

# CUADERNO DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

*Publicación Semestral*

El Cuaderno de Pedagogía Universitaria es una publicación semestral dirigida a estimular la investigación científica en el área pedagógica para responder a las necesidades de la comunidad académica en los ámbitos nacional e internacional. Es auspiciada por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) y coordinada por el Centro de Desarrollo Profesional (CDP). Esta revista contiene tres secciones fijas: Artículos científicos, Pasos y huellas y Notas bibliográficas.

## CONTENIDO

### 2 Editorial

#### Artículos científicos

**3** Los lectores intermedios: un recurso fundamental para la escritura de la tesis  
*Laura Colombo*

**12** Los memes como discurso analizable en el aula  
*Faustino Medina*

**22** Valoración por el estudiantado de la estrategia de aprendizaje mediante proyectos de investigación frente a las clases expositivas con casos prácticos. Estudio de caso  
*María Julia Diz López*  
*Margarita Valcarce Fernández*  
*María del R. Castro González*

**37** Estrategias de proyectos que fomentan la conciencia medioambiental y el bien común: Intervenciones de la arquitectura en el paisaje  
*Orisell Medina Lagrange*

**55** La maestría socrática y la democratización ciudadana; un posible remedio a la desorientación de la Academia actual  
*Joan Enric Campà Molist*

#### Pasos y huellas

**67** Entrevista a Fernando Arturo Russell Duarte

#### Notas bibliográficas

**70** Reseña del libro “El aprendizaje-servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica”  
*Victoria E. Martínez Martínez*

#### Voces de nuestros lectores

**73** La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes  
*Juan Félix Alcántara*

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



## EDITORIAL

Los docentes reflexivos suelen encontrarse en una disyuntiva a la hora de planificar y compartir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este dilema acontece al considerar la metodología y recursos más adecuados para un determinado tema o de acuerdo a la naturaleza del grupo o de la asignatura. Este tiempo de análisis y decisión para el docente es el que promueve una práctica juiciosa, aquella que se mueve entre la reflexión y la acción, que completa el ciclo al ir de atrás hacia adelante al planificar y visualizar las mejores estrategias para que nuestros estudiantes logren las competencias necesarias, y en una posterior reflexión sobre la acción al cuestionarnos cómo podría haberse hecho mejor y al evaluar si se lograron o no los objetivos propuestos.

En esta nueva edición nos encontramos frente a unos docentes que se han empeñado en buscar la salida más adecuada a la encrucijada que se plantearon al elegir estrategias promotoras de aprendizajes activos que implican la transformación cognitiva y social de sus estudiantes. Esta reflexión crítica a la que han sometido su práctica docente ha dado como resultado un aprendizaje duradero y con sentido, capaz de modificar los esquemas y estructura de los estudiantes a través de la interacción con sus iguales y con la sociedad y al elaborar proyectos reales en que vivencian y hacen coincidir teoría y práctica. Este tipo de aprendizaje incluye el desafío y aprehensión cognitiva de los fundamentos teóricos; el desarrollo de habilidades a través de la acción y la “dimensión afectiva, que implica el papel que juega la emoción en el aprendizaje y en el desarrollo personal” (Deeley, 2016, p. 50), todo con el fin de formar profesionales críticos y democráticos, ciudadanos conscientes y responsables de su historia.

Abrimos nuestro nuevo número con el artículo “Los lectores intermedios: un recurso fundamental para la escritura de la tesis”. En este trabajo la Dra. Laura Colombo se propone expandir la mirada desde los textos y los contextos académicos hacia las interacciones con personas de diferentes ámbitos que influyen el proceso de redacción de tesis. Específicamente, explora el rol de los lectores prueba: aquellas personas que interactúan con borradores o escritos intermedios relacionados con el trabajo de tesis. Los resultados de este estudio muestran que este es un recurso que los escritores utilizan con frecuencia y consideran valioso para el proceso de redacción ya que lo enriquecen.

Un tema emergente es tratado por el profesor Faustino Luciano Medina Rodríguez en su artículo: “Los memes como discurso analizable en el aula”. Este estudio describe y analiza los efectos discursivos de los memes digitales. El artículo considera que estos breves discursos que se envían con una intencionalidad y en un contexto específico deben ser objeto de permanentes análisis en nuestras aulas y debe seguirse indagando su efecto en la conformación de la cultura, dada la rapidez en que son consumidos por los internautas.

Con el fin de descubrir las estrategias de mayor aceptación e impacto para impartir una clase teórica, las docentes María

Julia Diz López, Margarita Valcarce Fernández y María del Rosario Castro González llevan a cabo el estudio “Valoración por el alumnado de la estrategia de aprendizaje mediante proyectos de investigación frente a las clases expositivas con casos prácticos. Estudio de caso”. El principal resultado a destacar de esta investigación es la valoración sensiblemente mayor de la estrategia de aprendizaje mediante proyectos de investigación, lo cual corrobora que el aprendizaje es más eficaz cuando se fundamenta en la acción y a partir de experiencias propias. Sin embargo, la estrategia de clases expositivas complementadas con el estudio y resolución de casos prácticos ha obtenido en general valoraciones positivas, por lo cual las autoras pueden considerar satisfactoria la combinación de ambas metodologías en el desarrollo de la materia.

La profesora Orisell Medina muestra un amplio e innovador relato de experiencia materializado en su artículo: “Estrategias de proyectos que fomentan la conciencia medioambiental y el bien común: Intervenciones de la arquitectura en el paisaje”. Esta investigación presenta las estrategias que facilitaron que los estudiantes de arquitectura desarrollaran un aprendizaje interdisciplinario, activo y experiencial al trabajar en proyectos de paisaje con medios vivos. Los resultados principales muestran la preferencia de los estudiantes por el desarrollo de proyectos de espacios verdes colectivos y evidencian el inicio de una comprensión más directa y consciente sobre el medioambiente y el bien común.

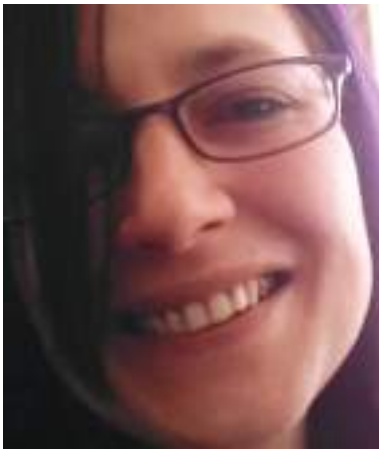
Ofrecemos también un valioso estudio que vuelve nuestra mirada hacia la agudeza de Sócrates y su técnica de la mayéutica para defender la libertad de pensamiento y la criticidad. El profesor Joan Enric Campà presenta su artículo: “La maestría socrática y la democratización ciudadana; un posible remedio a la desorientación de la Academia actual”. Esta investigación cualitativa, fundamentada en la documentación bibliográfica y la reflexión, concluye que solamente cuando el alumnado-ciudadanía sea capaz de reflexionar por sí mismo y se involucre en los asuntos públicos y políticos de una manera autónoma y responsable, podremos hablar de una democracia y de una revolución educativa.

En nuestra sección de **Pasos y Huellas** conoceremos la valiosa biografía de Fernando Arturo Russell, un docente reconocido por una sólida formación disciplinar y una carrera académica en la que ha podido combinar de manera magistral la investigación y la docencia. Finalmente, en **Notas bibliográficas**, resaltamos los aportes del libro *El aprendizaje-Servicio en educación superior*. La profesora Victoria Martínez nos presenta la recensión de esta provechosa obra de la autoría de Susan Deeley.

Los invitamos a analizar esta edición y a reflexionar en su rol docente; a repensar sus estrategias, a criticar o deconstruir las prácticas rutinarias. En fin, los motivamos a innovar.

---

Deeley, S. (2016). *El aprendizaje-Servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Madrid: Narcea, S.A. De Ediciones.



Laura Colombo\*

## Los lectores intermedios: un recurso fundamental para la escritura de la tesis\*\*

### Proof-readers: a key resource in the PhD thesis writing process

Recibido: 05-05-18

Aprobado: 31-05-18

#### Resumen

En la mayoría de las universidades de Latinoamérica, a fin de acreditar sus programas doctorales, los estudiantes deben producir un trabajo escrito en el cual dan cuenta de su proceso investigativo: la tesis doctoral. La elaboración de este tipo de texto les implica aprender a participar de prácticas sociales y discursivas determinadas. Es decir, para poder producir una tesis efectiva, los estudiantes deben aprender los modos de ser y hacer en sus respectivos campos disciplinares. Este aprendizaje se da, principalmente, mediante el intercambio con otros. En este trabajo analizamos las interacciones con otros que influyen en el proceso de redacción de las tesis doctorales. Específicamente, exploramos el rol de los lectores prueba: aquellas personas que interactúan con versiones tempranas de la tesis para ofrecer feedback a los doctorandos que les permita mejorar el texto, con el propósito de valorar el aporte que ofrecen y su influencia en el proceso de redacción. Para lograr el objetivo de nuestro estudio exploratorio, utilizamos entrevistas en profundidad a 20 doctorandos y recientes doctores en el área de Educación y Lingüística. Las entrevistas fueron transcritas y para su análisis se siguió una estrategia categorizadora y contextualizadora y se combinaron procesos inductivos y deductivos. Los resultados muestran que este es un recurso que los doctorandos utilizan con frecuencia y consideran valioso para el proceso de redacción ya que lo enriquecen.

#### Abstract

*Accreditation of doctoral programs in most Latin American universities requires that students produce a written work based on their research: the doctoral thesis. Writing this type of text implies their involvement in specific social and discursive practices. In other words, to produce a successful doctoral thesis, students must learn the ways of doing and being in their disciplines. This learning happens, mainly, thanks to interactions with other people. This work analyzes the interactions that influence the process of writing a doctoral thesis. Specifically, the role of proof-readers (those readers who interact with early versions of the thesis and offer them feedback to improve the text) is analyzed with the aim of appraising their influence and contribution to the thesis writing process. This exploratory study was based on 20 in-depth interviews with doctoral students and recent graduates from the Education and Linguistics fields. Interviews were transcribed and analyzed by following a categorizing and contextualizing strategy and combining inductive and deductive processes. Results show that this resource is often used and highly valued by doctoral students as it enriches their writing process.*

#### Palabras clave

borradores; lectores prueba; escritura académica; tesis

#### Keywords

*drafts; proof-readers; academic writing; thesis*

\* **Laura Colombo:** Doctora en Lenguaje, Literacidad y Cultura y Magíster en Comunicación Intercultural. Investigadora Asistente CONICET-Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires. Integrante del GICEOLEM (<https://sites.google.com/site/giceolem2010/>). Para contactar a la autora: [laura.colombo@conicet.gov.ar](mailto:laura.colombo@conicet.gov.ar)

\*\* Este trabajo forma parte del Proyecto PICT 2014/2793 financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Técnica de Argentina.

