

January 2012

Acompañamiento a la formación docente investigativa en pedagogía universitaria, en una universidad privada del Caribe

Rosa María Cifuentes Gil

Universidad de La Salle, Bogotá, investigacionbta@yahoo.com

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls>

Citación recomendada

Cifuentes Gil, R. M. (2012). Acompañamiento a la formación docente investigativa en pedagogía universitaria, en una universidad privada del Caribe. *Revista de la Universidad de La Salle*, (57), 189-218.

This Artículo de Revista is brought to you for free and open access by the Revistas de divulgación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in *Revista de la Universidad de La Salle* by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Acompañamiento a la formación docente investigativa

en pedagogía universitaria, en una universidad privada del Caribe

Rosa María Cifuentes Gil*

■ Resumen

Este escrito sistematiza las lecciones aprendidas sobre procesos y productos del acompañamiento a la formación docente investigativa en pedagogía universitaria en una universidad del Caribe (2003-2010). La experiencia tiene como antecedente la sistematización de la formación docente en la Universidad desde que se creó (1962); esta permitió evidenciar su trayectoria, opciones, fortalezas, desafíos y necesidades. En el 2003 se diseñó un diplomado en pedagogía universitaria. Luego de su concertación y aprobación, en enero de 2004 se inició. En razón de su rigor y exigencias, por solicitud de sus participantes, este se convirtió en especialización en julio de 2004, situación que implicó reconvertir la propuesta inicial y formalizarla en el ámbito de la educación superior. El escrito evidencia concepciones y desarrollos del acompañamiento y de la sistematización; permite hacer explícitas lecciones aprendidas en torno al significado de *acompañar procesos de formación docente*, en pro de la construcción de saberes pedagógicos en el ámbito de la pedagogía universitaria en disciplinas particulares.

Palabras clave: sistematización, acompañamiento a la formación docente, formación investigativa, saber pedagógico, lecciones aprendidas.

* Licenciada en Ciencias Sociales y Educación Familiar y Social; Trabajadora Social y Magíster en Educación Comunitaria. Docente asistente magíster hora cátedra, Facultad de Ciencias Sociales y Económicas, programa Trabajo Social, Universidad de La Salle, Bogotá (Colombia). Correo electrónico: investigacionbta@yahoo.com.

Contexto y participantes

La Especialización y Maestría en Pedagogía Universitaria se encuentran adscritas a la Vicerrectoría de Posgrado, como parte de su oferta. Entre enero de 2004 y abril de 2010 se desarrollaron tres cohortes de la Especialización y una de Maestría en Pedagogía Universitaria.

En el proceso participaron: un Equipo Coordinador, conformado por la directora del Centro de Desarrollo Profesional (CDP), la coordinadora académica de la Especialización y Maestría, el encargado del seguimiento a egresados, con una asesoría externa de quien escribe esta ponencia.

Apoyaron la formación quince docentes dentro de los que se cuentan vicerrectores de la Universidad, profesores invitados, integrantes del CDP. En la mayoría de los casos el equipo coordinador fungió como equipo docente y tuvo a cargo otros frentes de trabajo en el CDP.

En total, 99 maestros de 13 departamentos de la Universidad iniciaron, desarrollaron y escribieron 54 proyectos pedagógicos (investigación-acción educativa en la Especialización) y 20 investigaciones educativas en la Maestría.

La formación en pedagogía universitaria

La Maestría y la Especialización en Pedagogía Universitaria consisten en un ciclo de formación avanzada en educación superior, que tiene como ámbito específico las vertientes aplicadas de la enseñanza y el aprendizaje en este nivel. Se promueve profundidad y continuidad, fundamentales para una formación profesoral que, además de incorporar nuevos conocimientos y habilidades, afiance el compromiso con la misión y visión institucional, que requiere actitudes y valores del profesorado, difíciles de asumir a través de entrenamientos breves (Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra [PUCMM]-CDP, 2008).

En la Especialización y en la Maestría en Pedagogía Universitaria se persigue:

- Incrementar la autonomía docente a través de la innovación y la investigación.

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

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

Se hace énfasis en la autorreflexión docente como posibilidad de integrar ética y afectivamente las dimensiones cognitiva e instrumental de la formación profesoral. La formación integra las dimensiones cognitiva, ético-afectiva y técnico-efectiva mediante diversas estrategias didácticas (tabla 1).

El equipo gestor-dinamizador trabaja de forma integrada con facilitadores y docentes-estudiantes: planea, negocia, organiza, desarrolla y evalúa la experiencia. Ha ajustado la propuesta de formación a las características y condiciones de los participantes, y acompasado los ritmos a las circunstancias institucionales y contextuales, con la convicción de que es necesario construir, desarrollar y evaluar colectivamente propuestas que posibiliten consolidar comunidades académicas, de aprendizaje en la Universidad y para esta.

Cada docente-estudiante participante en la formación conoce por anticipado la propuesta y expresa su interés en participar. Para garantizar la institucionalidad, permanencia, articulación de trabajos y las reflexiones, quienes participan cuentan con el aval del departamento respectivo; se ha buscado que la Dirección

les acompañe como copartícipe en el proceso de formación. Los docentes forman equipos en su departamento o de manera interdisciplinaria, en diversos momentos y condiciones, para desarrollar las asignaciones. Con los trabajos se busca que se impliquen, reconozcan, valoren, cuestionen y proyecten a partir de la opción por un tema y grupo de trabajo (es optativo desarrollarlo en forma individual o grupal). El aprendizaje colaborativo se promueve y logra mediante el intercambio y diálogo sobre experiencias temáticas o metodológicas, la visualización y el desarrollo de actividades compartidas, la discusión de propuestas y su enriquecimiento.

Tabla 1.

Dimensiones de la formación docente en los programas de pedagogía universitaria

Dimensiones de la formación docente	Significado	Estrategias didácticas	Estrategias integradoras y constructivas
Cognitiva	Conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sesiones presenciales ▪ Lecturas, revisión bibliográfica y documental 	Proyecto pedagógico e informe profesional: escrituras, tutorías, reescrituras
Ético-afectiva	Sentimientos, responsabilidad moral	Compromisos, autorreflexión docente a partir de registros y análisis de diario, autoevaluaciones, coevaluaciones y otras estrategias reflexivas	
Técnico-efectiva	Capacidad de hacer	Lectura de guías, construcción progresiva, desarrollo y reflexión sobre el proyecto pedagógico	

Fuente: elaboración propia.

Concepción que inspira el acompañamiento

El acompañamiento consiste en formas respetuosas de relación educativa que responden a las condiciones, necesidades y expectativas de formación; requiere de actitudes abiertas de escucha, aprendizaje y comprensión; reconocer, afinar,

estimular, incentivar ritmos de diversos tipos de trabajo, que tienen que ver con disciplinas, condiciones y opciones de vida para mejorar la docencia universitaria.

