar de ellas, se pueden mantener;
- Los docentes aprenden trabajando con otros sin menoscabo de que lo puedan hacer también en solitario.

Una escala de complejidad estructural

Dichos interrogantes y supuestos han marcado, en gran medida, la entrevista que hemos utilizado como instrumento de recogida de información y, en consecuencia, los mapas conceptuales a partir de los que hemos hecho el análisis cualitativo de los casos que hemos estudiado. Es también a partir de ellos como hemos establecido las grandes dimensiones diferenciadoras sobre las que se sustentará la totalidad de la investigación: ámbito de aplicación, nivel de integración del trabajo de cada componente del equipo, punto de partida de la experiencia, principios pedagógicos compartidos, articulación operativa del trabajo con otros, dificultades y apoyos que el profesorado ha encontrado. Prestaremos especial atención a la primera de dichas dimensiones (ámbito de aplicación) para tratar de llegar a una escala de complejidad estructural.

La escala todavía no está completa dado que es solamente el reflejo de los resultados obtenidos hasta el momento en una investigación en curso y hemos trabajado con 4 de los 19 casos potenciales localizados en diferentes universidades españolas. En cada uno de las cuatro experiencias estudiadas hemos identificado una modalidad diferente de trabajo con otros y, a su vez, cada una de dichas modalidades representa un nivel de nuestra escala de complejidad estructural. A medida que avancemos en el estudio trataremos de diferenciar nuevos niveles de complejidad en nuestra escala continuar nutriendo de ejemplos cada uno de ellos.

En la siguiente tabla señalamos las dimensiones de análisis utilizadas y los niveles de complejidad estructural hasta el momento.

Tabla. 1: Dimensiones de análisis y niveles de la Escala de Complejidad Estructural

Casos	Dimensiones de análisis utilizadas	Niveles de la escala. Modalidades
Caso 1: 2 profesores. Materia de Didáctica General. Titulación de Maestra en Educación Primaria(UMA)	<ul style="list-style-type: none"> • Ámbito de aplicación. • Nivel de integración del trabajo de los miembros del equipo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Caso 1: Modalidad de colaboración aislada o enquistada.
Caso 2: 5 profesores. Materia de Anatomía Patológica. Veterinaria (USC)	<ul style="list-style-type: none"> • Punto de partida de la experiencia. • Principios pedagógicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Caso 2: Modalidad de núcleo generador.
Caso 3: Grupo transdisciplinar. Profesores de titulaciones muy diversas (UMA)	<ul style="list-style-type: none"> • Articulación operativa de la experiencia. • Dificultades y apoyos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Caso 3: Modalidad de red transdisciplinar. • Caso 4: Modalidad institucional.
Caso 4: Conjunto de profesores de la titulación de Educación Infantil implicados en el Proyecto Mendeberry, Universidad Mondragón (privada)		

ESCALA COMPLEJIDAD ESTRUCTURAL

En definitiva, se presentan en este artículo tres experiencias didácticas en diversas carreras y universidades (Maestro de Educación Primaria y Ciencias Medioambientales en la Universidad de Málaga y Veterinaria en la de Santiago de Compostela) y una experiencia institucional (la de la Universidad Mondragón). En todas ellas se han desarrollado redes de docencia entre diversos profesores aunque condicionadas por sus peculiaridades y contextos concretos.

En la Tabla 2 se recogen sintéticamente los aspectos clave de cada uno de los cuatro casos que nos han ocupado. Para ello se ha organizado la información a través de las dimensiones de análisis que se derivan de los interrogantes generadores anteriormente mencionados.

Tabla. 2: Cuadro síntesis de los casos estudiados en función de las dimensiones de análisis

Caso/	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4
Mod. Dimensión	de colaboración aislada o enquistada	de núcleo generador	de red transdisciplinar	Institucional
Ámbito de Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> • Materia compartida. • Experiencia que no consigue abrirse. 	<ul style="list-style-type: none"> • Materia compartida. • Experiencia con posterior apertura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferentes departamentos y titulaciones afectadas por proyectos comunes. • Superación del concepto clásico de colaboración entre profesorado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Titulaciones completas. • Perfiles profesionales.
Integración trabajo/ componentes	Trabajo colaborativo	Trabajo coordinado	Trabajo cooperativo	Trabajo colaborativo
Punto de Partida	<ul style="list-style-type: none"> • Principios pedagógicos compartidos. • Relación de amistad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Experiencia de intercambio con profesores de la Facultad de Veterinaria de Upsala, Suecia. • Atracción por la metodología de aprendizaje basado en problemas. • Inquietud por probar cosas nuevas. • Planteamientos pedagógicos del Proceso de Bolonia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudio previo sobre los conocimientos y valores de los estudiantes de la Universidad de Málaga en relación al medioambiente. • Necesidad percibida de una Educación Global en materia de Medio Ambiente. • Reflexión, identificación y experimentación de metodologías didácticas transdisciplinares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciativa de poner en marcha un proyecto de innovación a nivel de universidad. • Exploración de otros modelos europeos en busca de metodologías de interés. • Análisis del proceso seguido por otras instituciones que ya habían pasado por una reconstrucción semejante.

Tabla. 2: Continuación

Caso/ Mod. Dimensión	Caso 1 de colaboración aislada o enquistada	Caso 2 de núcleo generador	Caso 3 de red transdisciplinar	Caso 4 Institucional
Principios Pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> • De la práctica a la teoría. • Responsabilidad del docente centrada en la creación de los mejores escenarios de aprendizaje. • Isomorfismo entre demandas a los alumnos, discurso y actuación del docente. • Simultaneidad del proceso de aprendizaje de docentes y alumnos. • Ajuste a las necesidades concretas que surgen en el grupo-clase. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actualización • Renovación • Conexión formación-vida real. • Autonomía de los estudiantes en su propia formación. • Necesidad de ofrecer oportunidades para que los estudiantes desarrollen sus potencialidades. • Valor pedagógico del error. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque transdisciplinar. • Importancia de la formación pedagógica del profesorado universitario. • Formación de personas con iniciativa. • Formación personas con conocimiento y sensibilidad sobre el Medio Ambiente, independientemente de la titulación elegida. • Tutorías compartidas. • Evaluación-estímulo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Coherencia con un perfil profesional responsablemente establecido. • Visión de proyecto global. • Interdisciplinariedad. • Currículum orientado a problemas, a la práctica profesional. • Desarrollo de competencias. • Utilización de metodologías activas.
Articulación Operativa	<ul style="list-style-type: none"> • 2 profesores que trabajan conjuntamente durante todo el curso académico, asisten juntos a todas las clases excepto a dos en las que dividen el grupo por cuestiones organizativas (para la exposición de trabajos) • 4 tipos básicos de actividades combinados según las necesidades: conferencia, taller, seminario y tutoría 	<ul style="list-style-type: none"> • PARTE TEÓRICA 4 profesores y 4 bloques diferenciados, cada uno se encarga de 1 bloque y se rotan cada 3 años. • PARTE PRÁCTICA 5 profesores y división del grupo-clase en 5 subgrupos. Cada docente hace la tutorización completa del trabajo de cada alumno de su grupo. • COORDINACIÓN DEL EQUIPO • La mayoría de las reuniones que celebran son de carácter más bien informal, las convoca aquel componente del equipo que identifique un tema concreto que es necesario tratar en el equipo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los docentes implicados llevan a cabo varias reuniones de coordinación: Algunas son fundamentalmente de seguimiento y otras de diseño. <p>EN LA ASIGNATURA DE IMPACTO AMBIENTAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada profesor se encarga de tutorizar a 3 o 4 alumnos a lo largo de todo el curso. • Se realiza una excursión durante la que los alumnos tienen la oportunidad de exponer sus avances ante todos los profesores al mismo tiempo. • Los trabajos serán evaluados de forma conjunta en una puesta en común en la que participan todos los docentes de la materia. (Tutoría compartida). 	<ul style="list-style-type: none"> • 3 niveles de concreción: (Perfiles profesionales – ámbitos – núcleos) • En cada núcleo se recogen aportaciones de las áreas que lo componen. • Coordinación horizontal y vertical. Cuentan con 5 niveles de gestión intercomunicados: grupo de tutores de módulo, seminario permanente de tutores, equipo de coordinadores de módulo, equipo técnico y dirección. • División del grupo clase en tantos subgrupos como tutores del núcleo. Cada tutor se encarga del seguimiento de un subgrupo. • Tutor con roles diferenciados. • Descargo público del trabajo de cada módulo.

Tabla. 2: Continuación

Caso/	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4
Mod. Dimensión	de colaboración aislada o enquistada	de núcleo generador	de red transdisciplinar	Institucional
Dificultades	<ul style="list-style-type: none"> • Compaginar docencia e investigación. • Contar con práctica real. • Falta de tiempo, material, recursos, espacios e instalaciones. • Ausencia de colaboración institucional. (constante fuente de problemas). • Falta de reconocimiento de la dedicación docente 	<ul style="list-style-type: none"> • Escasa experiencia en el uso del aula virtual. • Elevada ratio profesor-alumno. • Recursos insuficientes (ordenadores, libros...) • Ayuda económica insuficiente. • Falta de reconocimiento de la dedicación docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estructuración de la universidad fragmentada en departamentos y facultades. • Falta de tiempo para concretar algunos proyectos. • Falta de reconocimiento de la dedicación docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gran complejidad del sistema. • Hacer cuadrar horarios que permitan opcionalidad al alumno. • Resolver la situación de aquellos que no superan un módulo en el momento previsto. • Sobreesfuerzo de los docentes.
Apoyos	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboraciones puntuales. • Subvenciones externas • Segundo premio internacional en el I Certamen CampusRed 	<ul style="list-style-type: none"> • Fondos del gobierno sueco que subvencionó el intercambio de profesores • Premio de Innovación Educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proyectos de innovación educativa concedidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo institucional del Rector que impulsó el proyecto. • Apoyo técnico que proporciona el ICE. • Las instituciones de referencia que les han proporcionado formación. • El buen grupo inicial de trabajo. • Fuerte implicación de los profesores en el Proyecto.

En realidad, cada nivel de la escala parece ser asumido por el nivel inmediatamente superior. No obstante, es necesario hacer hincapié en que las circunstancias particulares de cada uno de los casos analizados los sometieron a un condicionamiento específico y que, independientemente del nivel en el que se sitúe cada experiencia de trabajo con otros (incorporada o no en este estudio), a todas debe reconocérsele su valor en tanto que ejemplos de buenas prácticas si están concebidas desde una perspectiva de mejora.

Siguiendo el cuadro de izquierda a derecha comenzamos con el caso de dos profesores que comparten unos principios pedagógicos que guían y sustentan el inicio y desarrollo de

su actividad docente colaborativa. Se trata de un equipo docente en el que dos personas aúnan esfuerzos en una asignatura pero, a pesar de que lo han intentado, no lograron abrir la experiencia a otras asignaturas de la titulación. Es decir, la propia experiencia de colaboración queda aislada de lo que es el conjunto de profesores del centro como si se hubiese enquistado y se impidiese su expansión. Eso es lo que hace que nos encontremos en este caso ante el nivel inferior de nuestra escala de complejidad estructural, la *modalidad de colaboración aislada o enquistada*.

En el segundo de los casos seguimos en el contexto de un equipo docente que actúa en el marco de una asignatura.

Sin embargo, al contrario que en el caso anterior, se aprecia cómo la iniciativa va, poco a poco, incidiendo en los profesores de las demás asignaturas y generando un cierto cambio en lo que se refiere al enfoque metodológico y el modelo de enseñanza del centro. Señalamos como un posible factor facilitador de dicha expansión el hecho de que una de las profesoras del grupo iniciador fuese ya al comienzo de la experiencia (y siga siendo) un miembro del equipo directivo de la Facultad en cuestión. Estamos entonces ante un nivel de complejidad superior en nuestra escala, el de la *modalidad de núcleo generador*.

Cuando llegamos al tercer caso, el del Grupo Transdisciplinar, nos percatamos de que, posiblemente, suponga una clara ejemplificación de cómo el tipo de principios pedagógicos que sustenten el inicio de la actividad de trabajo con otros, condicionarán el tipo de estructura que adoptará el equipo docente correspondiente. En los casos anteriores se ponía el acento en partir de la práctica para llegar a la teoría o en potenciar el aprendizaje autónomo de los estudiantes. Aunque seguramente los profesores implicados consideran desde el inicio estas convicciones aplicables e interesantes para el conjunto de asignaturas, pueden iniciar el proceso en una sola de ellas. En este tercer caso, sin embargo, parece sobresalir el principio de la transdisciplinariedad. Ya no estamos hablando de unos profesores que comparten una asignatura ubicada en una determinada titulación sino de todo un grupo transdisciplinar que aúna titulaciones muy variopintas, creen en y llevan a la práctica pequeños (a la par que ambiciosos) proyectos dentro de una interesante red de aprendizaje. Nos encontramos con este caso en el tercer nivel de complejidad de nuestra escala, la *modalidad de red de aprendizaje*.

El cuarto y último nivel de la escala lo pretendimos ejemplificar con el caso de la Universidad Mondragón, se trata de la *modalidad institucional*. La colegialidad se traslada con esta experiencia a un nivel más elevado. Se deja atrás el razonamiento disciplinario para comenzar a hablar de perfiles profesionales. Toda una universidad que se replantea sus planes de estudio y sus metodologías en base a dichos perfiles.

Conclusiones

Una vez tratada y analizada la información recogida hasta el momento, hemos llegado a las siguientes conclusiones:

- Existen experiencias de colaboración muy interesantes protagonizadas por profesores de diferentes universidades españolas. Hay profesores universitarios que se coordinan y colaboran para desarrollar un trabajo conjunto y lo hacen con formas, niveles de apoyo institucional y ámbitos de actuación muy diferentes según el caso.
- Dichas experiencias pueden presentar diferentes niveles de integración del trabajo de los componentes del equipo: trabajo coordinado, trabajo cooperativo y trabajo colaborativo.
- En todos los casos estudiados se identifica un proceso de evolución grupal, generalmente caracterizado por una progresión positiva en términos del nivel de integración del trabajo de cada uno de los componentes del equipo.
- Existen diferentes modalidades de trabajo con otros en la universidad, en función de la amplitud que tiene el ámbito de actuación de los equipos docentes.



- A pesar de que los cuatro casos presentados representan cuatro modalidades diferentes de trabajo con otros, en todos ellos se extrae la idea de que el trabajo en equipo les resulta beneficioso con respecto al aprendizaje y satisfactorio para quienes participan de él.
- En los dos niveles inferiores (modalidad de colaboración aislada o enquistada y modalidad de núcleo generador) de la escalada de complejidad estructural que hemos diseñado no se identifica una clara diferenciación de roles y funciones entre los miembros del equipo.
- Los protagonistas de buenas prácticas docentes basadas en el trabajo con otros comparten unos principios pedagógicos con sus compañeros de equipo que condicionan la estructura y la articulación del mismo.
- Los esfuerzos que los equipos docentes dedican a su propio mantenimiento o a tareas de coordinación varían en función del nivel de complejidad de su estructura.
- La presencia de los coordinadores y la importancia percibida de la figura de un líder varía en función del número de integrantes del equipo y el nivel de complejidad de su estructura de colaboración.
- Dos de los casos presentados utilizan modelos de otras universidades europeas para inspirarse; lo que nos hace deducir la importancia del intercambio de experiencias y el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación para facilitarlas.
- Los protagonistas de buenas prácticas basadas en el trabajo con otros identifican en las características personales de los integrantes del equipo las condiciones fundamentales para que un equipo docente funcione bien. La motivación intrínseca para superarse y para trabajar con otros, la mentalidad receptiva, la capacidad de discusión, la humildad, el respeto, la competencia comunicativa, la capacidad para dar un tratamiento constructivo a los problemas y el gusto por trabajar en armonía son las características personales que más valoran.
- Para que se desarrolle una buena experiencia de trabajo en equipo también se necesita un cierto grado de entendimiento entre los componentes del grupo a cuatro niveles diferentes: el ideológico, el intelectual, el personal, el afectivo y el operativo o de resolución de problemas en la acción.
- La falta de apoyo institucional, la escasez de dotación económica, la elevada ratio profesor-alumno, la falta de comunicación entre profesores universitarios, los esfuerzos no reconocidos, el desaprovechamiento del capital humano y la falta de difusión de buenos proyectos son los elementos deficitarios externos que dificultan el desarrollo de experiencias de trabajo con otros en la universidad.

Referencias bibliográficas

- Bain, K. (2005): *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Bilbatua, M.; Gamboa, E.; Martínez, A. y Ocariz, I. R. (2007): "Una experiencia interdisciplinar dirigida al Practicum de Magisterio". En Raposo, M.; Cid, A.; Sanmamed, M.; Muradás, M. y Zabalza, M. (Coord.) (2007): *VIII Symposium Internacional sobre Practicum. Practicum y Prácticas en empresas en la formación universitaria. El Practicum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior*, pp.203-215.
- Gros, B. (2008): *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Lodeiro, L. y Zabalza, M. A. (2008): *Una escala de complejidad estructural: Estudio de cuatro modelos de docencia colaborativa*. En CD. V Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. Lérída. 2-4 julio 2008.
- López, F. et al. (1999): "Medio ambiente y Transdisciplinariedad en el ámbito universitario." En Cebrián de la Serna, M. (coord.) *Desarrollo profesional y docencia universitaria. Proyecto de innovación en la Universidad*. Málaga: IEEV y Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Málaga.
- Molina, E. (2005): Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje. Hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, (337) 235-250.



ECOS DESDE LAS FACULTADES

CUALIFICACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA: EXPERIENCIA DE UN EQUIPO DE DOCENTES EN EL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO

Rocío Hernández Mella *

Resumen

Se presenta la experiencia en *team teaching* o equipo de docentes que se lleva a cabo en el Diplomado en Gestión de la Docencia Universitaria del Instituto Tecnológico de Santo Domingo, diseñado para contribuir a la cualificación pedagógica del profesorado. Se reseñan los módulos y la metodología y se reflexiona sobre sus bases conceptuales. La comunidad de docentes va consolidándose a partir de los intercambios y debates que se producen en las reuniones de evaluación y de estructuración de cada ronda del Diplomado, lo cual ha impactado positivamente en la experiencia, logrando que resulte en una vivencia integradora de saberes, donde se construyen conocimientos y se fomentan las relaciones solidarias y comprometidas.