### Introducción

La mayoría de los programas doctorales de Latinoamérica se acreditan mediante la presentación de un trabajo escrito: la tesis. La elaboración de este tipo de texto es un proceso complejo que, a la vez, pone de relieve el rol fundamental que juega la escritura en los modos actuales y legitimados de producción de la ciencia (Canagarajah, 2002; Lee, 2013; Nygaard, 2015). Así, se espera que los estudiantes, al realizar sus tesis, dejen de ser meros receptores de textos académicos para convertirse en productores de conocimiento (Arnoux, 2009; Carlino, 2012) que participan en las conversaciones académicas de sus campos disciplinares (Aitchison, Kamler, y Lee, 2010). Sin embargo, muchos estudiantes no finalizan sus tesis de posgrado debido a las dificultades que hallan en su escritura (Ahern y Manathunga, 2004; Brunner y Ferrada Hurtado, 2011; Carlino, 2005; Elgar, 2003; Lovitts y Nelson, 2000; Lundell y Beach, 2003; Torrance y Thomas, 1992; entre otros) lo cual se refleja en la baja tasa de egreso que existe en este nivel.

En efecto, elaborar una tesis no es tarea fácil. Para ello los doctorandos deben aprender los modos de ser y hacer en sus respectivos campos de conocimiento incluyendo los usos específicos que se les dan a las prácticas de lectura y escritura (Prior, 1998). Ahora bien, ¿cómo sucede esto? Desde un enfoque sociocultural del aprendizaje (Lave y Wenger, 1991; Vygotsky, 1978; entre otros), este aprendizaje se logra mediante procesos de participación social. Por ende, aprender a escribir una tesis no constituye una “internalización” por parte del sujeto de un conocimiento objetivo sobre la escritura académica, sino que implica un proceso de participación gradual en determinados contextos sociales (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998), donde el desarrollo de la identidad escritora se produce mediante la gradual participación y transformación de comunidades de práctica (Colombo, 2012). Esto incluye adentrarse en una trama compuesta de interacciones con otros sujetos (autores, profesores, directores de tesis, pares, etc.) y con artefactos (libros, artículos científicos, reglamentaciones y normativas nacionales e institucionales, etc.) que acarrearán la historia de la comunidad de práctica. Así, aprender a escribir una tesis implica adentrarse en los valores y comportamientos de la comunidad académica (Casanave y Li, 2008).

Una de las herramientas que parecen ser fundamentales para poder ajustar los escritos a las expectativas de las comunidades disciplinares parece ser la retroalimentación: no solo ayuda a mejorar los textos (Hattie y Timperley, 2007) sino también atañe y realza el aspecto social de la escritura ya que ocurre en contextos particulares, entre personas que negocian relaciones e identidades particulares (Hyland y Hyland, 2006).

Al respecto, las prácticas de retroalimentación y las relaciones de los tesisistas con sus directores o supervisores han sido documentadas (Badenhorst y Guerin, 2016; Basturkmen, East, y Bitchener, 2012; Cadman y Cargill, 2007; Casanave, 2008; Dysthe, 2002; Hyatt, 2005; Kumar y Stracke, 2011; Martín Torres, 2012). De hecho, la importancia de la retroalimentación de los escritos es tal que han surgido propuestas pedagógicas para el nivel de posgrado que proponen expandir el ámbito de injerencia de estas prácticas más allá de la díada supervisor/estudiante (Aitchison y Lee, 2006). De esta manera, se propone abrir oportunidades de participación para los estudiantes mediante dispositivos que permitan interactuar con pares tales como la supervisión grupal, los grupos de estudio o los círculos de lectura/escritura (Aitchison, et al., 2010; Aitchison y Lee, 2006; Kamler y Thomson, 2006). En estos espacios, entonces, los estudiantes ejercerían las prácticas de revisión y discusión de textos borradores y, por ende, tendrían oportunidad de mejorar no solo los textos, sino sus hábitos como escritores.

De hecho, algunas investigaciones han mostrado que el trabajo con borradores sucesivos y, sobre todo, las interacciones con pares en el acto de revisión del escrito son importantes ya que refuerzan tanto el acto de escribir para comunicar como el sentimiento de autoría de los estudiantes (Carlino, 2008c; Colombo, 2013; Graff, 2009), incrementan el tiempo invertido en la revisión y las transformaciones del texto (Allal, Lopez, Lehraus, y Forget, 2005), y, finalmente, pueden llevar no solo al mejoramiento del texto, sino también de las prácticas letradas (Alvarez Angulo, 2011; Álvarez Angulo, 2012; Colombo, 2016). Sin embargo, estos trabajos son incipientes y el foco de la mayoría de las investigaciones parece seguir estando en el ámbito académico y en aquellas personas con las cuales los doctorandos tienen una relación desigual de poder tal como profesores y directores de tesis. Por ende, no se han tenido en cuenta otras posibles fuentes de retroalimentación o feedback para los escritos intermedios en el proceso de redacción de las tesis.

Así pues, partiendo del anteriormente mencionado enfoque sociocultural del aprendizaje y para lograr una comprensión en profundidad del proceso de elaboración de tesis, nos es necesario identificar los elementos contenidos en la red de relaciones que acompaña al proceso y, simultáneamente, caracterizar las interacciones entre dichos elementos. Es por ello que en este trabajo proponemos expandir la mirada desde los textos y los contextos académicos hacia las interacciones con personas de diferentes ámbitos que influyen el proceso de redacción de tesis.

Específicamente, exploramos el rol de los lectores prueba: aquellas personas que interactúan con borradores o escritos intermedios relacionados con el trabajo de tesis.

En las siguientes secciones presentamos, en primer lugar, la metodología empleada en esta investigación. Luego, exponemos los resultados del análisis de las entrevistas. Finalmente, en las conclusiones contrastamos nuestros hallazgos con los de anteriores investigaciones y proponemos algunas acciones institucionales dirigidas a acompañar y facilitar el proceso de redacción de tesis por parte de estudiantes de posgrado.

## Metodología

Para abordar el objetivo de nuestro estudio exploratorio, utilizamos entrevistas en profundidad a 20 doctorandos y recientes doctores en el área de Educación y Lingüística, quienes realizaban o habían finalizado recientemente sus estudios en universidades públicas y privadas del área metropolitana de Buenos Aires, Argentina. Estos datos se complementaron con los hallados en documentos y espacios virtuales relativos a la estructura curricular y las pautas institucionales de elaboración de tesis de cada programa, lo cual permitió una puesta en contexto de los mismos. La mayoría de los participantes cursaban doctorados en el área de educación (13 de 20), contaban o contaron con becas parciales o totales para sus estudios (15 de 20), al momento de las entrevistas tenían una edad promedio de 38 años y eran mujeres (13 de 20). La mayoría de los participantes del área de Educación habían cursado maestrías antes de encarar sus estudios doctorales, no sucediendo esto con los de Lingüística.

Las entrevistas fueron transcritas y para su análisis se siguió una estrategia categorizadora y contextualizadora (Maxwell y Miller, 2008) y se combinaron procesos inductivos y deductivos. Categorías emanadas del marco teórico y la revisión de la literatura (por ej., interacciones con pares y expertos que permiten participar gradualmente en prácticas letradas específicas) guiaron un primer análisis. Estas categorías se reformularon progresivamente con base en el material empírico. Luego de una primera codificación abierta realizada mediante lecturas recurrentes, se identificaron actores y acciones que influían el proceso de tesis en forma negativa o positiva. Estos códigos se refinaron y se obtuvieron categorías más generales y abstractas basadas en los tipos de relaciones y su influencia en el proceso de tesis de los entrevistados. Asimismo, las relaciones entre

códigos y categorías fueron analizadas para identificar temas y patrones (Miles y Huberman, 1994).

La triangulación de fuentes de datos y métodos de recolección permitió sumar profundidad y complejidad al proceso de análisis (Denzin, 1989; Tashakkori y Teddlie, 1998). Este último también se enriqueció con la inclusión de esta investigación en el GICEOLEM (Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias) ya que permitió discutir códigos y categorías y establecer acuerdos inter-jueces, lo cual ayudó a enriquecer y potenciar el análisis de los datos. Finalmente, los integrantes del equipo de investigación colaboraron con la lectura crítica de sucesivas reelaboraciones del presente artículo.

Gracias a esto se diferenciaron entre las relaciones sociales que influyen el proceso de redacción de las tesis, aquellas que pertenecían al ámbito académico, laboral, y familiar de los tesisistas. A su vez, al analizar las relaciones sociales mencionadas por los entrevistados, encontramos que la manera en que estas afectan el proceso de tesis muestra una configuración compleja y dinámica.

Al tener en cuenta si han influido de manera negativa o positiva el proceso de tesis, encontramos que la valencia<sup>1</sup> de los vínculos no es total y estática, sino dinámica y circunstancial. Así, un vínculo con valencia negativa que obstaculiza el proceso de tesis en un momento, puede luego facilitarlo, pasando así a adquirir una valencia positiva; y viceversa. Por ejemplo, al enfermarse el padre de una de las entrevistadas, ella tuvo que mudarse y hacerse cargo de su cuidado lo cual restringió el tiempo que tenía disponible para escribir su tesis. Pero luego, una vez mejorado, su padre fue uno de sus lectores principales de su borrador final y, por lo tanto, colaboró con la corrección del texto. Los resultados que presentamos en esta ocasión surgen de un análisis pormenorizado de las relaciones de todos los ámbitos (laboral, académico, personal) que influenciaban en forma positiva el proceso de tesis de los entrevistados ofreciendo un tipo específico de ayuda académica (Colombo, 2014): actuar como lector prueba.

## Resultados

El análisis de las 20 entrevistas muestra que los doctorandos, además de compartir sus textos intermedios con personas pertenecientes a su ámbito académico y laboral, también pidieron a personas de su esfera personal que actuaran como lectores prueba. El siguiente gráfico presenta los principales hallazgos:

<sup>1</sup> Definimos valencia como el rol positivo o negativo atribuido en determinado momento a las interacciones con determinada persona.

**Tabla 1:** Proporción de lectores prueba mencionados por los entrevistados según tipos de relaciones.

Relaciones sociales del ámbito	Académico y laboral (17/20)	Personal (12/20)
<b>Tipo de relación</b>	<p>Simétrica: compañeros de programa de doctorado, de equipos de investigación, de grupos de estudio y/o compañeros de trabajo en instituciones académicas (16/20).</p> <p>Asimétrica: co-directores, ex directores de tesis, profesores de sus programas doctorales, directores de grupos de investigación ajenos al propio, evaluadores de eventos académicos y/o mentores informales (17/20).</p>	<p>Familiares o de pareja: padres, madres, hijas, esposas, novios, ex maridos, hermanos (12/20).</p> <p>Amigos que no están en el ámbito académico (3/20).</p>
<b>La persona posee experticia</b>	<p><b>Sí (17/20)</b> <b>No (0/20)</b></p>	<p><b>Sí (5/12)</b> <b>No (8/12)</b></p>

Nota. Entre paréntesis se da la proporción de entrevistados que mencionaron recurrir a esas relaciones sociales para que actúen como lectores prueba.

