

CUADERNO DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

Publicación Semestral

Año 12. Número 23 / enero - junio 2015 / ISSN 18144144



PUCMM
Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra

CUADERNO DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

Publicación Semestral

El *Cuaderno de Pedagogía Universitaria* es una publicación semestral de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), coordinada por el Centro de Desarrollo Académico (CDAC). Está dirigida a estimular la investigación científica en el área pedagógica y que los resultados divulgados respondan a las necesidades de la comunidad académica en los ámbitos nacional e internacional. Contiene seis secciones fijas: La peña pedagógica, Voces de nuestros lectores, Ventanas abiertas a la pedagogía universitaria, Ecos desde las facultades, Pasos y huellas y Notas bibliográficas.

CONTENIDO

2 Editorial

3 La XV peña pedagógica

6 Voces de nuestros lectores

Ventanas abiertas a la pedagogía universitaria

10 La comunicación organizacional: elemento fundamental para el éxito de una institución de Educación Superior
Katía Aleyda Manrique Maldonado

Ecos desde las facultades

16 Valoración de las competencias implicadas en la formación del arquitecto en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra
Arsenio Luis Espinal, Cinthia de la Cruz, Daritza Nicodemo Santana y María Isabel Serrano Diná

29 Manuales de procedimientos: contribuyendo al proceso de Enseñanza-Aprendizaje en Administración Hotelera
Frances Grullón de Nurse

42 Implementación del proceso de producción escrita para el mejoramiento de la redacción de textos expositivos en Administración Hotelera
Kenia Rodríguez de Benítez

55 Modos de organización de los textos expositivos y su relación con la comprensión escrita
Ramira Disla

Pasos y huellas

68 Entrevista a la profesora Rosa Noyola

Notas bibliográficas

71 Reseña del libro Tutoría universitaria inclusiva. Guía de buenas prácticas
Cristina Amiama Espailat

Todos los textos están disponibles en:
<http://cuaderno.pucmm.edu.do>



EDITORIAL

Esta vigésima tercera edición del *Cuaderno de Pedagogía Universitaria* se hace eco de investigaciones realizadas desde nuestra Institución y presenta también el artículo de una docente invitada, quien escribe desde México. En este número se abordan temáticas relacionadas con la comunicación organizacional, investigación sobre competencias, el uso de manuales para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, el mejoramiento de la redacción a través de la escritura por procesos y el análisis de los modos de organización de los textos expositivos.

En Ventanas abiertas a la pedagogía universitaria se presenta el artículo “La comunicación organizacional: elemento fundamental para el éxito de una institución de Educación Superior”, de la articulista Katia Aleyda Manrique Maldonado, cuyo objetivo fue realizar una valoración de la gestión de la comunicación interna en una institución de Educación Superior mexicana; el artículo finaliza con las recomendaciones de la autora para mejorar la comunicación en una universidad específica, pero que pueden ser aprovechadas por otras entidades educativas.

En Ecos desde las facultades se recoge el trabajo de investigación realizado por los articulistas Arsenio Luis Espinal, Cinthia de la Cruz, Daritza Nicodemo Santana y María Isabel Serrano Diná, titulado “Valoración de las competencias implicadas en la formación del arquitecto en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM)”. Mediante el uso de la metodología de investigación-acción participativa, definen las competencias específicas para la titulación de arquitectura desde el contexto esta Institución; concluyen el estudio con las proyecciones del Departamento Arquitectura a partir de los resultados del proyecto.

Desde el Departamento de Administración Hotelera se exponen dos artículos, “Manuales de Procedimientos: Contribuyendo al proceso de Enseñanza-Aprendizaje en Administración Hotelera” e “Implementación del proceso

de producción escrita para el mejoramiento de la redacción de textos expositivos en Administración Hotelera”. El primero, de la articulista Frances Grullón de Nurse, presenta la importancia de utilizar el manual en el proceso de inserción, seguimiento y de evaluación de la pasantía de los estudiantes de término, bajo el acompañamiento del profesor y finaliza presentando una sistematización del resultado de esta metodología. El segundo, escrito la profesora Kenia Rodríguez de Benítez, recomienda la mejora de los textos expositivos de sus estudiantes a través de la corrección por procesos.

La profesora Ramira Disla con su artículo “Modos de organización de los textos expositivos y su relación con la comprensión escrita” examina las estructuras textuales que dificultan la comprensión escrita de los estudiantes con la finalidad de identificarlas y elaborar un plan de acción para mejorar el proceso.

En Pasos y huellas compartimos con nuestros lectores la entrevista realizada a la profesora Rosa Noyola, quien nos habla de su trayectoria profesional vinculada a la enseñanza y a la gestión en nuestra Universidad.

Desde Notas bibliográficas presentamos la reseña del libro: Tutoría universitaria inclusiva. Guía de buenas prácticas”, realizada por la profesora Cristina Amiama Espaillat, Directora General de Educación Especial del Ministerio de Educación de la República Dominicana y Coordinadora de la Especialidad en Educación Inclusiva de la PUCMM. La profesora Amiama Espaillat concluye su trabajo con una exhortación al profesorado para que diseñe estrategias de atención individualizadas con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad.

Tomemos en cuenta las recomendaciones que, desde cada una de sus investigaciones, sugieren los articulistas de este número del *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*. Esperamos que sus ideas contribuyan a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en nuestras aulas.



La XV peña pedagógica

Estos encuentros, de carácter informal entre el profesorado de la PUCMM, se organizan para compartir ideas y opiniones de los artículos publicados en la última edición del Cuaderno de Pedagogía Universitaria (CPU). En esta ocasión se reseña la edición número XXII, correspondiente a julio-diciembre 2014. Las reuniones se llevaron a cabo el martes 01 y el miércoles 02 de diciembre de 2015, en el campus Santiago y Santo Tomás de Aquino, respectivamente. A continuación se presentan las ideas principales del encuentro.

La profesora Ana Margarita Haché dio la bienvenida a los asistentes. Manifestó que con La XV Peña se celebraban 10 años de la instauración del CPU, el cual surgió como una formación alternativa, a través de la lectura y la escritura, para que los profesores que no podían asistir a los cursos presenciales pudieran nutrirse de las investigaciones que se publican en el Cuaderno. Valoró los logros que se han tenido durante estos diez años de publicación, en especial la versión en línea. Durante la actividad se realizó una demostración de cómo el nuevo sistema de OJS, permite una mayor visibilidad de los artículos gracias a su conexión a varios buscadores de información. Se explicó la dinámica que se utilizaría para compartir los artículos.

Campus Santiago

La articulista Gisela León compartió parte de su experiencia de investigación en el artículo “Innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje por competencias de la asignatura Análisis de Estados Financieros”, afirmando que lo que marcó la diferencia para ella y su compañera, la profesora Rosanna Crespo, fue el acompañamiento

4 • LA PEÑA PEDAGÓGICA

que recibieron durante el proceso. Aseguró que sus objetivos no eran solamente realizar el cambio por competencias de la asignatura Análisis de Estados Financieros, sino de impactar a través de ella otras asignaturas de la carrera de Gestión Financiera y Auditoría; atestiguó que gracias a la investigación se realizaron reuniones con sus homólogos del Departamento en un intento de armonizar las asignaturas sobre las competencias que consideraron importantes para el desarrollo integral de los estudiantes en la parte ética y financiera.

Por su parte, la profesora Miriam Valdez comentó el artículo que escribió junto al profesor Aldemaro Muñiz “Uso de las TIC en la Práctica Pedagógica de los Docentes del Departamento de Ciencias Jurídicas”; alegó gran preocupación por el uso de la tecnología en la docencia específicamente en el uso de las herramientas Materias en Línea y de la Plataforma Virtual de Aprendizaje (PVA). Adujo que la PVA es utilizada como medio para el envío de tareas; pero que debería aprovecharse como medio para propiciar debates, compartir videos y permitir la interacción mediante los foros de aprendizaje. Además, la articulista argumentó que probablemente los profesores no hacen uso de la PVA, porque requiere tiempo y esfuerzo que no son contabilizados como horas de docencia.

La profesora Claudia Jerez, del Departamento de Medicina, asintió con la opinión de la articulista, añadiendo que algunos estudiantes se quejan de las horas que tienen que pasar en línea y que además deben cumplir con el horario de clases presenciales, consideró que cada vez más la Universidad debe inclinarse a complementar la enseñanza a través de la creación de entornos virtuales de aprendizaje.

La vicerrectora académica, campus Santiago, Rafaela Carrasco, estimó como una tarea pendiente de la vicerrectoría legislar la valoración del tiempo que invierten los docentes en el diseño de sus clases para los entornos virtuales. Asimismo el rector, padre Alfredo de la Cruz, motivó a los docentes a combinar los estilos de enseñanza que puedan ser útil para responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes mientras se logra materializar el cambio.

Los articulistas Hamlet Castillo, Antonio Rivero y Wanda Sepúlveda, expusieron ante los presentes su artículo “Desarrollo por Competencias de la Asignatura Matemática Universitaria I”. Rivero reveló los resultados que han tenido después de la investigación considerando como reto principal lograr que las Matemáticas cobren vida para los estudiantes, afirmó que gracias al enfoque por competencias, no solo pudieron potencializar el conocimiento matemático, sino que además, desarrollaron el pensamiento analítico y lógico. En este sentido, Castillo

sostuvo que cuando integran las ecuaciones y los conceptos a situaciones de la vida diaria, los estudiantes valoran el proceso y entienden la importancia de las Matemáticas. Sepúlveda añadió que algunos docentes muestran resistencia para trabajar por competencias, explica, que hace falta un cambio de actitud ante el enfoque. Gracias al trabajo de los articulistas la asignatura Matemática Universitaria está siendo impartida por competencias.

La profesora Ana Margarita Haché valoró los aportes de cada uno de los articulistas, agradeció la asistencia de los presentes y despidió el encuentro.

Asistentes a la Peña: P. Alfredo de la Cruz, Ana Margarita Haché, Antonio Rivero, Ariosto Díaz, Carmen Luisa González, Claudia Jerez, Elsa Margarita Olivo, Gisela León, Gladys Rodríguez, Florangel Mata, Francis Núñez, Hamlet Castillo, Idelise Sagredo, Ilona de la Rocha, José Guillermo Marte, Lilian García de Brens, Liliana Montenegro, Luvian Corniel, Luz Eneida Rodríguez, Manuel Maza, Margie Sánchez, María Irene Danna, María Luisa Tavárez, Marialys Santana, Mary Ann Butler, Mayra Leonard, Mayra Ruiz, Mérida Rosa, Miriam Valdez, Nora Ramírez, Omar Beltré, Rafael Oscar Madera, Rafaela Carrasco, Roberto Rodríguez, Rosa Bertilia Rivero, Wanda Sepúlveda y Yuberkis Cruz.

Campus Santo Tomás de Aquino

El primer artículo en ser compartido fue “Retos formativos y pedagógicos del doctorado en el siglo XXI” del profesor Enrique Sánchez, quien aprovechó para compartir con los presentes las innovaciones del Doctorado en Español, el cual está siendo impartido desde nuestra Universidad. Es el primer doctorado cuyo programa ha sido generado e impartido por profesores que residen en la República Dominicana. Por otra parte, motivó a los docentes presentes a que sus intereses pedagógicos fueran convergentes con sus intereses investigadores, de esta manera pueden aprovechar sus prácticas para investigación y estas a su vez, se pueden convertir en publicaciones. Valoró la escritura académica, afirmando que son aportes que se hacen a la ciencia desde cada una de las distintas disciplinas.

La profesora Ana Margarita Haché, resaltó el compromiso social de la Universidad mediante la creación de planes de estudios que respondan a las necesidades de la sociedad dominicana. En este mismo orden, la profesora Oliva Hernando sostuvo que la Universidad se rige en base al humanismo cristiano y en base al Modelo Educativo, siempre siendo fiel a su identidad y a sus principios.

El profesor Antonio Espín resaltó la importancia de realizar cambios políticos en nuestra sociedad, afirmando que es tiempo de otorgar primacía a la

educación; de manera que se dé prioridad a la profesionalidad de los agentes que manejan las instituciones del Estado.

Por su parte, la profesora Jeanette Chaljub explicó que el artículo “Trabajo Colaborativo como estrategia de Enseñanza en la Universidad” es un resumen de su libro y tesis doctoral sobre el tema. Compartió algunas de las técnicas para llevar a cabo la metodología dentro de las aulas y los diferentes tipos de trabajo que surgen desde el enfoque; añadió que trabajar con este método implica un seguimiento continuo por parte del profesor, una rúbrica de evaluación clara y la evaluación de la metodología.

La profesora Rosa Noyola, cuestionó a la autora sobre las competencias que se desarrollan a partir del trabajo colaborativo. Chaljub manifestó que las principales son el pensamiento crítico, la lectura crítica, desarrollo de relaciones interpersonales, respeto a la diversidad de opiniones, la argumentación, la investigación y el pensamiento complejo.

La profesora Aida Consuelo Hernández cuestionó sobre la reacción de los estudiantes ante la nueva forma de trabajo. La autora afirmó que los estudiantes se sienten seguros, cuando conciben que están siendo guiados y la metodología de evaluación se les transparenta desde el primer día de clases. Chaljub recalcó que el Trabajo Colaborativo no debe ser utilizado como la única técnica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En otro tenor, Chaljub señaló la necesidad de la creación de una cultura de liderazgo compartido entre los docentes, donde el compañerismo permita crear comunidades de aprendizaje. El profesor Sánchez, puntualizó que estas comunidades son un reto, sobre

todo en el área de humanidades. Estimó como una oportunidad para incentivar estas sociedades los grupos de investigación que busquen un beneficio común.

Florilena Paredes habló sobre la reseña del libro Competencias comunicativas en Educación Superior y motivó a los presentes a utilizar la biblioteca pedagógica del Centro de Desarrollo Académico para mejorar sus prácticas docentes.

El articulista Johannes Olsen autor del artículo “Maestrías en Periodoncia e Implantología Oral y Prostodoncia e Implantología: una mirada desde dentro al proceso de enseñanza-aprendizaje” compartió con los presentes su experiencia como estudiante de la Maestría Periodoncia e Implantología Oral. Valoró la implementación de la teoría a la práctica, los instrumentos, la riqueza del currículo, el tratamiento multidisciplinario de los pacientes, así como la ética profesional que se exhiben desde los planes de estudios de ambas maestrías.

Finalmente, la profesora Ana Margarita Haché señaló algunos de los objetivos para las nuevas ediciones del CPU. Se clausuró el evento dando las gracias a los presentes por su asistencia y aportes.

Asistentes a la Peña: Ana Margarita Haché, Aida Consuelo Hernández, Andrés Mota, Antonio Espín, Asela Peguero, Bárbara Campos, Clara Echevarría, Clara Cruz, Giovanna Cabreja, Juliana De los Santos, Félix Rodríguez, Florangel Mata, Florilena Paredes, Francisco Arias, Inmaculada Torres, Jesús Michelén, Larissa Madera, Lilian Castillo, Michel Piña de Rosario, Oliva Hernando, Patricia Tineo, Rosa Noyola, Rubén Estrella y Salvador Montás.





En esta sección compartimos las opiniones que nos envían nuestros lectores sobre los artículos publicados en el último ejemplar del Cuaderno de Pedagogía Universitaria: No. 22 julio - diciembre, 2014

Desarrollo por Competencias de la Asignatura Matemática Universitaria I

El artículo "Enfoques por Competencias de la Asignatura Matemática I", escrito en el Cuaderno No. 22, es bien explícito. Permite que un docente de nuevo ingreso se asesore sobre cómo planificar la asignatura y también cómo desarrollarla, ya que detalla cada uno de los procesos a ejecutar en el salón de clases. Le ayuda a implementar nuevas estrategias que son fundamentales para que el estudiante adquiera las habilidades, destrezas y competencias que debe aplicar en otras asignaturas.

En el mismo se explica la utilización de la guía, lo que permite que todos los docentes de esa asignatura

tengan planificaciones homogéneas y de esa manera todos los estudiantes reciban la misma formación, adquiriendo las mismas competencias para la vida.

Ojalá muchas otras asignaturas sean planificadas en base a competencias. Los resultados obtenidos en Matemática I son muy alentadores.

Felicitaciones a los investigadores Castillo, Rivero y Sepúlveda.

*Juana Evangelina Caraballo
Profesora del Departamento de Ciencias Básicas
Campus Santiago*

El sistema de programas de asignaturas por competencias es un novedoso procedimiento que permite fomentar el

desarrollo de los estudiantes, incorporando a sus habilidades la metodología de aprendizaje basado en problemas y el razonamiento lógico matemático.

Con certeza puedo ratificar que parte de las estrategias desarrolladas en este nuevo paradigma de enseñanzas por competencias, junto a las exposiciones publicadas en esta investigación, me han permitido ampliar y enriquecer mi formato de docencia, con actividades que han potencializado el crecimiento académico de mis estudiantes. He orientado mi enseñanza de las Matemáticas, que antes hacía desde un punto de vista abstracto procedimental, a una funcional aplicación a la realidad. De esta manera, el estudiantado puede resolver situaciones, que posteriormente se traducirán en fiables soluciones a problemáticas emergentes del mercado laboral. Todo esto gracias a la interiorización de elementos primordiales de una ciencia, guiados por un docente, pero erigidos por los estudiantes activos envueltos en este proceso enseñanza-aprendizaje.

*Víctor Antonio Haché Pepén
Profesor del Departamento de Ciencias Básicas
Campus Santo Tomás de Aquino*

Innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje por competencias de la asignatura Análisis de Estados Financieros

A menudo, los inversionistas, los acreedores y otras personas encargadas de las decisiones utilizan los estados financieros para evaluar la posición y las expectativas o posibilidades de una compañía. Por tanto, responder a estos requerimientos del mercado y a los estándares internacionales de la forma de trabajar es una de las principales funciones del maestro creativo, realmente la visión de este equipo de trabajo de enfocar el proceso enseñanza-aprendizaje de la asignatura de “Análisis de Estados Financieros” por competencias es digno de admirar. Basados en la metodología empleada por este equipo de trabajo nos podemos dar cuenta que muchos académicos debemos mejorar nuestras prácticas docentes para poder lograr con eficacia nuestros objetivos en los futuros gerentes de negocios.

*Rubén Darío Estrella,
Profesor del Departamento de Administración de
Empresa
Campus Santo Tomás de Aquino*

Uso de las TIC en la Práctica Pedagógica de los Docentes del Departamento de Ciencias Jurídicas

Los profesores Muñiz y Valdez lograron una investigación bastante útil, que mueve a la reflexión sobre la práctica docente en el Departamento de Ciencias Jurídicas. Entiendo que debemos prepararnos

para hacer mejor uso de las TIC, porque con ello lograremos ampliar nuestros recursos pedagógicos y, además, enseñaremos a nuestros estudiantes a usar la tecnología para fines educativos.

*Gisell López Baldera
Profesora del Departamento de Ciencias Jurídicas
Campus Santiago*

Retos formativos y pedagógicos del doctorado en el siglo XXI

Revisando los artículos del Cuaderno de Pedagogía, me he encontrado con un artículo que viene como anillo al dedo al momento en que se encuentra nuestra Universidad, y es que el Dr. Sánchez Costa parece adivinar que seríamos la primera universidad de la República Dominicana en ofrecer un doctorado propio (Estudios del Español: Lingüística y Literatura), y es que este programa ha abierto un mundo de posibilidades que se ven reflejadas en el interés de brindar más oportunidades de este nivel y calidad en diferentes áreas del conocimiento.

El artículo presenta diferentes modelos de formación, con sus pros y contras, obligando al análisis sobre lo que realmente queremos y podemos lograr desde PUCMM. En el área de la Psicología existe un cuerpo de doctores que venimos de diferentes formaciones y a la hora de proponer el modelo idóneo, naturalmente, cada cual defiende su base, pero como dice el autor, para motivar nuevas maneras de pensar, despertar la “pasión por el descubrimiento científico...la crítica audaz y creativa... (y) originalidad” (Sánchez Costa, 2014, p.59) hay que ser también práctico y comprender que en el siglo XXI estamos formando no solo académicos, sino también profesionales capaces de competir y participar en el mundo empresarial, siempre teniendo en cuenta la cultura. Esto, para lograr lo que todo país espera, que no es solo formar doctores, si no lograrlo de una manera tal en la que se prevenga la fuga de cerebros y se retenga lo mejor del talento local para el desarrollo del país.

*Gretel Silvestre
Programa de Investigación en Neurociencias y
Conducta (PINC)
Vicerrectoría de Investigación e Innovación
Campus Santiago*

Maestrías en Periodoncia e Implantología Oral y Prostodoncia e Implantología: una mirada desde dentro al proceso de enseñanza-aprendizaje

Muy interesante el artículo del estudiante de Maestría Johannes Olsen, en donde presenta su perspectiva como estudiante de dos nuevas maestrías en

8 • VOCES DE NUESTROS LECTORES

Odontología. En el mismo nos encontramos desde las motivaciones que tienen los profesionales para cursar estos estudios, hasta aspectos igual de complejos como la evaluación de desempeño que les realizan y un desglose de los medios que se utilizan para el aprendizaje. Me impactó positivamente tanto por el contenido como por el hecho de ser un estudiante de Maestría quien lo escribe. A medida que avanzaba la lectura encontraba aspectos que ya aplico y otros que podría aplicar en mi práctica docente en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje y el manejo de los recursos para el aprendizaje.

Felicito al joven Olsen por su iniciativa y lo insto a continuar aportando al Cuaderno de Pedagogía Universitaria en el futuro, tal vez ya como colega docente, si se anima a dar el paso y compartir en las aulas esa pasión por su profesión con las siguientes generaciones.

*Patricia Tineo,
Profesora del Departamento de Administración
Hotelería,
Campus Santo Tomás de Aquino*

Ana Margarita Haché, Precursora del surgimiento y la trayectoria del Cuaderno de Pedagogía Universitaria

Leyendo la entrevista, a la profesora *Ana Margarita Haché*, me animo a compartir dos de las interesantes ideas que ella expone en esta entrevista.

Al referirse a su experiencia con el profesorado de la PUCMM ella dice que ha aprendido mucho, destaca *el respeto que sienten por los estudiantes, la capacidad de reflexión, la orientación hacia la calidad, su espíritu crítico e innovador, su dedicación constante y su deseo de aprendizaje continuo*. Afirma que el quehacer docente no es una tarea fácil, que se requiere de actualización permanente, de una convicción fuerte en los valores del ser humano, de una tenacidad esperanzadora para poder construir siempre una mejor sociedad y salvar los obstáculos que se presentan en el camino. Esta primera idea la relaciono con el gran educador latinoamericano, Paulo Freire, cuando dice que la indagación, la búsqueda, la investigación forman parte de la naturaleza de la práctica docente: *Lo que se necesita es que el profesor (profesora) en su formación permanente se perciba, se asuma por ser profesor, investigador*. Esta exigencia de actualización de la profesión docente se enriquece y consolida a través de comunidades de aprendizaje.

La segunda idea que me llamó la atención, la profesora Margarita destaca la importancia de las comunidades de aprendizajes y las define como espacios de construcción de conocimiento desde la humildad dialogante, el enriquecimiento de la mirada gracias al trabajo

colaborativo. “Humildad dialogante” es un concepto potente que nos sitúa en el acto comunicativo desde la participación de cada uno, cada una como un ser humano que Es y que también está Siendo en permanente interacción con las otras y los otros. Un ser que necesita entrar en relación con el otro para preguntar y preguntarse, para aclarar dudas, para entender lo que está pensando, para reafirmarse en sus saberes y asumir su desafío de construir conocimiento con los estudiantes. Este rigor científico, este contar con esa comunidad de aprendizaje, este espacio de diálogo que representa el *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, que surge como una alternativa de formación continua del profesorado, teniendo como centro la escritura como instancia formativa y de construcción de conocimiento es de gran valor para la Universidad, para el país y constituye un referente para otros lares.

Felicito a la Profesora Ana Margarita Haché, formadora de formadores, por la iniciativa junto a todo el equipo que han hecho y hacen posible el *Cuaderno de Pedagogía Universitaria* y los múltiples espacios de diálogos que se generan. Tengo muy poco tiempo en la Universidad como profesora y ya he participado de estos espacios de construcción de conocimiento, tanto en pequeños grupos de docentes alrededor de una asignatura, como otros más plurales como La peña pedagógica.

*Lillian Castillo
Profesora de Postgrado
Campus Santo Tomás de Aquino*

Reseña del libro Competencias cognitivas en Educación Superior

Reseña más motivadora para el libro “Competencias cognitivas en Educación Superior”, no podría tener María Luisa Sanz de Acedo, ni Narcea mejor promotora. Al leerla, se vuelve necesario, incluso imperioso, salir en busca del libro para extraerle las estrategias, pautas, recomendaciones y propuestas, que tan vívidamente expone Florilena Paredes, mismas que me han movido a replantear los propósitos, actividades y proyectos desarrollados en clase, tomando en cuenta las repercusiones ulteriores que tendrán para el desarrollo profesional y para vida misma de los estudiantes.

Esta gran motivación por el aprendizaje y puesta en práctica de las orientaciones de Sanz de Acedo para el desarrollo de las competencias cognitivas en mis estudiantes, ha provocado una gestión de la docencia más reflexiva, cercana, democrática y humana. Por ende, han modificado y elevado los niveles de demanda y de apoyo a los estudiantes. Felicito a la maestra Florilena por implicarnos tan animosamente en esta lectura tan enriquecedora como necesaria.

*Clara Elena Cruz Marte
Profesora de Postgrado
Campus Santo Tomás de Aquino*



Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra

Voces de nuestros lectores

Envíanos tus comentarios para ser publicados en Voces de nuestros lectores del *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, a la dirección electrónica: cuaderno@pucmm.edu.do





Katia Aleyda Manrique Maldonado*

La comunicación organizacional: elemento fundamental para el éxito de una institución de Educación Superior

*Organizational communication: fundamental
element for the success of a higher Education
Institution*

Recibido: 01-06-15
Aprobado: 28-10-15

Resumen

La comunicación organizacional es un elemento importante para el impulso, crecimiento y posicionamiento de todas las organizaciones, realidad de la que no escapan las instituciones educativas. Sin embargo son las que quizá apliquen menos estrategias y programas de gestión de comunicación que permitan impulsarlas y posicionarlas a diferencia de las miles de empresas con fines lucrativos. El siguiente artículo está basado en una investigación que tiene por objetivo analizar la importancia de la gestión de comunicación al interior de una institución de educación superior y cómo influyen estos procesos en el logro de los objetivos organizacionales, para lo cual se utilizaron fuentes teóricas y trabajo de campo. El artículo finaliza con directrices de gestión de comunicación para una institución educativa perteneciente a una universidad pública.

Abstract

Organizational Communication is an important element for the impulse, growth and positioning of all organizations, a reality public institutions cannot avoid; nevertheless, they are the ones that perhaps apply less strategies and programs in communication management. The following article is based on a research study which main objective was to analyze the importance of communication management within a higher education institution and how these processes influence the achievement of organizational objectives. Theoretical sources and field work were used. The article ends with communication management guidelines for a public higher education institution.

Palabras clave

comunicación y educación; comunicación organizacional; gestión de comunicación en la educación

Keywords

communication and education, organizational communication, communication management

***Katia Aleyda Manrique Maldonado:** Licenciada en Ciencias de la Comunicación, por la Universidad Autónoma de Guerrero, México. Master en Ciencias de la Comunicación, mención: Comunicación Organizacional por la Universidad de La Habana, Cuba. En proceso de titulación del doctorado en Comunicación Social por la misma universidad. Profesora de la Universidad Autónoma de Guerrero desde 1999. Para contactar a la autora: katiamm1@yahoo.com.mx

Introducción

Las universidades públicas en México se han visto en la necesidad de implementar programas de gestión de comunicación que permitan contribuir a su crecimiento y fortalecimiento, primeramente porque refuerzan los flujos de comunicación al interior de ellas y ayudan a cumplir con los objetivos institucionales, y en segunda porque de manera externa contribuyen entre otras cosas a la conformación de una imagen pública positiva. De esta manera posicionan sus diferentes ofertas educativas y a sus egresados en un terreno ampliamente competitivo.

Los objetivos del presente artículo son visualizar los conceptos básicos de la comunicación desde la perspectiva organizacional, analizar la importancia de la gestión de la comunicación dentro de las instituciones educativas consideradas como organizaciones sociales, así mismo proponer directrices enfocadas a reforzar estos procesos de gestión.

Se tomó como unidad de análisis a la Unidad Académica de Comunicación y Mercadotecnia de la Universidad Autónoma de Guerrero, México, como parte de una investigación de tipo mixta, ya que es resultado de un análisis teórico y de un estudio cuantitativo y cualitativo.

Conceptualizaciones teóricas

Comunicación y organización

Son muchos los teóricos que a partir de los estudios de la comunicación organizacional han elaborado definiciones sobre el concepto de organización: desde Max Weber a principios del siglo pasado y sus aportes al tratar de plantear una forma de organización que fuera más eficiente y eficaz a las necesidades de la sociedad, hasta teóricos contemporáneos.

Goldhaber (1991) apunta que una organización es definida como una red de relaciones interdependientes y debido a la naturaleza de sus interacciones con el medio ambiente es un sistema social abierto. Para Schein (1998, p. 24) “las empresas son en sí mismas sistemas abiertos en constante interacción con sus distintos medios y se componen además de muchos subgrupos, unidades laborales, grados jerárquicos y áreas geográficas dispersas” de acuerdo a estas definiciones se puede decir que las organizaciones son sistemas sociales que tienen objetivos y metas específicas, están en constante movimiento y vinculadas necesariamente con el ambiente.

Las instituciones de Educación Superior son organizaciones con características definidas cuyos objetivos fundamentales son formar profesionales en diferentes áreas del saber, desarrollar la investigación y fomentar la vinculación. Estas instituciones tienen la función social de generar, transmitir y difundir el conocimiento.