Palabras clave

docencia universitaria, formación del profesorado, equipos docentes, aprendizaje colaborativo

Introducción

Presentamos algunos planteamientos en torno a la experiencia vivida en el **Diplomado en Gestión de la Docencia Universitaria**. Se trata de un Programa de formación continua diseñado para contribuir a la cualificación del/a docente del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) en torno a la gestión pedagógica, a través de un espacio de reflexión y prácticas sobre las oportunidades de aprendizaje a ser promovidas en los y las estudiantes, así como la ejecución de estrategias didácticas, utilización de recursos y servicios de información, que constituyen herramientas para mayores logros en el proceso educativo.

El Diplomado en Gestión de la Docencia Universitaria está a cargo de un equipo de docentes especialistas, quienes han ido conformando un programa cada vez más integrado, a partir de sesiones internas de discusión y análisis. Estas incluyen tanto una conceptualización profunda acerca de lo que constituye el proceso de promover aprendizaje en la Educación Superior, como la experiencia concreta de ser un docente en el INTEC, con las características que la particularizan como institución a nivel universitario.

El Diplomado es una de las principales acciones que realiza la División de Gestión de la Docencia. Se asume que el y la docentes del INTEC son profesionales altamente capacitados en sus áreas de formación y que se encuentran insertados en sus campos de trabajo, pero que no necesariamente están preparados para ser docentes. En tal sentido, la División ha de garantizar, de diferentes maneras, la profesionalización en docencia.

Estructura

Imparten el Diplomado los docentes y funcionarios del INTEC cuyas áreas de formación y experiencia los y las cualifican para los temas que trabajan. El Diplomado consta de tres módulos, que son:

I Módulo: Recursos virtuales en INTEC.

Este primer período está a cargo de un Ingeniero de Sistemas que actualiza la plataforma de apoyo docente y asesora en materia de recursos virtuales todas las áreas de la Institución.

II Módulo: Planificación de la docencia.

Este consta de cinco temas en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje. El primero es **Cambios en la docencia** y se ejecuta a partir de dos modalidades complementarias. Por

* Magíster en Planificación y Administración de la Educación por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra y el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Francia. Magíster en Psicología Educativa por la Universidad Autónoma de México. Actualmente es la Decana de la División Gestión de la Docencia del Instituto Tecnológico de Santo Domingo.

un lado, dos conferencias magistrales; una dictada por un o una especialista internacional y la otra, por el Encargado de Planificación del INTEC, quien está al tanto de las tendencias de la Educación Superior a nivel mundial. La otra modalidad es el curso propiamente dicho, impartido por la Encargada del Centro de Innovación en Educación Superior (CINNES). El segundo tema es **Formación centrada en el y la estudiante**, a cargo de la Decana de la División de Gestión de la Docencia, quien es psicóloga educativa, especializada en procesos de conocimiento y de aprendizaje y desarrollo de la afectividad. El tercer tema es **Diseño curricular del INTEC**, impartido por la Encargada del Centro de Estudios Educativos, con muchos años participando en los procesos de reformas quinquenales del INTEC, y quien posee un doctorado en Educación Superior. El cuarto tema es **Estrategias metodológicas y de investigación**, a cargo de una docente del INTEC, doctora en filosofía y metodología; la otra es la Encargada del MAE-INTEC o modelo de enseñanza-aprendizaje, quien además es doctora en Educación Superior. El quinto tema es **Componentes de la docencia: recursos y servicios de información y aprendizaje**, el cual, para ser desarrollado, cuenta con tres especialistas: la Directora Ejecutiva de la Biblioteca, el Encargado de los Procesos Técnicos y el Encargado de Audiovisuales.

III Módulo: Procesos de Evaluación. Impartido por docentes del INTEC que hayan destacado por su trabajo significativo con estudiantes, además de ser especialistas en el área de educación.

El énfasis o eje transversal del Diplomado es el **rol del/a docente del nivel universitario y la formación centrada en el/la estudiante**, alrededor de la cual se organiza toda la experiencia y con la que se pretende provocar un cambio profundo en el y la docentes intecianos; cambio que contribuya a generar una formación universitaria que promueva tanto el desarrollo económico como la responsabilidad social, ante los requerimientos a nivel nacional y global. Veamos cómo proclaman este cambio docentes de la Universidad Politécnica de Cartagena:

Crear un espacio universitario homogéneo es ineludible para avanzar en la construcción de la universidad española... Pero también se debe crear conciencia de que la universidad española, mediante profundos cambios en el sistema de enseñanza-aprendizaje, tiene la capacidad de formar titulados de carácter emprendedor, con una comprensión clara de la importancia de los procesos de investigación, transferencia de conocimiento e innovación para el progreso de la sociedad (Martínez, Vicente & Franco, 2009, p.3).

El Módulo I inicia con la reflexión sobre los cambios que se están generando en educación por el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Adentra a los y las participantes en la herramienta Web Moodle, que aporta contenidos digitalizados, así como la instalación de los recursos materiales necesarios para el aprendizaje.

El Módulo II ofrece conocimiento actualizado en torno a los procesos de renovación de la Educación Superior. Además, promueve la reflexión y aplicación de acciones relacionadas con la diversidad, la contextualización de la intervención docente, el perfil profesional, los propósitos y bloques de los diferentes currículos de las carreras, la gestión exitosa de procesos de aprendizaje a través de la planificación acertada y pertinente de los distintos componentes curriculares, con énfasis en las estrategias centradas en la investigación.

En el Módulo III se pretende analizar las prácticas evaluativas y la coherencia con las políticas de evaluación del INTEC y las concepciones actuales que centran el aprendizaje como razón principal de la acción docente.

En cuanto a la metodología del Diplomado, las clases presenciales se combinan con el trabajo en la plataforma de Moodle y con tutorías. También se da retroalimentación de clases filmadas de los y las participantes, como parte importante del intercambio de experiencias y saberes.

Transcribimos las palabras de Altagracia López, docente del Diplomado, en ocasión a la escritura de esta ponencia:

Intentamos modelar una metodología de trabajo que propicie la participación, la reflexión y el aprendizaje colaborativo. Para ello, se utilizan estrategias que articulen lo presencial con lo virtual: el trabajo en equipo, el análisis documental con el estudio de buenas prácticas y el estudio individual con el uso de la Web para el trabajo no presencial. Así mismo, se mantiene comunicación electrónica con los participantes, tanto a través del correo electrónico como del foro en la plataforma del curso. Se cuenta con materiales de lectura, guías de aprendizaje y fichas para el trabajo en grupo. Igualmente, se manejan experiencias de innovación en la docencia a través de estudio de casos y discusiones en pequeños grupos.

Fundamentos

El primer principio pedagógico que fundamenta el trabajo desarrollado por el Equipo de Docentes es que la experiencia educativa esté centrada en el o la estudiante. Este principio trae un cambio de perspectiva importante, puesto que, además de la intención pedagógica del o la docente, están

las capacidades de aprendizaje de los y las estudiantes. En palabras de Miguel Ángel Zabalza:

La enseñanza es una actividad que se puede hacer para muchos estudiantes. De hecho, el número no ha sido nunca una variable relevante en las metodologías de la lección magistral. Al dar clase o impartir conferencias el protagonista es el profesor. Sus principales virtudes han de estar referidas al dominio que posea del contenido a explicar (por eso, hablamos de “magistrales”) y a su competencia comunicativa (que la explicación esté bien organizada, que sea clara, amena, con buenos ejemplos, etcétera). Pero si el eje de la docencia pasa a ser el aprendizaje, las cosas cambian por completo. Quien aprende no es un grupo sino cada sujeto y cada uno de ellos a su manera (quod recipitur in modo recipientis). Una docencia basada en el aprendizaje de nuestros estudiantes nos obliga a estar pendientes de cada uno de ellos, a supervisar el proceso que va siguiendo, a facilitar su progreso a través de los dispositivos didácticos cuyo dominio se nos supone como profesionales de la enseñanza. Por eso, enseñar (en el sentido de explicar) es bien distinto de “facilitar el aprendizaje”. Para lo primero pudiera ser suficiente (aunque no siempre) saber mucho del tema que explico; para lo segundo, hay que saber, además, de otras cosas (cómo motivar, cómo organizar procesos de aprendizaje adaptados a los estudiantes, cómo supervisar y tutorizar sus actividades, cómo evaluarlos y ayudarles a resolver las dificultades, etcétera). En gallego, esa distinción está más clara, si cabe. Cuando queremos decir que nuestro profesor nos enseñó mucho, decimos “o noso profesor aprendeunos moito”. Es decir, su mérito no fue que nos explicara con claridad sino que logró que aprendiéramos lo que pretendía enseñarnos. Enseñar significa “hacer aprender” (Zabalza, 2009, p.77).

Otro principio pedagógico que hemos asumido, se refiere a **integrar la investigación como parte del quehacer docente** y, en este sentido, mostrar que no basta con que el docente sea depositario de informaciones, sino que el saber está distribuido, conformando una cultura del conocimiento a la cual se accede desde muchos ángulos. Además, investigar conlleva inda-

gación, mostrar interés, relacionar aspectos en principio inconexos, implicarse en el trabajo de búsqueda y toda una serie de procesos mentales y procedimientos, así como actitudes, más allá de la mera participación, presentando y respondiendo a preguntas en la clase por parte de ambos actores, docente y estudiantes.

Un principio importante se refiere a **convertir la experiencia educativa en una vivencia**: no solo se habla de cómo ha de ser una experiencia educativa significativa, sino que se lleve a cabo. De esta manera, nuestros docentes que asisten al



Diplomado viven una experiencia rica en recursos, diversa en estrategias, convincente en sus planteamientos, tan participativa como conceptual en la construcción de saberes, democrática, de responsabilidad compartida, intensa...y otros aspectos cognoscitivos, actitudinales y procedimentales.

Relacionándolo con el principio anterior, hay uno que merece la pena ser destacado: **los especialistas del Diplomado son personas tanto expertas en los temas que trabajan como apasionadas en los mismos**. Esto significa que muestran no solo poseer información, sino que se comprometen con ella y esto impacta a quien comparte la experiencia.

Por último, aunque no menos importante, en el Diplomado interesa desarrollar pericia en torno a la uti-

lización de herramientas tecnológicas, de manera que parte de la experiencia se lleva a cabo de modo virtual.

Evolución

A lo largo de los años, las evaluaciones que realizan los y las participantes del **Diplomado en Gestión de la Docencia Universitaria** acerca de la experiencia que han vivido han sido claves en el proceso de transformación que se ha dado. Del mismo modo, ha sido de gran beneficio que se haya mantenido el núcleo de especialistas que iniciaron la experiencia ya que vamos creciendo como docentes, tanto a nivel conceptual como en la aplicación de estrategias, desarrollándonos como personas, a partir de los intercambios y debates que se producen en las reuniones de evaluación y de estructuración de cada nueva ronda del Diplomado.

Podríamos identificar dos puntos de inflexión importantes, a lo largo de este proceso. El primero tiene que ver con las reformas ocurridas en el entorno internacional en lo que respecta a la Educación Superior; sobre todo, la que tiene que ver con el Espacio Europeo. Esto se produce de forma indirecta, pues han llegado al país sus efectos, a través de especialistas y de los textos y materiales que comparten las universidades entre sí. De manera directa, el INTEC ha estado participando en reuniones donde se han definido competencias generales y específicas para las carreras de Ingeniería y ello ha generado debates a lo interno de la Institución, en cuanto a las competencias que se deben promover en la experiencia educativa a nivel universitario.

El otro momento importante ha sido la nueva Estrategia INTEC 2012. Esta ha sido desarrollada como resultado del proceso de evaluación quinquenal que lleva a cabo la Institución y en la cual se establece como primera prioridad la del o la estudiante y donde el MAE-INTEC o modelo de enseñanza-aprendizaje tiene un sitio relevante. Todo esto lleva la mirada hacia el trabajo que realizan los y las docentes y demanda de la División de Gestión de la Docencia que revitalice su responsabilidad ante éstos como acompañantes del proceso.

Valoración

Las dificultades encontradas se refieren a la evaluación y a la duración del Diplomado. Todavía no hemos desarrollado un sistema de evaluación único y expedito. Así, los especialistas nos estamos limitando a evaluar por separado los temas y módulos; pero esto no da cuenta de la experiencia como un todo. Un intento realizado resultó muy trabajoso para los y las participantes y no pudo completarse como se había concebido. En cuanto a la duración, a pesar de que una parte del Diplomado se realiza en forma virtual, los y las participantes, en su mayoría, tienen un compromiso sólo por horas de docencia y encuentran que resulta extenso.

Una parte de las estrategias de aprendizaje del Diplomado es grabar las clases de las personas participantes tanto al inicio como al final de la experiencia y discutir las con todo el grupo. Esta estrategia de “antes y después” impacta de manera positiva. Primero a cada persona, cuando es evaluada; segundo, a todo el grupo, puesto que los aciertos y fallos se comparten reflexivamente. En efecto, esto último es posible solo cuando se ha desarrollado empatía y compromiso.

La experiencia de trabajo en equipo o la constitución de una **comunidad de docentes** es lo que ha posibilitado que el Diplomado sea una herramienta de impacto para el y la docentes del INTEC. El equipo de especialistas se ha desarrollado con la experiencia, potenciándose entre sí y complementándose. De esta manera, se está logrando que las clases, prácticas, conferencias, investigaciones, simulaciones, juego de roles y todo lo que allí acontece resulte en una vivencia que va más allá de integrar saberes o construir conocimientos: relacionarse de forma solidaria, amigable y comprometida. Esta experiencia, además, ha favorecido otras acciones de la Institución, como es la de sintetizar a nivel conceptual el MAE-INTEC (modelo de enseñanza-aprendizaje).

Se les ha reclamado a las universidades, no sólo a las dominicanas, que deben involucrarse en procesos de cambios profundos en sus sistemas de docencia y gestión del conocimiento. Se entiende que el desarrollo de equipos de docentes es una vía para promover estos cambios, por todo lo que se involucra y se pone en juego en este tipo de experiencia. En estos últimos meses, el INTEC, junto a otras cinco universidades, ha estado desarrollando encuentros en cada uno de los recintos, tratando temas relacionados con las buenas prácticas docentes, la innovación y la calidad en la Educación Superior, ya que representan una ampliación en los horizontes de las reflexiones que cada una de las universidades ha tenido de manera individual. Estamos apostando a constituirnos en una verdadera comunidad de docentes.

Referencias bibliográficas

- Martínez, J. J., Vicente, M. J. & Franco, J. A. (2009). Innovar en la docencia universitaria para conseguir titulados innovadores. *La coordinación mediante equipos docentes en la Educación Superior*, 5-6 de febrero de 2009, Santiago de Compostela. Universidad de Murcia: Red Estatal de Docencia Universitaria (RED-U). Extraído el 4 de diciembre de 2009, de congresos.um.es/redu/2-09/paper/view/1791/1761
- Zabalza, M. A. (2009). Ser Profesor Universitario Hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, pp 69-81. Extraído el 4 de diciembre de 2009 de http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/articulo.php?id_articulo=43



ECOS DESDE LAS FACULTADES

LA FORMACIÓN CONTINUA ACADÉMICA DE DOCENTES A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA Y DEL TRABAJO COLABORATIVO EN LA UNIVERSIDAD APEC

Dalma Cruz, Ileana Miyar, Jorge García y María de los Ángeles Legañoa *

Resumen

Se presenta una investigación sobre la formación continua de docentes en ejercicio en la Universidad APEC durante el período 2003-2010. Se elaboró una estrategia de gestión que se dinamiza por la interrelación entre la formación continua reflexiva y la formación colaborativa virtual. Se basa en desarrollar una formación postgraduada en ciencias pedagógicas, junto a supervisiones a clases y actividades de sistematización de la práctica docente, además de discusiones en foros virtuales institucionales y trabajo colaborativo en redes docentes virtuales. Esta investigación ofrece un modelo y una estrategia para gestionar la formación continua de docentes en ejercicio.

Palabras clave

formación del profesorado, práctica reflexiva, aprendizaje colaborativo, redes docentes

Introducción

La Universidad APEC (UNAPEC), en la búsqueda de la pertinencia, trazó como una de sus estrategias de desarrollo la gestión de la formación continua académica de docentes en ejercicio, a través de las relaciones dialécticas entre formación reflexiva y la formación colaborativa en comunidades virtuales. Para este fin, UNAPEC elaboró una estrategia que constituye un patrón o modelo de decisiones, inspirado en una visión proactiva, con premisas y requisitos. Así, a partir de las regularidades de la gestión universitaria, la estrategia permitió definir y lograr objetivos trascendentes a largo plazo y asignar recursos, posibilitando alcanzar la visión para desarrollar la misión.

La estrategia para una formación continua académica de los docentes universitarios en ejercicio, caracterizada por una formación reflexiva y una formación colaborativa en comunidades virtuales, contribuye a que el claustro cuente con las competencias académicas para enfrentar los retos que la sociedad del conocimiento impone a las universidades.

Fundamentos Teóricos

La estrategia propuesta en su enfoque sistémico se estructuró en tres procesos: la formación, la informatización y la dirección del proceso docente educativo. Se partió de considerar que desde las relaciones entre estos procesos, las relaciones entre los actores y, las de éstos con los procesos, la universidad asegura la formación continua académica de los docentes en ejercicio. Es a través de las relaciones entre los procesos (formación, informatización, dirección del proceso docente educativo), de las relaciones de los actores y de unos con otros, que se gestiona y fomenta la formación continua académica. A partir de esas relaciones se logra dirigir las acciones para que a través de **la reconversión docente** y **la transposición de saberes**, como resultado de una práctica reflexiva y un trabajo colaborativo en comunidades virtuales, se potencie **la profesionalización** del docente y la consolidación de una **identidad grupal virtual** de los docentes.