En cuanto a las relaciones sociales del ámbito académico, algunas personas con quienes comparten sus borradores son pares, mientras con otras mantienen relaciones asimétricas.

La mayoría de los entrevistados (16 de 20) mencionaron compartir con frecuencia borradores de sus tesis con pares del ámbito académico. Entre ellos, se mencionaron compañeros de programa de doctorado, de equipos de investigación, de grupos de estudio y/o compañeros de trabajo en instituciones académicas. Por ejemplo, Valeria<sup>2</sup> declaró que quienes con más frecuencia leían sus textos intermedios eran sus “compañeros”<sup>3</sup>, entre los que incluyó personas de su equipo de investigación y de “un grupo de estudios literarios para-institucional” en el que participaba.

Por su lado, Lucía mencionó que sus “compañeros de doctorado” funcionaban como lectores-prueba y detalló: “Bianca me lee un montón. Y en su momento, Omar también (...) entre los tres éramos un buen grupo de apoyo”. En forma similar, a Daria le leía sus borradores Ofelia, “una compañera que ya tenía beca y que trabajaba con temas afines” así como también sus compañeras de cursos de doctorado. En definitiva, casi la totalidad de los entrevistados expresaron compartir sus textos intermedios con pares o compañeros quienes ayudaron con la escritura de la tesis al interactuar con textos intermedios y ofrecer comentarios y correcciones que ayuden a mejorar la versión final.

Además de compartir sus borradores con pares, la mayoría de los participantes (17/20) mencionaron recurrir a personas del ámbito académico con quienes no tenían una relación de iguales tales como co-directores, ex directores de tesis, profesores de sus programas doctorales, directores de grupos de investigación ajenos al propio, evaluadores de eventos académicos y/o mentores informales. Por ejemplo, Ana mencionó que mientras escribía su tesis tuvo que lidiar con campos de conocimientos ajenos a su formación por lo que consultó directores e integrantes de otros equipos de investigación ya que “necesitaba como unas orientaciones” y que “alguien me fuera leyendo”.

Por su parte, Ariadna mencionó a una profesora de la cátedra en la cual ella era adscripta, quien “oficialmente no figura en los papeles” por lo que no era directora ni co-directora de su tesis, pero sí cumplía una función de mentora. En sus palabras: “hoy por hoy es la persona más presente en lo que es mi trabajo de investigación (...) que está más pendiente de lo que hago, la que más me lee, es ella”. Algo similar relató Jimena quien dijo que Belén, una de las profesoras que ella consideraba su mentora, no era su co-directora “no por nada en especial, básicamente para no hacer el trámite” pero era quien más devoluciones le hacía cuando ella le enviaba borradores tal como muestra la siguiente cita:

yo le escribo 10 hojas y ella me devuelve 20 de comentarios. Hay más comentarios que hojas

<sup>1</sup> Los nombres de los entrevistados y las personas que mencionan han sido cambiados por cuestiones de confidencialidad.

<sup>2</sup> Las expresiones entrecomilladas y en itálicas son fragmentos de las transcripciones de las entrevistas. “(...)” indica que parte del discurso se ha elidido. Se señala mediante corchetes “[ ]” la inclusión de aclaraciones para que el lector comprenda el discurso.

que yo mando, pero hace como un seguimiento, que, bueno, te súper acompaña en lo que escribís (...) no es que me lo corrige [el texto], ni siquiera es que lo corrige, sino que te pone preguntas. “¿y esto te parece así, no sería mejor?, ¿no utilizás acá tal cosa?, ¿y esto cómo lo pensás con lo otro?”.

Este patrón es consistente con el hecho de que la mayoría de los entrevistados que mencionaron a sus directores no los calificaron como lectores prueba de borradores tempranos, sino como a quienes entregaban versiones finales, es decir, textos que consideraban “acabados” tal como expresa Leonel:

La directora fue Nicasia pero tuve dos grandes lectoras. Tamara. Tamara se recibió de doctora aquí [se refiere a la institución en la cual cursa su doctorado] en el 2007, (...) o sea, ella no podía dirigirme. Pero Tamara (...) leía cada una de las cosas que yo escribía para la tesis. Y fue una lectora fundamental (...) mi otra gran lectora, que es Juana Duran, (...) yo la conocí en un seminario que dio (...) me quedé enganchadísimo [entusiasmadísimo] y ella fue la que me empezó a tirar algunas puntas de cómo yo podía encarar la tesis (...) a Nicasia [su directora] lo que hice fue le di la tesis como más aprontada.

Además de recurrir a personas de su ámbito académico, los datos muestran que los doctorandos solicitan a personas de su ámbito personal que oficien de lectores-prueba de borradores de sus tesis. En efecto, 12 de los 20 entrevistados mencionaron compartir con parejas, familiares y/o amigos borradores de sus tesis. Si bien estos últimos lectores-prueba no pertenecen a los campos disciplinares sobre los que versan las investigaciones, influyen en el proceso de escritura de las tesis de diferentes formas.

Por un lado, más de la mitad de los entrevistados que dijeron consultar parejas, familiares y amigos (8 de 12) afirmaron que estas personas les aportaban una mirada “externa” que propiciaba revisiones que les permitían mejorar la escritura de sus tesis. Por ejemplo, Ariel, expresó que la mirada de su mujer como lectora-prueba era valiosa ya que “no está muy metida adentro” por lo cual podía aportarle perspectivas nuevas fuera de sus supuestos disciplinares. En forma paralela, Flavia declaró creer que las devoluciones de su novio sobre sus borradores, a pesar de que no entendiera mucho sobre el tema de su tesis, le eran útiles:

“es alguien [su novio] con quien puedo, que puede ver cosas que yo no, desde una mirada digamos no desde la XX [menciona

el nombre del campo disciplinar de su tesis], sino como desde la organización general del texto, desde la comunicación hacia el otro, si doy o no por sentadas cosas, si hay cosas que se entienden, si hay lagunas. Porque yo esto del marco teórico ya lo tengo como re-interiorizado, entonces a veces puede ser que no me dé cuenta de que haya algo importante de explicitar y yo no lo esté explicitando”

Por otra parte, 5 de los 12 entrevistados que dijeron consultar parejas, familiares y amigos declararon contar con lectores-prueba que no pertenecían a su disciplina o ámbito académico, pero poseían cierto nivel de experticia o conocimiento práctico sobre alguna de las cuestiones abordadas en la tesis. Por ejemplo, el ex-marido de Amalia, quien era filósofo, la ayudó con su tesis ya que le facilitó una “lectura más conceptual” de los conceptos lingüísticos que ella utilizaba y Daria pidió a su padre, profesor de historia, que leyera la parte de su tesis donde brindaba un contexto histórico “para ver la bibliografía que estaba manejando”.

En definitiva, los datos muestran que los tesisistas no solo piden a personas de su ámbito académico que actúen como lectores prueba. Además de compartir sus borradores tempranos con profesores, co-directores, tutores y compañeros de diferente índole, los entrevistados declararon que los comentarios y devoluciones hechos por personas de su ámbito familiar también les resultaban útiles, manejaran o no el tema de su tesis. Por una parte, aquellos que no estaban familiarizados con el campo del conocimiento o el tema abordado por la tesis aportaban correcciones en cuanto a cuestiones de redacción tales como ortografía o cuestiones mecánicas de estilo, así como comentaban sobre la claridad del escrito. Esto se vuelve especialmente relevante en el caso de la tesis, la cual presenta una “naturaleza pseudo-comunicativa” (Shaw, 1991, p. 194) y constituye un “género borroso” (Medway, 2002) que puede consustanciarse de muchas formas. Es decir, este tipo de escrito demanda explicar contenidos a una audiencia experta (por ej., autores reconocidos en la especialidad) y a la vez informar a una audiencia no especialista (por ej., miembros del comité evaluador de la tesis que pertenecen a la comunidad disciplinar, pero no se especializan en el tema). Los lectores-prueba ajenos al ámbito académico facilitarían a los tesisistas posibles interpretaciones del texto realizadas por una audiencia que no es especialista en el contenido ni está familiarizada con el género.

Por otra parte, los lectores intermedios del ámbito académico y también aquellos ajenos al ámbito académico pero que contaban con conocimientos disciplinares o algún tipo de conocimiento específico, contribuían al comentar cuestiones del escrito desde

su calidad de expertos en determinado campo disciplinar, fuere este igual o diferente al de la tesis. Así, la retroalimentación ofrecida por colegas, familiares o amigos ayudaba a los tesisistas a revisar, por ejemplo, la solidez de los conceptos, autores y contenidos presentados en sus borradores. Es decir, estas personas oficiaban de “agentes mediadores” (Dysthe, 2002; Lillis y Curry, 2006) ya que “traducían” a los tesisistas las expectativas discursivas del género y el campo disciplinar, para que ellos pudieran satisfacerlas en sus escritos.

### Conclusión

Nuestros datos muestran que, en efecto, los lectores prueba son un recurso que los doctorandos utilizan con frecuencia y consideran valioso para el proceso de redacción de las tesis. Estos resultados son consistentes, por un lado, con aquellas investigaciones centradas en las prácticas de retroalimentación de escritos en el ámbito académico y, por el otro, con estudios de caso que analizan el proceso de escritura de tesis.

En primer lugar, las investigaciones centradas en los procesos de supervisión y comentario de las tesis tanto por superiores como por pares (Badenhorst y Guerin, 2016; Boud y Lee, 2005; Carlino, 2008b, 2015; Colombo, 2015; Meschitti, 2018, entre otros) plantean, de la misma manera en la que lo hacen nuestros entrevistados, que compartir textos intermedios con otros ayuda a los doctorandos a desarrollar las capacidades necesarias para poder participar de nuevas comunidades discursivas. Es decir, los doctorandos aprenden a pensar, actuar, escribir y hablar como científicos de determinada comunidad de práctica principalmente a través de prácticas de participación, modelado y ejercicio de prácticas que incluyen interacciones significativas con miembros de la comunidad centradas alrededor de sus producciones textuales. Esto pone de relieve la importancia que las redes de retroalimentación de escritos juegan para aquellos doctorandos que se encuentran atravesando el proceso de redacción de tesis.