Después de definir a las organizaciones y ubicar el papel de las instituciones educativas ¿Cuál debe ser la importancia de la comunicación y el rol que juega dentro de ellas? La comunicación es un proceso vital, presente en cualquier relación social, se puede definir como un intercambio de información y significados entre los seres humanos, donde la retroalimentación es fundamental para una mejor comprensión de los mismos. Para Narváez y Campillo (2011, p. 63) “la comunicación se entiende como el proceso básico de interacción en el funcionamiento de las organizaciones, a través del cual se hace posible compartir mensajes, significados y conductas en un marco social específico”. Elemento necesario e imprescindible en cualquier sistema social.

De acuerdo con Katz y Kahn (1999, p. 250) “La comunicación es un proceso social de suma importancia para el funcionamiento de cualquier grupo, organización o sociedad; es posible resumir en ellas formas de interacción grupal como son influencia, cooperación, contagio o imitación social y liderazgo”. De acuerdo a esta concepción no se pueden visualizar a las instituciones educativas sin este proceso vital para el desarrollo de cada una de sus acciones, desde la retroalimentación de información en las aulas entre maestros y alumnos, dentro de las funciones del aparato administrativo, hasta en el contacto de los centros educativos con su contexto, esto último es frecuente gracias a la vinculación que deben tener con los sectores sociales.

Comunicación interna

Las organizaciones no podrían existir sin el intercambio diario de información al interior de ésta; los flujos de comunicación, los medios utilizados, el contenido de los mensajes son vitales para el cumplimiento de los objetivos organizacionales. Sin embargo, no en todas las universidades están conscientes de la importancia que tiene la comunicación interna para el crecimiento y desarrollo de una organización ni destinan presupuesto para reforzarla y mantenerla como algo vital.

Para Lucas (1997) los procesos comunicativos en el interior del sistema organizativo constituyen la

12 • VENTANAS ABIERTAS A LA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

comunicación interna, dirigida a conseguir una estabilidad en la organización con vistas a que se alcancen sus fines. Mientras tanto Andrade (2012, p. 12) señala que “la comunicación interna es el conjunto de actividades efectuadas, por cualquier organización para la creación y mantenimiento de buenas relaciones con y entre sus miembros a través del uso de diferentes medios de comunicación que los mantengan informados, integrados y motivados para contribuir con su trabajo al logro de objetivos organizacionales”. Es importante aclarar que al interior de una institución educativa todos los que forman parte de su organigrama integran el público interno. Sus miembros están estrechamente interconectados y puede existir una relación de dependencia laboral directa. Este público está conformado por directivos, docentes, administrativos, alumnos y personal de intendencia.

Los flujos de comunicación que circulan entre el público interno son vitales para el buen funcionamiento de una institución, ya que es a través de ellos que se envía información de tareas a realizar, se difunden reglamentos, se refuerza la cultura interna, se elaboran nuevos planes y programas para la organización, se intercambian puntos de vista entre trabajadores y se fortalece también la comunicación informal entre todos los integrantes.

Comunicación externa

La comunicación externa es la información que genera la institución educativa y se envía a sus diferentes públicos externos, como pueden ser, escuelas de la competencia, medios de comunicación, instituciones gubernamentales, empresas, asociaciones, centros de investigación, ciudadanía en general, entre otros. La comunicación interna y externa están estrechamente vinculadas pues todo lo que la organización emita al exterior forzosamente será información generada y procesada al interior de la misma por su público interno. De esta manera son dos elementos que no deben visualizarse por separado sino interrelacionados y gestionados de forma conjunta de manera permanente.

Aspectos referenciales y metodológicos

La Unidad Académica de Comunicación y Mercadotecnia (UACOM) el elemento de análisis para esta investigación es una institución educativa de nivel superior, perteneciente a la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro), México. Está ubicada en la ciudad de Chilpancingo y tiene actualmente 788 estudiantes en las dos licenciaturas con las que cuenta, las cuales son: la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación y la Licenciatura en Mercadotecnia.

En este momento a nivel estatal existen cuatro universidades privadas que ofertan los mismos estudios.

Desde el punto de vista metodológico la investigación está sustentada en una indagación de tipo mixta ya que se utilizó el diseño cuantitativo y cualitativo, para poder obtener contrastes y puntos de vistas con instrumentos distintos que permitan ahondar más en el tema. Por lo tanto, se aplicó una encuesta a maestros y alumnos de la institución educativa y se manejaron entrevistas estructuradas al director de la UACOM, así como a estudiantes y egresados de la misma Unidad Académica, lo que permitió describir, analizar y profundizar en el objeto de estudio. Se tomó una muestra aleatoria para la encuesta con un margen de confianza del 95.5 por 100 lo que nos permitió trabajar con información estadísticamente confiable.

Resultados

En toda organización el público interno es determinante y esencial para su funcionamiento y desarrollo, para el presente estudio se aplicó una encuesta dentro del público interno más numeroso de la UACOM como son los estudiantes. Lo anterior para tener un diagnóstico de sus procesos de comunicación y conocer su percepción en cuanto a imagen y comunicación de la misma unidad, igualmente se aplicó una encuesta a docentes de base.

Lograr el bienestar del público interno debe ser uno de los objetivos primordiales de toda organización, así como conocer las necesidades, deseos, complicaciones e insatisfacciones de manera oportuna, proporciona herramientas para encontrar sus soluciones y evitar problemáticas mayores.

Es por eso que algunos de los indicadores de las encuestas y entrevistas están enfocados a detectar el nivel de satisfacción de los estudiantes de la UACOM, detectándose que el 56.9% de ellos se sienten satisfechos de pertenecer a la institución, sin embargo el 25.5% es un porcentaje alto para considerar que en éste indicador están los alumnos que consideran que les es indiferente y no están satisfechos de estudiar en ella.

Una gran cantidad de problemas en las instituciones educativas son resultado de procesos de comunicación deficientes en toda su estructura interna, lo que puede influir en el clima laboral, la identidad, y su cultura.

Al indagar sobre el papel de la comunicación entre la dirección de la escuela y los estudiantes, el 30.59 % consideran que la comunicación es muy buena, sin embargo contrasta con el 69.4% donde se encuentran

los alumnos que visualizan a la comunicación como escasa, deficiente e incluso los que consideran que no existe comunicación. Esto último cuando consideran que no hay contacto alguno con la dirección. (Ver gráfico 1)

Con respecto a los docentes, los porcentajes no están tan alejados: el 38. 1% manifiesta que la comunicación es muy buena, mientras que el 61.9% de los profesores manifiesta que la comunicación es escasa y deficiente.

Los porcentajes proyectados en estudiantes y docentes son similares, no obstante, en entrevista el director de la escuela considera que la comunicación con los profesores es permanente, enfatizando reuniones periódicas para distribuir la carga laboral o de tipo académico, donde los docentes realizan la planeación del trabajo en las aulas.

En relación a la comunicación entre maestros y alumnos, los docentes tienen una percepción positiva ya que el 76.19% manifestaron que es buena, al respecto el 65.88% de los estudiantes encuestados opinaron lo mismo de la comunicación con sus docentes, sin embargo el 24.71% de este último grupo la percibe como deficiente (ver gráficos 2 y 3).

Estos dos grupos tienen cierta coincidencia con respecto a la comunicación que existe entre ellos, pero podría elevarse ese indicador ya que aunque el porcentaje es menor hay quienes la consideran deficiente y mala. El reto es lograr reducir al máximo ese tipo de percepciones para alcanzar un nivel de satisfacción alto.

Gráfico 1



Gráfico 2

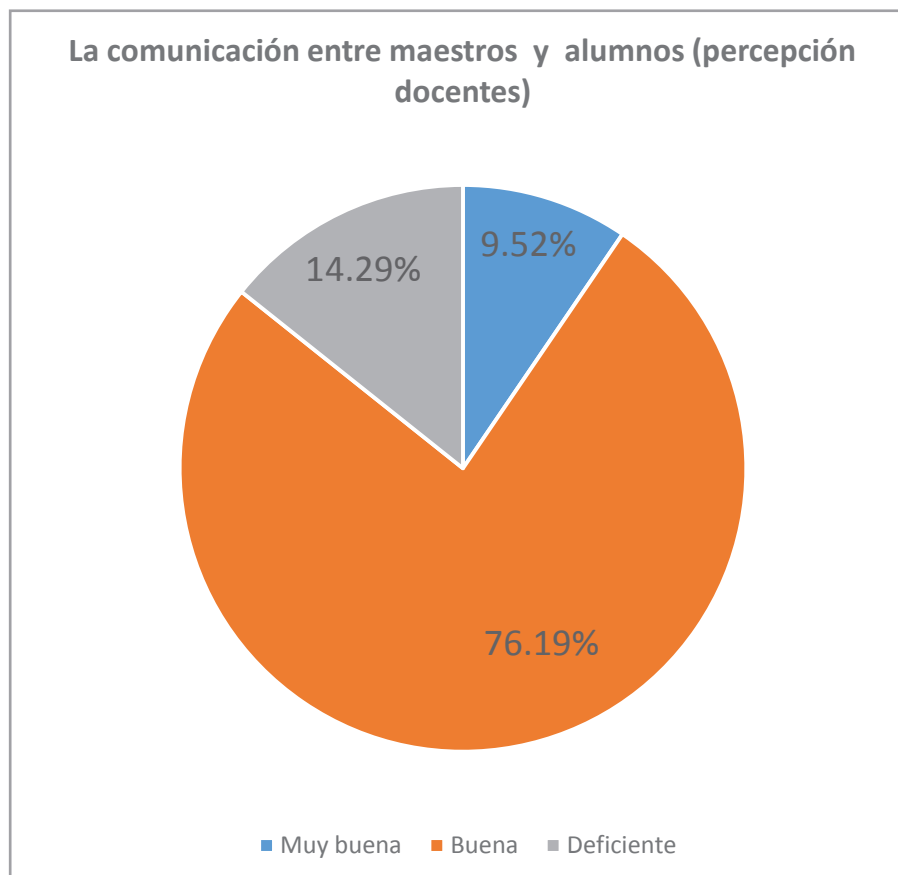
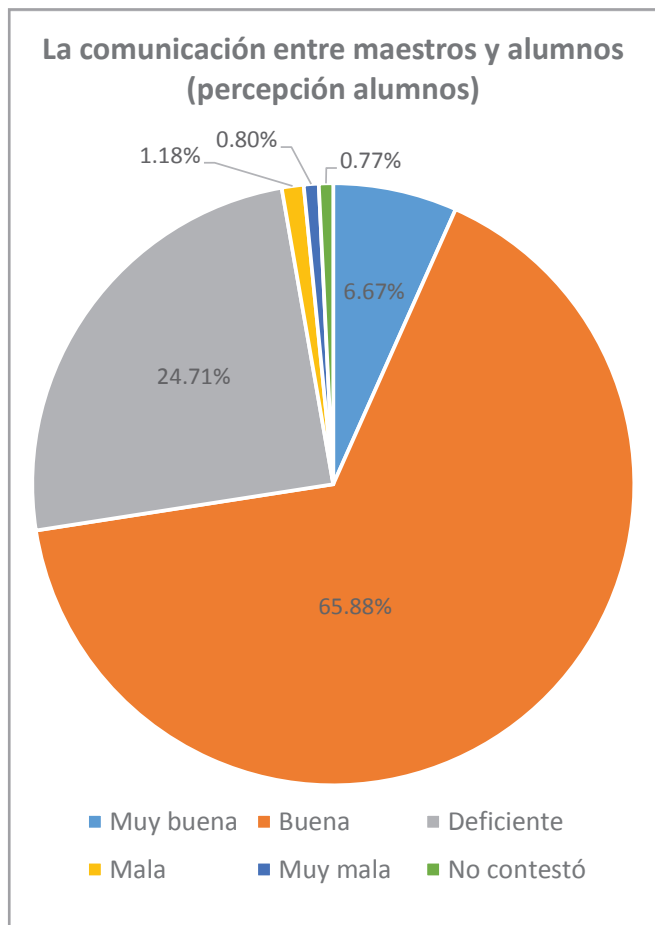


Gráfico 3



Dentro de la Unidad Académica, no existen grupos fijos de estudiantes ya que ellos tienen la facilidad de seleccionar sus unidades de aprendizaje y horarios, esto motiva que tengan que cambiar constantemente de salón y por consiguiente de compañeros de clase, por lo cual los alumnos en entrevistas manifiestan tener poca oportunidad de estrechar y consolidar lazos de amistad.

De la misma manera los alumnos entrevistados manifiestan que los flujos de comunicación al interior de la Unidad Académica se ven alterados por cuestiones políticas, sobre todo si se vive un proceso electoral para la elección de director o rector, la interacción después de un evento de este tipo se vuelve más lenta, y la comunicación formal e informal es deficiente.

Se detectó que no existe en el organigrama un departamento que esté dedicado a la comunicación organizacional o las relaciones públicas, ni tampoco estas actividades están incluidas como funciones secundarias en algún otro. En el mismo sentido la Institución no cuenta con un Manual de Gestión de Comunicación, y las acciones que se requieren se van

desarrollando de acuerdo a lo que necesita la institución en su momento. Por consiguiente se visualiza que las actividades en comunicación que se realizan no están vinculadas a un programa de gestión, ni tampoco a objetivos generales, sino que se identifican como inconexas.

Al revisar y analizar la página Web de la escuela como uno de los medios de comunicación internos podemos advertir que está vinculada al sitio web de la Universidad Autónoma de Guerrero. La información destinada a los estudiantes se refiere a la selección de unidades de aprendizajes, horarios y calendario de exámenes para su público interno, así como información general de las dos licenciaturas que se ofertan. A pesar de que se encuentra la filosofía de la Unidad los estudiantes no se la saben, incluso en las entrevistas estructuradas los alumnos manifiestan que la página no está actualizada del todo y no tiene la información requerida. Los egresados entrevistados manifiestan que la consultaban poco como estudiantes y que no abren la página web desde que salieron de la institución.

Es importante mencionar que no se detectó la posibilidad de contacto o retroalimentación con el visitante mediante algún medio, como formularios o chat en línea de manera interactiva, no obstante en la parte inferior central de página web analizada, se puede observar tanto la dirección, teléfono y correo electrónico en tipografía pequeña.

La Unidad Académica tiene una cuenta de Facebook institucional, utilizada para reforzar los flujos de comunicación interna con mensajes permanentes para docentes y estudiantes. Con respecto a este medio los estudiantes expresan que se encuentran satisfechos con su función ya que hay publicaciones constantes por parte de la institución, y es el medio de comunicación más utilizado para solicitar información. Sin embargo manifiestan una clara necesidad de comunicación personal o cara a cara con los directivos.

En general los alumnos distinguen una imagen positiva de la escuela, aunque pudiera mejorarse ya que un 44.3% visualizan a su institución educativa como aceptable, de igual manera consideran que la formación educativa de los estudiantes en la UACOM es buena, e incluso el 87.1% de los estudiantes conciben que los maestros están en un buen parámetro desde el punto de vista académico. En las entrevistas los egresados manifiestan tener una percepción positiva de la UACOM al considerarla una buena institución educativa. No obstante puede reforzarse la percepción y mejorarla con estrategias enfocadas entre otras cosas a difundir sus logros y avances y al integrar al público interno en todos sus procesos.

Sin embargo, la gestión de comunicación interna no se percibe dentro de la UACOM como una actividad primordial, pues no se detecta un departamento que se encargue de administrar estas funciones, diagnósticos que permitan evaluar la realidad de la institución en materia de comunicación, identidad o imagen, ni planes a seguir en este sentido. Prevalece por lo tanto una comunicación lineal e inconexa, que puede influir en la motivación, identidad y satisfacción que el público interno pueda tener.

Conclusiones

Dentro de los principales retos de las universidades se encuentra cumplir sus objetivos y acciones planteadas en su misión, así como la visión proyectada, para lograrlo requieren de un trabajo permanente, de la implementación de programas, acciones y estrategias de comunicación encaminadas de manera conjunta para el logro de fines. Hoy en día no basta con tener los mejores planes y programas de estudio, hay que saber difundirlos para de este modo posicionarse, manteniendo una imagen y una reputación positiva, así como un público interno satisfecho.

No hay que olvidar que la comunicación externa está estrechamente vinculada con los parámetros de comunicación interna que se manejan en cualquier institución. Las estrategias y acciones de comunicación interna no son aspectos aislados ni debe por ningún motivo trabajarse por separado, ya que tiene que existir congruencia entre la comunicación que fluye al interior con lo que la organización emite al exterior. Lo anterior incide en la credibilidad y confianza de ambos públicos.

La difusión permanente de todas las actividades que merecen propagarse, así como los logros de la institución, estimulan la credibilidad y confianza en los públicos de la organización e impactan en la reputación e imagen pública.

Por lo anterior se proponen las siguientes directrices para reforzar la comunicación interna de la institución educativa.

- Iniciar un proceso de capacitación y formación en el área de la comunicación organizacional, que permita que el aparato administrativo de la Unidad Académica visualice el valor de la gestión de comunicación para el crecimiento y desarrollo de la misma y lo implemente como un factor imprescindible en todos sus procesos.
- Realizar el respectivo Plan de Comunicación que permitirá entre otras cosas reforzar la identidad, la cultura y la imagen interna. Estos aspectos

fortalecerán su pertenencia y arraigo del público interno y lo harán fuerte frente a futuras crisis. Se deben incluir estrategias enfocadas a mejorar o fortalecer el clima laboral de los maestros, este a su vez repercutiría en el ambiente educativo dentro del proceso de enseñanza aprendizaje en las aulas.

No hay que olvidar que todas las acciones en comunicación, tienen que ir enfocadas a contribuir con los objetivos organizacionales que posee la institución educativa.

- Es de suma importancia aplicar los diagnósticos en comunicación de manera periódica, aplicando técnicas e instrumentos que evalúen el estado de la comunicación al interior de la institución educativa, para poder detectar entre otras cosas, flujos y barreras de comunicación, efectividad de los medios internos de comunicación utilizados y evaluar la imagen, cultura e identidad. Igualmente se deben utilizar instrumentos para medir el impacto de las estrategias que han sido aplicadas, de no ser positivos los resultados planear los cambios respectivos.

La gestión de comunicación interna es un recurso intangible en una institución educativa que permite el avance y logro de las metas establecidas, del mismo modo contribuye en la motivación, satisfacción e integración de los grupos de interés internos, reforzando el sentido de pertenencia, así como su cultura, imagen e identidad.

Referencias

- Andrade H. (2012) Definición y alcance de la comunicación organizacional. En C. Collado (coordinador), *La comunicación en las organizaciones*. (pp. 11,17) México: Trillas.
- Goldhaber G. (1991). *Comunicación Organizacional*. México: Diana.
- Katz D. & Kahn R. (1999). *Psicología Social de las Organizaciones*. México: Trillas.
- Lucas M. A. (1997). *La comunicación en las empresas y en las organizaciones*. España: Bosch comunicación.
- Narváez L. & Campillo I. (2011) Transformación de las organizaciones. El papel estratégico de la comunicación. En A. Rebeil (coordinadora), *La comunicación estratégica en las organizaciones*. México: Trillas
- Schein E. (1998). *La Cultura Empresarial y el Liderazgo. Una visión dinámica*. España: Plaza y Janés.



Arsenio Luis Espinal *

Cinthia Noelia de la Cruz
Mogena **

Daritza Nicodemo Santana ***



María Isabel Serrano Diná ****

Valoración de las competencias implicadas en la formación del arquitecto en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra

Assessment of the required competencies for the degree in architecture in the Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra

Recibido: 02-06-15
Aprobado: 01-02-16

Resumen

En este artículo se presentan los resultados del proyecto pedagógico sobre la Valoración de las competencias implicadas en la formación del arquitecto definidas por el proyecto Tuning América Latina (TUNINGAL), en el contexto de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM).

***Arsenio Luis Espinal:** Arquitecto, Especialidad en Pedagogía Universitaria en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus Santiago, Licenciatura en Psicología Clínica por la Universidad Abierta para Adultos (UAPA). Profesor a medio tiempo del Departamento de Arquitectura de PUCMM. Para contactar al autor: al.espinal@ce.pucmm.edu.do

****Cinthia Noelia de la Cruz Mogena:** Arquitecta, Magister en Alojamientos Turísticos, Magister en Diseño en Arquitectura De Interiores en la Universidad de la Coruña, España y la PUCMM, Diplomados en Paisajismo I y II en Universidad De Athens, Atlanta, Georgia (2006 y 2008), Especialidad en Pedagogía Universitaria en la PUCMM. Profesora por asignatura del Departamento de Arquitectura, Campus Santiago. Para contactar a la autora: cn.delacruz@ce.pucmm.edu.do

*****Daritza Nicodemo Santana:** Arquitecta, Magister en Planificación Urbana y Gestión Municipal, Especialidad en Pedagogía Universitaria en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus Santiago. Especialidad en Gobernanza Territorial y Competitividad Local UIM, España (2009). Coordinadora General del Centro de Estudios Urbanos y Regionales (CEUR). Profesora a tiempo completo del Departamento de Arquitectura, Campus Santiago. Para contactar a la autora: dnicodemo@pucmm.edu.do

******María Isabel Serrano Diná:** Arquitecta. Magister en Arquitectura, Medio Ambiente y Urbanismo Sostenible, en la Universidad Politécnica de Catalunya España. Magister en Energías Renovables en la PUCMM, de titulación dual con la Escuela de Negocios de Madrid. Especialidad en Pedagogía Universitaria en la PUCMM. Participación en bono educativo sobre Plan de Estudio y Actuación (Syllabus) para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Arquitectura y Medio Ambiente de la PUCMM (2012). Profesora por asignatura del Departamento de Arquitectura, Campus Santiago. Para contactar a la autora: mi.serrano@ce.pucmm.edu.do

Este proyecto pedagógico surgió como una necesidad del Departamento de Arquitectura ante el reto de transformar el modelo de enseñanza-aprendizaje tradicional en una formación por competencias. Se realizó desde una metodología de Investigación-Acción-Participativa, a través de grupos focales en ambos campus universitarios. Los resultados de esta investigación identifican las competencias específicas para la carrera de arquitectura en el contexto de la PUCMM, sus niveles de dominio y distribución en el plan de estudio, así como la necesidad de redefinir el perfil de egreso y los programas de las asignaturas, basados en un modelo de formación por competencias.

Abstract

This article presents the results on the Evaluation of the specific competencies for the architecture degree in the Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) as defined by the Tuning Latin America (TUNINGAL) project. This educational project emerged as a necessity of the Department of Architecture of transforming the traditional teaching and learning model into a competency-based one.

The methodology used was participatory action research. Data was gathered through focus groups in both campuses. The results of this research identified the specific competencies for a degree in architecture in the context of PUCMM, the achievement levels for each competency, and the competencies distribution in the curriculum. The results also yielded the need to redefine, based on a competencies approach, the architecture graduate profile and the syllabi that make up the architecture degree study plan.

Palabras clave

Proyecto TUNINGAL, formación por competencias, competencias específicas, arquitectura.

Key words

TUNINGAL Project, competency-based education, specific competencies, architecture

Construcción de la pregunta de investigación

Vivimos en una época que evidencia cambios en todos los órdenes: político, geográfico, económico, social, educativo, etc. Estos, a nivel mundial han transformado los procesos de educación tradicional en prácticas educativas innovadoras que centran la enseñanza en el alumno.

En Europa surgió el proyecto Tuning cuya finalidad fue afinar las estructuras educativas europeas, buscando un espacio de enseñanza superior coherente, compatible y competitivo que fuera atractivo para sus estudiantes, al igual para estudiantes y académicos de otros continentes. En tal sentido, se logró que más de 175 universidades se integraran al proyecto Tuning para determinar puntos de referencias en las competencias genéricas y específicas de cada disciplina.

De igual modo, América Latina decidió poner en marcha el proyecto Tuning – América Latina 2004 – 2006 concebido en un contexto de intensa reflexión sobre Educación Superior, tanto a nivel regional como internacional (Benzanilla, 2003). Así como en América Latina se ha trabajado un modelo por competencias en las instituciones de Educación Superior, la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) ha elaborado un Modelo Educativo basado en la formación por competencias, que plantea un conjunto de competencias genéricas comunes a todas las carreras, definiendo un perfil profesional acorde con el proceso enseñanza-aprendizaje que promueve la Institución.

En el marco de la transformación que promueve el Modelo Educativo en todas las disciplinas, la carrera de arquitectura de la PUCMM, está inmersa en el proceso de rediseño curricular de su plan de estudio, y, a la luz de las competencias específicas definidas en el proyecto TUNINGAL, nos surgieron los cuestionamientos que presentamos en el siguiente cuadro:

Cuadro 1

Construcción de las preguntas de investigación a partir del análisis de los investigadores

Preguntas de investigación	Citas	Autores y Referencias	Aportes
¿Se ajustan las competencias específicas de la carrera de Arquitectura del proyecto TUNINGAL al contexto de la PUCMM?	La Universidad crea el Centro de Desarrollo Curricular (CDC), hoy Centro de Desarrollo Académico (CDAC) cuya función esencial es el acompañamiento a los departamentos académicos para la transformación de sus perfiles de egreso y planes de estudio por competencias como una forma de responder a los retos que plantea el Modelo Educativo, que es el contexto que nos impulsa.	PUCMM. (2011). Modelo Educativo. Santiago de los Caballeros, República Dominicana: Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.	Con la creación del CDC, hoy CDAC y la publicación del modelo educativo se propicia un nuevo paradigma en la enseñanza de educación superior en la PUCMM, se consigue un parámetro oficial a partir del cual se ajustan las competencias específicas de la carrera de Arquitectura del proyecto TUNINGAL al contexto de la PUCMM.
¿Cuáles serían los niveles de dominio de las competencias específicas aplicables al contexto de la PUCMM?	Tobón (2010) cuando asume que “los niveles de dominio son descripciones que reflejan etapas sucesivas en el desarrollo de una competencia. “Estos niveles nos van a indicar la secuencia de aprendizaje de cada competencia o la profundidad con la que el estudiante alcanza la realización de esa competencia” (Universidad Católica De Temuco, 2009).	Tobón, S. (2010). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. Bogotá: Ecoe.	El nivel de dominio se refiere al nivel de profundización con el que se aborda una determinada competencia. Se identificaron tres niveles de dominio para cada competencia los cuales se desarrollarán de forma transversal durante el plan de estudios de la carrera. Las competencias identificadas en el nivel 3 (nivel más alto) definen el perfil de egreso.
¿Cómo se relacionan las competencias y sus niveles de dominio con las asignaturas que integran los componentes del plan de estudio de la carrera de arquitectura de la PUCMM?	Para que exista un plan de estudio deben definirse una serie de factores que hacen posible la formación profesional: primero el modelo educativo institucional que va a regir la formación, en este caso la formación por competencias; segundo las competencias genéricas que caracterizan institucionalmente tanto el quehacer docente como el egresado que se espera; y tercero las competencias específicas de la carrera que definirán el perfil de egreso.	De la Cruz, Cinthia. Espinal, Arsenio Luis. Nicodemo, Daritza. Serrano, María Isabel (2013). Diario Reflexivo Proyecto Pedagógico. Especialidad en Pedagogía Universitaria. Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.	Aclarar el proceso metodológico y sus estrategias para valorar las competencias específicas de la carrera que han de ser implementadas en el nuevo plan de estudio por competencias.

Fuente: elaboración propia a los fines de esta investigación.

Este proyecto pedagógico surge como una necesidad del Departamento de Arquitectura, dentro de sus retos frente al proceso de transformación del modelo de enseñanza-aprendizaje tradicional, en una formación por competencias, fruto de la actualización del Modelo Educativo de la PUCMM y de las implicaciones del proyecto Tuning Latinoamérica en las competencias específicas del arquitecto.

De ahí el objetivo general de esta investigación que es **valorar las competencias específicas del proyecto Tuningal para la carrera de arquitectura en la PUCMM**. Como objetivos específicos nos planteamos los siguientes: Analizar las competencias específicas definidas por el Tuningal para Arquitectura que aplican en el contexto de la PUCMM; determinar los niveles de dominio que deben alcanzar las competencias específicas para arquitectura en el contexto de la PUCMM; distribuir las competencias validadas y sus niveles de dominio en las asignaturas que integran los componentes del plan de estudio de la carrera Arquitectura de la PUCMM.

En tal sentido, nuestra investigación se insertó en una dinámica de validación de las competencias específicas para la formación universitaria en la carrera de Arquitectura, que servirá de antecedente y referencia al trabajo de transformación curricular que ha de realizar el CDAC en su momento. Los aportes de esta investigación sentarán las bases del proceso de transformación que debe propiciarse en la carrera de Arquitectura de la PUCMM por sus implicaciones prácticas, ya que es una necesidad real enmarcada en el proceso actual de la institución en respuesta a los grandes cambios sociales que han despertado las transformaciones académicas de la formación universitaria.

Una parte esencial del proceso llevado a cabo en esta investigación, fue validar las competencias para la carrera de arquitectura del Tuningal en nuestro contexto y que fueran los actores implicados (estudiantes, docentes, egresados y empleadores) la base de esta validación. Otra parte importante de este proceso fue definir los niveles de dominio que deberán considerar las competencias específicas validadas por los actores implicados. Ese proceso de validación fue fundamental para definir el alcance o nivel de logro en el que deberá desarrollarse cada competencia.

Los resultados de esta investigación servirán para realizar las modificaciones futuras en el perfil del egresado, el currículo, el plan de estudio y el quehacer docente,

dando respuestas de trascendencia social a las presiones y cambios que viven los actores del proceso.

Referentes pedagógicos y metodológicos

Referentes pedagógicos

En este apartado se presenta a modo de síntesis el análisis de los conceptos más relevantes que sirvieron de fundamento a la investigación.

Como parte esencial de nuestro proyecto pedagógico debemos conocer a profundidad el significado de una formación por competencias. Según Pozo y Pérez (2009) la formación debe estar dirigida... a formar profesionales competentes, capaces de adaptarse y responder a las demandas cambiantes y flexibles del ejercicio profesional. El proceso formativo evoluciona y transforma en conjunción con el fenómeno social, por lo que tanto los profesionales como los docentes deben replantear sus habilidades, destrezas y actitudes para responder a los nuevos cambios.