Para sistematizar la experiencia, formalizo y argumento, a partir de la reflexión pedagógica sobre la vivencia y revisión bibliográfica, la *concepción* que subyace al desarrollo de la asesoría, como *acompañamiento a la formación investigativa, investigando*, basada en enfoques humanistas no directivos, críticos, constructivistas del conocimiento (Cifuentes 2003, 2004, 2007, 2008; Cifuentes y Ramírez, 2010), construccionistas de cultura docente, socioconstruccionistas de lazos sociales, desde una *epistemología no positivista de la práctica*, en la cual se *privilegian los procesos sobre los resultados y las lógicas instrumentales* (Ávila, 2006a y 2006b).

Cinco postulados sustentan la propuesta de acompañamiento:¹

1. Acompañar: generar condiciones para aprender significativamente.
2. Acompañar: promover condiciones para reflexionar crítica, propositivamente e investigar transformadoramente la práctica.
3. Acompañar la construcción y comunicación de conocimientos y lenguajes sobre la docencia universitaria: escrituras y saber pedagógico.
4. Acompañar a aprender a investigar investigando: construir conocimientos desde la pedagogía universitaria y para esta.
5. Acompañar la integración constructiva de conocimientos pedagógicos y disciplinares.

En la Especialización y Maestría la formación investigativa se considera una estrategia integradora y constructiva inherente a la formación integral del profesorado. La implementación de la experiencia de acompañamiento a la formación implicó crear la propuesta, legitimarla institucionalmente, instituir la, iniciar su

¹ Estos fueron argumentados y documentados en el informe *Sistematización asesoría a la elaboración de informes profesionales primera cohorte Maestría en Pedagogía Universitaria, PUCMM-STI* (Cifuentes, 2010a).

desarrollo, promover y desarrollar su sistematización. Se acompañan los equipos docentes para reconocer, potenciar saberes de los maestros y promover procesos orientados a la construcción de relaciones democráticas, a la formación de identidad, a la producción de conocimientos, la lectura de su contexto, la reflexión y transformación de su práctica educativa y la autonomía docente.

La formación y producción investigativa²

La perspectiva colaborativa de formación posibilita integrar docentes de un mismo departamento en la elaboración de proyectos pedagógicos en la Especialización e informes profesionales en la Maestría. En la Especialización, un proyecto pedagógico constituye la sistematización de una experiencia de innovación en la docencia. En la Maestría, un informe profesional se concibe como una investigación educativa, preferiblemente sobre la base de la innovación sistematizada en la Especialización (Cifuentes y Ramírez, 2010).

Entre el 2004 y el 2010 se desarrollaron 54 proyectos pedagógicos en las 3 cohortes de la especialidad, y 20 informes profesionales en 1 cohorte de Maestría, en 13 departamentos académicos.

La planeación de la formación para la producción investigativa obedece a una concepción constructora del proceso, en que se avanza en la escritura progresiva y depurada de informes de investigación que materializan la construcción de pensamiento sobre pedagogía universitaria en campos disciplinares específicos. El desarrollo de la asesoría, entendida como acompañamiento a la investigación, se basa en:

- Propuestas de aprendizaje, para las asignaturas Proyecto Pedagógico, Propuesta de Informe e Informe Profesional. Cada una consta de los siguientes elementos: identificación, pregunta motivadora, descripción, propósitos, contenidos, estrategias metodológicas, explicación de los compromisos, evaluación, cronograma, bibliografía. Estas fueron entregadas, discutidas y con-

² Tomado de Cifuentes (2010a).

certadas con los participantes en las sesiones de investigación. En ambos casos hubo un fuerte cuestionamiento del diseño ajustado de los cronogramas.

- Sesiones presenciales de investigación.³ Como material didáctico, presentaciones en Power Point sobre el contenido. Estas fueron utilizadas y depuradas durante su desarrollo.
- Texto de apoyo: *Orientaciones para elaborar proyectos pedagógicos y para construir la propuesta de informe profesional.*
- Asesorías presenciales a cada investigación (en tiempos focalizados en que la asesora externa viaja al país)
- Asesorías por Internet
- Asesorías grupales, por temas, procesos, departamentos afines

La propuesta de formación contempla en cada semestre, el desarrollo de avances que se revisan completos, antes de ser evaluados. Pese a la programación académica, cada proyecto (individual o grupal) se desarrolla con un ritmo diferente. Como ejemplo del acompañamiento a la formación investigativa, describo el proceso adelantado en la Maestría (octubre del 2008 a abril del 2010):

- Leí cada investigación entre 7 y 51 veces (10 a 220 horas), y la asesoré entre 3 y 19 veces (5 a 73 horas). Esto ratifica la pluralidad de ritmos, estilos y procesos de aprender a investigar investigando. El tiempo de lectura y escritura es mayor al tiempo de asesorías presenciales; la lectura y revisión de cada documento implica retroalimentación, además del desarrollo de la evaluación, en el momento en que el trabajo cumple con condiciones mínimas para ser calificado (heteroevaluación) por la asesora y autoevaluado por sus participantes, en la búsqueda de promover la autonomía docente y la interiorización de criterios frente al ejercicio de la propia práctica. También

³ Todas registradas en diarios de las sesiones.

promoví el intercambio de miradas, en asesorías departamentales o temáticas por afinidades proyectuales.

- Leí 429 documentos durante 1385 horas, teniendo en cuenta los periodos interviajes: la sugerencia fue presentar los documentos previamente a las asesorías presenciales, con el fin de aprovechar estas asesorías para clarificar dudas en torno a los avances, sus retroalimentaciones y valoraciones. Esto no siempre se logró. En varios casos se revisaron documentos durante las asesorías, para potenciar el desarrollo de fragmentos o apartados de los textos.

En la asignatura 1 (Propuesta de Informe), la mayor demora se evidenció en una investigación, con un desfase de 8 meses. En la asignatura 2 (Informe Profesional), la consolidación del avance 1, 2 y del borrador de informe, presentaron demoras de 10 a 11 meses; al final se ajustaron los tiempos, dado el último plazo inminente para la sustentación de los trabajos y finalización de la Maestría: abril del 2010. A junio 15 del 2010, quedaba pendiente revisar 5 de los 15 informes finales (2 de los cuales recibí el 5 de junio; 1 sustentado en diciembre del 2009 y otro en abril del 2010). No recibí los otros 3 informes. Esta situación ilustra la gama diversa en que los docentes de la Universidad, que cursaron la Maestría, asumen el cumplimiento de sus compromisos, y evidencia el dilema autonomía-directividad en procesos de formación profesoral.

La cantidad de revisiones de cada insumo antes de consolidar cada avance escritural se relaciona con las características de los grupos, su trayectoria investigativa, los niveles de depuración de la entrega inicial, que indican autonomía, suficiencia y competencia para el desarrollo de la investigación (casos en que se revisan menos veces cada insumo) o los niveles de autoexigencia de los participantes (en la perspectiva de mejorar sus resultados, situaciones en que aumenta el número de revisiones). La formación investigativa previa es mayor en ciencias de la salud (Medicina y Residencias Médicas) y en el desarrollo de proyectos (en Arquitectura).