La **formación** es entendida como el proceso que se desarrolla a través de las relaciones sociales establecidas entre sus actores, con el propósito de educar e instruir. Quedan im-

* Dalma Cruz es Magíster en Gestión Universitaria por la Universidad de Alcalá de Henares, España, Doctora en Ciencias Pedagógicas y Vicerrectora de la Escuela de Graduados de la Universidad APEC.

Ileana Miyar es Doctora en Ciencias Pedagógicas por la Universidad de Camagüey de Cuba y Directora de Asuntos Docentes de esa Institución.

Jorge García es Doctor en Ciencias Pedagógicas por la Universidad de Camagüey, donde tiene el cargo de Vicedecano de Investigaciones de la Facultad de Electromecánica.

María de los Ángeles Legañoa es Doctora en Ciencias Pedagógicas por la Universidad de Camagüey, donde trabaja como investigadora del Centro de Estudios de Ciencias de la Educación "Enrique José Varona".

plícitas las tres funciones del proceso: la educativa, la instructiva y la desarrolladora. La función instructiva puede verse asociada con el acceso del docente a los diferentes saberes acumulados y sistematizados por la humanidad. La función educativa es aquella asociada a la formación de sentimientos, convicciones, valores, voluntad y espíritu de los docentes en el contexto social e institucional. La función desarrolladora apunta al desarrollo de capacidades investigativas, con lo que no sólo se compromete al docente con el propio proceso, sino que desarrolla sus potencialidades transformadoras.

La **informatización** es vista como:

- El amplio acceso, multiplicidad y replicabilidad de los diversos recursos de las universidades.
- El desarrollo de competencias necesarias para la gestión del conocimiento, a través de comunidades virtuales.
- La interacción que supera las dimensiones y la rigidez del tiempo y el espacio, lo cual representa transformar la práctica educativa.

La **dirección del proceso docente educativo** es vista como:

- El proceso de diseño y mantenimiento de un ambiente en el que las personas, trabajando en grupos, alcancen con eficiencia metas seleccionadas.
- La planificación, organización, la regulación (dirección) y el control del proceso docente educativo.
- La coordinación para la toma de decisiones al nivel más funcional del proceso, de acuerdo con lo decidido en planos más estratégicos de naturaleza institucional, de mando, sobre la base de la política y la filosofía de dicha institución.
- La formación de los profesores como condición necesaria para su buena actuación.

Para el desarrollo de la estrategia, se propuso un sistema de rasgos de las cualidades de formación reflexiva y formación colaborativa en comunidades virtuales, a través de los cuales se desarrolla la formación académica continua. De acuerdo con los estudios realizados, se asumen como rasgos de la **formación reflexiva: la formación de postgrado, la sistematización de la experiencia educativa y la supervisión.**

La **formación de postgrado** es vista como:

- La articulación armónica de la formación, el desarrollo, la investigación y la innovación.

- El desarrollo de procesos continuos de creación, difusión, transferencia, adaptación y aplicación de conocimiento.
- La promoción de la colaboración institucional e interinstitucional de carácter nacional, regional e internacional.
- La adopción de formas organizativas flexibles, a través de modalidades a tiempo parcial o completo, y de comparecencia presencial o semi-presencial.
- La atención a las necesidades personales, el trabajo colaborativo y la integración en redes.
- La estructuración sistémica de la superación profesional y la formación académica.
- La superación profesional como expresión de una formación continua y de la actualización sistemática.
- La formación académica como expresión del desarrollo de alta competencia profesional e investigativa.

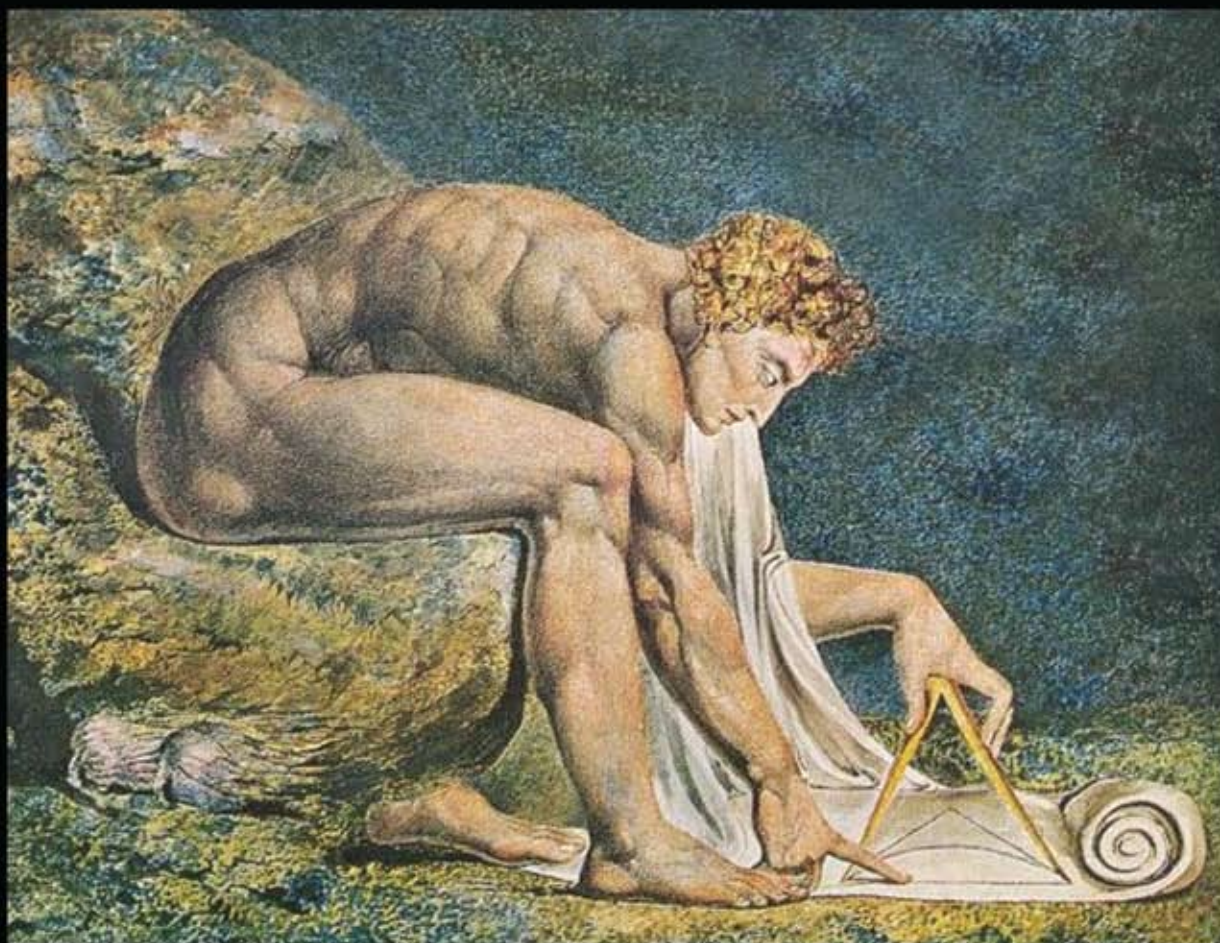
La **sistematización de la experiencia educativa** es entendida como el proceso de reflexión crítica que tiene el propósito de provocar procesos de aprendizaje. Se orienta a describir y entender lo que sucedió en una experiencia y explicar por qué se obtuvieron esos resultados, y como se deberá accionar para mejorar en el futuro. Además, se basa en la idea de ordenar lo disperso o desordenado (prácticas, conocimientos, ideas, datos, percepciones, opiniones, etc.). **La supervisión** es un proceso único e integral, cuya acción va dirigida a ayudar, apoyar el compartir y a contribuir para que el docente en ejercicio progrese en su propia práctica. Además, es una acción permanente orientada al mejoramiento de los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje, atañe a todas las actividades y a todos los actores que concurren en el proceso educativo y se realiza mediante el trabajo de pares.



Se asumen como rasgos de la cualidad **formación colaborativa en comunidades virtuales: la formación posgraduada, la discusión en foros virtuales institucionales y el trabajo colaborativo en redes docentes.**

La **discusión en foros virtuales institucionales** permite informar, discutir o reflexionar sobre aspectos generales o más específicos de la gestión académica universitaria. Las plataformas como espacios virtuales específicos para la formación no presencial han incorporado y dado contenido de uso a tal herramienta como un mecanismo abierto a la colaboración, sobre todo de carácter horizontal, entre los

CUADERNO DE **PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA**



"Newton", por William Blake, 1795

LOS ESTUDIOS GENERALES EN EL CURRÍCULUM UNIVERSITARIO

Profesor(a):
Te invitamos a escribir
en el próximo ejemplar de diciembre 2010



PUCMM

Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra

gestores educativos, muy especialmente en la parte de la acción del docente. El foro tiene una alta potencialidad formativa en procesos de reflexión compartida sobre aquellos temas que son objeto de estudio, potenciando así, no sólo apropiarse de las orientaciones emanadas por la dirección de la institución, sino también de las interpretaciones o puntos de vista que otros pudieran aportar. La discusión en foros virtuales institucionales tiene las siguientes finalidades:

- El foro como un lugar de encuentro para abordar las cuestiones de la gestión académica a nivel institucional.
- El foro como espacio de reflexión compartida, para abordar temáticas específicas de la gestión académica, a nivel institucional.
- El foro como espacio para la colaboración en actividades compartidas emanadas de la gestión académica a nivel institucional.

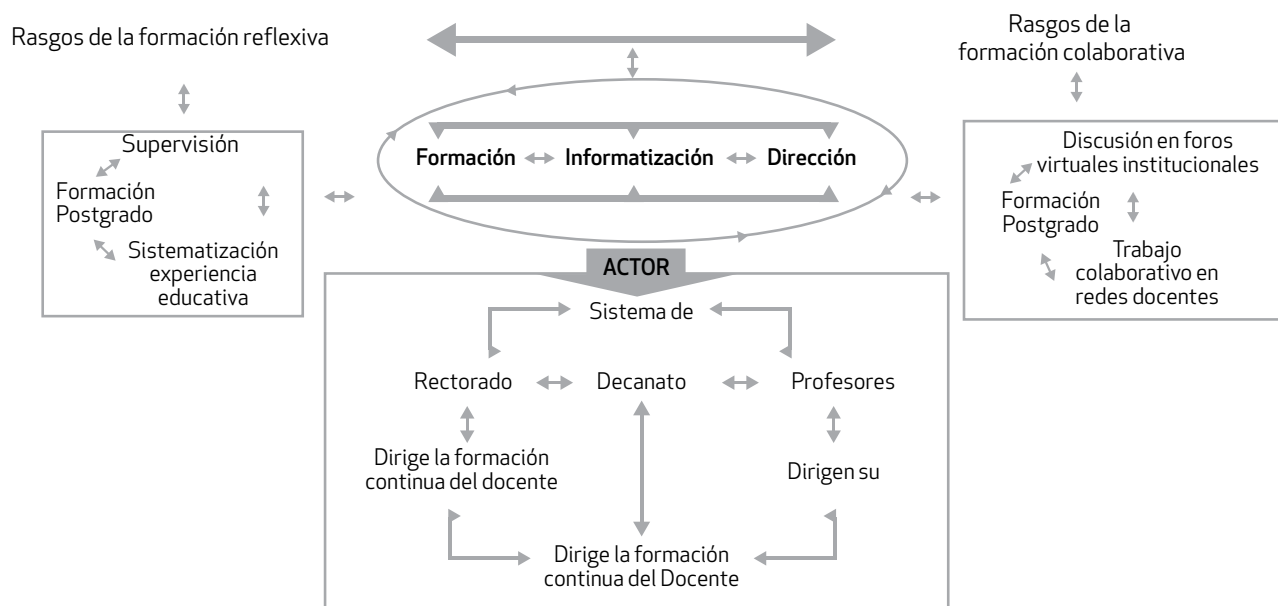
El **trabajo colaborativo en redes docentes** es un proceso que posibilita a los profesores la valoración de su actividad, la experimentación de nuevas formas de trabajo y el intercambio con otros colegas. Propicia la construcción de un saber pedagógico basado en la propia experiencia y en la experiencia de los demás. Las redes proporcionan estructuras organizativas que permiten a los grupos de profesores reunirse para hablar de su trabajo, aprender de otros y conducir temas curriculares y estructurales. En este se lleva a cabo:

- El intercambio de nuevos conocimientos surgidos tanto de la investigación básica y aplicada como de la práctica profesional. Ejemplos de ello son: las revistas y conferencias electrónicas y las listas de discusión.

- La colaboración para mejorar las aptitudes y resolver problemas. Este tipo de colaboración es requerida más allá que, un simple intercambio de información. Debe ser un intercambio de ideas, compartir experiencias y discutir soluciones de las dificultades que se dan entre profesores; por ejemplo, pueden dar lugar, a través de redes, a grupos de trabajo mucho más amplios y diversos.
- La colaboración para crear nuevo conocimiento. Distintos profesores trabajan juntos durante largos períodos para lograr metas compartidas. Ejemplos típicos de esta categoría son: el desarrollo de materiales curriculares por un grupo de profesores, la escritura de un artículo en común, la realización de investigaciones y proyectos de innovación por equipos de profesores de distintos centros, y el intercambio de productos de las actividades.
- Para su implementación, se concibió la estrategia de la participación de tres actores principales: rectorado, decanato, y el docente. Los actores en el desarrollo de la estrategia, como se ha expresado, juegan un papel esencial a través de las relaciones entre cada uno en el proceso y la función asignada para el cumplimiento de los objetivos previstos. Las relaciones entre los actores están sustentadas, además de las exigencias pedagógicas, didácticas, psicológicas, etc. que forman parte de los procesos involucrados, por los rasgos de las cualidades de la gestión.

De forma sintética, el modelo de esta estrategia se presenta en la gráfica 1.

Gráfica 1. Modelo de la estrategia de formación continua de los docentes



La gestión

La estrategia de gestión se desarrolló en cuatro fases: diagnóstico inicial, planificación, ejecución y control. A continuación se explica cómo las acciones desarrolladas en cada una de ellas; están dirigidas a fortalecer la integración de las relaciones entre la formación reflexiva y la formación colaborativa, en comunidades virtuales.

a) Diagnóstico Inicial

El diagnóstico inicial, como parte de la gestión institucional, se orientó hacia la evaluación de los factores externos e internos que condicionaron la determinación de los objetivos estratégicos que tenían como centro la determinación de las necesidades de formación continua académica de los docentes, así como el diagnóstico de las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas relacionadas con el mismo proceso de formación.

La determinación de las necesidades académicas y formativas de los docentes se elaboró a partir del modelo educativo en el cual se expresa: "El profesor de UNAPEC debe estar comprometido con la misión de la universidad, siendo ejemplo para los alumnos en cuanto a las actitudes y competencias que éstos deben poseer. Para ello se requiere: estar actualizado en los conocimientos de su especialidad profesional, poseer un conocimiento profesional como docente, ser capaz de realizar actividades investigativas, de extensión y de gestión. Asimismo, ha de tener una concepción internacional del currículum, de la práctica profesional y académica, así como de los resultados de los cuales son responsables en su quehacer profesional docente. El docente debe ser capaz de diseñar y propiciar ambientes de aprendizaje que promuevan el encuentro con el conocimiento, la integración social y la capacidad de adaptación a la sociedad cambiante que identifica el tercer milenio. El docente de UNAPEC debe ser capaz de dirigir a sus estudiantes hacia interrelaciones que propicien la actividad, y por ende, la posibilidad de reconstruir los contenidos discutidos en el aula, evitando la repetición y evaluando la incorporación de esos saberes en su estructura cognoscitiva".

b) Planificación

En esta fase, desde la gestión institucional se realizaron diferentes acciones:

Se elaboraron los instrumentos para la realización del diagnóstico específico con el propósito de caracterizar el estado de los docentes en cuanto a su formación pedagógica y sus necesidades formativas.

Se identificaron los objetivos estratégicos en función de los resultados del diagnóstico. Estos fueron:

Objetivo estratégico general: Alcanzar niveles cualitativamente superiores en la formación continua académica de los docentes en ejercicio de la Universidad APEC, a fin de propiciar un desarrollo del proceso de formación profesional, sustentado en la práctica reflexiva y el trabajo colaborativo en comunidades virtuales. De este objetivo se derivaron 3 estrategias específicas, cuyos objetivos fueron:

- **Estrategia 1. Desarrollo de la formación académica de los docentes en ejercicio:** Desarrollar un proceso de formación académica de los docentes en ejercicio.
- **Estrategia 2. Desarrollo de la práctica reflexiva:** Establecer los mecanismos de acción que garanticen la continuidad de la formación académica, la supervisión de las actividades docentes y la sistematización de las experiencias educativas en cada una de las áreas.
- **Estrategia 3. Desarrollo del trabajo colaborativo en comunidades docentes virtuales:** Establecer los mecanismos que garanticen la continuidad de la formación académica sustentada en el trabajo colaborativo docente, a través del establecimientos de foros virtuales institucionales y las redes colaborativas de docentes.

Se hizo la proyección del plan de acciones basado en el diseño de la definición de nuevas estrategias. Como base o premisa para el desarrollo de éstas, se tomó el programa de postgrado en Ciencias Pedagógicas, producto de un proyecto colaborativo internacional convenido por la Vicerrectoría de Internacionalización y Cooperación con la Universidad de Camagüey, Cuba, denominado "Desarrollo Profesional Docente". Este programa compuesto por tres fases de capacitación pedagógica en las ciencias particulares en que imparten docencia los profesores, la Maestría en Ciencias de la Educación y el doctorado en Ciencias Pedagógicas. Se planificó capacitar el 75 % de los docentes, 50 de ellos continuarían la maestría y 20 el doctorado.

La coordinación de la planificación, implementación y evaluación de esta formación estuvo a cargo del Departamento de Control y Formación Docente.