En segundo lugar, nuestros hallazgos se encuentran en línea con varios estudios de casos que han mostrado cómo los contextos culturales, laborales y familiares de los que participan los estudiantes también influyen y son influenciados por el desarrollo de sus prácticas letradas (Ferenz, 2005; Hawisher, Selfe, Moraski, y Pearson, 2004; Johanson, 2001; Trice, 2004). Así, nuestro estudio aporta evidencia sobre cómo las relaciones sociales

originadas en ámbitos no académicos también juegan un rol en el proceso de desarrollo de la identidad y las prácticas escriturales a nivel de posgrado. Ya fuere por sus aportes en cuanto a su conocimiento conceptual o práctico de determinadas temáticas o a la claridad del escrito, los lectores de textos intermedios del ámbito no académico parecen brindar a los tesisistas una ayuda que, al parecer, no resulta de fácil acceso: lectores-prueba dispuestos a compartir impresiones e interpretaciones del texto que permitan mejorarlo (Carlino, 2008a; Colombo y Carlino, 2015).

Estos aportes no suplen, sino que complementan aquellos ofrecidos por los integrantes de la comunidad académica de referencia para los tesisistas, con quienes mantienen relaciones de igualdad o no.

Ya fuere con el foco en el ámbito académico o en el ámbito personal de los tesisistas, creemos que este conjunto de investigaciones que conceptualizan la escritura de géneros disciplinares como un fenómeno de participación social aportan información sobre los procesos reales de producción textual de las tesis y abren el camino a repensar iniciativas pedagógicas enfocadas en aumentar el acceso a lectores prueba en los diferentes estadios de desarrollo del trabajo de tesis. Al respecto, las instituciones podrían brindar mayor respaldo y estructura a las prácticas de supervisión, así como facilitar la incorporación de los tesisistas en equipos de investigación. También podrían llevar a cabo iniciativas que fomenten el trabajo con textos intermedios en instancias tempranas de los programas doctorales. Por ejemplo, se podría incluir la revisión entre pares en los cursos o seminarios que los estudiantes toman desde sus primeros años. Esto no solo les permitiría experimentar la escritura como un proceso gradual, sino también familiarizarse con el aspecto colegial de dar y recibir comentarios.

En la misma línea, se podría impulsar a consultar a personas ajenas a la disciplina y fomentar la formación de grupos de escritura, los cuales han probado ser efectivos para el avance de las tesis doctorales (Aitchison, 2009; Aitchison y Lee, 2006; Colombo, 2013, 2015; Colombo y Carlino, 2015; Ferguson, 2009; Guerin, et al., 2012; Kumar y Aitchison, 2017; Márquez Guzmán y Gómez-Zermeño, 2018; entre otros). Creemos que el desarrollo de iniciativas de este tipo facilitarían el proceso de tesis y contribuirían no solo al aprendizaje de prácticas letradas situadas por parte de los doctorandos, sino también al aumento de las tasas de finalización de los programas de posgrado.



## Referencias

- Ahern, K., y Manathunga, C. (2004). Clutch-starting stalled research students. *Innovative Higher Education*, 28(4), 237-254.
- Aitchison, C. (2009). Writing groups for doctoral education. *Studies in Higher Education*, 34(8), 905-916.
- Aitchison, C., Kamler, B., y Lee, A. (2010). *Publishing pedagogies for the doctorate and beyond*. New York: Routledge.
- Aitchison, C., y Lee, A. (2006). Research writing: Problems and pedagogies. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 265-278.
- Alvarez Angulo, T. (2011). Revising and rewriting in collaborative writing in higher education and beyond. *Journal of Academic Writing*, 1(1), 100-109.
- Álvarez Angulo, T. (2012). Revisar y reescribir textos académicos en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 22(2), 269-294.
- Allal, L., Lopez, L., Lehraus, K., y Forget, A. (2005). Whole-class and peer interaction in an activity of writing and revision. In T. Kostouli (Ed.), *Writing in context(s): Textual practices and learning processes in sociocultural settings* (pp. 69-91). New York: Springer.
- Arnoux, E. (Ed.). (2009). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- Badenhorst, C., y Guerin, C. (Eds.). (2016). *Research literacies and writing pedagogies for masters and doctoral writers*. Amsterdam: Brill/Emerald Publishing.
- Basturkmen, H., East, M., y Bitchener, J. (2012). Supervisors' on-script feedback comments on drafts of dissertations: socialising students into the academic discourse community. *Teaching in Higher Education*, 1-14.
- Boud, D., y Lee, A. (2005). 'Peer learning' as pedagogic discourse for research education. *Studies in Higher Education*, 30(5), 501-516.
- Brunner, J. J., y Ferrada Hurtado, R. (Eds.). (2011). *Educación superior en Iberoamérica*. Informe 2011. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) - Universia.
- Cadman, K., y Cargill, M. (2007). Providing quality advice on candidates' writing. In C. Denholm y T. Evans (Eds.), *Supervising doctorates downunder: Keys to effective supervision in Australia and New Zealand* (pp. 182-191). Victoria: Acer Press.
- Canagarajah, A. S. (2002). *A geopolitics of academic writing*. Pittsburgh, PA.: University of Pittsburgh Press.
- Carlino, P. (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Educere*, 9(30), 415-420. Disponible en [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102005000300020](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000300020)
- Carlino, P. (2008a, septiembre). *Desafíos para hacer una tesis de posgrado y dispositivos institucionales que favorecerían su completamiento*. Ponencia presentada en el Segundo Encuentro Nacional y Primero Internacional sobre Lectura y Escritura en Educación Superior, Bogotá, Colombia.
- Carlino, P. (2008b). Exploración de géneros, diario de tesis y revisión entre pares: Análisis de un ciclo de investigación-acción en talleres de tesis de posgrado. En E. Arnoux (Ed.), *Escritura y producción de conocimientos en carrera de posgrado* (pp. 220-239). Buenos Aires: Santiago Arcos Editores. Disponible en <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/posgrado>.
- Carlino, P. (2008c). Revisión entre pares en la formación de posgrado. *Lectura y Vida*, 29(2), 20-31. Disponible en <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/posgrado>.
- Carlino, P. (2012). *Helping doctoral students of Education to face writing and emotional challenges in identity transition*. En M. Castelló y C. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and texts in academic societies* (Vol. 24, pp. 217-234). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Carlino, P. (2015). Revisión entre pares: Una práctica social que los posgrados deberían enseñar. *España Pedagógico*, 22(1), 9-29.

- Casanave, C. P. (2008). Learning participatory practices in graduate school: Some perspective-taking by a mainstream instructor. En C. P. Casanave y X. Li (Eds.), *Learning the literacy practices of graduate school: Insiders' reflections on academic enculturation* (pp. 14-31). Ann Arbor: The University of Michigan Press
- Casanave, C. P., y Li, X. (Eds.). (2008). *Learning the literacy practices of graduate school: Insiders' reflections on academic enculturation*. Ann Arbor: The University of Michigan Press
- Colombo, L. (2012). *Escritura de posgrado y aprendizaje situado*. En Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (Ed.), *Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología - XIX Jornadas de Investigación - VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR* [en CD] (Vol. 1, pp. 82-85). Buenos Aires, Argentina: Ediciones de la Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. Disponible en <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/posgrado>.
- Colombo, L. (2013). Una experiencia pedagógica con grupos de escritura en el posgrado. *Aula Universitaria*, 15, 61-68. Disponible en <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/AulaUniversitaria/article/view/4368/6643>.
- Colombo, L. (2014). Los vínculos personales en la producción de tesis doctorales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, 16(2), 81-96. Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol16no82/contenido-colombo.html>.
- Colombo, L. (2015). La escritura en el posgrado: Grupos de escritura en el contexto anglosajón y argentino. En C. Muse (Ed.), *Cátedra UNESCO. Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones* (Vol. 4/Lectura y escritura como prácticas sociales, pp. 249-257). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Colombo, L., y Carlino, P. (2015). Grupos para el desarrollo de la escritura científico-académica: Una revisión de trabajos anglosajones. *Lenguaje*, 43(1), 13-34. Disponible en <http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/Lenguaje/article/view/3276>.
- Denzin, N. (1989). *The research act* (3ra ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Dysthe, O. (2002). Professors as mediators of academic text cultures: An interview study with advisors and Master's degree students in three disciplines in a Norwegian university. *Written Communication*, 19(4), 493-544.
- Elgar, F. (2003). *PhD completion in Canadian universities*. Final Report. Halifax, Nova Scotia: Graduate Students Association of Canada.
- Ferenz, O. (2005). EFL writers' social networks: Impact on advanced academic literacy development. *Journal of English for Academic Purposes*, 4, 339-351.
- Ferguson, T. (2009). The 'write' skills and more: A thesis writing group for doctoral students. *Journal of Geography in Higher Education*, 33(2), 285-297.
- Graff, N. (2009). Approaching Authentic Peer Review. *The English Journal*, 98(5), 81-87.
- Guerin, C., Xafis, V., Doda, D. V., Gillam, M. H., Larg, A. J., Luckner, H., et al. (2012). Diversity in collaborative research communities: A multicultural, multidisciplinary thesis writing group in public health. *Studies in Continuing Education*, 35(1), 65-81.
- Hattie, J., y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hawisher, G. E., Selfe, C. L., Moraski, B., y Pearson, M. (2004). Becoming literate in the information age: Cultural ecologies and the literacies of technology. *College Composition and Communication*, 55(4), 642-692.
- Hyatt, D. F. (2005). 'Yes, a very good point!': A critical genre analysis of a corpus of feedback commentaries on Master of Education assignments. *Teaching in Higher Education*, 10(3), 339-353.
- Hyland, K., y Hyland, F. (Eds.). (2006). *Feedback in second language writing: Contexts and issues*. New York: Cambridge University Press.
- Johanson, R. E. (2001). *The role of interactions in academic writing: A collective case study of five Taiwanese doctoral students in a graduate school of education*. Tesis doctoral, The University of Texas at Austin, United States.
- Kamler, B., y Thomson, P. (2006). *Helping doctoral students write: Pedagogies for supervision*. London and New York: Routledge.