El desarrollo de las investigaciones posibilitó construir diálogos interdisciplinarios entre los participantes, generar debate, confrontación y retroalimentación

académica, en la perspectiva de contribuir a afianzar la docencia universitaria, su argumentación y transformación.

En 8 viajes entre octubre de 2008 y abril de 2010 (132 días), orienté 8 sesiones presenciales de investigación con el grupo plenario; 183 asesorías a las investigaciones, 2 departamentales y 3 al equipo de la Maestría (733 horas); la interlocución al equipo del CDP en torno a la planeación-ajuste de la Maestría y el sentido de la investigación y formación investigativa; y algunas gestiones de intercambio con la Vicerrectoría de Posgrado.

La diversidad de procesos y ritmos evidenciados en las veintiuna investigaciones, da cuenta de la heterogeneidad, riqueza inherente a lo humano, a la conformación interdisciplinaria que pasa por estilos de pensamiento y ejercicios docentes. Esta pluralidad desafía la planeación, desarrollo y evaluación de procesos pertinentes, significativos, de la formación investigativa en el medio universitario, que tiende a homogenizar y estandarizar. La investigación educativa es compleja, plural y dinámica; la formación para su desarrollo requiere estas mismas características.

El desarrollo de investigaciones educativas de Maestría (producción de conocimiento riguroso, novedoso, pertinente y significativo), se ubica en áreas específicas del saber, en que se cuenta con lógicas particulares de aproximación al conocimiento. Se trata de procesos de pensamiento, reflexión e integración de conocimientos implícitos en las investigaciones. Cada uno conlleva tiempos de evidencia, explicitación, depuración e integración, que requieren apoyo desde las asignaturas de la Maestría —si se asumen los criterios de sensibilización, progresividad, integralidad y convergencia, consistencia, documentación, rigor científico y ético y especificidad de la investigación en la formación, previstos en los lineamientos de investigación de la Vicerrectoría de Posgrado de la PUCMM (2008, p. 12)—, tiempo de los participantes y de la asesoría que les acompaña.

Con las propuestas de Especialización y Maestría se apuesta a la configuración de comunidades de aprendizaje; de allí la importancia de la participación del director, con sus equipos de trabajo. Esto no se logró en todos los departamentos. Se indicó la conveniencia de continuar la investigación-acción desarrollada

en la Especialización en Pedagogía Universitaria, con proyectos pedagógicos. La descarga académica ideal para cada caso no se logró, por las condiciones de vinculación de los docentes a sus asignaturas; esto afectó el nivel de desempeño y respuesta, por la sobrecarga derivada del ejercicio profesional, docente y como estudiantes de asignaturas y constructores de investigación.

Aportes de la sistematización

La sistematización es una estrategia fundamental para el avance de la reflexión crítica y propositiva sobre la formación y la cualificación de procesos de producción de conocimientos a partir de la práctica; posibilita aprender de esta, conceptualizarla y potenciarla; el desempeño profesional comprometido con la transformación de condiciones de inequidad, injusticia, discriminación, pobreza, para darle contenido, claridad, profundidad, relevancia social y proyección política a nuestras intervenciones, diálogos y propuestas (Cifuentes, 1998).

Sistematizar las experiencias posibilitó avanzar en la consolidación de criterios de formación y lenguajes didácticos en el equipo gestor de la experiencia y en los estudiantes de la Especialización y la Maestría.

Se sistematizó cada experiencia de las cuatro cohortes con base en la revisión y análisis reflexivo y propositivo de diversos registros y visiones: documentos producidos en la experiencia, diarios de las sesiones presenciales, apuntes, actas de reuniones, registro de comunicaciones electrónicas con el equipo coordinador y reflexiones de docentes participantes en calidad de estudiantes. Fuentes fundamentales para el registro fueron: el diario docente de Especialización-Maestría, los archivos pedagógicos, con base en los cuales se reconstruye, tematiza, interpreta y construyen lecciones aprendidas, en la perspectiva de potenciar la experiencia. Los docentes construyeron procesos de autorreflexión sobre sus aprendizajes y desarrollaron procesos de investigación educativa.

La sistematización posibilita retroalimentar y proyectar los procesos de formación docente en la Universidad y tomar decisiones académicas informadas, basadas en los aprendizajes sobre la experiencia. La construcción de conocimiento

y argumentos desde la experiencia aporta a la consolidación institucional del equipo gestor; y cuatro grupos de docentes universitarios generan confianza.

Los informes, la reflexión pedagógica, la retroalimentación de actividades, eventos y documentos, junto con las sistematizaciones desarrolladas, permitieron contribuir a tejer continuidad en la discontinuidad en la perspectiva de un proyecto de conocimiento y sociedad democrática. Posibilitaron acompañar un tránsito de la formalización de la formación docente, que se ha asumido con profesionalismo, ética y rigor académico, en beneficio de la Universidad.

La asesoría a la formación docente iniciada en el Programa de Superación de Profesorado (PSP) en el 2003 ha aportado, desde una perspectiva ética, política, pedagógica y epistemológica, a la estructuración académica de la oferta de formación con carácter reflexivo, vivencial y prospectivo: la sistematización de la formación docente en la Universidad, el diseño de la propuesta de habilitación-certificación-Diplomado en Pedagogía Universitaria se transformó en Especialización y Maestría, con sustento holístico: experiencial, dialogal, teórico, metodológico y conceptual. Tres cohortes de la Especialización y una de la Maestría han permitido transitar en la implementación y validación de la experiencia, en lo que significa su gestión académica y administrativa en el ámbito universitario. Desde el 2003 transitó de una estructura en que se visualiza la formación pedagógica y se desarrollan modalidades de sensibilización, información, capacitación, formación, a asumir la concepción, desarrollo, evaluación y sistematización de la formación integral estructurada de nivel posgradual.

El proceso de diálogo cultural posibilitó construir aprendizajes sobre un sistema cultural, un proceso institucional, una gestión organizacional, un sistema de relaciones en una instancia específica de trabajo que dinamiza la docencia universitaria. Se ha aportado a construir nuevos mundos de conocimiento que ahora deberían afincarse, posicionarse, instituirse. Sería bueno darle seguimiento, propiciar su afinamiento, consolidación; ha sido un gran conocimiento construido y forjado para la sociedad y la universidad dominicanas.

Mediaciones y dilemas: lecciones aprendidas

La sistematización de la experiencia implica la intencionalidad de construir conocimiento a partir de esta, en su contexto particular, en la perspectiva de potenciarla. El concepto *mediación* permite comprender como totalidad procesos dinámicos que se transforman mientras los vivimos y conocemos; contribuye a entender los complejos procesos sociales, a dar cuenta de articulaciones de totalidades parciales en que se tiene en cuenta la singularidad de la experiencia, la universalidad que condensa, la particularidad que le da sentido. Las mediaciones son expresiones históricas de las relaciones que el ser humano construye con la naturaleza, la sociedad, corrientes y formas sociales en la historia. Esta categoría dialéctica permite comprender a partir de conexiones que dan cuenta de problemas de conocimiento inmediato y mediato (Nobre, 1998).