Para la capacitación didáctica especializada se organizaron cohortes por áreas profesionales. Para determinar las cohortes de capacitación, se partió de los siguientes criterios: los participantes tenían que pertenecer a una misma área profesional, había que capacitar, al menos, el 75% de los docentes de cada área y cada cohorte podía tener como máximo, 40 integrantes. De esta manera, se constituyeron dos grupos de 20 alumnos cada una de las áreas.

La aplicación de estos criterios permitió establecer las cohortes de capacitación, quedando de la forma siguiente en la Tabla 1:

Tabla 1. Grupos participantes en el Postgrado en Ciencias Pedagógicas

Área	Facultades/ Departamentos	75% del total de profesores	No. de Cohortes
Ciencias Empresariales y Económicas	Administración Contabilidad Mercadeo Turismo Esc. Graduados	128	3
Ciencias de la Ingeniería	Ingeniería y Tecnología	34	1
Ciencias Informáticas	Informática	33	1
Ciencias Sociales	Sociales	40	1
Matemática	Matemática	37	1
Ciencias del Diseño y la Comunicación	Arte	78	2
Ciencias Jurídicas	Derecho Esc. Graduados	23	1
Totales		360	10

Además, se planificaron cursos en Tecnología Educativa con la intención de preparar a los docentes en las TIC para la Educación; estos comprendían la formación en redes.

Se implementó una plataforma tecnológica para la capacitación a los docentes, así como para los foros virtuales institucionales y se diseñó un centro de apoyo a la docencia para dar soporte a los docentes en Tecnología Educativa.

Se diseñaron los cursos de capacitación, según una modalidad híbrida, los instrumentos para la realización de la práctica reflexiva y el trabajo colaborativo en comunidades virtuales.

c) Ejecución

La primera estrategia que se implementó fue la del **Desarrollo de la formación académica de los docentes en ejercicio**. La primera fase de la capacitación estaba constituida por un programa de postgrado dirigido a la capacitación didáctica

especializada en sus áreas profesionales, estructurada en dos módulos, cada uno compuesto de cuatro asignaturas. El primer módulo, de formación pedagógica general y el segundo, dedicado a la metodología de la enseñanza de las ciencias particulares. La capacitación comenzó en agosto del 2003, con dos cohortes, una de Ciencias Empresariales y otra, de Ciencias de las Ingenierías. En la actualidad se han desarrollado 10 cohortes de capacitación, para un total de 360 capacitados.

La concepción de la capacitación por cohortes de áreas particulares, dirigida a la dinamización del profesor hacia propuestas de innovación, a través del cuestionamiento inicial de su pensamiento docente espontáneo y su praxis, posibilitó que los docentes de una misma disciplina se conocieran, trabajaran juntos en sus asignaturas, intercambiaran sus experiencias y se propiciaran los procesos de transposición de saberes, adquiriendo una identidad grupal producto del trabajo en equipo.

La segunda fase de formación correspondió al desarrollo de la Maestría de Ciencias de la Educación iniciada en mayo del 2004. En ella se matricularon 129 docentes, los cuales se agruparon en 4 cohortes de Maestría y realizaron su proceso de formación escalonadamente. Cada docente desarrolló una investigación relacionada con un problema diagnosticado por los directivos de la universidad, tomando en cuenta las necesidades de desarrollo de la institución en vías a la excelencia académica. En la actualidad, 102 docentes han culminado sus investigaciones educativas y han defendido sus tesis de Maestría, duplicando el número esperado en un principio ante la demanda y aceptación del proceso por los profesores de la Institución. Esta fase del proceso proporcionó una nueva cualidad al trabajo en equipo, pues en esta, los profesores se unieron para implicarse en procesos de investigación educativa. Las principales dificultades se presentaron por la inexperiencia de los docentes en la realización de investigaciones, las cuales fueron atendidas por las asesorías y el trabajo colaborativo de los compañeros de cohorte.

La tercera fase fue la del doctorado en Ciencias Pedagógicas. Este inició en octubre del 2006. Fueron aceptados a cursar el Doctorado, en una modalidad tutorial, un total de 16 docentes. De ellos, hay 8 que han culminado sus investigaciones y han obtenido el título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. En el proceso de formación científica y desarrollo de las investigaciones, el trabajo en equipo desempeñó un rol esencial, debido a que todos los aspirantes exhibían diferentes niveles de competencia investigativa. El desarrollo de seminarios de tesis, celebrados periódicamente y donde participaban todos los aspirantes aportando sus conocimientos a cada investigación, fue una experiencia muy valiosa porque permitió la creación del nuevo instrumento para defender la tesis doctoral. También, fue un elemento muy importante la contribución de cada

aspirante que alcanzaba el grado a la formación de los que aún no la habían alcanzado. Todas estas evidencias demostraron la validez del trabajo colaborativo docente.

La segunda estrategia, relacionada con el **desarrollo de la práctica reflexiva**, comenzó a implementarse para dar continuidad a la capacitación y convertir la formación en un proceso continuo. En la misma, se adiestraron a grupos de docentes para la elaboración de portafolios que posibilitaran sistematizar sus prácticas docentes y se implementó, además, un proceso de supervisión, tanto por directivos como por pares, para valorar la praxis de los docentes y ofrecer la ayuda oportuna para su perfeccionamiento. El Centro de Apoyo a la Docencia ha desempeñado un rol importante en la misma, tanto en la asesoría a los docentes como en el control del proceso.

La tercera estrategia, dirigida al **desarrollo de comunidades virtuales docentes**, se relaciona estrechamente con las estrategias anteriores, dado que en ella se da un aprendizaje social colaborativo que se sustenta en el desarrollo profesional de cada docente. Para la implementación de la misma, se han desarrollado foros institucionales, en los cuales se han debatido temáticas relacionadas con la política de innovación de la universidad. Ejemplo de esos foros fueron los desarrollados para el diseño de sílabos, así como los relacionados con las guías didácticas para la modalidad semipresencial.

En la actualidad, se trabaja por la implementación de redes docentes virtuales para desarrollar la intercreatividad, con el objetivo de motivar a los docentes a realizar cosas y a resolver problemas juntos. Este proceso no solo refuerza la capacidad de transferir información entre los docentes, sino que va mucho más allá, pues le asigna un valor estratégico al proceso social de intercambio y a la construcción colectiva del saber.

d) Control

Esta fase tuvo como objetivo valorar la marcha y la aplicación de la estrategia, además, establecer las correcciones y adecuaciones necesarias para su perfeccionamiento, permitiendo la retroalimentación permanente.

Las acciones fundamentales que se desarrollaron fueron:

- Análisis sistemático sobre la calidad de la apropiación, por parte de los docentes, de los contenidos tratados a través de los diversos cursos.
- Aplicación de instrumentos que permitieron obtener criterios valorativos acerca de la calidad de las figuras del postgrado vinculadas a la estrategia, así como el resto de las actividades.

- Valoración en torno a la forma en la que los docentes incorporaron lo aprendido a la práctica pedagógica.
- Valoración en torno al aporte del trabajo en equipo a los docentes.
- Realización de los ajustes necesarios para el perfeccionamiento de la estrategia.

Conclusiones

La estrategia propuesta, tomando como base las regularidades expuestas, sirve de guía a los directivos y profesores que intervienen en el proceso de formación continua académica, pudiéndose utilizar como vía para incrementar la formación académica de los profesionales en ejercicio mediante el desarrollo de una práctica reflexiva y el trabajo colaborativo en comunidades virtuales.

La implementación de la estrategia, hasta la fecha, ha demostrado la necesidad del trabajo colaborativo entre docentes, como sustento de la profesionalidad colectiva, la cual constituye un estadio superior en el desarrollo profesional de los docentes.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, C. (1998). *Pedagogía como ciencia*. La Habana: Editorial de la Universidad de La Habana.
- Amaya, G. (1996). *La formación permanente de docentes: un proyecto que debemos pensar y construir*. Bogotá: Educación y cultura.
- Cabero, J. (2002). *Tecnología Educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Davini, M. C. (2005). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Gadino, A. (2005). *La construcción del pensamiento reflexivo*. Santa Fé: Homo – Sapiens.
- Núñez N. & Palacios, P. (2002). *Modelo teórico para un programa de capacitación continua de docentes en servicio en educación básica*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Lambayeque, Perú.
- Perrenoud, P. (2002). *Políticas de incentivos sobre el profesorado universitario: Situación actual y propuestas de mejora*. Ginebra: Université de Genève.
- Salinas J. (s. f.). *Redes y desarrollo profesional del docente: Entre el dato serendipiti y el foro de trabajo colaborativo*. Extraído en 2007, de www.uib.es
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo, cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.



Resumen

Desde el 2007, en la Universidad Iberoamericana se implementa un Diplomado en Modelo Educativo en el que han participado más de 400 docentes. En este artículo se describe la experiencia de acompañamiento docente que ha permitido conocer la práctica educativa en las aulas para generar data sobre la que se tomen decisiones y se hagan planes de mejora. El trabajo en equipo ha sido fundamental, promoviendo en la Institución una cultura de auto-evaluación. Los resultados son positivos y revelan las necesidades, fortalezas y oportunidades.

Palabras clave

Desarrollo curricular, formación del profesorado, evaluación profesoral, criterios de observación de clase, trabajo en equipo.

ECOS DESDE LAS FACULTADES

EXPERIENCIA DE FORMACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Jacqueline Rodríguez * y Margarita Heinsen **

Dentro del ámbito de la formación continua del profesorado, estamos viviendo una época que se caracteriza por la búsqueda de nuevos modelos que ayuden a vincular de manera más estrecha la práctica docente con el conocimiento teórico. Lograr un equilibrio entre estos dos aspectos es un reto para cualquier institución educativa que persiga la calidad académica. La mayoría de las prácticas formativas van dirigidas a la transmisión de teorías y contenidos sobre pedagogía pero abarcan muy poco la aplicación práctica en el aula. Sabemos, no obstante, que los modelos de enseñanza tradicional, memorística y de transmisión de conocimientos no dan resultados satisfactorios al momento de lograr aprendizaje significativo en nuestros alumnos, pero los aplicamos a la hora de la formación de nuestros docentes (Russell & McPherson, 2001).

En la universidad Iberoamericana (UNIBE), en el año 2000, se inició un proceso de formación docente en el área pedagógica mediante una Maestría en Educación Superior dirigida a todos aquellos profesionales de diferentes disciplinas que no poseían conocimientos de didáctica o de pedagogía pero que impartían docencia universitaria. Este programa logró la aproximación e introducción al quehacer docente universitario,

pero tuvo una pobre manifestación a nivel de transformación en el aula.

En el año 2002, UNIBE inició un proceso de Reforma Institucional de carácter participativo, plural, sistemático y procesual. El mismo ha incluido fases diagnósticas mediante un análisis de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA), autoestudios institucionales y consultas externas, así como la redefinición de la misión, visión y valores institucionales que guíen el quehacer institucional durante los próximos diez años. Se formuló, además, el Plan Estratégico Decenal UNIBE 2006-2016, con los ejes estratégicos que han de permitir la consecución de la misión institucional. El primero de estos ejes se plantea diseñar, implantar y consolidar el Modelo Educativo UNIBE en el proceso de enseñanza-aprendizaje e incluye proyectos que habrán de realizarse para su consecución.

El término *modelo educativo* ha sido utilizado por instituciones educativas de diferentes niveles para definir un paradigma educativo mediante el cual orientar las acciones, proyectos y, de manera especial, la práctica pedagógica. Tal y como plantean Benegas & Fornasero (2004) "los modelos pedagógicos pueden ser entendidos como un discurso teórico

* Maestría en Educación Superior por la Universidad Iberoamericana y Directora de la Unidad de Postgrado de Odontología de esta misma universidad.

** Maestría en Educación por el Framingham State Collage, Massachusetts y Maestría en Currículum e Instrucción con énfasis en la Educación Temprana, por el Boston College, Boston. Decana de Innovación Educativa de la Universidad Iberoamericana.

implícito que da soporte a las prácticas de enseñanza cotidianas” (p.164).

El primer proyecto consistió en evaluar el modelo educativo vigente en la Institución, para lo cual se realizó un diagnóstico sobre el proceso enseñanza-aprendizaje y las concepciones pedagógicas de los docentes, detectando fortalezas y debilidades. Utilizando como insumo los resultados de este diagnóstico, así como los diversos documentos que se generaron en el proceso de reforma, se nombró una comisión integrada por docentes, miembros del personal académico de la Universidad y especialistas invitados, con el objetivo de que preparasen el documento base del Modelo Educativo, acorde con las nuevas tendencias en Educación Superior, tomando como referencia las necesidades nacionales, la misión institucional y las exigencias locales y globales. Los principios y ejes del Modelo Educativo fueron socializados con decanos, directores y profesores, y enriquecidos con sus aportes.

El Modelo Educativo UNIBE promueve un proceso educativo innovador, a fin de dar respuestas adecuadas a la sociedad del mundo globalizado a la que se verán enfrentados los futuros profesionales que egresen de nuestras aulas, quienes deberán exhibir las competencias requeridas por la sociedad, así como la capacidad de aprender a aprender. Este modelo permite que el estudiante desarrolle un pensamiento crítico y creativo, fomente actitudes y situaciones de liderazgo, promueva una formación integral, el compromiso de los estudiantes con la comunidad, con la nación y con los problemas a que se enfrenta el mundo en sentido general. Implementar exitosamente este modelo requiere de un cambio en el concepto y la práctica educativa, la redefinición

de los roles de profesores y estudiantes, así como de las estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes.

El Modelo Educativo de UNIBE debe estar adaptado a la filosofía de la Universidad, reflejar su misión, visión y valores, promover la excelencia académica, la investigación y la innovación para contribuir al desarrollo de la sociedad local y global.

Los principios pedagógicos asumidos por UNIBE en el Modelo Educativo, son:

- Aprendizaje significativo
- Autogestión del aprendizaje
- Aprendizaje colaborativo

Los ejes transversales asumidos por UNIBE en el Modelo Educativo son:

- Liderazgo y espíritu emprendedor
- Creatividad e innovación en las aulas
- Formación en valores
- Servicio a la comunidad

Formación y acompañamiento docente en el modelo educativo UNIBE

Conjuntamente con el Modelo Educativo UNIBE, se diseñó un Diplomado para capacitar a los docentes de los distintos departamentos y escuelas de la Institución. Este Diplomado busca la incorporación por parte de los profesores del Modelo Educativo UNIBE en sus cursos, utilizando la plataforma tecnológica UNIBE Virtual como herramienta de apoyo a la docencia presencial. El diplomado consta de 68 horas presenciales y de 28 horas de trabajo no presencial



(en línea) distribuidas en módulos que tratan el enfoque constructivista, los principios y ejes del Modelo UNIBE y el uso de la plataforma virtual.

En el mes de febrero de 2007, se inició el Diplomado en Modelo Educativo con un primer grupo de docentes seleccionados como formadores líderes. El segundo grupo de docentes seleccionados del departamento de Ciclo General y de primer año de carrera inició en mayo 2007. El semestre mayo-agosto finalizó con un total de 152 docentes formados en el Modelo UNIBE. Un grupo de estos docentes participó en la capacitación intensiva en técnicas didácticas (Aprendizaje orientado a proyectos, Aprendizaje basado en problemas y estudio de casos) ofrecido por especialistas que nos visitaron del Instituto Tecnológico de Monterrey (ITESM). Actualmente se han formado más de 400 docentes en el Modelo Educativo UNIBE.

Tal como plantea Zabalza (2002) "como en cualquier otro tipo de actividad profesional, los profesionales de la docencia deben acreditar los conocimientos y habilidades exigidos para poder desempeñar adecuadamente las funciones vinculadas al puesto que deben ejercer" (p. 108). Sin embargo, los cambios en la docencia no se producen de forma rápida ni con cursos cortos. Surge entonces la interrogante de cuál modelo de formación puede provocar un cambio verdadero del profesorado que se traduzca en una mejor calidad de enseñanza y, por ende, egresados más competentes y capaces de responder a las necesidades actuales. Algunos autores (Holmes, 1998, Liebermann 1998 y Korthagen, 2001) han concluido que el aprendizaje en el profesor debe surgir como una respuesta a la práctica reflexiva. El conocimiento sobre cómo enseñar debe partir de las experiencias vividas por el docente y de las retroalimentaciones recibidas durante su práctica educativa. Legutke (1997) y Van Lier (1996) promueven que solamente si el profesor es capaz de reflexionar y hacer un juicio crítico sobre su propio quehacer pedagógico, entonces avanzará hacia el desarrollo positivo en su formación. Una de las vías por las que puede llegar el profesor al aprendizaje reflexivo es la técnica de acompañamiento u observación en el aula.

Según Allwright (1998), la observación es aquel procedimiento que permite registrar los acontecimientos del aula de tal manera que puedan ser estudiados posteriormente con detenimiento. Lo más importante a tener claro es qué es lo que se quiere lograr con esta observación en el aula. En el caso de nuestra Institución, se quería acompañar al docente en la implementación del Modelo Educativo UNIBE con el fin de retroalimentarlo y provocar una reflexión sobre las fortalezas y debilidades que presentaba al momento de la aplicación del mismo.

Implementar un nuevo modelo educativo constituye, además de una innovación, un reto para cualquier institución de

Educación Superior. Es por ello que se hace necesario la incorporación de un sistema de acompañamiento al docente en las aulas, que permita constatar que dicha instauración se está realizando de una manera coherente con lo que promueve el modelo educativo de la misma. En UNIBE, el sistema de acompañamiento va a permitir conocer de manera más cercana el trabajo diario del profesor y analizar la complejidad de cada actividad que realice a la luz del modelo educativo de la UNIBE, centrado en el estudiante y en el aprendizaje y, así, entender la realidad del profesor para poder mejorar la calidad educativa.

