

CUADERNO DE **PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA**

Publicación Semestral

Año 9. Número 17 / Enero - Junio 2012 / ISSN 1814 - 4144

La Investigación sobre la Práctica Docente



PUCMM
Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra

CUADERNO DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

Publicación Semestral

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, relato de experiencias y reseñas bibliográficas. La publicación, además, acoge artículos de autores externos a la Institución.

ÍNDICE

1	EDITORIAL	Pág. 1
2	VENTANAS ABIERTAS A LA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA	
	Investigación sobre la práctica docente en las universidades	Pág. 3
	<i>Martha Báez</i>	
3	ECOS DESDE LAS FACULTADES	
3.1	Estrategias de lectura y escritura en Ingeniería Civil	Pág. 9
	<i>Ana Barranco</i>	
3.2	Estrategias cooperativas para el aprendizaje en asignaturas de Derecho Civil	Pág. 16
	<i>Julio Miguel Castaños</i>	
3.3	Estrategias didácticas para promover el aprendizaje autónomo en Derecho Penal	Pág. 23
	<i>Wendy Martínez</i>	
3.4	Del pensamiento a la forma en Arquitectura	Pág. 28
	<i>Orisell Medina</i>	
3.5	Valoración de implicaciones para la formación en residencia médica de anestesiología	Pág. 38
	<i>Evangelina Hernández</i>	
3.6	La simulación de negocios como estrategia pedagógica	Pág. 44
	<i>Jeffery Pérez y Agustín González</i>	
4.0	PASOS Y HUELLAS	
	Entrevista a Rosa María Cifuentes y Claudette García	Pág. 50
	Encargadas de acompañamiento docente en la elaboración de Proyectos Pedagógicos	
	<i>Rosa María Cifuentes y Claudette García</i>	
5.0	NOTAS BIBLIOGRÁFICAS	
	Reseña del libro The Scholarship of Teaching and Learning Reconsidered	Pág. 57
	<i>Newcombe Sosa</i>	



EDITORIAL

La reflexión escrita - fundamentada, analizada y argumentada - sobre la propia docencia inició en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) con la apertura, en el año 2004, del programa de estudios Especialidad en Pedagogía Universitaria, ofrecido por la Vicerrectoría de Postgrado y el Centro de Desarrollo Profesional (CDP) de la Institución a los docentes interesados. Desde esa fecha hasta diciembre de 2011, se han llevado a cabo 4 cohortes de Especialidad y una cohorte de Maestría, esta última con requerimientos diferentes en cuanto a número de créditos y características del trabajo final.

Esa propuesta por parte del CDP constituyó en sus comienzos una innovadora perspectiva para la formación del profesorado. La Universidad ha contado hasta la fecha con el valioso aporte de la profesora colombiana Rosa María Cifuentes, quien ha estado viajando varias veces al año para acompañar los “proyectos pedagógicos”, es decir, el proceso de construcción del documento sobre la reflexión de la práctica docente a lo largo de la duración del programa de estudio.

A partir del inicio de la cuarta cohorte de la Especialidad, en agosto de 2010, en el CDP se creó un Comité con varios académicos de la Institución, que analizó el camino recorrido con respecto a la concepción y proceso de realización de los proyectos pedagógicos, y planteó aspectos que debían continuar y aspectos a mejorar. El tiempo invertido para la realización del proyecto y la interrelación curricular con las demás asignaturas del plan de estudio continuaron sin alteración. Pero en el Campus de Santiago los docentes que acompañaron a sus colegas en las asignaturas del proyecto fueron personas de la misma Universidad, quienes prestaron sus servicios para ello e hicieron modificaciones en los programas de cada asignatura. Las cuatro asignaturas correspondían a 4 fases de elaboración del proyecto. A cada proyecto, además, se le asignó un asesor, vinculado al área disciplinar de la pregunta planteada. El asesor, a través de encuentros periódicos, guiaba el proceso. En el Campus Santo Tomás de Aquino, en Santo Domingo, el trabajo fue acompañado por la profesora Cifuentes. Cabe destacar que en dicho campus la Especialidad se abrió por primera vez.

Una vez finalizada la cuarta cohorte, se tomó la decisión de dedicar este número del Cuaderno de Pedagogía Universitaria al tema de la investigación sobre la práctica docente. ¿Por qué? Porque una trayectoria de 7 años trabajando con proyectos pedagógicos y una revisión realizada en un punto del camino constituía para la Institución un cierto grado de madurez alcanzada, suficiente para poder compartir y discutir la experiencia y sus productos a través de esta publicación.

Una de las decisiones del Comité citado fue indagar en la documentación anglosajona la concepción y la metodología - y su evolución en el tiempo - con que se habían estado realizando estos proyectos pedagógicos en universidades de otras regiones geográficas. Esta amplitud de perspectiva permitió comprender mejor la experiencia acumulada en la PUCMM en función de otras experiencias. Las iniciativas institucionales de incidir en las prácticas docentes, mejorarlas y compartirlas de manera sistemática en el ámbito universitario, para el avance de la enseñanza-aprendizaje como disciplina de estudio, se agrupan con el nombre de *Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)*, en el ámbito académico anglosajón. Para identificar el tema de este ejemplar se tradujo la denominación como “Investigación sobre la práctica docente”. El uso del término “investigación” está relacionado con la forma en que está definido el nombre SoTL.

El primer artículo, en la sección Ventanas Abiertas a la Pedagogía Universitaria, de la autoría de Martha Báez, tiene la intención de aclarar la adopción del término investigación. Asimismo, busca informar a un lector de lengua castellana la caracterización del tipo de investigación que se trata, sus fortalezas y las críticas que recibe desde el mismo mundo académico.

La sección Ecos desde las Facultades contiene 6 artículos, correspondientes a 6 trabajos finales de la cuarta cohorte de la Especialidad en Pedagogía Universitaria. Tres de ellos fueron realizados en el Campus de Santiago y los otros tres en el Campus Santo Tomás de Aquino.

Para guiar a los autores en cómo reducir y modificar el texto original para convertirlo en un artículo de un medio de publicación especializado, se les proporcionó una estructura común, la explicación de sus partes y ejemplos. Esta estructura fue adaptada desde una publicación con intenciones similares a las de este ejemplar, bajo la coordinación de Pat Hutchings (2000).

A continuación, se presenta la estructura y la explicación de sus partes:

1. Construcción de la pregunta

Es el proceso que llevó al docente antes de tener la pregunta de la investigación ya completamente formulada y que permitió elegir una metodología adecuada para responderla. Si el proyecto pedagógico se escribió con un objetivo general, es preciso cambiar su redacción para que sea formulado como una pregunta. El docente expresa sus inquietudes iniciales a partir de su experiencia e indaga la perspectiva de otros actores involucrados en la comunidad universitaria. La inquietud se somete a la base conceptual de la revisión de bibliografía realizada y, por tanto, se transforma y se consolida. Este acápite finaliza con la formulación de la pregunta.

2. Contexto (si aplica)

Aplica en proyectos pedagógicos cuya pregunta y respuesta surge y se contesta desde la dinámica de las clases de un período académico, pues el docente debe situar al lector en la situación más específica y más concreta de las clases que fueron objeto de investigación. Con qué aspecto del programa se trabajó, cuál parte del proceso de enseñanza-aprendizaje fue el foco de atención, cómo la investigación se diseñó para que armonizara con el ritmo normal de clases y de los requerimientos institucionales (asistencia, contenidos a cubrir, exámenes, entre otros).

3. Recopilación de la evidencia

Esta es la parte del diseño metodológico y del plan de análisis. Se expone cuáles fueron las fuentes de información y las razones de su selección. Además, cuáles instrumentos se utilizaron para levantar dicha información, incluyendo el diseño de esos instrumentos. El plan de análisis ilustra al lector sobre el puente que existe entre la información recogida y las conclusiones planteadas, lo cual es vital para valorar la legitimidad del proceso de investigación. Si se introducen tablas o gráficos es porque el uso de este medio gráfico agiliza la lectura, pues condensa lo que tomaría más espacio decir de otra forma.

4. Conclusiones

Se desglosan las preguntas específicas (subordinadas a la general) que guiaron el plan de análisis. Si el proyecto pedagógico se escribió con objetivos específicos, es preciso cambiar la redacción a preguntas. Se exponen los resultados más importantes que dan respuesta a cada pregunta. Las conclusiones se argumentan en función de la revisión bibliográfica realizada. Este acápite termina con afirmaciones inferidas del desglose de las respuestas a las preguntas.

5. Lecciones aprendidas

El docente expone cómo esta investigación incide en sus intereses pasados y/o futuros como investigador, cuáles fueron las mayores dificultades con que se encontró y cuáles han sido los beneficios que ha extraído de emprender este proyecto. Asimismo, comenta si esta experiencia ha servido o no para fortalecer lazos académicos con otros profesores y hace recomendaciones pensando en aquellos lectores que se hayan motivado con esta investigación en miras de la reflexión sobre su propia práctica docente.

Con estos lineamientos generales, cada docente llevó su documento a una estructura que ponía de relieve los procesos comunes de diseño, implementación, análisis y conclusión para aportar al propósito de la publicación de presentar un producto institucional.

Para que el lector interesado se informe sobre el proceso de elaboración de los proyectos pedagógicos desde textos de corte narrativo, más cercanos, en la sección Pasos y Huellas se entrevistó a quienes estaban a cargo de la coordinación y del acompañamiento. Rosa María Cifuentes presenta su experiencia en el Campus de Santo Domingo y Claudette García narra la propia, como integrante principal de un trabajo implementado de manera colegiada, en el Campus de Santiago.

El libro seleccionado para la sección Notas Bibliográficas, reseñado por Newcombe Sosa, fue publicado en 2011 y evalúa la investigación en la práctica docente en las universidades del ámbito anglosajón como un trabajo que ha evolucionado durante un período de 20 años. La consideración de esta referencia documental constituye un punto focal adicional para valorar la experiencia en la PUCMM.

Con respecto al grado de madurez de la realización de proyectos pedagógicos en la PUCMM por parte de su cuerpo docente, la publicación de este ejemplar puede representar un punto más de quiebre en el camino recorrido. La vida académica universitaria es, en esencia, deliberativa. Es trabajo de los docentes y gestores de esta Universidad revisar esta publicación con ojos escépticos, para que la duda de base deje el espacio para filtrar qué se quiere seguir haciendo y qué se tiene que mejorar aun mucho más. Pero es solo con la transparencia y la humildad de presentar el trabajo realizado, que una institución aprende de sí misma.



Investigación sobre la práctica docente en las universidades

Martha Báez*

Resumen: La investigación sobre la práctica docente (ISPD) en el contexto universitario es un estudio crítico de la docencia que busca reflexionar sobre esta para mejorar su incidencia en la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Este artículo se basa en la experiencia de académicos anglosajones con este tipo de investigaciones, abordando los fundamentos conceptuales y metodológicos que la caracterizan y su importancia para el desarrollo individual e institucional de la docencia. Sin pretender hacer una presentación comparativa, se muestran elementos que asemejan y distancian la ISPD de la investigación tradicional.

Abstract: Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) in the university context is a critical study of teaching aimed at reflecting on its impact improving the quality of student learning. This article is based on the experience of Anglo-Saxon scholars on this type of study. It addresses the conceptual and methodological characteristics of this practice and its importance to the individual and institutional development of the teaching practice. Elements that relate and distant the SoTL from the traditions research are shown.

Desde que se inició la Especialidad en Pedagogía Universitaria en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, se ha estado profundizando en la investigación sobre la práctica docente (ISPD). Este es el nombre en español con el que se propone acuñar, en la PUCMM, el llamado Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), un tipo de investigación llevada a cabo en las universidades con la intención de hacer una reflexión crítica de nuestra docencia. La ISPD se fundamenta en evidencias y se realiza con el propósito de mejorar la propia docencia. Es un estilo de investigación que implica un ejercicio individual y colectivo, orientado a la reflexión para la construcción de una conciencia colectiva de nuestra docencia y que tiene como fin último garantizar la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

En este artículo se busca contribuir a la comprensión de la ISPD haciendo énfasis en su significado y los propósitos que persigue, los tipos de preguntas de investigación que se plantea, los métodos que utiliza, el rol que juega el investigador y las implicaciones de esta práctica en la política universitaria. Aunque el artículo no pretende hacer

una comparación de la ISPD con la investigación tradicional, en él se abordan algunas de las críticas más importantes que alejan la ISPD de su validez como ejercicio científico.

¿De qué se trata la Investigación sobre la Práctica Docente (ISPD)?

La mayor fuente de información de la ISPD la encontramos en la literatura anglosajona, proveniente principalmente, pero no exclusivamente, de Estados Unidos, Canadá, Reino Unido y Australia. En esta literatura se relaciona la ISPD con calificativos tan variados como Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), practitioner inquiry, self-study, critical action research, collaborative teacher inquiry, entre otros calificativos en el idioma inglés. Aunque los anteriores no son precisamente apelativos intercambiables, todos tienen en común su referencia a un género de la investigación educativa en la que, como indican Conchran-Smith y Donnell (2006), el practicante es el mismo investigador, el contexto profesional es el lugar de la investigación y la práctica en sí misma es el foco de estudio.

Palabras clave

investigación de la práctica docente, investigación educativa, política docente universitaria.

Key Words

scholarship of teaching and learning (SoTL), educational research, university teaching policy.

* Magíster en Desarrollo Internacional por Brandeis University, Massachusetts, Estados Unidos, y Especialista en Estudios Internacionales e Interdisciplinarios en Población y Desarrollo Sostenible por la Universidad de Chile. Encargada de la Unidad de Investigación de la Vicerrectoría de Investigación de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Profesora Instructora de esa misma Universidad. Para contactar a la autora: mbaez@pucmmsti.edu.do.

A partir de las denominaciones de investigación antes mencionadas, parecería que nos estamos enfrentando a un paradigma de investigación ya conocido, debido a que algunas de estas prácticas de estudio forman parte de la tradición investigativa en el área educativa. Sin embargo, la ISPD es considerada como un fenómeno de estudio relativamente reciente. Se refiere más directamente al calificativo en inglés *scholarship of teaching and learning* (SoTL), que es un proceso de aprendizaje continuo sobre las prácticas de la propia enseñanza que requiere de una demostración pública de dicho conocimiento con el fin último de mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes (McKinney, s.f.).

La Fundación Carnegie, un centro independiente de políticas e investigación educativa, líder en el estudio de SoTL en Estados Unidos, la define como un ejercicio que implica el planteamiento de problemas acerca de un tema relacionado con la enseñanza, o el aprendizaje, el estudio del problema mediante métodos adecuados a las epistemologías disciplinares, la aplicación de los resultados a la práctica, la comunicación de los resultados, la auto-reflexión y la revisión entre pares (Cambridge, 2004). En estas aproximaciones a la ISPD, la motivación ulterior por mejorar el aprendizaje de los estudiantes nos lleva a cuestionar nuestro propio quehacer docente e ir tras evidencias para superarlo. La transformación viene dada entonces por nuestra reflexión crítica de las evidencias recolectadas. En este sentido, más que la generación de un conocimiento que pueda ser generalizable, lo que se busca con la ISPD es mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes dentro de su propio contexto y con los recursos específicos con los que se cuenta.

El autor más influyente en el surgimiento de esta práctica es Ernest Boyer (Caster & Hautala, 2008; Cochran-Smith & Donnell, 2006; Proseer, 2008; Shulman, 2011). Los análisis del ensayo que escribió en 1990, en el que Boyer presenta un reporte sobre las prioridades del profesorado (*Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*), es considerado como el trabajo detonante del fenómeno de la ISPD en la educación superior. Según reporta Prosser (2008), en este trabajo Boyer hace un análisis distintivo entre la investigación tradicional orientada al descubrimiento, la revisión de la literatura que persigue la integración de conocimientos, la investigación aplicada que se relaciona con el estudio de problemas locales a los que se les busca una solución práctica y la investigación sobre la práctica docente que se relaciona con una reflexión crítica de la práctica docente basada en evidencias para mejorar la propia práctica.

Aunque lo que llamamos ISPD es presentada por Boyer como un género de investigación distinto a los tradicionales, ésta comparte con ellos algunas características. Una de las más destacadas es su búsqueda por hacerse pública, lo que implica la posibilidad de ser revisada de manera crítica por los miembros de la comunidad académica a la que se relaciona y la posibilidad de ser construida sobre los avances que otros han logrado en el campo en cuestión (Shulman, 2011). En este sentido, al igual que cualquier otra investigación, la ISPD persigue convertirse en un bien de propiedad comunitaria que busca su aceptación a través de la revisión de los pares.

Otro de los autores que destacan tanto la dimensión de propiedad comunitaria de la ISPD como su distancia de la investigación tradicional es Michael Prosser, un académico de la Universidad de Hong Kong. Prosser (2008) afirma que la ISPD no es una investigación en el sentido tradicional, indicando que se trata de una actividad de orientación práctica, llevada a cabo colegiadamente, y cada vez más conducida junto con la investigación tradicional dentro de las disciplinas.

La intencionalidad de la ISPD parece estar clara, no obstante, su definición y conceptualización es considerada en construcción, debido a lo novedoso de esta práctica. La apuesta de los que promueven este fenómeno es a que el mismo se vaya enriqueciendo con la propia experiencia de los académicos que se dedican a practicarla.

La pregunta de investigación

En la ISPD, como en la investigación tradicional, el planteamiento del problema y la pregunta de investigación que se deriva de éste tienen un rol central. Sin un problema claramente planteado no tendríamos investigación, por lo que es común escuchar referirse a este como el corazón de la investigación. En general, el problema debe estar planteado de tal manera que nos invite a buscarle una respuesta. Para ello, las preguntas que nos hacemos son cruciales porque nos proporcionan los puntos esenciales de la ruta crítica que debemos seguir para la determinación de los referentes teóricos en los que nos apoyamos, las estrategias metodológicas que adoptamos y el tipo de análisis y reflexiones que realizamos.

Diversos autores coinciden en que la inspiración para las preguntas que nos hacemos en la ISPD surge de nuestra experiencia como docentes (Cochran-Smith & Donnell, 2006; Hutchings, 2000), pero también insisten en que esta inspiración debe partir de las motivaciones más profundas del docente con su estudio, es decir, de la preocupación auténtica del docente por el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, Hutchings (2000) indica que la formulación de una buena pregunta para la ISPD no es sólo una tarea práctica e intelectual, sino que a menudo implica una cuestión moral y ética. Con ello no sólo se establece la necesidad de obtener un conocimiento, sino que se asume una responsabilidad con nuestra propia práctica docente al cuestionarla con la intención de superarla. De esta manera, el conocimiento cobra mayor valor al ser puesto desde el principio al servicio de los estudiantes y su aprendizaje. En este aspecto, Gilpin (2011) destaca que parte de la reflexión que acompaña a estas preguntas debe estar dirigida a hacernos más conscientes de nuestra propia responsabilidad como docentes hacia otros: los estudiantes.

La inquietud que surge a partir de lo anterior tiene que ver con lo que deberíamos cuestionarnos sobre nuestra práctica. En el libro llamado *Opening Lines: Approaches to the Scholarship of Teaching and Learning*, Pat Hutchings (2000), basada en los trabajos que se realizan en el Carnegie Academy for the Scholarship of Teaching and Learning (CASTL), se refiere a una taxonomía de las preguntas que usualmente se utilizan en la ISPD. En su clasificación, Hutchings distingue cuatro tipos de preguntas:

- El tipo de pregunta sobre ¿Qué funciona? – Estas indagaciones buscan evidencia de la efectividad relativa de distintos abordajes de enseñanza. Un tipo de pregunta que cabría dentro de esta categoría es, por ejemplo, cuestionarnos si los estudiantes de una clase conducida a través de la plataforma virtual Moodle están aprendiendo más que aquellos que la reciben de manera presencial.
- El tipo de pregunta sobre ¿Qué es? – Las preguntas propias de esta clasificación buscan describir las características que determinan un enfoque de enseñanza. De esta manera, más que tener la intención de evaluar un enfoque de enseñanza, estas preguntas buscan describir dicho enfoque con la intención de saber cómo aprenden los estudiantes con dicho enfoque. Hutchings identifica una investigación de la profesora Sherry Linckon –presentada en la obra antes citada- como ejemplo de este tipo de pregunta. La profesora Linckon quería comprender la experiencia de los cursos interdisciplinarios desde el punto de vista de los mismos estudiantes, el cual es un abordaje distinto al de comprenderlo desde el punto de vista de los docentes.
- El tipo de pregunta sobre la visión de lo posible – Son preguntas relacionadas con objetivos de enseñanza y aprendizaje que aún no se han cumplido u objetivos que son nuevos para el docente que se hace estas preguntas. Como ejemplo de esta categoría de pregunta, Hutchings cita el trabajo de una profesora de sociología que inicia su investigación preocupada por saber cómo sus estudiantes comprenden y se comprometen con el proceso de teorizar en contraposición a saber sobre sus conocimientos de teorías en particular. Este trabajo, eventualmente fue evolucionando hasta abordar las dimensiones emocionales del aprendizaje.
- El tipo de pregunta para la construcción de teorías – Estas preguntas están diseñadas para construir marcos teóricos en la ISPD, similares a los marcos utilizados en otras disciplinas. Un ejemplo de ello es la investigación de una profesora de inglés que ante las dificultades de algunos estudiantes para comprender un texto en particular aprovechó, no para identificar un problema de aprendizaje, sino para comprender lo que es esencial para aprender. En este sentido, la profesora no perseguía tanto la exploración de un aspecto de la práctica, sino la formulación de un nuevo marco conceptual para la formación del pensamiento sobre esa práctica.

Existen otras tipologías de preguntas para la ISPD, como las de Hubball y Clarke (2010), quienes consideran que las preguntas de investigación generalmente parten de una problematización de nuestra propia práctica institucional, curricular o en el aula. Estos autores las clasifican en cuatro tipos: 1) preguntas de contexto, que se enfocan en las estructuras educativas; 2) preguntas sobre procesos, orientadas a evaluar periódicamente asuntos de importancia para la formación; 3) preguntas de impacto, enfocadas en los resultados como consecuencia de una iniciativa educativa; 4) preguntas de seguimiento, relacionadas con temas de importancia que son el resultado de un impacto a largo plazo de las iniciativas educativas.

En definitiva, las preguntas de investigación que nos hacemos tienen una importancia central tanto porque nos ayudan a delimitar nuestro estudio como porque nos sitúan en un campo profesional y de conocimiento. Las anteriores son tipos de preguntas que nos empiezan a situar dentro de este fenómeno de la ISPD, los cuales requieren un abordaje especial para lograr su cometido.

Métodos de investigación

Al igual que en la investigación tradicional, en la ISPD el método es determinado por la pregunta de investigación que nos hemos formulado y el contexto en el que se desarrolla la investigación. Esto convierte la selección de los métodos en una decisión práctica y estratégica para responder a unas necesidades específicas.

Las posibilidades metodológicas para la ISPD son bastante amplias y, tal como indican Hubball y Clarke (2010), en ella se consideran abordajes tan variados como la investigación experimental, la investigación-acción, el estudio de caso, la teoría fundamentada, la etnografía en el aula, el análisis de la implementación, los estudios fenomenológicos, la investigación de desarrollo/evaluación de programas, la encuesta, las investigaciones longitudinales, entre otras. De igual manera, también se cuenta con una diversidad de métodos de recolección de información que pueden incluir grabaciones en video, cuestionarios, observación en el aula, grupos focales, entrevistas etnográficas, revisión de los planes de estudio/programas de clases, revisión de los trabajos de los estudiantes, diario de campo, portafolios, entre otros.

A pesar de la variedad de métodos a nuestra disposición para conducir la ISPD, la experiencia de los estudiosos de esta práctica ha mostrado que en la ISPD el método está comúnmente determinado por la disciplina de la que proviene el docente (Hubball & Clarke, 2010; Hutchings, 2000). Algunas de las explicaciones ante la limitación que se impone el docente en la decisión metodológica que adopta desde sus experiencias, tienen que ver con que éste se siente más confiado utilizando métodos conocidos y más intimidado y retado frente a los métodos que desconoce (Hutchings, 2000). Como es de suponerse, el riesgo de diseñar una metodología de investigación a partir de los métodos conocidos radica en la posibilidad de no considerar el más apropiado para la investigación que estamos planteando.

Lo ideal es que a la hora de decidir sobre nuestra metodología de investigación, consideremos una mezcla de métodos en lugar de un abordaje único. Esto es precisamente lo que nos recomienda Hutchings (2000) cuando valora que la utilización de métodos mixtos siempre nos proporcionará información más útil que la utilización de un único método.

El investigador en la ISPD

La realidad del docente como investigador de su propia práctica nos lleva a una reflexión en dos sentidos. Por un lado, está la cuestión de las competencias del docente para conducir su propia ISPD. Por otro lado, se encuentra la cuestión del ejercicio individual y colectivo de esta práctica y la forma en que busca su legitimidad.

A esta altura es posible que nos hayamos hecho la siguiente pregunta: ¿es posible que cualquier docente interesado en mejorar su práctica docente se embarque en la ISPD? Esta es una preocupación común entre los que reflexionan sobre esta práctica (Conchran-Smith & Donnell, 2006; Hubball & Clark, 2010; Hutchings, 2000; Shulman, 2011). En este sentido, lo que generalmente preocupa saber es qué tanto necesita conocer el docente de su propia disciplina y qué tanto de las teorías y métodos de la investigación educativa como para poder conducir una ISPD.

En realidad, la ISPD no debería verse como un ejercicio separado de teoría y método. Al igual que en la investigación tradicional, la ISPD debería ser considerada como un híbrido que se sitúa en la intersección de la disciplina y la profesión (Hubball & Clark, 2010). De esta manera, es importante conocer tanto las teorías fundamentales de pedagogía aplicada a nuestras disciplinas profesionales como tener nociones de los métodos y las técnicas más adecuadas para conducir nuestro estudio.

En otro sentido, ya hemos indicado anteriormente que una de las características de la ISPD es que el sujeto de estudio es el propio investigador. De esta manera, el docente no mira la realidad desde fuera, sino que se convierte en protagonista crítico y reflexivo de su propia práctica de enseñanza y de cómo ésta afecta el aprendizaje de sus estudiantes. Como es de suponerse, esta dualidad del docente como investigador y sujeto de estudio en un mismo escenario, necesariamente crea escepticismo sobre los resultados derivados de este tipo de prácticas.

Sin embargo, la ISPD no es sólo un ejercicio individual con el que nos comprometemos a enriquecer nuestra práctica. Aunque esto último es totalmente cierto, la ISPD también es un compromiso que es asumido colectivamente, en el que los colegas reflexionamos unos con otros, siempre con la intención de mejorar el aprendizaje de los estudiantes a partir de la transformación de nuestra docencia. Sobre esta construcción colectiva, Gilpin y Liston (2009) tuvieron la oportunidad de revisar cientos de trabajos relacionados con la ISPD, una de las conclusiones de esta revisión los llevó a afirmar que la ISPD y las actividades que a través de esta se promueven pueden llevar a una reconceptualización de la enseñanza y el aprendizaje como un esfuerzo compartido que transforma no sólo la enseñanza y el aprendizaje, sino nuestra relación entre unos y otros y de nosotros mismos con nuestro mundo.

La ISPD implica entonces tanto el conocimiento de la teoría como de los métodos de investigación pertinentes y es un ejercicio tanto individual como colectivo.

Validez de la Investigación sobre la Práctica Docente

Hasta el año pasado, los académicos más representativos de la ISPD en la educación superior se referían a ésta como un movimiento en proceso de construcción (Hutchings, Huber & Ciccone, 2011). Esto de alguna manera refuerza la idea de que, aunque la ISPD se ha estado consolidando en las Instituciones de Educación Superior

(IES) anglosajonas y de Asia como una actividad generadora de conocimiento de valor para mejorar la enseñanza-aprendizaje, a ésta aun le falta un importante camino que recorrer para garantizar la validez científica del conocimiento que genera.

Sin embargo, para Shulman (2011), la ISPD garantiza su lugar como un enfoque investigativo a través de su búsqueda por hacerse pública, lo que implica exponerse a la revisión y evaluación de pares y hacerse accesible para el intercambio y uso de otros miembros de la propia comunidad de la disciplina a la que pertenece. En este sentido, como cualquier investigación, la ISPD se convierte en una propiedad comunitaria que es consumida y permite ser transformada. Esto tiene un gran valor para su aceptación porque, al abrirse a la crítica, permite que se refuercen y refinen sus conclusiones y seamos más asertivos en lograr el fin último de la ISPD, que es mejorar la calidad del aprendizaje.

Sin embargo, existen importantes argumentos que cuestionan la validez de la ISPD, algunos de los cuales provienen incluso de los mismos promotores de esta práctica. Dichas críticas han sido organizadas por Cochran-Smith y Donnell (2006) alrededor de cuatro temas importantes:

- Cuestionamientos sobre el conocimiento. Los críticos argumentan que existe un conocimiento formal, es decir teórico, respecto a lo que es enseñanza y aprendizaje, que se distingue de otro tipo de conocimiento que es más práctico, personal y experiencial. En este sentido, se cuestiona la capacidad de la ISPD de generar conocimiento, a menos que se realice desde las mismas convenciones, estrategias y garantías epistemológicas a las que se asocia al conocimiento formal.
- Cuestionamientos a los métodos. Debido a que el docente como sujeto de estudio es el mismo investigador y que éste proviene de áreas disciplinarias muy variadas, algunos cuestionan la capacidad que puede poseer para manejar las herramientas, mantener la distancia o realizar los análisis necesarios para conducir este tipo de investigación. Sin embargo, lograr trascender el propio ser para convertirse en investigador parece ser la crítica más aguda sobre este asunto.
- Cuestionamientos sobre la capacidad científica. Aunque relacionadas con los dos tipos de críticas anteriores, aquí se cuestiona más directamente el rigor científico de la ISPD. Este rigor se relaciona con la capacidad de generalización de las evidencias, lo que depende de las comparaciones entre distintos contextos académicos, tamaños significativos de las muestras y procedimientos y medidas uniformes. En este orden, Duffy (2000) también cuestiona la calidad de los datos que se levantan bajo esta modalidad de investigación en cuanto a que considera que cuando los docentes exponen a los estudiantes a un aprendizaje auténtico, pierden el control, lo que hace la evaluación de sus aprendizajes mucho más difícil de evidenciar.
- Cuestionamientos políticos. Estas críticas se vinculan con el fin político de la ISPD y sus bases ideológicas. Las críticas surgen en dos direcciones diametralmente opuestas, por un lado se critica la

ISPD que no está conectada con la esfera política en cuanto a que no aborda temas relacionados con el poder, la equidad y los accesos. Por otro lado, existen críticas que también cuestionan la presencia de estas consideraciones en el entendido de que la investigación es y debe ser apolítica, neutral, no-ideológica y libre de valores.