Para Miguel Martínez (1997) los actos de las personas, descontextualizados, no tendrían significado alguno o podrían tener muchos significados. El significado de las "acciones humanas" requiere, para su interpretación, ir más allá de los actos físicos, ubicando las experiencias en sus contextos. Lo que hace humano un acto, es la intención que lo anima, el significado que tiene para el actor, el propósito que alberga, la meta que persigue; la función que desempeña en la estructura de su personalidad y en el grupo humano en que vive. Hoy más que nunca, se busca el significado de las acciones o de los eventos, atendiendo al amplio contexto de la sociedad y a los conceptos de costumbres y sistemas ideológicos. La contextualización de intenciones posibilita aproximar una mirada comprensiva sobre las mediaciones.

Las siguientes líneas intentan aproximar una perspectiva comprensiva de algunas mediaciones y dilemas que han incidido en esta experiencia. La Especialización y Maestría en Pedagogía Universitaria pasaron de ser propuestas para la cualificación de docentes (desde la Vicerrectoría Académica) a propuestas de educación formal adscritas a la Vicerrectoría de Posgrado; aunque se promueve la formación investigativa y el desarrollo de investigaciones, no se tuvo contacto con la Vicerrectoría de Relaciones Interinstitucionales y de Investigación. Esta ubicación constituye condiciones objetivas para el desarrollo de la experiencia e inciden en esta.

Estas propuestas de posgrado, orientadas a docentes universitarios, han posibilitado estructurar y consolidar la oferta de cualificación, en el marco del contexto organizacional universitario, en la perspectiva de mejoramiento continuo, profesionalización e incidencia en la docencia y el clima organizacional; de agenciamiento de procesos de cambio cultural, tendientes a la formación de conocimientos, prácticas y actitudes de docencia pedagógica y didáctica renovada, plural, democrática y propositiva, en un país con tradición de autoritarismo (dictadura de más de treinta años y sus secuelas).

Es pertinente comprender la historia de los cambios en la Universidad: universidades con historia previa de cambios efectivos tienen más posibilidades de implementar y mantener en el tiempo innovaciones que aquellas que no tienen esa historia o que, por el contrario, tienen malas experiencias previas con los cambios, que requieren monitoreo y seguimiento (Miles y Louis, 1987).

En el desarrollo de la experiencia hubo evidencia de posicionamientos diferenciales en torno a paradigmas de gestión, docencia, academia, conocimiento, investigación, lo cual es válido y necesario en la Universidad, lugar de la diversidad. Posiciones ideológicas y conceptuales sobre educación: pareciera que desde la perspectiva administrativa y la concepción tecnocrática, se asocia la gestión universitaria a seguir pragmática y rápidamente procedimientos, mientras que desde la perspectiva académica se reivindica la reflexión, que implica tiempo, discusión, acuerdo, consenso, ajuste, procesamiento, validación. Se requiere construir procesos de diálogo y construcción creativa, en beneficio del desarrollo académico y organizacional universitario, avanzando en la integración sinérgica de estos tipos de lógicas. En este sentido, se identificaron tensiones y desafíos:

- Procesos de indefinición, insuficiente claridad, dilación y decisiones arbitrarias e intempestivas: un ejemplo de ello fue el aplazamiento del inicio de la Maestría (el mismo día de la convocatoria de los participantes), pues no era clara “la viabilidad financiera de la propuesta”.
- Feudalismo en la gestión educativa: alta dificultad para coordinar fluidamente directrices frente al proceso de formación investigativa e investigación.

- Frente a la formación investigativa, tradición altamente positivista, estructuralista y tradicionalista en desmedro y devaluación de la investigación cualitativa emergente y necesaria en la pedagogía universitaria.
- Tránsitos en las formas de establecer relaciones educativas: tiende a reivindicarse la “objetividad y neutralidad”, más para la interacción con el estudiantado, en tanto se considera que posibilita que cada integrante (docente-estudiante) cumpla su rol adecuadamente. En la Especialización y Maestría reivindicamos la interacción afectuosa basada en el respeto. Enseñar el amor al saber por medio del saber del amor: “[...] el corazón sabe más lo que la cabeza y un poco más” (Portela y Tavarez, 2010).
- Informalidad y oralidad para incidir en la toma de decisiones sobre la selección de participantes y la evaluación de informes profesionales.

Algunas formas de toma y procesamiento de decisiones institucionales se pueden traducir en resistencias, ritmos lentos, desgastes en la gestión, roces personales, por instancias y estamentos; silencios, acatamientos, inconformidades, hasta enfermedades, que atentan contra procesos de diálogo institucional y cultural en que se renueva y dinamiza la academia:

Las personas tienen que desaprender y aprender. Para que comprendan las necesidades requerimos argumentos. No dejarnos imponer las prisas que la institución tiene frente a nosotros. Movernos entre el apoyo institucional y la sensibilización del profesorado; el aval y el apoyo pueden llevar a directrices concretas y autoritarias, si no se sensibiliza suficiente, no podemos hacer nada ¿Cómo palear esa situación? ¿Qué estrategia utilizar para que las dinámicas de trabajo del CDP no sean reactivas, sin dejar de reaccionar, ser también propositivas? Que la coherencia no mate la diversidad (reunión de equipo, octubre del 2008).

Todo cambio implica procesos de transición y creación de condiciones de posibilidad, reto pedagógico y organizacional, coordinación de diversas instancias académicas y administrativas de la Universidad.

Cambiar la estructura de la enseñanza universitaria implica una dinámica de adaptación acelerada; resulta imposible un ajuste adecuado sin una transformación profunda de las propias estructuras internas de la Universidad que posibiliten clarificar procesos de gestión, coordinación y desarrollo de servicios académicos. Una nueva estructura organizativa (nuevos órganos rectores, transformación de los que hay, reconfiguración de centros con fusión de unos y subdivisión de otros; asentamiento de estructuras intermedias (como los departamentos, los institutos, las oficinas y programas especializados, etc.). Ello a su vez implica fortalecer procesos de representación y participación (Zabalza, 2002, p. 20).

El exdirector del IESALC, Claudio Rama, subraya los problemas éticos que la Universidad actual ha dejado generar en su seno; subraya que si la educación superior fue durante mucho tiempo libre de cualquier sospecha ética, puesto que se asociaba naturalmente el ejercicio académico con el humanismo ilustrado y la pureza moral, hoy ya no podemos dejar de ver que el ámbito universitario está también contaminado por toda una serie de malas prácticas que necesitamos vigilar y mejorar.