Al realizar el adecuado acompañamiento docente se propicia el establecimiento de planes de desarrollo, identificando las áreas de mejora con estrategias personales o institucionales, alentando el desarrollo profesional docente en el futuro, al propio tiempo que se construye una vía fundamental para la atención y estimulación al profesorado. Santos Guerra, como se cita en Arbesú García (2004), afirma que el propósito de mejora se da con la propia reflexión, con la retroalimentación que recibe el docente sobre el quehacer de su práctica: a través del diálogo con los colegas, de debates, de la lectura de informes y diarios. "La principal mejora radica en la misma entraña del proceso, un proceso que busca la comprensión para que, desde ella, se puedan tomar decisiones racionales de cambio" (p. 870). En efecto, el proceso de acompañamiento profesoral en UNIBE busca:

1. Mejorar la práctica educativa en el aula, detectando y canalizando las necesidades y dificultades.
2. El establecimiento de planes de desarrollo al identificar las áreas de mejora.
3. Promover la reflexión sistemática y el análisis de la práctica educativa.
4. Construir herramientas que documenten, faciliten, apoyen y den seguimiento a la labor del docente en las aulas y la incorporación del nuevo modelo.
5. Promover el crecimiento personal y profesional del docente.

Dicho proceso de acompañamiento se lleva a cabo en las siguientes fases:

- Planificación
- Observación de aula
- Retroalimentación

Equipos y funciones

a) El equipo coordinador

El equipo coordinador asume la tarea del diseño del proyecto de acompañamiento y seguimiento de los docentes. Las

reuniones del equipo coordinador se realizan para determinar criterios, indicadores y organizar visitas y observaciones de aula, sugiriendo ideas, presentando las necesidades y coordinando el proceso, realizando ajustes e informes de resultados del acompañamiento.

Este equipo se reúne periódicamente para discutir el plan de trabajo, las dificultades y necesidades, para coordinar y organizar actividades, así como para revisar los informes enviados y tomar decisiones. Se organizan encuentros con los miembros del equipo de acompañamiento y seguimiento para discutir las experiencias, reflexionar sobre la práctica y los procesos y plantear soluciones y alternativas que ayuden al logro de los propósitos planteados.

b) Equipos de seguimiento y acompañamiento

Estos equipos deben visitar las aulas asignadas de acuerdo al cronograma establecido para realizar las observaciones, la evaluación de los estudiantes y la retroalimentación.

Las tareas a ejecutar en el proceso de acompañamiento son:

1. Orientación:

Los miembros del equipo de acompañamiento realizan un encuentro con docentes para reflexionar sobre los propósitos, los procesos, los procedimientos y los instrumentos que se implementarán como parte de la estrategia de acompañamiento y seguimiento. Definen con claridad cómo, cuándo y con qué se realizará este proceso.

2. Planificación:

Los miembros del equipo de acompañamiento planifican con los docentes las visitas de observación. Los docentes tienen la oportunidad de expresar en un instrumento sus inquietudes y necesidades, así como compartir las estrategias utilizadas en su clase, entre otros aspectos. Se promueve la reflexión sobre su práctica. La planificación previa permite al acompañante tener una idea del grupo, la clase y el tema que se trabaja en el momento, así como de los puntos importantes a tener en cuenta al realizar la observación.

3. Visita al aula:

Los acompañantes realizan la visita al aula del docente y llenan el instrumento de acuerdo a lo que sucede en la clase. Deben también anotar sus comentarios, impresiones, fortalezas y debilidades en el marco de la implantación del Modelo Educativo UNIBE.

4. Evaluación por parte de estudiantes:

El docente saldrá del aula antes de la hora de finalizar su clase para que el acompañante realice una evaluación de la clase con los estudiantes utilizando el instrumento correspondiente.

5. Retroalimentación:

El docente y el acompañante revisan la información recopilada durante la observación y reflexionan sobre la práctica, permitiendo al docente sacar sus propias conclusiones, motivando la mejora continua y estableciendo acuerdos. Se determina una fecha para la entrega al docente de una copia del instrumento de retroalimentación lleno. La retroalimentación se puede realizar inmediatamente después de la evaluación de los estudiantes o en otro momento acordado por el docente y el acompañante, según las circunstancias. El lugar para realizar la retroalimentación es determinado por el acompañante y el docente según conveniencia y previa reservación de salón o espacio.

Los docentes

Los docentes seleccionados deben:

- Participar en los procesos de reflexión, análisis y discusión sobre las estrategias de acompañamiento.
- Plantear sus necesidades y dificultades a fin de buscar soluciones conjuntas y mejorar la práctica educativa.
- Aportar alternativas de soluciones para enfrentar necesidades y dificultades en los procesos educativos.
- Participar activamente en las reuniones programadas junto al equipo de acompañamiento y seguimiento.
- Incorporar a su práctica educativa estrategias innovadoras y efectivas para el desarrollo integral de los alumnos.
- Propiciar un clima de colaboración y de trabajo en equipo en el marco de implantación de Modelo Educativo UNIBE.

Visitas de acompañamiento y seguimiento

Cada semestre se realizan dos visitas a cada docente seleccionado de acuerdo a la siguiente programación:

- Primera visita/observación: Semanas 4,5,6 del calendario académico.
- Segunda visita/ observación: Semanas 11,12,13 del calendario académico.

La misma sección de clase y con el mismo grupo de estudiantes será observada las dos veces para poder verificar cambios y mejoras de acuerdo a necesidades y dificultades presentadas.

Instrumentos

Antes de las visitas es necesario utilizar instrumentos para recoger las informaciones sobre la clase, las necesidades y los intereses del docente. Durante la visita se utiliza un instrumento con criterios e indicadores que documenten

aspectos relacionados al ambiente, al proceso de enseñanza-aprendizaje, a la implantación de Modelo Educativo y a la práctica de los docentes y estudiantes. Las áreas a observar durante la visita son:

Ambiente, Planificación, Evaluación y Acuerdos, Estrategias de enseñanza-aprendizaje, Desempeño del/ la docente, Manejo del tiempo, Desarrollo de la clase/Actividades y temas, Participación e interacción, Principios y Ejes del Modelo Educativo UNIBE.

Retroalimentación

El momento de retroalimentación se realiza entre acompañante y docente para discutir los resultados de la observación, las necesidades, las fortalezas y los planes de acción para la mejora, estableciendo acuerdos y compromisos que permitan al docente repensar y ajustar su práctica. Después de la primera visita de observación, se realiza una reunión entre el acompañante y el coordinador o director del área correspondiente y un miembro del equipo coordinador para discutir resultados de la misma. Luego de la segunda visita de observación, se realiza una reunión entre el acompañante y los docentes de su grupo asignado junto al coordinador o director del área correspondiente y un miembro del equipo coordinador para, de nuevo, discutir resultados de la misma. La última reunión se realiza para la entrega de informe final y plan de mejora entre los miembros del equipo coordinador y los miembros del equipo de acompañamiento, junto con representantes institucionales para propuestas y toma de decisiones.

Conclusión

Los resultados del acompañamiento docente en UNIBE han sido hasta ahora:

1. Nuevos escenarios de aprendizaje y mejor uso de los recursos.
2. Planificación y evaluación de los aprendizajes de acuerdo al enfoque constructivista por parte de los docentes.
3. Uso de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje por parte de docentes y estudiantes.
4. Participación activa de los estudiantes.
5. Mejor manejo del tiempo.
6. Actividades y proyectos diversos de aplicación de conocimientos.
7. Uso de la plataforma UNIBE Virtual.

Esta experiencia de acompañamiento docente que se ha implementado desde el año 2007 en UNIBE ha permitido conocer la práctica educativa de cerca, rompiendo con el aislamiento docente y abriendo espacios para la reflexión y oportunidades para la mejora. Debe ser un proceso que favorezca la interacción entre docentes para compartir experiencias, enriqueciendo la docencia. Recomendamos que una vez concluido el acompañamiento docente por parte del equipo de acompañantes y se evidencie la aplicación del Modelo Educativo por parte de los docentes, el rol del acompañante debe ser asumido por directores y coordinadores de escuelas y facultades, con el fin de garantizar el desarrollo continuo de las competencias docentes.

Referencias bibliográficas

- Allwright, D. (1998). *Observation in the Language Classroom*. London: Longman.
- Arbesú García, M. I. (2004). Evaluación de la Docencia Universitaria: Una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 9, (23), pp. 863-890.
- Benegas, M. A., & Fornasero, S. (2004). Representaciones Sociales y Modelos Pedagógicos de Alumnos y Docentes Universitarios. *Educación, Lenguaje y Sociedad* 11 (2). pp. 161-177.
- Holmes, M. (1998). Change and tradition in education: The loss of community. En: A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (eds.). *International handbook of educational change* (pp. 558-575). Dordrecht: Kluwer.
- Korthagen, F. A. (2001) *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Londres: LEA
- Legutke, M. (1997). Handlungsraum Klassenzimmer 'and beyond'. En: Timm, H. P. (ed.), *Englisch lehren und lernen*. Berlín: Cornelsen.
- Lieberman, A. (1998) *The Growth of Educational Change as a Field of Study: Understanding its Roots and Branches*. En: A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (eds.) *International handbook of educational change* (pp. 13-20). Dordrecht: Kluwer
- Russell, T. & McPherson, S. (2001). *Indicators of Success in Teacher Education: A Review and Analysis of Recent Research*. Paper presented to Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium on Teacher Education/Educator Training, Québec: Université Laval, 22-23, May
- Tagung zur Didaktik für Spanisch und Deutsch als Fremdsprache. Bremen: Instituto Cervantes.
- Van Lier, L. (1997). Approaches to Observation in Classroom Research. *Observation From an Ecological Perspective, TESOL Quarterly* 31 (4), pp. 783-786.
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea S.A. Ediciones.



ECOS DESDE LAS FACULTADES

GESTAR Y ACOMPAÑAR EQUIPOS DESDE LA FORMACIÓN DOCENTE: ESPECIALIDAD Y MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA EN LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA MADRE Y MAESTRA

Rosa María Cifuentes * y Nora Ramírez **

Resumen

En este artículo presentamos la experiencia de creación y desarrollo de equipos docentes en el marco de la formación del profesorado en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, en Santiago, República Dominicana. Explicamos la importancia de las titulaciones de Diplomado, Especialidad y Maestría en Pedagogía Universitaria en el ámbito personal, en la docencia universitaria y en el desarrollo institucional. Además, los y las participantes comentan sobre su participación en equipos docentes dentro de estos programas formativos.

Palabras clave

Formación del profesorado, aprendizaje cooperativo, investigación educativa, interdisciplinariedad

En el 2002, por encargo de la Vicerrectoría Académica de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) y a través del Centro de Desarrollo Profesional (CDP), se conformó una **comisión interdepartamental, interdisciplinaria e interestamental**, en los campus de Santo Domingo y Santiago, para sustentar y construir una propuesta de certificación en Pedagogía Universitaria. Luego de su diseño, concertación y aprobación, en enero de 2004 se inició el Diplomado en Pedagogía Universitaria. En razón de su rigor y exigencias, por solicitud de sus participantes, este se convirtió en Especialidad en julio 2004. Esta situación implicó reconvertir la propuesta inicial y formalizarla en el ámbito de la Educación Superior.

Paralelamente, el Diplomado, desde la perspectiva de sensibilización y apertura a la titulación en docencia Universitaria, también quedó institucionalizado en la PUCMM, del cual han egresado 433 docentes hasta diciembre de 2009. De la Especialidad, en sus tres cohortes, han egresado 91 docentes y, de ellos, 21 completaron el nivel de Maestría, con un total de 13 Departamentos académicos involucrados en estas dos últimas certificaciones.

La Maestría y la Especialidad en Pedagogía Universitaria, como postgrados, consisten en un **ciclo de formación avanzada en Educación Superior**, que tiene como ámbito específico

las vertientes aplicadas de la enseñanza y el aprendizaje en este nivel. Se promueve profundidad y continuidad fundamentales para una formación profesoral que, además de incorporar nuevos conocimientos y habilidades, afiance el compromiso con la misión y visión de la PUCMM, que requiere actitudes y valores del profesorado, difíciles de asumir a través de entrenamientos breves (CDP-PUCMM, 2008).

En la Especialidad y en la Maestría en Pedagogía universitaria se persigue que, a través del trabajo en equipo, se logre lo siguiente:

- Incrementar la **autonomía docente** a través de la innovación y la investigación
- Incorporar **estrategias didácticas** relevantes en las áreas disciplinarias
- Elaborar **material didáctico** específico para la propia disciplina
- Hacer uso de la **tecnología educativa**
- **Sistematizar experiencias** docentes que potencien la investigación y la creatividad en la formación de los jóvenes profesionales
- Desarrollar **trabajos colaborativos** con otras disciplinas en busca de nodos interdisciplinarios

Para asegurar el logro de estos objetivos, se promueve **una perspectiva colaborativa**

* Licenciada en Ciencias Sociales y en Educación Familiar y Social, Magíster en Educación Comunitaria. Coordinadora de la Revista *Tendencias y Retos* y docente del programa de Trabajo Social en la Universidad De La Salle, en Bogotá. Asesora del Centro de Desarrollo Profesional de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana.

** Licenciada en Educación, Mención Investigación. Magíster en Administración de Centros Educativos y en Evaluación y Gestión de la Calidad de Instituciones Educativas. Coordinadora Académica de la Maestría en Pedagogía Universitaria de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus de Santiago. Directora administrativa Centro Educativo Quisqueya de Santiago (CEQUISA), Santiago, República Dominicana.

de formación con la posibilidad de integrar docentes de un mismo Departamento en la elaboración de **Proyectos Pedagógicos en la Especialidad e Informes Profesionales en la Maestría**. En la Especialidad, un Proyecto Pedagógico constituye la sistematización de una experiencia de innovación en la docencia. En la Maestría, un Informe Profesional se concibe como una investigación educativa, preferiblemente sobre la base de la innovación sistematizada en la Especialidad.

Se trata de un proceso de formación centrado en las y los profesores-estudiantes de Pedagogía Universitaria, con un currículo basado en problemas para el logro de competencias. El aprendizaje a través de la experiencia presupone reflexión y acción transformadora; el uso de diarios de clase posibilita documentar, reflexionar y potenciar lo vivido.

La formación en colaboración implica el desarrollo de competencias específicas asociadas a la colegialidad, el trabajo en equipo, la identificación con la institución y las relaciones con colegas y superiores. Además, integra las dimensiones cognitiva, ético-afectiva y técnico-efectiva mediante diversas estrategias didácticas, tal como se indica en la Tabla 1.

El **equipo gestor dinamizador desde el CDP**, encabezado por la Dirección y una Coordinación académica, trabaja de forma integrada con los facilitadores y los y las docentes-estudiantes. El equipo planea, negocia, organiza, desarrolla y evalúa la experiencia formativa. Asimismo, el equipo ha ajustado la propuesta de formación a las características y condiciones de las y los participantes y ha acompasado los ritmos a las circunstancias institucionales y contextuales. También, ha gestionado el trabajo con la convicción de que es necesario construir, desarrollar y evaluar colectivamente propuestas que posibiliten consolidar comunidades académicas, de aprendizaje en y para la Universidad. Sistematizar las experiencias ha posibilitado avanzar en la consolidación de criterios de formación y lenguajes didácticos. Durante la formación se acompañan los equipos docentes para reconocer, potenciar saberes de las y los maestros y promover procesos orientados a la construcción de relaciones democráticas, a la formación de identidad, a la producción de conocimientos, lectura de su contexto, reflexión y transformación de su práctica educativa y autonomía docente. El acompañamiento consiste en formas respetuosas de relación educativa que responden a las condiciones, necesidades y expectativas de

Tabla 1. Dimensiones de la formación docente en los programas de la PUCMM

Dimensiones	Significado	Estrategias Didácticas	Estrategias integradoras
Cognitiva	Conocimientos Sentimientos,	Sesiones presenciales, lecturas, revisión bibliográfica y documental	PROYECTO PEDAGÓGICO e INFORME PROFESIONAL: escrituras, tutorías, reescrituras
Ético-afectiva	responsabilidad moral	Compromisos, autorreflexión docente, diarios, autoevaluaciones, coevaluaciones y otras	
Técnico-efectiva	Capacidad de hacer	Lectura de guías, construcción progresiva, desarrollo y reflexión sobre el proyecto pedagógico	

formación; requiere de actitudes abiertas de escucha, aprendizaje y comprensión; reconocer, afinar, estimular, incentivar ritmos de diversos tipos de trabajo, que tienen que ver con disciplinas, condiciones y opciones de vida para mejorar la docencia universitaria.

Cada docente conoce por anticipado la propuesta de formación y expresa su interés en participar. Para garantizar la institucionalidad, la permanencia, la articulación de trabajos y las reflexiones, quienes participan cuentan con el aval del Departamento y se ha buscado que la Dirección les acompañe como co-partícipe en el proceso de formación. Las y los docentes forman equipos en su Departamento o de manera interdisciplinaria, en diversos momentos y condiciones, para desarrollar las asignaciones. Con los

trabajos se busca que se impliquen, se reconozcan, se valoren, conflictúen y proyecten a partir de la opción por un tema y grupo de trabajo (es optativo desarrollarlo en forma individual o grupal). Se promueve, se gesta y se logra el aprendizaje colaborativo mediante el intercambio y diálogo sobre experiencias temáticas o metodológicas, la visualización y desarrollo de actividades compartidas, la discusión de propuestas y su enriquecimiento.

Así, entre el 2004 y el 2010 se han realizado 41 Proyectos Pedagógicos en las tres cohortes de la especialidad y 20 Informes Profesionales en una cohorte de Maestría, abarcando 13 departamentos de la PUCMM. En la Tabla 2 se ubican los títulos de los trabajos que se desarrollaron en equipo.

Tabla 2. Los Proyectos Pedagógicos y los Informes Profesionales que fueron realizados a partir del trabajo en equipo.