Asimismo, la formación evoluciona de la misma manera que evoluciona el pensamiento humano dentro del contexto cultural donde se encuentra, de modo que las transformaciones socioculturales, tecnológicas y científicas afectan el comportamiento social e influyen en lo institucional, demandando profesionales competentes que encajen dentro de nuevas estructuras.

El término competencia, definido por el proyecto Tuningal nos dice que “una competencia es una combinación dinámica de atributos, en relación a procedimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los encargados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo” (Bezanilla, 2003 p.5).

En tal sentido, debemos analizar el significado integral del término competencia para luego profundizar en la validación de las competencias específicas de la carrera de arquitectura definidas por el Tuningal dentro de nuestro contexto social en la PUCMM.

Para cada una de las competencias específicas debemos determinar cómo los alumnos adquieren una competencia y a qué niveles. Para ello es necesario definir los niveles de dominio de las competencias, que según Morín (1999), consiste en determinar el nivel de

20 • ECOS DESDE LAS FACULTADES

desarrollo con el cual se espera formar las competencias en un determinado proyecto formativo.

Los niveles de dominio indican los resultados de aprendizaje que han de lograr los estudiantes en todo su proceso formativo. Estos niveles nos van a indicar la secuencia de cada competencia o la profundidad con la que el estudiante alcanza la realización de esa competencia. (UTEMUCO, 2009). Esta concepción teórica nos permitió elaborar un borrador definiendo cada una de las 30 competencias específicas para la

carrera de arquitectura del Tuningal y describiendo tres niveles de dominio esperados, para poder determinar en los grupos focales los aspectos descriptivos de cada competencia de acuerdo al nivel de dominio esperado.

El criterio establecido para determinar los tres niveles de dominio en que se desarrollan cada una de las competencias del Tuningal, parte de los parámetros establecidos por la Universidad Católica de Temuco (UTEMUCO, 2009), que son:

Cuadro 2

Definición de los criterios para determinar el nivel de dominio de las competencias específicas de arquitectura del Tuningal

COMPETENCIAS		
Nivel de Dominio de Competencias		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
¿Qué esperamos del estudiante en los cursos iniciales?		¿Qué esperamos del estudiante que va a graduarse?
Criterio 1		
Exigencia mínima: <ul style="list-style-type: none"> • Auto-cocimiento • Auto-evaluación • Auto-observación • Identificación en sí mismo los propios valores • Demostración de una postura propia 	Exigencia media: <ul style="list-style-type: none"> • Aplicar • Analizar 	Exigencia máxima: <ul style="list-style-type: none"> • Integrar
Criterio 2		
Contextos Habituales Aula Biblioteca Terreno Educa Otros	Contextos diferentes Laboratorio Casos inventados Problemas inventados Simulaciones Otros	Contextos múltiples y complejos Practicas Situación Profesional Casos reales Problemas reales Otros
Criterio Disciplina: Conocimientos básicos, generales, concretos. Fundamentos teóricos de la profesión	Criterio Disciplina: Técnicas y metodologías de la profesio	Criterio Disciplina: Conocimientos profundos, específicos, abstractos
Criterio Tarea: Concreta o específica Unidimensional Poco profunda Lenguaje técnico básico Individual Dependencia Control e intervención del profesor		Criterio Tarea: Completa Multidimensional Muy profunda Académico -investigación Diseño y creación Lenguaje técnico Colectivo Autonomía Autogestión del aprendizaje

Fuente: Elaboración propia a partir de UTEMUCO, 2009.

El análisis de toda la información levantada en los grupos focales sobre las competencias y sus niveles de dominio, servirá de insumo básico para la transformación del plan de estudio que, para cada disciplina, es el documento que describe los dominios de competencias que identifican a un profesional determinado al momento de su acreditación como tal por parte de la institución formadora, especifica las competencias de cada dominio y las decisiones y capacidades asociadas a los mismos, a partir del análisis de las tareas esenciales que resultan de su descomposición.

El conocimiento de las implicaciones que supone un plan de estudio basado en competencias, su redefinición e importancia en la identificación del perfil del egresado, son de las acciones futuras que han de emprenderse en la universidad a partir de este proyecto pedagógico.

Proceso metodológico

El proceso metodológico realizado por el proyecto Tuning y más adelante ajustado al contexto latinoamericano a través del proyecto Tuningal, nos sirvió de referencia para diseñar nuestros instrumentos y herramientas metodológicas para el levantamiento de información. Tal y como plantea Bezanilla (2003) el proyecto Tuning Latinoamérica TUNINGAL se desarrolló en cinco etapas, entre las cuales se definió la consulta a académicos, estudiantes, graduados y empleadores de América Latina.

Cuando analizamos a Vitale (s.f.) en referencia al profesional como pensador, nos situamos en el marco de esta investigación como gestores, moderadores y generadores de un espacio de intercambio de ideas mediante los grupos focales, a la vez de hacernos conscientes de los insumos cada vez más ricos que serían extraídos de estas experiencias, tanto cuantitativa como cualitativamente. Como sostiene Paulo Freire, que “realicen la tarea permanente de estructurar la realidad, de preguntarle y preguntarse sobre lo cotidiano y evidente, tarea ineludible para todo trabajador social”.

La presente investigación se sustentó sobre el marco de la metodología de Investigación-Acción-Participativa (IAP), donde los docentes, estudiantes, egresados y empleadores, fueron los actores que aportaron desde sus perspectivas, los insumos que orientaron la valoración de las competencias específicas del Arquitecto de la PUCMM, de acuerdo con las definidas por Tuningal.

La metodología IAP según Eizagirre y otros (2006, p.1) IAP, es un “método de investigación y aprendizaje colectivo de la realidad, basado en un análisis crítico con la participación activa de los grupos implicados, que se orienta a estimular la práctica transformadora y el cambio social”. Combina dos procesos, el de conocer

y el de actuar, involucrando en ambos a la población implicada y al contexto de la realidad que se aborda. Por su parte, Elliot (1993) refiere al profesor, como principal representante de la investigación-acción desde un enfoque interpretativo. Plantea el involucramiento activo del docente como sujeto dinamizador del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que es a través de un proceso reflexivo del profesor sobre su propia práctica que se logra un nivel de profundización de su problema y una actitud positiva para enfrentarlo y accionar sobre él.

El diario reflexivo, sumado a las experiencias metodológicas, nos permitió ir reflexionando sobre la acción y conformar esa espiral de aprendizaje para realizar el proyecto y construir, repensar, analizar, replantear y volver a empezar en niveles más altos de conciencia como investigadores.

La lógica secuencial del proceso metodológico que desarrollamos, se describe a través de sus objetivos específicos, que son:

- Analizar las competencias específicas definidas por el Tuningal para Arquitectura que aplican en el contexto de la PUCMM.
- Determinar los niveles de dominio que deben alcanzar las competencias específicas para arquitectura en el contexto de la PUCMM.
- Distribuir las competencias validadas y sus niveles de dominio con las asignaturas que integran los componentes del plan de estudio de la carrera Arquitectura de la PUCMM.

En sentido general, el proceso metodológico desarrollado para llevar a cabo esta investigación, constó de cuatro fases fundamentales:

- **Fase de exploración:** que Incluyó una revisión bibliográfica y documental que nos permitió conocer las tendencias actuales en materia de investigación pedagógica y el estado de conocimiento a nivel internacional, nacional y local. Asimismo, esta fase nos sirvió para analizar los resultados de las investigaciones pedagógicas realizadas en el marco de la carrera de arquitectura de la PUCMM; así como la identificación de los lugares y organizaciones que han trabajado en el tema objeto de estudio. También nos permitió profundizar sobre la concepción del enfoque de enseñanza-aprendizaje basado en competencias, sus características y elementos fundamentales.

Finalmente, en esta fase realizamos un conocimiento profundo del proceso desarrollado por el proyecto Tuning

Latinoamérica referente a las competencias específicas de arquitectura definidas para América Latina con el fin de contextualizarnos en la temática de nuestro proyecto pedagógico.

- **Fase de levantamiento:** Esta fase comprende la valoración de las competencias con los actores implicados y la definición de los niveles de dominio alcanzables.

Esta etapa consideró la realización de grupos focales con los actores definidos (estudiantes, docentes, egresados y empleadores) de ambos campus de la Universidad, con los cuales se determinaron las competencias de arquitectura del Tuningal válidas para nuestro contexto y los niveles de dominio alcanzables por cada competencia. Para cada grupo de actores se realizó un grupo focal, es decir, se desarrollaron ocho grupos focales en total, cuatro en el campus de Santiago y cuatro en el campus de Santo Domingo, respectivamente.

Para facilitar nuestro proceso de análisis de los niveles de dominio de las competencias específicas, con el fin de orientar los participantes en los grupos focales, desarrollamos una matriz descriptiva de cada una de las competencias específicas definidas por Tuningal y la definición de sus tres niveles de dominio alcanzables en la formación educativa del arquitecto. Esto nos sirvió de insumo para la formulación de los instrumentos metodológicos y como guía para conducir los grupos focales.

Para la ejecución de cada uno de los grupos focales se diseñó un cuestionario a utilizar para el levantamiento de informaciones cuantitativas; y, las preguntas guías que orientaron la discusión de los grupos focales para la obtención de informaciones cualitativas.

La metodología utilizada en los grupos focales, se desarrolló en varios momentos:

- Un primer momento en el que presentamos el proyecto pedagógico, sus objetivos, lo que pretendíamos lograr y su implicación para la PUCMM.
- Un segundo momento en el que le explicamos la finalidad del grupo focal, el significado de las competencias y se contextualizó sobre los niveles de dominio que se deben alcanzar en cada competencia.
- El tercer momento consistió en entregarle a cada participante el cuestionario en el que debían considerar varios aspectos: primero, definir la aplicabilidad de cada competencia en el contexto de la PUCMM y definir en qué nivel de dominio se debía trabajar cada competencia en el plan de estudio de la

carrera. Finalmente, identificar otras competencias emergentes que deberían considerarse en nuestro contexto y que el proyecto TUNINGAL no las consideró y definir por cada competencia emergente el nivel de dominio en el que se tendrían que trabajar.

- El cuarto momento de cada grupo focal consistió en el levantamiento de las informaciones cualitativas que sustentaban las respuestas consideradas en el cuestionario aplicado. Esta parte se desarrolló a través de dos preguntas guías para motivar la reflexión: la primera, que hacía referencia al porqué considerar que una competencia aplica o no y, la segunda, donde se indagaba sobre las consideraciones de los participantes respecto al nivel de dominio en el que se debía alcanzar cada competencia.
- **Fase de análisis:** Con la información levantada de la fase anterior realizamos un análisis reflexivo de cada uno de los contextos estudiados con la finalidad de establecer las similitudes, diferencias e interrelaciones.

Todos los datos levantados tanto cuantitativos como cualitativos fueron tabulados para facilitar su análisis. Se definieron criterios e indicadores para determinar la aplicabilidad de las competencias y sus niveles de dominio.

- **Fase propositiva:** se realizó un ejercicio reflexivo y propositivo donde se validaron las competencias específicas de la carrera de arquitectura y sus niveles de dominio alcanzables. Luego, se realizó una identificación de cada una de las competencias validadas en los componentes del plan de estudio actual de la carrera de arquitectura y su implicación en cada una de las asignaturas que lo conforman. Esto resulta un insumo valioso que sirve de base para la transformación curricular de la que será objeto la carrera de arquitectura cuando asuma el reto de modificar su plan de estudio hacia un modelo de formación basado en competencias.

Resultados y conclusiones

Este cuadro sintetiza los resultados de los análisis de frecuencia (F), porcentajes de frecuencia (%) y definición de los niveles de dominio alcanzables (N) de cada una de las competencias específicas de arquitectura definidas por el Tuningal, como fruto de grupos focales realizados en el marco de esta investigación.

Se presentan, en el siguiente cuadro, las veintiocho competencias específicas del Tuningal para la carrera de arquitectura, que fueron valoradas en los diferentes grupos focales, por profesores, empleadores, egresados y estudiantes, tanto del campus Santiago como de Santo Domingo, con sus respectivos niveles de dominio definidos. También presentamos el enunciado de competencias emergentes no consideradas por el Tuningal, pero que resultaron como propuestas en los grupos focales.

Cuadro 3

Síntesis de las competencias específicas valoradas para la carrera de arquitectura PUCMM

COMPETENCIAS		F	%	N
1	Conciencia de la función cultural de la Arquitectura.	28	38	N2
2	Conciencia de la función social de la Arquitectura y de la capacidad del arquitecto para aportar ideas a la sociedad para mejorar el hábitat.	57	74	N3
3	Conciencia de las responsabilidades frente al ambiente y a los valores del patrimonio urbano y arquitectónico.	42	53	N3
4	Destreza para proyectar obras de arquitectura y/o urbanismo que satisfagan integralmente los requerimientos del ser humano, la sociedad y su cultura, adaptándose al contexto.	61	77	N3
5	Capacidad de formular ideas y de transformarlas en creaciones arquitectónicas de acuerdo con los principios de composición, percepción visual y espacial.	66	87	N3
6	Conocimiento sistémico de la historia, las teorías de la Arquitectura y ciencias humanas relacionadas para fundamentar su actuación.	30	42	N2
7	Conocimiento, sensibilidad y compromiso frente a los temas del debate arquitectónico actual –local y global.	37	50	N2
8	Compromiso ético frente a la disciplina y al ejercicio de la profesión de arquitecto.	36	49	N3
9	Capacidad imaginativa, creativa, innovadora y de liderazgo en el proceso de diseño de la Arquitectura y el Urbanismo.	50	63	N3
10	Reconocer el proceso proyectual como un método de investigación.	47	62	N2
11	Capacidad de conocer y aplicar los métodos de investigación para resolver con creatividad las demandas del hábitat humano, en diferentes escalas y complejidades.	38	51	N2
12	Habilidad de percibir, concebir y manejar el espacio en sus tres dimensiones y en las diferentes escalas.	60	80	N3
13	Capacidad de conciliar todos los factores que intervienen en el ámbito de la proyectación arquitectónica y urbana.	39	53	N2
14	Dominar de los medios y herramientas para comunicar oral, escrita, gráfica y/o volumétricamente las ideas y proyectos, tanto urbanos como arquitectónicos.	55	76	N3
15	Conciencia sobre la importancia del patrimonio y de las relaciones entre los desarrollos actuales de la arquitectura y el pasado.	36	46	N2
16	Capacidad para integrar equipos interdisciplinarios que desarrollen diferentes técnicas de intervención para mejorar espacios urbanos y arquitectónicos deteriorados y/o en conflicto.	41	54	N3
17	Capacidad para reconocer, valorar, proyectar e intervenir en el patrimonio arquitectónico y urbano edificado construido.	36	47	N2

24 • ECOS DESDE LAS FACULTADES

COMPETENCIAS (Continuación)		F	%	N
18	Conocimiento de las bellas artes, las artes populares y la estética como factor fundamental en la calidad de la concepción arquitectónica.	36	50	N1
19	Habilidad para liderar, participar y coordinar el trabajo interdisciplinario en arquitectura y urbanismo.	40	55	N3
20	Capacidad de desarrollar proyectos urbanos arquitectónicos que garanticen un desarrollo sostenible y sustentable en lo ambiental, social, cultural y económico.	62	81	N3
21	Capacidad de responder con la arquitectura a las condiciones bioclimáticas, paisajísticas y topográficas de cada región.	61	79	N3
22	Capacidad de definir el sistema estructural del proyecto arquitectónico.	40	55	N2
23	Capacidad de definir la tecnología y los sistemas constructivos apropiados a las demandas del proyecto arquitectónico y al contexto local.	42	58	N2
24	Capacidad de definir los sistemas de instalaciones que demanda la concepción de un proyecto arquitectónico y/o urbano.	45	63	N2
25	Conocimiento y aplicación de la normativa legal y técnica que regula el campo de la arquitectura, la construcción y el urbanismo.	36	51	N2
26	Capacidad de producir toda la documentación técnica necesaria para la materialización del proyecto arquitectónico.	41	54	N3
27	Capacidad para planear, programar, presupuestar y gestionar proyectos arquitectónicos y urbanos en el mercado.	36	50	N2
28	Capacidad para construir, dirigir, supervisar y fiscalizar la ejecución de obras arquitectónicas y urbanas en sus diferentes escalas.	36	45	N3
#	Competencias Emergentes	Niveles de dominio por definir		
29	Dominio de las nuevas herramientas tecnológicas y software de diseño. (Programas de análisis, diseño y representación). Las TICS.			
30	Conocimiento del comportamiento del ser humano en su hábitat.			
31	Capacidad para gestionar y evaluar proyectos arquitectónicos.			
32	Capacidad de análisis crítico de la arquitectura local para intervenir en su desarrollo. Tomar en cuenta al momento de diseñar el país en el que vivimos y adecuar nuestro diseño a las características climáticas tropicales de nuestro país.			
33	Sistemas alternativos de diseño, materiales, reuso y reciclaje. Dominio de estrategias, y uso de energías y sistemas alternativos.			
34	Reforzar la conciencia ambiental y la sostenibilidad.			

F: Frecuencia de respuesta en los grupos focales. Total de respuestas = 76.
 %: Porcentaje de frecuencia respecto de la población total.
 N1: Nivel de dominio 1

N2: Nivel de dominio 2
 N3: Nivel de dominio 3

Estos resultados sirven de base para la transformación del plan de estudio de la carrera de Arquitectura hacia un modelo basado en competencias, necesario para generar los cambios que permitan ampliar las

posibilidades de inserción del egresado de arquitectura de esta Universidad, en el mercado laboral actual nacional e internacional.

El análisis de los datos obtenidos en los grupos focales de la presente investigación demuestra que el objetivo general se ha cumplido, ya que hemos podido valorar las competencias específicas para la carrera de arquitectura definidas por el proyecto Tuningal en el contexto de la PUCMM.

Los objetivos específicos que formulamos fueron también cumplidos, el primer objetivo de analizar las competencias específicas definidas por el Tuningal para arquitectura dentro del contexto de la PUCMM fue analizado. De las treinta competencias definidas por Tuningal, como resultado de esta investigación han quedado validadas veintiocho competencias específicas y han surgido seis competencias emergentes, según los indicadores presentados en el cuadro anterior. A partir de estos resultados, se podrá realizar una reestructuración curricular y una redefinición del perfil de egreso de la carrera de Arquitectura de la PUCMM, por medio de plenarias a realizar con el equipo docente de los Departamentos de Arquitectura de ambos campus, actividades que deberán ser coordinadas con el Centro de Desarrollo Académico (CDAC).

El Tuningal ha estructurado cada una de estas competencias de tal forma que podrían subdividirse en múltiples sub competencias complementarias y en casos particulares se tendrá que evaluar aspectos implícitos que no necesariamente responden a las necesidades del contexto local, a pesar de ser validadas para Latinoamérica. Por ejemplo, muchas de estas competencias se orientan a la formación de arquitectos urbanistas, en cambio, en nuestro contexto, egresan arquitectos que luego pueden especializarse en urbanismo. La orientación del arquitecto hacia el área del urbanismo responde más a una especialidad o maestría que a una licenciatura.

A través de los grupos focales se determinaron los niveles de dominio que deben alcanzar las competencias específicas para la carrera de arquitectura en el contexto de la PUCMM cumpliéndose el segundo objetivo específico. De las veintiocho competencias valoradas, doce responden al nivel de dominio tres y las restantes a los niveles dos y uno.

Con la determinación de las doce competencias que quedaron validadas en el nivel de dominio tres, se identifican las que deberán considerarse en la reformulación del perfil de egreso de la carrera y deberán reflejarse transversalmente a lo largo del plan de estudio. De igual modo, deberán considerarse las competencias emergentes resultantes de esta investigación.

Finalmente, para definir la distribución de las competencias específicas validadas en los diversos componentes del plan de estudio y su implicación en las diferentes asignaturas que conforman el plan de estudio, se realizó un ejercicio en plenaria con el cuerpo docente de la carrera de arquitectura, donde se les pidió seleccionar por cada una de las asignaturas, las competencias ya validadas en los grupos focales que entendían estaban implicadas en la formación del arquitecto en todo su proceso formativo.

El cuadro que se presenta a continuación muestra los resultados de este ejercicio donde se destacan aquellas competencias con mayor nivel de frecuencia de respuestas en cada asignatura y ubicadas por cada componente. Asimismo, se presentan los bloques de asignaturas por cada período académico y año. Las competencias están representadas por números de acuerdo al orden establecido en el cuadro anterior.

Cuadro 4

Distribución de las competencias específicas validadas con las asignaturas que conforman el plan de estudio de arquitectura

Componentes		Diseño arquitectónico	Competencias	Representación y Comunicación	Competencias	Historia y teoría de la arquitectura	Competencias	Sistemas constructivos y estructurales	Competencias	Urbanismo y medio ambiente	Competencias
Año											
Primer Año	Periodo 1	Diseño I	4,	Geometría Descriptiva	12, 14						
			5, 9	Fundamentos Expresión P.	12, 14						

“Valoración de las competencias Implicadas en la formación del arquitecto en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra”, Arsenio Luis Espinal, Cinthia de la Cruz, Daritza Nicodemo Santana y María Isabel Serrano Diná. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria* Año 12/ N.23/ enero-junio 2015/ Santiago, República Dominicana/ PUCMM/ p. 16-28

Año		Diseño arquitectónico	Competencias	Representación y Comunicación	Competencias	Historia y teoría de la arquitectura	Competencias	Sistemas constructivos y estructurales	Competencias	Urbanismo y medio ambiente	Competencias
	Periodo 2	Diseño II	4, 5, 9	Dibujo Arquitectónico I	12, 14						
	Periodo 3							Topografía	2 1		
Segundo Año	Periodo 1	Diseño III	4, 5, 9	Dibujo Arquitectónico II	12, 14	Metodología Diseño e Investigación	10, 11				
				Modelo	14, 26						
	Periodo 2	Diseño IV	4, 5, 9	Técnica de Presentación	5, 14	Historia Arq. y Arte I	3, 18	Instalaciones Sanitarias			
				Diseño Comp. I	14, 26						
Periodo 3				Diseño Comp. II	12, 14			Ilum. E Inst. Eléctrica	2 4, 2, 5		
								Inst. a Sist. Constructivos	2 2, 2, 3		
Tercer Año	Periodo 1	Diseño V	4, 5, 9			Historia Arq. y Arte II	6, 17	Mecánica Estructural	2 2, 2, 3	Arquitectura y Clima	3 2, 1
						Sociología Rural y Urb	1, 2				
	Periodo 2	Diseño VI	4, 5, 9			Historia Arq. y Arte III	1, 6	Diseño miembros estructurales	2 2, 2, 3	Urbanismo I	1, 2
								Construcción I	2 2, 2, 3		
Periodo 3				Fotografía I y lab	12, 14	Teoría Arq. I	1, 2	Sist. AA en edificios	2 3, 2, 4	Arquitectura m. ambiente	3, 2 1

Cuarto Año	Periodo 1	Diseño VII	5, 4			Historia Arq. y Arte IV	1, 6	Sist Estructural I	2, 2, 3	Urbanismo II	1, 2
						Teoría Arq. II	1, 6	Construcción II	2, 2, 3		
	Periodo 2	Diseño VIII	4, 5, 9			Restauración conservación bienes cult.	15, 1, 7	Sist Estructural II	2, 2, 3	Urbanismo III	2, 3
								Construcción III	2, 3, 2, 8		
	Periodo 3					Seminario Temas Arq.	6, 7	Gerencia de Proyectos	2, 6, 2, 7	Arquitectura y Paisaje	3, 2, 0
Quinto Año	Periodo 1	Diseño IX	4, 5,	Dibujo Tridimensional	13, 14					Ética de la Prof. Arquitectura	8, 2, 5
		Propuesta de Grado	9, 1, 2								
	Periodo 2	Proyecto 1	5, 1, 2			Legislación de las Ing.	8, 25				
	Periodo 3	Proyecto II	5, 1, 2								

Fuente: Elaboración propia a partir del ejercicio en plenaria desarrollado con el cuerpo docente.

Esta primera exploración sirve de insumo base para profundizar sobre la relación de estas competencias respecto el plan de estudio y para la redefinición de los programas de las asignaturas por un modelo basado en competencias.

Con el resultado de este cuadro queda abordado y desarrollado el tercer objetivo específico de nuestro proyecto pedagógico: distribuir las competencias validadas con las asignaturas que integran los componentes del plan de estudio de la carrera de arquitectura.

Proyecciones

- El próximo paso que deberá darse es la realización de un ejercicio de análisis de la situación actual
- Los resultados de esta investigación potencializan un insumo que permitirá redefinir el perfil de egreso

del plan de estudio de la carrera de arquitectura, en función de las competencias que han quedado validadas en este proyecto pedagógico, como medida para entonar la formación en arquitectura con los estándares internacionales que plantea el proyecto Tuningal.

- Deberá propiciarse, a partir de los resultados de esta investigación, la redefinición de las descripciones de cada una de las competencias validadas y de las implicaciones de sus niveles de dominio. Para ello, deberán convocarse plenarios de reflexión y análisis con el profesorado de las escuelas de arquitectura del campus Santiago y campus Santo Tomás de Aquino, y, con la asesoría del CDAC.

por competencias para la carrera de arquitectura de la PUCMM, pues al quedar determinadas las competencias específicas de nivel tres, estas redefinirán el perfil de egreso, el cual deberá ser realizado en una posterior investigación o en plenaria con el equipo de los profesores de arquitectura de ambos campus, en coordinación con el CDAC.

- Deberá realizarse un ejercicio de reflexión y análisis de las implicaciones de cada una de las competencias definidas en los programas de estudio de las asignaturas y el desarrollo de sus niveles de dominio.
- Este proceso de transformación de la carrera de arquitectura por un modelo basado en competencias, amerita la formación del profesorado en la formulación de programas por competencias y su compromiso en el proceso. Para ello se requiere el acompañamiento del CDAC. Podrían servir, para tales fines, cursos y talleres que brinden las herramientas requeridas para dicha formulación.
- Analizar la transversalidad de las competencias validadas en el plan de estudio. Todo esto implica una revisión exhaustiva de los contenidos de los programas de las asignaturas para la transformación de los programas por objetivos llevados a competencias, para que respondan tanto a las competencias genéricas del Modelo Educativo que estén implicadas en cada programa de asignatura, así como las competencias específicas de la carrera, y las propias de cada asignatura. Para ello se deberán trabajar las competencias y sus niveles en las asignaturas de cada componente de la carrera, de modo que se defina el nivel de dominio requerido para cada asignatura

Referencias

- Bezanilla, M. (2003). El proyecto Tuning y las competencias específicas. Seminario Internacional. Orientaciones pedagógicas para la convergencia europea de Educación Superior Universidad de Deusto.
- De la Cruz, C. (2013). *Diario Reflexivo Proyecto Pedagógico*. Especialidad en Pedagogía Universitaria. Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.
- Eizagirre, M. & Zabala, N. (2006). *Investigación Acción Participativa*. Diccionario de Acción Humanitaria y

Cooperación al Desarrollo.: Recuperado de: <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/132>

- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Espinal, A. L. (2013). *Diario Reflexivo Proyecto Pedagógico*. Especialidad en Pedagogía Universitaria. Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, Carta Unesco*. Traducción de Mercedes Vallejo-Gómez, Profesora de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín-Colombia Con la contribución de Nelson Vallejo-Gómez y Françoise Girard. Publicado en octubre de 1999 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París, Francia.
- Nicodemo, D. (2013). *Diario Reflexivo Proyecto Pedagógico*. Especialidad en Pedagogía Universitaria. Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.
- Pozo, J. L. & Pérez, M. D. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*.
- PUCMM (2011). *Modelo Educativo*. Santiago de los Caballeros, República Dominicana: Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.
- Serrano, M. I. (2013). *Diario Reflexivo Proyecto Pedagógico*. Especialidad en Pedagogía Universitaria. Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.
- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: Ecoe.
- UTEMUCO (2009). Dirección General de Docencia. *Guías para la Renovación Curricular. Etapa 2: Niveles de dominio de las competencias*. Temuco, Chile. ISBN: 978-956-7019-47-2. Recuperado de <http://www.centroetica.uct.cl/documentos/archivos/1.3.2.pdf>
- Vitale, M. C. (s.f.). *La investigación educativa*. Recuperado de <http://www.fhumyar.unr.edu.ar/escuelas/3/materiales%20de%20catedras/trabajo%20de%20campo/adscpcion.htm>



Frances Grullón de Nurse*

Manuales de Procedimientos: contribuyendo al proceso de Enseñanza-Aprendizaje en Administración Hotelera

Procedure manuals: contributing to the Teaching-Learning process in Hotel Management

Recibido: 20-07-15
Aprobado: 02-11-15

Resumen

Este artículo trata sobre la importancia de utilizar un manual para la asignatura de pasantía de los estudiantes en Administración Hotelera. Dicho manual ayuda para acompañar al estudiante desde el momento en que solicita la pasantía, el seguimiento en la confirmación de la empresa, las estrategias para la evaluación de la misma y las expectativas para el reporte final. Al implementar el “Manual Reglamento Interno Pasantía Específica Para Administración Hotelera” se formaliza un acompañamiento y soporte pedagógico de consulta permanente, sirviendo como estrategia de elaboración. Dicho método ha logrado elevar el nivel de calidad de las asignaciones entregadas por parte de los estudiantes, contribuyendo de esta manera al logro de los aprendizajes. De igual modo aporta al fortalecimiento de la gestión de sus actividades prácticas para el aprovechamiento de los mismos como último peldaño de su carrera universitaria.

Abstract

This article discusses the importance of using a manual for the subject of students' internship in Hotel Management. The manual helps to accompany the students from the time requesting nternship, tracking confirmation of the company, strategies for evaluating it, and expectations for the final report. By implementing the “Procedures Manual for Hotel Management Internship”, pedagogical and ongoing support is formalized serving as a development strategy. Such method has helped to raise the quality of students' assignments; thus, contributing to the achievement of learning. Similarly it has contributed to strengthen the management practices as the last step of their college career activities.