- Kumar, V., y Aitchison, C. (2017). Peer facilitated writing groups: a programmatic approach to doctoral student writing. *Teaching in Higher Education*, 1-14.
- Kumar, V., y Stracke, E. (2011). Examiners' reports on theses: Feedback or assessment? *Journal of English for Academic Purposes*, 10(4), 211-222.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lee, I. (2013). Publish or perish: The myth and reality of academic publishing. *Language teaching*, 47(2), 1-12.
- Lillis, T., y Curry, M. J. (2006). Professional academic writing by multilingual scholars. *Written Communication*, 23(1), 3.
- Lovitts, B. E., y Nelson, C. (2000). The hidden crisis in graduate education: Attrition from Ph. D. programs. *Academe*, 86(6), 44-50. Disponible en <http://www.aaup.org/AAUP/pubsres/academe/2000/ND/Feat/lovi.htm?PF=1>
- Lundell, D. B., y Beach, R. (2003). Dissertation writers' negotiations with competing activity systems. En C. Bazerman y D. R. Russell (Eds.), *Writing selves, writing societies: Research from activity perspectives. Perspectives on writing*. (pp. 483-514). Fort Collins, CO: The WAC Clearinghouse and Mind, Culture, and Activity.
- Márquez Guzmán, S., y Gómez-Zermeño, M. G. (2018). Grupo Virtual de escritura académica. Una e-innovación para impulsar la publicación científica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 203-227. Disponible en <https://www.comie.org.mx/v201/revista/visualizador.php?articulo=ART76008ycriterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v76023/n76076/pdf/76008.pdf>.
- Martín Torres, G. G. (2012). La escritura de tesis de posgrado en el área de investigación educativa: El acompañamiento, una pieza clave. *CPU-E Revista de Investigación Educativa*, 15, 69-86.
- Maxwell, J. A., y Miller, B. (2008). *Categorizing and connecting strategies in qualitative data analysis*. En S. Hesse-Biber y P. Leavy (Eds.), *Handbook of emergent methods* (pp. 461-477). New York: The Guilford Press.
- Medway, P. (2002). Fuzzy genres and community identities: The case of architecture students' sketchbooks. En R. Coc, L. Lingard y T. Teslenko (Eds.), *The rhetoric and ideology of genre* (pp. 123-154). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Meschitti, V. (2018). Can peer learning support doctoral education? Evidence from an ethnography of a research team. *Studies in Higher Education*, 1-13.
- Miles, M., y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nygaard, L. P. (2015). Publishing and perishing: An academic literacies framework for investigating research productivity. *Studies in Higher Education*, 42(3), 519-532.
- Prior, P. (1998). *Writing/disciplinary: A sociohistoric account of literate activity in the academy*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shaw, P. (1991). Science research students' composing processes. *English for Specific Purposes*, 10(3), 189-206.
- Tashakkori, A., y Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Torrance, M., y Thomas, G. V. (1992). The writing experiences of social science research students. *Studies in Higher Education*, 17(2), 155.
- Trice, A. G. (2004). Mixing it up: International graduate students' social interactions with American students. *Journal of College Student Development*, 45(6), 671-687.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.



Faustino Medina\*

## Los memes como discurso analizable en el aula

### *Memes as analysable discourse in the classroom*

Recibido: 24-04-18

Aprobado: 25-06-18

### Resumen

El desarrollo de tecnologías como la internet ha facilitado un acercamiento extraordinario entre personas físicamente distantes. Esta herramienta permite el acceso y distribución de información de forma muy dinámica. Además, con la creación de las redes sociales se han triplicado las conexiones virtuales entre millones de seres humanos alrededor del mundo. Por medio de estas redes las personas se mantienen al tanto de lo que sucede y, además, comparten experiencias vividas, pensamientos, ideologías y creencias, es decir, elementos culturales difundidos a través de diferentes materiales digitales. En tal sentido, los memes se han convertido en una de las herramientas preferidas de los usuarios de los entornos virtuales. Reconociendo esta realidad, con este artículo se persigue comprender los efectos discursivos de los memes digitales en Estudiantes de Licenciatura en Educación mención Filosofía y Letras, Lenguas Modernas mención Inglés y Licenciatura en Educación Básica de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, Recinto La Vega. Para tales fines se confeccionó y aplicó una encuesta cerrada a los estudiantes citados más arriba. Con los datos obtenidos con esta última se concluyó que los memes digitales son elementos discursivos complejos que persiguen un impacto social, por lo cual debe seguirse indagando sobre su efecto irónico en las representaciones de los enunciatarios y en la conformación de la cultura dada la rapidez en que son consumidos por los internautas.

### Abstract

*The development of technologies such as the Internet has facilitated in an extraordinary manner the interaction among people who are far away from each other. This tool allows accessing and distributing information in a very dynamic way. Also, with the creation of social networks, virtual connections have tripled among millions of human beings around the world. Through these networks, people keep up to date with what is happening and, in addition, share experiences, thoughts, ideologies and beliefs, that is, cultural elements found throughout different digital materials. In this regard, memes have become one of the tools preferred by users of virtual environments. In recognition of this fact, this article aims to understand the discursive effects of digital memes on students of Bachelor of Education degrees, majoring in Philosophy and Literature, Modern Languages, English, and Primary Education from the Universidad Autonoma de Santo Domingo, La Vega Campus. For this purpose, a closed survey was prepared and applied to the above-mentioned students. Based on the data obtained, it was concluded that digital memes are complex discursive elements that pursue a social impact. For this reason, we should continue to investigate their ironic effect on the representations of the enunciators and on the conformation of a given culture, considering the speed with which they are consumed by Internet users.*

\***Faustino Medina:** Profesor titular de la Escuela de Letras de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, imparte Letras Básicas y Morfología y Sintaxis. Para contactar al autor: faustinomedina2683@gmail.com

**Palabras clave**

memes; redes sociales; cultura; situación de enunciación; ironía; sarcasmo.

**Keywords**

*memes, social networks, culture, enunciation situation, irony, sarcasm.*

**Introducción**

En la actualidad más de la mitad de la población mundial ha utilizado, por lo menos una vez en su vida, la internet. La llegada de esta herramienta ha revolucionado el acceso y distribución de la información. Además, esta plataforma ha permitido que la comunicación entre sujetos en puntos geográficos muy alejados pueda realizarse en cuestión de segundos. Estos procesos se han dinamizado, todavía más, con la creación de las llamadas redes sociales. Para Celaya (2008), las redes sociales son espacios en internet donde se publican y comparten informaciones de todo tipo para que otras personas las conozcan. En otras palabras, las redes sociales son espacios virtuales donde los seres humanos intercambian sus experiencias mediante diferentes tipos de archivos: fotografías, videos, documentos, y otros elementos culturales con los cuales buscan causar algún impacto en quienes los vean.

Los usuarios de estos entornos van creando comunidades, en las cuales se agrupan personas, casi siempre de diferentes localidades, pero que se sienten conectadas por lazos familiares o por el contenido compartido. Se debe admitir que, a pesar de las ventajas ya señaladas, las redes sociales también propician que se aminoren los intercambios presenciales. Schwarz (2011), sugiere que las personas, sobre todo los más jóvenes, están sustituyendo la interacción cara a cara por la comunicación textual a través de los medios digitales. Esto implica una especie de deshumanización marcada por el establecimiento de relaciones, exclusivamente, virtuales.

Una de las formas más populares de traspaso de información en estos espacios, especialmente en las redes sociales, es el meme. Este se puede definir como un dispositivo virtual que transfiere información de una persona a otra y con una intencionalidad determinada. Los memes, casi siempre, están compuestos por una imagen y un breve texto; y, regularmente, el mensaje que contienen es irónico. Kellner (2011), citado por Chango (2018), considera que, en una cultura donde la imagen se mediatiza a través de los medios sociales, las representaciones son las que construyen la visión que tiene un individuo del mundo. Es decir que, en muchos casos, los memes sirven de referencia para la constitución de modelos culturales. También, se debe resaltar que este instrumento virtual genera gran impacto entre los internautas por ser un material que, en la mayoría de los casos, resulta muy pegajoso por su componente burlesco y cómico.

El objetivo general de esta investigación consiste en caracterizar los efectos discursivos de los memes digitales en estudiantes de Licenciatura en Educación mención Filosofía y Letras, Lenguas Modernas

mención Inglés y Licenciatura en Educación Básica de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, Recinto La Vega. Este se complementa con tres objetivos específicos: a) describir cómo los alumnos encuestados utilizan los memes digitales; b) identificar los factores situacionales más influyentes para que el meme provoque el efecto de acuerdo a la intencionalidad de su discurso y c) sistematizar qué efecto discursivo provocan los memes elegidos a estos estudiantes universitarios.

Finalmente, se debe establecer que en el desarrollo de este texto se expondrá el origen del término meme y su impacto como representación de un elemento cultural que sirve como trasmisor de información. Además, se caracterizará la composición de los memes para demostrar que estos últimos pueden ser considerados como unidades discursivas complejas. También, se presentará la sistematización de los resultados sobre los factores situacionales influyentes para el traspaso de este recurso cultural y los efectos discursivos de los memes seleccionados para este estudio a través de una encuesta realizada de manera virtual a estudiantes de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, Recinto La Vega. Por último, se mostrarán las conclusiones del estudio sustentadas por los autores consultados.

**Marco teórico****Origen del término meme**

Los memes representan una unidad informacional que sirve para traspasar datos de un ser humano a otro. Se podría pensar que son elementos exclusivos de las redes sociales y que solo se usan para ironizar algunas situaciones. Sin embargo, a través de ellos es posible transmitir tradiciones, hábitos, ritos, ... en fin, diferentes tipos de conocimientos.

En la actualidad quienes más los utilizan son los nativos digitales. Estos los emplean en casi todo el contenido que comparten en las redes sociales. Según Prensky (2010), una de las características de estos grupos es que, cuando navegan, prefieren recibir la información por medio de gráficos, imágenes o videos en vez de textos. Además, estas personas priorizan la obtención de datos de manera ágil e inmediata porque regularmente están realizando más de una tarea a la vez.

La mayoría de los usuarios de las redes sociales, incluyendo a los nativos digitales, consideran que la palabra meme se circunscribe estrictamente a los entornos virtuales. Estos suelen reducir la definición de este término a una imagen acompañada de un texto

breve donde, de manera jocosa, se ridiculiza a una persona o a un tema. Sin embargo, un gran número de estos cibernautas ignora la procedencia de dicha palabra.

En tal sentido, se hace primordial establecer que el primero en utilizarla fue el etólogo, zoólogo y biólogo evolutivo Richard Dawkins en su texto *El gen egoísta* publicado en 1976. El científico estaba desarrollando la idea de que los elementos culturales se pueden transmitir de la misma forma que los genes, por medio de lo que denominó «replicadores culturales». Dawkins deseaba encontrar o inventar una palabra que le sirviera para nombrarlos. Para tales fines seleccionó *mímeme* resultante de la derivación de la voz griega *mímesis* entendida, desde los pensamientos aristotélicos, como imitación de la naturaleza. Sin embargo, Dawkins deseaba que su término se asemejara fonéticamente al vocablo genes; por lo que, mediante la eliminación de la primera sílaba, obtuvo meme. Es decir que, para él, un meme es todo aquello que funciona como un difusor de cultura, un elemento que contiene datos que pueden ser imitados o transmitidos de un individuo a otro.

A partir de estos planteamientos, otros pensadores han elaborado sus propias definiciones. Para Blackmore (2000), el meme es cualquier elemento que se trasfiere de una persona a otra por medio de la imitación. Por otra parte, Vélez (2012) acerca más el concepto al entorno digital y lo define como un derivado pegajoso de algún aspecto de la cultura pop. Considera que este se parodia y repite hasta que se pierde de vista su origen y significado. Este último pensador también incluye, aunque de manera implícita, la idea de lo viral en su definición. En los entornos digitales los elementos que se convierten en una moda son considerados virales porque muchos usuarios los comparten. En este mismo orden, un meme digital o virtual tiene éxito como difusor cultural si logra esta categoría. Se debe considerar, además, la autonomía que ha logrado el meme de internet. En tal sentido, Rey, Marmolejo, Grob y Bartolomé (2018) consideran que este se ha convertido en un formato propio del imaginario colectivo que ya no se necesita de unos conocimientos expertos en informática para su producción.