	Especialidad	Maestría
Medicina	Concepción, didáctica y organización de Histología y Patología.	Enseñanza de la Patología en el proceso de aprendizaje de la Medicina
	Propuesta de Premédica para Medicina	Desarrollo investigativo de las tesis de Residencias Médicas de Ginecología y Obstetricia PUCMM 2002-2008
Residencias Médicas	Competencias a desarrollar en las Residencias Médicas avaladas por la PUCMM	
Estomatología	Revisión de contenidos teóricos y prácticas clínicas en los niveles de primaria y básica de Estomatología.	
	Políticas y criterios de evaluación en las Clínicas Estomatológicas.	
	Correlación y secuencia de contenidos teóricos y prácticos en: Prótesis, Cirugía, Odontopediatría, Periodoncia, Endodoncia y Ortodoncia	
	Estrategias para afianzar el uso de recursos de lectura y estudio en la carrera de Estomatología	
	Diseño de un componente de Ética para la carrera de Estomatología	
Terapia Física	Estrategias para afianzar las habilidades en las asignaturas de Práctica Clínica en Terapia Física	Implementación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en asignaturas teóricas de la Facultad de Ciencias de la Salud
	Estrategias didácticas para afianzar los aprendizajes teóricos en Terapia Física	
Ingeniería Industrial	Innovación en Control de Calidad I, II y III para lograr aprendizajes significativos.	Evaluación de los aprendizajes de la Estadística en Ingeniería.
	Estrategias de evaluación para motivar el aprendizaje de los estudiantes frente a las asignaturas Estadística I y II.	Evaluación de los aprendizajes de la Estadística en Ingeniería.
Ingeniería de Sistemas	Creación de laboratorio virtual para la asignatura Textos Numéricos	Uso de las plataformas de aprendizaje electrónico (e-learning) en la enseñanza de la PUCMM, campus Santiago
Psicología	Adecuación del perfil académico profesional de la carrera de Psicología	Apreciaciones sobre las prácticas profesionales en la Carrera de Psicología PUCMM: Sistematización de experiencias, Santiago, semestre 2-2008-2009
Ciencias Básicas Física	Texto de Física para las Ciencias de la Vida.	
Ciencias Básicas Química	Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los y las estudiantes de Medicina en la asignatura Química 101	Dificultades de aprendizaje de la Química I para Estudiantes de Medicina

	Especialidad	Maestría
Arquitectura	Estrategias didácticas para la comprensión y desarrollo de habilidades en el proceso de conceptualizar el Diseño. Competencias mínimas para la formación en Arquitectura.	El proceso creativo en la didáctica proyectual en Arquitectura: perspectiva compleja.
Centro de Desarrollo Profesor	Rediseño de la oferta formativa en Nuevas Tecnologías de la Comunicación y la Información	Integración de las TIC's en la didáctica universitaria de profesores y profesoras de la PUCMM

En este artículo, no obstante, la intención es ir más allá de los datos. Para ello, es fundamental conocer algunos testimonios de las y los involucrados en trabajos de equipo durante el proceso de formación. A continuación se comparten fragmentos de las auto-reflexiones docentes que las y los egresados presentaron durante la elaboración de los Proyectos pedagógicos y los Informes profesionales:

- Félix Contreras, Departamento de Medicina:
La Especialidad en Pedagogía Universitaria, primero, y la Maestría, después, fueron dos eventos claves en mi desarrollo docente y en mi relación con la Universidad.

Supusieron un salto cuántico en mi apoderamiento docente y en mi nivel de relación con la Universidad en su faceta de comunidad docente. Pasé de ser un médico que daba clases a sentirme un miembro de una comunidad docente, de una red interdisciplinaria con objetivos comunes. Ahora veo la docencia desde una perspectiva más comunitaria y menos individual y empleo esa pertenencia en un equipo de docentes para mejorar no solo mis clases, sino las de los demás. Aprovecho las experiencias y las ideas de los demás y me siento en la obligación de compartir las mías.

- Cecilia Paredes, Ciencias Básicas:
Existe una expresión popular que dice "cada cabeza es un mundo". No somos iguales, todos tenemos cualidades y defectos en mayor o menor grado, en el trabajo cooperativo se resaltan ambas y se logra obtener dos de los principios de la educación: el saber ser y saber convivir. Al finalizar la Especialidad y, ahora, la Maestría, concluyo que haber realizado los trabajos asignados a lo largo del proceso del Proyecto Pedagógico y del Informe Profesional, el trabajo cooperativo fue una experiencia increíble y positiva; esto logró hacer menos difícil para mí alcanzar la meta. Continuamos potenciar e integrar las mejores cualidades y habilidades de cada uno para realizar cada actividad.

- Rosario Bisonó, Ingeniería Industrial:
Una de las experiencias valiosas que aportó la Especialidad y la Maestría en Pedagogía Universitaria la constituyó el hecho de formar parte de equipos multidisciplinarios de profesores y profesoras de la PUCMM. Esta pluralidad de pensamiento, visión, criterios, estilo y una extensa lista de características me permitió enriquecer mis creencias y concepciones, a la vez que me dio la oportunidad de compartir y aprender sobre prácticas docentes eficaces, valorar saberes de otras áreas disciplinares, así como fortalecer mis niveles de aceptación y tolerancia ante la diversidad de comportamientos.

- Austria Lebrón, Residencias Médicas:
Participar en la EPU me aportó las herramientas de forma clara y objetiva para participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Al final tengo la seguridad y la convicción de que si bien es importante el interés, el entusiasmo, la dedicación, la crítica y autocrítica de los docentes-estudiantes, no menos importante es la calidad, calidez, sensibilidad y responsabilidad del equipo gestor y coordinador del proceso. Estas características son básicas. Poder participar en comunidad académica, colaborar en la construcción del conocimiento, mejorar sustancialmente la práctica docente, me hace sentir más humana y útil a la sociedad. Es importante que el CDP, la Vicerrectoría de Postgrado y la PUCMM continúen con la formación del cuerpo profesoral: los estudiantes, la sociedad y Dios se los agradecerá.

Las socializaciones permitieron reflexionar sobre la experiencia, sus retos y desafíos. No hemos caminado en línea recta; hemos asumido la incertidumbre, que nos ha desafiado. Hemos construido camino al andar, con los pies puestos en la tierra y la mirada en el horizonte. Para eso sirve la utopía: para caminar.

Referencias bibliográficas

Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Centro de Desarrollo Profesor. (2008). *Presentación del proyecto de los nuevos programas de Especialidad y Maestría en Pedagogía Universitaria*. Santiago: PUCMM.



ECOS DESDE LAS FACULTADES

LA SOCIEDAD ECOLÓGICA UCATECIANA COMO VÍNCULO ENTRE LA DOCENCIA Y LA EXTENSIÓN

José Vásquez *

Resumen

En este artículo se relata la experiencia de fundar la Sociedad Ecológica Ucateciana de la Universidad Católica Tecnológica del Cibao en la ciudad de La Vega. Con esta organización, sin fines de lucro, en la Institución se ha logrado articular un fructífero trabajo en equipo entre el profesorado, el estudiantado, la comunidad de La Vega y expertos nacionales e internacionales en el tema del Medio Ambiente. De esta forma, se ha fortalecido el vínculo entre la docencia y la extensión universitaria, en beneficio directo de todos los involucrados, propiciando un mayor respeto por el medio ambiente y la construcción de una mejor sociedad.

Palabras clave

extensión universitaria, educación ambiental, trabajo de campo, experiencia comunitaria

Introducción

La Universidad Católica Tecnológica del Cibao (UCATECI), desde su fundación, asume como uno de sus ejes troncales la conservación, el cuidado y la protección del medio ambiente y los recursos naturales. Desde esa convicción emprende acciones educativas y de extensión a favor de este eje significativo, que encuentra soporte y dirección en los estatutos, reglamentaciones y legislaciones institucionales.

Los recursos naturales del territorio de la República Dominicana se agotan de forma progresiva de acuerdo a las evaluaciones que se realizan al respecto. Esta razón motivó a UCATECI a promover acciones de educación ambiental, iniciando primero por el entorno universitario, como una herramienta para analizar, enfrentar y resolver la situación por la que atraviesan los recursos naturales en nuestro país.

El compromiso por el bien ecológico se asumió en la reforma curricular del año 2001, decidiendo conformar un equipo de docentes que, desde la misión y visión institucional, desarrollaran la asignatura Ecología y Medio Ambiente, común a todas las carreras. Lo que se concibió originalmente como un interés colectivo conforma hoy una comunidad que, desde la reflexión y la toma de conciencia, emprende acciones tendentes a un mayor compromiso por la ecología. Así surgió la Sociedad Ecológica Ucateciana (SEUCA).

SEUCA es un organismo sin fines de lucro, dependiente de la Vicerrectoría de Desarrollo, nacida de la sinergia estudiante-docente. Basándose en esta idea, UCATECI creó también el Departamento de Extensión Social Universitaria para que SEUCA sirviera como vínculo entre la docencia y la extensión.

Se decidió agrupar a todos los miembros de la familia ucateciana y aquellos que así lo desearan al proyecto social de SEUCA, cuya misión es promover la protección, el fomento y la racionalización de los recursos naturales y el medioambiente, a través de la educación y la toma de conciencia de los ciudadanos que conforman la familia ucateciana y los que viven en el ámbito correspondiente a su área de acción, local, regional y nacional, siguiendo un programa de trabajo consensuado y en equipo.

Proceso de conformación de SEUCA

En un primer momento, la iniciativa encuentra asidero en el compromiso con las políticas ambientales que UCATECI asume como ejes transversales, las cuales se expresan en los Estatutos de la Universidad. En este sentido, citamos:

1. La protección, la conservación del medioambiente y los recursos naturales, los derechos humanos, la paz y la solidaridad, tal como se expresa en el artículo No.7.
2. La preocupación por el medioambiente y

* Ingeniero Agrónomo, Magíster en Manejo de Recursos Naturales por la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña, Santo Domingo. Especialidad en Técnicas de Manejo de Cultivos Orgánicos, Tsukuba, Japón. Actual Director Ejecutivo de SEUCA y Director del Departamento de Extensión Social Universitaria. Ha impartido la asignatura de Ecología y Medio Ambiente en la Universidad Católica del Cibao durante diez años.

el uso racional de los recursos naturales, que se estipula en el artículo No. 8.

3. Los cambios paradigmáticos que deben ser asumidos: convivir con la naturaleza estimando la inteligencia de los animales y el valor de las plantas, conservar la tierra viva de modo que todos los organismos vivientes individuales formen un organismo integral, tal como aparece en el artículo No.9.

En un segundo momento, en la Institución se decide introducir la asignatura Ecología y Medioambiente, de carácter troncal, común a todas las carreras que se ofrecen. La asignatura es coordinada por la Escuela de Agronomía, desde la cual se busca respaldar las funciones sustantivas de la Universidad: docencia, investigación, extensión, gestión y producción.

En un tercer momento, se aprovecha la sinergia que suscita la alarmante situación ambiental mundial entre los profesores, los estudiantes, el personal administrativo y las autoridades. Se buscó, entonces, el apoyo de los órganos responsables de iniciativas ambientales. Entre los provinciales están: Consejo Provincial para la Administración de los Fondos Mineros y la Cooperativa Vega Real. Entre los nacionales, señalamos: Secretaría de Estado de Medioambiente, Secretaría de Estado de Economía Planificación y Desarrollo, Instituto Dominicano de Investigaciones Agropecuarias y Forestales (IDIAF), Consejo Nacional de Investigaciones Agropecuarias y Forestales (CONIAF) y Empresas Helados Bon. Entre los internacionales se encuentran: Embajada de México y Embajada de Costa Rica, Ecology Action de Willis California, USA y Ecología y Población (ECOPOL) de México. De esta manera, SEUCA propicia el intercambio y la integración de los equipos de trabajo de profesores y estudiantes en la asignatura y su acción en el entorno.

SEUCA está integrada por un equipo de estudiantes, profesores y autoridades de UCATECI, pero la Sociedad está abierta a la participación de toda aquella persona que se sienta identificada con el desarrollo sostenible de la nación. En la Tabla 1 se desglosa el equipo directivo.

Tabla 1: Equipo directivo de SEUCA, año 2009

Dr. Juan Hernaldo Veras, Presidente
Dra. Yrma Rodríguez, Vicepresidenta
Ing. Jabobo Díaz, Miembro ex officio
Ing. José Vásquez, Director ejecutivo
Ing. Graviel Peña, Subdirector ejecutivo
Estudiante Fernán Josué Ramos, Secretario General
Lic. Carlos Lora, Secretario de Organización
Estudiante Fabiana Martínez, Tesorera
Estudiante María Fernanda Núñez, Primer Vocal
Estudiante Caroline Rodríguez, Segundo Vocal

SEUCA se ha convertido en una realidad que llena de entusiasmo a toda la comunidad ucateciana. Los resultados han sido tan positivos que la organización no tan solo ha incursionado en actividades a nivel universitario y local, sino a nivel nacional e internacional. Sin embargo, también han existido dificultades, por ejemplo: el manejo de puntos divergentes y la confrontación producto de la presencia de actores diversos. Asimismo, la inercia o lentitud de abrir espacios a otros sectores y la participación fugaz propia del eventualismo, que impide la sistematización en los procesos. Pese a ello, se han realizado esfuerzos para superar estos inconvenientes creando normas para los equipos, desarrollando actividades de capacitación y reflexión y tomando decisiones bajo consenso.

¿Que está aportando la experiencia a los equipos docentes?

1. Alineación del equipo docente a los ejes transversales de la Universidad.
2. Participación del equipo docente en capacitación y desarrollo a nivel nacional e internacional (cursos, maestrías, foros internacionales).
3. Facilidad para la docencia, ya que toca la puerta al concepto *aula fácil*, pues los docentes al llevar todos un mismo programa, dividen a los alumnos desde el principio del cuatrimestre en grupos de trabajo, en donde ellos investigan el material de clase, lo estudian, lo discuten y comparten las dudas al final para luego ser presentadas.



Estos mismos grupos se encargan de la coordinación de las actividades socio-ambientales que se realizan durante el periodo de clase.

4. Participación en la formación de la Red de Biointensivistas de Latinoamérica. Producto de la experiencia, SEUCA ha estado celebrando la Semana Internacional Biointensiva UCATECI desde el año 2006 hasta la fecha, la cual tiene como objetivo capacitar a la ciudadanía en la producción de productos agrícolas orgánicos cultivados de manera biointensiva y, así, paliar una eventual crisis alimenticia. La institución ha tenido contacto con organismos internacionales que se han puesto a disposición para la difusión de este método en todo el país. Se ha contado con la visita de dos expertos mexicanos en este método que han visitado la universidad en tres ocasiones. UCATECI es pionera de este método en la República Dominicana y lo ha estado difundiendo a las regiones de Mao, Monte Cristi, Santiago, San Francisco de Macorís, Bonao y Salcedo. Se han capacitado agricultores, técnicos agrícolas, empresarios privados y estudiantes de escuelas públicas.

Perspectiva de futuro en relación a los equipos docentes

El equipo se propone la realización de varias actividades con miras a continuar fortaleciéndose, para esto se considera:

1. La elaboración de un Plan Estratégico con decanos, estudiantes, padres e instituciones civiles, que garantice la sistematización de trabajo y el fortalecimiento del equipo.
2. La definición de temáticas de investigación sobre problemáticas detectadas en la universidad y en la comunidad.

3. El fortalecimiento de la presencia de SEUCA en programas y medios de comunicación.
4. La creación de un órgano de difusión ecológica.
5. La continuación de programas de fortalecimiento y capacitación de los equipos.
6. La realización de campañas de concientización sobre el ruido.

Valoración de la experiencia

SEUCA ha constituido una experiencia que permite la participación e integración de la comunidad universitaria al compromiso educativo por el medio ambiente. Se ha fortalecido el vínculo entre la docencia y la extensión universitaria, en beneficio directo de todos los involucrados, propiciando un mayor respeto por el medio ambiente en la construcción de una mejor sociedad.

Es importante resaltar que reunir a un grupo de personas para realizar un trabajo no significa constituir un equipo de trabajo. Un equipo exige coordinación, comunicación entre sus miembros, complementariedad y lealtad hacia el equipo, entre otros elementos. En un equipo es preciso definir con claridad cuál es el objetivo a alcanzar y, en nuestro caso ese objetivo es una docencia de calidad. Con SEUCA estamos tratando de hacer de la clase una "diversión participativa", comprometida con el desarrollo integral del individuo y la comunidad.



PASOS Y HUELLAS

ENTREVISTA A JOHN LOUGHRAN, DE LA UNIVERSIDAD DE MONASH, AUSTRALIA¹

Resumen

En esta entrevista, el profesor John Loughran, de la Universidad de Monash, en Australia, dialoga con *Cuaderno de Pedagogía Universitaria* sobre equipos docentes, dentro del marco del desarrollo profesoral en una institución de Educación Superior. El profesor Loughran plantea que enseñar a enseñar es una destreza especializada en manos de profesionales altamente capacitados. No se trata de “enseñar como yo” sino, más bien, de crear estrategias para estimular a los colegas a aprender los unos de los otros, de desarrollar una comprensión filosófica más profunda sobre por qué hacemos las cosas en una manera determinada y el razonamiento pedagógico que sustenta dichos enfoques.

Palabras clave

Desarrollo profesoral, formación docente, práctica reflexiva, investigación de la propia docencia

El profesor John Loughran, Ph.D, trabaja en la Universidad de Monash, en Melbourne, Australia y es un destacado académico de la formación docente universitaria. Sus áreas de trabajo se relacionan con la forma en que el saber pedagógico de los docentes se desarrolla a través de la articulación de su práctica con procesos de reflexión en su comunidad de pares y en el acompañamiento de los tutores que dirigen la formación. En su obra escrita ha construido conocimiento sobre la investigación educativa a partir del estudio de la propia práctica docente ayudando, así, a que se considere la pedagogía para la formación docente como un campo de estudio importante en el mundo universitario. Trabaja como editor y evaluador en revistas científicas sobre esas temáticas y ha recibido numerosas subvenciones para continuar investigando en su área. Actualmente es el Decano de la Facultad de Educación.