Palabras clave

manuales de procedimientos; estrategias; evaluación de aprendizajes; calidad; experiencia

Keywords

procedure manuals; strategies; learning assessment; quality; experience

***Frances Grullón de Nurse:** Licenciada en Administración Hotelera por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Magister en Alta Gestión en Política y Estrategias de Destinos Turísticos por la Organización Mundial de Turismo y la Universidad de Cataluña, Profesora a tiempo completo, Coordinadora de Prácticas de Pasantías y Coordinadora Académica Estudiantil del Departamento de Administración Hotelera de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra Campus Santiago. Para contactar a la autora: fgrullon@pucmm.edu.do

Introducción y contextualización

“Este artículo busca compartir la experiencia docente vivida al aplicar el “Manual Reglamento Interno de Pasantía Específica para Administración Hotelera” con el fin de fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de la carrera de Administración Hotelera en la materia práctica ADH-401 Pasantía Específica la cual corresponde en los veranos por orden del pensum. Al ser una asignatura práctica, implica una dinámica distinta al resto de las materias del programa curricular de la carrera de Administración Hotelera. Para dicha asignatura, un manual sirve como una guía de consulta permanente para el estudiante, en la que el mismo se apodera de sus prácticas de pasantía para lograr una mejor calidad de sus asignaciones relacionada a las mismas.

Se inició con un diagnóstico sobre el procedimiento llevado a cabo en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de la materia Pasantía Específica. La formulación de un manual guía tiene el propósito de desarrollar las competencias en los estudiantes para afianzar su sentido ético y puedan apreciar la vinculación de la formación académica con el mundo laboral. De igual manera contribuirá a que los futuros profesionales puedan formarse en el crecimiento del ejercicio profesional fundamentado en el conocimiento profundo de las necesidades y expectativas que hoy en día la industria requiere.

Descripción de la estrategia didáctica y referentes teóricos

Nájera (2003, p. 58-59) define un manual como “un documento en el cual se plasma la información más elemental e importante de un tema, necesaria para un fin determinado, los cuales se clasifican en tres tipos: por su contenido, por su función y por su ámbito de aplicación”. Reyes (2004) menciona que un manual significa un folleto, libro, carpeta, etc. en los que de una manera fácil de manejar (manuable), se concentra en forma sistemática, una serie de elementos administrativos para un fin concreto. La finalidad del mismo es orientar y uniformar la conducta que se

presenta entre cada grupo humano en la empresa. Por otro lado, “en un manual se confirma que se recolecta un conjunto de instructivos de todos los trámites que se efectúan en toda la empresa, una división o un departamento” (Kramis, 1994, p.p. 129-130).

Todas las definiciones descritas anteriormente tienen algo en común y es que de algún modo un manual se constituye un procedimiento para llevar a cabo una función. Para nuestro departamento y los estudiantes de la carrera, específicamente para el tema de las pasantías, es imprescindible contar con un manual que encamine y sirva de visión para lograr los objetivos de dicha asignatura.

Tomando en cuenta el importantísimo aspecto pedagógico que el Modelo Educativo de nuestra Universidad presenta, este tipo de documento integra la conceptualización de la asignatura en el nivel teórico, como la puesta en práctica de la misma. De igual modo, presenta conocimiento de las experiencias del estudiante-pasante orientadas en el manual, conceptualización y seguimiento de las metodologías como parte de las competencias instrumentales, desarrollo de las competencias sociales en la categoría de las interpersonales, y también la de emprendimiento y liderazgo dentro de las sistemáticas requeridas para el ejercicio de la actividad profesional de nuestros egresados (PUCMM, 2011).

El tipo de manual creado para la asignatura “Pasantía Específica” es de procedimientos y normas. Un manual de procedimientos es un documento que describe en forma lógica, sistemática y detallada las actividades de una institución o unidad organizativa de acuerdo con sus atribuciones (De Jesús, M. 2010), y luego tomando en cuenta que lo necesario para la ejecución eficiente de las actividades de pasantía, generalmente señalan quién, cómo, cuándo, dónde y para qué han de realizarse las mismas. Este permite especificar detalles de la ejecución de actividades organizacionales, con el fin de unificar criterios a lo interno de la institución sobre

la manera correcta en que deben ser realizadas. Al recuperar la información de la forma más adecuada de desempeñar las tareas, se logra asegurar su calidad, así como agilizar la circulación de la información para que esta llegue oportunamente a las unidades organizativas que la requieran.

La estrategia implementada se resume en evaluar la manera en que se llevaba el proceso de pasantía desde las solicitudes de plazas para la realización de las prácticas, el contacto con las empresas por parte del coordinador de pasantías, el compromiso del estudiante con el desempeño en la empresa, y por supuesto las herramientas de evaluación para la calificación final en la asignatura.

Antecedentes

Solicitudes para las plazas de pasantía

Existe un formulario que el estudiante completa para solicitar la pasantía específica al coordinador de pasantías del departamento de Administración Hotelera que recoge datos personales y académicos tales como semestre que se encuentra cursando, porcentaje de créditos cursados, cumplimiento de pre-requisitos, entre otros. La misma sirve como medida de control para saber la cantidad de estudiantes y posteriormente realizar la búsqueda de plazas para las prácticas. Sin embargo el estudiante completa la solicitud en el mismo semestre en que pretende cursar la asignatura, por lo que la búsqueda inicia relativamente tarde para poder esperar respuesta de confirmación por parte de la empresa y que pueda cumplir con el tiempo requerido en el semestre.

Contacto con las empresas por parte del coordinador de pasantías

El coordinador de pasantías es quien hace las gestiones de solicitar a las empresas la plaza de pasantía que al estudiante le interesa de acuerdo a la concentración elegida por el estudiante, Mercadeo Hotelero o Alimentos y Bebidas. El estudiante no juega ningún tipo de rol en esta etapa, solo espera a que se le informe cuando debe iniciar las prácticas.

Esto no permite que el estudiante pueda independizarse y poner en evidencia las competencias interpersonales individuales como también sociales. Mientras que si se responsabilizan en la búsqueda de su propia plaza se podría vincular de manera eficiente en el ámbito laboral, asegurando una inserción en la sociedad como un profesional capaz y desarrollado.

Compromiso del estudiante con la empresa

No hay un compromiso escrito por parte de un representante de la empresa, el estudiante y/o el coordinador de pasantías que asegure la calidad de aprendizaje durante las prácticas. Esto trae consecuencias en diversos aspectos sobre quién se responsabiliza en la empresa por el estudiante, y en caso de que ocurra algún suceso no habría quien diera respuestas ante la situación.

Herramientas de evaluación para la calificación final en la asignatura

El estudiante solo cumple con un horario de trabajo por el tiempo de duración de la pasantía, entrega un reporte y una evaluación final sobre el desempeño por parte de un supervisor.

No hay un seguimiento en las evaluaciones del progreso en las prácticas de pasantías asociados a temas reales de habilidades, destrezas, actitudes, valores, sentido ético que sirvan para educar al futuro profesional en todas sus perspectivas vinculado a lo académico para poder evaluarlo de manera objetiva.

Con el resumen de estos antecedentes, la estrategia de implementación de un manual traería grandes aportes y organización en todos los procesos que implica al estudiante cursar la asignatura práctica de Pasantía Específica, principalmente en el tema de la evaluación de los aprendizajes, pasando a ser menos cualitativa y perceptiva, a ser más cuantitativa y objetiva. La implementación del manual de procedimiento ayudaría al cumplimiento de las condiciones que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitando la continuidad y seguimiento por parte del profesor, y al correcto desempeño de funciones de ambas partes.

Imagen 1

Portada y tabla de contenido del manual reglamento interno pasantía específica' para administración hotelera



Método de implementación

La elaboración del Manual viene por la necesidad de estandarizar un proceso por parte de la coordinación de pasantías del Departamento de Administración Hotelera. Es por esto, que creando el “Reglamento Interno Pasantía Específica para Administración Hotelera”, se formaliza con el estudiante un proceso que debe agotar agregando valoración a su experiencia práctica como también a su rendimiento académico.

En el periodo 2012-2013-1 el Comité de Pasantías de la Facultad de Ciencias Sociales y Administrativas unió sus esfuerzos para conformar un instructivo común entre las carreras de dicha facultad. El objetivo con este instructivo era que sirviera de guía para eficientizar el proceso de solicitudes de pasantías, el desenvolvimiento eficiente durante las prácticas y método de evaluación justo para el estudiante, aplicando estrategias de evaluación en aprendizajes coherentes con la naturaleza práctica de la asignatura.

Por el motivo de que la dinámica del sector de la carrera de Administración Hotelera es bien diversa en cuanto a oportunidades y el manejo en sí de la operación como tal, se creó un manual con especificaciones muy detalladas por experiencias anteriores (ver imagen 1).

Tal como se aprecia en la imagen #1 con la tabla de contenidos del manual, inicia con una introducción sobre el concepto de una pasantía específica pertinente a la carrera, ventajas, indicaciones sobre en qué ramas de la industria pudiera tener opción para su práctica. Luego indica cómo debe el estudiante hacer su solicitud de pasantía, los pasos a seguir, los estatutos y qué se espera del estudiante durante la pasantía.

Pasa luego a describir el código de vestimenta que debe cumplir mientras se encuentra en el lugar de trabajo. Enseguida se presentan los criterios de evaluación de manera detallada y valores correspondientes (ver imagen 2). Para finalizar se presentan los lineamientos específicos para la elaboración del reporte final escrito, junto con la rúbrica de evaluación a utilizar para la corrección (ver imagen 3).

REGLAMENTO INTERNO DE PASANTÍA ESPECÍFICA
Expedida 24 de mayo de 2013

TABLA DE CONTENIDO

Carta de representación al estudiante	03
¿Qué es una pasantía específica?	04
Ventajas de la pasantía específica	05
Dónde hacer la pasantía específica	06
Como solicitar la pasantía específica	08
Estatutos para la realización de las pasantías	10
Durante la pasantía	14
Código de imagen personal durante la pasantía	16
validación trabajo actual con la pasantía específica	17
Evaluación de la pasantía específica	18
Lineamientos para la elaboración de reporte final	19
ANEXOS	
Anexo 1- Programa de la asignatura pasantía específica	25
Anexo 2- Cronograma del semestre	27
Anexo 3- Formulario de evaluación intermedia del estudiante pasante	28
Anexo 4- Página de presentación del reporte de entrega	29
Anexo 5- Rúbrica de evaluación reporte de pasantía específica	30

2 | Derechos reservados

Imagen 2

Evaluación de la pasantía específica

REGLAMENTO INTERNO DE PASANTÍA ESPECÍFICA
Expedida 24 de mayo de 2013

9. EVALUACIÓN DE LA PASANTÍA ESPECÍFICA

Para dar la Pasantía por finalizada, buena y válida, el estudiante deberá haber cumplido 360 horas laborables, laborando un mínimo de 5 y un máximo de 6 horas por semana dentro del semestre en el que está asignada dicha asignatura y dentro de las fechas del calendario académico de la Universidad. Al concluir las prácticas el Estudiante-Pasante deberá crear los entregables en la fecha estipulada previamente por la Coordinación de la Pasantía.

La calificación final del Estudiante-Pasante en la asignatura Pasantía Específica se basa en su desempeño práctico durante la pasantía, así como en la calidad de la asignación académica y reflexiva que se realizan en el transcurso y al final de la pasantía.

El peso de cada elemento a evaluarse es el que se indica a continuación:

Registro de tareas y diarios reflexivos	20%
Evaluación del Supervisor en la Entidad Receptiva	25%
Participación en discusiones (presenciales, virtuales, ensayos, tareas)	30%
Reporte final (incluyendo portafolio de trabajos realizados)	25%
Total	100%


La entrega o presentación tardía de estos elementos conlleva una penalidad de un 20% de la calificación de dicho elemento por cada día de retraso.

* Se toma de referencia el Reglamento de Pasantía de la Carrera de Administración de Empresa.

18 | Derechos reservados

Imagen 3


Rúbrica evaluación reporte pasantía específica

 Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra Facultad de Ciencias Sociales y Administrativas Departamento de Administración Hotelera RÚBRICA EVALUACIÓN REPORTE PASANTÍA ESPECÍFICA			
Nombre: _____		Matrícula: _____	
Criterios a evaluar	Totalmente logrado	Medianamente logrado	Escasamente No/logrado
1. Organización General: (2) • Paratexto: (1) Portada/Hoja de presentación Índice Tipografía (negritas u otras marcas para priorizar la información, uso de fotos, dibujos, etc.)	El reporte presenta un paratexto organizado, con portada, índice y un uso de la tipografía o de otras marcas icónicas que demuestran que la información ha sido estructurada. Presenta también evidencias según los diferentes componentes del proceso de trabajo. (2)	El reporte presenta un paratexto organizado, pero contiene dos de los tres elementos evaluados. Presenta evidencias del proceso de trabajo, pero faltan algunas. (1)	El reporte está inacabado, pues tanto a nivel del paratexto como de las evidencias, no presenta la mayor parte de las informaciones solicitadas. (0)
2. Resumen Ejecutivo (2)	Se exponen las ideas escritas con claridad y precisión; se identifica el contexto, se orienta al lector acerca del contenido. Tiene como mínimo una página de extensión. (2)	Se exponen ideas escritas con poca claridad y precisión; se orienta vagamente al lector acerca del contenido, faltan algunos datos. La introducción no llega a una página de extensión. (1)	No se plantea el contexto del reporte, ni se orienta al lector. No cumple con la extensión requerida. (0)
3. Entidad Receptora (3)	En esta sección se presenta por completo el perfil general de la organización, incluyendo: nombre, tipo de empresa, misión, visión, localización, tamaño, historia y estructura organizacional; describe el departamento donde se realizó la práctica, estructura interna del mismo. (3)	En esta sección se presenta de manera incompleta el perfil general de la organización, faltando cinco de los puntos requeridos. (3)	No se presenta el perfil de la empresa como requerido faltando seis de los elementos requeridos. (1-0.5)
4. La Pasantía (7)	En esta sección se describe detalladamente la razón para seleccionar esta pasantía; el proceso de solicitud, nombre y descripción del puesto desempeñado; descripción del puesto del supervisor, duración de la pasantía, condiciones laborales; descripción de la orientación y del entrenamiento recibidos al iniciar la pasantía; presentación de las contribuciones realizadas. (7-5)	Se describe de manera vaga la razón para seleccionar esta pasantía; el proceso de solicitud, nombre y descripción del puesto desempeñado; descripción del puesto del supervisor, duración de la pasantía, condiciones laborales; descripción de la orientación y del entrenamiento recibidos al iniciar la pasantía; presentación de las contribuciones realizadas.	Solo se presentan tres de los elementos requeridos. (1-0)

La elaboración del manual inicia con la construcción del programa de la asignatura, el cual fue elaborado bajo los lineamientos definidos por el Centro de Desarrollo Profesional en ese entonces. Esta etapa se aprovechó para reevaluar y redefinir los criterios de evaluación de la asignatura (ver imagen 4).

Imagen 4

Programa de la Asignatura ADH-401-P

			
<p>Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra Facultad de Ciencias Sociales y Administrativas <i>Departamento de Administración Hotelera</i></p>			
Nombre de la Asignatura:	Pasantía Específica	Semestre:	4to. verano
Clave:	ADH-401-P		
Prerrequisitos:			
1. ADH-301-T; ADH-330-T; ADH-475-T; ADH-475-P; ADH-441-T; ING-301-T			
2. ADH-301-T; ADH-330-T; ADH-424-T; ADH-484-T; ADH-485-T; ADH-487-T; ADH-488-T; ING-301-T; MER-449-T			
3. ADH-301-T; ADH-330-T; ADH-441-T; ADH-475-T; ADH-475-P; ILE-302-T			
2. ADH-301; ADH-330-T; ADH-424-T; ADH-484-T; ADH-485-T; ADH-487-T; ADH-488-T; ILE-302-T; MER-449-T			
Correquisito:			
Teoría-Práctica-Crédito:	0-8-4		
Fundamentación			
Esta asignatura práctica pertenece al cuarto año, cuarto verano de la carrera Administración Hotelera, concentración de alimentos y bebidas, concentración mercadeo hotelero.			
En esta asignatura el estudiante podrá poner en práctica las habilidades adquiridas en el último año de carrera de acuerdo a la concentración que ha elegido para insertarse al mundo laboral.			
En estas prácticas el estudiante puede elegir el departamento hotelero o empresa relacionada con la industria de acuerdo a sus intereses como futuro profesional, las cuales pueden ir desde un hotel, restaurante, bar, agencia de viajes, tour operadora, empresas de excursiones, oficinas de marketing turístico, oficina de turismo del sector público, aeropuertos, rent cars, cruceros, entre otros.			
Objetivo General			
Al finalizar esta asignatura práctica el alumno será capaz de:			
<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar los conocimientos adquiridos en la concentración elegida para insertarse exitosamente en el mundo laboral. 			
Objetivos Específicos			
<ul style="list-style-type: none"> • Insertar al estudiante en el mundo laboral e incrementar sus oportunidades y conocimiento de la industria. • Examinar el interés profesional del estudiante en base a la concentración elegida. • Evaluar las competencias y habilidades del estudiante requeridas por la industria hotelera y turística. 			
25	<i>Derechos reservados</i>		

REGLAMENTO INTERNO DE PASANTÍA ESPECÍFICA

Revisión mayo 2013

Cronograma

El cronograma dependerá del tipo de empresa elegida por estudiante para la realización de las prácticas que, al momento de ser ubicado, la coordinación de pasantías informará la debida rotación dentro de la concentración del estudiante. El requisito académico para la realización de la pasantía específica es de 360 horas.

Estrategias metodológicas de aprendizaje y recursos de apoyo al aprendizaje

Esta asignatura contará con recursos de apoyo, tales como *Formularios de Evaluación Supervisor al Pasante*, *Entrevistas de Coordinación al Supervisor Inmediato*, participación en los talleres y encuentros, entre otros, para dar el seguimiento continuo necesario para garantizar la correcta puesta en práctica de los conocimientos, el compromiso asumido por parte del estudiante y el seguimiento por parte de la empresa durante el tiempo de las prácticas.

De igual manera el estudiante contará con un material guía llamado “Reglamento Interno de Pasantías Específica”, el cual permitirá que el mismo pueda consultar en términos de compromiso, evaluación y reportes de entrega, entre otros aspectos, para ser calificados al final de las prácticas.

Criterios de evaluación

La calificación de la pasantía se hará de acuerdo a:


Registro de tareas y diarios reflexivos	20%
Evaluación del Supervisor en la Entidad Receptiva	25%
Participación en discusiones (presenciales, virtuales, ensayos, tareas)	30%
Reporte final (incluyendo portafolio de trabajos realizados)	25%
Total	100%

* Se toma de referencia el Reglamento de Pasantía de la Carrera de Administración de Empresa.

De manera consecuente se elabora un cronograma semestral en el que se detallan todas las actividades a realizar, asignaciones para entregar y temas a debatir por cada semana de clase. El objetivo principal con el cronograma es que el estudiante pueda llevar una relación de temas cotidianos de un lugar de trabajo y su responsabilidad académica (ver imagen 5).

Imagen 5

Cronograma del semestre

			
<p align="center">ADH-404-Pasantía Especifica</p> <p align="center">Planificación mayo-julio 2012-2013-3</p>			
Grupo 071-Lunes 6pm		Profesora: Frances Grullón M.	
Fecha	Tema Reunión Foro Lunes	Entrega Asignaciones Lunes	Valor
Mayo 20	Chat “¿Cuáles son los objetivos del pasante?”		Participación 3 pts.
Mayo 27	Foro “Estrategias de manejo del tiempo”	1er Registro de Tareas	Participación 2 pts RS - DR 4 pts.
Junio 3	“Pautas para una pasantía exitosa”		Entrega 4 pts
Junio 10	“Nube de Palabras”	2do Registro de Tarea 2do Diario Reflexivo	Participación 2 pts RS - DR 4 pts.
Junio 17	Reunión Presencial Autoevaluación intermedia	Evaluación intermedia de su Supervisor	Participación 2 pts Evaluación Sup 12.5 pts.
Junio 24	“Un típico día de trabajo”	3er Registro de Tarea 3er Diario Reflexivo	Entrega pts RS - DR 4 pts.
Julio 1	“Reacciones empresariales”		Entrega pts RS - DR 4 pts.
Julio 8	Foro “Consejo de grandes empresarios”	4to Registro de Tarea 4to Diario Reflexivo	Entrega pts RS - DR 4 pts.
Julio 15	Reunión Presencial Autoevaluación Final	Evaluación Final de su Supervisor	Participación 2 pts Evaluación Sup 12.5 pts. RS - DR 4 pts.
Julio 22	Entrega Reporte Final		Reporte Final 25 pts

* Se toma de referencia el Reglamento de Pasantía de la Carrera de Administración de Empresa.

Posteriormente de que el cronograma de semestre se realiza, se pasa a construir el aula virtual en la Plataforma Virtual de Aprendizaje (PVA) para llevar cada semana el tema y entrega correspondiente (ver imagen 6). Dicha aula permite la interacción y seguimiento con el estudiante, de manera que se pueda asegurar el contacto y apoyo en las situaciones o problemáticas del lugar de trabajo. No obstante la PVA no sustituye las llamadas ni visitas físicas de supervisión.

Imagen 6

Aula virtual plataforma virtual de aprendizaje

Una vez se completaron cada uno de los elementos mencionados anteriormente para la aplicación del uso del manual “Reglamento Interno Pasantía Especifica para Administración Hotelera”, se hizo una convocatoria en el período 2012-2013-2 para todo estudiante que esté apto a inscribir la asignatura ADH-401-P en el siguiente período 2012-2013-3.

En la reunión convocada se hace entrega oficial del manual al estudiante, firma una constancia de recibo, se leyó por completo paso a paso dicho manual aclarando los puntos que fueren necesarios. Esta herramienta le sirve como un instrumento de consulta permanente, obteniendo los propósitos de empoderamiento del aprendizaje propio y responsabilidad por lograr buenos resultados por parte del estudiante. Todo este proceso formal enfatiza la importancia de los manuales que radica en las grandes posibilidades de estandarizar, de ayudar a institucionalizar y establecer las normas éticas que permiten delegar y dar seguimiento de manera efectiva, por contener una serie de instrucciones escritas.

El manual crea un vínculo de responsabilidad en las entregas académicas y en su desenvolvimiento en el área práctica de pasantía. El mismo proceso de aplicar un manual de procedimiento para las prácticas de pasantías permite garantizar de manera tripartita el proceso de enseñanza-aprendizaje (estudiante, profesor y empresa), asegurando valor a la experiencia del estudiante, quien es el centro de nuestra Institución.

Resultados

Evaluación reflexiva de la enseñanza-aprendizaje, cómo mido los cambios

El manual creado para la asignatura de Pasantía Específica en el Departamento de Administración Hotelera ha logrado:

- Proporcionar información básica para la presentación de los objetivos de la asignatura y de los procedimientos institucionales.
- Instruir al estudiante acerca de cada proceso dentro de aspectos tales como: objetivos, funciones, roles, solicitudes, responsabilidades, normas, código de vestimenta, etc.
- Precisar las funciones de cada área o departamento en el cual desarrollará su experiencia de pasantías.
- Entregar las responsabilidades que cada uno tiene para evitar duplicidad y con tiempo puedan detectarse los errores.
- Coadyuvar a la correcta ejecución de las labores prácticas asignadas al estudiante y redireccionar cualquiera de ellos que no sean del nivel exigido.
- Contribuir con la correcta uniformidad de vestimenta requerida como futuro profesional.
- Propiciar una representación responsable y digna representación de la institución.
- Servir como medio de integración y orientación ante la nueva experiencia, y último paso como estudiante de la carrera.
- Consolidar una especie de compromiso entre las tres partes fundamentales de esta experiencia: el pasante, la empresa, y el Departamento de Administración Hotelera.

De acuerdo a lo que se ha podido cuantificar y cualificar, el “Manual Reglamento Interno Pasantía Específica para Administración Hotelera” presenta varias ventajas:

- Asegura que todos los estudiantes tengan una adecuada comprensión de los objetivos de una pasantía específica, que se constituye como un último requisito indispensable para obtener su título en la licenciatura.
- Sirve como una guía eficaz para la preparación de asignaciones para la calificación final.
- Determina la responsabilidad de cada puesto de trabajo y su relación con los centros de las prácticas de pasantías, contribuyendo al empoderamiento de las responsabilidades de un puesto de trabajo en el mundo laboral real.

- Evita confusiones y resulta ser una consulta para cuestionables, afianzando el aprendizaje propio.

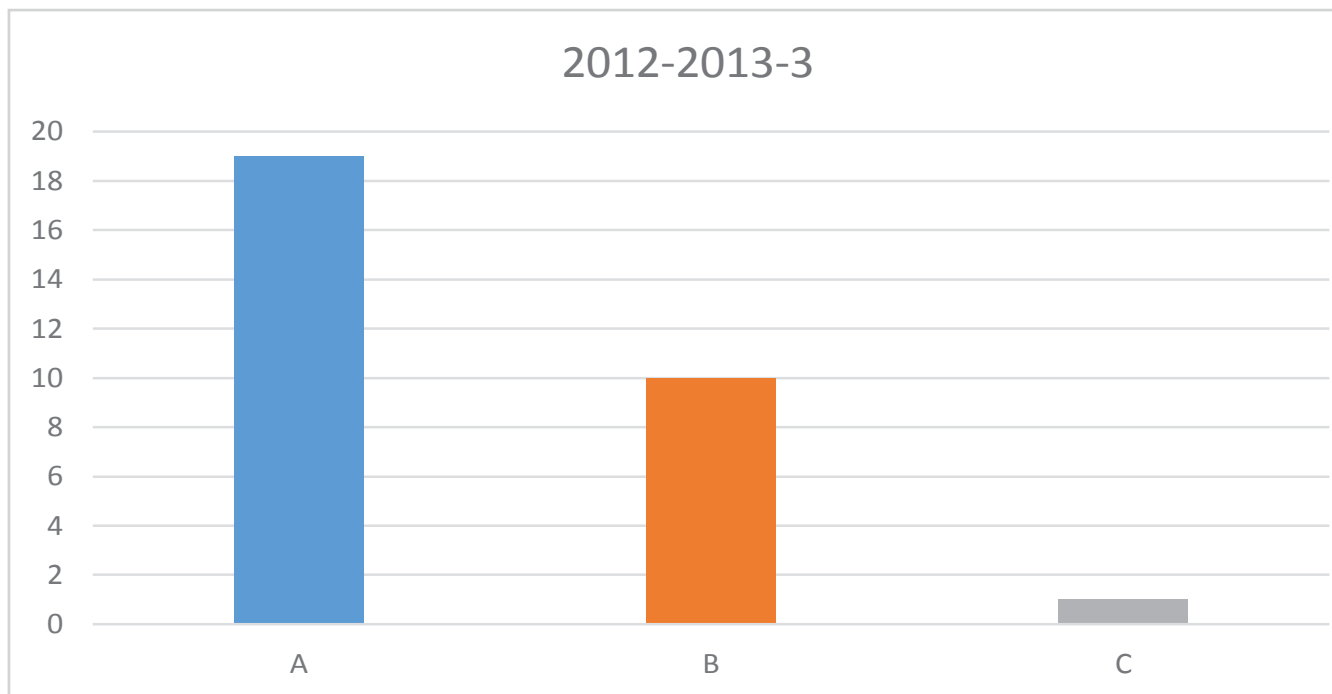
Se ha podido apreciar la efectividad de la aplicación del manual compartiendo que:

- Se logró establecer un proceso organizado y adecuado para las solicitudes de pasantías, ya que el estudiante no sabía en qué momento y de qué manera hacer su proceso de pasantía y estar seguro de que sería colocado y no atrasarse en la carrera.
- Se ha podido reestablecer varias relaciones con los establecimientos de la industria, reanudando las conexiones que habían quedado en el olvido, trascendiendo a ampliar la gama de oportunidades, puesto que el estudiante se empodera de buscar su lugar de práctica.
- Se logró modificar el formulario de reporte de retroalimentación del pasante, donde se incluyeron los niveles de evaluación para los criterios evaluados, una segmentación de los criterios dividiéndolos en competencias personales y relación con la empresa, incluyendo criterios que antes no estaban siendo evaluados. Además de esto, ampliar el espacio de comentarios y la inclusión de firma de la supervisión, sello de la empresa, establecimiento y departamento, fecha de inicio y término.
- Con los lineamientos para la elaboración de los reportes de entrega de pasantía, se logró la producción de un discurso más académico y propio de la disciplina de acuerdo al nivel de competencias del estudiante acorde al semestre en que se encuentra.
- Se logró considerablemente una mejor actitud por parte de los estudiantes con referencia al reporte final de entrega y las horas que deberían cumplir en sus prácticas.
- Se logró que los estudiantes se empoderen de su propio aprendizaje en las prácticas.