La gestión universitaria es más que un problema técnico de apoyo y sustento a las funciones académicas. La gestión cotidiana representa una importante fuente de formación ética de la comunidad universitaria, mediante la implementación de hábitos rutinarios de convivencia. La gestión forma parte de la función académica de la Universidad; tiene impactos sociales directos e indirectos, a través de su modo de considerar la convivencia entre las personas (estructuras y procedimientos políticos de toma de decisiones y solución de conflictos), su modo de tratar al personal contratado, de seleccionar a los proveedores, de decidir del diseño del campus (arquitectura, materiales empleados, acondicionamiento del espacio universitario, etcétera), su impacto ambiental. La gestión forma parte de la función social de la Universidad (Vallaeis, s. f.). Es necesaria la práctica permanente de tres habilidades por parte de los actores universitarios:

1. Preguntarse: "Al hacer lo que estamos haciendo, ¿qué estamos realmente haciendo?", desarrolla la habilidad para investigar y diagnosticar los efectos colaterales de las rutinas institucionales.

2. Decir lo que se hace: practicar la transparencia institucional y la rendición pública de cuentas (*accountability*).
3. Hacer lo que se dice: ser congruente con nuestras declaraciones de principios, la misión y visión universitaria.

La tentación de las organizaciones es encerrar o domesticar la vida (Gil, 1982). Cuando las instituciones se reducen a organización, los seres se convierten en autómatas a su servicio. Para lograrlo, suelen las organizaciones vaciarse de sentido, independizándose de la cultura y atiborrándose de tecnología. Se cumple entonces aquella sentencia de Ernesto Sábato: "Avanza la ciencia, crece la tecnología, evoluciona la maquinaria... El único que no progresa es el hombre". La hiperorganización rentable no logra equilibrar la falta de sentido. La pérdida de legitimación social no llega a ocultarse tras la plausibilidad perseguida a través de la presencia de las instituciones en el espacio público... Cuando la educación es secuestrada por el interés político-económico, el resultado inmediato es su trivialización. Los síntomas de esta degeneración son el olvido de su memoria histórica, la pérdida de sentido, la ignorancia de las verdaderas necesidades sociales, la disolución de la cultura en ideología, el sometimiento de la utopía a la rentabilidad... el maestro, convertido en juguete del poder político-económico, queda incrustado en el sistema de producción, al servicio de los intereses de su secuestrador.

Quienes no comprenden que dentro de la organización habita el sentido, hecho de análisis y de utopía, de realidad y de esperanza, aunque multipliquen los presupuestos, acaban matando las instituciones educativas, convirtiéndolas, en el mejor de los casos, en desalmadas máquinas de enseñar.

Hernández y Sancho (1993) definen el núcleo de la cuestión: "El problema clave que tiene planteado la educación actual es poder determinar sus propias finalidades, en consonancia con la realidad social y cultural presentes, y articular los medios personales y materiales necesarios para poder alcanzarlas". Estos horizontes son fundamentales para pensar el desarrollo institucional y docente en el contexto universitario.

Zabalza (2002 y 2003) plantea el concepto *dilema* para abordar situaciones que se plantean de forma compleja, a veces dicotómica, bipolar (por ejemplo, la disyuntiva entre docencia o investigación, academia y administración), a veces en forma de desviación con respecto a un ideal (así en la tendencia al individualismo frente al trabajo cooperativo y coordinado). En los dilemas ninguna de las posiciones extremas resulta convincente y configura incertidumbres, tensiones internas y puntos calientes en lo universitario. Ambos polos son posiciones legítimas, pero en la medida en que niegan al otro, resultan insuficientes o inapropiadas. Frente a tal alternativa, se debe optar por aquello que parezca mejor (Zabalza, 2002 y 2003). En este orden se reflexionó en el equipo coordinador de la Maestría:

Trabajamos con la condición humana que ejerce poder en la Universidad. En situaciones que tienen que ver con ética, dignidad, es necesario oír a las partes, como parte del debido proceso; pero somos una entidad académica con jerarquía insuficientemente clara en la institución, para asumir este tipo de atribuciones. Es necesario profundizar en situaciones problemáticas (ingreso de armas por docentes, comentarios sobre acoso sexual), no evadir el enfrentamiento de estas situaciones (comunicación electrónica, septiembre del 2008).

La autonomía que fomentamos ha sido problemática, se han planteado algunos trabajos y desarrollos, como una opción, no como coerción. Hemos buscado fomentar la autonomía en el profesorado, que en calidad de estudiantado se vincula a procesos académicos establecidos; hemos identificado formas diversas de asumir los compromisos; hemos palpado sus múltiples formas de ejercer sus resistencias. Se trata de docentes universitarios que ejercen, experimentan, reviven, sufren su papel como estudiantes, y en este proceso, experimentamos tensiones entre direccionalidad, maternalismo y autonomía en este proceso. “Tradición-innovación: *¿hasta dónde podemos, debemos y llegamos a incidir?* Al CDP diversas instancias le claman y reclaman logros, transformaciones, cambios. Los productos de los procesos educativos son lentos (gestiones de directivos egresados, comportamientos de ética. ¿Qué tan lentos, eficientes y rápidos? Nuestro logro está en la transformación de las y los docentes” (evaluación equipo, diciembre del 2008).

Mirada global: balance para potenciar la experiencia

La Maestría constituye parte del *continuum* en la formación docente; el balance no puede ser aislado; los frutos de los procesos educativos no se dan ni se ven en la inmediatez. La conciencia de que son procesos de mediano y largo plazo, permite mantener claridad sobre la utopía y la esperanza necesarias, mediadas por los proyectos, los desarrollos, los logros, el seguimiento y la sistematización. "Ella está en el horizonte... Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para que sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar" (Galeano, 1993).

No entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla, sin la esperanza y sin el sueño. La esperanza es una necesidad ontológica. Soy esperanzado por imperativo existencial e histórico. Mi esperanza es necesaria, pero no suficiente; sin ella la lucha flaquea y titubea. Necesitamos la esperanza crítica como el pez necesita el agua incontaminada. Pensar que la esperanza sola transforma el mundo y actuar movido por esa ingenuidad, es un modo excelente de caer en la desesperanza, en el pesimismo, en el fatalismo. Pero prescindir de la esperanza en la lucha por mejorar el mundo, como si la lucha pudiera reducirse exclusivamente a actos calculados, a la pura cientificidad, es frívola ilusión. Prescindir de la esperanza que se funda no solo en la verdad sino en la calidad ética de la lucha, es negarle uno de sus soportes fundamentales. En cuanto necesidad ontológica, la esperanza necesita anclarse en la práctica para volverse historia concreta. Sin un mínimo de esperanza no podemos ni siquiera comenzar el embate (Freire, 1993).

En el CDP se ha mantenido una gestión de esperanza unida al rigor que da sustento a la cualificación de los procesos académicos en la Universidad, para incidir en posicionar *profesionales de la docencia*, como complemento de profesionales en diversas disciplinas. Esto implica sensibilizar a diversos actores y niveles en el contexto. Se ha avanzado en incidir institucionalmente en la construcción de condiciones objetivas y subjetivas para la profesionalización, teniendo en cuenta el "carácter biodegradable" del conocimiento, que debe asumirse, reflexionarse y proyectarse en una docencia universitaria reflexiva, ética, dinámica, proactiva y propositiva.