- Una crítica al desarrollo personal y profesional. Finalmente, existen cuestionamientos que se relacionan con el hecho de que la ISPD se ha conceptualizado como un vehículo para el desarrollo personal y profesional de manera individual en lugar de considerarse como un modo de generar conocimiento o criticar la docencia. La crítica en este sentido es hacia el enfoque instrumental de esta práctica y su sostenimiento tácito del status quo en la academia. Por otro lado, también han surgido críticas al enfoque tan personal con el que se conduce la ISPD, acusándola de centrarse en el ego y la autocomplacencia. Los críticos argumentan que la investigación debe ser mucho más que un autodescubrimiento, ella debe incluir evidencia concreta de que los asuntos más serios y difíciles relacionados con la enseñanza, el aprendizaje y la educación se han enfrentado explícitamente.

Para los defensores de la ISPD, todas esas críticas que se relacionan tanto con problemas de tipo epistemológico y metodológico, como de tipo político y profesional, tienen sus raíces en que, al valorar la ISPD, sus críticos utilizan la misma mirada con la que ven la investigación tradicional. Sin lugar a dudas, la ISPD está de alguna manera retando los formatos de investigación tradicional con su provocativa propuesta para investigar, construir conocimiento y ejercer la docencia. Por ello, un punto de partida para superar estas críticas que nos sugieren los especialistas en el tema es comenzar por considerar la ISPD como un enfoque emergente de investigación distinto a la investigación tradicional, lo que requiere que nos despojemos de muchas de las convenciones con las que abordamos la investigación tradicional (Conchran-Smith & Donnell, 2006).

Importancia de la ISPD

Entonces, a pesar de las críticas antes explicitadas, ¿por qué continúa siendo importante la ISPD? Para Prosser (2008), su importancia radica en la interacción de lo genérico y lo contextual. De esta manera, la investigación tradicional produce descripciones y formas de pensar generales a las que la ISPD procura darle un significado particular en nuestro propio contexto y con nuestras propias prácticas de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, para Shulman (2000), profesor emérito de la Escuela de Educación en la Universidad de Stanford, existen al menos tres razones para abogar por una seria inversión en la ISPD, a las que él se refiere como las tres P: profesionalismo, pragmatismo y política. El razonamiento de Shulman alrededor del profesionalismo tiene que ver con la responsabilidad del docente universitario frente a la doble profesión que debe atender: la de su propia disciplina y su profesión como educador. En la intersección de ambas profesiones, dice Shulman, la ISPD nos ayuda a mejorar la comprensión sobre la enseñanza y el aprendizaje en nuestro propio campo disciplinario.

Por otra parte, la perspectiva pragmática tiene que ver con la ayuda que nos proporciona la ISPD para guiar nuestros esfuerzos en diseñar y adaptar los procesos de enseñanza enfocados en el interés por mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Finalmente, la perspectiva política apunta al valor de la ISPD como evidencia para la definición de políticas institucionales y para demostrar el compromiso asumido institucionalmente en el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, la ISPD se convierte en una suerte de instrumento para la rendición de cuenta.

Implicaciones de la ISPD para las políticas universitarias

A medida que esta iniciativa por mejorar la enseñanza a través de la ISPD se va consolidando en las universidades y más docentes se comprometen con ella, los académicos que la promueven empiezan a querer comprender de manera más profunda las implicaciones de la ISPD a nivel institucional. En otras palabras, se empiezan a cuestionar sobre cómo la ISPD afecta las prácticas y políticas institucionales (Hutchings et al., 2011).

Después de que Shulman expusiera en el 2000 los argumentos antes mencionados para abogar por una inversión más seria en la ISPD, Hutchings et al. (2011) realizaron una encuesta procurando identificar las áreas específicas en las que la ISPD hacía una contribución importante a la práctica y política institucional. En esta encuesta participaron 59 instituciones de educación superior afiliadas al Carnegie Academy for Scholarship of Teaching and Learning (CASTL). A partir de los resultados de la misma, se identificaron cuatro áreas de importancia en las que la ISPD hace una contribución a nivel institucional.

- La forma en que los docentes manejan la enseñanza. La mayoría de los participantes en la encuesta indicaron que haber participado en la ISPD les permitió desarrollar nuevos enfoques de enseñanza en el aula. Los docentes sienten que tienen nuevas oportunidades para innovar y adquieren una especie de permiso para compartir ideas y aprender unos con otros, lo que no era común antes de esta práctica. Además, les llamó la atención la conciencia reflexiva con la que construyen los ambientes de aprendizaje que le ofrecen a los estudiantes, el nivel de atención que le prestan al aprendizaje y el involucramiento que poseen en temas relacionados con la educación en sus disciplinas, tanto dentro de los programas que conducen como en la institución en general.
- La forma en que se comprende y organiza el desarrollo profesional del docente. Esta fue la característica más mencionada entre los encuestados, quienes indicaron que el proceso de la ISPD ayuda a los estudiosos de la enseñanza y el aprendizaje a desarrollar sus capacidades como docentes practicantes, reflexivos e innovadores, al tiempo que hacer este trabajo público contribuye a un mayor conocimiento pedagógico en sus instituciones y en sus campos.
- La relación entre la investigación sobre la práctica docente y la evaluación institucional. Tanto la ISPD como la evaluación institucional comparten su enfoque en el aprendizaje de los

estudiantes al abordar la calidad educativa, fundamentándose en evidencias sistemáticamente levantadas y en el compromiso de hacer público qué tanto están aprendiendo los estudiantes.

- La forma en que se valora y evalúa la labor de la enseñanza. Los involucrados en la encuesta aseguraban que, aunque la ISPD ha producido un cambio en la comprensión dominante de lo que se espera de los profesores como maestros, esta no necesariamente ha sido un elemento de valor para su retención, permanencia y promoción.

Conclusión

La ISPD es una especie de ejercicio de introspección que hacemos sobre nuestra propia enseñanza. Como propia debe entenderse tanto la enseñanza que realiza el docente como la que forma parte de la cultura institucional. Su condición de investigación viene dada por su fundamentación en evidencias concretas y por los esfuerzos que realiza para convertirse en propiedad comunitaria, haciendo públicos sus resultados, exponiéndolos a la crítica y al debate entre los colegas y ofreciéndolos para la reconstrucción de nuestra docencia individual y colectiva. Esto último se refiere a la docencia que ocurre en el aula y la que se relaciona con la cultura institucional.

Tanto la falta de madurez de esta práctica, como los retos que tiene por delante para resolver las críticas que la arropan, hacen que deba ser considerada como un fenómeno cuya definición y conceptualización continúa en construcción. Esto significa que las ISPD que emprendamos no deberían estar orientadas únicamente a responder las preguntas de investigación que las ocupan, sino también a aprender del proceso a través de los éxitos y retos que se enfrentan. De esta manera, estaremos también contribuyendo a alimentar el propio ejercicio de la ISPD.

Mientras tanto, la ISPD debe ser vista con una mirada distinta a la que usamos para ver la investigación tradicional. Ella es, en definitiva, una invitación a ejercer la docencia de una manera distinta, asumiendo la responsabilidad de comprender la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje desde nuestras disciplinas y no dejar esta labor exclusivamente en manos de los especialistas de la educación.

La dinámica que implica la ISPD lleva a pensar que esta práctica, más que alimentar la experiencia institucional en investigación, lo que verdaderamente está alimentando es la docencia, al comprenderla y transformarla. De esta manera, la ISPD debe ser asumida tanto individual como colectivamente para que pueda ser sostenible. Debería ser parte de un esfuerzo institucional para motivar a los docentes a que sean mejores maestros y a desarrollar su profesión docente desde la comprensión profunda de su docencia a través de la ISPD.

Referencias bibliográficas

- Cambridge, B. L. (Ed.) (2004). *Campus progress: Supporting the scholarship of teaching and learning*. Washington, DC: American Association for Higher Education.
- Caster, B. & Hautala, R. (2008). Changing Our Brains: Transforming a Traditional View of Scholarship and Teaching. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2(2). Recuperado de http://academics.georgiasouthern.edu/ijstl/v2n2/essays_about_sotl/_Caster/index.htm
- Conchran-Smith, M. & Donnell, K. (2006). Practioner Inquiry: Blurring the Boundaries of Research and Practice. En Green, J., Camilli, G. & Elmore, P. (Ed.). *Complementary Methods in Educacition Research*. Washington, DC: American Educational Research Association (AERA). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Duffy, D. (2000). Resilient Students, Resilient Communities. En Hutchings, P. (Ed.), *Opening lines: approaches to the scholarship of teaching and learning* (pp. 23-30). Menlo Park, CA: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Gilpin, L. & Liston, D. (2009). Transformative Education in the Scholarship of Teaching and Learning: An Analysis of SoTL Literature. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3(2). Recuperado de http://academics.georgiasouthern.edu/ijstl/v3n2/articles/PDFs/Article_GilpinListon.pdf
- Gilpin, L. (2011). *Scholarship of Teaching and Learning Trades*. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 5(2). Recuperado de <http://academics.georgiasouthern.edu/ijstl/v5n1.html>
- Hubball, H. & Clarke, A. (2010). Diverse methodological approaches and considerations for SoTL in Higher Education. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(1), art. 2. Recuperado de http://ir.lib.uwo.ca/cjsotl_rcacea/vol1/iss1/2/
- Hutchings, P. (2000). *Opening lines: approaches to the scholarship of teaching and learning*. Menlo Park, CA: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Hutchings, P., Huber, M., & Ciccone, A. (2011). Getting There: An integrative vision of the Scholarship of Teaching and Learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 5(1). Recuperado de <http://www.georgiasouthern.edu/ijstl>
- McKinney, K. (s.f.). *What is the Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) in Higher Education*. Recuperado de <http://sotl.illinoisstate.edu/downloads/pdf/definesotl.pdf>
- Prosser, M. (2008). The scholarship of teaching and learning: what is it? A personal view. *International Scholarship of Teaching and Learning*, 2(2). Recuperado de http://academics.georgiasouthern.edu/ijstl/v2n2/invited_essays/_Prosser/index.htm
- Shulman, L. (2000). From Minsk to Pinsk: why a scholarship of teaching and learning. *The Journal Scholarship of Teaching and Learning*, 1(1). Recuperado de <http://www.fresnostate.edu/academics/csalt/documents/Shulman2000.pdf>
- Shulman, L. (2011). The Scholarship of Teaching and Learning: A Personal Account and Reflection. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 5(1). Recuperado de <http://academics.georgiasouthern.edu/ijstl/v5n1.html>



Estrategias de lectura y escritura en Ingeniería Civil

Reading and Writing Strategies in Civil Engineering

Ana Barranco *

Resumen: Se presenta una investigación sobre la lectura y la escritura en la enseñanza-aprendizaje de la Ingeniería Civil de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Para ilustrar el proceso de construcción de la pregunta que guía el estudio, se exponen los fundamentos conceptuales y las indagaciones preliminares que se hicieron sobre el tema. Las fuentes de información fueron profesores, estudiantes y autoridades académicas, y la información se recopiló en base a encuestas y entrevistas. Un vistazo al plan de análisis orienta sobre cómo se llegaron a las conclusiones del estudio, las cuales se interpretaron sobre la base de experiencias exitosas en otras instituciones de Educación Superior. El proceso de investigación permeó hacia la docencia de la investigadora, infundiéndole sentido al aprendizaje de ella misma y de sus estudiantes.

Abstract: This article presents a research study on what Civil Engineering students at the Universidad Católica Madre y Maestra read and write along their career studies. The author presents the conceptual framework and the results of previous investigations on this topic. Participants in the study included professors, students and academic authorities. Data was collected through surveys and interviews. Analysis and interpretation were done based on successful experiences in other institutions of Higher Education.

1. Construcción de la pregunta

Durante mi participación en el programa de estudios de la Especialidad en Pedagogía Universitaria de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), la reflexión y la transformación de mi práctica docente fueron ejes centrales del proceso de aprendizaje. En mi experiencia con estudiantes de Ingeniería Civil, he constatado que un porcentaje significativo de ellos muestra dificultad para resolver casos prácticos aplicando los criterios, procedimientos y principios que rigen la Ingeniería Civil. Los estudiantes prefieren resolver los problemas de manera mecánica, lo cual ha desarrollado una cultura de estudio donde solo se memorizan los criterios, hipótesis, principios y procedimientos para un examen.

Al profundizar sobre esta inquietud desde el punto de vista pedagógico, me surgieron estas preguntas: ¿esta debilidad en el aprendizaje conceptual es producto de que los estudiantes no saben estudiar? O, ¿es que las estrategias didácticas que

actualmente utilizan los docentes de Ingeniería Civil no favorecen un aprendizaje significativo?

Al consultar fuentes bibliográficas me fue posible identificar que varios autores han relacionado la lectura y la escritura con la aparición de las matemáticas, la filosofía y la ciencia, transformaciones socio-históricas estrechamente ligadas al desarrollo del pensamiento abstracto, el cual se pretende lograr en los estudiantes de la Ingeniería Civil.

Dado que los avances de la ciencia se organizan en discursos orales y escritos, la lectura es, sin duda, una herramienta importante para el acceso a la misma. Para lograr esto, se deben promover en las asignaturas de una carrera procesos cognitivos implicados en la producción y comprensión de la lectura, como construcción de significado. Quien lee adecuadamente puede utilizar lo leído para ampliar su pensamiento al reflexionar sobre lo escrito.

Palabras clave

lectura y escritura en las disciplinas, educación en ingeniería, métodos de enseñanza

Key Words

writing in the disciplines, engineering education, teaching methods

* Ingeniera Civil y Magister en Ingeniería Ambiental por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus Santiago. Cursos intensivos de manejo de aguas residuales en Japón y en Dinamarca. Profesora a tiempo completo del Departamento de Ingeniería Civil de la mencionada universidad. Para contactar a la autora: am.barranco@ce.pucmm.edu.do

Recibido el 15-May-12
Aprobado el 12-Oct-12

Encuentre el texto en "La Investigación sobre la Práctica Docente", <http://www.pucmm.edu.do/STI/campus/CDP/ComunicacionPublicaciones/Paginas/CuadernodePedagogiaUniversitaria.aspx>
Cuaderno de Pedagogía Universitaria Año 9/ N. 17 /enero-junio 2012 / Santiago, Rep. Dom.: PUCMM / p. 9-15

Murray & Smith (como se cita en Morales & Espinosa, 2004) conciben la escritura como un proceso de producción de significado, donde el escritor no tiene control consciente sino hasta después que las ideas están escritas. Estas se producen mientras se escriben, no antes. Desde esta perspectiva, se podría decir que la escritura es esencial en el aprendizaje académico, porque ayuda a estructurar el pensamiento, reelaborar los conceptos y transferirlos.

Algunas investigaciones plantean que muchos estudiantes universitarios, a pesar de que han pasado por una larga escolaridad y han adquirido mecanismos para leer y escribir, no comprenden lo que leen y, por tanto, tienen dificultades para aprender y no logran escribir textos comprensibles (Martínez et al., 2004). Esta preocupación ha dado lugar a diferentes investigaciones que buscan presentar alternativas para la comprensión de los procesos cognitivos y la generación de estrategias que ayuden superar las exigencias que estos imponen a los sujetos.

Las investigaciones han puesto énfasis en lo que sucede en la mente del sujeto que lee y que escribe. Sin embargo, no se ha considerado que la forma en que se realizan los procesos mentales es también un efecto de las condiciones pedagógicas de la institución universitaria. Esto significa que la lectura y la escritura, además de estar determinadas por las capacidades de los estudiantes, por sus características socioculturales y sus trayectorias académicas, están determinadas por elementos como: ¿qué se le pide leer al estudiante?, ¿para qué se le pide leer y escribir?, ¿qué se hace con lo que ellos leen y escriben?, ¿cuáles son los mecanismos de legitimación, valoración y evaluación de los productos de lectura y escritura en la universidad?, ¿qué clase de apoyos reciben los estudiantes antes, durante y después de la lectura y escritura de sus textos? (Martínez et al., 2004).

En este sentido, Bogel y Hjortshoj (como se cita en Carlino, 2005) confirman que es preciso considerar la enseñanza de la lectura y la escritura a lo largo y ancho de la formación universitaria para apropiarse de los conocimientos de las disciplinas y de sus prácticas discursivas características.

Otro aspecto importante es el planteado por Carlino (2005), quien defiende que la lectura y la escritura no es responsabilidad única de alguno de los compromisarios en el proceso: alumnos, docentes e institución, sino que la responsabilidad debe ser compartida y asumida por todos en una conjunción de acciones. La autora establece la relación existente entre leer, escribir y aprender. Además, recomienda que los alumnos adquieran protagonismo en la acción cognitiva y que los docentes enfatizen en los procesos y prácticas discursivas y de pensamiento. Se trata de que docentes y estudiantes se apropien de una alfabetización académica.

Es oportuno aclarar que alfabetizar académicamente no significa transmitir un saber elemental separado del contenido de las materias y transferible a cualquiera de ellas; más bien, implica que en las asignaturas los estudiantes puedan comprender y producir el discurso propio de las disciplinas. Leer y escribir forman parte del quehacer profesional y académico, pues elaborar y comprender textos son medios ineludibles para aprender los contenidos conceptuales.

Esta investigación cuenta con un antecedente en la Institución. El Centro de Desarrollo Profesional de esta Universidad (CDP) realizó un sondeo a una muestra seleccionada del profesorado de la PUCMM sobre las prácticas de lectura y escritura, con motivo del tema de la publicación del Cuaderno de Pedagogía Universitaria #12, "Leer y Escribir en la Universidad". Haber llevado a cabo este sondeo es una muestra del interés de la Institución en indagar sobre este tema. A pesar del valor del mismo, el motivo de la presente investigación surge de una problemática específica en un departamento y el diseño de la investigación contempla una diversidad de informantes y de metodologías, así como un plan de análisis estructurado para responder las preguntas de una problemática planteada. Cabe destacar, además, que el tipo de levantamiento de información que se hizo en el sondeo no garantiza la posibilidad de extrapolar los resultados a un sub-conjunto de la población universitaria como lo son los docentes y los estudiantes de la carrera de Ingeniería Civil. Esta investigación, por tanto, no pretende ser una ampliación del sondeo citado, pues se justifica sobre otros supuestos y llega a conclusiones a través de vías diferentes.

Como parte del proceso de construcción de la pregunta que daría pie a esta investigación, se indagó de manera preliminar sobre la situación de la inclusión de la lectura y la escritura en las didácticas de las clases consultando a estudiantes y docentes del Departamento de Ingeniería Civil. Los primeros manifestaron apatía por la lectura y la escritura. Ellos expresaron haber perdido (durante su trayecto en la universidad) las habilidades cognitivas de lectura y escritura logradas al finalizar la secundaria. Además, consideran que los textos de las áreas disciplinares de la Ingeniería Civil son aburridos y que las actividades de lectura y escritura se desarrollan dependiendo de las pautas trazadas por su profesor.

Por su parte, los docentes consultados reconocieron la dificultad de los estudiantes para leer y escribir y, sin embargo, otorgan importancia a la lectura y la escritura para el aprendizaje. Ellos señalan que sus alumnos no tienen las competencias para desempeñarse adecuadamente en el manejo de los conceptos que demandan las asignaturas. Opinan que estas debilidades dificultan en los estudiantes la lectura de la bibliografía de los programas de asignaturas, la producción en exámenes orales y escritos, así como la redacción de informes sobre trabajos de campo y prácticas profesionales. Los docentes no se identifican con asumir la responsabilidad de incluir intencionalmente estrategias de lectoescritura en las didácticas de sus clases, pues consideran que estas son habilidades que los estudiantes deben haber aprendido antes de entrar a la universidad.

Sin embargo, esta problemática tampoco es exclusiva del Departamento de Ingeniería Civil ni de la PUCMM. Según Carlino (2009), universidades investigadas de Australia, Canadá y Estados Unidos detectaron que no estaban formando profesionales que fueran pensadores críticos. Estas universidades, en el transcurso del tiempo, adoptaron políticas y planes para incentivar la inclusión de la lectura y la escritura en la enseñanza de las disciplinas.

Con la finalidad de buscar respuestas a las inquietudes aquí planteadas, la pregunta que sustentó la investigación sobre este aspecto

de mi práctica docente fue la siguiente: ¿cuáles son las estrategias de lectura y escritura utilizadas por los docentes de la carrera de Ingeniería Civil de la PUCMM y cómo se relacionan con experiencias exitosas de otras universidades?

2. Recopilación de la evidencia

Esto se realizó a través de una encuesta al profesorado y al estudiantado para determinar la inclusión de las estrategias, y de entrevistas semiestructuradas a tres instancias académico-administrativas: 1) las Direcciones Departamentales de Ingeniería Civil en Santiago y en Santo Domingo, 2) la Dirección del Centro de Desarrollo Profesional (CDP) y 3) la Dirección del Centro de Excelencia para la Investigación y Difusión de la Lectura y Escritura (CEDILE).

Con relación al profesorado y al estudiantado, las encuestas buscaban medir el grado de inclusión de estrategias de lectoescritura por parte de los docentes que imparten las asignaturas de los Ciclos de Formación Básica y Especializada de la carrera de Ingeniería Civil. La encuesta constó de 24 preguntas a 17 docentes y 23 preguntas a una muestra de 108 estudiantes (muestra con nivel de confianza de 95%). Ambos tipos de informantes estaban activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del período académico 1-2011-2012. Los criterios bajo los cuales se elaboraron las preguntas se muestran en la Tabla 1. Los resultados de las encuestas fueron analizados cuantitativamente con el paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

Tabla 1. Criterios para elaborar las preguntas de las encuestas

1. Lectura

- 1.1 Frecuencia con que se asignan las actividades de lectura
- 1.2 Tipos de estrategias de lectura que se utilizan
- 1.3 Frecuencia con que se utilizan las estrategias de lectura
- 1.4 Valoración de la lectura en el proceso E-A

2. Escritura

- 2.1 Frecuencia con que se asignan las actividades de escritura
- 2.2 Tipos de estrategias de escritura que se utilizan
- 2.3 Frecuencia con que se utilizan las estrategias de escritura
- 2.4 Evaluación de la escritura, aspecto(s) que enfatiza(n) los docentes
- 2.5 Concepción del profesorado sobre la escritura
- 2.6 Valoración de la escritura en el proceso E-A

En cuanto a las instancias académico-administrativas, con las entrevistas semi-estructuradas se buscaba indagar sobre las políticas institucionales relacionadas al caso de estudio para hacer la relación con otras universidades. Los criterios bajo los cuales se elaboraron las preguntas se muestran en la Tabla 2. Las preguntas estaban distribuidas según su pertinencia en relación al tipo de informante.

Tabla 2. Criterios para elaborar las preguntas de las entrevistas

1. Conocimiento sobre el grado de inclusión de la lectoescritura en las didácticas de clases
2. Opinión sobre la pertinencia de la alfabetización académica
3. Existencia de políticas institucionales para la inclusión de la alfabetización académica en el curriculum universitario
4. Existencia de planes de trabajo para la inclusión de la alfabetización académica en el curriculum universitario

Con las informaciones de las entrevistas, se procedió a realizar conclusiones parciales a partir de las aseveraciones de cada población comparándolas entre sí y, con esto, construir conclusiones preliminares a partir de los resultados de las encuestas. Luego, se analizaron los resultados de la revisión documental y, finalmente, se compararon las conclusiones preliminares con los resultados del análisis de la revisión documental. A partir de ahí, se construyeron las conclusiones definitivas y posteriores recomendaciones sobre el tema de investigación.

3. Conclusiones

Esta investigación se propuso dar respuesta a tres preguntas que se desprendían de la pregunta general citada al final del primer acápite. Estas son: 1. ¿Cuál es el estado actual de la inclusión de prácticas de lectura y escritura en la didáctica de las clases de todos los docentes del ciclo de formación básica y especializada de la carrera de Ingeniería Civil de la PUCMM?, 2. ¿Existen experiencias exitosas de la integración curricular de la lectura y la escritura en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Ingeniería Civil en el contexto de otras universidades? y 3. ¿Cuál es la diferencia entre lo que hacen otras universidades que han tenido experiencias exitosas de la integración curricular de la lectura y la escritura en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Ingeniería Civil y lo que actualmente se practica en la PUCMM?

Como resultado de la fase de indagación de campo en las asignaturas del ciclo de formación básica y especializada de la Ingeniería Civil donde se incluyen actividades de lectura, los resultados de la encuesta aplicada al profesorado revelan que, en promedio, el 84.7% de los docentes afirma incluir en su práctica docente la enseñanza de las siguientes estrategias de lectura: Lectura individual, Lectura grupal, Socialización de lo leído y Ejercicios de lectura dentro y fuera del aula. Lo mismo opina el 71.4% de los estudiantes. Sin embargo, Los resultados de ambas poblaciones ponen de manifiesto que existe muy poca diversidad en los textos asignados en las actividades de lectura, pues de las 6 opciones propuestas en la encuesta los docentes afirman, en porcentajes significativos, considerar solo 2 tipos de textos (los libros de textos de la asignatura (94.1%) y libros de consulta de la asignatura (76.5%). Afirmación validada por el 84.3% y 69.4% del estudiantado, respectivamente.

Al consultar al profesorado sobre la inclusión de estrategias para las distintas fases del proceso, en las actividades de lectura, los resultados indican que el 70.6% de los encuestados afirmó ofrecer

a sus estudiantes guías verbales o escritas para realizar las actividades de lectura; afirmación confirmada por el 53.7% del estudiantado encuestado. Las afirmaciones de los docentes ponen de manifiesto que de los 17 docentes encuestados solo 12 dicen ofrecer guías de lectura a sus estudiantes, de los cuales 5 (29.4%) incluyen en sus guías preguntas literales y 6 (50%) preguntas inferenciales, mientras que el 8.3% se abstuvo de contestar. Entendido que las guías de lectura se pueden construir con preguntas literales que se contestan con información textual del material de lectura o con preguntas inferenciales, las cuales exigen el análisis y comprensión profunda del texto para responderlas.

Con relación a la inclusión en la práctica docente de estrategias para las distintas fases del proceso de la lectura (antes, durante y después)

el 81.3% de los profesores afirma la inclusión de estrategias para la primera fase (antes), opinión validada por el 89.4% del estudiantado consultado. Para la segunda fase, al preguntarles de manera generalizada, el 94.1% de los profesores y el 78.8% de los estudiantes afirman que estas se incluyen en las didácticas; sin embargo, al consultarles de manera específica sobre la inclusión de estrategias para la segunda fase solo el 82.4% del profesorado y el 81.7% del estudiantado asevera su inclusión, es decir, que ambas poblaciones afirman la inclusión de dichas estrategias, pero sus afirmaciones no son consistentes al preguntarles manera generalizada y específica, siendo la diferencia porcentual del criterio de los docentes de 11.26 % y de 29.3% para el estudiantado. La inclusión de estrategias para la tercera fase (después de la lectura) la afirma el 75% de los docentes, resultado validado por el 84.3% de los estudiantes, tal y como lo muestran las Tablas 1, 2 y 3:

Tabla 3. Primera fase: Antes de la lectura

ÍTEM	ESTRATEGIAS	RESULTADOS DOCENTES	RESULTADOS ESTUDIANTES	CONCLUSIÓN
¿Con qué frecuencia los docentes le han sugerido a sus estudiantes contestar preguntas similares a las siguientes?				
1	¿Por qué y para qué tienen que leer el texto?	El 69.2 % del profesorado afirma que "casi siempre".	Solo el 11.7% de los estudiantes afirma la frecuencia "casi siempre"	Resultados de alta frecuencia afirmadas por los docentes no validados por el estudiantado.
2	¿Qué sé yo acerca del contenido del texto?	El 50% del profesorado afirma que "nunca" (37.5%) o "casi nunca" (12.5%)	El 52.8% de los estudiantes afirma que "nunca", (37.5%) y "casi nunca", (21.3%)	Resultados de baja frecuencia afirmadas por los docentes validados por el estudiantado.

Tabla 4 . Segunda Fase: Durante la Lectura

ÍTEM	ESTRATEGIAS	RESULTADOS DOCENTES	RESULTADOS ESTUDIANTES	CONCLUSIÓN
1	¿Con qué frecuencia le proporciona instrucciones o sugerencias a sus estudiantes sobre qué hacer durante la lectura de un texto?	53.0% afirma las frecuencias "casi siempre" (41.2%) y "siempre" (11.8%)	14.8% afirma las frecuencias "casi siempre" (12.0) y "siempre" (2.8%)	Resultados de alta frecuencia afirmadas los docentes no validados por el estudiantado.

ÍTEM	ESTRATEGIAS	RESULTADOS DOCENTES	RESULTADOS ESTUDIANTES	CONCLUSIÓN
¿Con qué frecuencia los docentes le han sugerido a sus estudiantes contestar preguntas similares a las siguientes?				
2	¿Cuál es la información esencial que el texto proporciona y que es necesaria para lograr mi objetivo de lectura?	43.8% afirma la frecuencia "casi siempre" Nota: Resultados de la opinión del 94.1% de los encuestados, el 5.9% se abstuvo al contestar.	13.9% afirma la frecuencia "casi siempre"	Resultados de alta frecuencia de los docentes no validados por el estudiantado.
3	¿Qué informaciones puedo considerar poco relevantes, por su redundancia, por ser de detalle, por ser poco pertinentes para el propósito que persigo?	43.8% afirma las frecuencias "nunca" (31,3%) y "casi nunca" (12.5%) Nota: El 5.9% de los encuestados se abstuvo al contestar.	54.6% afirma las frecuencias "nunca" (23.1%) y "casi nunca" (31.5%)	Resultados de baja frecuencia de los docentes validados por el estudiantado.
4	¿Entiendo lo que el texto quiere comunicar?	50.0% afirma la frecuencia "algunas veces" Nota: El 5.9% de los encuestados se abstuvo al contestar	40.7% afirma la frecuencia "algunas veces"	Resultados de frecuencia moderada de los docentes validados por el estudiantado.
5	¿Cuál es la relación de coherencia que se establece entre determinados apartados o segmentos del texto?	40% afirma las frecuencias "nunca" (20%) y "casi nunca" (20%) Nota: El 11.8% de los encuestados se abstuvo al contestar.	46.3% afirma las frecuencias "nunca" (25.9%) y "casi nunca" (20.4%)	Resultados de baja frecuencia de los docentes validados por el estudiantado.
6	¿Qué se pretendía explicar en este párrafo, apartado o capítulo?	43.8% afirma las frecuencias "nunca" (25%) y "casi nunca" (18.8%) Nota: El 5.9% de los encuestados se abstuvo al contestar	42,1% afirma las frecuencias "nunca" (18.7%) y "casi nunca" (23.4%) Nota: El 0.9% de los encuestados se abstuvo al contestar.	Resultados de baja frecuencia de los docentes validados por el estudiantado.
7	¿Cuál es la idea fundamental de lo que he leído hasta aquí?	43.8% afirma la frecuencia "casi siempre" Nota: El 5.9% de los encuestados se abstuvo al contestar.	23.1% afirma la frecuencia "casi siempre"	Resultados de los docentes no validados por el estudiantado.