Considerando el foco de interés de esta publicación, “Los equipos docentes, prácticas y reflexiones” y la calidad de la obra del profesor Loughran, el equipo editor del *Cuaderno de Pedagogía Universitaria* lo contactó vía correo electrónico para proponerle participar en una entrevista.

Con el objetivo de contextualizar al profesor Loughran sobre los artículos publicados en este número, se prepararon algunos párrafos introductorios a la entrevista. De esta forma, se buscaba que el profesor conociera diversas iniciativas dominicanas sobre for-

mación docente universitaria a partir de modalidades cooperativas de trabajo. Por consiguiente, a continuación se sintetizan algunas de las ideas principales reunidas en esta publicación, así como el motivo de su reunión.

Entre los meses de julio 2009 y febrero 2010, las unidades encargadas del desarrollo profesoral de varias universidades dominicanas organizaron una serie de seminarios para tratar temas relacionados a la innovación y la calidad en la pedagogía universitaria. El propósito de estos encuentros era compartir las concepciones desde las cuales cada institución trabaja y los correspondientes proyectos implementados, con el fin de sentar bases para trabajar cooperativamente entre las universidades.

La PUCMM convocó a sus pares con el tema de “Los equipos docentes”. Dado que el Centro de Desarrollo Profesoral de la PUCMM también publica el *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, se aprovecharon los textos de las ponencias del Seminario para compilar bajo ese tema el conjunto de artículos que forman parte de este ejemplar.

Cada universidad expuso en el Seminario cómo implementa sus políticas de desarrollo profesoral en forma cooperativa. De forma breve, esas ideas son:

- Un sistema que integra la formación pedagógica y las redes virtuales de docentes.

¹ El texto de la entrevista que se le presentó al profesor Loughran fue escrito en español y traducido al inglés. El profesor Loughran contestó en inglés las preguntas que luego fueron traducidas al español. Sin embargo, hay algunas partes del texto en inglés (títulos de libros y terminología específica del ámbito académico anglosajón) cuya traducción al español se ha incluido entre corchetes [], respetando el sentido del idioma original.

A medida que los grupos de docentes alcanzan grados de formación (cursos modulares, Maestría y Doctorado), la institución facilita los medios y el seguimiento para que el profesorado continúe desarrollándose colaborativamente en la red, a través de intercambios reflexivos en la solución de problemas, investigaciones, publicaciones e innovaciones curriculares.

- Un programa de formación pedagógica de cuatro meses y medio en modalidad presencial y virtual, implementado por un equipo multidisciplinar de expertos relacionados a: tecnología educativa, teoría sobre Educación Superior, procesos de enseñanza-aprendizaje, evaluación e investigación educativas. La cantidad creciente de docentes que se ha ido integrando a este programa posibilita la construcción de un lenguaje común entre los directivos universitarios y el cuerpo profesoral.
- Un sistema de formación y acompañamiento docente en las aulas para articular los procesos de enseñanza-aprendizaje con el nuevo modelo educativo diseñado por la institución. Durante el proceso de acompañamiento y reflexión sobre la docencia se involucran los coordinadores del sistema y los directores del área disciplinar. Al final de cada período académico, un foro colectivo de todo el profesorado que fue acompañado sirve para continuar el proceso de reflexión compartida sobre la propia práctica.
- Un Centro de Desarrollo Profesoral cuyo equipo multidisciplinar trabaja con el profesorado de la universidad en las áreas de formación pedagógica, tecnología educativa, innovación e investigación educativas, publicaciones y evaluación profesoral. Los docentes participantes de la formación (que llega hasta Maestría) trabajan colaborativamente en la investigación sobre su propia práctica, lo cual avala su grado académico en pedagogía.
- Un equipo de docentes que crea una sociedad ecológica para dar servicio a la comunidad en el cuidado al medio ambiente. Se combina la docencia de una asignatura común a todas las carreras con las actividades de los estudiantes en labores de servicio. En las actividades, los estudiantes gestionan la participación de sus propias familias y de las autoridades gubernamentales y no gubernamentales asociadas al área.

A partir de esta introducción, le propusimos al profesor Loughran las siguientes preguntas:

¿Cuál ha sido su trayectoria profesional en el ámbito de la formación docente?

Llevo los últimos 20 años en este ámbito. Ejercí como pro-

fesor de Ciencias en la Educación Media durante 10 años antes de dedicarme a la formación docente. Desde entonces he trabajado con futuros profesores de ciencia, en investigaciones sobre procesos de enseñanza-aprendizaje, en prácticas supervisadas en las aulas y en la formación docente del profesorado universitario. La mayor parte de mi investigación ha sido sobre formación docente, la cual me ha llevado a considerar que la manera en que enseñamos a enseñar es crucial en la forma de comprender y valorar la formación docente. Enseñar sobre enseñanza debe ser más que simplemente transmitir nuestra experiencia educativa a los profesores-estudiantes. Debemos ser capaces de ilustrar (y desarrollar continuamente) nuestra pedagogía de la formación docente y convertirnos en académicos expertos del tema.

Luego de conocer la manera en que algunas universidades dominicanas están trabajando en la formación docente, ¿cómo compara nuestra experiencia con las universidades del mundo anglosajón con las que usted se relaciona?

El enfoque de las universidades dominicanas es muy similar al nuestro. Crear oportunidades para compartir experiencias y construir posibilidades reales de revisar el trabajo de nuestros colegas es un aspecto crucial de los programas de desarrollo del profesorado. Sin embargo, existe una gran diferencia entre juzgar las ideas y los enfoques y juzgar a los profesores. Es sumamente importante que las valoraciones sean entendidas como un aspecto profesional de nuestro aprendizaje sobre cómo enseñar. Además, la manera en que incentivamos a nuestra comunidad profesional a trabajar en conjunto implica formas para comprender mejor y construir activamente el conocimiento sobre la práctica de manera significativa. No se trata de decirles a otros cómo “enseñar como yo”. Se trata, más bien, de crear estrategias para estimular a nuestros colegas a aprender los unos de los otros, de desarrollar una comprensión filosófica más profunda sobre por qué hacemos las cosas en una manera determinada y el razonamiento pedagógico que sustenta esos enfoques.

En gran parte de las iniciativas dominicanas que le hemos presentado, la creación y el seguimiento de equipos docentes parece ser una consecuencia directa de los procesos de formación en pedagogía del profesorado. En su experiencia, ¿existe también esa correlación? Si es positiva la respuesta, ¿a que factores atribuye ese vínculo?

Sí. Los dos factores más importantes que he encontrado son: 1) Un lenguaje compartido de enseñanza y aprendizaje; 2) Estudiar pedagogía en la propia práctica. El lenguaje compartido es esencial, en la medida en que ayuda a crear un mayor sentido profesional de lo que implica enseñar y la forma en que ese conocimiento se puede compartir. Es

importante tener en cuenta que “cómo hablar” acerca de la enseñanza y el aprendizaje no debe ser comprendido sólo como procedimientos o “truquitos” de enseñanza, sino como preocupaciones pedagógicas profundas que pueden ser desarrolladas y reflejadas a través de rigurosos enfoques de la práctica. Esto significa que hay un aspecto del desarrollo de este lenguaje que debe provenir de la práctica pero que debe ser expresado para generar sentido en los otros. Y, a su vez, es una invitación a que ese lenguaje se siga desarrollando, traduciéndose en la práctica de otros. Un ejemplo de cómo esto se puede comprender se encuentra en el reciente libro *What Expert Teachers Do [Qué hacen los profesores expertos]* (Loughran, 2010; Allen & Unwin/Routledge Press).

Estudiar pedagogía en la propia práctica se conoce como *Self-study*² of teaching and teacher education practices [Estudio de la propia docencia y de las prácticas de formación docente]. Un aspecto importante de este trabajo radica en cómo investigar la práctica de forma que se trascienda el nivel superficial y se intente construir un conocimiento más profundo sobre la enseñanza y el aprendizaje. Se pueden encontrar buenos ejemplos de esto en la revista *Studying Teacher Education* (Taylor & Francis). Otros ejemplos valiosos del estudio de la propia práctica en colaboración con otros es el trabajo de Amanda Berry y Alicia Crowe (Crowe, A., & Berry, A. 2007). Recomiendo también consultar: “Teaching prospective teachers about learning to think like a teacher: Articulating our principles of practice” [“Enseñar a futuros profesores a aprender a pensar como un profesor: La articulación de nuestros principios de la práctica”], publicado en el libro de T. Russell & J. Loughran (Eds.), *Enacting a pedagogy of teacher education [La representación de una pedagogía de la formación docente]*. London: Routledge.

¿Qué papel juega el Departamento y su Dirección en la gestión de comunidades académicas para reflexionar e investigar sobre su práctica?

Se trata de un papel muy importante. El Departamento debe dar (y se debe asegurar que así sea) un completo apoyo al desarrollo de comunidades que reflexionen sobre,

e investiguen, su propia práctica. Este apoyo no puede ser algo meramente retórico. Es realmente relevante que esta postura lo impregne todo, de tal manera que la enseñanza (y el desarrollo de conocimiento sobre la enseñanza) sea entendida como una actividad académica, una actividad genuinamente relevante. Ofrecer posibilidades para la investigación conjunta de colegas sobre el tema de la propia práctica y crear oportunidades reales para presentar y publicar dicho trabajo es una manera de dejar claro que el mismo es tomado con la debida seriedad.

¿Cómo se puede conjugar la tendencia a la libertad de cátedra en las universidades con la interdependencia que implica el trabajo en equipo?

Ésta puede ser una tarea ardua, pues existe una diferencia entre crear condiciones para trabajar y aprender juntos y el convertirlo en algo obligatorio. Se debe hacer siempre de tal forma que sea una invitación para que los colegas trabajen en equipo con relación a su propia práctica. Además, que los profesores tengan opciones sobre cuál tema es para trabajar en equipo y cuál tema es para seguir trabajando solos o, sencillamente, en otro equipo.

En su experiencia académica, cuando los equipos docentes investigan su propia práctica, ¿con cuáles metodologías trabajan?

El *Self-study* [Estudio de la propia práctica] tiende a ser la metodología más fuerte. Creo que vale la pena examinar qué es y cómo se puede hacer. Como metodología, no determina la forma en que el trabajo se debe hacer, sino que, más bien, consiste en cómo unas preguntas y unos temas particulares pueden ser examinados mejor. La fuerza de la metodología radica, sin embargo, en la expectativa de que los resultados del aprendizaje serán beneficiosos no sólo para la persona o el equipo involucrados en el estudio, sino también para otros que trabajen con esos resultados. *The International Handbook of Self-study of Teaching and Teacher Education Practices [El manual internacional para el estudio de la propia docencia y de las prácticas de formación docente]* (Springer/Kluwer, 2004) es una referencia para comprender la metodología. La



² Es una terminología usada en el mundo académico anglosajón (Aclaración del Editor).

misma se ha expandido en muchas instituciones; un ejemplo es el de la Universidad de Brock (ver <http://www.ed.brocku.ca/sstep/index.html>) y el de la Universidad de Kansas (ver <http://www.people.ku.edu/~hamilton/scholarship.html>). También, Tom Russell, en la Universidad de Queens, ha puesto a disposición pública muchos de los textos de las conferencias CASTLE sobre la temática (ver <http://educ.queensu.ca/ar/castle.html>), así como una serie de ideas acerca de la investigación-acción.

En su opinión, ¿cuál es la importancia del desarrollo de una pedagogía para la formación docente universitaria y hacia dónde se dirige este campo de conocimiento en el futuro?

El desarrollo de una pedagogía de la formación docente es realmente importante. Es necesario que se comprenda que, en la enseñanza y el aprendizaje de la docencia, el contenido comprende, como mínimo, los aspectos “teóricos” del “conocimiento” de la enseñanza (algunos pueden describirlo como la disciplina de la docencia). Comúnmente, una buena parte de esta temática se condensa y se ofrece mediante alguna forma de temario o programa de estudio (por ejemplo, el

manejo del aula, teorías de aprendizaje, temas de género, constructivismo, aprendizaje cooperativo, etc.). Sin embargo, un asunto que, con frecuencia, se pasa por alto en la enseñanza y el aprendizaje de la docencia es la necesidad de prestar atención también a las prácticas empleadas cuando se presentan las temáticas (*the pedagogical turn [el giro pedagógico]*). De aquí que, tanto para el profesor formador de docentes como para el docente-estudiante, los roles de enseñantes y de aprendices se encuentran en continuo debate y ambas partes deben estar abiertamente unidas a favor de una pedagogía de la formación docente.

Cuando los formadores trabajan para articular su conocimiento sobre la práctica a través de una pedagogía de la formación docente, están demostrando que enseñar es una actividad académica, basada en sólidos principios teóricos y prácticos y, cuando se encuentran combinados en la pedagogía de un profesor experto, dejan claro que enseñar es una destreza especializada en manos de profesionales altamente capacitados.



NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

RESEÑA DEL LIBRO “HACIA ESCUELAS EFICACES PARA TODOS: MANUAL PARA LA FORMACIÓN DE EQUIPOS DOCENTES”¹, POR MEL AINSCOW, GEOFF SOUTWORTH, DAVID HOPKINS, MEL WEST

Laura Lehoux de Schwarzbartl *

Resumen

La obra trata sobre las condiciones que deben existir en los centros educativos si se quiere lograr la eficacia, además proporciona actividades y técnicas que se pueden realizar para conseguirlas. Las condiciones propuestas son: la investigación-reflexión, la planificación colaborativa, la participación de toda la comunidad educativa, la formación permanente y el desarrollo profesional del profesorado, la coordinación y finalmente el liderazgo eficaz concebido como una función de todos los implicados en el centro educativo.

Palabras clave

centros educativos, procesos de enseñanza-aprendizaje, desarrollo del profesorado, liderazgo educativo

El libro reseñado está dirigido, más bien, a lectores del ámbito de la Educación Media. Sin embargo, gran parte de los temas tratados pueden ser extrapolados a la gestión académica de una Institución de Educación Superior. Esto así, porque los autores intentan dar respuestas a cómo lograr la participación de toda una comunidad educativa al proyecto de mejora de la calidad docente, a partir de un liderazgo eficaz.

En efecto, la tesis central del libro es que una de las características que más se valora en un centro educativo es la eficacia. Por esta razón, el título motiva a aprender los requisitos necesarios para llegar a este fin. Como nos indican los autores, para crear centros educativos eficaces es importante crear las condiciones internas que permitan esa eficacia. Otro punto importante es analizar cuál es la misión primordial de los centros educativos: el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo cual la eficacia debe estar centrada en la mejora de esta área.

Vemos cómo las diferentes instituciones gubernamentales crean presión a los centros educativos para que hagan cambios radicales que la mayoría de las veces no se corresponden con las mejoras en el aula. Sin embargo, los centros educativos

deben poseer suficiente sentido de sus necesidades internas que apunten a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual recae directamente en el profesorado y, al final de cuentas, es lo que proporcionará la eficacia en el centro educativo. Como indican los autores: “La decisión de hacer algo para mejorar la eficacia escolar se basa en aquello que más les conviene a los alumnos” (Ainscow, Soutworth, Hopkins, West, 2001, p.14).

Un punto importante es entender que en los centros educativos, así como en todo, siempre habrá oportunidad de perfeccionarse; es ésta una razón para priorizar las mejoras. Los autores nos indican algunos puntos que destacan a los centros educativos más eficaces con respecto a las mejoras: eligen pocas a la vez, están muy ligadas a la misión del centro educativo, se relacionan con el proceso de enseñanza-aprendizaje, producen resultados directamente con alumnos y profesores.

En esta obra los autores enfatizan que no pretenden dar una receta rígida de puntos que los centros educativos deban poner en práctica para mejorar, más bien lo que buscan es explicar que estos deben contar con condiciones internas que permitan la

¹ El libro está disponible en el Sistema de Bibliotecas de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. La referencia bibliográfica es: Ainscow, M., Soutworth, G, Hopkins, D. & West, M. (2001). *Manual para la formación de equipos docentes. Hacia escuelas eficaces para todos*. Madrid: Narcea

* Magíster en Educación por Lesley University, Massachusetts, EEUU. Encargada del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus de Santiago, así como docente por asignatura de esta misma Universidad.

puesta en práctica de las políticas de mejora. Para este fin, ellos proporcionan actividades y dinámicas de grupo específicas que se pueden utilizar para lograr contar con estas condiciones. Dichas condiciones son las siguientes (p.22):

1. Prestar atención a los beneficios que se derivan de la formulación de preguntas y de la reflexión.
2. Un compromiso de planificación colaborativa.
3. La participación del profesorado, de los alumnos y de toda la comunidad en los proyectos y en las decisiones de la escuela.
4. Un compromiso con la formación permanente del profesorado.
5. Estrategias de coordinación.
6. Un liderazgo eficaz, pero no sólo del Director: la función de liderazgo debe extenderse a toda la escuela.

Con respecto a **la primera condición**, los autores comentan que una característica fundamental para la mejora escolar es contar con espacios de preguntas entre todo el profesorado acerca de las prácticas educativas, así como con momentos de reflexión que ayuden a decidir las mejoras necesarias.

Los centros educativos cuentan con infinidad de información que recopilan para diversos propósitos que son pertinentes para ser utilizadas en estas reflexiones; sin embargo, se indica que es tan curioso ver cómo la información de personas de afuera (consultores o inspectores) se considera más trascendental que aquellas informaciones que se proporcionan internamente. (p. 24)

Para que la información recopilada pueda ser manipulada con este fin, se recomienda utilizar una política de recopilación que siga estos puntos clave (p.25):

- Adoptar un enfoque sistemático en la recogida e interpretación de la información.
- Asegurarse de que la información referente al efecto de las políticas y los programas se encuentre disponible para ayudar a evaluar la relación que existe entre la política y la práctica.
- La participación de todo el claustro en el proceso de recopilación y de análisis de la información.
- Asegurarse de que existen las medidas de seguridad adecuadas para que la información confidencial o delicada se maneje de forma correcta.