Con el diseño, desarrollo y evaluación de la Especialización y Maestría en Pedagogía Universitaria, se ha cualificado la oferta formativa con consistencia, se han construido condiciones objetivas y materiales para el mejoramiento, que se pueden perfeccionar y afianzar; ameritan consolidación del respaldo institucional coherente y consistente. El crecimiento del profesorado requiere afianzarse en la consolidación organizacional e institucional, que acoja y potencie este proceso.

Se cuenta con 91 docentes egresados que corresponden al 11,4% del profesorado de la Universidad, y 31 egresados de la Maestría (3,88%). Conviene focalizar estratégicamente y con contundencia, el seguimiento y proyecciones de esta formación, desde la perspectiva de comunidades educativas que aprenden.

Egresados de la Especialización y Maestría han contribuido a renovar la gestión directiva docente en la PUCMM:

- Seis directores cursaron la Maestría.
- Seis directores de departamentos académicos egresados fueron nombrados luego de cursar la Especialización y la Maestría.
- Tres directores de departamentos fueron desvinculados de sus cargos.
- Cuatro egresados de la Especialización y la Maestría han participado en el desarrollo de siete bonos de Innovación Educativa, procesos de investigación financiados institucionalmente.
- Dieciséis egresados y la asesora del proceso participaron en la elaboración de doce artículos para el *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, publicación institucional creada desde el CDP.

En el CDP se ha mantenido conciencia y direccionamiento comprensivo y prospectivo sobre el carácter estratégico de estas propuestas para el desarrollo universitario. Conviene mantener este talante. Los participantes que ingresaron a la Maestría, al ser egresados de la Especialización, reconocían credibilidad

al CDP como instancia formadora. El equipo también contaba con credibilidad y respeto de parte de los docentes estudiantes participantes. Estas fueron condiciones de favorabilidad para el inicio de la Maestría.

Una mirada a posteriori fue construida en noviembre de 2009. Algunos de los más activos y otras de las más silenciosas, presentaron sus voces e hicieron un balance y prospectiva, más allá de una titulación de nivel posgradual:

La Especialización en Pedagogía Universitaria primero, y la Maestría después fueron dos eventos claves en mi desarrollo docente y en mi relación con la Universidad. Supusieron un salto cuántico en mi apoderamiento docente y en mi nivel de relación con la Universidad en su faceta de comunidad docente. Pasé de ser un médico que daba clases a sentirme un miembro de una comunidad docente, de una red interdisciplinaria con objetivos comunes. Ahora veo la docencia desde una perspectiva más comunitaria y menos individual y empleo esa pertenencia a un equipo de docentes para mejorar no solo mis clases sino las de los demás. Aprovecho las experiencias y las ideas de los demás y me siento en la obligación de compartir las mías (docente de Medicina, actual decano de Ciencias de la Salud).

2006: leo sobre las *riquezas de cada disciplina*: entiendo que las matemáticas no nos hacen superiores a los demás, que cada profesión tiene sobrado valor y complejidad en sí misma, que yo no entendería, a menos que hiciera grandes esfuerzos, por citar algunos: que si la periodoncia, el Estado de derecho, la multiculturalidad, los elementos epistemológicos... Una de las experiencias valiosas que aportó la Especialización y la Maestría en Pedagogía Universitaria, la constituyó el hecho de formar parte de equipos multidisciplinarios de profesores y profesoras. Esta *pluralidad de pensamiento, visión, criterios, estilos*, y una extensa lista de características, me permitieron enriquecer mis creencias y concepciones a la vez que me dio la oportunidad de compartir y aprender sobre prácticas docentes eficaces, valorar saberes de otras áreas disciplinares y fortalecer mis niveles de aceptación y tolerancia ante la diversidad de comportamientos (ingeniera, docente de medio tiempo, Ingeniería Industrial).

Ha significado una *renovación* para mi carrera docente. *En el aspecto específico* de ser parte de un *equipo de docentes* que estudiamos juntas y nos unimos con el

propósito de desarrollar algunos proyectos, ha tenido significados muy diversos. Hemos desarrollado *una forma nueva de relacionarnos; experimentamos el aprendizaje colaborativo*; cada una de nosotras ha tomado conciencia de sus fortalezas y de manera fluida *las ha aportado para el mejor logro de los objetivos propuestos. Hemos aprendido unas de otras...* también *nos ha ayudado a impulsar una cultura de calidad* entre los y las docentes del Departamento de Psicología, pues el intercambio y el propósito de transmitir nuestras ideas y vivencias a los y las demás docentes, *ha creado una sinergia para promover innovaciones, calidad y buenas prácticas*. En relación con el grupo de compañeros-as de la EPU y la MPU que no son del departamento, siento que puedo contar con *una red de apoyo* con la que puedo intercambiar ideas, experiencias y utopías, que al fin y al cabo nos mueven a actuar. En el aspecto personal, *nos hemos acercado como personas*, hemos tenido que comprender y vivir las dificultades propias de nuestras vidas y acompañarnos en los momentos de celebración; nos hemos peleado y reconciliado y sobre todo, *hemos superado el individualismo* para lograr llegar a la negociación que concilia puntos de vista e intereses, cumpliendo como máximo aprendizaje, *el aprender a convivir* (psicóloga, directora del programa de Psicología).

Valoro las gestiones de las autoridades académicas de nuestra Universidad y en especial las del CDP, desde el diseño de los currículos, la planificación y ejecución de los programas de la Especialización y la Maestría en Pedagogía Universitaria. Un alto porcentaje de nuestros docentes no tenían formación en pedagogía universitaria, de ahí los esfuerzos en *la creación y desarrollo de equipos docentes en educación superior* con la finalidad de que las y los profesores pasemos de docentes empíricos a profesionales docentes o docentes profesionales. No podemos esperar cambios y mucho menos mejoría en nuestro quehacer docente, ni en el aprendizaje del estudiantado, mientras sigamos repitiendo las mismas prácticas y actividades. La mejoría en nuestra práctica docente resulta de la capacitación, de la innovación, del repensar y replantear nuestra práctica, de la motivación y el acercamiento estudiante-profesor. Uno de mis cambios en la forma de evaluar la aprendí e incorporé de la lectura rigurosa, los comentarios y retroalimentación, lejos de la simple asignación de una calificación; *valoramos los avances de los y las estudiantes*, que saben, que no saben, cómo ayudarlos a construir por sí solos los aprendizajes faltantes... hasta el punto de que el docente quede sobrando (ingeniero, docente de tiempo completo, Ingeniería Industrial).