Continuación tabla 4. Segunda Fase: Durante la Lectura

ÍTEM	ESTRATEGIAS	RESULTADOS DOCENTES	RESULTADOS ESTUDIANTES	CONCLUSIÓN
8	¿Puedo reconstruir las ideas contenidas en los principales apartados que he leído?	43.8% afirma las frecuencias "nunca" (25%) y "casi nunca" (18.8%) Nota: El 5.9% de los encuestados se abstuvo al contestar	41.6% afirma las frecuencias "nunca" (15.7%) y "casi nunca" (25.9%)	Resultados de baja frecuencia de los docentes validados por el estudiantado.

Tabla 5. Tercera Fase: Después la Lectura

ÍTEM	ESTRATEGIAS	RESULTADOS DOCENTES	RESULTADOS ESTUDIANTES	CONCLUSIÓN
¿Con qué frecuencia los docentes le han sugerido a sus estudiantes contestar preguntas similares a las siguientes?				
1	¿Puedo reconstruir el sentido global del texto?	37.5% afirma las frecuencias "nunca" (25.0%) y "casi nunca" (12.5%)	39.8% afirma las frecuencias "nunca" (17.6%) y "casi nunca" (22.2%)	Resultados de baja frecuencia afirmadas los docentes validados por el estudiantado.
2	¿Puedo identificar la idea principal del texto?	56.3% afirma las frecuencias "siempre" (37.5%) o "casi siempre" (18.8%)	47.1% afirma las frecuencias "siempre" (30.6%) o "casi siempre" (11.1%)	Resultados de alta frecuencia de los docentes validados por el estudiantado.
3	¿Puedo formularme preguntas y contestarlas correctamente?	37.6% afirma las frecuencias "siempre" (31.3%) o "casi siempre" (6.3%)	30.6% afirma las frecuencias "siempre" (25.0%) o "casi siempre" (5.6%)	Resultados de alto índice de baja frecuencia de los docentes validados por el estudiantado.

En cuanto a las prácticas de escritura, de escritura los resultados de las opiniones de docentes indican que en promedio el 85.9% de los docentes del ciclo de formación básica y especializado de la carrera Ingeniería Civil afirma la inclusión de las 4 estrategias propuestas en la encuesta (Ejercicios de escritura en el aula, Escritura Individual, Ejercicios de escritura fuera del aula y Escritura de grupos), opinión validada por el 76.4% de los estudiantes.

De manera más específica los docentes fueron consultados sobre los textos que estos suelen asignar y sus opiniones manifiestan que en promedio el 72.4 % de los docentes encuestados incluye en sus didácticas los 8 tipos de textos sugeridos en la encuesta (Resumen, Ensayos, Mapas Semánticos, Esquemas de Contenido, Soluciones de Casos Prácticos, Informes de Investigación, Comentarios y Artículos Académicos), inclusión validada por el 73.0% de los estudiantes.

Por consiguiente, tanto docentes como estudiantes afirman la inclusión de estrategias de escritura como objeto de enseñanza (realizadas por el profesor para él estudiante) en las didácticas de clases de la Ingeniería Civil; resultado de gran significado dado el potencial epistémico que alberga la escritura como instrumento que ayuda a revisar, transformar y acrecentar el propio saber.

En lo que respecta a las estrategias propias de las tres fases del proceso de la escritura: **Antes: planificación** (¿Quién lo leerá?, ¿Cuál es mi propósito escritura?), **Durante: redacción** (elaborar una lista en orden jerárquico de las ideas a desarrollar, leer corregir y releer el borrador hasta conseguir el resultado deseado, comparar el texto producido con los planes previos, leer de forma selectiva concentrándose en distintos aspectos), y **Después: revisión** (corregir, rehacer o retocar el borrador producido) en promedio, el 83.8% de los docentes afirma la inclusión de estas estrategias en sus didácticas, aseveración validada por el 68.9% de los estudiantes.

En cuanto a las estrategias de escritura grupal los docentes validan en un 78.6% inclusión de actividades de coescritura y en un 57.1% la y copublicación, afirmación validada por un 34.6% y 51.4% de los estudiantes respectivamente.

No hemos incluido para la escritura tablas como las 3, 4 y 5 por motivos de espacio en esta publicación.

Con relación a la frecuencia de inclusión de actividades de lectura y escritura y sus estrategias para las tres fases de los procesos (antes, durante y después) se determinó que existe una baja frecuencia de inclusión en la práctica de los docentes de Ingeniería Civil (“nunca”, “casi nunca” o “algunas veces”). Además, la consulta de campo afirmó que los docentes valoran en un 80% la lectura y escritura como herramienta para el aprendizaje de los conceptos.

Al contrastar los resultados de valoración de la lectura y escritura con las bajas frecuencias de inclusión de estrategias y que los docentes exigen a sus estudiantes reconstruir el significado de los textos aportando nuevas ideas, se pone de manifiesto que en la universidad se les exige a los estudiantes reconstruir el significado de los textos y no se les enseña cómo hacerlo. Fenómeno similar al evidenciado en el sondeo al Profesorado de la PUCMM sobre las prácticas de lecturas y escritura antes citado (CDP, 2009).

De la consulta de campo realizada a las autoridades académicas mencionadas fue posible identificar que todas las autoridades apoyan la pertinencia de la alfabetización académica, a pesar de que 2 de ellas desconocen el estado actual de prácticas de lectura y escritura en la PUCMM. Afirman que actualmente no existen políticas encaminadas a promover la enseñanza de la lectoescritura en la universidad. Además, solo el CEDILE tiene planes de trabajo proyectados para promover la enseñanza de la lectoescritura en la PUCMM, los cuales aún están en la fase de planificación y no todos los involucrados, como es el caso del CDP, tiene conocimiento sobre los mismos.

Para que sea considerada la inclusión de la lectura y la escritura en la enseñanza es preciso que existan políticas y planes a nivel institucional. Los resultados de esta investigación contrastan con la práctica de universidades que han tenido experiencias exitosas incluyendo la enseñanza de la lectura y la escritura en sus clases. Los resultados evidencian que, en las altas casas de estudio de Estados Unidos, Australia y Canadá que han sido investigadas (Carlino, 2009), la reflexión y la acción para la enseñanza de la lectura y la escritura académica está consolidada. Esto ha sido realizado con herramientas y canales dirigidos tanto al estudiantado como al profesorado, que actualmente no están en fase de operatividad en la PUCMM.

En esas universidades, para el estudiantado se contempla: a) Requerimiento de escritura, b) Tutores de escritura, c) Materias de escritura intensiva, d) Adecuación de diversas asignaturas ya existentes donde escribir es parte de su proceso de enseñanza-aprendizaje y e) tope en la cantidad de alumnos que asisten a un grupo de tarea. Por otra parte, para el profesorado se contempla: a) Tutorías a través del correo electrónico, b) Capacitaciones dirigidas al cuerpo de profesores de la universidad, c) Servicios de orientación a docentes, d) Sistema de promoción de la Carrera Docente (que pauta como antecedentes significativos el haber

integrado la enseñanza de la lectura y la escritura) y e) asignación de más auxiliares docentes por número de alumnos a las asignaturas que integran la enseñanza de la lectura y la escritura.

Según los resultados de este estudio, probablemente, los docentes investigados no reconocen ni implementan, en su máxima expresión, la alfabetización académica como una herramienta intrínseca a la función social de las universidades por la falta de políticas y planes institucionales específicos del tema.

4. Lecciones aprendidas

Los conocimientos adquiridos en la realización de este estudio han promovido la transformación de mi práctica docente, impactando positivamente el proceso de enseñanza-aprendizaje de mis estudiantes, tal como lo expresan las vivencias compartidas en el aula de clase durante la construcción de un diario reflexivo. El diario me ayudó a tener conciencia de cómo iban evolucionando las actividades de lectura y escritura que estaba incluyendo en la clase. En la fundamentación teórica de este estudio se afirma que cuando uno escribe surgen ideas que solo se dan en ese proceso. Esto lo vivía y, a la vez, confirmaba su valor para mí, por lo que yo también experimenté el proceso de lectoescritura en mí misma. Luego de esta experiencia, ya no me siento ser la ingeniera que enseña Hidráulica; más bien, ahora me siento como la profesora que enseña Hidráulica a los estudiantes de Ingeniería Civil de la PUCMM. Recibí de los estudiantes este tipo de comentarios, entre otros muchos: “Profesora, entendí una clase completamente” (un estudiante extranjero) y “Profesora, yo hago la síntesis escrita de esta clase, así me sirve para repasar lo que tratamos hoy”.

El conocer más sobre el proceso de enseñanza aprendizaje nos ofrece herramientas útiles y diversas. Exhorto a mis compañeros docentes de esta Universidad a no subestimar las señales que recibimos en las clases con nuestros estudiantes, pues estas pueden convertirse en la oportunidad de seguir mejorando nuestra labor y las de nuestros colegas.

Referencias bibliográficas

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2009). Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, E.E.U.U. y Argentina. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria* 6, (12), 6-18.
- Centro de Desarrollo Profesional (2009). Sondeo al profesorado de la PUCMM sobre las prácticas de lectura y escritura. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria* 6, (12), 36-39.
- Martínez, M., Álvarez, D., Hernández, F., Zapata, F. & Castillo L. (2004). *Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina: Discurso y Aprendizaje*. UNESCO MECEAL, Universidad del Valle: Cali. Extraído el 6 de marzo de 2011, de <http://www.unescolectura.univalle.edu.co>
- Morales, O y Espinosa, N. (2002). El desarrollo de la escritura en estudiantes universitarios. Extraído el 15 de febrero del 2011, de <http://www.saber.ula.ve>



Estrategias cooperativas para el aprendizaje en asignaturas de Derecho Civil

Cooperative Strategies for Learning in Civil Law Courses

Julio Miguel Guzmán *

Resumen: Se presenta un estudio sobre la eficacia de las estrategias cooperativas y colaborativas de la enseñanza del Derecho sin abandonar por completo el método tradicional. Se propone un modelo o paradigma que sirva de parámetro conceptual y didáctico para realizar planes de estudio, implementación de estrategias, planificación y evaluación que permiten la unificación de formas de enseñar el Derecho en la Universidad. Los resultados revelaron que el diseño de una guía de aprendizaje donde se planifique la implementación de dichos procesos puede conducir a aumentar la motivación, autogestión del conocimiento y la unificación del nivel de aprendizaje de la mayoría.

Abstract: This article presents a study on the efficiency of cooperative and collaborative strategies used for the teaching of Civil Law courses. The author proposes a model to integrate different approaches of teaching Law courses at the university level. Results showed that the design of a learning guide in which the implementation of the referred processes is structurally planned, may contribute to increase the motivation, the learners' autonomy, and the integration of the different learning levels students have.

Construcción de la pregunta

En ocasión al ejercicio de la dirección del Departamento de Ciencias Jurídicas de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), he constatado que en la mayoría de los profesores predomina el "método tradicional" en su quehacer docente. Muchas veces he observado diversidad didáctica pero esta se da en un contexto de debilidad en la planificación de las asignaturas y ausencia de una evaluación permanente durante el transcurso del proceso enseñanza-aprendizaje (EA).

En el Plan Estratégico del Departamento de Ciencias Jurídicas de esta Universidad se afirma que el perfil del egresado de Derecho es el de "un profesional con capacidad analítica y crítica, con sentido de responsabilidad y ética, orientado hacia la representación exitosa de los intereses que les son confiados y con un desempeño eficiente en las diferentes vertientes del ejercicio profesional del derecho". Los objetivos principales buscan "ofrecer una formación científica y humanista que desarrolle en los egresados

una capacidad intelectual profunda y creativa, que sirva de sostén en su labor profesional de búsqueda constante de la verdad, y que le permitan responder a los retos jurídicos del país".

Al contrastar estos objetivos con las críticas que los autores consultados para esta investigación docente hacen al método tradicional, me surgieron inquietudes en torno a si las estrategias cooperativas estudiadas como profesor participante de la Especialidad en Pedagogía Universitaria de la PUCMM eran de posible implementación en las asignaturas de Derecho Civil.

El proceso para la construcción de las preguntas que guiaron esta investigación docente implicó entrevistas con varios docentes de Derecho Civil, encuestas a docentes y estudiantes y la implementación de algunas prácticas cooperativas.

Las siguientes debilidades quedaron planteadas:

- Existe entre los docentes del Departamento una falta de planificación del proceso EA si-

Palabras clave

estrategias de enseñanza-aprendizaje, aprendizaje cooperativo, constructivismo

Key Words

teaching-learning strategies, cooperative learning, constructivism

Recibido el 15-May-12
Aprobado el 31-Agosto-12

* Graduado de la carrera de Derecho por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), Campus Santiago. Magíster en Derecho Empresarial y Legislación Económica y Especialista en Pedagogía Universitaria por la misma Universidad, Campus Santo Tomás de Aquino (CSTA). DSU en Derecho Privado Francés, Europeo e Internacional por la Universidad Panthéon-Assas, París II. Magíster en Ciencias Políticas con concentración en Politología por la Universidad Pedro Henríquez Ureña. Director y Profesor Auxiliar del Departamento de Ciencias Jurídicas de la PUCMM, CSTA y Director del bufete de abogados Castaños & Castaños. Para contactar al autor: JulioCastanos@pucmm.edu.do

- guiendo Guías de aprendizaje en las que se prevea la aplicación de las estrategias cooperativas y colaborativas.
- No posee criterios apropiados para la evaluación de la EA.
- Faltan instrumentos adecuados para poder alcanzar objetivos generales y específicos de las asignaturas.
- Muchos profesores no asumen la responsabilidad de elaborar y diseñar estos instrumentos.
- Se da cierto nivel de improvisación en la docencia.

Las inquietudes condujeron a la identificación de estrategias docentes que podrían implementarse en las asignaturas de Derecho Civil y servirían de modelo en otras asignaturas del pensum de la licenciatura en Derecho.

Decidí implementar el método cooperativo y colaborativo, por los fundamentos teóricos a partir de los autores consultados (ver Tabla 1):

Tabla 1. Ayuda de las fuentes bibliográficas en la construcción de las preguntas

Fuente bibliográfica	Comentario del investigador
<p>Camejo, A, García, Nancy, & Merchan, Sandra. (2008). <i>Estrategias de Enseñanza del Aprendizaje Cooperativo en Educación Superior</i>. Tesis de Maestría no publicada. Universidad de La Salle.</p>	<p>Este trabajo de investigación docente me ayudó a identificar las diferencias entre equipo cooperativo y equipo colaborativo. Así como las bondades y efectividad de las actividades realizadas mediante la aplicación de estos métodos.</p>
<p>Durán, D. (2009). <i>Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias. Aprender a cooperar: Del grupo al equipo</i>. Madrid: Morata.</p>	<p>Las ideas identificadas en esta fuente, me colocan en el contexto de los resultados esperados de la aplicación de ejercicios, análisis, comentarios o trabajos en equipo desde una óptica subjetiva y objetiva. Es decir, en el terreno del crecimiento personal derivado de la dimensión de la propia tarea asignada y el contexto del equipo.</p> <p>La explicación de la dinámica que se produce en el trabajo en equipo corporativo contenida en estas ideas, me ayudó a reflexionar sobre las bondades y la gran efectividad de este tipo de método de trabajo.</p>
<p>Efrén R. (2007). "Aprendizaje basado en el trabajo en equipo, como apoyo a la enseñanza de la medicina interna". <i>Medicina Interna de México</i> (23), 5.</p>	<p>Las ideas aquí recogidas las encontré en un trabajo de investigación realizado en México en el área de la Medicina. El tema central de ese trabajo fue: "Aprendizaje basado en el trabajo en equipo, como apoyo a la enseñanza de la Medicina Interna". Ejercicio que comprobó la efectividad motivadora del trabajo en equipo de acuerdo a los resultados que el autor presenta en el mismo.</p>
<p>Pozo, J. & Monereo, C. (2009). <i>La nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambian nuestras formas de enseñar y aprender: La formación en competencias</i>. Madrid: Morata.</p>	<p>Las ideas principales recogidas en esta obra muestran una descripción de la realidad generalizada en nuestras aulas universitarias. Sin embargo, implican un reconocimiento de algunas de nuestras fallas acercándonos a asumir una actitud de cambio de perspectiva y propósito, dirigidas hacia objetivos de inculcar autonomía, aptitudes y competencias satisfactorias que deben adornar a los profesionales contemporáneos, quienes deben ser capaces de adaptarse y responder a las demandas cambiantes y flexibles del ejercicio profesional. Asimismo, estos profesionales deben colocarse en condiciones de dar respuesta a las necesidades futuras en la gestión y el uso del conocimiento complejo, mediante estrategias y competencias que les permitan transformar, reelaborar y reconstruir los conocimientos que reciben.</p>
<p>Huertas, J. (2009). <i>Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias. Aprender a fijarse metas: Nuevos estilos motivacionales</i>. Madrid: Morata.</p>	<p>Las ideas identificadas nos permitieron precisar el concepto de motivación que estamos visualizando en nuestra pregunta principal, así como sus rasgos distintivos o características que nos ayudan a precisar el significado de la palabra "motivación", en el contexto escogido.</p>

El hecho de encontrar respuestas a las preguntas de esta investigación docente sería un indicador de cuán efectivo es trabajar en equipo cooperativo; ayudaría a consolidar un conocimiento pedagógico, basado en la identificación de estrategias de enseñanza y aprendizaje y estas pueden ser implementadas en varias asignaturas de la carrera de Derecho. Asimismo, desarrollaría en los docentes la conciencia necesaria para identificar el perfil del egresado que buscamos, al tiempo de disponer de experiencias de trabajo efectivo para alcanzar dicha meta. También contribuiría a lograr que nuestros egresados de Derecho alcancen las competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) previstas en el Modelo Educativo de esta Institución (PUCMM, 2011).

Las estrategias cooperativas, que implican la interdependencia positiva de los talentos agrupados, posibilitan que los estudiantes pongan en práctica los métodos de consulta, análisis y comentarios críticos de los contenidos, como son: datos, ideas, conceptos, normas, juicios, argumentos, interpretaciones, fallos judiciales, actos jurídicos, defensas, querrelas, acusaciones o imputaciones, reclamaciones o demandas, etc., en las Fuentes del Conocimiento Jurídico: Ley, Jurisprudencia y Doctrina; así como en otros documentos de utilidad para el estudio del Derecho.

De este proceso de construcción de preguntas quedaron configuradas las siguientes:

Pregunta principal:

¿Cómo identificar estrategias didácticas que propicien el desarrollo de un profesional crítico, con capacidad intelectual profunda y creativa,

que esté al servicio de la búsqueda constante de la verdad y que pueda responder a los retos jurídicos de la República Dominicana?

Preguntas Secundarias:

- ¿Cuáles estrategias cooperativas pueden ser combinadas con el método tradicional de enseñanza aprendizaje, en cada unidad del programa de la asignatura, de forma que el docente, acostumbrado al método tradicional, aproveche el tiempo de la docencia?
- ¿Qué aporta el uso de estrategias cooperativas a los objetivos del Departamento de Ciencias Jurídicas de la PUCMM?
- ¿Cómo mejorar la actitud crítica y participativa de los y las estudiantes, así como la competencia de auto-gestionar el conocimiento a través de estrategias cooperativas y su planificación previa?
- ¿Qué cambios en la actitud y aptitud de los y las estudiantes y docentes producirá planificar y usar estrategias cooperativas?
- ¿Cómo incidirán las estrategias cooperativas en la actitud crítica y reflexiva de los estudiantes?
- ¿Cómo incide el trabajo en equipo cooperativo en la motivación para la autogestión del conocimiento?

Contexto

Durante tres períodos académicos, en tres asignaturas distintas del Pensum 5 de la carrera de Derecho de la PUCMM apliqué estrategias didácticas fundamentadas en el método cooperativo y colaborativo. La secuencia de trabajo fue la siguiente:

Tabla 2. Inserción de la investigación docente en la práctica

Período académico	Asignatura	Año de la carrera	Número de estudiantes
Agosto - diciembre 2010	DER-354 Obligaciones II	3	37
Enero - mayo 2011	DER-514 Responsabilidad Civil	4	40
Agosto-diciembre 2011	DER-353 Obligaciones I	3	24

Recopilación de la evidencia

Dado que la inserción de estrategias cooperativas en la propia práctica docente tuvo lugar en un lapso de tiempo que abarcaba tres períodos académicos universitarios, esta exposición de la recopilación de la evidencia responde a la secuencia cronológica. Los períodos 1 y 2 sentaron las bases para la consolidación de la Guía de aprendizaje elaborada para la asignatura del período 3. La creación de este producto de la in-

vestigación docente constituyó un intento de satisfacer las debilidades planteadas al inicio del proceso.

Primera experiencia. Asignatura DER-354 Obligaciones II

En la Tabla 3 se desarrolla el proceso de implementación mediante el cual se recopiló la evidencia.

Tabla 3. Primera experiencia

Estrategia didáctica	Actividades	Valoración de los estudiantes
Organizar grupos cooperativos y colaborativos compuestos de 3 estudiantes, quienes se distribuyeron sus propios roles con la finalidad de alcanzar los objetivos comunes y de poner en práctica mediante la interacción de los miembros del grupo los ejercicios reflexión, interpretación y aplicación de los conceptos jurídicos involucrados en la práctica asignada.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifique un contrato de alta complejidad técnica en el que se encontraban implícitas las principales instituciones jurídicas de las que trataba una parte de la asignatura. ▪ Entregue el contrato a cada uno de los estudiantes para que lo leyera detenidamente. ▪ Se formaron grupos de 3 estudiantes, a quienes les aclaré el propósito cooperativo del ejercicio. ▪ Los grupos permanecieron reunidos durante 30 minutos analizando y discutiendo entre ellos sus impresiones del documento, e identificando las instituciones jurídicas contenidas en el mismo ▪ Cada grupo designó a un relator, encargado de registrar las ideas e impresiones del grupo. ▪ Se desarrolló la plenaria durante una hora. Cada relator leyó sus registros. ▪ Hubo un proceso de participación respecto los análisis y comentarios realizados. ▪ Finalmente, realicé un listado en el pizarrón, basado en las ideas que fueron identificadas por los estudiantes, y procedí a dar una breve explicación técnica de estas instituciones. 	<p>Al finalizar la actividad, se procedió a evaluarla por los estudiantes inscritos en la asignatura. 29 estudiantes manifestaron su nivel de motivación respecto a lo realizado.</p> <p>25 de los 29 estudiantes respondieron con valoración positiva a esta pregunta: ¿Considera usted que trabajar en equipo al estilo que lo realizamos en la presente actividad es motivador para usted en la generación de conocimiento y crecimiento personal? ¿Por qué?</p> <p>4 de los 29 estudiantes relativizaron el valor del trabajo grupal, con diversos argumentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Podría ser aún más dinámico, porque se presentan diferentes retos para que la conciencia colectiva los resuelva. 2. Solo cuando participan todos y opinan hay una lluvia de ideas que ayuda al aprendizaje rápido y a que no se nos olviden las cosas. 3. No me concentro en grupo de la misma manera que lo hago sola, pero sí me ayudó a crecer, descubrí cosas que no las hubiese visto sola. 4. Si es como lo hicimos en clase sí, pero a mi entender es mejor individual.

Segunda experiencia. Asignatura DER-514 Responsabilidad Civil

En la Tabla 4 se desarrolla el proceso de implementación mediante el cual se recopiló la evidencia.

Tabla 4. Segunda experiencia

Estrategia didáctica	Actividades
Organizar los grupos heterogéneos de 3 estudiantes, quienes realizarían los roles y la distribución de responsabilidades que ellos mismos establecieron, con el objetivo de estudiar los contenidos de las lecturas asignadas, y las auto-gestionadas por el o la estudiante, identificar los problemas jurídicos involucrados en las mismas, y reflexionar respecto a sus posibles soluciones, interpretaciones y aplicaciones a casos reales de la vida profesional.	<p>Ofrecí indicaciones respecto a los propósitos y tipos de trabajo en equipo: las características del modelo de enseñanza cooperativo, los roles de cada participante en el grupo, las bondades de este método y lo que se espera que cada quien haga en el grupo.</p> <p>Elaboré una práctica que sirvió de piloto para poner a los estudiantes a participar de manera cooperativa, y aplicar los conocimientos específicos que esperaba desarrollaran. Los estudiantes hicieron por separado las lecturas necesarias de la bibliografía escogida para la materia. El proceso consistió en lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Organicé los estudiantes en grupos de 3 y, con un tiempo de anticipación de 15 días, les entregué un material de 5 lecturas, cuyos contenidos serían analizados en la práctica. ▪ El día previsto para la práctica reuní a los grupos, para que en el aula, procedieran a discutir las ideas centrales de estas lecturas e identificaran su problemática jurídica. Posteriormente, el relator presentó la socialización del análisis del grupo. Escribí en la pizarra las ideas encontradas por todos los grupos y posteriormente, una conclusión respecto a estos contenidos. ▪ Unificamos los resultados. Luego se escogió a un relator del curso, quien se encargó de pasar en limpio las ideas y finalmente elaborar un documento realizado por los estudiantes con sus propuestas y comentarios.

Tabla 4. Continuación

Valoración de los Estudiantes						
Criterio	Excelente	Muy Bueno	Bueno	Satisfactorio	Bajo	Total de estudiantes
Desempeño docente	23	2	3	0	0	28
Metodología EA	14	10	4	0	0	28
Prácticas realizadas	Motivadoras 19	Incentivan la investigación 22	Desarrollan sus habilidades 11	Le enseñaron algo nuevo 16	Disminuyeron distancia entre teoría y práctica 11	28
Aportes del curso	Aprendió la asignatura 24	Aprendió medianamente la asignatura 2	Aprendió a estudiar los contenidos 11		Su proceso de aprendizaje fue pobre 0	28
Reflexión Colectiva de los Estudiantes	La experiencia ha sido motivadora para generar conocimiento y crecimiento personal, con el apoyo de los compañeros, se puede lograr un mejor entendimiento y pueden superar las dudas que se tienen con mayor rapidez. Se crece como persona y se generan más conocimientos que al hacerlo individualmente se elabora una lluvia de ideas, te hace más analítico y da la oportunidad de ver el asunto desde el punto de vista del compañero. En fin, se aprende de los demás.					
Críticas al proceso	Algunos consideraron que de manera individual se aprecia más el trabajo que cada persona realiza. Otros consideran que el trabajo en grupo también puede crear dudas o generar confusión. Puede existir cierto grado de dejadez por los mismos. Por último, se da el caso de que algunos miembros del grupo no aportan nada.					

Tercera experiencia. Asignatura DER-353 Obligaciones I

La implementación de las estrategias cooperativas en este período se fundamentó en el trabajo construido durante la primera experiencia (DER-354 Obligaciones II) por lo que no presento en este artículo su desglose. Es en este período, fruto de las experiencias acumuladas, donde fue posible producir la Guía de Aprendizaje de la asignatura DER-353 Obligaciones I. Con este documento, disponible digitalmente para los estudiantes, de una longitud de 60 páginas, se consolida la elaboración de un modelo de planificación, implementación y evaluación. Este, además, servirá para la mejora de la docencia en el Departamento de Ciencias Jurídicas.

Esta Guía de Aprendizaje, por unidades de contenido, tiene la siguiente estructura:

- Competencias a desarrollar en la unidad.
- Objetivos de la unidad.
- Metodología.
- Diseño de las actividades, con sus correspondientes instructivos.
- Desglose de las lecturas (de base para trabajar, obligatorias como referencia y recomendadas).
- Cronograma por semana.

- Evaluación de la unidad. Esta contempla la auto evaluación y la co-evaluación, asignaciones escritas (mapas conceptuales, respuestas a cuestionarios, informes de lecturas, redacción de ensayos), desempeño en las plenarias, pruebas parciales y prueba final. Para cada una de estas técnicas de evaluación, se elaboraron los instructivos y/o instrumentos correspondientes.

Para confeccionar los instructivos y los instrumentos didácticos correspondientes a las actividades y a su evaluación tomé en cuenta estos criterios:

- Considerar los conocimientos previos del alumno.
- Diseñar las tareas para el grupo.
- Que las tareas inviten a la participación y a la interacción con los materiales y los participantes.
- En el proceso de evaluación, tener en cuenta los nuevos conocimientos adquiridos mediante un mapa conceptual.
- Propiciar la autoevaluación de los participantes.

De manera más específica, en la Tabla 5 están desglosados los criterios para el diseño de las actividades.

Tabla 5. Criterios para diseñar las actividades

Actividades	Criterios para su diseño
Cuestionarios	<ul style="list-style-type: none"> Elaboración de preguntas por el profesor Elaboración de preguntas por el alumno
Análisis y comentarios de textos	<ul style="list-style-type: none"> Identificar ideas centrales en grupo. Que el grupo construya una valoración crítica del contenido, en base a la lectura de otras fuentes. Elaboración de preguntas por cada grupo. Discusiones en la plenaria de dichos tópicos. El porqué puede ser útil a tu ejercicio profesional.
Análisis de sentencias	<ul style="list-style-type: none"> Investigación de la evolución jurisprudencial. Identificación del problema jurídico en la sentencia Identificación de la solución al indicado problema. Identificación de la utilidad y la relevancia de la sentencia: El porqué puede ser útil a su ejercicio profesional.
Debates en el aula	<ul style="list-style-type: none"> Entre los grupos: grupo contra grupo. Entre alumnos: alumno contra alumno.
La plenaria	<ul style="list-style-type: none"> En ella cada grupo expone el resultado de su investigación. Socializa con los demás grupos su visión y conclusiones. Cada estudiante responde a las preguntas del cuestionario previamente suministrado por el profesor. Durante la plenaria, los grupos elaboran preguntas para el profesor y para los demás grupos, según el resultado e inquietudes despertadas por las ponencias. En cada participación el (la) estudiante debe reflexionar en torno a la interrogante: ¿Por qué puede ser útil a su ejercicio profesional? Los estudiantes entregan al profesor los siguientes reportes escritos: a) el acta de las reuniones de los grupos y b) las respuestas de los grupos al cuestionario.

En cuanto a la evaluación del proceso de EA por parte de los estudiantes, los criterios utilizados para evaluar cada una de las estrategias didácticas cooperativas implementadas, fueron los siguientes:

- Valoración del desempeño del docente durante el proceso.
- Valoración de la metodología aplicada.
- Valoración de las prácticas realizadas.
- Apreciación de la motivación.
- Apreciación del desarrollo de la autogestión.
- Apreciación del incentivo a la investigación.

Procedí a tabular los datos obtenidos de cada encuesta. Posteriormente, realicé gráficos reveladores del comportamiento de la curva de los resultados finales de las asignaturas de Derecho Civil impartidas por el autor durante los últimos 20 años, con el propósito de compararlas con las mismas curvas de las asignaturas impartidas durante el proceso de implementación de las estrategias didácticas implementadas en el proyecto. Con ello se generó un mecanismo comparativo para derivar, a priori, si las estrategias didácticas practicadas fueron beneficiosas al proceso o no.