Gráficos comparativos

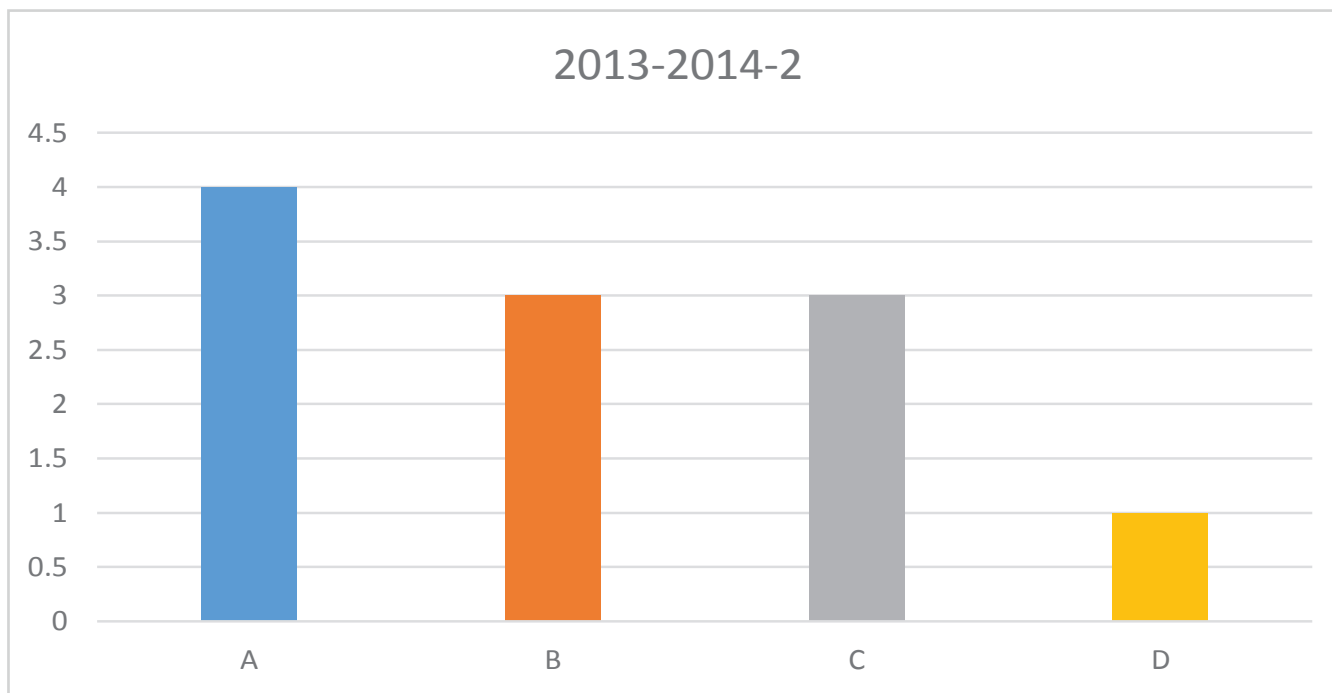
En el semestre 2012-2013-3 se aplicó por primera vez el manual. El grupo ADH-401-P-071 “Pasantía Específica” compuesto por 30 estudiantes muestra el resultado de calificaciones, mostrando que A, B y C son las calificaciones obtenidas (gráfico 1).

Gráfico 1



El semestre 2013-2014-2, se controla en cupo del grupo con 11 estudiantes. Se muestra que aunque las calificaciones muestran porcentajes más altos en B, C y D, se apuesta por una evaluación más competencial donde se evidencian los aprendizajes reales al continuar con éste tipo de evaluación más coherente con el quehacer de las prácticas de pasantías evaluando de manera aún más objetiva. El profesor ha podido mejorar las técnicas y control de las asignaciones, asegurando la calidad de los entregables, y a su vez una mejor experiencia para los estudiantes (gráfico 2).

Gráfico 2



Conclusiones y recomendaciones

Al aplicar el manual “Reglamento Interno Pasantía Específica para Administración Hotelera” ha podido aumentar el sentido de responsabilidad del estudiante de cumplir con fechas límites, calidad de trabajo entregados, desarrollo reflexivo, pensamientos críticos y solución de problemáticas en su día a día. Además, desarrollar un proceso de diagnóstico en la asignatura ADH-401-P Pasantía Específica ha brindado la oportunidad de generar una plataforma de mejoramiento en todos los niveles, tanto administrativo, académico de aprendizaje y evaluación.

Esta conclusión indica que efectivamente es un paso muy importante en el desarrollo del perfil del egresado y, consecuentemente, genera una visión más clara y de confianza entre los actores involucrados, clarificando la tarea que busca la carrera y el modelo educativo en cumplir con los cometidos, las dificultades y las metas de las prácticas y, de la misma forma, compromete de manera colectiva a los actores en el logro de sus propios objetivos empresariales y personales. Para posibilitar y ordenar el quehacer universitario, se entiende que a través de este manual podemos promover en la última etapa de la vida universitaria del estudiante una formación casi igualitaria a la realidad del mundo laboral.

Referencias

- Archivos administrativos. (19 de mayo 2010). Manuales de Normas y Procedimientos. Recuperado de: [Http://archivosadmindterm-aa.blogspot.com/2010/05/manuales-de-normas-y-procedimientos.html](http://archivosadmindterm-aa.blogspot.com/2010/05/manuales-de-normas-y-procedimientos.html)
- Gómez Ceja, G. (2004). Planeación y Organización de Empresas. México: McGraw-Hill.
- Kramis, J. L. (1994). Sistemas y procedimientos Administrativos. 4ta edición. Lomas de Santa Fe, México: Universidad Iberoamericana de Colombia.
- D'Jesús, M. (2010). Tipos de Manuales Administrativos. junio 25, 2010 Repurado de: <https://mdjesus.wordpress.com/2010/06/25/tipos-de-manuales-administrativos/>
- Nájera Mancilla, L. (2003). Los manuales de procedimientos en las bibliotecas. Hemera: revista de ciencias bibliotecológica y de la información, año 1, vol. 1, no. 2, p. 58-67.
- PUCMM (2011). Modelo Educativo. República Dominicana: Editora Teófilo
- Reyes, A (2004). Administración Moderna México: Limusa.



Kenia Rodríguez de Benítez*

Implementación del proceso de producción escrita para el mejoramiento de la redacción de textos expositivos en Administración Hotelera

Implementing the writing process to improve Hotel Management students' writing of expository texts

Recibido: 02-07-15
Aprobado: 14-12-15

Resumen

El presente estudio de investigación-acción está enfocado en la implementación de la escritura como proceso para el mejoramiento de la redacción de textos expositivos con la estructura problema-solución, al haberse identificado la necesidad de ayudar a los estudiantes con sus reflexiones y lograr escribir textos con mayor coherencia, criticidad y análisis. La estrategia es aplicada en la asignatura Turismo Sostenible, en el período académico 1-2014-2015. Se utiliza la corrección procesal para las retroalimentaciones de los estudiantes y una rúbrica para evaluar. En los resultados se presenta una mejora significativa en los textos finales redactados por los estudiantes y la mitad de estos está de acuerdo en que el uso de esta estrategia los convirtió en mejores escritores.

Abstract

This article presents an action research study focused on the implementation of the writing process to improve students' writing of expository texts within the problem-solution essay structure. The general aim of the study was to help students write with greater consistency, criticality, and depth of analysis. The writing as a process strategy was implemented in the course Sustainable Tourism in the academic term 1-2014-2015. A rubric to assess students' writing was used and constant feedback was offered. Results show a significant improvement in the final written texts. Some students in this course agreed that the use of this strategy helped them become better writers.

Palabras clave

proceso de escritura; corrección procesal; textos expositivos

Keywords

writing process; feedback process; expository texts

***Kenia Rodríguez de Benítez:** Licenciada en Administración Hotelera de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). Maestría en Gestión Turística con especialidad en Desarrollo Turístico Sostenible de la Universidad de las Islas Baleares, España. Profesora a tiempo completo y coordinadora académica docente del Departamento de Administración Hotelera del campus Santiago, PUCMM. Para contactar a la autora: knrodriguez@pucmm.edu.do

Introducción

El presente artículo muestra los resultados del proyecto de investigación acción realizado en el marco del Diplomado en Lectura y Escritura a través del Currículum en el Nivel Superior, organizado por el Centro de Excelencia para la Investigación y Difusión de la Lectura y Escritura (CEDILE).

En este diplomado se trabajó profundamente el concepto de alfabetización académica, el cual es definido por Carlino (2013, p. 370) como “el proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas”.

Este término está relacionado directamente con el desarrollo de las habilidades necesarias para lograr la reflexión dentro del ámbito universitario. Para conseguir estas habilidades son requeridas una serie de acciones, implementadas por los docentes en las aulas, que conlleven a formar estudiantes con altos niveles de criticidad. La estrategia de la escritura como proceso es una herramienta significativa y de alto impacto en el estudiantado, contribuyendo a facilitarles su espacio en la comunidad discursiva de la universidad.

La escritura representa grandes dificultades para los estudiantes, como lo expresa Huerta (2012, pp. 117-118), “se encuentra la carencia de los estudiantes de educación superior, les falta una metodología o trabajo sistemático para abordar las actividades de escritura. Prueba de tal carencia son los innumerables proyectos de alfabetización o literacidad académica que algunas instituciones están implementado”.

En este sentido, es el rol del docente guiar en el proceso y facilitar los instrumentos claves para obtener mejores resultados y aprendizajes más significativos.

A partir de esta premisa, se desarrolló el presente proyecto de investigación acción, cuyo propósito general fue mejorar la producción de textos expositivos con la estructura problema-solución mediante la estrategia de la escritura como proceso según los autores Flower y Hayes (1981) en los estudiantes de Administración Hotelera.

Los objetivos específicos de la investigación incluyeron: implementar el proceso de producción escrita en sus cuatro etapas (planificación, textualización, examen y control) según el modelo de expresión escrita de Flower y Hayes (1981) para la redacción de textos expositivos con la estructura problema-solución, así como aplicar rúbricas para las evaluaciones.

Contextualización

Los egresados de la carrera de Administración Hotelera deben desempeñarse dentro de un ambiente con grandes exigencias y expectativas por parte de los turistas, lo que implica contar con profesionales que sean capaces de responder efectivamente a esas demandas, a través de un plan curricular diseñado para lograr tales fines. Sin embargo, ya que su contexto es mayormente práctico y operacional, los elementos teóricos sobre el campo de trabajo son poco valorados por los estudiantes, presentando debilidades al momento de elaborar ideas, analizar información y reflexionar para la propuesta de soluciones y mejoras significativas.

Dentro de este contexto, se encuentran los estudiantes de la asignatura Turismo Sostenible (ADH-335), la cual es electiva y se ofrece al menos en dos períodos académicos durante el año. Según el programa académico de la asignatura, contenido en el Plan de Estudios de la Carrera Administración Hotelera, el objetivo general de ésta es “aprender cómo el ecoturismo puede ser usado como una estrategia sostenible para generar positivamente impactos ambientales, sociales y económicos sobre las comunidades, la biodiversidad y las áreas protegidas o naturales” Plan de Estudios de la Carrera Administración Hotelera (2012).

La base teórica usada en la asignatura es un Manual para el Ecoturismo dirigido a profesionales del mismo, elaborado por Nature Conservancy. Este manual contiene una gran cantidad de casos de estudio, a partir de los cuales los estudiantes deben realizar análisis y proponer recomendaciones.

Durante el desarrollo de la asignatura, se visita un proyecto ecoturístico del país donde los estudiantes pueden ver, aplicadas en la realidad, las estrategias de turismo sostenible que involucran a las comunidades locales. Sobre esta visita deben redactar un reporte donde reflexionan sobre la teoría vista en clase, con lo observado durante la misma.

Como proyecto final los estudiantes deben elegir un área protegida del país y proponer un Plan de Manejo del Ecoturismo en el cual apliquen estrategias de turismo sostenible que den respuesta las problemáticas presentes en esa zona.

Tanto en la resolución de casos en clase, como en los proyectos finales asignados, se evidenció la debilidad de los estudiantes para redactar coherentemente y proponer soluciones viables, razonadas y bien pensadas. Los estudiantes se enfocan sólo en la teoría de la

clase, no logran elaborar recomendaciones apropiadas según el contexto y responden con información explícita, sin análisis, ni reflexión.

Tomando en cuenta la situación descrita anteriormente, se identificó la necesidad de ayudar a los estudiantes a mejorar sus reflexiones y lograr escribir textos con mayor coherencia, criticidad y análisis.

Antecedentes del estudio

El área de estudio de esta investigación es la escritura como proceso. A nivel local e internacional existen algunas publicaciones sobre estudios relacionados con este tema. Se seleccionaron tres estudios para ser comentados por considerarlos los más relacionados con el presente proyecto de investigación-acción.

Jesús Caos Huerta Rodríguez, partiendo de la escritura como proceso según el modelo de Flower y Hayes (1981), aplicó estrategias en un grupo de 22 estudiantes de Educación Superior para ayudarles en la planeación de ensayos en un período académico. El estudio reveló que “escribir por proceso no es suficiente para hacerlos buenos escritores” y que “las prácticas de escritura exigidas por la escuela no están relacionadas con las actividades de escritura de los estudiantes”. (Huerta, 2012).

Otro estudio, a nivel de estudiantes de doctorado, fue el realizado por Castelló et al (2009), denominado “Hacia la escritura autorregulada: un estudio exploratorio con estudiantes posgraduados en un entorno de aprendizaje situado”. El objetivo del estudio fue “conocer las dificultades y estrategias efectivas que 19 estudiantes de doctorado utilizan a la hora de regular el proceso de escritura de sus textos académicos”. Se hizo un análisis de sus concepciones sobre la escritura académica, estrategias de revisión en los borradores de los textos y la calidad de la versión final de los mismos. Los resultados revelaron que “la regulación y la calidad de los textos están relacionadas con la capacidad de los escritores para relacionar sus preocupaciones con soluciones y estrategias explícitas”. (Castelló et al, 2009).

Dentro del contexto de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), se tomó como referencia la investigación realizada por la profesora Sonja Arias, en el marco de la primera cohorte del Diplomado en Lectura y Escritura a través del Currículo en el Nivel Superior del año 2013, cuyo objetivo general era “mejorar la producción escrita de informes de Pasantía Empresarial mediante la estrategia de la escritura como proceso” Arias (2013, p. 4). La profesora Arias utilizó la explicitación de guías, preguntas de verificación, corrección procesal, corrección por pares y evaluación

mediante rúbricas. Algunas de sus conclusiones fueron que “los resultados logrados mediante la implementación de las estrategias innovadoras de escritura son satisfactorios” y que “algunos de los estudiantes que participaron en el proyecto consideran que se convirtieron en mejores escritores” Arias (2013, p. 16).

Referentes teóricos

Al pensar en la definición de la palabra “escritor”, la mente humana normalmente recurre a aquel concepto enfocado en la capacidad de escribir libros de algún género literario como novelas. Sin embargo, este concepto va más allá, abarcando la habilidad de redactar efectivamente cualquier tipo de texto. Como expresan Cassany, Luna y Sanz (2002, p. 257), “... es un buen redactor o escritor quien es capaz de comunicarse coherentemente por escrito, produciendo textos de una extensión considerable sobre un tema de cultura general”.

Tomando este concepto como referencia, se puede decir que, los estudiantes, en sentido general, deberían ser capaces de producir textos según los géneros discursivos en su área disciplinar de la forma más coherente posible. Los docentes suelen esperar un alto nivel de rendimiento en relación a este tema, teniendo altas expectativas sobre las producciones escritas de los estudiantes. Sin embargo, este proceso no es tan sencillo como parece, ya que, para poder escribir, es necesario contar con una serie de microhabilidades, agrupadas por Cassany, Luna y Sanz (2002) en conceptos (o saberes), procedimientos (o saber hacer) y actitudes.

Debido a la importancia de estas habilidades, este proyecto se enfoca, dentro de los procedimientos, en los aspectos cognitivos como la planificación, generación de ideas, formulación de objetivos, redacción y revisión. Sobre el proceso cognitivo de la escritura, Flower y Hayes (1981) desarrollan una teoría en la que se rompe el paradigma tradicional de la escritura y se evoluciona a un modelo que involucra procesos mentales básicos como por ejemplo, la generación de ideas. En este trabajo se tratan también, de manera más general, elementos del concepto del texto como la coherencia, cohesión y gramática.

En este mismo sentido, se espera que, a través de la escritura, los estudiantes sean capaces de reflexionar, de generar ideas adaptadas a su realidad y al contexto en general. Cassany (1999, p. 16), considera que “escribir es un poderoso instrumento de reflexión y que en el acto de escribir, los redactores aprenden sobre sí mismos, sobre su mundo y comunican sus

percepciones a otros”. Entonces, es válido preguntarse qué papel juegan los docentes en este proceso y cuáles serían sus principales funciones y responsabilidades para lograr la reflexión y el análisis crítico en los estudiantes.

Antes de abordar el rol desempeñado por el docente, es importante conocer en qué consiste el proceso de escritura más a fondo. Como citan Padilla, Douglas y López (2010), a pesar de que autores como Scardamalia y C. Bereiter (1987, 1992) han realizado aportes en relación a este tema determinando las diferencias en el proceso de composición de escritores novatos y expertos, “el modelo teórico más difundido y aplicado a la enseñanza es el de Flower y Hayes” (Cassany, Luna & Sanz, 2002, p. 263).

El modelo de Flower y Hayes es bastante completo, explicativo, detallado y, además, “parte de la existencia de tres grandes unidades en el proceso global de producción escrita que interactúan y se retroalimentan constantemente de manera recursiva”. (Padilla, Douglas & López, 2010, p. 57). Las unidades del proceso son: el ambiente de trabajo, la memoria a largo plazo del escritor y los procesos de escritura propiamente dichos. Esta combinación de elementos no puede darse por separado. Estos aspectos deben integrarse mutuamente para poco a poco convertirse en un producto final con la mejor calidad posible. Además, hay que tomar en cuenta que este proceso no necesariamente es estático y lineal, sino que puede invertirse según la necesidad del escritor.

Otro concepto manejado en este trabajo, son los textos expositivos. Los textos expositivos, circulan en el ámbito educativo, su propósito es la comprensión y aprendizaje de aspectos disciplinarios del saber científico, teniendo como destinatarios estudiantes de todos los niveles y público en general. Siendo éstos los más comunes en el área de estudio de este proyecto, la estructura o modo de organización del discurso siempre trae muchas interrogantes para los estudiantes y es necesario orientarlos más a fondo sobre este tema. Meyer (1985), citada por Padilla, Douglas y López (2010), no postula una única estructura posible, sino cinco modos de organización expositiva que describe siguiendo el orden de un menor a un mayor grado de elaboración informativa: descripción, seriación, organización causal, problema/solución y comparación.

Como explica B. Meyer (1985), citada por Padilla, Douglas y López (2010, p. 24), dentro del modo de organización problema/solución “un vínculo causal puede ser parte del problema o de la solución. Los textos pueden tener indicadores de esta organización, tales como: un problema que debe resolverse es..., las soluciones que se proponen... La autora señala que

esta forma de organización es habitual en textos sobre asuntos humanos: ciencias sociales o biología”.

Agregando a esto, dentro de esta estructura, “los problemas se plantean y se explican a través de relaciones de causalidad; es decir, los problemas se constituyen en causas que desencadenan un determinado efecto, el que a su vez provoca otro efecto” (Padilla, Douglas y López, 2010, p. 26).

A partir de esta descripción, se puede notar que la estructura problema/solución requiere un mayor nivel de elaboración de información y de reflexión, siendo apta para este proyecto, ya que colabora con el objetivo de lograr un aprendizaje más significativo, a través del análisis profundo y detallado para presentar soluciones, estableciendo relaciones de causalidad, haciendo propuestas de mejora en los estudios de caso y proyectos que se presentan en la asignatura en cuestión.

La gran variedad y diferencia de los escritos de los estudiantes enriquece grandemente el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que, a pesar de contar con los mismos problemas dentro de un texto, las posibles soluciones pueden presentar gran diversidad, aportando nuevas perspectivas sobre un tema en particular. Está claro que “cada alumno tiene que desarrollar su propio estilo y su método de trabajo, de acuerdo con su carácter y sus capacidades personales” (Cassany, Luna & Sanz, 2002, p. 261). Es un compromiso del docente motivar y guiar al estudiante en este trayecto.

Por este motivo, aplicar el proceso de la escritura con la estructura problema-solución representa una oportunidad para la generación de ideas innovadoras y el aprendizaje significativo. A fin de cuentas, este es uno de los principales objetivos que todo docente debe tener dentro de la enseñanza-aprendizaje.

Metodología

Para la realización de este estudio se seleccionó la muestra arbitrariamente, eligiendo un grupo control y un grupo experimental.

El grupo experimental estaba compuesto por los estudiantes de la asignatura ADH-335-T-002 Turismo Sostenible, en el período académico 1-2014-2015, con un total de 20 estudiantes, 13 mujeres y 7 hombres. En el grupo había 4 estudiantes cuyo idioma natal no es el español. El 80% de los estudiantes estaba cursando el último año de la carrera. Del total de los estudiantes, sólo se tomaron en cuenta aquellos que cumplieron con el tiempo de entrega del borrador para ser retroalimentados. También, se descartaron algunos

trabajos que fueron plagiados entre estudiantes o entregados incompletos. El número final de estudiantes que aplicaron la estrategia fue de 11.

Se seleccionó como grupo control ADH-335-T-001 Turismo Sostenible en el período académico 1-2014-2015. Estaba compuesto por 19 estudiantes, 16 mujeres y 3 hombres. En el grupo había 1 estudiante cuyo idioma natal no es el español. El 50% de los estudiantes estaban cursando el tercer y cuarto año de la carrera.

La estrategia seleccionada para el estudio fue el proceso de producción escrita para la redacción de textos expositivos con la estructura problema-solución. Se aplicó de manera individual, en dos fases: borrador y producto final, durante las semanas 9 y 14 de clases. Se elaboró un documento guía con instrucciones específicas para la resolución de un caso de estudio y redacción de un texto con la estructura problema-solución, siguiendo los pasos del proceso de producción escrita.

Estos pasos son descritos por Cassany, Luna y Sanz (2002, p. 285), citando a Flower (1989): contextualización, gestación de ideas, planificación del texto, redacción del borrador y producto neto. En el primer paso, contextualización, el alumno debe interrogarse sobre el sentido del escrito que

quiere producir. ¿Qué se sabe del tema? ¿Cómo es el lector? ¿Cómo quiere presentarse el autor? En el segundo paso, generar ideas, se deben buscar datos, informaciones, fuentes de consulta, ideas y observaciones. El tercer paso es la planificación del texto, organizar las ideas haciendo un esquema de lo que se va a redactar. El cuarto paso se trata de la redacción del borrador utilizando el esquema creado, asegurándose de que se está cumpliendo con el objetivo planteado, dirigido al público correcto y asumiendo el rol definido como escritor. Finalmente, se debe crear el producto neto revisando el borrador y valorando lo que se ha escrito, releyendo críticamente.

La tabla 1 muestra un extracto de la guía entregada a los estudiantes, cuya versión completa incluye los pasos para el proceso de producción escrita, una descripción del caso a solucionar, un artículo de periódico como información extra sobre el caso, un ejemplo de un texto corto con la estructura problema-solución y la rúbrica de evaluación de textos expositivos.

La práctica se inició en el aula y luego los estudiantes redactaron los borradores en sus hogares. En el grupo control se solicitó a los estudiantes redactar el mismo texto, sin seguir los pasos del proceso de escritura, ni con el requerimiento de un borrador.

Tabla 1

Guía para el proceso de producción escrita entregada a los estudiantes

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA MADRE Y MAESTRA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y ADMINISTRATIVAS
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRACIÓN HOTELERA
ADH-335-T-001 y 002 Turismo Sostenible

Caso #6: Declaración del Archipiélago de Cabrera como Parque Nacional Marítimo Terrestre
Contextualización:

Usted es un consultor que ha sido contratado por el futuro equipo gestor del parque para analizar y presentar posibles soluciones al siguiente caso.

Este lugar aún no ha sido formalmente declarado como parque nacional. Usted debe ayudar a que este proceso se haga de la mejor manera posible para todos los actores involucrados.

Deberá presentar un documento de 1-2 páginas resumiendo la problemática y presentado las mejores soluciones.

Instrucciones generales

1. Lea todas las instrucciones y el recuadro antes de leer el caso para tener una idea de lo que debe contestar.
2. Antes de escribir, siga los pasos que le ayudarán a la redacción del texto a través del siguiente recuadro que orientará sus respuestas.

(Continuación tabla 1)

GUÍA PARA REDACTAR TEXTO PROBLEMA-SOLUCIÓN	
PASO NO.1: CONTEXTUALIZACIÓN	
Definir objetivo	Proponer soluciones a las problemáticas presentadas en la declaración del Archipiélago de Cabrera como Parque Nacional Marítimo Terrestre.
Definir tema o idea central	
Definir enunciador (quien escribe el texto)	
Definir enunciatario (para quien escribe el texto)	
PASO NO.2: GESTACIÓN DE IDEAS: buscar datos, informaciones, fuentes de consulta, ideas, observaciones.	
Lea los datos que se anexan sobre las características particulares del Archipiélago de Cabrera.	
Busque las definiciones de las terminologías desconocidas por usted: actores, valores, uso público, comarca, tipos de zonificación, capacidad de carga, chárter, spots, pesca no reglada, etc.	
Observe el ejemplo anexo de un texto parecido al que se le está pidiendo con la estructura problema-solución.	
Identifique dentro del caso los siguientes puntos: <ul style="list-style-type: none"> • Actores (stakeholders) • Valores del parque afectados por el uso público • Conflictos potenciales entre el parque y los actores • Conflictos potenciales entre los actores 	
PASO NO.3: PLANIFICACIÓN DEL TEXTO	
Haga un esquema del texto que va a redactar, incluyendo introducción, desarrollo y conclusión, recordando contestar los siguientes puntos: <ul style="list-style-type: none"> • Estrategia de discusión que se pudieran usar entre el equipo gestor y los agentes locales. • Posibles soluciones a cada uno de los conflictos (realice una lluvia de ideas). • ¿Cuál será la estrategia de comunicación del plan a la comunidad? 	
PASO NO.4 REDACCIÓN DEL BORRADOR	
Redactar el borrador del texto tomando como guía el esquema realizado anteriormente, asegurándose de que está cumpliendo con el objetivo planteado, dirigido al público correcto y asumiendo su rol de consultor. Relea, revise y arregle el documento cuantas veces considere. Utilice la rúbrica dada por la profesora para evaluar la calidad de su producción escrita.	
PASO NO.5 PRODUCTO NETO	
Evaluar el producto escrito. Prestar atención a la coherencia entre lo textualizado, los objetivos y los posibles destinatarios. No considerarlo como documento final hasta que no esté conforme 100%. Utilice la rúbrica dada por la profesora para evaluar la calidad de su producción escrita.	

Continuación tabla 1. Guía para el proceso de producción escrita entregada a los estudiantes

Descripción Caso #6
Declaración del Archipiélago de Cabrera como Parque Nacional Marítimo Terrestre
El Archipiélago de Cabrera, ubicado en España, será declarado como Parque Nacional próximamente. Los siguientes datos describen su realidad actualmente:
Parque nacional marítimo terrestre, 85% de medio marino. Valores naturales tanto terrestres como marinos importantes. Zonas de reserva integral (no take-no entry zones). No existe más zonificación. Valor patrimonial cultural relevante. Valor afectivo-emocional. Elemento singular en la comarca.
Recibe unos 80.000 visitantes al año –datos no precisos-, 50% en ferries; resto en embarcaciones particulares o chárter. No se conoce procedencia ni nacionalidad. No se ha elaborado un estudio de capacidad de carga.
Un único municipio. Entorno socioeconómico con nivel de renta alto, basado fundamentalmente en el turismo.
Empresas y particulares que interactúan económicamente con el parque antes de su declaración:
<ul style="list-style-type: none"> • Chárter de cruceros; • Decenas de empresas de publicidad, que desean rodar spots; • Dos empresas de ferries una desde un puerto de la vecindad (15 km del parque), la otra a 60 km; • Empresas de buceo: tres empresas, todas operando desde 60 km de distancia • Pescadores: 61 embarcaciones de pesca profesional artesanal, procedentes de cuatro puertos base vecinos. No se practica la pesca turística reglada, aunque sí de forma irregular y no declarada.
Evalúe los datos descritos anteriormente y redacte un documento en el cual proponga las mejores soluciones a la problemática.

Caso presentado por el profesor José Amengual, Técnico del Parque Nacional del Archipiélago de Cabrera.

Para la revisión y evaluación de los textos se aplicó al grupo control y al grupo experimental la misma rúbrica que contenía los siguientes criterios: problemática (definir los problemas o dificultades del caso a solucionar y plantearla tomando en cuenta el contexto del mismo), objetivo (definir el propósito a lograr en el texto y evidenciarlo claramente a través del mismo), enunciador (tener claro el rol de quién escribe el texto) y destinatario (tomar en cuenta el enunciatario, es decir, a quién va dirigido el texto), superestructura global (poseer una estructura canónica que incluye introducción, desarrollo y conclusión de manera articulada), cohesión (la manera de relacionar y unir las distintas palabras, oraciones y párrafos del texto), coherencia y claridad (mantener el sentido global de la macroestructura), apego a la normativa (respeto a la acentuación, uso de letras, puntuación y concordancia) y soluciones propuestas (responder a la problemática mostrando el pensamiento crítico, reflexivo y analítico).

En la tabla 2 se puede ver el ejemplo de la rúbrica utilizada.

Los estudiantes entregaron los borradores, los cuales fueron revisados y comentados para su mejora, usando como referencia las recomendaciones de Cassany (2002) sobre la corrección procesal, quien detalla las

diferencias entre la corrección tradicional y procesal, aclarando que esta última hace énfasis en el proceso, en el escritor, en el contenido y la forma, destacando el papel del maestro como colaborador con el alumno y finalmente, viendo la corrección como revisión y mejora de los textos.

Los estudiantes fueron instruidos para mejorar los borradores dentro del lapso de tiempo de una semana y entregar un producto final a partir de la retroalimentación realizada.

Para el análisis de los resultados se utilizaron las siguientes herramientas de medición:

- Comparación de las evaluaciones obtenidas por los estudiantes del grupo experimental en el borrador y en el producto final, usando la rúbrica de evaluación.
- Comparación de las evaluaciones obtenidas en el caso asignado entre el grupo de control y el grupo experimental, usando la rúbrica de evaluación.
- Cuestionario aplicado a los estudiantes diseñado en base al objetivo de conocer su apreciación sobre la estrategia de la escritura como proceso (ver tabla 3).