La segunda condición es la planificación. Luego que se reflexiona sobre la realidad del centro educativo, se debe

realizar un plan para poner en práctica estas mejoras. Es imprescindible recalcar que el proceso de planificación y el plan en sí deben realizarse con el profesorado completo, ya que estos serán los encargados de llevarlos a cabo y por ende deben ser los autores de dicho plan. Luego, estos planes deben ser de total dominio de todos los que formen parte o estén vinculados de algún modo al centro educativo.

Este proceso de planificación y el plan en sí no deben ser como ley escrita en piedra la cual no puede ser cambiada; al contrario, deben ser flexibles para que periódicamente se analicen los cambios realizados y se hagan transformaciones al plan de mejora. Además se debe contar con un plan de acción que ayude a comprobar que los planes se están realizando; en este plan de acción se incluye cada tarea con el responsable y la fecha de entrega.

La tercera condición que deben tener los centros educativos para poder mejorar, según los autores, es la participación de la comunidad educativa, es decir, profesores, alumnos, padres, miembros del consejo escolar, entre otros. La participación está intrínsecamente ligada con el éxito de las mejoras en los centros educativos, a continuación una cita que lo demuestra: "En los trabajos de investigación que se han publicado se encuentran pruebas evidentes que demuestran que el éxito está asociado a un sentimiento de identidad y de participación entre los alumnos, el profesorado, los padres y la comunidad en su sentido más amplio" (p.55).

Es importante destacar que si estos grupos no se apropian de los planes de mejora se convertirán en dificultades para la realización de estos cambios. Es el caso de los alumnos que pueden boicotear planes importantes de cambio en los centros educativos si no están conformes o no se sienten tomados en cuenta. Continuando con los alumnos, muchas veces los centros educativos minimizan los aportes que este grupo puede dar a los planes de mejora, ya que, en definitiva, estos son los que reciben directamente los servicios de los centros educativos y, por lo tanto, su percepción y participación es de suma importancia. Además, haciendo esto, se sienten valorados y pondrán más empeño en lograr el progreso deseado.

Luego, **la cuarta condición** es la formación permanente y desarrollo profesional del profesorado. En este sentido los centros educativos deben proveer innumerables oportunidades de capacitación al docente para lograr mejoras claves. Para que esta condición pueda influir en el proceso de avance de los centros educativos, la formación del docente debe estar ligada directamente al proceso de enseñanza-aprendizaje y, por ende, a sus prácticas en el aula. En esta se advierte que es un derecho de los profesores el poderse desarrollar plenamente en su ejercicio de docente.

Los autores sugieren que los centros educativos cuenten con políticas claras que apoyen la formación docente y estas deben estar centralizadas en las necesidades inmediatas del centro. Como indican los autores: "A menos que exista una política activa para el aprendizaje profesional minuciosamente gestionada y controlada, la formación del profesorado no se integrará en la mejora de la escuela" (p.76).

Aún cuando los autores manifiestan la importancia de la formación y capacitación de los docentes, sí advierten de una desventaja: la mayoría de los programas de formación son realizados fuera del aula y por capacitadores que no conocen el contexto en el que cada profesor trabaja. Para mejorar esta situación, se sugiere que los centros educativos creen las condiciones para organizarse en pareja y que puedan apoyarse mutuamente en sus prácticas docentes, observando las metodologías utilizadas y socializando los resultados. De esta manera, el centro educativo se convierte en una comunidad de aprendices donde se fomenta la mejora de todos los implicados en ella.

La quinta condición es la coordinación, donde se manifiestan varios puntos importantes. El primero es sobre las características de los coordinadores: estos deben estar claros del trabajo que deben realizar en los centros educativos y ser una guía para el personal docente, no querer ejercer un control absoluto y de imposición. Además, los coordinadores debe participar en reuniones con el personal docente para crear lazos de confianza y apoyar el trabajo de los demás.

En el libro también se destaca la importancia de la organización de los centros educativos. Los autores advierten que se pueden dar tres tipos de sistemas de organización: organización individualista, donde los profesores trabajan separados de los demás y no hay ningún tipo de relación entre los mismos, ni en bien ni en mal. También está el sistema competitivo, donde los profesores buscan sobresalir ante los demás porque de esto dependerá su mejoría en el centro educativo, es decir, que el fracaso de uno es el triunfo de otro. Este tipo de relación es sumamente perjudicial para el individuo, pudiendo causar un deterioro emocional que, a la larga, afecta directamente a la institución. La última opción es la de cooperación, donde los docentes trabajan en equipo y el éxito de uno es el éxito de todos, obviamente, este es el sistema de organización más recomendable para la mejora de los centros educativos.

Con respecto a la coordinación cabe destacar la importancia de la comunicación interna para lograr la eficacia escolar. El

sistema de comunicación debe ser efectivo para conseguir comunicar al profesorado y a toda la comunidad los progresos alcanzados y los pasos a seguir: "un estudio sobre la teoría del cambio indica la importancia de mantener interacciones frecuentes y personales como la clave del éxito" (p.102).

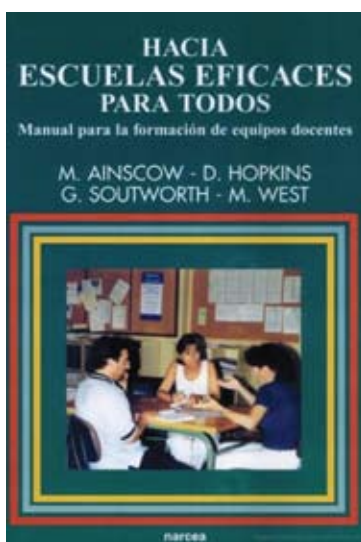
La última de las condiciones que se deben dar para que el centro educativo sea eficaz es el liderazgo, pero este debe tener una concepción diferente al que actualmente se tiene. El liderazgo no debe recaer solamente en manos del director o el rector, sino que debe ser abierto a todos los que influyen en el centro. Así lo indican los autores en la siguiente cita: Estudios más recientes sobre el liderazgo en las escuelas tienden a dejar de identificar esta función exclusivamente con el Director y empiezan a tratar el modo de extender el liderazgo a todo el equipo directivo y a todos los niveles de la comunidad escolar. Este cambio de énfasis ha venido acompañado de un cambio en la idea misma de liderazgo, con una mayor demanda de enfoques "transformacionales" que distribuyen y dan fuerza, en vez de enfoques "transaccionales" que apoyan conceptos tradicionales (y más bien burocráticos) de jerarquía y control (p.108).

Cuando se extiende el liderazgo se pueden aprovechar a mayor escala los conocimientos y utilizar las fortalezas de todo el equipo docente para la eficacia de los centros. Con este enfoque, además, se tiende a limitar el inconveniente de la cohesión en los equipos de trabajo donde se pierde el pensamiento crítico y las ideas innovadoras de la mayoría para tomar el punto de vista del líder asignado. El liderazgo eficaz, por lo tanto, es el que reconoce las aptitudes de todos los miembros y saca provecho de las mismas.

Luego de dar las recomendaciones sobre las condiciones necesarias para la eficacia escolar, **los autores concluyen**, delineando los planes de mejora en sí. Ellos indican que es imprescindible contestar las siguientes preguntas:

- ¿Dónde estamos ahora?
- ¿Dónde quisiéramos estar?
- ¿Cómo llegaremos allí?
- ¿Qué debemos hacer para conseguirlo?
- ¿A dónde iremos después?

Este será un proceso continuo donde se plantean mejoras y se inicia el proceso, por tanto, antes de la conclusión de este ya se están analizando los siguientes pasos de mejoras para dar inicio de inmediato. De hecho, no es necesario concluir un proceso de mejora para iniciar otro que se entienda importante. Otro punto es que los planes deben venir acompañados de la acción, de lo contrario el equipo docente



y de toda la comunidad educativa tenderá a perder su motivación para dichos cambios. Además, se deben realizar evaluaciones periódicas para determinar si los planes han seguido el curso deseado.

Para finalizar, los autores plantean retos importantes que tienen los centros educativos en su viaje a la eficacia (pp. 137-138):

• Cómo equilibrar eficazmente el cambio y la estabilidad; es decir, por un lado, como conservar lo que ya es eficaz en la escuela y, por el otro, cómo responder positivamente a las innovaciones y al reto del cambio.

• Las escuelas están descubriendo rápidamente que los procedimientos existentes dedicados a la organización del aprendizaje, de la enseñanza o de la evaluación no encajan bien con las actividades de innovación.

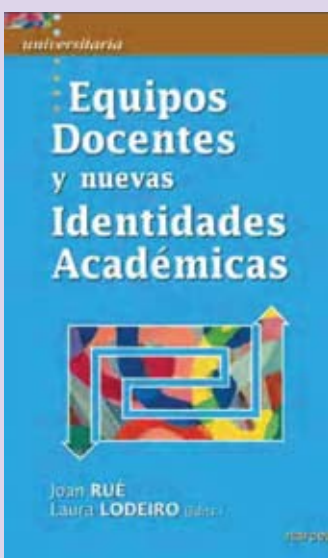
• Es evidente que la mayor parte del tiempo y los recursos de la escuela se dedican a sus actividades cotidianas, pero a menos que exista también un elemento dedicado a la innovación, la escuela no podrá progresar en épocas de cambio.

• A menos que las actividades de cada fase se conviertan en el modus operandi de la escuela, el viaje hacia la mejora escolar conducirá a un callejón sin salida.

Apéndice

Antes de que este artículo entrara en imprenta, la Editorial Narcea puso en circulación un libro sobre equipos docentes². La obra reúne el aporte de diversos autores, compilados por Joan Rué y Laura Lodeiro, ambos de la Universidad de Compostela. Hemos querido aprovechar la oportunidad de anunciar este nuevo libro, que junto con el que ha sido reseñado en este artículo, ofrecen al lector interesado la oportunidad de referirse bibliográficamente a dicha temática.

A continuación transcribimos el texto que aparece en la contraportada del libro, con el fin de ilustrar sobre su contenido: ¿Por qué y sobre qué ha de coordinarse el profesorado universitario? ¿Por qué es bueno que trabaje en equipo? Estas preguntas plantean un imperativo latente y un reto fundamental a la actual cultura organizativa docente, basada en el ejercicio individual del profesorado y en la fragmentación de tareas, de responsabilidades y del conocimiento. Los cambios que propone este libro, apuntados en las diversas contribuciones y experiencias que ofrece, obedecen a las transformaciones que se están dando en la universidad española como consecuencia de nuevas demandas socio-formativas, las cuales generan nuevas necesidades, funciones y estructuras. Ello da lugar a nuevas Identidades Académicas. Lo anterior nos sitúa en un contexto interpretativo de calado más amplio, el de la reconstrucción de las identidades académicas en relación a las funciones ejercidas dentro de ella.



Extracto del Índice:

1. El reto de institucionalizar la coordinación e integración docente

Claves de una coordinación sistemática y generalizada. Competencias y coordinación de carácter interdisciplinar. Gestión práctica de la coordinación interdisciplinar.

2. Los Equipos docentes en el EEES.

Objetivos, tipos, necesidades y gestión de los Equipos Docentes.

3. Los Proyectos interdisciplinarios como catalizadores de la coordinación entre el profesorado.

Experiencias de diferentes licenciaturas en varias universidades españolas. Análisis y discusión global de las experiencias.

4. El trabajo en equipos como estrategia para la formación.

Hacia una universidad permeable y colaborativa.

5. La planificación del desarrollo compartido de competencias.

6. Recursos tecnológicos para la coordinación.

Experiencias con las TIC en distintas universidades. Problemas y riesgos de la coordinación asistida por herramientas TIC.

7. El apoyo institucional como elemento favorecedor de la coordinación docente.

8. Identidades Académicas y Gestión: ¿Una misión imposible?

² Rué, J. & Lodeiro, L. (Eds.). (2010). *Equipos docentes y nuevas Identidades Académicas*. Madrid: Narcea.

INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES

Cuaderno de Pedagogía Universitaria es una publicación semestral de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, coordinada por su Centro de Desarrollo Profesional. Desde la concepción de la escritura como instancia formativa, constituye una de las vías para propiciar la formación permanente de los y las docentes en el área pedagógica, convocándoles a participar con textos científicos, ensayos, entrevistas, testimonios y reseñas bibliográficas. La publicación, además, acoge artículos de autores invitados.

I. LOS ARTÍCULOS

1. La primera página del artículo debe contener:
 - Título del artículo
 - Nombre del autor/a
 - Últimos títulos alcanzados y tipo de afiliación institucional del autor/a.
 - Resumen de un párrafo no superior a 10 líneas digitadas del artículo.
 - Un máximo de 5 palabras claves sobre el artículo.
 - Dirección electrónica y teléfono del autor/a.
2. Para orientar a los autores sobre la escritura de los resúmenes y palabras hay una guía disponible en línea en: <http://www.pucmm.edu.do/STI/campus/CDP/ComuncacionPublicaciones/Paginas/CuadernodePedagogiaUniversitaria.aspx>
3. Se estipula que los artículos para la sección "Ventanas Abiertas a la Pedagogía Universitaria" no deben exceder una longitud de 7 páginas. Para "Ecos desde las Facultades", 6 páginas; "Notas Bibliográficas", 5 páginas y "Pasos y Huellas", 4 páginas. Sin embargo, queda a opción de la Dirección General de la publicación la posibilidad de variar dichos límites.
4. Los artículos deben corresponder a la temática pedagógica seleccionada para cada número y se dará preferencia a textos que no hayan sido publicados con anterioridad. Los artículos se reciben en formato de Microsoft Word, a 1 ½ espacio y en tipografía Arial 11, márgenes izquierdo y derecho de una pulgada. Todas las páginas deben estar numeradas, así como cada gráfica o tabla.
5. Para el uso de citas se requiere el formato APA¹. A continuación se muestran algunos casos:

Cuando la cita directa o textual es corta, (menos de 40 palabras), se coloca integrada al texto del informe, entre comillas, siguiendo la redacción del párrafo donde se hace la cita. Por ejemplo:
En el proceso de la investigación, "no se debe empezar a escribir hasta que uno no haya completado el estudio." (Acosta Hoyos, 1979, p.107)

Cuando la cita directa o textual es de 40 o más palabras, se cita en un bloque, sin comillas, a espacios sencillos, dejando una sangría dentro del texto del informe. Por ejemplo:
Aunque sólo las investigaciones o inventos realizados puedan alcanzar los derechos de autor que concede la ley, ente investigadores siempre se respeta la prioridad que alguien ha tenido para elegir un tema; ya que existen infinitos de problemas para investigar y de nada vale una competencia que no lleve a un mejor perfeccionamiento. (Acosta Hoyos, 1979, pp.16-17).

6. Al final del documento se incluyen las referencias bibliográficas, si corresponde. Se ordenan alfabéticamente y se escriben según el formato APA. A continuación se muestran algunos ejemplos:

Libros y folletos:

Apellido, A. A., Apellido, B. B. & Apellido, C. C. (Año de publicación). Título del documento: subtítulo (Edición). Lugar: Editorial.

Artículo de publicaciones periódicas:

Autor, A., Autor, B. & Autor, C. (Año de publicación mes / mes). Título del artículo. Título de la publicación periódica, Vol., (núm.), página inicial - final.

Revista en formato electrónico:

Autor, A., Autor, B. & Autor, C. (Año de publicación mes / mes). Título del artículo. *Título de la publicación periódica*, Vol., (núm.), página inicial - final.
Extraído día mes, año, de [URL]

II. PROCEDIMIENTOS

1. Los artículos se envían, en versión impresa y digital, a la Coordinación de Comunicación y Publicaciones del Centro de Desarrollo Profesional: Marta Vicente, mvicente@pucmmsti.edu.do, teléfono en Santiago, (809) 580-1962, ext. 4315 y en Santo Domingo, 809-535-0111, ext. 2240.
2. Cada autor debe anexar una foto suya de frente y a color. Si es en formato digital, con un tamaño no menor de 7.0 píxeles.
3. El Consejo Editorial examinará cada artículo según criterios de pertinencia, coherencia, aporte y estilo para decidir sobre la conveniencia de su publicación. En algunos casos, podrá aceptar el artículo con algunas modificaciones o podrá sugerir una forma más adecuada. Se le notificará al autor/a la aceptación o no de dicho material, así como cualquier cambio al mismo.
4. La Dirección General de la publicación se reserva el derecho de no publicar un artículo que no haya sido entregado a tiempo.
5. Los artículos que no se ajusten a lo establecido serán devueltos hasta tanto cumplan con los requisitos señalados.
6. Está estipulado un incentivo económico para los autores cuyos artículos se publican. Para procesar el pago institucionalmente se requiere enviar estos datos a la Coordinación de Logística del Centro de Desarrollo Profesional, Francis Núñez, fnunez@pucmmsti.edu.do: a) Copia de cédula o pasaporte, b) Dirección de la residencia y c) Nacionalidad.
7. El envío de una colaboración para su publicación implica, por parte del autor-a, la autorización a la PUCMM para su reproducción, por cualquier medio, en cualquier soporte y en el momento que lo considere conveniente, salvo expresa renuncia por parte de esta última.

¹Para el profesorado de la PUCMM, se recomienda consultar en la Biblioteca: Rodríguez, L. (2004). *Formato de presentación de los trabajos de las asignaturas según estilo de la American Psychological Association (APA)*. Santiago de los Caballeros: PUCMM.

La única forma adecuada para expresar verbalmente la vida auténtica
es el diálogo de final abierto.
La vida, de acuerdo con su propia naturaleza,
es intrínsecamente dialógica.
Vivir significa participar en el diálogo: hacer preguntas, prestar atención,
responder, estar de acuerdo y, así, sucesivamente.
En este diálogo la persona participa por entero y a lo largo de toda su vida:
con sus ojos, labios, manos, alma, espíritu, con todo su cuerpo y sus actos.
Invierte todo su yo en el discurso,
y este discurso entra dentro del tejido dialógico de la vida humana,
dentro del simposio del mundo.



Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra

Centro de Desarrollo Profesional
e-mail: cuaderno@pucmmsti.edu.do
Santiago 809-580-1962, ext. 4315
Santo Domingo 809-535-0111, ext. 2270