Conclusiones

Con este Proyecto Pedagógico busqué desarrollar y validar estrategias cooperativas, que permitan mejorar la enseñanza tradicional y la efectividad del docente en el aula, para identificar procesos de aprendizaje significativo desde una perspectiva constructivista. El propósito fue el de identificar estrategias docentes de perfil constructivista, sin que con ello se desplazara el método tradicional.

La intención también consistía en construir un modelo o paradigma en el Departamento de Derecho de la PUCMM, que sirviera de parámetro conceptual y didáctico para el diseño de los planes de estudio: planificación, evaluación, estrategias docentes, etc., y así permitir la unificación de criterios en las formas de enseñar el Derecho en la Universidad.

Las respuestas a las preguntas se evidencian en la Guía de aprendizaje de la asignatura "Obligaciones I", donde se identifican en cada unidad de clase, cuáles estrategias cooperativas pueden ser combinadas con el método tradicional.

El resultado final de la implementación del proyecto revela que las estrategias cooperativas pueden aportar positivamente a los objetivos del Departamento de Ciencias Jurídicas. Asimismo, pueden ayudar a alcanzar la formación de un egresado con el perfil previsto en la documentación institucional del Departamento, y de esa manera hacer el proceso más cónsono con el modelo educativo definido por la PUCMM.

La comparación de los gráficos elaborados con los resultados finales obtenidos, revela una mejoría del proceso de EA, en el sentido de unificar los niveles de conocimiento alcanzados por la mayoría del curso, ya que la curva es más horizontal que la que resulta de los períodos donde solamente se aplicó el método tradicional.

Lecciones aprendidas

El proceso vivido durante la Especialidad en Pedagogía Universitaria (EPU) me enseñó a reflexionar e identificar los errores incurridos en el pasado.

La elaboración del Proyecto Pedagógico produjo un crecimiento y aprendizaje significativo para el beneficio de mi práctica docente. Entendí el valor de la planificación, de lo importante que es integrar la evaluación al proceso, que la motivación que los estudiantes puedan

lograr en una asignatura depende mucho de nuestra creatividad como docentes, que los estudiantes se adaptan a las estrategias didácticas que implementemos, y pueden desarrollar su autonomía, pero que somos los verdaderos conductores de este proceso.

Con la oportunidad de realizar este proyecto y vivirlo no solamente mediante la escucha y consulta de las fuentes orales y documentales, sino mediante la propuesta de esta innovación, se produjo en mí una transformación positiva que me permite desempeñarme mucho mejor que antes en las aulas universitarias.

Considero que todos los docentes de esta Institución deben reflexionar y comprometerse a mejorar sus prácticas docentes dando los pasos institucionales correspondientes para realizar la Especialidad en Pedagogía Universitaria. Los resultados de este esfuerzo nos demuestran que podemos mejorar y con ello, contribuir a la mejoría de otros bajo nuestra responsabilidad durante el tiempo que permanecen recibiendo nuestras orientaciones.

Referencia Bibliográfica

Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (2011). *Modelo Educativo*. Santiago de los Caballeros: PUCMM



ECOS DESDE LAS FACULTADES

Estrategias didácticas para promover el aprendizaje autónomo en Derecho Penal

Didactic Strategies for Promoting Autonomous Learning in Criminal Law

Wendy Martínez *

Resumen: Se presenta un proyecto pedagógico sobre el aprendizaje del Derecho Penal Especial en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. El punto de partida es la necesidad de dar respuesta a las múltiples inquietudes sobre las estrategias para lograr una aproximación entre la Teoría del Derecho Penal y su práctica en los tribunales. Tanto en la construcción de la pregunta como en la explicitación del contexto del estudio y en la recopilación de la información, se recurrió a la técnica de la encuesta y la entrevista a estudiantes, profesores, autoridades académicas, y actores del sistema de justicia penal, así como a la elaboración de instrumentos especiales para recopilar la evidencia e implementar las estrategias propuestas. Las conclusiones son una reflexión final sobre el estudio y sobre las lecciones aprendidas como docente investigador, cuya proximidad con el objeto analizado constituyó el más fuerte escollo en el proceso.

Abstract: This article presents a study on the learning of Special Criminal Law at the Pontificia Universidad Madre y Maestra. The initial motivation to conduct this project was the need to find a solution to the numerous concerns about the strategies to overcome the gap between the Theory of Criminal Law and its practice at Court. Surveys and interviews among students, professors, academic authorities and actors of the criminal justice system were the methods employed to collect the data. The conclusion is a reflection on the study and on the lessons learned as a research professor, whose proximity to the object of analysis constituted the main limitation throughout the process.

Construcción de la pregunta

Durante más de 16 años me había preocupado la expresión frecuente en el estudiantado y en los abogados en materia penal acerca de la distancia existente entre la teoría y la práctica, y sobre las limitaciones para incorporar nuevos conocimientos y destrezas en la solución de casos concretos. Empecé a adoptar diversas estrategias con la finalidad de incentivar al estudiantado a solucionar problemas a partir de los conceptos teóricos de las fuentes documentales de la asignatura, con escaso resultado satisfactorio.

En el transcurso del Diplomado en Pedagogía Universitaria, impartido por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) a sus

docentes, pude identificar que se trataba de un problema común entre los profesores de las distintas áreas, pero que se manifiesta de forma más evidente y preponderante en las asignaturas teóricas. Atraída por la idea de contribuir desde mi práctica docente, decidí cursar la Especialidad en Pedagogía Universitaria con miras a profundizar más sobre la profesionalización de la docencia, al interiorizar que en el proceso de enseñanza-aprendizaje intervienen diversos actores, y que el aprendizaje es una actividad que debe ser protagonizada por el aprendiz.

Me preocupaba el hecho de que el estudiantado se sintiera incapaz de aprender de forma significativa los nuevos conceptos y de aplicarlos en la

Palabras clave

enseñanza del derecho, aprendizaje autónomo, aprendizaje basado en la experiencia, aprendizaje reflexivo

Key Words

law teaching, autonomous learning, experiential learning, reflective learning

* Licenciada en Derecho Magna Cum laude por la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña, Magister en Administración de Empresas Públicas, en Derecho Empresarial y en Legislación Económica; Especialista en Derecho Procesal Civil y en Pedagogía Universitaria por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), Campus Santo Tomás de Aquino (CSTA). Especialidad en Derecho Judicial por la Escuela Nacional de la Judicatura, Especialidad en Derecho de Autor por la Universidad de los Andes, Especialidad en Argumentación Jurídica por la Universidad de Alicante. Es docente por asignatura del Departamento de Derecho y de la Vicerrectoría de Post grado de la PUCMM. Docente por asignatura en la PUCMM -CSTA y en la Escuela Nacional de la Judicatura; y juez del área Penal. Se desempeña como Segundo sustituto de presidente de la Cámara Penal de la Corte de Apelación de Santo Domingo. Para contactar a la autora: juriswend@yahoo.com

Recibido el 15-May-12
Aprobado el 27-Agosto-12

Encuentre el texto en "La Investigación sobre la Práctica Docente", <http://www.pucmm.edu.do/STI/campus/CDP/ComunicacionPublicaciones/Paginas/CuadernodePedagogiaUniversitaria.aspx>
Cuaderno de Pedagogía Universitaria Año 9/ N. 17 /enero - junio 2012 / Santiago, Rep. Dom.: PUCMM / p. 23-27

práctica, y que se percibiera como un objeto de la enseñanza y no como el protagonista.

¿Qué podía hacer yo como docente para promover un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante de Derecho Penal? ¿Había estado implementando las estrategias apropiadas para promover el aprendizaje? ¿La tendencia a la memorización y la ausencia de criticidad estaba siendo fomentada desde las aulas? ¿Está vinculada la ausencia de espíritu crítico y la dificultad para solucionar problemas con el contexto? ¿Qué tan perjudicial es para el estudiante de Derecho un aprendizaje fundado en la memorización?

Los conceptos de aprendizaje significativo, aprendizaje fundado en la experiencia y aprendizaje autónomo desde la pedagogía social y la pedagogía crítica, contribuyeron a abordar un diálogo abierto con otros docentes de la Universidad, el estudiantado y autoridades académicas. Fue necesario vencer, además, la tendencia a la impersonalidad propia de los escritos jurídicos para exponerme a un diálogo íntimo sobre la enseñanza-aprendizaje, lo cual ha significado un esfuerzo considerable.

Una visión sistémica de la problemática permitió integrar mis experiencias durante los años de estudio del Derecho con las de otros pares docentes en la enseñanza del Derecho Penal. Además, integro en la formulación de la pregunta del estudio las frustraciones y necesidades de los estudiantes de la asignatura, así como la experiencia de los operadores del sistema de justicia penal.

La construcción de la problematización se basa en la consulta bibliográfica sobre la materia, la consulta de perfiles de la carrera de Derecho de la PUCMM y del egresado de la carrera, entrevistas al Director del Departamento de Ciencias Jurídicas, a distintos operadores del sistema de justicia penal, a colegas docentes y a estudiantes de Derecho de esta Universidad. Partí de la idea de que el desarrollo de competencias para la solución de casos concretos se asociaba a la estrategia de enseñanza del Derecho, específicamente del Penal. A medida que fui contrastando las experiencias de los entrevistados, evidencí que el desarrollo de competencias para la solución de casos o problemas concretos, implica un involucramiento del estudiantado para desarrollar el aprendizaje autónomo, puesto que la realidad es cada vez más cambiante en lo que respecta a las relaciones jurídicas. Por tanto, la necesidad de soluciones creativas y eficaces que se ajusten al caso concreto que se pretende solucionar es cada día mayor, y constituye una exigencia del mercado laboral de los abogados.

En la bibliografía consultada (ver al final de este artículo) es constante el señalamiento de la necesidad de desarrollar competencias en los estudiantes, que les permitan autoaprender y utilizar estas competencias para la solución de casos o problemas concretos. Dicha forma de aprender se ajusta con mayor eficiencia a las necesidades del entorno actual en que viven los estudiantes universitarios, futuros profesionales. Finalmente, concluimos la fase de construcción de la pregunta del proyecto pedagógico: ¿Cómo desarrollar el aprendizaje autónomo en el Derecho Penal?

Abordar cualquier proyecto que pretenda modificar las prácticas en la enseñanza universitaria requiere de un ejercicio previo de análisis del contexto en el cual éstas se realizan, y una documentación de las prácticas existentes, implícitas y explícitas. La transformación en los modelos económico, social y político en los últimos años, implican cambios en la educación universitaria, que deben ser afrontados desde las perspectivas de las nuevas necesidades y las necesidades futuras de la sociedad y el estudiantado. El contexto de la enseñanza universitaria y sus distintos componentes: la universidad, el estudiantado y el profesorado han cambiado; por tanto, la enseñanza universitaria debe cambiar.

Zabalza (2004, p. 63) señala que “la enseñanza, incluso aunque la entendamos como la gestión de un programa de una disciplina, es una realidad compleja que trasciende lo que sucede en una clase o laboratorio”. La velocidad a la que se producen los cambios en el conocimiento científico en todas las áreas, gracias al desarrollo de la tecnología, constituye una de las piedras angulares que justifican hoy en día el desarrollo del aprendizaje autónomo en las universidades. Sin embargo, la capacidad de agencia y el impulso de competencia para el desarrollo autónomo se ven vinculadas a dos cuestiones esenciales: por un lado está el discurso político externo que llega a las universidades, que tiene una concepción vieja del desarrollo humano, o que está fundado de forma esencial en nuestras teorías implícitas negativas de aprendizaje y de enseñanza. Y, por otro lado, el proceso de transformación de las universidades hacia el modelo europeo con las agencias acreditadoras, que limitan la capacidad de agencia de las instituciones universitarias y de sus profesionales (Rué, 2009, p. 95).

Dentro de los aportes que han cambiado la perspectiva de la enseñanza universitaria se encuentra la taxonomía de Bloom revisada (Anderson & Krathwohl, 2001), que da cuenta de que el aprendizaje se realiza en distintos niveles, que indican el grado de profundidad del aprendizaje y las categorías, así como el modo como conceptualizarlos y etiquetarlos. Otra de las cuestiones que ha cambiado en el contexto de la enseñanza universitaria es el rol del docente, pues la autonomía requiere ciertos niveles de libertad, que desplacen el excesivo control que ejerce el profesorado en el aprendizaje tradicional y en el aprendizaje cognitivo modelador.

Contexto:

Este proyecto se desarrolla en la enseñanza del Derecho Penal, un área troncal de la carrera, fundamental dentro del Derecho Público, sobre todo si se considera el auge de las fricciones en las relaciones interpersonales producidas por fenómenos como la pobreza, la multiculturalidad, las debilidades institucionales de nuestro país, y los nuevos medios tecnológicos para la ejecución de los ilícitos.

Para la documentación de lo que podríamos calificar como el modelo y el estilo de enseñanza del Derecho Penal en la PUCMM, de conformidad a la terminología de Flores Ochoa (2003), he procedido a analizar la encuesta que realizamos a 25 estudiantes que cursaron las asignaturas de Derecho Penal Especial I y II (DER-325 y DER-326) durante los años 2009, 2010 y 2011. Estas asignaturas se

imparten en el tercer año de la carrera, según el Pensum 5 vigente. La encuesta se practicó a estudiantes que cursaron las asignaturas con distintos docentes y en períodos distintos. La muestra fue se-

leccionada al azar, de la población total que cursó las asignaturas antes indicadas.

Tabla 1. Relación de asignaturas seleccionadas para encuestar a sus estudiantes

Períodos	Asignatura	Estudiantes inscritos
2008-2009/2	DER 325 Derecho Penal I	23
2009-2010/1	DER 325 Derecho Penal I	37
2010-2011/1	DER 325 Derecho Penal I	24
2010-2011/2	DER 326 Derecho Penal II	45

El proyecto se implementó en dos fases. En la fase inicial se utilizaron las estrategias antes de su desarrollo sistemático como parte de la formación en Pedagogía Universitaria, pues comencé a implementarlas de forma intuitiva. Reconstruyo la experiencia a través de registros documentales conservados durante los últimos dos años de docencia universitaria (cuatro semestres), durante los cuales he orientado de forma alternada el Derecho Penal Especial I y el Derecho Penal Especial II.

Desarrollé la implementación sistemática con un grupo de treinta y nueve estudiantes, en edades de 19 a 21 años y, dos de ellos, mayores de 27. Treinta y tres son de sexo femenino y seis de sexo masculino. Más de 97% de los estudiantes son mujeres. El nivel cultural es medio y sus conocimientos sobre la asignatura prerrequisito del Derecho Penal Especial I (Derecho Penal General) es deficiente, pues muestran desconocimiento respecto a las principales instituciones de la teoría del delito y de la pena, como la culpabilidad, la punibilidad y la imputabilidad. El 90% muestra dificultad para traducir los conocimientos teóricos a ejemplos concretos. En términos generales, provienen de clase media del país, con padres profesionales. Se muestran dispuestos a aprender, aunque suelen participar de forma anarquizante, con conversaciones excesivas pero con interés, siempre y cuando no se les exija resultados que tiendan a mostrar el aprendizaje o a realizar tareas tendentes a lograr aprendizaje significativo.

Se trata de un grupo compuesto esencialmente por estudiantes matriculados en el 2010 y en el 2009, con excepción de dos estudiantes que eran matrícula 2003 y 2005. Los estudiantes muestran habilidad para la tecnología digital y suelen perder la atención ante discursos largos o participaciones orales reiterativas. Se expresan correctamente y prefieren hacerlo de forma oral. El 40% manifestó no estar interesado en el Derecho Penal, pues no piensan ejercerlo².

Recopilación de la evidencia

En este proyecto se visualiza la enseñanza-aprendizaje del Derecho Penal como un sistema integral en el que el método y las estrategias están cargadas de intencionalidad y forman parte de una misma filosofía de enseñanza-aprendizaje en la que se busca promover la autonomía.

Este proyecto pedagógico asume como una realidad la idea de que no existe una sola forma correcta de enseñar, y que el uso indiscriminado de los conceptos, método, técnica, actividad, modelo, etc. ejerce influencia directa en el discurso pedagógico y en la práctica en las aulas, aun en las virtuales, así como que cualquier técnica puede convertirse en una estrategia para la promoción de un método activo, siempre y cuando el profesorado diseñe el proceso bajo esta concepción. De modo que, el concepto de estrategia está lleno de intencionalidad. Considerar las diversas inteligencias de nuestros estudiantes, y las distintas maneras en que estos aprenden, hace que cada grupo de estudiantes sea único y requiera de una propuesta de enseñanza-aprendizaje flexible que permita potencializar las competencias de cada uno de los integrantes del grupo.

En este proyecto, el concepto estrategia se asume como un sistema de acciones o conjunto de actividades del profesorado y el estudiantado, planificadas y organizadas por el profesorado, con la finalidad de posibilitar y promover el aprendizaje en el estudiantado, de forma que el profesorado pueda promoverlo durante todas las fases del proceso. Para determinar el conjunto de estrategias que he planteado y desarrollado, identifiqué estrategias didácticas que favorecen de forma significativa el desarrollo de la propuesta pedagógica, como el análisis de casos, la solución de problemas, el role playing, la redacción de actos, clínicas de litigación, etc. A fin de posibilitar el aprendizaje autónomo del Derecho Penal, propuse estrategias que permitan el desarrollo de la argumentación escrita y la lógica del estudio en la interpretación.

Para recopilar la evidencia se diseñó un conjunto de instrumentos que permiten la puesta en práctica de los conceptos teóricos, como el programa de la materia, una plantilla para la solución de problemas, una plantilla para el análisis de casos, así como un instructivo para la redacción de actos y un protocolo para el desarrollo del role playing. Encaminé el proyecto pedagógico a la adopción de estrategias didácticas para incorporar la experiencia al aprendizaje del Derecho Penal, poniendo en contacto al estudiantado con su vida profesional futura. Integro dimensiones como la entrevista, la relación con el cliente, la narración de hechos, la preparación de escritos, el interrogatorio de testigos, el funcionamiento de los

²El presente diagnóstico se realizó utilizando la plantilla Assure.

tribunales o de los órganos administrativos en los que tramita un asunto, el trato con jueces y empleados judiciales y administrativos, que forman parte cotidiana de la vida profesional del abogado. El proceso de selección de las estrategias implicó un cuestionamiento de la coherencia del modelo de enseñanza con las estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación. Asimismo, implicó la experimentación a través de la implementación de estrategias didácticas fundadas en la experiencia, durante la fase inicial de implementación durante varios semestres hasta su refinamiento y depuración para la fase de implementación sistemática. Esto también implicó una innovación constante en el empleo de las estrategias y la integración de la enseñanza-aprendizaje al concepto de ejercicio profesional futuro. En todo este proceso la socialización de la implementación de estas estrategias durante la Especialidad en Pedagogía Universitaria jugó un papel esencial, que permitió un crecimiento cualitativo del proyecto.

Es así como, finalmente, tomé partido por las estrategias fundadas en la experiencia, consistentes en la solución de problemas, estudio de casos, redacción de actos y role playing, auxiliadas de los cierres conceptuales, las lecturas previas y el power point. Es oportuno puntualizar que durante la implementación sistemática no fue posible implementar el role playing como estrategia, debido a gran número de estudiantes que componían el grupo con el cual se produjo la implementación, en contraste con el tiempo destinado al desarrollo de la materia.

En sentido general, las estrategias implementadas tuvieron por finalidad: a) permitir al estudiantado construir de manera activa el conocimiento, b) recurrir de manera primordial a un tipo de enseñanza en el que la profesora asiste al estudiantado en el proceso de encontrar respuestas y soluciones por medio de preguntas, ejemplos, sugerencias y mayor experiencia práctica, c) apoyar la enseñanza en situaciones reales de aprendizaje o en situaciones de aprendizaje moldeadas a partir de situaciones reales. Para la implementación sistemática se utilizó una encuesta que se aplicó al estudiantado que cursaba la asignatura. Escogí este recurso de evaluación, pues me permite considerar las valoraciones del estudiantado sobre las estrategias implementadas al margen de mis apuntes en el diario docente, las actas de calificaciones y las participaciones del estudiantado en clases. Me permitió, además, tener una valoración sincera de las estrategias, pues las preguntas de la encuesta son muy variadas y se introdujeron preguntas de control que permiten el monitoreo de las respuestas.

Conclusiones

La búsqueda de la autonomía en la Pedagogía es lo que la libertad es a las Ciencias Jurídicas y el Derecho, en el sentido de que no nos viene dada de forma pacífica, sino que es el resultado de una conciencia social sobre la necesidad de autorregulación del estudiantado, atendiendo a cuestiones tan puntuales y evidentes hoy en día como el fenómeno de la globalización, el paso a la era digital y la sociedad del conocimiento, impulsados por los cambios constantes en el conocimiento.

La ciencia del Derecho, y del Derecho Penal de forma específica, esencialmente territorial, también ha sido impactada por estos fenómenos de la vida actual, lo mismo que su enseñanza. Dado el dinamismo de las relaciones sociales y la variedad de las vulneraciones que estas catalizan, en la medida en que la interacción se hace cada vez más colectiva, como puede verificarse por el crecimiento de las redes sociales, las vulneraciones a derechos protegidos tradicionalmente cambian de forma de ejecución, y aparecen nuevos derechos y bienes jurídicos que reclaman protección. Al profesional del Derecho Penal de esta era le resulta imposible conocer desde las aulas los diversos tipos penales que se crean a través de leyes especiales, pero tampoco es factible recurrir a la capacitación formal para la solución de casos concretos en la medida en que estos se van presentando en un nuevo entorno, ni a los cambios legislativos que introducen nuevos tipos penales; de ahí que resulte necesario, a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad, patrocinar la autonomía del aprendizaje del Derecho como forma de garantizar la calidad de nuestros egresados para afrontar los retos profesionales de la era digital.

Es preciso especificar que una de las primeras cuestiones a despejar es la tentación de establecer modelos o patrones en un proyecto que apuesta a la autonomía. El aprendizaje autónomo es una forma de aprendizaje en la que el estudiantado asume una parte importante de la responsabilidad de la organización de su trabajo, ajustándola a su propio ritmo. Se persigue, con su desarrollo, reforzar el protagonismo del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, organizar el proceso de enseñanza de forma tal que permita poner a su disposición los recursos necesarios para que pueda hacerlo, así como preparar al estudiantado para que asuma su proceso de formación y capacitación a lo largo de su vida.

El aprendizaje autónomo identifica como competencias claves del estudiantado autónomo, su capacidad de iniciativa, elaboración de un plan de trabajo realista, conocer y contrastar las fuentes de información, comprender e interpretar la información y los textos, capacidad de resumen o síntesis de la información, plantear y resolver problemas, voluntad de conocer cosas nuevas y profundizar en ellas, transferir, extrapolar y aplicar conocimientos a nuevas situaciones y reflexionar y evaluar su propio trabajo. Pero para desarrollar la autonomía es necesario motivar el alumnado, establecer un plan global de trabajo, que en este caso es la Guía de aprendizaje, condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje y los niveles de exigencia, especificar el sistema de evaluación y los productos o pruebas a desarrollar, así como los criterios a ser considerados en su evaluación, todo lo cual se estableció a través de esa Guía elaborada al efecto.

En el presente proyecto partí de la necesidad de un enfoque holístico del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que se trató de una propuesta que integra diferentes métodos, recursos y criterios, que integra una dimensión ética, política e ideológica, articuladas con dimensiones metodológica, instruccional y operativa. Este proyecto se fundamenta en la implementación de estrategias fundadas en la experiencia, y recurre a las estrategias clásicas mínimas e in-

dispensables. La integración de estas seis dimensiones se fundamenta en la intencionalidad con que ellas han sido diseñadas con miras al desarrollo del aprendizaje autónomo.

Lecciones Aprendidas

Aunque el contexto de la enseñanza universitaria haya cambiado, resulta imposible aplicar las estrategias fundadas en la experiencia de forma pura. Es necesario, dado el contexto actual de nuestros estudiantes, adoptar estrategias tradicionales como las cátedras, la presentación power point, lecturas guiadas, etc., como complemento de las estrategias propuestas.

Evidenció, además, la necesidad de vincular las estrategias didácticas con las estrategias de evaluación, para evaluar el aprendizaje profundo, calificando el progreso y no la acumulación de datos, pues la evaluación debe ser continua, ya que esto permite ser coherente. Pude constatar durante el proceso la gran contribución de la autoevaluación, la coevaluación y el trabajo cooperativo, como formas de fomentar valores indispensables en el ejercicio profesional del Derecho, como la crítica, la tolerancia, la ética, la solidaridad, entre otras. Es importante que el estudiantado sienta que pierde presión por las calificaciones, para que se concentre en su proceso de aprendizaje; se requiere una constante retroalimentación respecto a los puntos a mejorar en cada fase del proceso de enseñanza-aprendizaje, para promover su autonomía y su seguridad.

La asignación de compromisos individuales y grupales, permite su desarrollo, asumiendo el aprendizaje como una responsabilidad individual, en que cada estudiante juega su papel protagónico y el profesor tiene la oportunidad de acompañarle en su proceso personal de desarrollo, al tiempo que el trabajo grupal permite la integración de sus competencias a las de los demás integrantes del grupo.

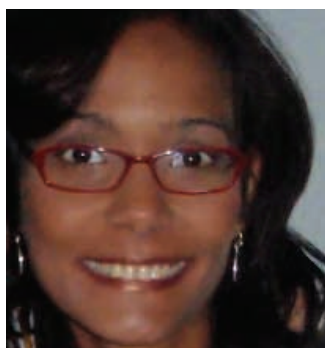
Es importante, además, resaltar que el número de estudiantes en las aulas influye de forma decisiva en la efectividad de las estrategias implementadas, por lo que entiendo que a mayor número de estudiantes, la eficacia de las estrategias propuestas se pierde, por la imposibilidad de seguimiento a los avances del estudiantado y las dificultades para la retroalimentación.

Referencias Bibliográficas

- Anderson, L. & Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman
- Flores R. (2000). *Evaluación psicológica y cognición*. Bogotá: McGraw Hill
- Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en la educación superior*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2004). *Lección magistral y metodologías activas en el contexto de las Estrategias Didácticas de Educación Superior*. Santiago: Universidad de Santiago de Compostela.

Bibliografía consultada

- Brocket, R. & Hiembra, R.(1993). *El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos*. Barcelona: Paidós.
- Brochbank A. & McGill L. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Freire P. (2005). *La pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Pozo, J. & Pérez, M. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pozo, J. & otros. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó.



ECOS DESDE LAS FACULTADES

Del pensamiento a la forma en Arquitectura

From Thought to Form in Architecture

Orisell Medina *

Resumen: Este artículo presenta una indagación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el tránsito del pensamiento a la forma en la asignatura ARQ-342-T Teoría de la Arquitectura I, de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. La misma parte de una inquietud personal que fue evolucionando en el tiempo, sustentada en la revisión documental y los cuestionarios a estudiantes, profesores y a la Dirección Departamental. El estudio sobre la práctica docente permitió plantear que es fundamental cambiar los paradigmas propios para poder trascender y ser coherente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Abstract: This paper reports a study on the teaching and learning processes in the course ARQ-342-T Theory of Architecture I at the Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. The study focused on the students' transition from thought to form. This study stems from a personal concern that evolved in time, supported by documentation research and surveys among students, professors, and Department authorities. The study on teaching practice allowed the author to state that it is of paramount importance that teachers revise their own paradigms in order to transcend and to be coherent with their teaching practices.

1. Construcción de la pregunta

Desde el inicio de mi labor como docente en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) me preguntaba cómo facilitar el tránsito de la teoría a la práctica: la integración de los conocimientos y las nuevas estrategias para este proceso, entendiendo que el aprendizaje no podía quedarse en niveles superficiales.

Empecé a cuestionarme con cuáles medios yo podía facilitar esa integración, y mientras participaba en el Diplomado en Pedagogía Universitaria comencé a registrar los cambios en las asignaturas que impartía. Este proceso llegó a un punto clave de introspección durante mi participación en la Especialidad en Pedagogía Universitaria (EPU) de la PUCMM, Campus de Santo Domingo, durante la cual desarrollé el proyecto pedagógico sobre mi práctica docente que expongo en este artículo.

En las clases de Historia y Teoría de la Arquitectura que cursé durante mis carrera tuve siempre la inquietud de saber cómo se unía (y dónde) esa

esfera teórica (muchas veces intangible) con la práctica de Diseño Arquitectónico. Mantuve la misma inquietud en el inicio de mi labor docente: las y los estudiantes se aproximan a las asignaturas teóricas como algo que aporta a la "cultura general", que "es aburrido", o con poca conexión práctica con la realidad actual. Estas inquietudes hicieron que me planteara lo siguiente: ¿cuáles son las estrategias que permiten facilitar la reflexión de los conocimientos teóricos en los y las estudiantes?, ¿cómo estos conocimientos y reflexiones a los cuales llegan pueden ser llevados a la práctica? y, ¿cuál es la incidencia de estas estrategias en la comprensión de las concepciones teóricas de la arquitectura y como las internalizan los y las estudiantes?

Diversos autores han planteado los procesos de generación del pensamiento y su plasmación en un hecho práctico, desde el punto de vista de la pedagogía y desde la investigación en la enseñanza de la Arquitectura.

Palabras clave

enseñanza de la arquitectura, estrategias de enseñanza-aprendizaje, teoría-práctica, reflexión.

Key Words

architecture education, teaching and learning strategies, theory-practice, reflection

* Arquitecta, Magister en Arquitectura Tropical Caribeña y Especialista en Pedagogía Universitaria por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus Santo Tomás de Aquino. Profesora a medio tiempo del Departamento de Arquitectura de esta misma Universidad. Para contactar a la autora: o.medina@ce.pucmm.edu.do

Recibido el 15-Mayo-12

Aprobado el 12-Oct-12

Encuentre el texto en "La Investigación sobre la Práctica Docente", <http://www.pucmm.edu.do/STI/campus/CDP/ComunicacionPublicaciones/Paginas/CuadernodePedagogiaUniversitaria.aspx>
Cuaderno de Pedagogía Universitaria Año 9/ N. 17 /enero-junio 2012 / Santiago, Rep. Dom.: PUCMM / p. 28-37

El término pensamiento, para Dewey (2007), aduce a un conjunto de ideas que “revolotean” en nuestra mente y estados mentales que se producen de manera incesante en ella. Ver esas imágenes en nuestra cabeza, posibilita pensar. Para trascender del pensamiento primario, es necesario el pensamiento reflexivo, en el cual solo con el hecho de “ver” las imágenes, estas adquieren un significado profundo. El pensamiento reflexivo se entiende como ir más allá de la sucesión de ideas inconexas. Es el proceso que va hacia una conclusión. En Dewey (2007), la reflexión apunta a una ordenación consecucional donde las ideas precedentes determinan las siguientes, como un resultado, y estas al mismo tiempo se refieren a las que estaban primero. El proceso de elaboración del pensamiento o idea partiendo de una duda, nos permite planificar el camino a recorrer para conseguir los objetivos que nos planteamos, y, por consiguiente, si este recorrido mental se realiza de manera profunda, podríamos diferenciar lo significativo de lo superfluo o accesorio, la forma mediante la cual obtendremos esa reflexión.