## El meme digital como unidad discursiva

Todo acto que implica la participación consciente del ser humano representa un acontecimiento social. Uno que tendrá o no éxito dependiendo de la efectividad con la que se realice. En tal sentido, en un evento comunicativo, la construcción y transmisión efectiva de

mensajes depende, en gran medida, de la habilitación de una situación de enunciación funcional.

Para establecer dicha situación, todo locutor debe observar, con cuidado, los elementos que la componen. Según Martínez (2002), cuando alguien habla utiliza un conjunto de recursos lingüísticos para, con ellos, apelar a un oyente. Partiendo de esta idea, todo enunciador debe considerar una serie de cuestiones antes y durante la producción de su discurso, a saber: ¿a quién se dirige?, ¿con qué fin?, ¿qué recursos lingüísticos y no lingüísticos necesita?, ¿cuál es el momento y lugar más adecuado para presentarlo?, entre otras. Volviendo a las ideas de Martínez (2002), todo productor de mensajes intenta establecer un acercamiento lingüístico reflejando sus características discursivas e imaginando las de sus potenciales receptores.

Una situación enunciativa se desarrolla en una dinámica discursiva que implica la participación de un enunciador y un enunciatario, es decir, un individuo que produce un mensaje y otro que lo consume. Para Ducrot (1984), estos sujetos discursivos se pueden denominar *Ethos* y *Pathos*, quienes representan, respectivamente, la imagen del Yo y del Tú dentro de toda actividad comunicativa. Claro que, como se anticipó más arriba, quien elabora el discurso toma muy en cuenta las características psíquicas, físicas y culturales de su receptor. Es por esto, por lo que tanto el enunciador como el enunciatario establecen, muchas veces de manera asincrónica, un conjunto de acuerdos. Estas convenciones se sustentan en las normas comunicacionales del grupo al que pertenecen.

Estos planteamientos también se aplican a la producción de los memes digitales. Dichos textos requieren los procesos descritos en los párrafos anteriores porque, como todo discurso, transmiten información y tienen una intención comunicativa. Sin embargo, en los memes debe considerarse que los elementos paratextuales, como las imágenes, tienen mayor efecto que la parte lingüística. Puesto que, como se ha explicado, en los entornos virtuales las imágenes tienen mayor protagonismo. En tal sentido, la composición de este tipo de mensajes, regularmente, implica una parte gráfica y una lingüística. La brevedad de este segundo elemento es una de sus características principales.

A pesar de que la parte lingüística es corta, la manera de decir lo que se dice en un meme garantiza o no su efectividad. Por lo que la selección del registro debe realizarse con plena conciencia de los efectos que se espera producir. Para Calsamiglia y Tusón (1999), el registro representa una unidad comunicativa de la lengua utilizada en un momento y lugar determinado, y con unos fines específicos. Esto es así porque, según Calsamiglia y Tusón (1999), las personas utilizan un

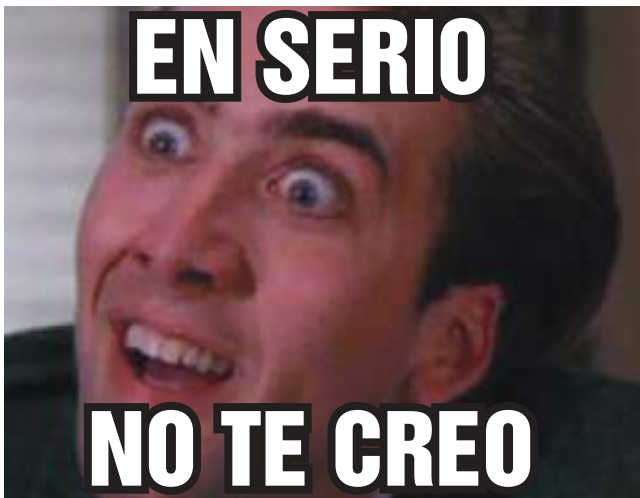


Figura 1 Meme #1 Fuente: <https://www.memegenerator.es/meme/529283>

conjunto de principios textuales y socioculturales para la construcción de discursos coherentes y apropiados. En este punto, también, se debe considerar la afirmación de Castañeda (2017), quien tomando como referente la teoría del signo de Peirce (1974), plantea que un meme de internet, como signo, establece una correlación icónica o simbólica con el objeto que representa. Es imperante, entonces, reconocer que si en un acto comunicativo lo que se dice es importante, más lo es, cómo se dice.

En este mismo orden, en la producción de un meme también se debe tomar en cuenta el principio de cooperación. Según Herbert Paul Grice (1975), en la tarea de la comunicación los interlocutores establecen acuerdos de cooperación que permiten una mejor comprensión de los mensajes propuestos. En tal sentido, toda persona que expresa un discurso debe considerar lo que Grice (1975) llama máximas de cooperación. Estas se sintetizan en cuatro tipos: a) máxima de cantidad: implica la cantidad de información que debe darse; b) máxima de calidad: sostiene que la información debe ser verdadera; c) máxima de relación: defiende la relevancia de los datos ofrecidos y d) máxima de manera: establece el modo de decir las cosas: breve, claro y organizado. Como se percibe, estos principios son los reguladores de un intercambio lingüístico efectivo. Aunque los mismos están pensados para conversaciones tradicionales, se pueden aplicar a las prácticas discursivas establecidas en los entornos digitales por medio de los memes.

Siguiendo esta línea de pensamiento, Yus (2003), considera que todo locutor debe cooperar con sus receptores para que comprendan mejor su discurso eligiendo un registro acorde con sus capacidades y expectativas. En esta parte, también es preciso considerar los planteamientos de Moreno (2005) para quien los integrantes de una comunidad de habla



Figura 2 Meme #2 Fuente: <https://www.memesitos.com/memes-de-amor-sarcastico.html>

comparten, además de por lo menos una lengua, un conjunto de normas lingüísticas y extralingüísticas que regulan su coexistencia. En fin, es indiscutible que la producción e interpretación de todo tipo de mensajes, incluyendo a los memes, depende del conocimiento compartido de la lengua que poseen los interlocutores; y no solo de esto, sino, y, además, de la utilización de una gramática cultural común como se postula desde la sociolingüística.

También, se debe destacar que todas las actuaciones lingüísticas provocan alguna reacción. Estas, casi siempre, son verbales e indican la aceptación o rechazo de la misma. Dicho esto, no es descabellado pensar que cuando alguien habla trata de convencer a otro de que lo que dice es la versión más cercana a la verdad. Austin (1962) considera que todo enunciado provoca una reacción en los interlocutores, a saber: les convence, interesa, calma, altera, etc. Por su parte, Bajtín (1982) piensa que toda actividad humana está vinculada con el uso de la lengua. Los hablantes elaboran enunciados estables y pertinentes para lograr, en sus oyentes, determinado efecto discursivo: "...cada esfera de la comunicación discursiva posee su propia concepción del destinatario, la cual lo determina como tal" (Bajtín, 1982, p.285). En tal sentido, todo discurso, sin importar su propósito y secuenciación, contiene rasgos argumentativos.

Lo antes expuesto se hace muy evidente en los memes, debido a que cuando un usuario publica este tipo de mensaje desea que sus amigos virtuales asientan y se conviertan en aliados de su intención, validando el mensaje y convirtiéndose en nuevos transmisores. Si esto último sucede, el locutor ha logrado domesticar a sus interlocutores con su discurso. En este orden, Bassols y Torrent (2012) consideran que toda argumentación persigue, mediante unos enunciados, que unos

receptores exhiban una conducta determinada. En otras palabras, con una argumentación se busca mover, por medio de la persuasión, la voluntad de los otros.

## La ironía como recurso principal de los memes digitales

La producción de memes digitales se realiza por medio de diversos recursos o figuras retóricas. Elementos que permiten la construcción de mensajes apropiados para el contexto situacional donde se comparten. Uno de los más utilizados por los usuarios de los espacios virtuales es la ironía. Para García (2000), la ironía es un enunciado burlesco que, casi siempre, transmite un significado distinto al que expresa. Por su parte, el Diccionario de la Real Academia de la lengua española la define como una figura que expresa lo contrario de lo que se dice y que, además, puede interpretarse como una burla fina o disimulada. Ducrot (1990) sostiene que la enunciación irónica consiste en la introducción en el discurso de un punto de vista ajeno, es decir, el locutor utiliza la voz de otro u otros en su texto. Sin embargo, no se identifica con esta voz o voces; sino, todo lo contrario, las ridiculiza. Partiendo de estas conceptualizaciones, se puede pensar la ironía como un recurso del lenguaje que permite la transmisión de ideas por medio de enunciados que, a simple vista, se alejan de lo que realmente se desea expresar.

Muchos estarán de acuerdo con que, en los memes digitales, la ironía funciona tal como se ha descrito más arriba: se comparte una imagen que, acompañada con un breve texto, transmite un mensaje satírico. En la actualidad los memes irónicos son los más comunes en las redes sociales. González y Herrera (2014), concluyen que el propósito fundamental de los memes de internet es hacer reír. Los usuarios, regularmente, los utilizan para ridiculizar a una persona determinada o mofarse de un hecho actual.

Para nadie es un secreto que las redes sociales se han convertido en un espacio donde las personas conviven



Figura 3 Meme #3 Fuente: <https://elcomercio.pe/deporte-total/futbol-mundial/facebook-real-madrid-vs-memes-duelo-leganes-noticia-491836>

y, como sucede en las comunidades tradicionales, también en estas, los miembros no siempre están felices los unos con los otros. En tal sentido, estos estados anímicos, cargados de desprecio e inconformidad, se transmiten, casi siempre, por medio de los memes. En este punto, se debe admitir que, en la mayoría de



Figura 4 Meme #4 Fuente: <https://www.taringa.net/posts/humor/16401205/Humor-sarcastico-y-Memes-Fotoburlas.html>

estos, la ironía termina convirtiéndose en sarcasmo. Según García (2000), el sarcasmo es un enunciado irónico que tiene como finalidad herir a quien se dirige. Quienes comparten estos mensajes están conscientes de que, no solo, con ellos pueden afectar la moral de los otros, sino, además, lograr que muchos cambien sus percepciones respecto al personaje o tema objeto de burla.

## Metodología

La metodología utilizada para la realización de esta investigación consistió en la aplicación de una encuesta cerrada a estudiantes de Licenciatura en Educación mención Filosofía y Letras, Lenguas Modernas mención Inglés y de Licenciatura en Educación Básica de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, Recinto La Vega, específicamente, a los 23 inscritos en la Asignatura Morfología y Sintaxis II, Semestre 2018-01. Se debe aclarar que solo 16 participaron de la misma.