La propuesta curricular de transición entre Especialización y Maestría se ajustó con prisa; se hizo una reducción nominal de tres a dos semestres (en la práctica el proceso concluyó en cuatro y cinco semestres); esto tuvo efectos negativos en la consistencia; no pueden repetirse. No se puede arriesgar la legitimidad de un equipo e instancia que lidera la formación de docentes universitarios, menos en un contexto altamente mediado por la oralidad y la endogamia. Es necesario seguir velando por incidir en la profesionalización estructural (administrativa, pedagógica, personal y profesional) de la docencia universitaria.

Cuando se estime oportuno continuar, es conveniente proyectar la formación de Maestría en Pedagogía Universitaria de manera focalizada en procesos o temáticas (dirección de investigaciones, coordinación de procesos de renovación curricular, interacción social o direccionamientos estratégicos institucionales) para los que se cuente con apoyo institucional decidido y contundente; priorizar esta formación con docentes de tiempo completo, dedicación exclusiva, con alta motivación y dedicación (personas dispuestas a renovar su docencia, a aprender).

Conviene asignar tiempo institucional para el estudio y cualificación de la docencia universitaria, en la perspectiva de incidir en condiciones de motivación y compromiso frente a la autoformación: un número máximo de créditos académicos asignados en la docencia y otras gestiones como condición de ingreso a estas propuestas de formación, dado que se trata de educación formal y comprometida con la gestación de procesos de producción académica.

No se consolidó paralelamente al desarrollo de la Especialización y Maestría, un sistema de reconocimiento institucional estructural de la cualificación docente. Lamentablemente, el balance de algunos docentes es que “aprendieron que hay que trabajar más, para seguir ganando lo mismo”, que las condiciones de los docentes de cátedra siguen siendo inciertas y poco deseables: servicios, vinculación, garantías, concesiones. Conviene evitar capacitar talento humano que migre a otras entidades:

La Especialización tiene fama de ser difícil; muchos docentes tienen sentimientos ambivalentes frente a ella: por un lado aceptan que deben prepararse para los cambios,

se sienten mal pagos con lo que hacen hasta ahora. La formación deja claro que la labor del docente implica compromisos y trabajo más exigente que el actual y no ven en el horizonte cómo se beneficiarán desde el punto de vista de estatus y en lo económico. Refieren que es mucho trabajo por poco dinero. Estos temas no se tratan, pero subyacen y lo evidenció más durante el módulo de las evaluaciones de los aprendizajes (autorreflexión, integrante de la tercera cohorte y egresado de la Maestría, abril del 2007).

El explícito posicionamiento desde la teoría crítica, como proceso reflexivo, implica aflorar dificultades y limitaciones por cambiar; en esta perspectiva, se generan prevenciones y tensiones; conviene posicionar análisis de procesos e instancias, más que de personas, situación que genera temor y parálisis.

En el proceso se ha contribuido a generar crisis, contracultura de cambios institucionales necesarios en este proceso de sistematización de la experiencia de formación pedagógica. Conviene hacer una reflexión ética, como vigilancia crítica, frente a las constricciones del sistema universitario que abre un espacio para la formación, pero satura a los docentes frente a sus posibilidades de calificarse con rigor. Al respecto, resulta sugerente el siguiente planteamiento: "[...] progresivamente se organiza una mutación profunda de las políticas sociales y se dibuja una nueva definición de los compromisos del Estado hacia las instituciones de la acción social. Las consecuencias son paradójicas... oscilan entre la complementariedad con los actores sociales y la mercantilización/tecnocratización". En este sentido, genera cuestionamientos no haber avanzado en la propuesta de un reglamento docente, lo que implica un no reconocimiento de la carrera docente, de incentivos para estudios de hijos de profesores, imposibilidad de pedir libros prestados en biblioteca en periodos intersemestrales. Conviene apostar con Freire: es un deber ético del educador y la educadora trabajar por la reivindicación de sus condiciones.

Se han mantenido expectativas de transformación inmediateista de la docencia, que cambia en procesos, históricos y culturales; en la revisión de la evaluación; es necesario reconocer que los procesos de innovación y cambio generan resistencias y contradicciones; de allí la importancia de consolidar el sistema de análisis y acompañamiento a la formación, si se aspira a mantener, consolidar

y potenciar los aprendizajes logrados. Con estas propuestas, la Universidad se ha beneficiado académica y administrativamente, en lo que significa una gestión documentada, basada en criterios. Una decisión administrativa mal tomada puede lesionar años de formación, al incidir negativamente en la motivación, pertenencia, y gestar desesperanzas aprendidas.

En educación no hay un camino. Hay que construir caminos; eso hicimos. Conviene tener en cuenta la cualificación de estos docentes para vincularlos a procesos institucionales relacionados principalmente con investigación y diseño de materiales. En la concepción de la Maestría se tensionaron dos lógicas: una profesionalizante, referida al diseño de materiales educativos y otra de profundización, referida al diseño, desarrollo y comunicación de investigación educativa. Estas, más que convergentes, fueron divergentes; faltaron vasos comunicantes, en beneficio de la formación de los participantes. En esto es fundamental la conformación y consolidación de equipos docentes que puedan acompañar integralmente la formación de los profesionales universitarios.

Los procesos de ejecución de la Maestría fueron permanentemente ajustados a las condiciones institucionales, de cumplimiento de los participantes, de eventualidades docentes, situación que incidió en la insuficiente cohesión teórica, temática y conceptual de la propuesta.

La formación implica tiempo, seguimiento, acompañamiento. El carácter académico, profesionalizante y reivindicador de las condiciones de profesionalización docente en la Maestría en Pedagogía Universitaria implica reivindicar esta condición en la formación (tabla 2).

Tabla 2.
Valoración global

Área	Funciones	Logros	Dificultades	Sugerencias
Diseño, registro y desarrollo de la Maestría	Retroalimentar al equipo coordinador, sobre desarrollo, orientación y procesos en ejecución. Recibir, sintetizar, organizar y categorizar la información sobre desarrollo de sesiones. Sistematizar la experiencia de la Maestría y elaborar un documento de retroalimentación al GDR, en cuanto a la formación docente en la PUCMM y la gestión de proyectos académicos.	Se acopia y organiza información, durante el tiempo contratado: registros de sesiones de Maestría, reuniones con el equipo de la Maestría, propuestas, asesorías, artículo colectivo sobre narrativa docente en el <i>Cuaderno de Pedagogía Universitaria</i> , ponencia en el Simposio de Experiencias Docentes (diciembre 2009), participación en sesiones de evaluación de la Maestría, participación en reuniones del equipo con Miguel Zabalza, publicación de dos artículos colegiados en el <i>Cuaderno de Pedagogía Universitaria</i> —2008 (asesora con tres egresados) y 2010 (asesora con coordinadora	En el 2004 inició un proceso de propuesta y revisión del Proyecto Educativo Institucional, dilatado y suspendido en el momento de finalización de la Maestría. Igual sucede con la carrera docente en la Universidad, situación que de alguna forma "deja en el limbo" las oportunidades y potencialidades de esta propuesta de formación en cuanto a lo que significa para la profesionalización docente. Mantener procesos oportunos y eficientes de registro y comunicación, dada la saturación de actividades de participantes vinculados a la experiencia. Por la magnitud, concentración densidad	Decidir criterios de uso en torno a infraestructura de registro, reflexión como equipo docente, evaluación y planificación, que propicie la autorregulación, institucionalización, legitimidad y visibilidad institucional e interinstitucional. Reposicionar la Maestría más allá de una Maestría regular en el marco de la VP. Racionalizar y potenciar la infraestructura, logística, aprendizaje (capital social) construido en la experiencia. Definir protocolos de actuación y gestión universitaria mediados por lógicas técnicas y académicas.