Tabla 2

Rúbrica para evaluación de un texto expositivo problema-solución

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA MADRE Y MAESTRA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y ADMINISTRATIVAS DEPARTAMENTO DE ADMINISTRACIÓN HOTELERA ADH-335-T-001 y 002 Turismo Sostenible RÚBRICA PARA EVALUACIÓN DE UN TEXTO EXPOSITIVO PROBLEMA-SOLUCIÓN: Adaptada a la usada por la prof. Montenegro.			
EVALUACIÓN	MAYORMENTE LOGRADO	MEDIANAMENTE LOGRADO	NO LOGRADO
Problemática (1)	La problemática está bien planteada, resumida de manera clara y coherente, y tomando en cuenta el contexto.	La problemática está planteada, sin embargo no está completa ni presenta coherencia.	La problemática no está planteada en el texto.
Objetivo (0.5)	El propósito se logra y es evidente a lo largo del texto.	El propósito se mantiene en general, aunque a veces se pierde.	El propósito no se evidencia con claridad.
Enunciador y destinatario (0.5)	Nunca pierde de vista su rol y al destinatario, mantiene el perfil elegido desde la planificación.	Pierde de vista al enunciador y destinatario, pero regresa a él a veces.	No está dirigido al destinatario correcto, ni el enunciador es el adecuado.
Superestructura global (0.5)	El texto posee una estructura canónica que incluye introducción, desarrollo y conclusión de manera articulada y cada una cumple su función. Se evidencia claramente la estructura problema-solución. Se usan varias voces ajenas para fundamentar las ideas.	El texto contiene solo dos partes. (Indique cuál parte de la estructura global está ausente). No se evidencia claramente la estructura problema-solución. Se usan pocas voces ajenas para fundamentar las ideas.	El texto posee una organización débil y es difícil identificar sus partes. El texto no tiene la estructura problema-solución. No se usa ninguna voz ajena en el texto.
Cohesión, coherencia y claridad en la expresión de las ideas (manejo de la referencialidad) (0.75)	La redacción es clara y coherente, manteniendo el sentido global de la macroestructura. Existe bastante cohesión entre las ideas internas de cada párrafo, presentándose oraciones tópicas con sus explicaciones seguidas. Se hace uso correcto de la referencialidad en todo el texto.	La redacción es generalmente coherente, pero presenta algunas ideas poco claras, afectando el sentido global de la macroestructura. Existe poca cohesión entre las ideas internas de cada párrafo, con algunas oraciones tópicas y sus explicaciones. Se hace uso de la referencialidad solo en algunas ocasiones en el texto.	La redacción es poco clara por la presencia de variadas incoherencias y repeticiones. Se pierde el sentido global del texto. No existe cohesión entre las ideas internas de cada párrafo, ni oraciones tópicas y sus explicaciones. Uso nulo de la referencialidad en el texto.
Normativa (respeto a la normativa) (0.25)	Demuestra bastante dominio de la normativa. No presenta errores de acentuación, uso de letras, puntuación y concordancia.	Aunque en el escrito se respeta la normativa, presenta algunos errores de acentuación, uso de letras, puntuación y concordancia.	Presenta muchos errores de acentuación, puntuación y concordancia.
Soluciones propuestas (1.5)	Las soluciones propuestas corresponden a cada uno de los problemas planteados, mostrando el pensamiento crítico, reflexivo y analítico.	Se plantean soluciones no siempre de acuerdo con la problemática, con algo de criticidad.	Las soluciones no están relacionadas con la problemática planteada en el texto, son débiles, sin reflexión ni criticidad.

Tabla 3

Cuestionario aplicado a estudiantes

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA MADRE Y MAESTRA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y ADMINISTRATIVAS DEPARTAMENTO DE ADMINISTRACIÓN HOTELERA ADH-335-T-002 Turismo Sostenible Cuestionario evaluación estrategia del proceso de producción escrita				
Objetivo: Conocer la apreciación de los estudiantes sobre la estrategia de la escritura como proceso en la resolución del caso #6 del Archipiélago de Cabrera.				
I. Marque con una x su apreciación sobre el enunciado que se presenta a la izquierda.				
Criterio a evaluar	Muy de acuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	En desacuerdo
Las instrucciones para aplicar la estrategia fueron claras, precisas y me orientaron bien en el proceso.				
Comprendí cómo aplicar la estrategia desde el inicio.				
El tiempo dedicado para solucionar el caso fue el adecuado.				
El nivel de dificultad para aplicar la estrategia fue el adecuado.				
El paso no.1 (contextualizar) le fue de mucha utilidad para la generación de ideas para redactar el texto.				
El paso no.2 (gestación de ideas) le fue de mucha utilidad para redactar el texto.				
El paso no.3 (planificación del texto) le fue de mucha utilidad para redactar el texto.				
La corrección del borrador antes de la última entrega le sirvió para mejorar el resultado final del texto.				
El uso de la rúbrica para evaluar el texto fue de gran ayuda.				
El uso de esta estrategia me ayudó a reflexionar sobre las mejores soluciones para el caso.				
Esta estrategia me servirá de referencia para futuros trabajos.				
Puedo decir que el uso de esta estrategia para redactar el texto, me convirtió en mejor escritor(a).				

Presentación y análisis de los resultados

Comparación de las evaluaciones obtenidas por los estudiantes del grupo experimental en el borrador y en el producto final, usando la rúbrica de evaluación.

En la fase del borrador, las principales observaciones realizadas a los estudiantes se enfocaron en: mejorar la cohesión y coherencia, definir con mayor claridad la problemática y mejorar la conclusión y soluciones propuestas. Las principales dificultades encontradas por los estudiantes estuvieron enfocadas en los criterios de coherencia, cohesión y claridad, así como la normativa.

En cuanto al producto final, las correcciones realizadas a los textos incluyeron elementos de la normativa, como acentuación, puntuación y concordancia. Los estudiantes mejoraron las conclusiones y las soluciones

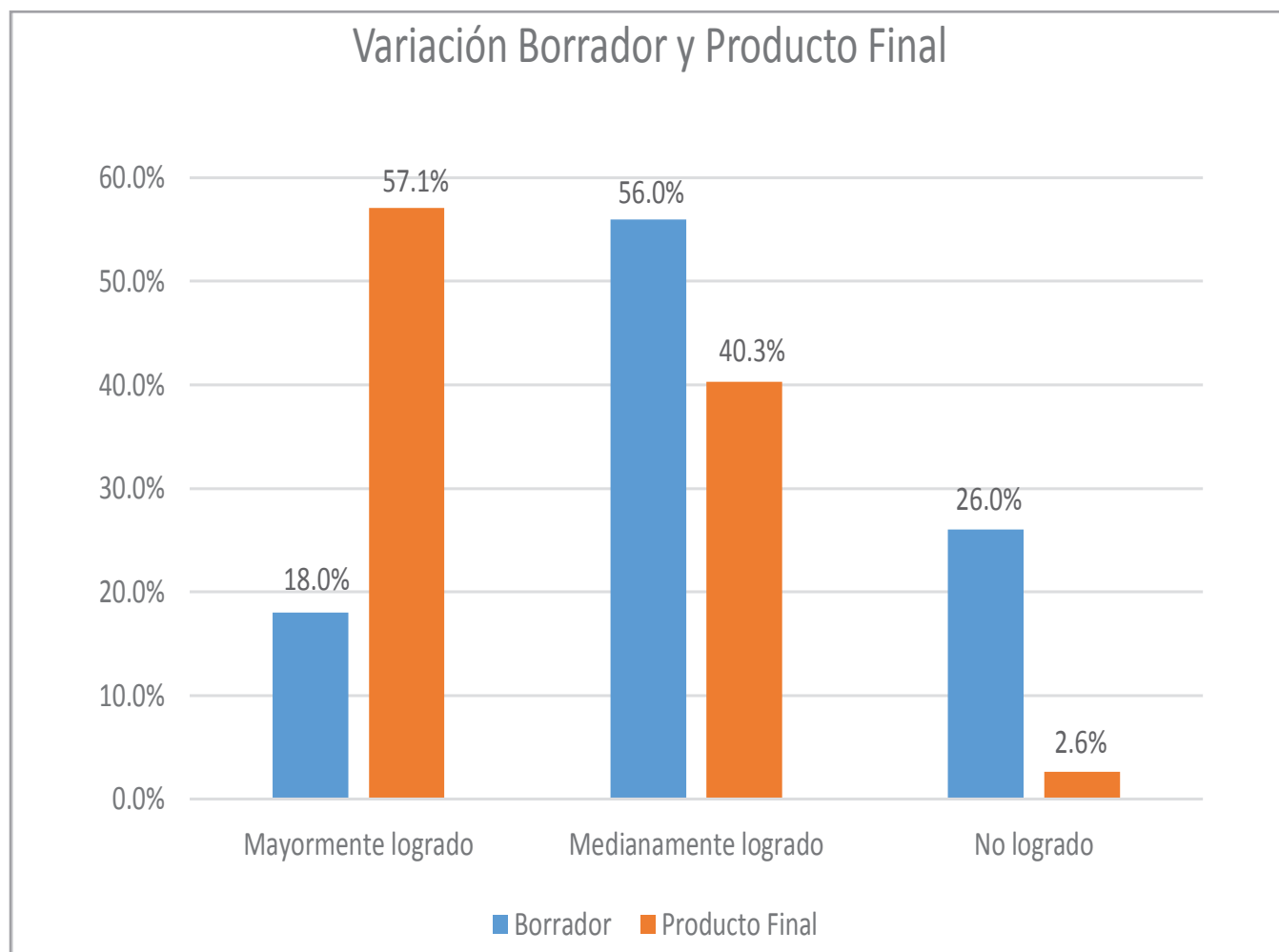
propuestas en el caso analizado. También, algunos errores de coherencia fueron cometidos, aunque en menor cantidad que en el borrador.

El borrador del caso analizado sacó a relucir la problemática descrita en este proyecto: la debilidad de los estudiantes para proponer soluciones a los problemas presentados en clase de una manera coherente y analítica. Además, se puede decir que la aplicación de la escritura como proceso, combinada con el uso de la corrección procesal, ayudó a mejorar los textos escritos, la coherencia y habilidad de los estudiantes para proponer soluciones.

En un sentido más global, se pudo evidenciar una mejora significativa entre la evaluación del borrador y del producto final, ya que se pasó de un 18% a un 57.1% de estudiantes que lograron en su mayoría los criterios en base a los cuales fueron evaluados, como muestra el gráfico 1.

Gráfico 1

Variación evaluaciones borrador y producto final del grupo experimental



Comparación de las evaluaciones obtenidas en el caso asignado entre el grupo de control y el grupo experimental, usando la rúbrica de evaluación.

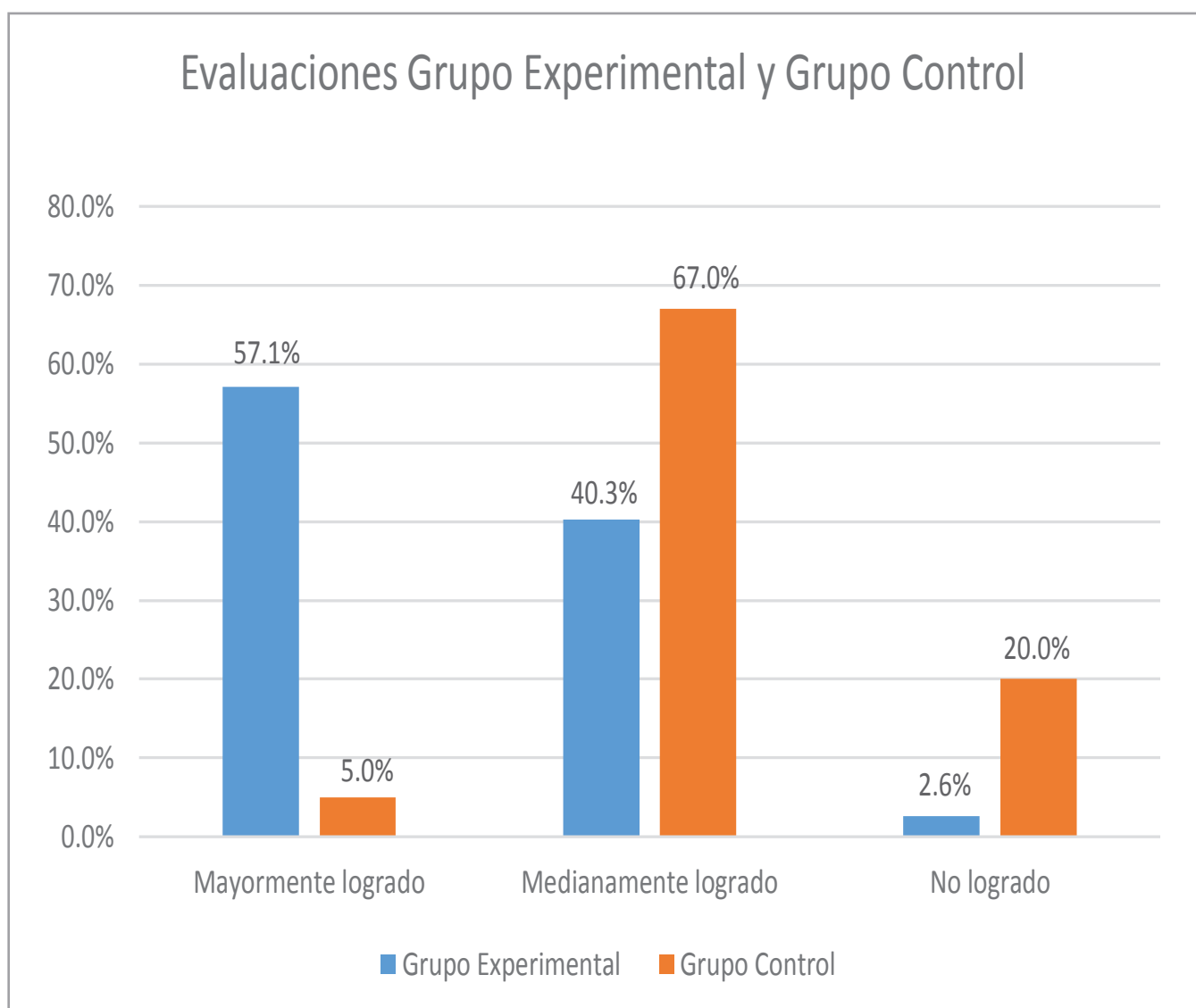
52 • ECOS DESDE LAS FACULTADES

La mayoría de los estudiantes del grupo control obtuvo calificaciones entre medianamente y no logrado. Las principales dificultades encontradas estuvieron relacionadas con la superestructura global del texto, ya que muchos no presentaron una estructura canónica compuesta por introducción, desarrollo y conclusión. En adición a esto, se evidenciaron grandes debilidades en la redacción en cuanto a la coherencia, cohesión, claridad y normativa.

Al hacer una comparación entre las evaluaciones obtenidas por el grupo experimental y el grupo control, se observan grandes diferencias en los niveles alcanzados, ya que en el primero el 97.4% de estudiantes estuvo entre mayormente y medianamente logrado, mientras que en el segundo solo fue el 72% de los mismos, como se evidencia en el gráfico 2.

Gráfico 2

Comparación evaluaciones grupo experimental y grupo control



A partir de estos datos se puede deducir que la aplicación de la estrategia de escritura como proceso puede ayudar a los estudiantes a obtener mejores resultados en sus producciones escritas, ofreciendo los pasos clave para redactar con mayor coherencia y reflexión cualquier texto expositivo.

Resultados del cuestionario aplicado a los estudiantes para conocer su apreciación sobre la estrategia de la escritura como proceso.

En el cuestionario aplicado a los estudiantes para conocer su apreciación de la estrategia, se encontró que el 84% estuvo en la escala entre muy de acuerdo y de acuerdo con aspectos como: la claridad de las instrucciones, comprensión de la estrategia desde el inicio, tiempo y nivel de dificultad adecuados, la utilidad de los pasos del proceso de producción escrita, así como el uso de la rúbrica para revisar el texto.

Uno de los aspectos medidos fue la utilidad que los estudiantes le dieron a la retroalimentación recibida del borrador para mejorar el texto final, resultando en que el 72% estuvo de acuerdo con el beneficio de los comentarios recibidos. En otro orden, los estudiantes estuvieron de acuerdo en que el uso de esta estrategia les ayudó a reflexionar sobre las mejores soluciones para el caso y que les servirá para futuros trabajos.

Un elemento importante a destacar es que el 29% de los estudiantes estuvo muy de acuerdo en que el uso de esta estrategia para redactar el texto los convirtió en mejores escritores, el 50% de acuerdo, el 14% medianamente de acuerdo, mientras que el 7% estuvo de desacuerdo.

También se determinó que los pasos del proceso de la producción escrita que les parecieron más difíciles fueron los últimos tres: planificación del texto, redacción del borrador y el producto final, siendo la redacción del borrador el más difícil. Los primeros pasos, gestación de ideas y contextualización, los consideraron más fáciles de trabajar.

La mayoría de los comentarios de los estudiantes fueron positivos, expresando los beneficios de la estrategia y cómo les ayudó a ser más organizados y estructurados. También opinaron que aplicar el proceso de producción escrita les facilitó la búsqueda de soluciones y la reflexión. Sin embargo, se presentaron dificultades para algunos que no lograron comprender la estrategia porque implicaba muchas explicaciones y pasos. Otro elemento que salió a relucir fue el factor tiempo, ya que consideraron que ésta conlleva mucho esfuerzo y que en el aula se les complicaba expresar más libremente sus ideas.

Para futuras aplicaciones de la estrategia, éstos recomendaron expresar la guía con términos más comprensibles, mostrar más ejemplos a los estudiantes para aprender el estilo exigido, iniciar la práctica de manera progresiva y luego aumentar la dificultad,

y que esta estrategia pueda ser aplicada en otro tipo de asignaciones para así lograr trabajos más estructurados y organizados.

Conclusiones

A través de los resultados encontrados en este proyecto, se evidencia que el uso de la estrategia de la escritura como proceso en la producción de textos expositivos con la estructura global problema-solución ayudó a mejorar en los estudiantes la capacidad para reflexionar y proponer soluciones de más calidad a las problemáticas presentadas en clase, como establece Cassany (1999, p. 16), “escribir es un poderoso instrumento de reflexión y que en el acto de escribir, los redactores aprenden sobre sí mismos, sobre su mundo y comunican sus percepciones a otros”.

Sobre la implementación del proceso de producción escrita en todas sus etapas fue gratificante ver cómo los estudiantes lograron gestar mejor sus ideas, planificar su texto con las instrucciones dadas y redactar los borradores, para luego concluir con un producto final con mejoras significativas, siguiendo un proceso cognitivo como es descrito por Flower y Hayes (1981).

Está claro que los docentes no deben esperar que los estudiantes dominen todas las áreas de la composición escrita, sino que su principal papel es el de guía y colaborador con el alumno a través de una corrección procesal cuyo objetivo no es calificar los trabajos como buenos y malos, sino retroalimentar con miras hacia las mejoras. Definitivamente, la corrección procesal es una herramienta válida para lograr avances en los estudiantes y “debe ser un instrumento eficaz para el aprendizaje si se sabe utilizar con inteligencia” (Cassany, 2002, p. 28).

En cuanto a la apreciación de los estudiantes de la estrategia aplicada, se manifestó que la mayoría de éstos estuvo de acuerdo con los beneficios que les aportó la misma. Estos valoraron como positivo haber recibido retroalimentaciones a través del borrador y la mitad de ellos expresó estar de acuerdo en que esta estrategia los convirtió en mejores escritores. Sin embargo, es importante resaltar que estos demostraron tener mayor facilidad para pasos sencillos como la gestación de ideas y contextualización, presentado retos a la hora de pasar a procesos más elaborados y complejos. En este sentido, es el deber del docente ser facilitador aplicando estrategias que los lleven hacia un mayor grado de elaboración, como es el caso de este estudio, con textos con la estructura problema/solución.

Algunos retos presentados en el proyecto estuvieron relacionados con el factor tiempo, ya que las correcciones debían ser lo más específicas posibles, implicando mayor dedicación y minuciosidad en las retroalimentaciones. Además, una minoría de los estudiantes no logró comprender la estrategia ni lo que se pretendía con ésta, lo que podría sugerir que, al incluir tantos pasos e instrucciones, en algunos casos podría generarse confusión. Se podría iniciar, como proponen los estudiantes en las recomendaciones, por niveles más bajos de exigencia del proceso e ir aumentando la dificultad según los avances de los mismos.

Definitivamente, la escritura representa grandes retos para el estudiantado y está en las manos del docente colaborar con estrategias que ayuden en este sentido. Escribir no es tan sencillo como parece, no se puede esperar que los estudiantes sean expertos en esta área. Es el deber de la comunidad académica la aplicación de estrategias que vayan encaminando hacia el aprendizaje significativo.

Recomendaciones

Para futuros proyectos de investigación-acción relacionados con la estrategia de la escritura como proceso a través de textos expositivos problema-solución, sería importante tomar en cuenta las siguientes recomendaciones:

- Reforzar en los estudiantes las habilidades de escritura, partiendo de la premisa de que éstos necesitan apoyo, ofreciendo espacios dentro de las asignaturas diseñados con criterio e implementando la corrección procesal.
- Iniciar la aplicación de la estrategia con tiempo suficiente para poder realizar una retroalimentación con mayor profundidad y guía.
- Explicar más detalladamente las instrucciones del proceso de producción escrita, para evitar confusiones en algunos estudiantes que requieren de un mayor seguimiento. Si es posible, mostrar mayor cantidad de ejemplos de textos expositivos problema-solución con anticipación para familiarizar a los estudiantes.
- Solicitar a todos los estudiantes que registren sistemáticamente los pasos que siguieron para la redacción y entregarlos junto con el borrador. De esta forma, se puede ayudar al estudiante a ser consciente de su propio proceso, es decir, lograr la metacognición.

Referencias

- Arias, S. (2013). *Mejoramiento de la calidad de las producciones escritas de estudiantes de Administración de Empresa en sus informes de Pasantía Empresarial*. Diplomado en lectura y escritura a través del currículo en el nivel superior. Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.
- Carlino, P. (2013). *Alfabetización Académica Diez Años Después*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 18, núm. 57, pp. 355-381. Consejo Mexicano de Investigación. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Cassany, D. (2002). *Reparar la Escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2002). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cassany, D. (1999). *Construir la Escritura*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Castelló, M., Iñesta, A. & Monereo, C. (2009). *Hacia la escritura académica autorregulada: un estudio exploratorio con estudiantes posgraduados en un entorno de aprendizaje situado*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3).b Recuperado de: <http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/new/index.php?n=19>
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). *A cognitive process theory of writing*. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. National Council of Teachers of English. Recuperado de: <http://kdevries.net/teaching/teaching/wp-content/uploads/2009/01/flower-hayes-81.pdf>
- Huerta, J. (2012). *Escritura por proceso: la planeación de lo escrito*. Memoria de Ponencias. III Seminario Internacional de Lectura en la Universidad. II Congreso Nacional de Expresiones de Cultura Escrita en Instituciones de Educación Media Superior y Superior. IV Seminario Internacional de Cultura Escrita y Actores Sociales. México.
- Padilla, C., Douglas, S. & López, E. (2010). *Yo Expongo: Taller de prácticas de comprensión y producción de textos expositivos*. Córdoba: Comunicarte Editorial.
- Plan de Estudios de la Carrera Administración Hotelera. (2012). *Programa Académico Asignatura ADH-335 Turismo Sostenible*. Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.



Ramira Disla*

Modos de organización de los textos expositivos y su relación con la comprensión escrita

Modes of organizing expository texts and its relationship with reading comprehension

Recibido: 02-11-15
Aprobado: 20-12-15

Resumen

Este artículo se deriva de una investigación realizada con estudiantes de primer y cuarto años de Filosofía realizada en el marco de la Maestría en Lingüística Aplicada en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. En ese estudio se analizaron los modos de organización que dificultan más la comprensión escrita utilizando el resumen como estrategia para valorar dicha competencia. Se fundamenta conceptualmente en el texto expositivo y sus modos de organización y en la teoría de Meyer sobre la relación de la estructura textual con la comprensión lectora. También se

basa en los principios teóricos de Van Dijk sobre el uso de las macrorreglas para elaborar el resumen. En el presente trabajo se presentan solo los resultados obtenidos por los estudiantes de cuarto año. Con este estudio se pretendió aportar a la educación dominicana en la búsqueda de mejorar la comprensión escrita de los estudiantes y, por ende, de la calidad educativa.

Abstract

This article presents a research study conducted as a requirement for the Masters in Applied Linguistics degree offered at Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). The study was conducted with a group of first and fourth years students of the Philosophy Program also offered in PUCMM. In that study the modes of organization that hinder students' reading comprehension competency were analyzed. The strategy used to assess that competency was the summary. The conceptual framework considered in the study included the expository text and its modes of organization, Meyer's theory on the relationship of text structure and reading comprehension, and Van Dijk's theoretical principles on using macro rules to write a summary. In this paper only the results obtained from the fourth year students are presented. This study was intended to contribute to the Dominican education in seeking to improve students' reading comprehension competency and therefore the quality of education.

Palabras clave

texto; modos de organización; texto expositivo; resumen; comprensión escrita

Keywords

text; modes of organization; expository text; summary; reading comprehension

***Ramira Disla:** Licenciada en Letras Modernas, por la Universidad Tecnológica de Santiago, (UTESA). Maestría en Administración Escolar, por la Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA). Especialidad en Lingüística Aplicada, por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). Maestría en Lingüística Aplicada, por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). Se ha desempeñado como docente por asignatura en Postgrado. Actualmente imparte asignatura en el área de Español, y trabaja medio tiempo en CIED-HUMANO, como Especialista de área y Formadora de formadores. Para contactar a la autora: ramiradisla@hotmail.es // rdisla@pucmm.edu.do

Introducción

Desde las últimas décadas del siglo pasado, el conocimiento de los procesos realizados por los sujetos al momento de procesar una información ha sido objeto de estudio por parte de investigadores. Entre esas investigaciones se pueden destacar las de Meyer (1975, 1984 y 1985), Kintsch y Van Dijk (1978, citados por Irrazábal, 2005), Kintsch y Van Dijk (1983), García, Elosúa, Gutiérrez, Luque, y Gárate (1999), entre otras. Esta preocupación por explicar cómo o por qué no comprenden los individuos las informaciones que reciben, viene dada por la importancia que tiene la comprensión lectora en el aprendizaje, pues como ha de entenderse, si los estudiantes no interpretan adecuadamente el contenido de los textos que leen, no se lograrán aprendizajes de calidad.

En la actualidad, el tema de la comprensión escrita sigue siendo muy tratado, pues a raíz del surgimiento de nuevos enfoques pedagógicos en torno a ella ha habido un cambio de visión a nivel conceptual sobre esta competencia comunicativa. En este contexto se asume la comprensión de un texto como “un proceso cognitivo constructivo e intencionado en el que el lector elabora una interpretación y una representación mental de los significados textuales, basándose tanto en la información del texto escrito como en sus conocimientos previos y, de acuerdo a un objetivo de lectura acorde a sus propósitos y a las demandas del medio social (Parodi, 2005). Según esta definición, la comprensión de un texto va más allá de la simple lectura, ya que es un proceso interactivo en el que interviene el lector, el texto y el contexto, y en el que dicho lector relaciona el nuevo conocimiento con el que tiene almacenado.

Viendo que el texto es un elemento esencial en el proceso de la comprensión lectora, dentro de las tipologías textuales hay que tomar en cuenta el texto expositivo, pues como sostiene Fuenmayor (2008), este texto es el que más utilizan los/as estudiantes en la universidad en las diversas tareas que deben realizar en ese ámbito. A pesar de esto, numerosos autores (Martínez y Rodríguez, 1989; Solé, 1992; y también Colomer y Camps 1996, estos dos citados por Murillo y Aranda, 2004) sostienen que este texto es más difícil de comprender en relación a otros, por sus características textuales, su estructura, los temas que trata y los conocimientos previos que en torno a estos debe poseer el lector. Esto significa, que cuando los/as estudiantes tienen que dar cuenta de la comprensión de un texto expositivo, muestran dificultades en esta competencia, la cual es fundamental para la buena marcha del proceso educativo y para el aprendizaje permanente del individuo.

Luego de leer un texto expositivo, a los/as alumnos/as se les hace difícil identificar el tema central y el sentido global del texto, así como la introducción, el desarrollo y la conclusión. También se les dificulta reconocer la idea principal de cada párrafo y el significado de las palabras clave en el texto. De igual manera, los/as estudiantes, después de leer un texto, no logran parafrasear su contenido y, mucho menos, resumirlo de manera adecuada.

Es a raíz de esta realidad, que surgen entonces, la siguiente interrogante: ¿Cuáles modos de organización del texto expositivo dificultan en mayor grado la comprensión escrita de dichos textos?

Para responder a las interrogantes planteadas se elaboró el siguiente objetivo general: Analizar los modos de organización que dificultan más analizar la comprensión escrita de los textos expositivos en estudiantes de Cuarto año de Filosofía de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, utilizando el resumen como estrategia para valorar dicha competencia. Para lograr ese objetivo se propusieron los siguientes específicos: Comparar las dificultades que se presentan en la comprensión lectora de los estudiantes de Cuarto año de Filosofía al leer y resumir textos expositivos en los diversos modos de organización (descripción, secuencia, comparación, causalidad y problema/solución); identificar las estrategias utilizadas por los estudiantes de Cuarto año de Filosofía para resumir textos expositivos en sus diversos modos de organización.

Luego de elaborar los objetivos se inició la búsqueda de antecedentes sobre el tema. En ese orden, se pudo constatar que en el país no se ha indagado acerca de esta temática con miras a buscar alternativas de mejoras, a pesar de que en estudios realizados por organismos para medir la calidad de la educación (MINERD, 2010; SERCE, 2008) el país ha quedado relegado a los últimos lugares en las pruebas de comprensión lectora. En el plano internacional, por el contrario, numerosos autores han estudiado la comprensión escrita. Entre los que sirvieron de base para esta investigación se puede citar a Martínez, M. et al (2004), de Colombia; Marín, J. y Aguirre, D. (2010), de Colombia; Morales R, C. (2006), de Chile; Dubrovsky, S. y Patricia Farias, P. (2005), de Argentina; Arnoux, E., Nogueira, S. y Silvestri, A. (2006), de Argentina; entre otros.

Fundamentación teórica

Esta investigación se fundamenta teóricamente en tres ejes temáticos. En primer lugar, se aborda el texto expositivo, sus características y sus modos de organización, pues como se ha expresado en párrafos

anteriores, este texto es el más empleado en el ámbito académico. El texto expositivo está presente en todos los niveles educativos, en prácticamente todas las ciencias y las asignaturas, y a medida que aumenta el grado escolar, mayor complejidad e importancia adquiere en el proceso de aprendizaje.