En la asignatura ARQ-342-T Teoría de la arquitectura, se trasciende la reflexión, pues tiene en sí misma un sentido propositivo, a través de la validez histórica y contextual de los procesos vividos en la evolución de la Arquitectura.

En ese mismo ámbito, Donald Schön (1987) realizó estudios sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje reflexivos en la carrera de Arquitectura. Él planteó que la reflexión de una previa reflexión-acción, puede moldear una acción que se ejecute posteriormente. La reflexión-acción es pensar en lo que se está haciendo, reestructurar estrategias de acción, la comprensión de los fenómenos y la manera de formular los problemas, sobre el mismo terreno de la acción.

Schön explica la reflexión-acción a partir del estudio del Diseño Arquitectónico, en el cual el diseñador tiene por delante una serie de proyectos que implican un proceso de análisis, compuesto por una serie de pasos predeterminados. A medida que se van realizando, el diseñador puede sacar a la luz la necesidad ir re-moldeando o reconstruyendo las ideas de partida en determinada situación proyectual, en un “diálogo reflexivo”. Este proceso de espiral que se da en el taller de diseño, donde siempre hay que volver hacia atrás a buscar, replantear, entender, para poder seguir adelante, es un método que bien puede ser puesto en práctica en otras situaciones de aprendizaje como las de asignaturas teóricas, puesto que da la oportunidad de ir reconstruyendo las reflexiones en una situación no lineal.

Barroso (2008) argumenta que con la enseñanza de la teoría en arquitectura, se busca que el alumno desarrolle e identifique no sólo una postura teórica, sino que genere una postura propia ante la arquitectura y derive de ella metodologías, desde las cuales el estudiante pueda realizar su reflexión e interpretación, para reformular acciones en base a este conocimiento con miras a evolucionar la misma teoría, a través de visualizarla como un hecho eminentemente “propositivo”. Para construir la pregunta en el ámbito de la reflexión de los conocimientos en asignaturas teóricas y cómo podrían estos ser in-

tegrados a la práctica, consulté a estudiantes y docentes. Los estudiantes expresaron que quisieran poder conectar los conocimientos teóricos con la práctica y la creatividad, y aplicarlos en el diseño con todo el rigor de la fundamentación para poder construir ideas y discursos coherentes. Sin embargo, el tedio con que generalmente se imparten y se toman estas asignaturas impide que se produzcan aprendizajes significativos.

Los docentes consultados expresaron que se debe facilitar el hecho de que los y las estudiantes lleguen a dominar el componente analítico y luego crítico que permita generar algún tipo de curiosidad para que interpreten los procesos con los que se relacionan las asignaturas y la realidad práctica. Los docentes plantean que existen debilidades metodológicas de cómo se imparten esas asignaturas que dificultan el tránsito hacia la práctica.

Para buscar respuestas a las interrogantes planteadas, la inquietud que fundamenta el proyecto pedagógico fue la siguiente: ¿Cuáles estrategias de enseñanza que fomenten la reflexión de los conocimientos y su integración en la forma, pueden ser incorporadas en la asignatura ARQ-342-T Teoría de la Arquitectura I?

2. Contexto

El proyecto tomó lugar en el curso de la asignatura ARQ-342-T Teoría de la Arquitectura I, en el período académico 2-2010-2011, en el Campus Santo Tomás de Aquino de la PUCMM. La misma la he impartido durante cinco años (desde el año 2007) en ocho oportunidades. Empecé haciéndolo como me había sido impartida a mí en pregrado. En el transcurso del tiempo, el curso ha sido modificado. Luego de cursar el Diplomado en Pedagogía Universitaria en el 2008, asumí un matiz más reflexivo, plasmé inquietudes de las asignaturas día a día, y de manera más explícita y consciente, a partir de la EPU. Como resultado de esto, la asignatura fue cambiando en comparación a las primeras versiones.

Con base en la cantidad, calidad, suficiencia y consistencia de los registros, decidí focalizar la reflexión en el trabajo desarrollado con el grupo de ART-342-T Teoría de la Arquitectura I, de los períodos 1 y 2 del año académico 2010-2011, en el Campus Santo Tomás de Aquino. Esta determinación se basó en los siguientes criterios: en esta asignatura comencé a realizar cambios sostenidos a lo largo de los semestres, a partir de los enfoques de la enseñanza que vi en la asignatura “El aprendizaje y la enseñanza en la universidad” y “Planificación y desarrollo de clases” de la EPU; el registro de las experiencias en mi diario docente (que me permitió registrar y reflejar las inquietudes y expectativas), así como los resultados de las sesiones de clase.

El foco principal en este proceso se basó en cómo traspasar lo aprendido en la teoría, que es el pensamiento de la arquitectura, hacia la esfera práctica como fundamento del Diseño Arquitectónico. Esto así para que la asignatura dejase de ser percibida por los y las estudiantes como un elemento accesorio en la carrera. El programa fue trabajado integrando estrategias y actividades que permitiesen que

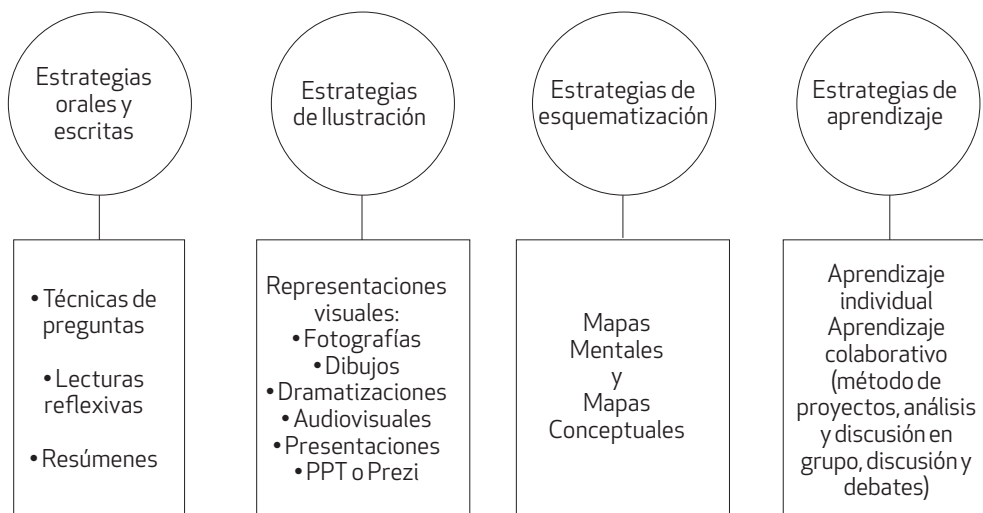
se pensarán y analizarán a profundidad los aspectos tratados en los contenidos temáticos del programa, para interpretar las situaciones estudiadas y llevarlas a una esfera práctica, dentro de una asignatura teórica, esto constituyó un reto durante el curso completo.

3. Recopilación de la evidencia

Utilicé un acercamiento metodológico basado en la participación activa, crítica, colaborativa y constructiva de los y las estudiantes. Las estrategias de enseñanza desarrolladas por Díaz & Hernández

(1999) y Campos (2000) utilizadas en la implementación posibilitaron el paso del pensamiento teórico en Arquitectura, a los aspectos formales del hacer. Estas fueron seleccionadas por su nivel de comprensión, variedad, adaptabilidad, y por la posibilidad que los y las estudiantes pudieran hacer uso de ellas en otras situaciones de aprendizaje. Las estrategias implementadas fueron: 1. Estrategias orales, 2. Estrategias de ilustración, 3. Estrategias de esquematización y 4. Estrategias de aprendizaje. Aparecen desglosadas en la Gráfica 1:

Gráfica 1: Estrategias implementadas



La forma en que fueron presentados los contenidos de la asignatura sirvió para mejorar la reflexión, la crítica y la fundamentación de las ideas, como eje transversal en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación se desglosan las actividades de las unidades de clase, que se desarrollaron con esas estrategias (ver Tabla 1):

Tabla 1. Desarrollo de las clases

¿Qué? Conocimientos/Temas	¿Cómo? Estrategias	Logros	Dificultades
INTRODUCCION Fundamentos de la asignatura, objetivos, programación e introducción ¿Qué es una Teoría? Definiciones, ejemplos. ¿Qué es Arquitectura? Componentes de la Arquitectura. Elementos: fundamentales y variables.	Estrategias orales y escritas: Técnica de preguntas y resumen. Aprendizaje Individual	Construimos una idea sobre estas dos palabras; en varias respuestas: necesidad y espacio, de allí pasaron a cuestionarse si la Arquitectura era arte o técnica.	Una parte del curso no mostraba interés a participar por su propia voluntad en la fase de preguntas.
El profesional de la Arquitectura Conceptos, leyendas urbanas y realidad.	Estrategias de ilustración: presentación PPT y caricaturas.	El grupo se mostró motivado e intrigado por el enfoque del tema, esto generó una discusión de ideas sobre la arquitectura, el arquitecto y la práctica.	

¿Qué? Conocimientos/Temas	¿Cómo? Estrategias	Logros	Dificultades
El Lugar en la Arquitectura Conceptos, importancia, interpretaciones. Antigüedad clásica. Teoría Aristotélica del Lugar.	Estrategia oral y escrita: lectura reflexiva Estrategia de aprendizaje colaborativo: discusión de grupo.	Recuperaron el conocimiento de clases anteriores sobre los elementos fundamentales y variables de la arquitectura, buscando la relación entre ellos.	En la estrategia de aprendizaje colaborativo, hubo cierta resistencia a la conformación de grupos y luego que estaban ya organizados, que el tiempo de discusión de la lectura al interno del grupo no era suficiente.
Época Medieval. Aspectos generales	Estrategia oral y escrita: técnica de preguntas. Estrategias de ilustración: presentación de imágenes Estrategia de aprendizaje: aprendizaje colaborativo -discusión de ideas.	Conectar la clase con la descripción de ambientes y percepción del espacio en películas ambientadas en la época medieval.	A causa de inasistencia de casi la mitad del curso, la dinámica se hizo más lenta en algunos momentos.
Impacto del cristianismo en la Arquitectura. Motivaciones.	Estrategias de ilustración: presentación PPT Estrategias orales y escritas: lectura reflexiva	Entender que en ese momento todas las filosofías convergían hacia la idea de Dios, lo cual se enfatizó con la lectura "Una arquitectura del cielo" de L. Roth.	El curso estaba agitado pues tenían examen de Sistemas a continuación de TA1 ese día.
El Renacimiento y el Barroco. Fundamentos, conceptos e interpretaciones	Estrategias de esquema de conocimiento: diagrama de relaciones. Estrategias de ilustración: presentación audiovisual dibujos animados	Ver que a través de medios poco convencionales (dibujos animados) se puede afianzar el conocimiento. Los estudiantes trajeron a colación temas y hechos tratados en HA2, comentando lo importante de conocer el contexto social para entender el pensamiento.	Semana de parciales, inasistencias por entregas de Diseño.
El Renacimiento y el Barroco. El pensamiento Humanista.	Estrategia de esquema de conocimiento: mapa mental Estrategia de ilustración: fotografías y diagramas	Hubo especial interés en las concepciones filosóficas sobre el Renacimiento de Maritain, al compararlas con el mundo contemporáneo.	Mucho contenido para una sesión.
La Revolución Industrial Fundamentación filosófica. Impacto en la expresión arquitectónica.	Estrategias de ilustración Estrategia de aprendizaje colaborativo-método de proyectos. Estrategias orales y escritas: lectura reflexiva	En la presentación sobre Las lámparas de Ruskin, por parte de los y las estudiantes, mostraron un entendimiento y comprensión de alto nivel pues a partir de la lectura hicieron símiles y compararon para crear su interpretación.	

Continuación tabla 1. Desarrollo de las clases

¿Qué? Conocimientos/Temas	¿Cómo? Estrategias	Logros	Dificultades
Teorías arquitectónicas del Siglo XX. Fundamentación filosófica, social y económica.	Estrategias orales y escritas: técnica de preguntas Estrategia de esquema de conocimiento: diagrama de relaciones. Estrategias de ilustración	Con ayuda de los estudiantes que cursaron H3 el semestre previo, les pedí que explicaran el tema de la composición de la Arquitectura en el movimiento moderno, específicamente a Mies Van der Rohe. Esto ayudó a una nueva comprensión desde la misma perspectiva de los estudiantes, recuperando el conocimiento del curso anterior.	Mucho contenido para una sesión. Quejas al momento de asignar la comparación de dos lecturas de Walter Benjamín en grupos. A los estudiantes que no habían cursado HA3 se les hacía más complicado seguir el hilo conductor de la clase en esos momentos.
Construir-Habitar Conceptos.	Estrategias orales y escritas: lectura reflexiva Estrategias de esquema de conocimiento: mapa conceptual Estrategias de ilustración: presentación audiovisual "La caída".	Que los y las estudiantes se preguntaran cómo las ideas que se piensan pueden ser traducidas en cosas tangibles	Quejas por lo denso de la lectura de Heidegger, comentarios de tipo: "todo iba bien hasta la página cinco, pero de ahí en adelante se complicó...".
Escenarios de la Modernidad. Bauhaus, CIAM, Team X. Crisis de la Arquitectura Moderna	Estrategias de ilustración: presentación PPT		Presentación muy densa, mucho contenido para poco tiempo.

Con respecto a la evaluación de la asignatura, los compromisos realizados por parte de los y las estudiantes fueron los siguientes (ver Tabla 2):

Tabla 2. Evaluación de las clases

Actividades de Evaluación	Criterios de Evaluación	Valor	Fecha de entrega
Compromiso 1: a) Formular una definición personal de la Arquitectura. b) Explicar qué son y cuáles son los elementos de la Arquitectura, comparar el peso de unos y otros en el quehacer arquitectónico y formular un concepto de relación entre estos elementos.	a. Uso de fuentes para argumentar, analizar. Creatividad, claridad de la idea y ortografía. Formato: Extensión una página en letra Arial 12 a 1.5. b. Análisis de lo argumentado, reflexión de los conceptos, coherencia y elaboración de un ejemplo con estos elementos.	1% 2%	18 Enero 2011
Compromiso 2: En grupo: Comparar las interpretaciones personales del concepto de Lugar en la Arquitectura. Reestructurar el concepto de Lugar a partir de las ideas personales.	Uso de fuentes para argumentar y analizar. Creatividad, claridad de la idea y ortografía. Formato: Extensión una página en letra Arial 12 a 1.5.	3%	Quejas por lo denso de la lectura de Heidegger, comentarios de tipo: "todo iba bien hasta la página cinco, pero de ahí en adelante se complicó...".

Continuación tabla 2. Evaluación de las clases

Actividades de Evaluación	Criterios de Evaluación	Valor	Fecha de entrega
<p>Compromiso 3: Inferir sobre los aspectos filosóficos los componentes de la Arquitectura y las actitudes y talentos del Arquitecto, y combinar las posibles relaciones existentes.</p>	<p>Uso de fuentes para argumentar y analizar. Creatividad, claridad de la idea y ortografía. Formato: Extensión máxima de una página, letra Arial 12 a 1.5.</p>	2%	1ro. Febrero 2011
<p>Compromiso 4: 1ra. evaluación parcial Formular un discurso interpretativo sobre el libro "Ciudades Invisibles", y construir un objeto que represente la elaboración conceptual del mismo, que integre los significados de Lugar en un objeto tridimensional. A realizar en parejas.</p>	<p>Uso de fuentes para argumentar y analizar. Creatividad, claridad de la idea, estructura ordenada y coherencia.</p>	15%	
	<p>Coevaluación Formato: Extensión máxima de tres páginas en letra Arial 12 a 1.5, y objeto tridimensional portable.</p>	5%	8 Febrero 2011
<p>Compromiso 5: Investigar las principales corrientes filosóficas de la Edad Media.</p>	<p>Uso de fuentes, analizar. Ortografía. Formato: Extensión dos página en letra Arial 12 espaciada a 1.5.</p>	2%	22 Febrero 2011
<p>Compromiso 6: Elaborar una síntesis del tratado de León Battista Alberti.</p>	<p>Uso de fuentes, analizar. Ortografía. Formato: Extensión dos página en letra Arial 12 espaciada a 1.5.</p>	3%	1ro. Marzo 2011
<p>Compromiso 7: Leer el capítulo correspondiente (asignado por grupo) del texto sobre John Ruskin, y elaborar un análisis interpretativo del mismo, presentará al curso su reflexión del mismo, con los medios que considere pertinente</p>	<p>Uso de fuentes para argumentar y analizar. Creatividad, claridad de la idea, estructura ordenada y coherencia.</p>	5%	8 Marzo 2011
	<p>Formato: Extensión máxima de dos páginas en letra Arial 12 a 1.5, y representación del mismo.</p>		
<p>Compromiso 8: 2da Evaluación parcial: Elaborar un mapa mental causa/efecto del desarrollo de pensamiento de la humanidad y su repercusión en la Arquitectura desde el Medioevo a la Revolución Industrial</p>	<p>Uso de fuentes para argumentar y analizar. Creatividad, claridad de la idea, estructura ordenada y coherencia.</p>	20%	15 Marzo 2011
	<p>Formato digital. Presentación clara y estética. Co-evaluación</p>	5%	

Continuación tabla 2. Evaluación de las clases

Actividades de Evaluación	Criterios de Evaluación	Valor	Fecha de entrega
Compromiso 9: Elaborar una síntesis de las ideas expuestas por el filósofo Martin Heidegger.	Uso de fuentes para argumentar y analizar, claridad de la idea, estructura ordenada y coherencia. Formato: Extensión máxima de una página en letra Arial 12 a 1.5.	2%	29 Marzo 2011
Compromiso 10: Elaborar un ensayo reflexivo sobre el libro escogido a inicios de curso.	Uso de fuentes para argumentar y analizar, claridad de la idea, estructura ordenada y coherencia. Formato: Extensión máxima de tres páginas en letra Arial 12 a 1.5.	5%	5 Abril 2011
Compromiso 11: Evaluación Final. De la Teoría a la práctica arquitectónica: El vínculo. Motivación: A partir de los conocimientos adquiridos, los y las estudiantes trabajaron en cómo llevar lo que piensan hacia la práctica en Arquitectura. Seleccionaron un momento, movimiento o situación a partir de las lecturas indicadas, investigaron, ampliaron, discutieron y documentaron el punto de vista del grupo sobre el particular. Crearon un espacio arquitectónico u objeto pensado atendiendo a lo determinado anteriormente.	Uso de fuentes para argumentar y analizar, claridad de la idea, estructura ordenada y coherencia. Formato: Extensión máxima de tres páginas en letra Arial 12 a 1.5. Espacio u objeto en formato digital.	30%	12 Abril 2011

Asimismo, para determinar el impacto de la metodología utilizada, se formularon preguntas a docentes y estudiantes. Esto así, para indagar sobre la opinión de los docentes del área temática sobre las acciones integradas de enseñanza y aprendizaje, comprender los procesos que llevan a cabo y cómo sus estudiantes acogían estas estrategias

de E-A. También se realizaron entrevistas a la Dirección del Departamento de Arquitectura del Campus Santo Tomás de Aquino. Estas preguntas se suministraron a 8 profesores del área, de los cuales el 66% respondieron en base a estos criterios:

Tabla 3. Criterios para la elaboración de las preguntas de las entrevistas

1.	Opinión del Departamento de Arquitectura sobre las metodologías utilizadas por los docentes en las asignaturas Historia y Teoría de la Arquitectura.
2.	Opinión de los docentes del área temática sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus asignaturas.
3.	Indagar cómo sus estudiantes acogen estas estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Para el estudiantado se estructuró un cuestionario tendiente a conocer la valoración que estos otorgaban a las estrategias implemen-

tadas durante el curso. Los criterios del cuestionario se estructuraron en cuatro apartados:

Tabla 4. Criterios de evaluación de las estrategias de enseñanza que fomenten la reflexión del conocimiento teórico.

1. Valoración de la utilidad de los conocimientos teóricos en la asignatura
2. Valoración de las estrategias utilizadas en clase
3. Selección y valoración la estrategia que más ayudó a llevar el conocimiento a la práctica
4. Valoración de la utilidad de los conocimientos de Teoría de la Arquitectura I para la reflexión del pensamiento que concrete una forma

Estos apartados se componían de 12 preguntas, las cuales se suministraron a 31 estudiantes y 18 respondieron al cuestionario. Cabe destacar que el mismo se suministró al finalizar el curso, luego de que las calificaciones finales fueron publicadas. Los apartados del cuestionario los estructuré con un bloque de casillas para valoración numérica (del 1 al 5, siendo cinco la más alta) y tres casillas consecutivas para que los estudiantes expresaran sus opiniones y sugerencias. En este último aspecto hice hincapié a la hora de solicitarles el llenado del cuestionario, pues entendí que el valor de las opiniones que allí se expresaran iluminaría el proceso de análisis de la información.

La metodología utilizada para analizar las respuestas a un cuestionario cualitativo fue abordar cada uno de apartados de manera independiente, y asociando dentro de ellos las respuestas de los estudiantes por sexo, para tener una perspectiva de cómo el proceso había repercutido en cada uno de ellos. En la categorización de las respuestas empecé a ver puntos comunes en tres ámbitos: lo social, lo personal y lo epistemológico (conocimiento). Para facilitar la comprensión de lo que estaba buscando, lo que aparecía en los cuestionarios y comenzar a destejer la urdimbre de una manera coherente y comprensible, asigné colores a cada uno de los estratos que iba encontrando: rosado a lo social, verde a lo individual y azul a lo epistemológico (ver tabla 5):

Tabla 5. Categorización de la valoración de la utilidad de los conocimientos de la asignatura²

Cuestionario	Social	Personal	Epistemológico	Lo que mas posibilita
1	compartan		reflexión	Que se compartan ideas breves en la clase sobre las lecturas.
2	escuchar			Ayuda bastante escuchar para la de cada persona y las criticas de los demás.
3	interacción y compartir			Las ideas permiten ampliar los conocimientos propios
6			reflexión	El razonamiento y reflexión del alumno
7				No Respuesta
8	Colectivo			Ayuda mucho que sea en grupo por los comentarios
9				No Respuesta
10				El conocimiento personal es compartido con los demás
11				Posibilita la internalización de los conocimientos de una manera más fácil

² Números de cuestionarios en negro corresponden a mujeres y azul a hombres.

Continuación tabla 5. Categorización de la valoración de la utilidad de los conocimientos de la asignatura

Cuestionario	Social	Personal	Epistemológico	Lo que mas posibilita
13			reflexión	Nos ayuda aprender más sobre hacer reflexiones o análisis más claros y rápidos.
14	Colectivo			De esta manera podíamos tener otros puntos de vista y ampliar el aporte que nos hacía la lectura.
16				Diferentes puntos de vista lo que particularmente me permitía escuchar y aprender otra perspectiva.
17	Interacción y compartir		Conocimiento	El intercambio de ideas facilita la comprensión pues surgen ideas contrarias que incita el debate. Cuando comentamos nosotros, al equivocarse por ejemplo uno asimila más la información rectificada.
4	Escuchar	Revisar a lo interno		Nos ayudaba a desarrollar mucho más el análisis crítico, se pedía analizar y comentar estas lecturas, al escuchar las opiniones de los otros también te llevaba a pensar aún más en algunas cosas que se te habían escapado o desarrollar cosas que ya habías pensado.
5		Internalizar		Posibilita el análisis crítico personal, ayuda a formar ideas propias de lo que es arquitectura, y otros conceptos como arte etc...
12	Interacción y compartir		Conocimientos generados por otros	Fue un proceso muy ameno que provocó ver la manera en la que todos captaron la lectura y de que manera la entendieron. Ver enfoques distintos amplió la primera percepción que se obtuvo de cada lectura.
15			Conocimiento	Con estas lecturas y reflexiones se lograba comprender muy bien el pensamiento que se estuviese estudiando.
18	Colectivo			La discusión ayudaba a tener una idea colectiva de lo que se estaba leyendo.

La categoría de valoración que predominó en base a los comentarios de los y las estudiantes fue el aspecto social del aprendizaje: se aprende mejor interactuando, escuchando, compartiendo. El aspecto social es uno de los postulados centrales del enfoque constructivista en la pedagogía y de la corriente sociocultural de Vigotsky. Estos resultados fueron analizados y comparados con las aproximaciones teóricas planteadas en el proyecto, en base a la revisión documental y a la sistematización del proceso, procediendo entonces a construir las conclusiones del estudio.

4. Conclusiones

El proyecto pedagógico se planteó responder las inquietudes que se desprendían de la pregunta central, mencionada anteriormente.

Estas preguntas más específicas fueron: ¿cuáles estrategias de enseñanza permiten integrar los aprendizajes de los conocimientos a la construcción de la forma en la asignatura?, ¿cuál es el aporte de las estrategias utilizadas en la integración de los conocimientos a la forma?, ¿cuál es el vínculo entre el aprendizaje del pensamiento reflexivo de los conocimientos y su integración a la forma, en Arquitectura? y finalmente, ¿cómo se evalúan los aportes de las estrategias de enseñanza para transitar del pensamiento a la forma?

Los aportes derivados del proceso de análisis fueron los siguientes: Para las y los estudiantes interpretar y asimilar a través de un proceso creativo y de abstracción, les permitió encontrar el sentido práctico de los conocimientos al vincularlos a la forma. La diversidad de po-

sibilidades permitió el desarrollo de procesos de análisis y reflexión para vincular a la acción de transitar de la teoría a la práctica. Schön (1987) plantea que este proceso de reflexión-acción es vital en el práctico, para moldear las acciones a partir de un proceso reflexivo.

El diseño y construcción de artefactos fue preferido entre los estudiantes, desmontando el paradigma que yo tenía, en cuanto a pensar que los hombres son más dados a realizar trabajos manuales de construir objetos. La integración de los conocimientos y de las formas de pensamiento, posibilitan la proyección a sistemas de representación tangibles; el tránsito del saber al hacer, abordando los conocimientos base, reflexionando sobre ellos para encontrar un modo de hacer, el método que permitió llegar a una realización tangible a través de la técnica.

El momento de transformación para Sarquis (1997) analizando a Ferry (1997) implica capacidad técnica y sobre todo, capacidad de interpretar el significado, moviéndose al nivel de la práctica lo que debe implicar una reflexión teórica llegando a convertirse en el práctico reflexivo de Schön, "aquel que pone de manifiesto esta capacidad de pensar en la práctica".

Un aspecto importante es que se tome en cuenta que para que los y las estudiantes aprendan los conocimientos del contenido temático, es necesario que quienes cursen ARQ-342- Teoría de la Arquitectura I, hayan aprobado la asignatura ARQ-472-T Historia de la Arquitectura y del Arte III, que corresponde a la tercera parte del programa de estudio. Si el estudiante no ha cursado la misma se dificulta la integración al proceso de E-A.

5. Lecciones aprendidas

La integración del conocimiento a la forma es imprescindible en Arquitectura, la concreción de lo material a partir de un proceso de análisis y reflexión para la toma de decisiones. Si como docentes podemos aportar herramientas que lo faciliten, estaremos ayudando a transformar las formas de pensar-reflexionar-hacer de los y las estudiantes, acciones que repercutirán en la formación de un modo de pensar y obrar coherente y con intención.

No soy la misma que comenzó la EPU en agosto del año 2010: he ido a fuerza de conocimientos nuevos, desmontando viejos paradigmas que me acompañaban desde mis estudios de pregrado y la manera de ver el mundo universitario desde una perspectiva tradicional, como a mí me enseñaron. He cambiado a partir de darme la oportunidad de ver diferentes puntos de vista, más allá de lo disciplinar, y al usarlos en mi contexto, he logrado comenzar a cambiar mis paradigmas, lo que inevitablemente desembocará en un cambio en los y las estudiantes; al ir cambiando unos y otros, lograremos mejorar y cambiar nuestro mundo.

Referencias Bibliográficas

- Barroso, P. (2008). *Teoría e investigación proyectual*. Aguascalientes: Architectum Plus.
- Campos, Y. (2000). *Estrategias de Enseñanza Aprendizaje*. Recuperado el 5 de agosto de 2011, de <http://www.scribd.com/doc/59026353/LIBRO-ESTRATEGIAS-DE-ENSEÑANZA-APRENDIZAJE-YO-LANDA-CAMPOS>
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos. La relación entre el pensamiento reflexivo y el proceso educativo*. Barcelona: Paidós Ibérica
- Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill.
- Sarquis, J. (2000). Investigación proyectual: historia de las teorías, los procedimientos y las técnicas- teorías, praxis, poiesis. *Revista Área* 8, 3-25.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. California: Jossey-Bass.



Valoración de Implicaciones para la Formación en Residencia Médica de Anestesiología

Por Evangelina Hernández *

Resumen: Se presenta una sistematización de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la residencia médica de Anestesiología en uno de los hospitales universitarios avalada por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Se analizaron documentos relacionados a la educación superior en postgrado, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los implicados en el proceso de formación. Se finaliza el trabajo interpretando los resultados como una fuente de información y de argumentación para debatir en cuanto a la enseñanza-aprendizaje de las residencias médicas, tomando como caso la de anestesiología. Se hace énfasis en la importancia de aplicar los reglamentos del nivel de postgrado y afianzar los aspectos pedagógicos, para el logro de los objetivos concretos de un profesional competente de la salud en esta área.

Abstract: This article reports on a systematic organization of the teaching and learning process in the Anesthesiology medical residency certified by the Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra at a university hospital. Documents related to Higher Education at the graduate level were analyzed and semi-structured interviews to the medical residents were conducted. The results highlight the importance to apply the regulations at the graduate level as well as the need to enhance the pedagogical aspects, in order to achieve the specific objectives of a proficient health professional. Finally, it is expected that these results could be used as a source of information and argumentation for future debate over the teaching and learning process at medical residencies.

Construcción de la pregunta

Como profesora docente de la residencia en Anestesiología en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), nace mi inquietud sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje utilizados por los docentes del área en el Hospital Regional Universitario Presidente Estrella Ureña (HRUPEU).

La Sociedad Americana de Anestesiología (ASA) define la Anestesiología como: "la práctica de la Medicina dedicada al alivio del dolor y al cuidado completo e integral del paciente quirúrgico, antes, durante y después de la cirugía". [sitio web] www.anestesia.com.mx. Un anestesiólogo es el doctor encargado del paciente a todo lo largo del procedimiento quirúrgico. Esto incluye suprimir el dolor, vigilar los signos vitales durante la cirugía y la con-

tinuación de los cuidados postoperatorios hasta que el paciente esté en condiciones estables para ser llevado a planta, manteniendo una estrecha comunicación con el equipo quirúrgico. Lo que podría incluir situaciones de emergencia, manejo de ciertos cuadros clínicos y una participación activa en el quirófano y fuera del hospital.