El instrumento contenía doce preguntas cerradas. Las primeras tres se dedicaron a captar información sobre el género, edad y licenciatura que cursan en la universidad los estudiantes seleccionados para el estudio. Las otras nueve estuvieron dirigidas a la obtención de datos sobre los memes digitales, el contexto más favorable para que logren su intencionalidad y los efectos discursivos en los consumidores. Cada uno de estos últimos ítems contenía cuatro alternativas.

Para la aplicación de este instrumento se utilizó la herramienta digital Google Formularios. Con esta tecnología se puede completar cuestionarios en cualquier dispositivo con conexión a internet. Además, permite la generación automática de porcentajes en



gráficas muy pertinentes, insumos que son utilizados por el investigador para el análisis de la realidad indagada.

Luego de preparada la encuesta en dicha plataforma, se procedió a enviar un link o enlace a los estudiantes a través de la red social WhatsApp. Al mismo tiempo, se les solicitó su colaboración y se les explicó el propósito del estudio. Una vez completado el instrumento, se procedió a analizar los resultados. Se interpretaron los porcentajes generados por la aplicación y se resaltaron los más elevados en cada caso. Estos datos sirvieron de base para discutir los resultados y presentar las conclusiones a las que arribó este breve estudio.

## Resultados

A seguidas se presentan y describen los gráficos que se consideran más importantes para los objetivos de este artículo. De los mismos, se ha generado la discusión de los resultados y, más adelante, se desglosarán las conclusiones generales de esta investigación.

### ¿Ha visto y/o compartido memes en sus redes sociales?

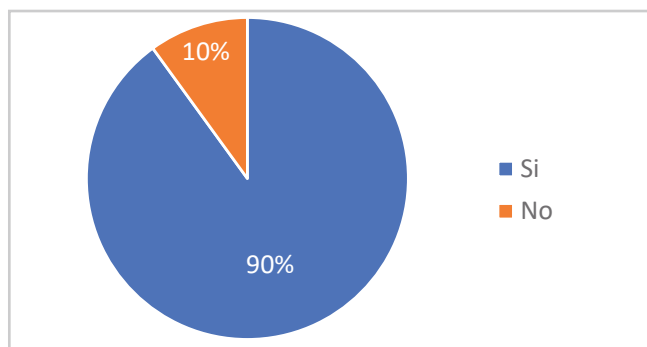


Figura 5: Respuestas de los participantes

El 90% de los estudiantes encuestados afirmó haber visto o compartido memes en sus redes sociales.

### ¿Por medio de cuáles redes usted comparte, más a menudo, memes digitales?

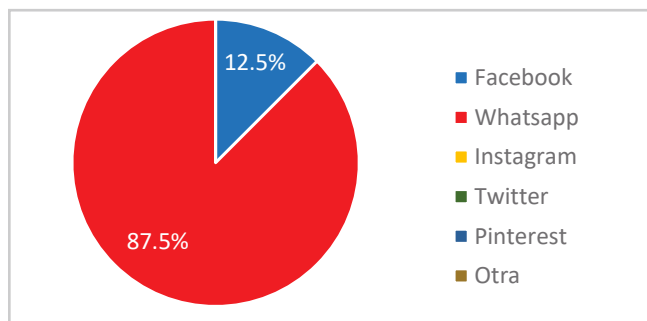


Figura 6: Respuestas de los participantes

87.5% de los encuestados comparte memes digitales por medio de la red social WhatsApp.

### ¿Cuántas veces al día publica memes digitales en sus redes sociales?

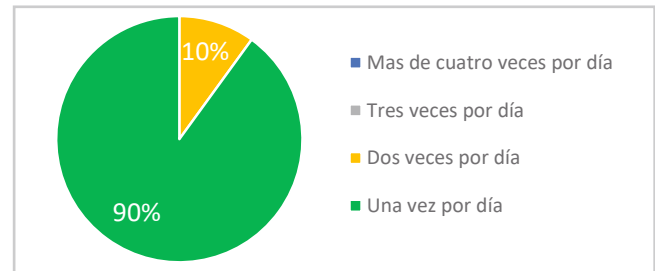


Figura 7: Respuestas de los participantes

El 90% de los participantes en este estudio afirma que, por lo menos, publica memes digitales una vez por día.

### Cuando reenvía o comparte un meme es porque:

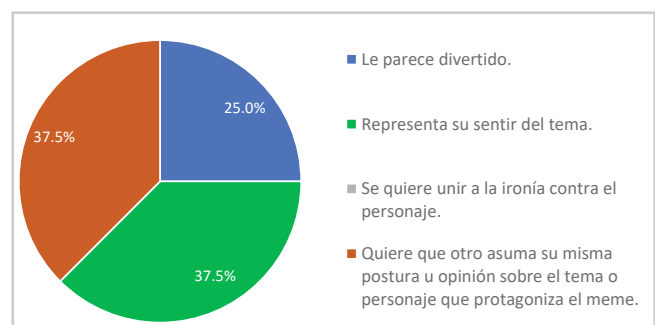


Figura 8: Respuestas de los participantes

El 37.5% de los estudiantes plantea que comparte memes digitales porque quiere que otros asuman su postura u opinión sobre el tema o personaje que lo protagoniza. Ese mismo porcentaje afirma que lo hace porque el meme en cuestión representa su sentir hacia el tema. Por su parte, un 25% de ellos sostiene que comparte un meme simplemente porque le parece divertido sin pensar en el efecto discursivo que provocará.



Figura 9 Meme #5 Fuente: <https://comofriki.com/que-es-un-meme-ejemplos/>

¿Con qué intención publicaría un meme como este en sus redes sociales?

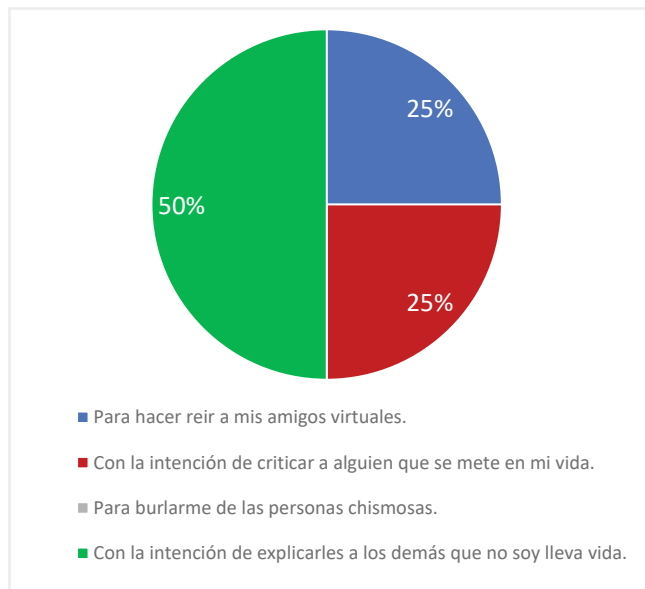


Figura 10: Respuestas de los participantes

El 50% de los encuestados explica que la intención con la cual publica un meme como ese es la de justificarse ante los demás pues no quiere que lo identifiquen como una persona chismosa o lleva vida. Por otro lado, 25% de ellos lo hace para criticar a alguien que se mete en su vida. Otro 25% indica que su intención sería hacer reír a sus amigos de las redes sociales.

¿Qué factores situacionales son los más influyentes para lograr el efecto u objetivo con el que se concibe un meme?

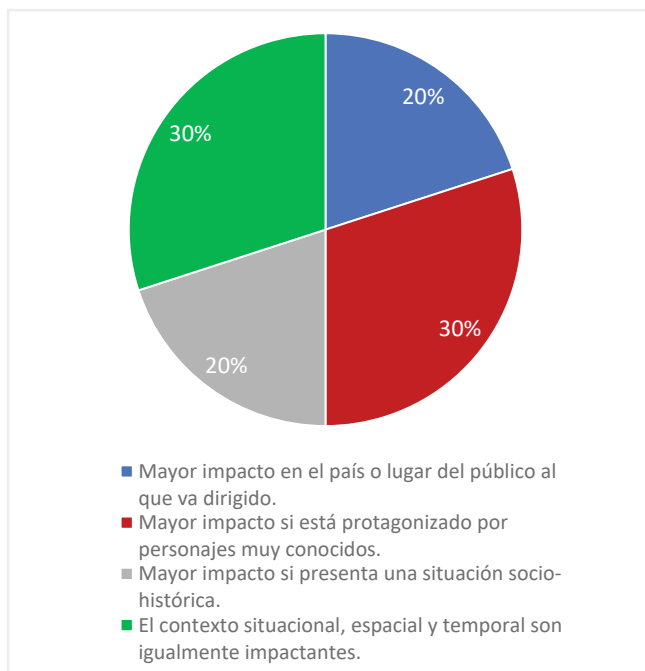


Figura 11: Respuestas de los participantes

El 30% de los estudiantes consultados considera que el contexto situacional, espacial y temporal son igualmente impactantes para el efecto discursivo del meme; asimismo, otro 30% piensa que el meme causa mayor impacto si está protagonizado por personajes muy conocidos.

Mátalos a todos Mark, conoces bien sus nombres...



Figura 12 Meme #6 Fuente: <https://www.dopl3r.com/memes/graciosos/despues-de-que-le-das-ride-a-tu-amigo-bor?new=1ypage=2>

¿Qué tanto comprende el mensaje de este meme?

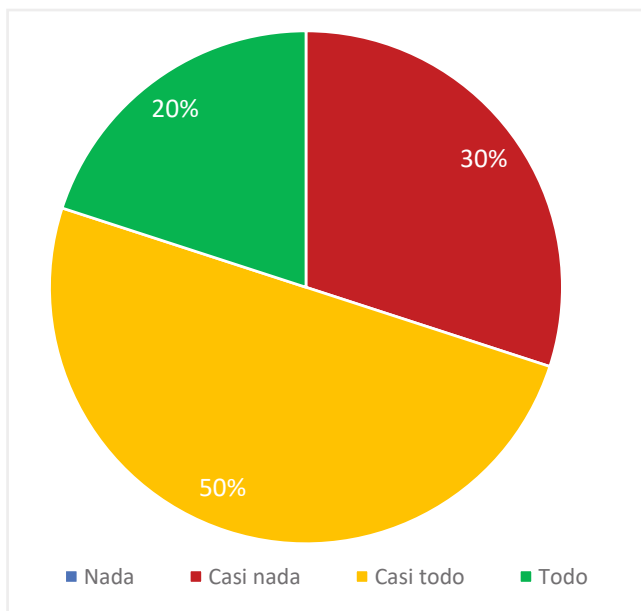


Figura 13: Respuestas de los participantes

El 50% de las personas que participaron en esta investigación manifestó que comprendió casi todo el mensaje plasmado en el meme anterior; sin embargo, un 30% de ellos indicó que no entendió casi nada del mismo.

¿Quiénes son los enunciatarios o receptores ideales del mensaje del discurso anterior?