(Cont.)

Área	Funciones	Logros	Dificultades	Sugerencias
Informe profesional	Acompañar, revisar y retroalimentar, presencial y virtualmente, las propuestas presentadas por los participantes. Editar las guías de trabajo para cada una de las fases del desarrollo de los proyectos pedagógicos de la Maestría. Desarrollar las sesiones de investigación en la modalidad presencial y a distancia.	Diseño y puesta en circulación del texto <i>Orientaciones para construir la propuesta de informe profesional</i> : 6 capítulos, 142 páginas Participación en la evaluación de propuestas de informe profesional	Heterogeneidad en la formación metodológica investigativa, vacíos y falta experiencia. Cultura institucional que privilegia la docencia y gestión docente, sobre la investigación. Desarticulación de la formación desarrollada en las asignaturas de la Maestría, con las asignaturas "Propuesta de informe" e "Informe profesional".	Propender porque los egresados de la Maestría permanezcan en la Universidad y potencien su desarrollo profesional en beneficio de la Universidad. Abonar el terreno para la formación pedagógica y didáctica específica en la PUCMM. Negociar la descarga académica para todos los participantes; no dejarla a voluntad de los directivos. Dimensionar la complejidad de la formación investigativa, como parte de la construcción de cultura en este sentido en la PUCMM.

Área	Funciones	Logros	Dificultades	Sugerencias
	<p>Coordinar con el equipo a cargo, el diseño de las sesiones de socialización con los participantes y el equipo de trabajo de los informes profesionales de la Maestría.</p> <p>Recibir, sintetizar, organizar y categorizar la información aportada por los participantes de la Maestría en sus compromisos académicos, y aportar elementos para canalizar esfuerzos en el desarrollo de los informes profesionales.</p> <p>Hacer asesorías presenciales y a distancia para los participantes de la Maestría, retroalimentar y contribuir a la calificación del desarrollo de los informes profesionales.</p>		<p>Concentración de la orientación de la formación investigativa en una asesora externa.</p> <p>Pese a la importancia (diez créditos) de las asignaturas "Propuesta de informe" e "Informe profesional", horario coyuntural discontinuo en la planificación e implementación de la formación. Esto porque la asesora vive fuera de República Dominicana.</p> <p>Tiempo insuficiente previsto en el contrato para el desarrollo de las asesorías: plantea cuatro asesorías (sesenta días).</p> <p>Insuficiente uso del texto en sesiones presenciales (taller para manejo de texto), densidad y complejidad del texto (según algunos participantes), insuficiente</p>	

(Cont.)

Área	Funciones	Logros	Dificultades	Sugerencias
			<p>uso del texto para iluminar el desarrollo de las investigaciones. Concentración, recarga y saturación de funciones, por cantidad de proyectos asesorados, así como carencias en la formación investigativa, tiempo y condiciones para el desarrollo de la investigación. Yuxtaposición y poca convergencia de compromisos académicos de asignaturas de la Maestría</p>	

Fuente: elaboración propia.

Bibliografía

- Ávila, R. (2006a). Aluna. Reflexiones de una experiencia de formación de maestros para la investigación. En *La investigación-acción pedagógica. Experiencias y lecciones* (pp. 69-112). Bogotá: Antropos.
- Ávila, R. (2006b). El papel del tutor en la constitución del sujeto pedagógico. En *La investigación-acción pedagógica. Experiencias y lecciones* (pp. 295-307). Bogotá: Antropos.
- Cifuentes, R. (1998). *La sistematización de la práctica en trabajo social*. Buenos Aires: Lumen Hvmanitas.
- Cifuentes, R. (2003). *Informe de asesoría. Formación del profesorado en cuanto a su desempeño docente en PUCMM, PSP*. Santiago de los Caballeros, República Dominicana.
- Cifuentes, R. (2004). Formación de educador@s en la Universidad: enfoques sugerentes. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 1, 12-20.
- Cifuentes, R. (2007). Investigación formativa: alternativa promovida desde la Especialidad en Pedagogía Universitaria PUCMM. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 4 (7), 14-20.
- Cifuentes, R. (2008). Desde sus narrativas, las y los docentes universitarios se forman y se forjan para la Universidad. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 5 (10), julio-diciembre.
- Cifuentes, R. (2010). *Sistematización asesoría a la elaboración de informes profesionales primera cohorte Maestría en Pedagogía Universitaria*, PUCMM-STI. Junio.
- Cifuentes, R. y Ramírez, N. (2010). Gestar y acompañar equipos desde la formación docente. Especialidad y Maestría en Pedagogía Universitaria. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Galeano, E. (1993). *Las palabras andantes*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gil, P. (1982). *El poder del deseo*. Madrid: SPX.
- Hernández, F. y Sancho, J. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.
- Martínez, M. (1997). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico*. México: Trillas.

- Miles, M. y Louis, K. (1987). Research on Institutionalization: a Reflective Review. En M. Miles, M. Ekholm y R. Vandenberghe (eds). *Lasting School Improvement: Exploring the Process of Institutionalization*. Lovaina, Bélgica: ACCO.
- Nobre, R. (1998). La categoría de la *mediación* en servicio social: instrumento teórico e interventivo. Sao Paulo, Brasil. Págs. 76-88.
- Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), Centro de Desarrollo Profesional (CDP), (2008). *Presentación del proyecto de los nuevos programas de Especialidad y Maestría en Pedagogía Universitaria*. Santiago de los Caballeros, República Dominicana.
- Portela, L. y Tavarez, M. (2010). *Proceso creativo en la didáctica proyectual en arquitectura, perspectiva compleja*. Informe profesional MPU.
- Rama, C. *Ética y educación superior en el contexto de la mercantilización*. *Universidades*, 28, 3-12. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org.ve/pruebaobservatorio/documentos%20pdf/articulos%20para%20el%20observatorio%20y%20web/Art%EDculo%20-%20Etica%20y%20educaci%F3n%20superior.pdf>.
- Vallaeis, F. (s. f.) *La responsabilidad social universitaria ¿Cómo entenderla para querer practicarla?* Universidad Católica del Perú.
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- Vicerrectoría de Postgrado de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (2008). *Lineamientos y normativas de investigación para los programas de postgrado área de Humanidades, disciplina de Educación*. República Dominicana.