Los médicos residentes son profesionales egresados de diferentes universidades. En el caso de Anestesiología, existen 3 plazas para optar: los dos primeros lugares pertenecen al Instituto del Seguro Social (IDSS) y un tercero a la Secretaría de Estado de Salud Pública y Asistencia Social (SESPAS). Ambas instituciones se encargan de pagar al residente durante los años que dure su formación. La permanencia en la especialización se gestiona a través de un contrato renovable cada

Palabras clave

educación médica, programas de residencias, anestesiología

Key Words

medical education, residency programs, anesthesiology

* Médico Anestesiólogo y Especialista en Pedagogía Universitaria por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Profesora por asignatura en la Facultad de Ciencias de la Salud de esta Universidad. Asesora de Proyectos Finales Residencias Médicas en Anestesiología, avaladas por la PUCMM. Coordinadora por seis años de la residencia anestesiología Hospital Regional Universitario Presidente Estrella Ureña (IDSS). Para contactar a la autora: evangelina.hg@gmail.com

Encuentre el texto en "La Investigación sobre la Práctica Docente", <http://www.pucmm.edu.do/STI/campus/CDP/ComunicacionPublicaciones/Paginas/CuadernodePedagogiaUniversitaria.aspx>
Cuaderno de Pedagogía Universitaria Año 9/ N. 17 /enero-junio 2012 / Santiago, Rep. Dom.: PUCMM / p. 38-43

Recibido el 15-Mayo-12

Aprobado el 12-Oct-12

año mientras cumpla con los requisitos del reglamento. Iniciándose así a un programa de formación y de entrenamientos específicos de cuatro años, durante los cuales el residente, de acuerdo a su grado, debe de adquirir los conocimientos teóricos y prácticos implicados en el plan de estudios de la Residencia en Anestesiología de la PUCMM. A cada nivel se le asigna el nombre de Residente I, II, III ó IV, de acuerdo al año que cursa (Plan de Estudios de la Residencia en Anestesiología vigente desde el 2002. PUCMM).

El programa de la especialidad tiene como propósito el desarrollo de competencias para la formación y el perfeccionamiento de recursos humanos en el ámbito de una ocupación, profesión, disciplina, arte o técnica, según el Reglamento del Nivel de Postgrado de las Instituciones de Educación Superior, Ministerio de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (2008).

Las residencias médicas están dirigidas por tres niveles de mando y la universidad. La PUCMM actúa a través del Director de la Cátedra de la Especialidad, de la Facultad de Ciencias de la Salud, que avala la residencia. Labor que se realiza conjuntamente con el IDSS, a través del Director General de Enseñanza e Investigaciones Médicas y con el Colegio Médico Dominicano, a través del Presidente de la Sociedad Especializada, relativa a la residencia médica, en este caso la de Anestesiología. Los niveles de mando y la PUCMM se rigen por las leyes del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, la Ley General de Salud, la Ley de Organización del Cuerpo Médico de los Hospitales y el Consejo Nacional de Residencias Médicas. Sus funciones son establecer el programa, evaluar su desarrollo y dotar de recursos humanos y bibliográficos para la formación.

El ambiente de formación en la Residencia Médica constituye un compromiso didáctico: debe existir un personal docente que aplique estrategias de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo del pensamiento analítico y crítico y retroalimentación entre los docentes y el residente en forma-

ción. Las complejidades del proceso no se han sistematizado, de manera que puedan conocerse las implicaciones del mismo. "La base para que una educación en anestesia sea eficaz debe basarse en una comprensión del pasado y un análisis del presente, pero, lo más importante, debe ser determinada por nuestra visión para el futuro" (Longnec 2002).

A partir de lo expuesto, mi inquietud para emprender esta investigación fue la siguiente: ¿Cómo se valora y cómo se ha desarrollado la formación en la Residencia Médica de Anestesiología?

Recopilación de la evidencia

Esta investigación constituye una sistematización de experiencias en la docencia de Anestesiología en el HRUPEU. Ruiz (2001), expresa que la sistematización es "un proceso de recuperación, tematización y apropiación de una práctica formativa determinada, que al relacionar sistemática e históricamente sus componentes teórico-prácticos, permite a los sujetos comprender y explicar los contextos, sentido, fundamentos, lógicas y aspectos problemáticos que presenta la experiencia, con el fin de transformar y cualificar la comprensión, experimentación y expresión de las propuestas educativas de carácter comunitario."

Se recogieron datos documentales y se realizaron entrevistas semi-estructuradas. Los informantes fueron: a) el decano de postgrado, b) la encargada de las residencias médicas de la PUCMM, c) el jefe de docencia médica del hospital, d) el coordinador de la residencia en el hospital, e) los profesores docentes de la residencia en Anestesiología de la PUCMM, f) los residentes del hospital de los cuatro años de residencia, g) los documentos y registros de postgrado. Las entrevistas fueron personales, vía electrónica o telefónica durante tres meses.

En las tablas 1, 2 y 3 se desglosan y se describen los criterios a partir de los cuales la información fue recopilada y analizada, acorde a las intenciones más específicas (objetivos), formuladas a partir de la pregunta principal.

Tabla 1. Criterios e indicadores de análisis para el objetivo 1

Objetivo 1	Criterios	Indicadores	Descripción
	Exigencias del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología	Derechos Deberes	Se establecen los requisitos indispensables para la aprobación, el funcionamiento y la evaluación de cualquier programa de postgrado en República Dominicana.
Analizar las implicaciones externas para la formación en residencia médica de anestesiología	Exigencias del Consejo Nacional de Residencias Médicas	Reglamentos	Se determinan las normas y los procedimientos que regirán la labor científica del cuerpo médico hospitalario. Se amplía sobre situaciones no contempladas en la ley 6097 de organización del cuerpo médico activo de los hospitales.
	Exigencias de la Sociedad Dominicana de Anestesiología	Estatutos	Se hace referencia de que se afiliará a cualquier institución nacional o internacional que tenga propósitos afines a los de esta Sociedad. No existen documentos donde se involucre con la formación de postgrado. En el programa único llevado por la UASD hace referencia de que la Sociedad tiene una acción protagónica, facilita y vela por el desarrollo del programa.

Tabla 2. Criterios e indicadores de análisis para el objetivo 2

Objetivo 2	Criterios	Indicadores	Descripción
Analizar las implicaciones internas para la formación en residencia médica de anestesiología	Lineamientos de programas de residencias médicas de la PUCMM	Definición de residente	Profesional médico egresado de una escuela de medicina reconocida oficialmente en el país, con licencia válida de ejercicio profesional (exequátur), que ingresa a un Hospital autorizado con la finalidad de realizar y aprobar un programa académico de especialización médica.
		Investigación	Trabajo que se lleva a cabo en el último año de la especialidad, construido de manera individual o grupal, bajo la dirección de un asesor.
		Competencias a desarrollar	Se promueven condiciones para que los estudiantes desarrollen competencias que les permitan acercarse a la información y producir el conocimiento pertinente y relevante.
	Modelo Educativo de la PUCMM	Introducción Fundamentos filosóficos y antropológicos Marco Pedagógico	Paradigma que guía el accionar y la fuente de inspiración para dar coherencia al quehacer de cada uno de los sujetos involucrados en el proceso formativo.
	Plan de estudio de la residencia médica	Definición Objetivos Tiempo de formación Ámbito de formación Evaluación Prueba final Metodología	Es el diseño curricular que compendia el proceso de enseñanza aprendizaje que debe de cursarse para cumplir con el perfil establecido y obtener una titulación.

Tabla 3. Criterios e indicadores de análisis para el objetivo 3

Objetivo 3	Actores	Descripción
Valorar las apreciaciones de los actores en relación a su función asignada y al cumplimiento del plan de estudio de la residencia médica de anestesiología	Jefe de enseñanza	Valorar la apreciación del jefe de enseñanza en relación a los procesos inherentes a su función, la cual es hacer cumplir el Reglamento General de Residencias Médicas y los Reglamentos Internos del Hospital o unidad médica-docente que incidan en cada programa de formación médica especializada.
	Coordinador	Valorar la apreciación del coordinador en relación a los procesos inherentes a su función. Es el profesor seleccionado por el Consejo de Profesores de la Residencia Médica correspondiente, para la conducción del programa de especialización y para las actividades académicas que le son propias.
	Profesores	Valorar la apreciación del docente en relación a los procesos inherentes a su función. Es el médico especialista responsable junto al coordinador de la conducción del programa de especialización y de realizar actividades académicas que les son propias y las que le designe el coordinador.
	Residentes I,II,III y IV	Valorar las apreciaciones de los residentes en relación a los procesos inherentes a su función. Son profesionales médicos en proceso de formación de un programa en postgrado en la especialización anestesiología con duración de cuatro años.
	Decano de Postgrado	Valorar las apreciaciones de los residentes en relación a los procesos inherentes a su función Asume las funciones de responsabilidad que el Rector le delega bajo su supervisión y de la del Vicerrector. Implica la gestión de los planes de estudio a niveles de postgrado.
	Encargada Unidad de Residencias Médicas	Valorar las apreciaciones de los residentes en relación a los procesos inherentes a su función Coordina los aspectos académicos y logísticos de la Unidad de Residencias Médicas de la Vicerrectoría de Postgrado, articulando la docencia universitaria y hospitalaria de acuerdo con las especificaciones del programa de formación.

Para el cumplimiento de estos objetivos se utilizaron como fundamentación referentes disciplinares, pedagógicos y metodológicos; a saber, plan de estudios de la Residencia Médica, Competencias implicadas en los programas de postgrado en Anestesiología, Proyecto Tuning, Declaración de Bolonia, los estándares en Educación Médica de Postgrado del Proyecto de la World Federal for Medical Education (WFME), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Reglamento del Nivel De Postgrado de las Instituciones de Educación Superior del Ministerio de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MEESCYT), Ley 139-01 de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, Ley General de Salud. No. 42-01, Ley de Organización del Cuerpo Médico de los Hospitales (Número 6097), Reglamento Nacional de Residencias Médicas del Consejo Nacional de Residencias Médicas en la República Dominicana (Reglamento Único), Lineamientos de Postgrado, Modelo Educativo, Plan de Estudio y sobre las implicaciones de la sistematización.

Luego de la lectura, análisis y valoración de los diferentes documentos relacionados a las implicaciones externas e internas de la residencia en Anestesiología del HRUPEU y de las apreciaciones de los actores involucrados en la misma presento las conclusiones a continuación.

En cuanto a las implicaciones externas se concluye que en el documento referido a las exigencias del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, la Institución, a nivel de Postgrado, debe incentivar la superación académica y la actualización periódica de sus profesores. Se registran iniciativas que evidencian el esfuerzo de la PUCMM y la motivación por la superación académica docente a través de diversas ofertas de formación, tanto a niveles disciplinares, como pedagógicos.

La revisión del documento de las exigencias del Consejo Nacional de Residencias Médicas, permite apreciar que son muchos los acápite que deben ser reevaluado, en todas las instancias involucradas en la

formación de especialistas para el mejor desenvolvimiento futuro de las residencias médicas, en todos los niveles. Es justificable la necesidad de reestructurar y evaluar por parte de las autoridades estos reglamentos, donde se haga referencia de las propiedades facultativas y académicas de la PUCMM, que le da la autoridad de participación en un nivel I, lo que les permitirá estar a la par con el proceso de reforma del sector salud.

Las exigencias de la Sociedad Dominicana de Anestesiología reúnen un conjunto de regulaciones de carácter moral, que codifican la práctica honesta y conducta honorable de todos y cada uno de los médicos anestesiólogos afiliados a cualquiera de las Sociedades Miembros de Confederación Latinoamericana Anestesiología, del médico ya especializado. No existe contenido en sus documentos donde se involucre con la formación de postgrado, ni de lo que espera del especialista en formación. Solamente el Programa Único llevado por la UASD hace referencia de que la Sociedad tiene una acción protagónica, que facilita y que vela por el desarrollo del programa.

En relación con las implicaciones internas, los lineamientos de programas de residencias médicas de la PUCMM, indican antecedentes, la motivación y la justificación de su diseño y elaboración. En el mismo se dan nociones sobre formación y desarrollo de la investigación en los programas de postgrado, se dan directrices para la construcción de líneas y temáticas para un trabajo de investigación, la evaluación y corrección, que son necesarios para que un trabajo a este nivel tenga buena aceptación y credibilidad. Por ello, a nivel de postgrado existen unos criterios, normativas y estándares de evaluación en la investigación, que garantizan su cumplimiento. Como usuaria del documento testifico que ofrecen orientación; sin embargo, algunas implicaciones no están contempladas.

El Modelo Educativo de la Institución constituye una guía como fuente de inspiración para dar coherencia al quehacer de los sujetos involucrados en el proceso formativo. Se evidencia que la Universidad persigue un desarrollo metodológico participativo, de construcción de conocimientos, desarrollo de destrezas, habilidades, valores y actitudes, necesarios para desenvolverse en una sociedad competitiva y convivir en ella haciendo trascender sus acciones, dando sentido a la vida y lograr un futuro profesional competente, mediante procesos de acompañamiento y tutorías.

El plan de estudio de la residencia médica, documento creado en un principio para orientar a todo personal de salud en el área formativa de residencias médicas, en especial en Anestesiología, hace énfasis en los objetivos y las actividades programadas por año en la residencia. Cada nivel tiene sus actividades específicas en el aspecto cognoscitivo, las habilidades que se quiere que se adquieran para lograr un profesional competente. El documento incluye estrategias que persiguen la supervisión; sin embargo, ha sido hasta el momento irregular, por el no comprometimiento de todos los especialistas o docentes. Se está reevaluando y reestructurando, ya que fue emitido hace ya muchos años y debe ser actualizado, principalmente en lo que respecta a las especificaciones correspondientes al cuarto año, el cual fue adicionado luego de su elaboración.

En otro orden, las apreciaciones de los actores sobre las implicaciones indican diversos aspectos importantes resaltar. Coinciden en la concepción de la especialidad, sus conceptos objetivos y también coinciden en considerar que es importante que se verifiquen constantemente el cumplimiento de los mismos. En cuanto al tiempo de formación ven la necesidad de que roten por otros hospitales, tanto del país como del extranjero, que aprendan de diversas prácticas docentes. Su opinión acerca del ámbito de formación es que se beneficiaría más con la participación activa de todos los especialistas del Departamento.

Con respecto a la evaluación, las opiniones difieren, unos responden que en cierto sentido está incompleta; en cambio, otros dicen que es adecuada y llena los parámetros establecidos. En lo que concierne a la prueba final expresan que reúne los requisitos para saber o evaluar al residente. Una problemática identificada radica en el hecho de que los especialistas no van a las entregas de guardia, los que realmente deben evaluar esos aprendizajes. Para finalizar, en relación a la metodología de enseñanza-aprendizaje opinan que debería existir un seguimiento formalizado, más estricto y que la residencia se beneficiaría de un mayor apoyo por parte de los especialistas.

Conclusiones

No ha existido un seguimiento permanente relacionado con el mecanismo de evaluación, acreditación y desarrollo de la residencia de Anestesiología de la PUCMM en el HRUPEU. No existen mecanismos de evaluación, monitoreo y seguimiento para el cumplimiento de las funciones de los actores involucrados, ni el cumplimiento económico para el profesional docente. Esta situación no ayuda a incentivar al docente en profundizar en su trabajo, pues lo percibe como una función no remunerada. Los docentes, por tanto, dejan a los residentes solos más tiempo de lo conveniente. La actividad del residente suele centrarse en el aspecto laboral, lo cual le consume gran parte del período que debía estar dedicado al estudio, hasta impedir su asistencia habitual al recinto universitario donde se le imparten temas teóricos que son imprescindibles en su formación.

Los entrevistados en esta investigación informaron que existe falta de interés desde el hospital con respecto a la formación de los residentes. Los residentes, en particular, hicieron énfasis en que tienen la necesidad de que el especialista docente se involucre más con ellos. Esperan que se tome conciencia de un aprendizaje más significativo y desean que se valore la calidad del entorno en que se da la formación. En ocasiones, estas condicionantes les hacen pensar que su educación como especialistas no está completa.

Las competencias a desarrollar en los residentes deben ser abordadas por una educación continua que permita la actualización y perfeccionamiento; donde se impliquen diversas modalidades: cursos, seguimiento por parte de los docentes, elaboración de protocolos y diversas estrategias didácticas.

La formación profesional en las residencias médicas requiere la coordinación e integración curricular y la preparación pedagógica de los docentes. Una formación que incluya aspectos relevantes de las ciencias

biomédicas, básicas, clínicas, sociales, al igual que de habilidades de comunicación, ética médica; una disciplina necesaria en la que se demuestre una práctica profesional en el área, un aprendizaje integrado donde se puedan evaluar conocimientos, actitudes y aptitudes.

Existe la necesidad de que se evalúen y reestructuren los reglamentos de Consejo Nacional de las Residencias Médicas, los cuales datan de hace 40 años. Se requiere que la Universidad cuente con más poder de decisión para formar a los especialistas, de manera que pueda involucrarse más y asumir un proceso de crecimiento. La sistematización de experiencias en las otras residencias médicas de Anestesiología avaladas por la PUCMM favorecería la conformación de un plan único de formación.

En los aspectos pedagógicos, es pertinente identificar los cambios en lo que respecta a la práctica pedagógica al concluir cada ciclo o año de residencia. Esto así, para lograr integrar mejores estrategias y medios tecnológicos apropiados para cada nivel. Como en una de sus exigencias del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, (2008), expresa que la política institucional a nivel de Postgrado debe incentivar la superación académica y la actualización periódica de sus profesores.

El proceso de enseñanza-aprendizaje debe enfocarse en un aprendizaje secuencial, con retroalimentación permanente durante el proceso y posibilidad de reforzados. Es preciso incluir procesos metacognitivos a través de los cuales el residente tome conciencia del desarrollo de sus habilidades. El Consejo General de Residencias Médicas, el Hospital Universitario y la Universidad deben actuar en coordinación para el asesoramiento y supervisión y se pueda mejorar la calidad de la formación, para lograr capturar los significados de todas sus acciones y sus efectos, con tal de no repetir esos errores que se han llevado a cabo, mejorar las propias prácticas, compartir los aprendizajes. Un proceso de asesoramiento, supervisión y comunicación para que se realicen líneas de acción y se pueda construir más aportes en la formación de postgrado en medicina de Anestesiología.



Es preciso un proceso de reconstrucción y reflexión analítica, que sea participativo, desde el Consejo General de Residencias Médicas, PUCMM y el Hospital Universitario con los docentes y residentes, para lograr capturar los significados de todas las acciones y sus efectos.

Para lograr cambios y construir el futuro, debemos analizar el pasado y el presente. En los años que estuve en la coordinación de la residencia médica no tuve la oportunidad de conocer la existencia de los reglamentos y las exigencias de postgrado. Este hecho me impidió comprender muchos pormenores y llegué a caer en las mismas incongruencias que muchos en la actualidad mantienen. Esta falta de conocimiento ha llevado a adjudicarle a la Universidad las fallas internas en las residencias, puesto que es la Institución que avala la formación. Sin embargo, esta creencia es un error. La Universidad no tiene el control del proceso en su totalidad, ya que las autoridades gubernamentales del área de salud son las que determinan la apertura de los puestos de residencia y la elaboración del plan de estudio, sin contemplar la efectividad sobre el contexto real.

Se necesita más empoderamiento por parte de la Universidad, para lograr mejoría en el desenvolvimiento de la formación de nuevos especialistas, para tener un poder de decisión, tener acceso a la información y a los recursos, para tomar decisiones apropiadas, mejorar la imagen e involucrarse en un proceso de crecimiento. Las residencias médicas constituyen la base de la educación médica de postgrado y debe contar con la infraestructura, la organización, los medios y el personal necesario para que asuma la responsabilidad de un plan de estudio, además del apoyo de la Sociedad Dominicana de Anestesiología (SDA), para mantener los objetivos fijados y los estándares determinados actualizados, además de que defina los indicadores que permitan su evaluación y acreditación.

Reitero la necesidad de renovar las oportunidades de formación y actualización para promover, perfeccionar y desarrollar las aptitudes docentes para incorporar saberes epistemológicos, pedagógicos y metodológicos. El perfeccionamiento docente podría programarse como un proceso de formación permanente para la revisión y renovación de conocimientos, la revisión de actitudes y habilidades, un perfeccionamiento docente que ayudará a analizar la calidad de las estrategias de aprendizaje que tradicionalmente se realizan en el hospital.

Referencias Bibliográficas

Ruiz, B. & Dary, L. (2001). *Sistematización de Prácticas. Foro Los contextos actuales de la educación popular*. 20 de septiembre de 2001. Medellín: Liceo Nacional Marco Fidel Suárez.

Longnec, D (2002). Education in anesthesiology for the twenty-first century. *Journal Anesthesiology* 16, 65-69.

Ministerio de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, (MEESCyT). *Reglamento del Nivel de Postgrado de las Instituciones de Educación Superior*. Santo Domingo: MEESCyT



ECOS DESDE LAS FACULTADES

La simulación de negocios como estrategia pedagógica

Business Simulation as a Pedagogical Strategy

Jeffery Pérez * y Agustín González **

Resumen: Se presenta un proyecto pedagógico sobre la simulación de negocios como estrategia pedagógica para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la carrera de Administración de Empresas de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. El proyecto se desarrolló en dos asignaturas en paralelo, Estrategia Competitiva y Preparación y Evaluación de Proyectos. Se pretende que este estudio sirva de base para la toma de decisiones pedagógicas en el Departamento.

Abstract: This article presents an educational research regarding business simulation as a pedagogical strategy aimed to improve the teaching-learning process in Business Administration Studies at the Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. The authors based their initiative on the premise that this strategy could promote entrepreneur skills among Business Administration students. The study was developed in two parallel courses and analyzed the compiled data related to simulation and entrepreneurship. This study intends to act as groundwork that could lead to and inform pedagogical decisions at the Department.

1. Construcción de la pregunta

Como profesores del Departamento de Administración de Empresas de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), y fundamentados por la necesidad de concebir nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje, se consideró la posibilidad de desarrollarlas a través del uso de la simulación de negocios por computadora. Las asignaturas desde donde se llevó a cabo el proyecto pedagógico fueron: ADM-325 Estrategia Competitiva y EC-412 Preparación y Evaluación de Proyectos. Se consideró que era conveniente aplicar esta herramienta tecnológica en el contexto local y medir su efectividad para replicar su uso en próximos períodos académicos; no solo en las asignaturas del área de negocios, sino en otras áreas de la administración de empresas.

La simulación de negocios por computadora es una estrategia pedagógica que emula el comportamiento de las funciones de un negocio y se basa en modelos matemáticos que permiten analizar distintas situaciones que demandan la toma de decisiones racionales. Permite aprender competencias gerenciales y liderazgo estratégico; por ejemplo: la capacidad de motivar a otros, el manejo de la información, la delegación de funciones y el control del orden y la disciplina. Parte de su utilidad pedagógica es que los riesgos son mínimos, permitiendo que los estudiantes prueben enfoques sin mayores consecuencias, obteniendo una retroalimentación sobre las medidas que dan resultado y las que no. Otra ventaja es que se trabaja en equipo, como lo haría la gerencia de un negocio en situaciones no simuladas.

Palabras clave

enseñanza de administración de empresas, simulación de negocios, emprendimiento

Key Words

business administration education, business simulation, entrepreneurship

* Ingeniero Industrial por el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) y Magíster en Alta Gerencia, Mención Mercado por esa misma Universidad. Postgrado en Automatización Industrial por la Universidad Politécnica de Cataluña, España; Diplomado en Gestión de Clústeres por INTEC y Especialista en Pedagogía Universitaria por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). Profesor por asignatura en INTEC y en PUCMM, y Coordinador Nacional de Clústeres del Proyecto de USAID de Diversificación Económica Rural. Para contactar al autor: jeffery@agreddom.org

** Ingeniero Agrónomo, concentración Económica Agropecuaria por el Instituto Superior de Agricultura y la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). Magíster en Administración de Empresas y Especialista en Pedagogía Universitaria por esta última universidad. Magíster en Psicología Industrial por la Universidad Tecnológica de Santiago. Estudios complementarios en Evaluación y Gerencia de Proyectos, Estrategia Empresarial, Cooperativismo, Emprendedurismo y Alta Gerencia, tanto en el país como en el exterior. Profesor por asignatura en PUCMM y presidente de CEFINOSA, compañía de consultoría empresarial. Para contactar al autor: ing_agm2000@yahoo.es

Encuentre el texto en "La Investigación sobre la Práctica Docente", <http://www.pucmm.edu.do/STI/campus/CDP/ComunicacionPublicaciones/Paginas/CuadernodePedagogiaUniversitaria.aspx>
Cuaderno de Pedagogía Universitaria Año 9/ N. 17 /enero - junio 2012 / Santiago, Rep. Dom.: PUCMM / p. 44-49

Las escuelas de negocios están empeñadas en romper el paradigma de la formación para el empleo y, en cambio, buscan inducir en los alumnos la generación de ideas creativas para los negocios. Con ello se pretende ampliar las oportunidades de empleo, motorizar la movilidad social, fomentar la creación de empresas y la dinamización del aparato productivo. Las iniciativas emprendedoras implican búsqueda, respuesta y explotación de oportunidades, y envuelven incertidumbre, riesgo, capacidad gerencial y oportunismo creativo; desde el plan de estudio de la carrera Administración de Empresa de la PUCMM, el emprendurismo es un eje transversal.

Los autores nos planteamos la posibilidad de mejorar nuestra propia práctica docente, propiciando el emprendimiento a partir del contenido de las materias impartidas, pero conscientes de que el desarrollo de planes de negocios y la implementación de estrategias en el entorno académico presentan algunos obstáculos prácticos, puesto que implicaría inversiones y riesgos, que no es aconsejable que asuman los estudiantes.

En ese contexto, la simulación de negocios llena el vacío existente, sobre todo tomando en cuenta que como herramienta pedagógica todavía no había sido utilizada de manera sistemática y documentada en la universidad y, por ende, se desconocían sus bondades o perjuicios en el proceso enseñanza-aprendizaje.

La ventaja y conveniencia que vimos en el uso de la simulación es que la misma permite experimentar la creación de empresas virtuales, en la seguridad de un ordenador digital, sin riesgo financiero alguno y que estimula en los estudiantes el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas autónomas, en el proceso de toma de decisiones, iniciativas innovadoras, en sus relaciones interpersonales, ejercicio del liderazgo, la comprensión del entorno competitivo, la administración eficaz de los recursos, incluyendo el tiempo y el dominio de herramientas informáticas, lo que les entrena para enfrentarse mejor a realidades parecidas que pudieran presentárseles en el futuro ejercicio de su vida profesional.

El proyecto pedagógico se llevó a cabo en las dos asignaturas citadas de la carrera de Administración de Empresa. En los programas de estas asignaturas no se había contemplado la simulación de negocios como parte del proceso formativo. Nuestro proyecto se asumió en el Departamento como un comienzo de análisis sistemático de este proceso de enseñanza aprendizaje, que luego pudiera replicarse en otras materias del Departamento.

Para dar curso al proyecto se plantearon estas preguntas:

- ¿Permite la simulación de negocios establecer diferencias en los resultados de la aplicación con otras estrategias de negocios, en la asignatura ADM-325 Estrategia Competitiva?
- ¿Permite la simulación de negocios evaluar planes de negocios, en la asignatura EC-412 Preparación y Evaluación de Proyectos?

2. Contexto

Como se ha mencionado, la simulación virtual de negocios se introdujo en dos asignaturas: ADM-325 Estrategia Competitiva y EC-412 Preparación y Evaluación de Proyectos. Ambas asignaturas forman parte del bloque especializado de la carrera de Administración de Empresa y se imparten en el penúltimo año de la misma (Pensum 1-G, vigente desde el año 2009).

En la primera asignatura, el programa está dividido en 7 unidades: 1) Introducción, 2) Entorno externo, 3) Entorno interno, 4) Estrategias a nivel de negocios, 5) Estrategias a nivel corporativo, 6) Estrategia internacional y 7) Factores de implementación de estrategias competitivas. Para el proyecto se requería que los estudiantes dominaran el contenido de las 3 primeras unidades, pues el mayor énfasis debía hacerse en la unidad 4, con los conocimientos acumulados de las unidades anteriores. Por motivo del estudio se hizo una conceptualización más amplia de la unidad 4 y se asignaron actividades diversas para que los estudiantes tuvieran más destrezas en sus prácticas de simulación.

En la segunda asignatura, el programa vigente está dividido en 6 unidades: 1) Introducción y aspectos generales, 2) Análisis del mercado, 3) Análisis de operaciones, 4) Análisis de los aspectos legales, 5) Análisis financiero y 6) Aspectos básicos de la administración de proyectos.

En esta asignatura se establece la elaboración de un proyecto final. El estudiante debe hacer acopio de sus conocimientos para proponer la creación de un nuevo negocio. El proceso de construcción del mismo comienza desde el inicio del semestre, con la selección de la idea del negocio a proyectar; a la que luego se van integrando los diversos elementos en la medida en que se avanza con las unidades del programa. Para el proyecto se requería que los estudiantes llevaran a cabo el ejercicio de simulación luego de las primeras 4 semanas y fuera este continuado en paralelo durante todas las unidades, formulando la parte del plan de negocio correspondiente en cada una. El diseño del plan de negocios, en todo su recorrido, demandó de los estudiantes evaluar los aspectos financieros, de mercado y técnicos; para luego comparar sus resultados con la emulación de la realidad en el simulador.

También en esta asignatura, igual que en la anterior, se promovió una conceptualización más amplia de las estrategias de negocios y se asignaron actividades diversas para que los estudiantes tuvieran más destrezas en sus prácticas de simulación.

Con respecto a la evaluación de ambas asignaturas, se modificó la asignación de puntajes. Se disminuyeron los puntajes de la evaluación sumativa tradicional (pruebas parciales y prueba final) y se contemplaron 30 puntos para trabajar con la estrategia de simulación de negocios; 20 puntos para la ejecución del caso simulado y 10 puntos para la escritura de un texto reflexivo sobre la experiencia.

3. Recopilación de la evidencia

Se implementó la estrategia (simulación de negocios) con dos grupos de estudiantes durante el semestre agosto-diciembre 2011. El grupo de ADM-325 Estrategia Competitiva contaba con 33 estudiantes y el grupo de EC-412 Preparación y Evaluación de Proyectos, con 37 estudiantes.

Los estudiantes simularon negocios aplicando estrategias distintas y anotando los resultados obtenidos en términos de los datos financieros aportados por la herramienta tecnológica. El simulador "Go Venture" daba dos opciones: continuación de negocios en marcha o la apertura de nuevos. La última opción fue seleccionada para el ejercicio, pues permitía despertar mejor el ingenio y la creatividad (competencias contempladas en las propuestas de aprendizajes de ambas asignaturas). El simulador contenía tres alternativas de negocios, las cuales fueron trabajadas por los estudiantes.