Algunos investigadores coinciden en afirmar que en comparación con otros, el texto expositivo es más difícil de comprender. Para Colomer y Camps (1996, p. 192) citados por Murillo y Aranda (2004) la mayor dificultad de los textos expositivos reside en que estos tratan temas desconocidos o pocos conocidos por los/as lectores/as, lo cual requiere una mayor cantidad de conocimientos previos para ellos/as poder comprenderlos. De su parte, Solé (1992), en cuanto a los textos expositivos, afirma que “su rasgo fundamental es justamente que no presentan una única organización; ésta varía en función del tipo de información de que se trate y de los objetivos que se persigan”. La autora sostiene que el hecho de que los/as alumnos/as se enfrenten a los textos expositivos, los cuales presentan diversas estructuras y les resultan menos familiares, teniendo que realizar tareas distintas a las que normalmente hacían, supone una dificultad para que puedan comprenderlos adecuadamente.

Los textos expositivos poseen características a nivel cognitivo, pragmático y lingüístico, cuyo conocimiento por parte del/la lector/a es esencial para la comprensión de dichos textos. En este sentido, Álvarez (2001, p. 17) cree que es importante reconocer las características textuales y las marcas lingüísticas de los textos expositivos, así como el estudio de estos últimos, por la razón de que dichas características ayudan a la comprensión y producción adecuada de tales textos, ya que muestran su estructura y su organización semántica. Para Martínez y Rodríguez (1989, p. 79), la falta de conocimiento del texto expositivo, de su funcionamiento y sus características por parte del estudiantado, se convierte en un elemento fundamental que incide en el fracaso escolar. Estas autoras entienden que es necesaria la enseñanza sistemática y planificada sobre el texto expositivo, a fin de que los sujetos puedan comprenderlos mejor. De modo que si el lector conoce las características o marcas lingüísticas de los textos expositivos, podrá tener un mejor desempeño en la comprensión de dichos textos.

Algunas de las marcas textuales y características del texto expositivo, siguiendo la propuesta de Álvarez y Ramírez (2011, p. 43-45) son las siguientes: un mayor conocimiento por parte del emisor en relación con el receptor, sobre una cuestión en particular; objetividad, claridad y precisión al presentar la información; uso de

recursos tipográficos (tipo de letras, comillas, guiones,...) y formas supralingüísticas (títulos, subtítulos, epígrafes); uso de referentes o deícticos; uso abundante de conectores lógicos; utilización de fórmulas de cierre; presencia de definiciones, comparaciones, citas y referencias, reformulaciones, ejemplificaciones; uso de vocabulario técnico propio de cada área, marcas de modalización, entre otras.

Según lo que se ha expuesto, todo esto supone, entonces, una dificultad para la comprensión de los textos expositivos por parte de los/as alumnos/as, que puede afectar su buen desempeño en el proceso de aprendizaje.

Este estudio también retoma la teoría estructural de Meyer (1975). Esta autora demostró que existen diferentes estructuras textuales en el texto expositivo y confirmó la importancia que ellas tienen para la comprensión y memoria de los textos.

En su teoría, Meyer establece tres niveles diferentes en la estructura del texto: la estructura de alto nivel o macroestructura, que interrelaciona toda la información textual y establece la idea principal en torno a la cual gira dicha información; nivel macroposicional o macronivel, que es donde se interrelacionan unas frases con otras y se subordinan las proposiciones a través de la identificación de palabras clave y de señalizaciones o marcas elaboradas por los autores; y el nivel microposicional, que de acuerdo a este modelo, está marcado por la presencia en el texto de ciertas palabras (verbos, conectores) y reglas que establecen las relaciones semánticas entre el predicado léxico y los argumentos de las proposiciones.

El modelo estructural de Meyer (1985) consiste en que el lector reconozca el esquema organizativo del texto por medio de las señales o marcas textuales que indican cuál es la forma de organización textual. El reconocimiento de la estructura textual debe ser utilizado por los/as lectores/as para comprender las ideas esenciales del texto, y para poder organizarlas y construir la macroestructura textual.

Estas estructuras textuales, que no son más que la organización interna de la información del texto, se reconocen como modos de organización. Van Dijk (1980), por su parte, las llama con el término de superestructura. Meyer (1975) defendió en su tesis doctoral su propuesta para caracterizar la estructura del texto expositivo y en estudios posteriores, (1981, 1984, 1985) realizó revisiones a su teoría. Esta autora propone cinco modos de organización para desarrollar el texto expositivo, los cuales pueden darse a nivel

oracional, a nivel del párrafo o a nivel global. Estos son: descripción, colección o secuencia, causalidad o covariación, comparación-contraste y problema solución. A continuación se esbozará brevemente cada uno.

Descripción

Esta forma de organización proporciona información, analizando o definiendo las características, propiedades y rasgos de un tema, entidad o fenómeno. Según Meyer (1985) los elementos son agrupados en torno a una determinada entidad, en tanto rasgos, atributos o características de ella. Las marcas o señalizaciones predominantes en el modo descriptivo son verbos que señalan presencia en modo indicativo, sustantivos y adjetivos.

Secuencia

A este modo de organización, Meyer, (1985) le llama colección. También llamado seriación o enumeración, esta forma de organización asocia, ordena y da orden a los elementos con cierto rasgo común, estableciendo una secuencia temporal o espacial. Las señalizaciones o marcas lingüísticas que puede incluir este modo de organización son: primero, segundo, tercero, en primer lugar, en segundo lugar, por una parte, por otra parte y así sucesivamente.

Causalidad

Esta forma de organización consiste en una relación entre ideas antecedentes e ideas consecuentes, estableciéndose una cadena en la que se plantean unas causas con sus consecuencias o ideas en las que se ve el efecto de aquellas. Esta relación también es llamada causa-efecto o causa-consecuencia. Para Meyer (1985), en esta forma de organización se progresa hacia una mayor elaboración, ya que se incluyen conexiones causales entre los constituyentes, además de descripciones y enumeraciones. Meyer afirma que este tipo de estructura pueden plantearse de diferentes maneras: una causa y un efecto, una causa y varios efectos o varias causas y un efecto. También puede variar el orden: primero las causas y luego los efectos o viceversa. Algunos términos o marcas lingüísticas que se utilizan en el modo causalidad son: consecuentemente, la causa de, con el fin de, por causa de, tiene como resultado, en efecto, porque, ya que, por consiguiente, la causa fundamental, son originadas por, debido a, por esta razón, las consecuencias, etc...

Comparación

Esta forma de organización superestructural se caracteriza por la comparación, semejanza, diferencia o contraste entre dos o más temas o categorías. Según Meyer (1985) el texto expositivo organizado en forma de comparación, lo que hace es confrontar dos entidades o fenómenos para hacer notar sus rasgos iguales y opuestos. En este modo de organización, los marcadores o señalizadores que frecuentemente se emplean para indicar semejanza o contraste son los siguientes: en comparación con, así como, a diferencia de, en contraste con, por el contrario, semejante a, en lugar de, al igual que, pero, sin embargo, con respecto a, por otra parte, mientras que, igual que, mayor que, menor que, en comparación, en cambio, entre otros.

Problema-solución

Esta forma de organización plantea y desarrolla un problema seguido de una o varias respuestas para solucionar dicha situación. Para Meyer (1985) este modo de organización guarda relación con la estructura causal, con la diferencia de que la exposición de los problemas está más explícita y el antecedente está muy ligado con la solución o consecuente. Un conector causal puede ser parte del problema, pero también de la solución. En esta forma de organización, Meyer menciona dos categorías básicas: un problema y una solución, entre los cuales existe una relación temporal y un conector causal. Este modo de organización se reconoce por marcadores o señales tales como: el problema es, un problema que afecta, el problema planteado, una interrogante es, la respuesta es, una medida que resolvería, la solución sería, para resolver, para solucionar este problema, etc.

Cabe destacar que estos modos de organización o estructuras textuales en muy pocos casos aparecen puros, pues generalmente, en un texto estas formas estructurales (superestructuras) aparecen mezcladas. De acuerdo a Meyer, (1985) una de ellas es la que predomina y organiza a las demás, determinando la superestructura del texto; la superestructura o modo de organización es lo que permite al lector, acceder a la información global o macroestructura textual.

Este trabajo también se enmarca en los planteamientos de Van Dijk (1980) sobre comprensión y resumen. Este autor, desde la Lingüística del Texto, propone una teoría sobre comprensión textual y explica las características de las operaciones que se realizan al resumir un texto:

Además de que entiendan e interpreten relaciones de significado generales en los textos y de que deduzcan uno o varios temas de un texto, los hablantes son capaces de hacer un resumen del texto, es decir, de producir otro texto que guarde relaciones muy especiales con el texto original, puesto que reproduce brevemente su contenido. Aunque, como veremos, los diferentes hablantes aporten diferentes resúmenes del mismo texto, siempre lo hacen basándose en las mismas reglas generales y convencionales: las macrorreglas (Van Dijk, 1980).

En otras palabras, comprender un texto significa desentrañar el sentido del mismo, identificar el tema tratado y resumir la información sin apartarse del texto original. Para Van Dijk, (1980) el resumen es un tipo de discurso que proporciona una variante personal de una macroestructura del discurso que se resume. Es decir, que el resumen es un nuevo texto que incluye la macroestructura semántica del texto original. La elaboración de un resumen implica, entonces, realizar un proceso cognitivo similar por parte de los lectores, sin importar la situación particular o el nivel de competencia de cada lector/a, tanto en el aspecto cognoscitivo como contextual. Ese proceso consiste en la aplicación de las macrorreglas. Estas son estrategias que ayudan a identificar el tema o contenido del discurso y su función es la de transformar la información semántica, reduciéndola, ordenándola y jerarquizándola, para facilitar la comprensión global del texto. De acuerdo a Van Dijk, hay tres macrorreglas: omisión o supresión/selección, generalización y construcción o integración.

Omisión o supresión/selección

Al aplicar esta macrorregla, lo que se hace es seleccionar la información esencial de un texto, omitiendo lo que es menos relevante para la comprensión de la información. Según Van Dijk (1980, p. 49), al seleccionar, se suprimen u omiten aquellas proposiciones que se consideran detalles, ejemplos o repeticiones y que no son importantes, por lo menos, para la comprensión del sentido global del texto o para el tema del discurso, y solo se tomarán en cuenta las proposiciones que son pertinentes.

Generalización

Esta macrorregla consiste en sustituir una secuencia de proposiciones por una que contenga un concepto

derivado de los conceptos de la secuencia (Van Dijk, 1980. p.48); es decir, el lector incluye en una idea general, otras que están contenidas en ella. Al igual que en la macrorregla supresión, al generalizar se debe suprimir información superflua o innecesaria para la interpretación del texto. Para Martínez et al (2004, p. 130), “la generalización es un proceso básico en la comprensión, puesto que gracias a ella el sujeto lector, además de reducir la información, puede dar un orden a los datos”.

Construcción

Consiste en sustituir las ideas del texto original por otras nuevas, que implícitamente contienen la información abstraída (Van Dijk, 1980). Con esta estrategia se construye una nueva secuencia de ideas integrando de manera coherente parte de los conocimientos que posee el lector a la información del texto, sin apartarse de su esencia.

Cabe destacar que en este estudio, se incluyó una adaptación de Martínez, et al (2004) a las macrorreglas de Van Dijk, utilizada por ese grupo en una investigación citada en los antecedentes. Es una cuarta macrorregla que ellos llamaron omisión positiva/selección negativa o eliminación, y que aquí se denomina omisión/selección positiva-negativa. Esta consiste en que, al resumir, el lector-escritor selecciona algunas ideas esenciales, y también omite otras igualmente importantes, pero al mismo tiempo incluye información poco relevante.

Materiales y métodos

Para recoger la información se utilizaron cinco textos expositivos organizados en los modos descriptivo, secuencial, comparativo, causal y problema/solución, siguiendo la teoría de Meyer (1985), para que los participantes elaboraran un resumen dando cuenta de lo comprendido. Estos textos fueron La ballena, La atmósfera, Edad Media y Renacimiento, La decadencia y Los superpetroleros. Los mismos se trabajaron en una población de ocho estudiantes de Cuarto año de Filosofía de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, todos del sexo masculino, en el período enero-mayo del 2014.

Cada estudiante leyó los cinco textos en cada uno de los modos de organización, en cinco sesiones de trabajo realizadas con intervalos de ocho, seis, cuatro y dos días de diferencia, con el fin de evitar efectos que

incidieran para facilitar u obstaculizar la elaboración de los resúmenes (la práctica sistemática, el cansancio, la fatiga mental). En cada sesión, a los alumnos se les entregó el texto correspondiente, elegido en forma sorteada, y en soporte físico. Se les solicitó leerlo varias veces y que después redactaran un resumen escrito de lo que habían comprendido, aplicando los conocimientos adquiridos sobre esta estrategia en la universidad. Para realizar ambos procesos, se les dio un tiempo de 50 minutos, tomando en cuenta que al resumir, el lector debe realizar procesos mentales para decidir cuál es la información relevante que va a elegir y cómo debe organizar las ideas fundamentales, utilizando el texto base y sus conocimientos previos para luego redactar el texto de manera coherente. Al realizar el resumen, los estudiantes conservaron el texto base en sus manos como una forma de poder utilizarlos de forma recursiva en el proceso de producción.

Los resúmenes se evaluaron en una escala cualitativa de cuatro niveles, a los cuales se les asignó un valor distribuido de la siguiente manera: N3=Muy adecuado, N2=Adecuado, N1=Más o menos adecuado, N0=Inadecuado. Para establecer la relación entre la calidad y el valor cuantitativo de los textos se utilizó una rúbrica de Marín-Aguirre (2010), en la que se tomaron en cuenta dos tipos de estrategias utilizadas al elaborar los resúmenes: estrategias cognitivas y estrategias escriturales.

Las estrategias cognitivas se refieren al uso de las macrorreglas por parte de los/as lectores/as para elaborar el resumen, es decir, la aplicación de estrategias y procesos mentales realizados por los/as estudiantes con el fin de construir la macroestructura textual. En este orden, para la realización del resumen se tomaron en cuenta cuatro estrategias cognitivas correspondientes a cada uno de los niveles de valoración: Construcción y generalización (Nivel Muy adecuado); Omisión/selección positiva (Nivel Adecuado); Omisión / selección positiva-negativa (Nivel más o menos adecuado); Omisión negativa (Nivel Inadecuado).

El uso de cada una de esas estrategias cognitivas determinaba el nivel de los resúmenes. De ese modo, al aplicar la construcción y generalización, los/as lectores/as seleccionan todas las ideas principales y las proposiciones secundarias, incluyen ideas en otras más generales y sustituyen algunas por otras nuevas, relacionan nuevos conocimientos y reconstruyen la macroestructura del texto base sin alterar su sentido global ni la intención del autor (Van Dijk, 1980), produciendo así un resumen muy adecuado. En tanto

que el uso de la omisión-selección positiva implica que el alumno realice procesos cognitivos superiores, porque identifica la idea principal y omite la información poco relevante en aras de construir el sentido global del texto base (Marín-Aguirre, 2010, p. 142); asimismo, conserva la intencionalidad del autor, logrando de esa forma, un resumen adecuado.

Al usar la omisión/selección positiva-negativa los/as estudiantes no construyen la macroestructura textual de forma completa, ni tampoco mantienen la intencionalidad del autor en todo el resumen. Aunque seleccionan información importante, también omiten ideas relevantes y, al mismo tiempo, agregan información innecesaria de sus saberes.

La clave está, según Marín-Aguirre (2010, p. 152) “en que se omite la información necesaria e importante en aras de lograr la coherencia global del texto”. Por lo tanto, producen un resumen más o menos adecuado. Mientras que el uso de la omisión/selección positiva-negativa al escribir los resúmenes los ubica en el nivel inadecuado, debido a que no contienen las ideas principales del texto base, se apartan por completo de la intencionalidad del autor y la información contenida en el nuevo texto no se relaciona con la del resumen esperado.

Estrategias escriturales

Las estrategias escriturales que se tomaron en cuenta para fines de este estudio fueron de dos tipos: Formas de escribir el resumen y Formas de elaborar el resumen conservando la forma de organización superestructural (FOS) y la coherencia global.

Las formas de escribir el resumen se refieren a los “modos de componer el resumen por parte de los lectores y corresponden al nivel microestructural y macroestructural” (Martínez Solís, 2004, citada por Marín-Aguirre, 2010, p. 102). En esta parte se evaluaron las estrategias utilizadas por el estudiante para entrelazar y expresar las ideas al producir el resumen. En este sentido, se designaron cuatro formas de escritura: Re-construcción (Muy adecuado), Paráfrasis (Nivel Adecuado), Literalidad (Más o menos adecuado) e Interpretación y comentario (Nivel Inadecuado).

Re-construcción: implica que los/as estudiantes reorganicen la información reduciéndola y sintetizándola, para lo cual realizan procesos cognitivos complejos que les permiten generalizar, sintetizar y

abstraer la información. El lector logra construir un resumen diferente, pero que no se aparta en cuanto a intencionalidad y contenido del texto base, porque este último ha sido muy bien comprendido. Por tal razón, este resumen alcanza el nivel de muy adecuado.

Paráfrasis: el resumen está compuesto por oraciones que repiten el mismo sentido del texto, pero se apartan de la estructura superficial del texto. El/la estudiante utiliza los sinónimos y la generalización para expresar lo que ha comprendido, utilizando otras palabras diferentes a las que emplea el autor. Este resumen se valora como adecuado.

Literalidad: el resumen está compuesto por oraciones copiadas fielmente de la estructura superficial del texto base. El/la lector/a se limita a transcribir las mismas oraciones del texto original y los cambios que introduce son mínimos. Este resumen se valora como más o menos adecuado.

Interpretación y comentario

El resumen contiene oraciones que no se relacionan con el contenido del texto o no expresan la idea principal. También puede contener oraciones relacionadas con el conocimiento previo del/la lector/a, por lo que se aparta de la intencionalidad del autor del texto base. Este resumen se valora como inadecuado.

En cuanto a las formas de elaborar el resumen conservando la forma de organización superestructural (FOS) y la coherencia global se valoró si los resúmenes realizados conservaron la estructura retórica o forma de organización del texto base, (FOS) y si el/la estudiante reconoce y utiliza adecuadamente las marcas propias de cada modo de organización en particular. También se valoró si los nuevos textos mantuvieron la intencionalidad del autor y la coherencia global del texto base para determinar en qué medida el texto original fue comprendido, de acuerdo al nivel o rango correspondiente.

Para determinar los niveles correspondientes a los resúmenes elaborados se tomaron en cuenta los siguientes criterios:

Nivel Muy adecuado: el resumen se construye conservando el modo de organización, utilizando todos los señalizadores textuales propios de cada modo. Además, expresa en su totalidad la intención del texto base porque el/la estudiante comprendió el sentido del texto.

Nivel Adecuado: el resumen elaborado mantiene la forma de organización, utiliza gran parte de las marcas textuales propias del modo y expresa la intención del texto base ya que el/la estudiante muestra buena comprensión del texto.

Nivel Más o menos adecuado: el resumen se construye utilizando la forma de organización solo en algunas partes y utilizando algunos de los marcadores textuales propios del texto. La intencionalidad del autor se expresa de forma incompleta, porque el/la estudiante tuvo dificultad para comprender el texto.

Nivel inadecuado: el resumen construido no mantiene la forma de organización del texto original, no se utilizan las marcas textuales y la intención que se expresa se aparta de la expresada en el texto base, lo que indica que el/la estudiante tuvo grandes dificultades para comprender el sentido real del texto.

Resultados

Luego del análisis de los resúmenes en cada modo de organización, tomando en cuenta las diferentes estrategias y los criterios contenidos en la rúbrica se obtuvieron los siguientes resultados.

Uso de las macrorreglas (estrategia cognitiva)

Para determinar el tipo de estrategia cognitiva que utilizaron los estudiantes se tomaron en cuenta cuatro tipos de estrategias correspondientes a cada uno de los niveles establecidos: construcción y generalización (Muy Adecuado), omisión/selección positiva (Adecuado), omisión/selección positiva-negativa (Más o menos adecuado) y omisión negativa (Inadecuado).

Al evaluar los resúmenes se pudo constatar que la estrategia cognitiva más utilizada por el grupo fue omisión/selección positiva-negativa (ver Tabla 1). En este sentido, los resúmenes elaborados contenían algunas ideas esenciales, e incluían una gran cantidad de información poco relevante.

Esto ocurrió en mayor grado en los textos con los modos de organización problema-solución y secuencia, en los cuales el 75% de los alumnos utilizó dicha estrategia. Esto significa que los estudiantes no pudieron seleccionar las ideas principales adecuadamente, lo que evidencia que persisten las dificultades para construir la macroestructura semántica de los textos y que, por lo tanto, no hay una adecuada comprensión de lo leído.

Tabla 1:

Resumen de porcentajes obtenidos en el Uso de macrorreglas en cada uno de los modos de organización

CUARTO AÑO					
Rango/ Modos	Descriptivo	Secuencia	Comparación	Causalidad	Prob/Sol
Muy adecuado (construcción y generalización)	0	0	0	0	0
Adecuado (omisión/ selección positiva)	50	25	50	50	25
Más o menos adecuado (omisión/ selección positiva-negativa)	50	75	50	50	75
Inadecuado (omisión negativa)	0	0	0	0	0
Total %	100	100	100	100	100

Formas de escribir el resumen (estrategia escritural)

Para valorar las estrategias escriturales que utilizaron los estudiantes al escribir el resumen, se tomó en cuenta la capacidad de jerarquizar, seleccionar, ordenar y entrelazar las ideas,

para construir un nuevo texto que diera cuenta del texto leído, a partir de las siguientes formas de escritura: re-construcción, paráfrasis, literalidad y comentario.

Al analizar y valorar los resúmenes se constató que la literalidad fue la forma de escritura más utilizada por los estudiantes en todos los modos, excepto en el texto problema-solución (ver Tabla 2). En ese orden, se evidenció que los estudiantes recurrieron a la copia fiel de las ideas contenidas en la estructura superficial del texto original, en muchos casos, sin seguir un orden lógico. Los resúmenes construidos no constituían un texto diferente, sino que dependían del texto base. Los modos descriptivo y secuencial fueron los más difíciles de comprender, pues el 75% de los alumnos

usó la literalidad para resumirlos, mientras que en el modo problema solución el 63% de los estudiantes logró resumir utilizando la paráfrasis, lo que evidencia un mejor desempeño lector en dicho modo. Estos resultados confirman que este grupo no sigue las estrategias que plantean las teorías más recientes sobre comprensión, en las que se propone que cuando el lector comprende un texto es capaz de crear un modelo o representación mental a partir del recuerdo y la identificación de los niveles que lo estructuran. (Meyer, 1984-85); (Kintsch y Van Dijk, 1983).

Tabla 2:

Porcentajes obtenidos en las Formas de escribir el resumen en cada modo de organización

Rango/ Modos	Descriptivo	Secuencia	Comparación	Causalidad	Prob/Sol
Muy adecuado (re-construcción)	0	0	0	13	0
Adecuado (paráfrasis)	25	25	38	38	63
Más o menos adecuado (literalidad)	75	75	63	50	38
Inadecuado (interpretación y comentario)	0	0	0	0	0
Total %	100	100	100	100	100

Formas de elaborar el resumen conservando la forma de organización superestructural (FOS) y la coherencia global

El objetivo de esta parte era determinar los modos de organización que dificultan en el estudiante la construcción de un resumen conservando la forma de organización superestructural (FOS) y la coherencia global del texto base.

Al valorar los resúmenes elaborados por los estudiantes se constató que el mayor porcentaje de los mismos conservó la forma de organización superestructural (FOS) y la coherencia global. De acuerdo a los resultados, los estudiantes utilizaron adecuadamente las marcas correspondientes a cada modo de organización (ver Tabla 3). En ese sentido, el texto con el modo problema/solución fue el que obtuvo los porcentajes más altos (38% y 50% en los niveles Muy adecuado y Adecuado, respectivamente), mientras que en el modo causalidad los estudiantes tuvieron mayor dificultad para el reconocimiento de la estructura y de los marcadores textuales (50% en el nivel Más o menos adecuado).

Los datos arrojados en este acápite indican que, en sentido general, los lectores mostraron un conocimiento adecuado sobre las distintas formas de organización superestructural (FOS) de los textos expositivos, así como de los señalizadores que marcan la intencionalidad del autor.

Esto se evidencia porque contrario a lo que se muestra en el Uso de las macrorreglas y en las Formas de escribir el resumen, donde los estudiantes mostraron dificultad para construir resúmenes muy adecuados (Ver Tabla 1 y Tabla 2), en esta tercera parte hubo un mayor desplazamiento de los resultados hacia los niveles Muy adecuado y Adecuado.

El conocimiento de la estructura textual debería incidir favorablemente en la comprensión del lector (Meyer, 1984), (León, 1991). Sin embargo, llama la atención el hecho de que a pesar del reconocimiento de los señalizadores textuales, los estudiantes no lograron construir adecuadamente la macroestructura del texto a través del resumen.

Tabla 3:

Porcentajes obtenidos en los Modos de elaborar el resumen conservando la forma de organización superestructural (FOS) y la coherencia global

Rango/ Modos	Descriptivo	Secuencia	Comparación	Causalidad	Prob/Sol
Muy adecuado	0	13	25	13	38
Adecuado	75	75	38	38	50
Más o menos adecuado	25	13	25	50	13
Inadecuado	0	0	13	0	0
Total %	100	100	100	100	100

Orden de dificultad de los modos de organización

Una vez realizado el análisis y la valoración de las estrategias cognitivas (uso de las macrorreglas), y escriturales (formas de escribir el resumen y formas de hacer el resumen conservando la FOS y la coherencia global), fue posible obtener el orden de dificultad de los modos de organización, convirtiendo los valores alcanzados en la escala numérica 0, 1, 2 y 3 en valores de 0 a 100 (ver Figura 1).

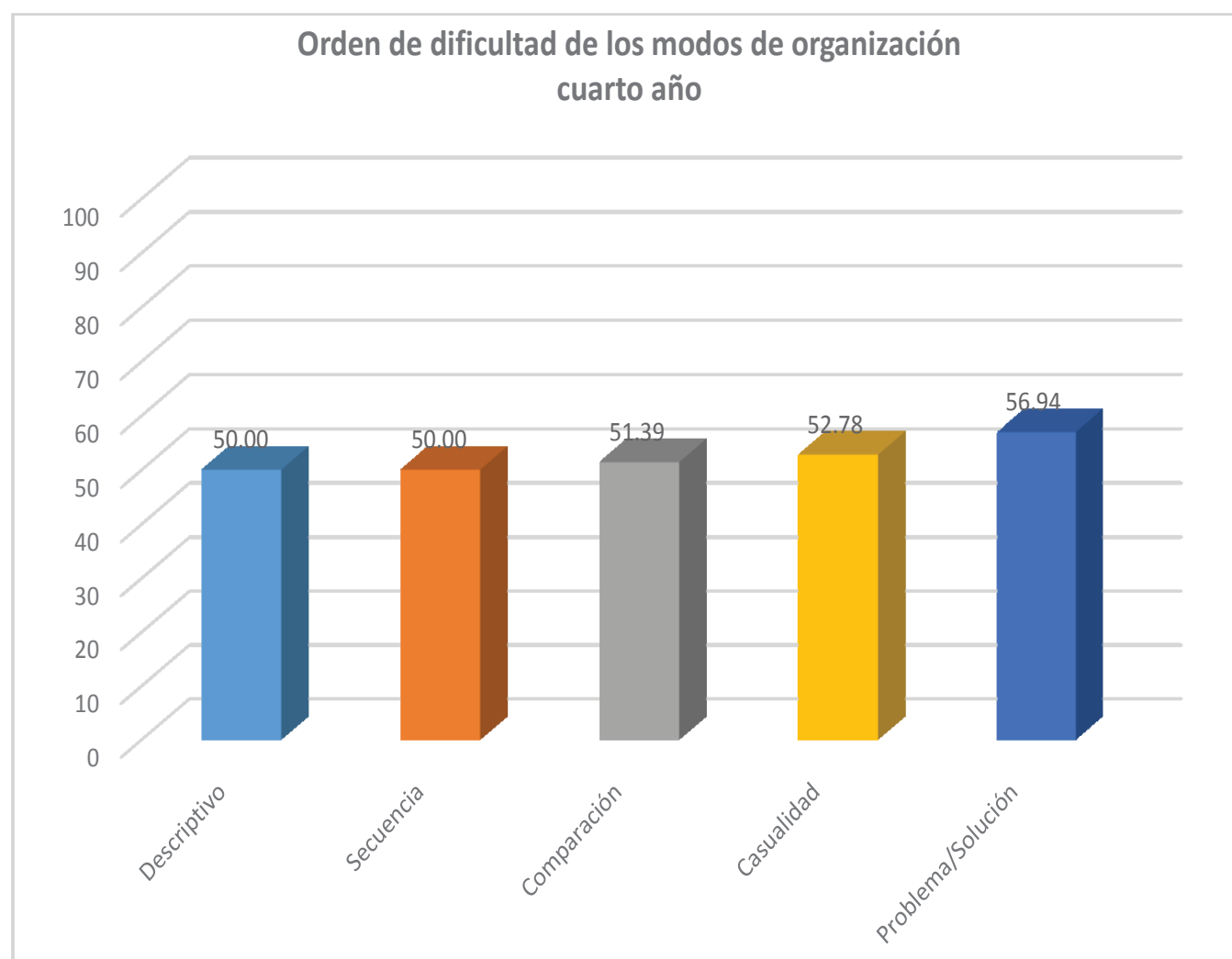
Los resultados mostraron que los estudiantes de Cuarto año comprendieron mejor el texto problema-solución el cual alcanzó un puntaje de 57.94, mientras que tuvieron mayor dificultad para comprender los textos descriptivo

y secuencial, donde mostraron un comportamiento similar alcanzando una puntuación de 50. Se puede observar que las diferencias entre cada modo fueron mínimas y que los puntajes alcanzados por los estudiantes estuvieron en el rango de 50 a 60. Llama mucho la atención el porcentaje mínimo de resúmenes muy adecuados que lograron realizar los estudiantes en el uso de las macrorreglas y en las formas de escribir el resumen (cuadro 1 y cuadro 2).