A continuación se presenta la recopilación de la evidencia en función de las preguntas planteadas para el proyecto pedagógico.

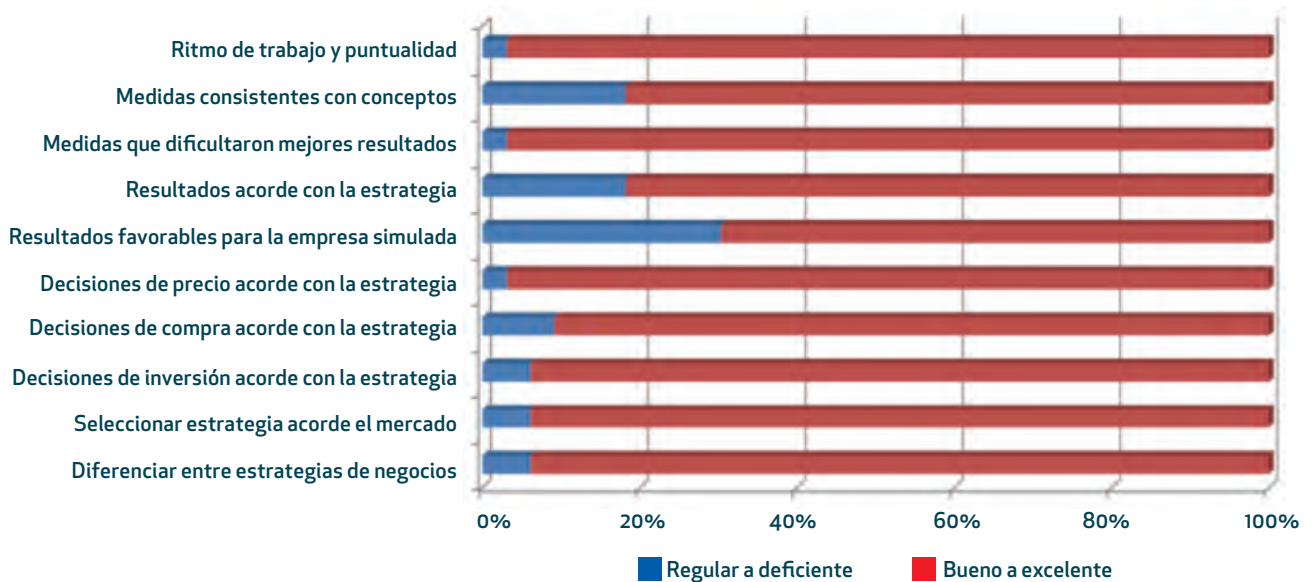
Primera pregunta

¿Permite la simulación de negocios establecer diferencias en los resultados de la aplicación con otras estrategias de negocios, en la asignatura ADM-325 Estrategia Competitiva?

Se constituyeron 7 grupos de trabajo, los cuales hicieron la simulación de estos negocios: 1) restaurante de comida rápida, 2) tienda de ropa deportiva y 3) tienda de ropa casual. Para estos negocios los estudiantes aplicaron estrategias de liderazgo en costos, de diferenciación y de enfoque.

Al establecer diferencias en los resultados de la aplicación de las distintas estrategias de negocios, más del 91% de los estudiantes logró cumplir satisfactoriamente con 7 de los 10 criterios evaluados y más del 82% cumplió satisfactoriamente con 9 de los criterios. El desempeño general de los estudiantes fue satisfactorio en un 94%. El siguiente gráfico ilustra los resultados obtenidos en función de los criterios evaluados.

Gráfica 1
Desempeño de los estudiantes en la aplicación de distintas estrategias de negocios



Cada tipo de estrategia aplicada por los estudiantes requirió de alternativas de solución distintas y los resultados estuvieron relacionados con la pericia adquirida por ellos en el ejercicio de simulación (ver Tabla 1).

Segunda pregunta

¿Permite la simulación de negocios evaluar planes de negocios en la asignatura EC-412 Preparación y Evaluación de Proyectos?

Se constituyeron 10 grupos y estos hicieron su simulación a partir de los mismos tres tipos de negocios que en la asignatura ADM-325 Estrategia Competitiva (restaurante de comida rápida, tienda

de ropa deportiva y tienda de ropa casual). En este caso, los criterios de medición en la simulación eran diferentes a los de la otra asignatura, pues en esta se requería constatar la habilidad de los estudiantes para evaluar planes de negocios, no la habilidad para aplicar distintas estrategias.

En esta asignatura, más del 90% de los estudiantes logró cumplir satisfactoriamente con todos criterios evaluados. Del mismo modo, más del 95% de los estudiantes lograron un desempeño de bueno a excelente en términos de la evaluación de mercado, evaluación financiera y evaluación de la conclusión del plan de negocios; mientras que en la evaluación técnica el resultado favorable ocurrió en

Tabla 1. Soluciones a los problemas por tipo de negocio

Problema	Alternativa de solución
Negocio: Restaurant de comida rápida	
Mal manejo del inventario	Monitorear los niveles de inventarios y comprar según la rotación de cada insumo.
Aumento del estrés del personal y del dueño	Equilibrar el tiempo dedicado al trabajo, a la familia y a los asuntos personales.
Descontrol en el manejo del efectivo	Controlar el flujo de caja y pagar solo a vencimiento.
Ausentismo y renunciaciones de los empleados	Contratación de personal extra y otorgar días libres por mes y mejorar los incentivos.
Días de entrega de los proveedores no estaban acorde con los días de más venta	Aumentar la frecuencia y la cantidad de los pedidos de mercancía con más alta rotación.
Negocio: Tienda de ropa deportiva	
Problema de liquidez para pagar a suplidores	Tomar préstamos blandos.
Descontrol en el manejo del inventario	Equilibrar las ventas y las compras.
Desequilibrio entre ingresos y gastos	Tener clara una estrategia de compra y venta desde el principio.
Negocio: Tienda de ropa casual	
Descontrol en el manejo de inventario	Comprar cantidades adecuadas y adoptar logística de abastecimiento continuo.
Trámites legales burocráticos	Agilizar procesos y escoger otras opciones distintas a las del mercado.
Precios por encima de la competencia	Ajustar precios a la realidad del mercado.

el 90% de los estudiantes. El siguiente gráfico ilustra los resultados obtenidos en función de los criterios evaluados.

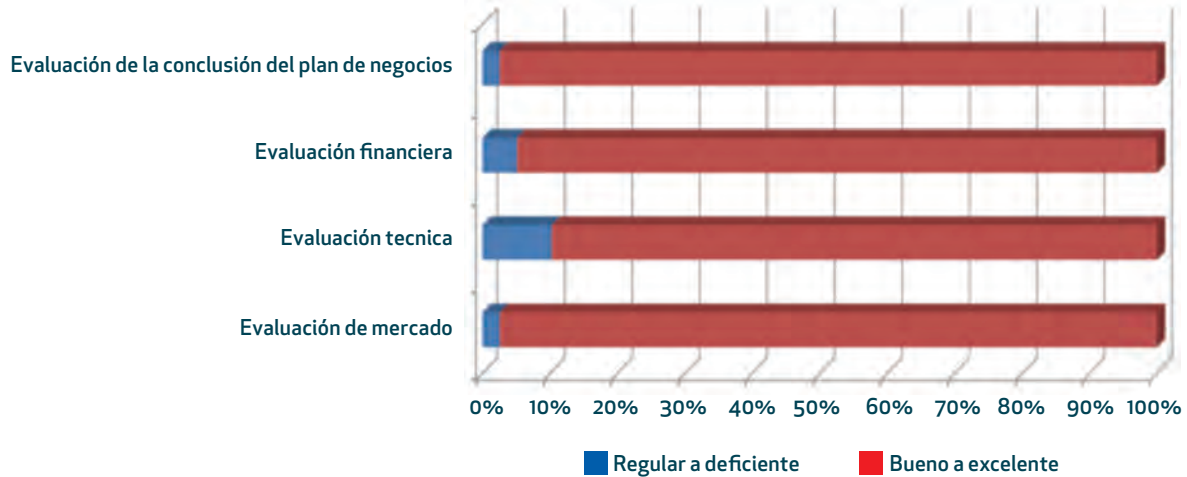
Los ensayos reflexivos escritos por los estudiantes sobre su experiencia en la simulación de negocios dan cuenta fehaciente de sus ventajas, que se reseñan, a modo de síntesis, a continuación:

- Se tiene una experiencia muy cercana a la realidad de las empresas y a su proceso de gestión.
- La simulación permite el desarrollo de habilidades gerenciales, al tener que trabajar bajo presión y conciliar la vida laboral con la familiar y personal.
- Se pudo comprobar que sin una adecuada planificación y sin seleccionar las estrategias adecuadas, el negocio puede fracasar o arrojar resultados poco satisfactorios.
- La simulación permite una dimensión más pragmática, al permitir al estudiante experimentar situaciones muy parecidas a la realidad que se vive en el mundo de los negocios.
- Los estudiantes, haciendo las veces de empresarios, aprenden que el fracaso es parte consustancial de la vida empresarial y que la clave del éxito es la persistencia, la toma de decisiones correctas y el apoyo en planes de negocios y estrategias que se correspondan con las necesidades de los negocios y sus perspectivas de desarrollo.
- La simulación permite descubrir la relación directa existente entre las decisiones tomadas y los resultados obtenidos.
- La simulación permite a los estudiantes entender no solo la dinámica de la cadena de valor, sino, además, las relaciones de interdependencia entre las distintas áreas funcionales de las empresas.
- La simulación permite agilizar y eficientizar el proceso enseñanza-aprendizaje al permitir conjugar teoría y práctica.

4. Conclusiones

El usuario del simulador de negocios se siente como un propietario, pues tiene que estar tomando decisiones administrativas, operativas

Gráfico 2
Desempeño de los estudiantes en los planes de negocios



y financieras que le van impulsando al desarrollo de destrezas y habilidades empresariales.

El simulador da información sobre el entorno competitivo, que permiten al emprendedor reajustar sus planes y reorientar sus decisiones.

El usuario del simulador va verificando la asertividad de sus decisiones, mediante el resultado de sus operaciones.

La simulación toma una dimensión más pragmática y pone al estudiante a pensar en realidades que ocurren en el mundo de los negocios y permite integrar los conocimientos en un solo ejercicio empresarial.

El docente tradicional, que todavía es predominante, tiene la facultad delegada por la Institución, de resolverlo todo en el aula. De él parten los mandatos y los educandos están llamados a cumplirlos cabalmente, a riesgo de reprobación por la acumulación de fallas en los instrumentos evaluativos. Esta concepción debe cambiar, sin que por ello merme la autoridad del docente, que debe basarse no en el verticalismo, las órdenes y en la figura del profesor, sino en las virtudes

técnicas y morales y; además, en su capacidad de influenciar en el pensamiento y la acción de los estudiantes. Es decir, se impone el ejercicio de la docencia a tono con una visión de líder y coach, que acompañe el proceso formativo, con una actitud humilde, respetuosa e inspiradora.

Asumir críticamente nuestros resultados conlleva a un cambio sustancial en el papel del docente, quien debe abandonar el estilo tradicional de la cátedra magistral e idear unos procedimientos y dinámicas de estudio colaborativo y participativo, donde el educando debe jugar un rol activo. En este proceso deben introducirse los avances disponibles de multimedia.

Conviene que el simulador sea bilingüe (inglés - español), interactivo y con conexión a internet, para incrementar las posibilidades del ejercicio.

La simulación debe estar precedida de una fase de entrenamiento más profunda, para disminuir los errores y riesgos en las operaciones y en los resultados.



Pantallas del simulador de negocios GoVenture.

Es recomendable que el profesor pueda variar los supuestos hechos por los estudiantes en sus negocios, para medir mejor el desarrollo de habilidades y destrezas en la toma de decisiones.

5. Lecciones aprendidas

En el caso de las asignaturas que tienen como eje transversal el emprendimiento, las mismas inducen a los educandos al desarrollo de habilidades, destrezas y conocimientos para la creación de nuevos negocios. En otras palabras, a través de esas materias se procura borrar de los estudiantes la inclinación a ser empleados cuando se gradúen y sustituirla por una actitud emprendedora, de pioneros o forjadores de nuevos negocios.

La simulación en asignaturas del área de negocios se enmarca en la era de la información; induciendo a los estudiantes a un aprendizaje autónomo para desarrollar competencias implicadas en los propuestas de aprendizajes a obtener.

Un aspecto muy importante del estudio fue que nos hizo sentir parte de una comunidad de aprendizajes, de cuya calidad y mejora también somos responsables. El proyecto pedagógico nos permitió llevar la experiencia a un plano de científicidad.

El proyecto también nos ayudó a potenciar la idea de que la práctica docente del siglo XXI debe ser canalizadora de una nueva visión del hecho educativo, en la cual los profesores son facilitadores y guías del proceso.

El ejercicio como investigadores de la práctica docente nos ha sumergido en un cuestionamiento permanente acerca del qué, el cómo, el porqué y el para qué lo hacemos. Nos convencimos de que junto a los objetivos, contenidos disciplinares y los estudiantes, somos parte sustancial del hecho educativo. En definitiva, la experiencia nos ha permitido integrar de manera sistemática nuevas técnicas y mecanismos participativos, que hacen de la labor docente una tarea de superación continua.

Bibliografía consultada ¹

Chapman K. J. & Sorge C. L. (1999). Can Simulation Help Achieve Course Objectives? *An Exploratory Study Investigating Differences Among Instructional Tools. Journal of Education for Business* 74, (4), 225-230.

Drucker, P. (1985). *Innovation and entrepreneurship*, Harper & Row, New York.

Elliot, J., & Sarland, C. (1995). A study of 'Teachers as Researchers' in the context of award-bearing courses and research degrees. *British Educational Research Journal*, 21(3), 371. Recuperado el 10 de abril del 2011, de EBSCOhost.

Farrell, C. (2005). Perceived Effectiveness of Simulations in International Business Pedagogy: An Exploratory Analysis. *Journal of Teaching in International Business*, 16(3), 71-88. Recuperado el 10 de abril del 2011, de EBSCOhost.

Hindle, K. (2002). A grounded theory for teaching entrepreneurship using simulation games. *Simulation & Gaming*, 33(2), 236. Recuperado el 10 de abril del 2011, de EBSCOhost.

Svoboda, S., & Whalen, J. (2004). Using Experiential Simulation to Teach Sustainability. *Greener Management International*, (48), 57-65. Recuperado el 10 de abril del 2011, de EBSCOhost.

Xu, Y., & Yang, Y. (2010). Student Learning in Business Simulation: An Empirical Investigation. *Journal of Education for Business*, 85(4), 223-228. Recuperado el 10 de abril del 2011, de EBSCOhost.

¹ Por motivos de espacio de la publicación, solamente se transcribe una parte de las referencias bibliográficas utilizadas en el proyecto pedagógico.



PASOS Y HUELLAS

Entrevista a Rosa María Cifuentes^{*} y Claudette García^{**} Encargadas de acompañamiento docente en la elaboración de Proyectos Pedagógicos

Rosa María y Claudette, ustedes acompañaron a un grupo de profesores de diferentes facultades de la PUCMM, en Santo Domingo y en Santiago, en la elaboración de Proyectos Pedagógicos, durante un período de tres semestres aproximadamente. Estos proyectos constituían un requisito académico de la Especialidad en Pedagogía Universitaria que ofrece la Institución a su cuerpo docente.

En este ejemplar del Cuaderno de Pedagogía Universitaria, el Centro de Desarrollo Profesional busca difundir en la comunidad académica algunos logros y experiencias del proceso vivido con la última cohorte, egresada en diciembre de 2011. Hemos seleccionado 6 proyectos para su publicación en forma de artículo.

En la sección Pasos y Huellas, queremos recoger el relato de su experiencia como docentes acompañantes de otros docentes en un proceso sistemático de reflexión y transformación de la propia práctica.

Entrevista a Rosa María Cifuentes ¿Cómo se llevó a cabo el acompañamiento a los docentes?

Empiezo citando los antecedentes de mi respuesta. La experiencia de acompañamiento a la formación investigativa de docentes del Campus Santo Tomás de Aquino (CSTA), en la Especialidad en Pedagogía Universitaria (EPU) en el 2011, tuvo como antecedente mediato la construcción de la propuesta de formación, desarrollo, orientación, validación, ajuste y evaluación con 3 grupos

de docentes en Santiago de los Caballeros, entre 2003 y 2008 (aproximadamente 100 personas), y uno de Maestría en Pedagogía Universitaria en el 2009 - 2010. Implicó iniciar y ajustar el proceso en un nuevo escenario: Santo Domingo, cuya historia, tradición académica y organización administrativa, es diferente. El antecedente inmediato fue el desarrollo de la asignatura Proyecto Pedagógico I, en que las y los docentes formularon una pregunta investigativa.

Procedo, entonces, a contestar la pregunta en cuestión. El acompañamiento a la experiencia, de mi parte, inició presencialmente en el mes de abril de 2011, cuando el grupo se encontraba finalizando el segundo semestre académico de Especialidad. El proceso fue mediado por un texto básico "Orientaciones para la Elaboración de Proyectos Pedagógicos", de mi autoría, la propuesta de formación, sesiones presenciales, asesorías virtuales, informes de avance, procesos de evaluación plural, compleja y convergente, todo en coordinación con la Directora del Centro de Desarrollo Profesional (CDP) en el CSTA.

Orienté el desarrollo de las asignaturas Proyecto Pedagógico II, III y IV. Iniciaron 18 y finalizaron 12 docentes, quienes elaboraron 9 proyectos pedagógicos como aporte a la reflexión y transformación de la docencia universitaria en la PUCMM CSTA.

El proceso inició de mi parte como asesora y mediante la lectura de 2 documentos previos elaborados por las y los participantes en el Pro-

^{*} 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 de la Universidad de la Salle, en Bogotá. Asesora del Centro de Desarrollo Profesional de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Para contactar a la autora: investigacionbta@yahoo.com

^{**} Licenciada en Psicología Organizacional en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). Magíster en Gestión de Recursos Humanos en la Escuela de Alta Dirección y Administración (EADA Barcelona), Especialista y Magíster en Pedagogía Universitaria en la PUCMM. Docente y asesora de investigación en las áreas de psicología y pedagogía (grado y postgrado) y coordinadora de la formación pedagógica y del acompañamiento al docente desde el Centro de Desarrollo Profesional. Para contactar a la autora: clgarcia@pucmmsti.edu.do

yecto Pedagógico I y asignaturas del primer semestre: narraciones autobiográficas, y diseño de pregunta de investigación. Esto me permitió contextualizarme en relación con las y los participantes y sus avances. Por su lado, las y los docentes leyeron el texto de orientaciones para elaborar proyectos pedagógicos.

Consolidé una propuesta de formación para 3 asignaturas de la Especialidad (9 de los 20 créditos), a desarrollar entre marzo y abril de 2011. En el Plan de Estudios de la EPU, un Proyecto Pedagógico se concibe como un razonamiento práctico a través del cual las prácticas cobran significado y las teorías adquieren significación histórica, social y material. Las asignaturas de Proyecto Pedagógico, constituyen una estrategia transversal para la formación docente, afianzan competencias investigativas para construir conocimientos sobre pedagogía universitaria. Se busca que el trabajo final, con claridad conceptual y rigor metodológico, incida en consolidar comunidades de aprendizaje, así como en la calidad educativa de los Departamentos y de la Universidad. El Proyecto Pedagógico propicia la profesionalización, integración y potenciación de conocimientos, habilidades y actitudes docentes. Implica un intento sistemático de mejorar la práctica, creencias y conocimientos, para incidir positivamente en la calidad de la enseñanza, la investigación y la gestión universitaria.

Los objetivos del proceso de acompañamiento a la formación docente para elaborar los proyectos pedagógicos, fueron:

1. Construir la visión personal sobre el contexto universitario, la problemática educativa en que se interactúa y los retos de la Educación Superior en la actualidad en un campo específico de acción.
2. Conocer e incorporar estrategias didácticas relevantes en las áreas de la docencia que ejerce.
3. Afianzar competencias para planificar, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje que respondan a las necesidades de sus departamentos y facultades con el fin de incidir positivamente en la transformación de las problemáticas universitarias.
4. Sistematizar experiencias significativas de renovación de la docencia universitaria que potencien la investigación, la creatividad y el compromiso con la sociedad

Ajusté la propuesta de formación para el tiempo previsto, contemplando contenidos, procesos a desarrollar y productos a entregar, como sintetizo en el siguiente cuadro:

Tabla 1.

Semestre	Contenidos-Procesos	Desarrollo del Proyecto Pedagógico	Productos
I		Contextualizar la Educación Superior general y la dominicana en particular; sus desarrollos, horizontes, condiciones y posibilidades en la PUCMM; caracterizar cómo se materializa en la Facultad, Departamento y la propia docencia; considerar los énfasis y especificidades de la propuesta de formación en torno al propio quehacer docente, conocimientos, creencias y principios que caracterizan sus prácticas de enseñanza, así como alternativas para promover su transformación.	
II ¹	Contextualización y problematización de la práctica educativa	Describir y documentar las dificultades en la docencia, en los aprendizajes, en los resultados, de acuerdo con la experiencia previa, así como con otras opiniones y valoraciones. Seleccionar la temática , a partir de la problematización de dificultades evidenciadas en las asignaturas, en los aprendizajes de las y los estudiantes, en las prácticas de enseñanza, el Departamento y Facultad (particularidades en áreas de conocimiento y cultura organizacional). Precisar los objetivos del Proyecto Pedagógico.	Contextualización y problematización: Delimitación del proyecto Avances planeación

¹ El programa es para Proyecto Pedagógico II, pero cubre asignaciones pendientes de Proyecto Pedagógico I

Continuación de la tabla 1.

Semestre	Contenidos-Procesos	Desarrollo del Proyecto Pedagógico	Productos
I	Planeación y fundamentación de la innovación educativa	Definir y alinear objetivos generales y específicos del Proyecto, buscar y precisar alternativas (estrategias, actividades y recursos) viables para el mejoramiento de la práctica docente. Planificar , elaborar el cronograma, teniendo en cuenta actividades, técnicas, instrumentos, procedimientos y definir responsabilidades. Sustentar y documentar alternativas pertinentes y viables para mejorar la práctica docente. Puntualizar conceptos, enfoques, teorías y procesos que fundamentan el proyecto. Profundizar y afianzar la reflexión sobre la revisión y transformación sistemática del ejercicio profesional, a la luz de los referentes.	Afinamiento de contextualización y problematización. Desarrollo de planeación y fundamentación del Proyecto Pedagógico. Avances en la reconstrucción de actividades desarrolladas
III	Ejecución y desarrollo de la innovación	Ejecución y desarrollo de la innovación	
IV	Sistematización y comunicación de la innovación desarrollada	Reconstruir e interpretar el proceso vivido, inferir y proyectar lecciones aprendidas, para potenciar la experiencia y la docencia: Integrar conceptos y enfoques sobre teorías pedagógicas y desarrollos didácticos, inherentes a la innovación. Reflexionar sobre la revisión sistemática del ejercicio profesional a través de procesos de observación, evaluación y vinculación entre teoría y práctica. Evaluar la experiencia. Comunicar y rendir cuentas (a la comunidad académica) sobre la innovación y sus incidencias en la vida académica e institucional.	Registro, descripción sistemática, análisis de la innovación Informe final que integra el proceso, valora, analiza y proyecta socializaciones

Para acompañar el proceso, se desarrollaron sesiones presenciales, asesorías mediadas y presenciales y 3 procesos de socialización. Las y los docentes hicieron informes de avance y consolidados en cada período académico, recibieron retroalimentaciones y evaluaciones. En las socializaciones se aportaron cuestionamientos, orientaciones y reflexiones, que permitieron enriquecer los trabajos.

La evaluación plural, compleja y convergente al final de cada semestre, integró componentes cualitativos y cuantitativos (retroalimentación y calificación); el proceso y sus productos: asesorías presenciales individuales y grupales; escrituras y presentaciones, socialización de avances y logros: la calificación se asumió como un indicador de producto, un instrumento administrativo. Esta fue la principal mediación por medio de la cual las y los docentes se vieron confrontados en su rol de estudiantes universitarios.

En la evaluación procesual se tuvieron en cuenta los desarrollos, dinámicas, dificultades de las y los participantes y grupos, en sus pro-

cesos de construcción; en la perspectiva de afianzar la autonomía docente. Los criterios de evaluación fueron:

- Integración teoría práctica
- Argumentación sustentada
- Calidad argumentativa,
- Desarrollo de autorreflexión
- Correspondencia con orientaciones
- Puntualidad
- Afianzamiento de la autonomía docente
- Creatividad y claridad expositiva

En las socializaciones se evaluó la claridad y precisión comunicada en torno a los proyectos pedagógicos, la coherencia en el manejo de datos, profundidad y adecuación de la síntesis, coherencia y suficiencia, cohesión entre los componentes del Proyecto, así como la novedad y transferibilidad (aportes) de la presentación para el desarrollo de procesos de innovación docente en otras áreas del conocimiento, así como el lenguaje gestual, el ritmo, fluidez y entonación.

Fue una experiencia intensa, compleja y desafiante, a la vez altamente productiva y de gran beneficio institucional y personal. Considero de especial pertinencia, el desarrollo de proyectos grupales e interdisciplinarios, pues en la universidad necesitamos transitar a consolidar comunidades que aprenden.

Quien aprende se involucra en una reconstrucción continua de sí mismo, es decir, involucrarse implica cambio. ¿Cómo vivieron ustedes ese proceso de cambio en los docentes?

Desarrollo el acompañamiento a la construcción de los proyectos pedagógicos desde una concepción sobre formación investigativa investigando, construida en 25 años de docencia universitaria en los que he desarrollado el gusto por leer, escribir, revisar, retroalimentar y hacer seguimiento a investigaciones. En la formación en investigación, la pasión es indispensable para construir conocimiento pertinente, relevante, significativo. Creo en acompañar procesos educativos como mediadores de la construcción de conocimientos.

Concibo la formación investigativa como una estrategia integradora y constructiva inherente a procesos de formación integral, en los que se aprende conocimientos, se viven actitudes, sentimientos, responsabilidades y se afianza el hacer (dimensiones cognoscitiva, técnico efectiva y ético afectiva). También se propicia la autorreflexión y su expresión en narrativas, como parte de la formación, cualificación, transformación, potenciación de identidades. Acompaño procesos de construcción progresiva de investigaciones, equipos, talentos, relaciones y cambio cultural, para lo cual es necesario motivar, sensibilizar; reflexionar con las y los docentes; orientarles, respetar sus ritmos, enamorarles en torno a la posibilidad, desafío y exigencia de construir conocimiento, desde el proceso de formación, el ejercicio, la reflexión. El concepto de proceso implica trascender la coyunturalidad y activismo de acciones desarticuladas e implica avanzar en conflictuar y afianzar las subjetividades.

Formar en investigación implica procesos de acompañamiento pedagógico, temático y metodológico a la elaboración de investigaciones para construir conocimientos rigurosos, sistemáticos, contextualizados, pertinentes, relevantes y significativos desde diseños cualitativos y emergentes de investigación para la comprensión y cualificación socioeducativa de la sociedad, la universidad, la profesión, la formación.

En este horizonte, es indispensable desentrañar la lógica individual personal en que se mueve el pensamiento de cada docente, la lógica disciplinar y metodológica desde la que se puede construir y conocer el objeto a indagar.

Es indispensable generar clima y condiciones para desarrollar estas relaciones.

¿Qué fue fácil y qué fue difícil en su función de acompañante?

Fácil: ser externa a la experiencia me permitió asumir la distancia crítica y la firmeza necesaria para tomar éticamente decisiones académicas asociadas a la evaluación, acompañar, desarrollar ases-

orías individuales. Lo que muchos ven como dificultad, lo veo como facilidad. La presencia física y la cercanía, no necesariamente garantizan el acompañamiento.

Difícil: coordinar en la distancia, sin la mediación de un diario riguroso y sistemático de la experiencia, como parte de la experiencia académica liderada por el CDP. Me vi "limitada" al conocimiento circunstancial y esporádico del proceso de formación pedagógica del grupo, como contexto global en la Pedagogía Universitaria.

Otras dificultades:

- **Integración teoría práctica:** es frecuente evidenciar deficientes o insuficientes procesos de integración de aportes teóricos, conceptuales y metodológicos de la Especialidad en Pedagogía Universitaria, a la comprensión del proceso investigativo y su comunicación. Sobre el particular se puede aportar con mayor trabajo en equipo docente de la EPU.
- **Deseo de certezas vs construcción procesual:** En el proceso de aprender a investigar investigando, es necesario pero difícil, asumir la complejidad, incertidumbre, como principios de acción que riñen contra el afán de certezas propio de la racionalidad moderna. El maestro, tradicionalmente "dueño de la verdad", se desgarró en la incertidumbre, para reconstruirse en la elaboración ética y reflexiva de nuevas certezas.
- **Interferencias de formación previa empírico analítica:** En la comunicación narrativa persiste una tendencia a la despersonalización y generalización, que dificulta caracterizar circunstancias particulares y desentrañar sus lógicas internas de las experiencias y contextos educativos.
- La dinámica de **productividad y liderazgo grupal** cuando no se asume la confrontación ante situaciones de incumplimiento, por temor al conflicto, se retarda, estanca o hace menos productivos y hasta inviables, los procesos y productos de investigación. El desacompañamiento de algunos ritmos individuales puede generar tensión.
- La incertidumbre en el proceso escritural genera angustia, tensiones, en ocasiones paralizantes.
- La **escritura grupal** es una de las mayores dificultades y tensiones para trascender en el proceso; demanda aprender a negociar, a potenciar talentos diferenciales de los participantes en la investigación.
- La **deslegitimación o invalidación de la asesoría y el acompañamiento** hacen improductivo y hasta inviable el proceso, la producción y los productos.

¿Cuáles estrategias usadas eran más efectivas?

Creo que la estrategia más efectiva (que no es suficiente ni sirve desarticulada de la concepción global del proceso) fue el desarrollo de las asesorías personalizadas por experiencia o proyecto pedagógico: estas constituyen espacios de conversación, reflexión, apalabramiento, catarsis, registro y proyección de lo que se hace, cómo se avanza, cómo se concreta la elaboración de los proyectos pedagógicos.

El registro escrito de la palabra, como construcción de huella de la reflexión, avance y proposición, son fundamentales como mediación de insumo para el avance de los escritos en cada proyecto pedagógico. En los encuentros presenciales suceden muchas cosas: fundamentalmente en lo humano, en que se teje la posibilidad de soñar, compartir, apoyar, sustentar y proyectar las experiencias docentes.

También es fundamental la estrategia de escritura, retroalimentación, reescritura, que permite evidenciar que "sí se puede", en las condiciones de distancia, de tiempo, si se trabaja, si se avanza, paso a paso, sin prisa, pero sin pausa.

¿Hubo momentos del proceso que considerara claves para que el profesor se apropiara de su proyecto tanto en el aspecto intelectual como actitudinal? ¿Podría compartirlos?

Las evaluaciones, autoevaluaciones y el cierre de calificaciones y las socializaciones fueron espacios en los que más se veían abocados irrestricta e irremediamente, a vivir descarnadamente su rol de estudiantes; generaban tensión, y por tanto, aprendizaje. Había que enfrentarlos, vivirlos, y trascenderlos. Esto les permitió construir empatía con sus propios estudiantes. Una egresada comentaba sobre el particular:

El proceso que atravesamos con el proyecto pedagógico, al tiempo de haber sido una experiencia dolorosa, fue también enriquecedora, pues nos enfrentamos con nosotros mismos como personas y como docentes. Pudimos palpar -impiadosamente- nuestras propias limitaciones; nos vimos de cara a cara con nuestras deficiencias y virtudes. Si bien esos descubrimientos nos intranquilizaron enormemente, nos motivaron y urgieron a buscar los medios para paliar esas limitaciones que percibíamos en nuestras prácticas docentes. Francamente, fue una experiencia aleccionadora (Jaqueline Velásquez, Docente Maestría en Derecho de los negocios corporativos, PUCMM).

Viendo su experiencia de acompañamiento ya finalizada, en la perspectiva del tiempo, ¿qué aprendizajes usted integra de ella?

- Es fundamental la legitimidad y credibilidad que se construya en la relación personal, fundante, para el desarrollo del acompañamiento: Fluir con las personas.
- Defender la propuesta de formación, en sus condiciones, con rigor, porque se cree en ella; esta experiencia fue pensada durante un año, ha sido desarrollada, registrada, reflexionada, sistematizada y validada con varias cohortes. Hemos aprendido de ella, creemos en ella, y por tanto, pensamos que es pertinente para la universidad.
- Personalizar la relación educativa y la pedagogía universitaria, permite construir pertinencia social y relevancia socio política del acto educativo.
- Construir relaciones colaborativas, sinérgicas, propositivas, democracia desde la interacción docente.
- La importancia del diario y del registro: estos posibilitan la investigación, acción colaborativa y transformadora de la pedagogía universitaria

- La necesaria articulación del proceso con los otros docentes de las otras asignaturas de la EPU.
- La profundización mediante seminarios temáticos se vio como horizonte de posibilidad, pero no se concretó; profundizar y reflexionar nutren el proceso.
- La coordinación con los directores de Departamento para transitar de los intereses personales a los desarrollos institucionales.
- Creer en lo que se hace, reivindicar la profesionalidad de la docencia y proyectar su cualificación en diferentes instancias institucionales

¿Qué quisiera comunicarles a otros docentes acompañantes de docentes, en esta Universidad, y en otras universidades del país y del extranjero?

- El acompañamiento trasciende a todas luces el nivel obvio de procesos y contenidos de la didáctica, la pedagogía universitaria y los saberes disciplinares.
- Implica promover la experiencia de diálogo intercultural, respeto incondicional, trabajo desafiante y productivo, creación y construcción de conocimiento.
- El significado e implicaciones de acompañar: el que comparte el pan: la siembra, la semilla, la cosecha. Desafía, apoya, celebra; inspira y coinspirar.
- La formación profesoral requiere apoyo institucional, infraestructura, logística. Es un insumo fundamental para la cualificación de la docencia universitaria.

Entrevista a Claudette García

1. ¿Cómo se llevó a cabo el proceso de acompañamiento?

De manera intencionada propicié la colegialidad a través del desarrollo de comunidades de aprendizajes, interrelacionadas entre sí, que acompañaron los procesos y mediaron la construcción de conocimientos. En primer lugar, desde el Centro de Desarrollo Profesional del Campus de Santiago, creamos el Comité de Investigación de la Especialidad en Pedagogía Universitaria, desde donde logramos incidir a través de estrategias integradoras y constructivistas. Logramos asumir el discurso de que la investigación positivista no es el único camino para desarrollar investigaciones sobre las prácticas docentes. Asumimos actitudes flexibles y apostamos a la innovación.

Otras comunidades de aprendizajes las constituyen los docentes de las asignaturas, quienes logramos conciliar nuestras diversas perspectivas sobre investigación educativa; los asesores de los Proyectos Pedagógicos, quienes fortalecimos nuestras competencias para acompañar a docentes que investigan sobre sus prácticas educativas y los docentes participantes en la Especialidad en Pedagogía Universitaria, quienes lograron realizar reflexiones sistemáticas (investigaciones) e innovaciones pedagógicas (transformación de sus prácticas educativas).

Como coordinadora, en el Campus de Santiago, del Comité de Investigación de la Especialidad en Pedagogía Universitaria, como una de

las docentes de la asignatura Proyecto Pedagógico II, docente de las asignaturas Proyecto Pedagógico III y IV y asesora de Proyectos Pedagógicos compartía cada avance de una comunidad de aprendizajes con las demás, con la Directora del Centro Desarrollo Profesional y la Coordinadora de la Especialidad en el Campus de Santiago. Además, propiciamos reuniones periódicas entre todos.

Desde las asignaturas EPU-604-T Proyecto Pedagógico II: planeación y fundamentación, EPU-607-T Proyecto Pedagógico III: ejecución y desarrollo y Proyecto Pedagógico IV: sistematización y redacción, desarrollé además de las reuniones periódicas, sesiones presenciales y grupales en el aula, acompañamiento virtual sobre los avances de los proyectos pedagógicos y encuentros individualizados (tutorías). Durante el desarrollo de estas asignaturas cada proyecto pedagógico, independientemente estuviera conformado por uno o dos participantes, recibían el acompañamiento de un asesor del área disciplinar implicada.

¿Cuáles estrategias usadas eran más efectivas?

Destaco algunas de las estrategias, incluso de las actividades que considero fueron más significativas durante el proceso vivido:

- Conocer las características de quienes aprenden fue fundamental.
- Suscitar la recuperación de saberes previos.
- Realizar cierres de aprendizajes obtenidos en cada sesión de clases.
- Diagnosticar situaciones de índoles académicos, profesionales y personales.
- Interpretar la lógica del pensamiento de cada investigador.
- La interrelación de las comunidades de aprendizajes; es decir, de los diferentes actores del proceso de enseñanza aprendizaje.
- La participación de los Directores Académicos en el proceso.
- Los procesos de planificación y la implicación de los participantes en el mismo.
- Desarrollar diálogos participativos, discusiones y preguntas guiadas.
- Planificar compromisos que impliquen tanto el trabajo individual, de pares y de equipos disciplinares e interdisciplinares.
- Promover cambios del ser y quehacer docente a través de valorar la reflexión, de mirarnos a nosotros mismos, de vivir la complejidad de nuestras prácticas docentes.
- Como proceso metodológico, la reflexión, que permitió documentar el proceso vivido, ya que la rescatamos desde las disciplinas y desde la pedagogía.
- Valorar la reescritura del diario docente ya que al analizar intencionalmente categorías descubrimos diferentes pliegues de complejidad de nuestro quehacer docente.
- El apoyo de información y de retroalimentación que permitió en el proceso la utilización de la Plataforma virtual Moodle.
- Propiciar encuentros individualizados (tutorías) para promover avances en las reflexiones sistemáticas (investigaciones) e innovaciones pedagógicas (transformación de las prácticas educativas).

- Integrar en el proceso la evaluación formativa. Concebir el error como posibilidad de obtener aprendizajes.

2. ¿Hubo momentos del proceso que considera claves para que el profesor se apropiara de su proyecto tanto en el aspecto intelectual como actitudinal? ¿Podría compartirlos?

Definitivamente sí, el hecho se origina a partir del momento en que los participantes se abren a la experiencia y logran identificar sus miedos, dudas, inquietudes y dilemas; incluso, a partir de las “catarsis” que experimentan, ya que el proceso implica introspección, permite llegar al “insight”, momento en que comienzan a fluir las ideas y llega el esperado empoderamiento. Por lo tanto, el reto fue generar las condiciones y las motivaciones necesarias para que los participantes vencieran sus naturales resistencias.

3. ¿Cómo vivió el proceso de cambio en los docentes?

Contextualizada por el Modelo Educativo institucional y considerando que el marco pedagógico se centra en el estudiante (participante) y en su proceso de aprendizaje, que atiende a todas las dimensiones de la persona y que las dimensiones formativas implican el ser, conocer, hacer, convivir y trascender, el proceso de cambio lo propicié de manera individualizada, respetando las diversidades y las diferencias en los ritmos de los aprendizajes.

Desde la Especialidad en Pedagogía Universitaria es importante considerar el proceso de aprendizaje desde una perspectiva sistémica, en el sentido de cambio, ya que no solo se trata de aprendizajes de contenidos y procedimentales, sino también de cambios actitudinales y éticos afectivos, que muchas veces implican el desaprender para poder obtener nuevos aprendizajes.

El proceso de enseñanza aprendizaje fue sistémico. El ritmo de los aprendizajes de cada participante retroalimentaba a mi propio ritmo de aprendizajes. Los procesos de cambios de los participantes engendraron procesos de cambios en mí. La disciplina a la que pertenezco, que es la Psicología, siento que me facilitó comprender esas complejidades y atenderlas de forma sistémica. Es imperioso humanizarse para que desde nuestra misión podamos humanizar.

Creo en la crisis como motivadora de cambios, por ello comparto la siguiente cita de Albert Einstein, la cual incluso compartí y analicé junto a los participantes cuando el momento lo ameritó:

No pretendamos que las cosas cambien, si siempre hacemos lo mismo. La crisis es la mejor bendición que puede sucederle a personas y países, porque la crisis trae progresos. La creatividad nace de la angustia, como el día nace de la noche oscura. Es en la crisis que nace la inventiva, los descubrimientos y las grandes estrategias. Quien supera la crisis, se supera a sí mismo sin quedar ‘superado’. Quien atribuye a la crisis sus fracasos y penurias, violenta su propio talento y respeta más a los problemas que a las soluciones. La verdadera crisis, es la crisis de la incompetencia. El inconveniente de las personas y los países es la pereza para encontrar las salidas y soluciones. Sin crisis no hay desafíos, sin desafíos la vida es una

rutina, una lenta agonía. Sin crisis no hay méritos. Es en la crisis donde aflora lo mejor de cada uno, porque sin crisis todo viento es caricia. Hablar de crisis es promoverla, y callar en la crisis es exaltar el conformismo. En vez de esto, trabajemos duro. Acabemos de una vez con la única crisis amenazadora, que es la tragedia de no querer luchar por superarla.

¿Qué fue fácil y qué fue difícil en su función de acompañante?

Confieso que me considero una investigadora positivista. Asumir el discurso de que desde una lógica anclada en el positivismo se obstaculiza el proceso de investigación sobre las prácticas educativas me ha costado. De hecho, esta perspectiva tiene argumentos en contra y a favor, he logrado entender ambas perspectivas y asumir la propia. Asumiéndome como una comunidad de aprendizajes sintetizo mi pensar en que hemos avanzado y que estamos situados ante el reto de mejorar.

Otra dificultad es lo arduo que se convierte el proceso de reflexión para que los participantes se desapeguen a las formas en que investigan desde sus disciplinas y no se resistan a convertirse en investigadores de sus propias prácticas docentes. Como dice Paulo Freire:

No nací marcado para ser un profesor así. Me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de textos teóricos, no importa si estaba o no de acuerdo con ellos. Es imposible practicar el estar siendo de ese modo sin una apertura a los diferentes a las diferencias, con quienes y con los cuales siempre es probable que aprendamos.

Considero que cuesta contextualizarse en que el proceso de acompañamiento se define por indefiniciones, porque se planifica a partir de las necesidades de formación y dependiendo del ritmo en que se van generando los avances y que además de ello hay que velar porque se respeten los tiempos destinados y se lleven a cabo los compromisos inherentes al proceso, es un verdadero reto. Todo ello requirió que como acompañante también desaprendiera y aprendiera de nuevas prácticas.

Acompañar a docentes universitarios para que generen reflexiones sistemáticas (investigaciones) e innovaciones pedagógicas (transformación de sus prácticas educativas) es una tarea que me motiva y me alienta. Es de gran relevancia y trascendencia social participar en el proceso formativo de quienes acompañan al estudiantado de la Institución desde las diversas disciplinas que la integran. Los contratiempos, las adversidades se convirtieron en retos para mí y solo lo puedo explicar diciendo: amo lo que hago y me siento comprometida con el legado.

Viendo su experiencia de acompañamiento ya finalizada, en la perspectiva del tiempo, ¿qué aprendizajes integra de ella?

Desde mis funciones de coordinadora de la formación pedagógica y acompañamiento al docente una experiencia de acompañamiento no termina al finalizar la Especialidad, dado a que los participantes son el profesorado de la Institución y por lo tanto velo porque su proceso de formación sea continuo.

Son diversos los aprendizajes que he integrado de estas experiencias de acompañamiento, he desaprendido, he aprendido nuevas prácticas y nuevas estrategias de enseñanza. He rescatado, desde mi coordinación, el valor de la investigación educativa. Me he convencido de que las prácticas del profesorado se transforman por el proceso de aprendizaje de ellos mismos y que verdaderamente los proyectos pedagógicos, que se promueven desde la Especialidad en Pedagogía Universitaria, consolidan los aprendizajes en pedagogía.

Asumiéndome como partícipe de diversas comunidades de aprendizajes sobre la investigación de las prácticas educativas y valorando las evidencias de los resultados, me satisface decir que hemos avanzado hacia esta perspectiva de investigación, que incide en la transformación de las prácticas educativas en la Universidad.

Como dice Paulo Freire:

Enseñar exige investigación. No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.

¿Qué quisiera comunicarles a otros docentes acompañantes de docentes, en esta Universidad y en otras universidades del país y del extranjero?

Mis prácticas docentes están influenciadas por los diferentes pliegues de mi propia realidad. De manera que el hacerme consciente de cómo integrar mis aprendizajes previos, para este proceso de acompañamiento me abrió otras dimensiones, que logré conectar como un continuo que me transforma y que por lo tanto transforma mis prácticas educativas. Desde el año 1995, como estudiante, estoy formando parte del proceso de enseñanza aprendizaje de la Institución. Desde el año 2001, después de haber tenido la oportunidad de observar otras prácticas docentes en Barcelona, como participante de un Máster en mi disciplina, he formado parte del proceso desde la perspectiva de docente. Además, haber participado como aprendiz en la Especialidad y en la Maestría en Pedagogía Universitaria me ha abierto otras tantas dimensiones.

Como profesora y acompañante de los proyectos pedagógicos, de todas estas reflexiones sistemáticas (investigaciones) e innovaciones pedagógicas (transformaciones de las prácticas educativas), viví lo que en Psicología llamamos "transferencia", lo que me permitió sentir, recordar las dudas, los miedos, las dificultades que se viven durante este proceso. Por ello quiero rescatar el valor de la empatía, de percibir lo que se está sintiendo, de respetarlo y apostar en que para cambiar hay que estar listo para hacerlo. Entonces la misión es mostrar el camino para hacerlo, acompañarlos, respetar los propios ritmos y propiciar que cada vez sean más autónomos, para que puedan seguir engendrando cambios, motivados por sí mismos.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

Reseña del libro *The Scholarship of Teaching and Learning Reconsidered*¹

Newcombe Sosa *



Se reseña un libro dirigido a los maestros y a los dirigentes administrativos universitarios. Los autores amplían la aplicación del Teaching Commons (el espacio conceptual compartido por todo docente) y lo llevan de la enseñanza de aula, al desarrollo profesional, al asesoramiento institucional y al reconocimiento y la valoración del trabajo pedagógico. Es una continuación del proyecto CASTL (The Carnegie Academy for the Scholarship of Teaching and Learning), que ha estado vigente y activo desde 1998 y que examina los cambios en el carácter y la calidad de la enseñanza y el aprendizaje a nivel de programaciones institucionales universitarias.

Se empieza estableciendo cómo el aula necesita ser tratada como un local científico, donde el maestro se debe ocupar de recolectar evidencias de qué y cómo aprenden los estudiantes. De ahí establecen cómo esta información debe ser constatada, analizada con colegas, hecha pública (enriqueciendo así el espacio conceptual compartido) y usada para fines de mejorar y promover la comprensión plena de los estudiantes. Se continúa con la explicación de cómo en este proceso no sólo se ayudaría al crecimiento profesional y el desarrollo docente, sino también cómo se facilitaría el asesoramiento de la efectividad institucional y cómo, por igual, se facilitaría la valoración y la evaluación de la enseñanza. Se termina con una visión futura positiva de cómo sería la vida académica universitaria con la aplicación de estas prácticas.

Los autores presentan los principios y las prácticas de SoTL (Scholarship of Teaching and Learning) como un conjunto de prácticas con la intención de impulsar a los maestros a que indaguen

sobre el aprendizaje de sus estudiantes, no sólo para el mejor rendimiento de sus cursos y programas, sino también con el fin de compartir los resultados con otros colegas. Se propone que es en el compartir que las prácticas pueden cumplir su mayor aporte. Las evidencias empíricas ofrecidas por los diferentes colegas pueden ser analizadas y su aplicación experimentada y modificada de acuerdo a los propósitos de las distintas disciplinas. De esta manera las múltiples evaluaciones y resultados serían evaluados y así se incrementarían los esfuerzos de todo docente.

Se especifica que las prácticas y los resultados del SoTL, en los diferentes modelos y formatos que se han asumido hasta hoy, ya están documentados a lo largo de su desarrollo de dos décadas de uso. Se resalta como, en los Estados Unidos, se emplea en más de 250 campus, incluyendo University of Wisconsin-Milwaukee, City University of New York, Miami-Dade College, University of Colorado System y University of North Carolina System, entre otros.

Se hace hincapié en que se necesita lograr que estos principios y prácticas permeen todo el quehacer académico universitario. Advierten que esto no puede ser logrado por maestros individualmente, ni por grupos focales pequeños, sino que se necesita el apoyo de los Centros de Desarrollo, de los/as Directores, de los/as Decanos, de los/as Vicerrectores y de los/as Rectores universitarios.

La propuesta de SoTL se centra en 4 áreas: la enseñanza en el aula, el desarrollo profesional, el asesoramiento institucional y el reconocimiento y la valoración del trabajo pedagógico.

Palabras clave

publicaciones, bibliografías, centros de extensión, centros de investigación

Key Words

publications, bibliography, extension centers, research centers

¹ Hutchings, P., Taylor M. & Ciccone, A. (2011). *The Scholarship of Teaching and Learning Reconsidered [Reconsiderando la Investigación sobre la Enseñanza y el Aprendizaje]*. San Francisco: Jossey-Bass / The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

* Licenciatura de Literatura Hispanoamericana en California State University, Los Angeles, y una Maestría en Literatura Comparada, con Concentración en Análisis Literario del Teatro de la University of California, en Irvine. Profesor Instructor a Tiempo Completo en el Departamento de Lingüística Aplicada en CSTA. Para contactar al autor: NewcombeSosa@pucmm.edu.do

La enseñanza en el aula:

Se establece en forma clara que el aula es el lugar donde empieza y a donde regresa la búsqueda por la evidencia de los resultados de aprendizaje por parte de los estudiantes. Es aquí el espacio en el cual se practican y se observan los procesos cognitivos que conllevan al aprendizaje de los estudiantes.

El cuestionamiento de si los métodos usados están rindiendo resultados en los estudiantes se hará a partir de lo observado. Por esto se propone que los docentes empleen métodos que hagan el aprendizaje visible. De ahí que se pueda documentar lo percibido como constancia de lo aprendido. La evidencia obtenida de estos resultados debe entonces ser compartida con otros colegas, y documentada en una forma que se haga pública, para el enriquecimiento de la comunidad docente en general.

Se establece que no se trata de optar por el uso de una pedagogía en particular, sino de una búsqueda constante de cómo mejor construir el conocimiento, las habilidades y la confianza de los estudiantes. Lo que se propone es adaptar los métodos usados para que se haga el aprendizaje más visible. En el compartir, cada disciplina aportaría métodos. Esta variedad ampliaría el círculo de conocimiento en la comunidad docente. Se indican como ejemplos de actividades que ayudan a hacer el aprendizaje más accesible (a los estudiantes y los docentes): los portafolios de estudiantes, las redacciones reflexivas y “el pensar en voz alta”, una actividad en la que se le pide al estudiante que relate el proceso de pensamiento que asume mientras intenta solucionar una tarea intelectual.

Los autores resaltan que el enfoque SoTL ha llevado a que los docentes escuchen a sus estudiantes de una forma más atenta, creando ocasiones en que los estudiantes hablen, piensen y reflexionen sobre sus propios aprendizajes.

El desarrollo profesional:

De forma puntual se establece que el SoTL en su aplicación diaria es en sí una poderosa herramienta para el crecimiento profesional y el desarrollo profesoral. El ciclo de cuestionamiento y mejoramiento permite identificar e investigar asuntos de interés en los aprendizajes de los estudiantes.

A través de este capítulo se reconoce el trabajo que los Centros de Desarrollo están haciendo en proporcionar oportunidades a los docentes. Partiendo de la idea de que para que se logre el efecto holístico académico e institucional, este no puede ser hecho por los maestros individualmente, ni por grupos focales en conjunto con otros colegas con propósitos similares; por lo que se torna la atención y el llamado a los Centros de Desarrollo. Se sugiere que parte de su aporte se logre formando espacios de encuentros pedagógicos, facilitando el acceso a literatura de expertos metodológicos y ofreciendo cualquier otro curso que pueda fomentar el establecimiento las prácticas del SoTL.

Se enfatiza que el “desarrollo” no debe hacerse con fines correctivos, intentando ofrecer una asistencia a los problemas de aulas manifestados por los docentes. Inclusive, se alude a que posiblemente este enfoque haya conllevado a la formación de una perspectiva negativa a los previos esfuerzos de desarrollo. Por igual, se alerta en contra de un desarrollo meramente intelectual y de conocimiento, en el cual se propone poner a los docentes al tanto de las nuevas escuelas pedagógicas. Lo que se propone con los principios del SoTL es enfatizar el cuestionamiento y la innovación pedagógica, centrando la atención en el aprendizaje de los estudiantes.

La propuesta es que con los esfuerzos de los Centros de Desarrollo tornados con un enfoque positivo, se detectaría la similitud con las prácticas del SoTL en los propósitos: mejorar la enseñanza y el aprendizaje. De ahí que partiendo de la perspectiva del aula como un laboratorio de investigación, que los talleres que se suelen ofrecer

a través de los Centros de Desarrollo, puedan ser complementados por investigaciones de aula sobre el qué y el cómo están aprendiendo los estudiantes. Los resultados de estas investigaciones podrán organizarse para que sirvan en el asesoramiento de la enseñanza, en la revisión curricular, y en la investigación estudiantil.

La evaluación del desempeño estudiantil:

La evaluación de qué es lo que aprenden los estudiantes en su vida universitaria se ha convertido en algo importante en la justificación pública, la homologación y para la propia mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

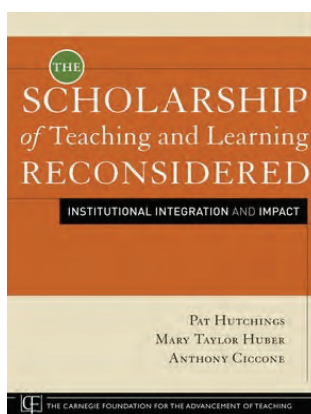
Pero aunque se reconoce que los propósitos de la evaluación y los principios y prácticas del SoTL tienen propósitos fundamentalmente diferentes (la evaluación busca mostrar los logros obtenidos, mientras que SoTL busca entender y superar las dificultades de aprendizaje de los estudiantes), los resultados de las prácticas del SoTL pueden servir como una fuente importante de evidencia. Esta evidencia tiene la fuerza de demostrar la responsabilidad tomada en el aprendizaje de los estudiantes. La eficacia institucional se vinculará directamente con la eficacia en el aprendizaje del estudiante.

El trabajo de investigación hecho por los docentes en sus propias aulas representa un enfoque que, basado en prácticas sistemáticas, evidencian la calidad educativa y esta evidencia haría público el qué, y el qué tan bien están aprendiendo los estudiantes.

Cuando la evaluación es hecha en una forma que profundiza en el entendimiento de los temas del aprendizaje de los estudiantes y cuando esta involucra a los estudiantes mismos como partícipes del proceso, entonces la evaluación demandará el interés y el involucramiento de los docentes y así se convertiría en parte de la vida institucional universitaria.

El reconocimiento y la valoración del trabajo pedagógico:

Se destaca que el reconocimiento y la valoración del trabajo peda-



gógico universitario han estado atados a la investigación académica hecha por los profesores. Los autores de este libro proponen que las propias prácticas del SoTL, con su ciclo de descubrimiento, integración, aplicación y enseñanza, deben ser reconocidas como fuente para la promoción y la valoración del profesor.

La propuesta es que la evaluación profesoral incluya elementos de las prácticas docentes, tales como: establecimiento de metas claras, preparación adecuada, uso de metodologías apropiadas, presentación eficaz, crítica reflexiva y resultados significativos. Se sugiere que se hagan búsquedas en conjunto con otras universidades para establecer y desarrollar modelos y medidas que reconozcan el trabajo intelectual de la enseñanza, siempre con el esfuerzo de discernir las fortalezas y las debilidades de los registros de desempeño empleados.

Las prácticas del SoTL involucran las tres funciones normalmente consideradas en la evaluación profesoral: la enseñanza, el servicio y la investigación. Pero es por su continua búsqueda de innovación, en lo que mejor resultados de aprendizaje rinda, que los autores advierten que hay riesgo de una evaluación equivocada si no se cuida de los métodos y los instrumentos de medición usados.

Los autores terminan el libro en un tono positivo, proyectando una utopía universitaria en que los principios y las prácticas de SoTL se hayan convertido en uso común. Aquí los estudiantes desarrollan la capacidad de entender, monitorear y dirigir sus propios aprendizajes. Los docentes continúan en sus desarrollos profesionales y en las construcciones de comunidades de prácticas e intereses compartidos con otros colegas.

Recomiendo altamente la lectura de este libro, y más que eso, la consideración de seguir aplicando y fomentando las prácticas y los principios de The Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) en nuestra Universidad.

INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES

I. SOBRE 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. Los artículos deben corresponder a la temática pedagógica seleccionada para cada número y se dará preferencia a artículos que no hayan sido publicados con anterioridad en otros medios. La próxima temática aparece en la página de los créditos de cada ejemplar. Los artículos se reciben en formato de Microsoft Word, a 1 1/2 espacio y en tipografía Arial 11, márgenes izquierdo y derecho de una pulgada. Todas las páginas deben estar numeradas, así como cada gráfica, tabla o foto. Estas ayudas al texto se reciben dentro del cuerpo del artículo.

4. Para el uso de citas se requiere el formato APA. A continuación se muestran algunos casos, pero para mayor información, los autores pueden referirse a http://serviciosva.itesm.mx/cvr/formato_apa/guia_apa_6ta.pdf

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 infinidad de problemas para investigar y de nada vale una competencia que no lleve a un mejor perfeccionamiento. (Acosta Hoyos, 1979, pp.16-17).

5. 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. SOBRE LOS PROCEDIMIENTOS DE PUBLICACIÓN

1. Los artículos se envían, en soporte impreso, a Rosario Corominas, Centro de Desarrollo Profesional, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Aut. Duarte Km 1 1/2, Santiago, Rep. Dominicana. Y, en soporte digital, se envían a cuaderno@pucmmsti.edu.do. Los artículos se reciben hasta el 1 de mayo y el 1 de noviembre, según el ejemplar del año a que corresponda.

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. Los artículos de las secciones "Ventanas abiertas a la Pedagogía Universitaria" y "Ecos desde las Facultades" se someten a un sistema de arbitraje. Los artículos se envían a un Comité Evaluador, externo a la entidad editora, que se encarga de asesorar sobre la calidad de lo que se va a publicar a través de un formulario. El Director Ejecutivo remite a los autores de forma anónima las opiniones y recomendaciones del Comité sobre el artículo. El resultado de la revisión puede ser que a) el artículo no debería publicarse, b) el artículo puede publicarse con las modificaciones sugeridas, o c) el artículo puede publicarse en la versión original. En la primera página de cada artículo se publica la fecha en que fue enviado al evaluador y la fecha en que fue aprobado para su publicación. Para más información sobre el sistema de arbitraje consultar en línea: <http://www.pucmm.edu.do/STI/campus/CDP/ComuncacionPublicaciones/Paginas/OrientacionesparaPublicar.aspx>

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 un artículo para su publicación implica, por parte del autor, la autorización a la PUCMM para su reproducción en otras ocasiones, más allá del ejemplar correspondiente, por cualquier medio, en cualquier soporte y en el momento que lo considere conveniente, siempre que el autor sea informado y esté de acuerdo con los fines de la reproducción y se haga expresa la referencia a la autoría del documento.

CUADERNO DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

Publicación Semestral

CRÉDITOS

Cuaderno de Pedagogía Universitaria

Año 9 - Número 17 - Enero - Junio 2012

ISSN 1814-4144

Centro de Desarrollo Profesional

Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra

República Dominicana

Directora General

Rosario Corominas

Centro de Desarrollo Profesional, PUCMM, Santiago

Directora Ejecutiva

Marta Vicente

Centro de Desarrollo Profesional, PUCMM, Santiago

Comité Asesor

Ana Margarita Haché

Departamento de Humanidades, PUCMM, Santiago

David Capellán

Centro de Desarrollo Curricular, PUCMM

María Cantisano

Departamento de Educación, PUCMM, Santo Domingo

Comité de Redacción

Rosario Olivo

Luz Eneida Rodríguez

Yuberkis Cruz

Rufino Martínez

Departamento de Humanidades, PUCMM, Santiago

Comité de Traducciones

Ángela Federica Castro

Departamento de Lingüística Aplicada, PUCMM

María del Carmen Vicente

Comité Evaluador Externo

María de los Ángeles Legañoa

Universidad de Camagüey, Cuba

Nancy Montes de Oca

Universidad Ignacio Agramonte Loynaz, Cuba

Alfonso Tamayo

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Guillermo Londoño

Universidad de la Salle, Colombia

Magda Pepén

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO),

República Dominicana

Diseño y Diagramación

Thaís de Andrade

Impresión

Impresora Editora Teófilo, S. A.

Tiradas por ejemplar: 2200

Las ideas expresadas en los artículos son responsabilidad exclusiva de sus autores respectivos.

Todos los ejemplares están en línea con el texto completo en formato pdf en <http://www.pucmm.edu.do/STI/campus/CDP/ComunicacionPublicaciones/Paginas/CuadernodePedagogiaUniversitaria.aspx>

La publicación está accesible desde el Catálogo de LATINDEX: Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, con la totalidad de los 33 criterios de calidad cumplidos para revistas impresas, en: <http://www.latindex.unam.mx>

Para enviar un artículo en soporte digital: cuaderno@pucmmsti.edu.do

Para enviar un artículo en soporte impreso: Rosario Corominas, Centro de Desarrollo Profesional,

Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Aut. Duarte Km 1^{1/2}, Santiago, República Dominicana.