Estos resultados deben mover a la reflexión, pues evidencian el desconocimiento o el poco dominio de los estudiantes con relación al reconocimiento de las estructuras textuales o modos de organización y en cuanto a la aplicación de estrategias adecuadas que les ayuden a comprender mejor los textos que leen.

Figura 1:

Orden de dificultad de los modos de organización en la comprensión escrita de los textos expositivos



Conclusiones

Luego del análisis de los resúmenes tomando en cuenta las estrategias utilizadas se llega a las siguientes conclusiones:

- 1- Existe relación entre los modos de organización del texto expositivo con la comprensión escrita de dicho texto. En este sentido, el modo de organización mejor comprendido por los estudiantes participantes en este estudio fue el problema/solución y los más difíciles de comprender fueron los modos descriptivo y secuencial. Por lo que se puede afirmar que de los modos de organización del texto expositivo algunos pueden dificultar más que otros la comprensión escrita de dichos textos.
- 2- Los estudiantes utilizaron la selección/omisión positiva-negativa como estrategia para reducir la información y dar cuenta de lo comprendido. El uso de esta estrategia no permite construir adecuadamente el sentido global del texto, ya que al resumir, se incluye información poco relevante. Esto demuestra que los estudiantes no utilizan las estrategias cognitivas adecuadas que les permitan comprender la información global y el reconocimiento de las ideas principales.
- 3- Los estudiantes utilizaron la literalidad como estrategia para escribir el resumen. Este procedimiento de escritura es utilizado por los/as lectores/as y escritores/as inexpertos/as y no asegura la comprensión textual. En este tenor, todo parece indicar que se sigue priorizando la enseñanza del resumen basada en la concepción tradicional, que por muchos años prevaleció y aún hoy mantienen arraigada quienes piensan que el buen resumen conserva las mismas palabras del autor. En este sentido, los mecanismos utilizados por los estudiantes de Cuarto año a la hora de resumir distan mucho de la propuesta de los conceptos referidos en el marco teórico en torno a lo que debe ser un resumen.
- 4- Persisten las dificultades para identificar las ideas principales que conforman la macroestructura de un texto expositivo. Esto implica que los niveles de comprensión de estos textos son bajos.

- 5- Existen estudios (Meyer, 1984); (León, 1991) que demuestran que el conocimiento de la estructura del texto expositivo influye en la comprensión del mismo; sin embargo, en esta investigación no se muestra que ese dominio haya influido en la comprensión de las diversas formas de organización superestructural (FOS), pues aunque un alto porcentaje de los participantes reconocieron la organización superestructural y utilizaron los marcadores propios de cada texto, ellos no lograron construir de forma adecuada el sentido global del texto.

Posiblemente, no se dieron en estos sujetos algunos procesos metacognitivos y esto les impidió aprovechar tal reconocimiento para identificar la macroestructura del texto, o quizás el uso de la literalidad como estrategia para escribir el resumen, permitió conservar los marcadores textuales así como la coherencia global en los resúmenes producidos. Sin embargo, hay que indagar la relación causa-efecto en este comportamiento.

- 6- Los resultados de esta investigación conllevan a reflexionar y a cuestionar el rol que ha desempeñado la escuela y la universidad en la formación de sujetos capaces de comprender los textos que leen, ya que esto es fundamental para el logro de aprendizajes para la vida. En este sentido, Parodi (2005) expresa que “leer para comprender y aprender a partir de lo que se lee, es una habilidad esencial que las personas deben poseer en la actualidad”.

De acuerdo a esta afirmación, la habilidad de comprender los textos llevados al aula cobra aún mayor relevancia y se convierte en un factor muy importante para el buen desempeño de los estudiantes. Por esta razón, se recomienda que las instituciones educativas a nivel primario y secundario implementen los procesos de lectura y escritura en las diferentes asignaturas a fin de mejorar el desempeño de los estudiantes en la comprensión escrita. De igual forma, se sugiere a las instituciones del nivel superior trabajar la lectura y la escritura como actividad transversal para todas las carreras, a fin de desarrollar y fortalecer las competencias comunicativas, en particular la comprensión escrita.

Referencias

- Álvarez A, T. (2001). *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*. Barcelona. Octaedro.
- Álvarez, T. & Ramírez, R. (2011). *Características de un texto expositivo, en Escribir textos expositivos en el aula*. Isabel García Parejo (coord.) Graó.
- Arnoux, E.; Nogueira, S. & Silvestri, A. (2006). *Comprensión macroestructural y reformulación resumtiva de textos teóricos en estudiantes de institutos de formación de docentes primarios*. Revista Signos <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342006000100001>
- Dubrovsky, S. & Farias, P. (2003) *Comprensión de textos expositivos en alumnos de tercer ciclo de básica de la EGB*. Educación, Lengua y Sociedad. ISSN 1668-4753 Vol 1 No 1 pp. 97-108
- Fuenmayor, G. (2008). *Metodología lingüística para el desarrollo de los niveles de comprensión de textos expositivos en estudiantes universitarios*. Laurus, Vol. 14, Num. 27., mayo- agosto, pp. 262-280
- García Madruga, J.; Elosúa, M.; Gutiérrez, F.; Luque, J. & Gárate, M. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa*. Barcelona. Paidós.
- Irrazábal, N. & Saux, G. I. (2005). *Comprensión de textos expositivos. Memoria y estrategias lectoras*. Educación, Lenguaje y Sociedad. ISSN1668-4753 Vol III No 3 pp.33-55
- Irrazábal, N.; Saux; G.; Burin, D. & León, J. (2005) El resumen. Evaluación de la comprensión lectora en estudiantes universitarios. Facultad de Psicología. UBA. Volumen XIII, año 2005 pp. 51- 57
- Kintsch, W. & Van Dijk, T. A. (1978). Towards a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Kintsch, W. & Van Dijk, T. (1983): *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- León, J. A. (1991). *Intervención en estrategias de comprensión: Un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto*. Infancia y Aprendizaje, 56, 77-91.
- Marín, J. & Aguirre, D. (2010) *Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva-interactiva en la comprensión lectora de textos expositivos de estudiantes de grado 90 de EBS, en la institución educativa INEM Felipe Pérez, de la Ciudad de Pereira*. Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia.
- Martínez, M.; Álvarez, D.; Hernández, F.; Zapata, F. & Castillo, L. (2004). *Discurso y aprendizaje*. Cátedra UNESCO para el Mejoramiento y la Equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y la Escritura. Universidad del Valle. Colombia.
- Martínez, A. & Rodríguez, C. (1989) *Sobre la didáctica del texto expositivo. Algunas propuestas para la clase de lengua*, en Comunicación, Lenguaje y Educación, n.º- 3-4, pp. 77-87.
- Meyer, B. (1975). *The organization of Prose and its Effects on Memory*. Nueva York: North- Holland Publishing Company.
- Meyer, B. (1881). Basic research on prose comprehension: A critical review. D. F. Fisher y C. W. Peters (Comps.), *Comprehension and Competent Reader: Interspeciality Perspectives*, Nueva York: Praeger
- Meyer, B. (1984). *Text dimensions and cognitive processing*. In H. Mandl, N. Stein, & T. Trabasso (Eds.), *Learning and understanding texts*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Meyer, B. (1985). Prose Analysis Purposes, Procedures and Problems. En B. K. BRITTON y J. BLACK (comps.). *Understanding Expository Text. A Theoretical and Practical Handbook for Analyzing Explanatory Text* (pp.11-64, 269-304). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ministerio de Educación. *Evaluación Diagnóstica del 4º Grado de la Educación Básica. Informe de Resultados, 2010*. INTEC
- Morales Ramos, C. (2006). *Elaboración de un instrumento para medir la comprensión lectora en niños de octavo año de Básica*. La Serena.
- Murillo, Y. & Aranda, G. (2004). *Estudio del desempeño en lectura de textos expositivos en secundaria*. Tiempo de educar, enero-junio, 117-140 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31100905>
- Parodi, G. (2005). *La comprensión del discurso especializado escrito en ámbitos técnico profesionales: ¿Aprendiendo a partir del texto?* Revista Signos 38-58: 221-267
- SERCE, Unesco (2008) *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. www.unesco.org/.../second-regional-comparative-and-explanatory-study...
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. ICE, Universidad de Barcelona: Graó, Barcelona.
- Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI



Rosa Noyola

Profesora Asociada Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra

¿**Q**uién es Rosa Noyola y cuál es su formación académica?

Soy una docente universitaria que cree en el valor de la educación como vía para la construcción de una sociedad más equitativa. Mi relación con la PUCMM inició en los años 80 como estudiante de la Maestría en Administración Pública, que se ofreció junto a la Universidad de Carolina del Sur, como parte de un proyecto ambicioso de formación gerencial financiado por la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional,

siendo de las primeras maestrías ofertadas en el país, ese programa, representó una importante contribución de la PUCMM al fortalecimiento de las competencias gerenciales para la empresa privada y el sector público. Un componente significativo de ese proyecto fue la formación de docentes en universidades de Estados Unidos, quienes regresarían a fortalecer los programas de la Universidad. Fui seleccionada para participar, cursando estudios de maestría y doctorado en Administración Pública en la Universidad George Mason de Virginia.

¿Cuál ha sido su trayectoria profesional vinculada a la PUCMM?

En el año 1989 me integro a la PUCMM como profesora a tiempo completo, impartiendo la asignatura Teoría Organizacional en los programas de maestría en Administración de Empresas y Administración Pública. Ocupé la Dirección de Recursos Humanos del Recinto Santo Tomás de Aquino (RSTA) y luego pasé a ser Directora del Departamento de Administración de Empresa, cargo en que estuve hasta el 1992, año en que pasé a trabajar en el campus de Santiago. El motivo de dicha mudanza fue mi matrimonio con Rafael Pérez, mi compañero en este viaje de la vida, con quien comparto el amor por la docencia y el privilegio de ser parte de esta familia universitaria.

Permanecí ocho años en Santiago como docente de la Facultad de Ciencias Sociales y Administrativas (FACSA) y además, fui Decana de esa facultad; la primera Coordinadora de la Maestría en Administración de Empresas y la primera Decana de Postgrado. Fueron años de intenso aprendizaje personal y profesional donde tuve el honor de trabajar junto al padre José Luis Alemán, el profesor Ricardo Miniño y la profesora Vanessa Vega. Con doña Vanessa mantuve una relación muy especial, siendo mi mentora durante mi estadía en Santiago.

En el año 2000 regresé al RSTA como docente del Departamento de Administración de Empresa. En ese tiempo iniciarían los primeros programas de doble titulación y fui invitada por el licenciado Radhamés Mejía, Vicerrector Ejecutivo, para coordinar la Maestría en Recursos Humanos que se ofrecería junto a la Escuela de Organización Industrial (EOI) de España.

En el 2008 fui designada Directora del Departamento de Administración de Empresas, en el 2009 Decana de la FACSA y en el 2010, Decana de Grado. En la actualidad soy Decana de la FACSA y además, Coordinadora la Maestría en Gestión y Liderazgo Educativo, en la cual más de doscientos gestores del sistema educativo público dominicano, participan en una formación que pretende transformar su estilo de liderazgo de un accionar centrado en lo administrativo hacia un enfoque en los aprendizajes de los alumnos.

Este es un gran reto que hemos asumido con entusiasmo, porque estoy convencida de que la educación es el camino hacia el desarrollo. Como indica Leithwood (2008), una autoridad reconocida en la investigación sobre el liderazgo educativo, luego de la labor que realizan los profesores en el aula de clase, el liderazgo es la segunda variable al interior de la escuela con mayor capacidad para mejorar los resultados académicos de los estudiantes.

El haber laborado en ambos campus y ocupar diferentes posiciones cada cierto tiempo, así como el hecho de vincularme tanto a nivel de postgrado como de grado, ha contribuido a tener una visión más holística de la Universidad, estar más consciente de la importancia y el peso específico en el desarrollo del país, así como de los desafíos que enfrenta nuestra Institución de cara al futuro.

¿En la comunidad académica usted es valorada como un ser humano con excelentes relaciones interpersonales ¿Qué aconseja a los directores académicos para cultivar las relaciones interpersonales con sus colaboradores?

Las instituciones educativas están formadas por personas que trabajan juntas hacia el logro de objetivos comunes. Cada director académico es un líder de equipo y para hacer efectiva su labor debe desarrollar un liderazgo participativo y compartido, que cultive el talento y las competencias distintivas de cada uno de sus colaboradores. Tiene que enfocar su accionar en lo educativo. Nuestro gran reto en este ámbito es formar profesionales de alta calidad, críticos y propositivos, que sean capaces de producir los cambios sociales, políticos y económicos que necesita el país.

Para el logro de los objetivos de excelencia académica, es necesario que el director, además de ser un especialista y estar al día en los avances de su área disciplinar, posea la capacidad de construir comunidades de aprendizaje a lo interno de su departamento y de mantener relaciones interpersonales positivas con cada uno de los colaboradores basadas en la confianza, el respeto mutuo, la valoración de las diferencias y la horizontalidad. Considero además de vital importancia, que el centro de su accionar sea el estudiante y su formación integral, fundamentada en el humanismo cristiano.

Su experiencia profesional se ha orientado al liderazgo y desarrollo de recursos humanos ¿cuál es su visión de hacia dónde debe dirigirse la Universidad en estos ámbitos?

Tenemos el privilegio de trabajar en una gran Universidad, que ha sabido consolidarse a través de sus 53 años de existencia en una Institución fuerte, con un equipo humano de alta calidad, identificación y compromiso institucional. En ese sentido debemos reconocer el legado que nos deja Monseñor Agripino Núñez Collado, de haber construido una Universidad reconocida nacional e internacionalmente, orientada hacia la excelencia académica y comprometida con el desarrollo del país. Nuestros egresados llevan el sello PUCMM, destacándose por la calidad de su formación y por los valores del humanismo cristiano.

La mayoría de las universidades del mundo están experimentando un proceso de cambio y en ese proceso hay dos elementos fundamentales, el ejercicio del liderazgo y la gestión de las personas. En el tema del liderazgo o la gobernanza institucional, preveo cambios de una gestión directiva y centralizada hacia una gestión más horizontal y participativa. Cohen y March (1974), al hablar de las estructuras universitarias, las califica como “anarquías organizadas”, porque las universidades suelen ser más bien descentralizadas, con muchos centros de poder y en ese contexto, el liderazgo participativo suele ser más efectivo.

En el tema de la gestión humana, específicamente en el reclutamiento, la contratación, formación, promoción y retención de docentes de alto nivel tenemos una gran oportunidad, incorporando mejores prácticas que permitan conocer más profundamente

las competencias de los potenciales docentes para hacer una más acertada selección.

También hay grandes retos en el desarrollo de los docentes, función que debe ser asumida como prioritaria y con una visión estratégica. Desde la FACSA estamos trabajando junto al Centro de Desarrollo Académico (CDAC), en un proyecto que integra estratégicamente el rediseño curricular y el desarrollo docente.

Contamos además, con el apoyo del Centro de Excelencia para la Investigación y Difusión de la Lectura y Escritura (CEDILE), el cual está ofreciendo un curso-taller de 10 semanas sobre Lectura y Escritura a través del Currículo en el Nivel Superior, en el que participan 4 directores y 16 docentes de la FACSA. Valoro este apoyo, porque el mejoramiento de la calidad académica requiere el uso de estrategias de lectura y escritura pertinentes a cada una de las disciplinas que se imparten.

Doy gracias a Dios todos los días por la oportunidad de ser parte de este gran proyecto educativo que es la Madre y Maestra; el privilegio de ser docente y trabajar en lo que me gusta; tener la oportunidad de servir y contribuir a la formación de los jóvenes y no tan jóvenes estudiantes y ser parte de una comunidad universitaria que encarna los valores del humanismo cristiano: el amor, la solidaridad, la búsqueda del bien común, la verdad y la justicia social.

Reseña del libro *Tutoría universitaria inclusiva. Guía de buenas prácticas*

Tutoría Universitaria Inclusiva: guía de buenas prácticas para la Orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas es un libro publicado en el año 2012 por la Editorial Narcea. Su foco principal son los estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario español enmarcado en el modelo EEES –Espacio Europeo de Educación Superior–. Si bien este es su contexto, la fundamentación teórica y las orientaciones prácticas son pertinentes en el marco de nuestra Universidad, apegada al humanismo cristiano y a la calidad y pertenencia de su quehacer, lo cual constituye su principal aporte.

La atención a la diversidad en la Educación Superior dominicana ha sido un tema relegado. No se dispone de estadísticas a nivel nacional ni de un marco legal que la sustente y la oriente, como sucede en el sistema preuniversitario.

Asimismo, la tutoría universitaria, si bien está contemplada como responsabilidad del docente en el Reglamento de profesores y de carrera académica, en el Capítulo IV, Artículo 3.6 (PUCMM, 2011, p. 18), en sentido general, el cuerpo docente no parece ser totalmente consciente del potencial impacto de la misma en la formación de líderes, en cuanto propicia un seguimiento individual que previene situaciones de fracaso, angustia y abandono, a la vez que fortalece la formación en valores éticos, humanísticos y cristianos.



Cristina Amiama Espaillat*

***Cristina Amiama Espaillat:** Doctoranda en Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Directora General de Educación Especial del MINERD. Coordinadora de la Especialidad en Educación Inclusiva para estudiantes con discapacidad y profesora del Departamento de Educación de la PUCMM. Para contactar a la autora: cm.amiaama@ce.pucmm.edu.do

Ambos temas, inclusión y tutoría universitarias, son abordados por Álvarez Pérez (2012) en el libro reseñado. Si bien es cierto que cada día ingresarán más estudiantes con discapacidad a la Educación Superior, producto de las medidas implementadas en el sistema preuniversitario, la inclusión no se centra solo en estudiantes con condición de discapacidad, sino que se abre a un conglomerado más amplio mediante la valoración de la diferencias personales, académicas, sociales, religiosas y culturales, requisito imprescindible para la atención a la diversidad que promueve nueva organización y espacios, siendo la tutoría la acción privilegiada.

El autor se hace eco de las palabras de López y Zafra, 2003 “las medidas no deben ser sólo de tipo académico – curricular, sino que también se deben implantar programas especializados que potencien el desarrollo de estos alumnos en el plano social, personal, académico y profesional” (p.15).

La tutoría con un enfoque en la atención a la diversidad es una señal de calidad educativa ya que promueve diferentes medidas, actuaciones y adaptaciones que permiten a todos los estudiantes alcanzar las metas educativas; además, contribuye a un enfoque integrador y humanista.

El libro se divide en dos partes: una fundamentación teórica, con 6 capítulos, y la guía de buenas prácticas, con dos capítulos. La fundamentación teórica está enmarcada en el modelo EEES que si bien parece alejado de la realidad dominicana, es válido en cuánto a su fundamentación teórica y modelo educativo.

El libro es fruto del trabajo que desarrolla la Universidad de Las Lagunas en torno a la orientación universitaria y su experiencia en programas de tutorías para distintos colectivos, además se fundamenta en una investigación sobre las principales barreras a que se enfrentan los estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario y de las líneas estratégicas que dan respuesta a sus necesidades.

La obra aborda distintas dimensiones del proceso de



integración de estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias, desde una dimensión conceptual, diagnóstica, organizativa hasta la intervención.

Lo cual constituye su principal fortaleza, abordar la fundamentación teórica y presentar orientaciones precisas para la atención a la diversidad en el ámbito universitario, tema que ha sido relegado y poco estudiando.

El capítulo uno, *Universidad y diversidad: la cultura de la igualdad como requisito*, plantea los fundamentos para la atención de estudiantes con NEAE –necesidades específicas de apoyo educativo– en la Universidad como un reto que nos implica a todos y exige un cambio del centro de atención: del estudiante que no aprende y es el responsable de su fracaso, a los recursos y apoyos que se requieren para lograr las metas de educación de todos.

Mientras las aulas universitarias estaban pobladas de un grupo selecto de estudiantes, con enfoque y motivación clara, las clases magistrales y la “tutoría tradicional” funcionaban muy bien; pero hoy en día, los estudiantes son diversos en cuanto a sus capacidades, base cultural y motivación. Los profesores encuentran dificultades importantes para mantener el nivel, incluso algunos llegan a pensar que determinados estudiantes no deberían estar en las aulas universitarias (Biggs, 2005).

Se plantea que la enseñanza universitaria inclusiva debe contar con algunos elementos:

- a. El planteamiento de la diversidad frente al etiquetado y la clasificación: la investigación realizada por Vislie en el año 2003, muestra que una vez que el alumno es etiquetado como diferente o “con dificultades” se cumple el efecto Pigmalión y todo lo que ocurre se le suele atribuir a sus dificultades.
- b. La inclusión tiene que ver con el cambio de nuestros corazones y valores: se crea una comunidad de docentes que colaboran en la búsqueda de medidas creativas e innovadoras para lograr el aprendizaje de todos sus estudiantes.
- c. Proporcionar respuestas educativas diferenciadas vs. respuestas unificadas: mientras más variados sean los materiales curriculares, los tipos de actividades y los recursos que se proponen a los estudiantes, mejor se garantiza el acceso a

la información y el interés por los conocimientos planteados.

- d. Tutoría y colaboración frente a la imposición: si se conciben las tutorías como acompañamiento en el aprendizaje y no como un mero formalismo de esperar que los estudiantes “vengan a...”, sin dudas, conoceremos sus fortalezas y debilidades en los procesos de aprendizaje y esto permitirá una mejor planificación y desarrollo de estrategias de enseñanza. A la vez, si trabajamos en colaboración con otros docentes, propondremos mejores actuaciones que repercutirán en la calidad de los aprendizajes del alumnado.
- e. La búsqueda de la excelencia docente frente al pasotismo acomodaticio del profesional: “Acometer una enseñanza universitaria inclusiva supone abordar procesos de cambio, movilizar, construir consensos, apoyar, transformar estructuras, contar con recursos y establecer alianzas con los involucrados” (p.35).

Los capítulos dos y tres abarcan el proceso de intervención psicopedagógica y las medidas para favorecer la transición, inclusión y desarrollo de los estudiantes con NEAE en la Universidad que se basan en dos principios: el principio de igualdad de oportunidades y el de equiparación de las oportunidades que establecen que todas las personas con independencia de su sexo, edad, origen racial, étnico, orientación sexual, creencias religiosas o discapacidad deben disfrutar de los mismos derechos fundamentales de los que disfrutan sus conciudadanos, de manera que puedan desarrollarse como personas y acceder a todos los recursos sociales, asegurando la igualdad de trato y una vida libre de discriminación.

El capítulo tres plantea en forma teórica medidas específicas para atender la diversidad que luego se concretizan en el capítulo 8, Guía de buenas prácticas para una orientación inclusiva.

Las principales medidas planteadas en ambos capítulos son:

- Aprobar normativas y reglamentos que establezcan y refuercen los principios de inclusión en el ámbito universitario.
- Acogida, información y asesoramiento a los estudiantes con discapacidad.

- Intervención, asistencia y provisión de recursos.
- Eliminación de barreras arquitectónicas y de comunicación. Desarrollo y difusión de investigaciones ligadas a la discapacidad.
- Formación a todo el personal con relación a las personas con discapacidad.
- Puesta en práctica de campaña de sensibilización y concientización.
- Establecimiento de relación con otras instituciones universitarias.
- Fomento de la colaboración entre docentes.
- Evaluación del servicio y de las acciones desarrolladas.
- Potenciar la creación de planes de tutoría.
- Disponer de personal especialista que apoye el proceso formativo centrado en la atención a la diversidad (profesores de lengua de señas, de Braille...).
- Crear espacios de diálogos.

Álvarez Pérez plantea que las primeras barreras que se deben eliminar son las arquitectónicas y las físicas, ya que generalmente las instalaciones son poco accesibles para estudiantes con discapacidad física.

El capítulo cuatro plantea la tutoría universitaria como “un servicio de calidad que permite cumplir con los objetivos encomendados a la Educación Superior en el Siglo XXI” (p.57) y como uno de los dos pilares en que se sustenta el modelo educativo propuesto por el EEES.

La tutoría se concibe como una estrategia de carácter transversal y la clasifican en varios tipos: de carrera o titulación, de materia o asignatura y aquellas dirigidas específicamente a estudiantes con discapacidad, objeto de este capítulo.

La palabra transversal implica que no es algo puntual que se ofrece para resolver un problema concreto en una asignatura, sino, más bien fomentar el desarrollo integral del estudiante desde el marco de la propia práctica educativa, y conformar el proceso madurativo del estudiante en todas sus dimensiones.

La tutoría debe centrarse en cinco aspectos claves de la enseñanza: los procesos de adaptación a la etapa universitaria, los procesos de aprendizaje, el asesoramiento acerca de las fuentes de información, los procesos de toma de decisiones y las relaciones con el entorno. En ese sentido, el tutor universitario

cumple tres funciones básicas: informativa, asesora y supervisora del trabajo académico y orientadora.

Los capítulos quinto y sexto son más específicos para la atención de estudiantes con discapacidad en el contexto universitario español y en su desafío de adecuarse al Espacio Europeo de Educación Superior.

Los capítulos siete y ocho contienen sugerencias prácticas que todo docente debe estudiar y aplicar. Ambos tienen un enfoque eminentemente práctico y de fácil lectura, además de proveer todo lo necesario para desarrollar las actividades propuestas.

El capítulo siete, Desarrollo práctico de actividades de orientación al estudiante, está estructurado en cuatro áreas de intervención: transición y acceso a los estudios universitarios, integración y adaptación a los estudios universitarios, desarrollo de competencias académicas para el aprendizaje y desarrollo de competencias personales, sociales y profesionales.

Concluyo con palabras del autor: “...la Universidad tiene ante sí grandes retos que cumplir para elevar el nivel de calidad y las prestaciones, de modo que pueda hablarse de un verdadero modelo de educación inclusiva” (p. 149). Nosotros, los docentes, somos los principales actores de este proceso. Iniciemos con la valoración de las diferencias de nuestros estudiantes como un elemento enriquecedor. Fomentemos el trabajo colaborativo para diseñar estrategias y servicios de apoyo educativo que contemplen la atención individualizada para que todos puedan alcanzar las metas de su aprendizaje.

Referencias

Álvarez Pérez, P. (Coord.). (2012). *Tutoría universitaria inclusiva: guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas*. Madrid, España: Narcea, S.A. De Ediciones.

Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea, S. A. de Ediciones (Vol. 1). Madrid. doi:10.1017/CBO9781107415324.004

Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (2011). Reglamento de profesores y de carrera académica PUCMM.

DIRECTRICES PARA LOS AUTORES



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

I. LOS ARTÍCULOS

1. La primera página del artículo debe contener:
 - Título del artículo.
 - Nombre del autor.
 - Últimos títulos alcanzados y tipo de afiliación institucional del autor.
 - Resumen de un párrafo no superior a 10 líneas digitadas del artículo.
 - Un máximo de 5 palabras clave sobre el artículo.
 - Dirección electrónica del autor.
2. Para ayudar a los autores con la escritura de los resúmenes hay una guía que anexamos al presente comunicado.
3. Se estipula que los artículos no deben exceder una longitud de 20 páginas, las reseñas de libros, 5 páginas y las entrevistas, 4 páginas. Sin embargo,

queda a disposición de la Dirección Editorial de la publicación la posibilidad de variar dichos límites.

4. Se dará preferencia a textos que no hayan sido publicados con anterioridad. Los artículos se reciben en formato de Microsoft Word, a 1 ½ espacio y en tipografía Arial 11, márgenes izquierdo y derecho de una pulgada. Todas las páginas deben estar numeradas, así como cada gráfica o tabla.
5. Para el uso de citas se requiere el formato APA¹. A continuación se muestran algunos casos:

Cuando la cita directa o textual es corta, (menos de 40 palabras), se coloca integrada al texto del informe, entre comillas, siguiendo la redacción del párrafo donde se hace la cita. Por ejemplo:

En el proceso de la investigación, “no se debe empezar a escribir hasta que uno no haya completado el estudio” (Acosta, 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, entre 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, 1979, pp.16-17).

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

Libros y folletos:

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

Artículo de publicaciones periódicas:

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

Revista en formato electrónico:

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

II. PROCEDIMIENTOS

1. Los artículos se envían, en versión digital al Centro de Desarrollo Académico (CDAC), a la dirección electrónica cuaderno@pucmm.edu.do

Cualquier inconveniente, comunicarse a los teléfonos (809) 580-1962, ext. 4316, en Santiago y (809) 535-0111, ext. 2130 en Santo Domingo.

2. Cada autor debe anexar una foto suya de frente, a color, en fondo blanco, en cualquiera de los siguientes formatos .gift, .png o .jpg, con un tamaño no menor de 7.0 píxeles.
3. El Consejo Editorial examinará cada artículo según criterios de pertinencia, coherencia, aporte y estilo para decidir sobre la conveniencia de su publicación. Los artículos de las secciones “Ventanas abiertas a la Pedagogía Universitaria” y “Ecos desde las Facultades” se someterán a un sistema de arbitraje. Los artículos se envían a dos miembros del Comité Científico, quienes evalúan la calidad del artículo. La Dirección Editorial remite a los autores de forma anónima las opiniones y recomendaciones 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.
4. El Consejo Editorial de la publicación se reserva el derecho de no publicar un artículo que no haya sido entregado a tiempo y valorar las posibilidades de publicar en un próximo número.
5. Los artículos que no se ajusten a lo establecido serán devueltos hasta tanto cumplan con los requisitos señalados.
6. El envío de una colaboración para su publicación implica, por parte del autor, la autorización a la PUCMM para su reproducción, en otras ocasiones, 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.

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



PUCMM

Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra

Campus de Santiago
Autopista Duarte, Km 1 ½
Santiago de los Caballeros
Teléfono: 809 580 1962
Fax: 809 582 4549

Campus Santo Tomás de Aquino
Abraham Lincoln esq. Rómulo Betancourt
Santo Domingo, D. N.
Teléfono: 809 535 0111
Fax: 809 534 7060

Extensión de Puerto Plata
Calle Separación No. 2
Teléfono: 809 586 2060
Fax: 809 586 8246

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

ISSN 1814-4144



9 771814 414000