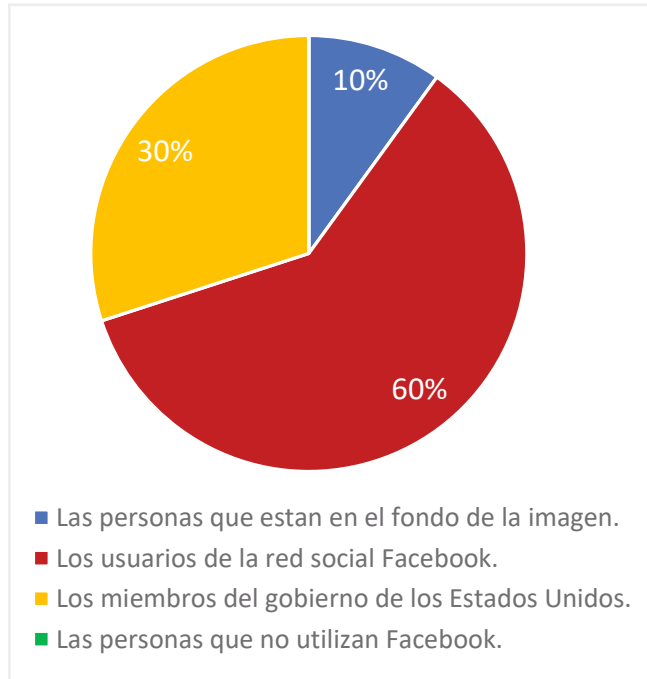


Figura 14: Respuestas de los participantes

El 60% de los estudiantes que completaron la encuesta afirmó que los enunciatarios del mensaje del meme antes visto son los usuarios de la red social Facebook. Por otra parte, 30% de ellos dice que iba dirigido a los miembros del gobierno de los Estados Unidos.

¿La extensión del texto permite que se capte totalmente su mensaje?

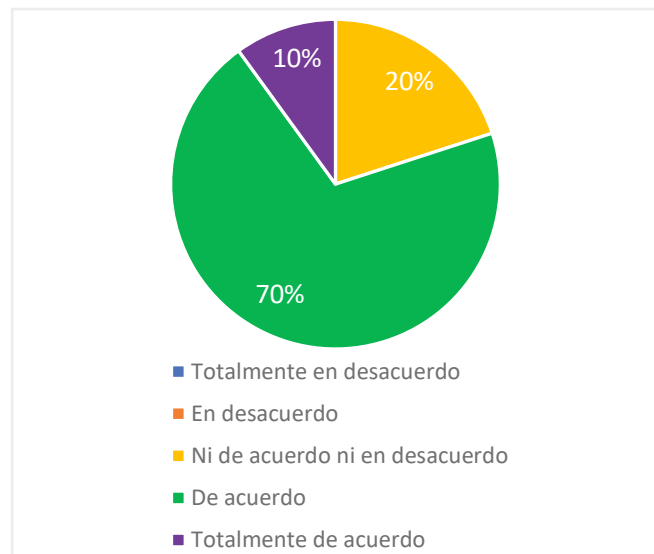


Figura 15: Respuestas de los participantes

Un 70% de los encuestados piensa que la extensión del meme anterior permite que se capte totalmente el mensaje que contiene.



Figura 16 Meme #7 Fuente: <http://www.juventudrebelde.cu/internacionales/2018-01-16/trump-da-risa-fotos>

¿Considera que la ironía de este meme incide en que sus destinatarios cambien su concepción sobre el personaje que está siendo ridiculizado?

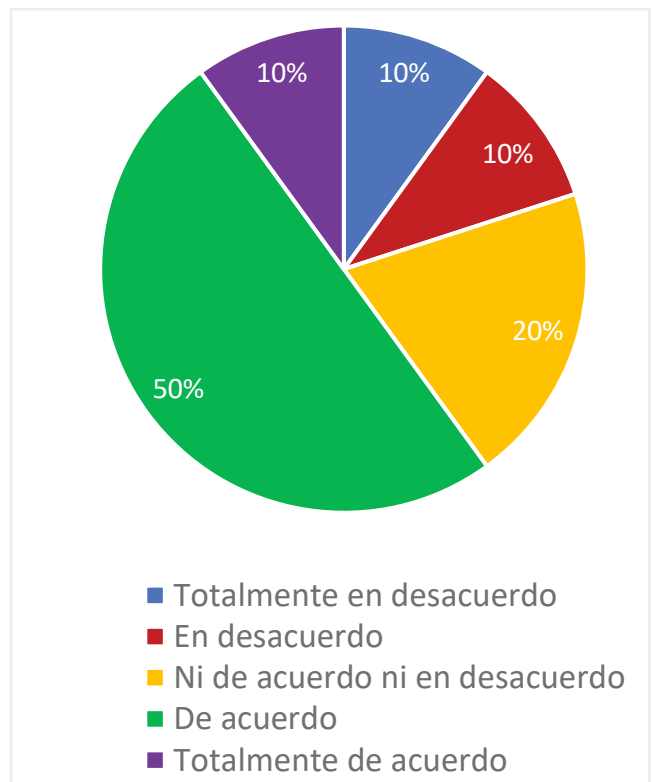


Figura 17: Respuestas de los participantes

El 50% está de acuerdo con que la ironía del meme de referencia incide en que sus destinatarios cambien su concepción sobre el personaje que está siendo ridiculizado.

A partir de este meme, ¿qué opinión tiene del presidente de E.E.U.U?

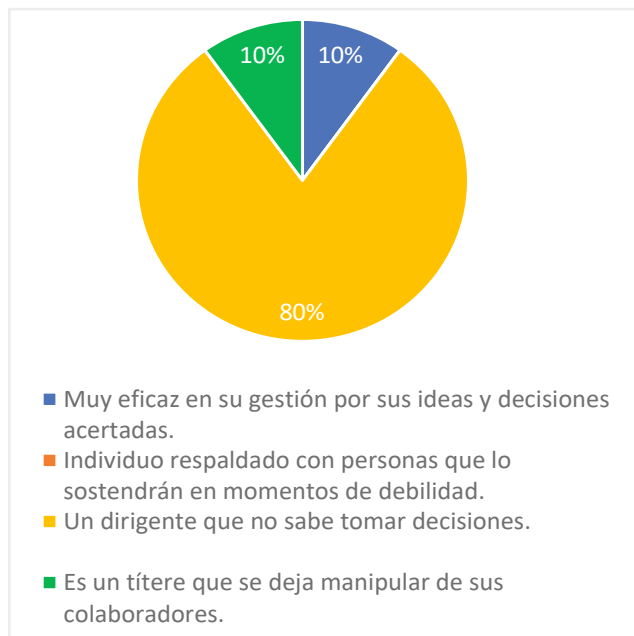


Figura 18: Respuestas de los participantes

A partir del análisis del meme anterior, el 80% de los estudiantes opina que el presidente de Estados Unidos es un dirigente que no sabe tomar decisiones.

## Discusión y conclusiones

Estos datos indican que, entre otras cosas, los memes digitales son, definitivamente, un recurso discursivo de gran impacto social. La mayoría de los encuestados los han visto y/o utilizado en los entornos virtuales donde interactúan. Ellos afirman que comparten memes digitales por redes sociales como WhatsApp y Facebook. También, han explicado que los publican por lo menos una vez por día. La intención de sus divulgaciones de memes digitales responde a varias causas: exponer a otros sus actitudes; representar su sentir sobre el tema expuesto en el meme; persuadir a otros para que asuman su postura sobre determinado asunto; criticar a otros usuarios; hacer reír a quienes les siguen en las redes sociales. A partir de esta realidad, se puede asegurar que los memes digitales han logrado penetrar en el gusto popular porque desempeñan una función social fundamental: comunicar un tema con una intencionalidad definida. Para Pérez, Aguilar y Guillermo (2014), todos los memes desempeñan un conjunto de funciones sociales, las cuales, casi siempre, se pueden deducir de forma directa. Con relación a los memes compartidos en este breve estudio, los datos recolectados indican que la significación y funcionalidad de estos depende, de igual manera, del contexto situacional, espacial y temporal donde se comparten.

Por otro lado, quedó evidenciado que la parte fotográfica de los memes es la que más llama la atención de los usuarios de las redes sociales. Esto demuestra que en estos entornos la comunicación se fundamenta, sobre todo, en lo gráfico y, en segundo plano, en lo lingüístico. La construcción de discursos funcionales en los memes requiere, en los grados señalados, estas dos características. Se puede verificar lo antes explicado en los memes donde se utilizan imágenes de Mark Zuckerberg y Donald Trump. El primero se fundamentó más en lo lingüístico. Esto provocó confusión en algunos estudiantes, mientras que en el segundo la carga significativa se sostuvo en la imagen. Aunque, también, debe especificarse que en la localidad donde se llevó a cabo el estudio puede que no conocieran tan de cerca el caso de Mark Zuckerberg.

Alarcón (2017) sostiene que en algunos memes el impacto viene por el uso lúdico e ingenioso de las palabras, pero, además, una de las características principales de los memes es la brevedad. Esto permite que su comprensión sea más rápida. Por otra parte, como se explicó y demostró más arriba, desde el punto de vista lingüístico, los memes representan una situación de enunciación construida por un locutor que se proyecta como un enunciador que desea convencer o ridiculizar a un personaje para causar un impacto en un enunciatario determinado, por eso, este tipo de discursos se caracteriza por la utilización de recursos retóricos como la ironía. Esta última, regularmente, utilizada para la composición de mensajes satíricos.

Los memes son manifestaciones culturales que han logrado integrarse a los espacios virtuales, sobre todo, en las redes sociales. La mayoría de los usuarios los utilizan para compartir sus inquietudes, en otras palabras, para manifestar sus sentimientos, ideas u opiniones de una forma más dinámica y divertida. El único problema de esta práctica social radica en que, en muchas ocasiones, los mensajes que se comparten pueden lastimar la sensibilidad de otras personas.

Desde otro punto de vista, se hace imprescindible destacar que los memes digitales, también, simbolizan un recurso didáctico muy pertinente. Como ha quedado demostrado, estos representan elementos discursivos analizables, por lo que pueden ser utilizados por los docentes para proponer su estudio y, posterior, producción. Con ello, se favorece el perfeccionamiento de las competencias lingüísticas que todo estudiante necesita. Además, “permiten el desarrollo de habilidades digitales, como la búsqueda y selección de información, la edición de contenidos y su difusión en la red” (Arango, 2014, p.5). En tal sentido, la utilización didáctica de memes digitales, igualmente, promueve el tan anhelado acercamiento entre las nuevas tecnologías y la educación.

En fin, la comunicación digital está invadida por la utilización de estos recursos. Los cuales, en la actualidad, representan la forma más dinámica de transmisión de datos. En este orden, se puede asegurar que los memes cumplen con la función que Richard Dawkins (1976)

les adjudicó desde el principio: replicar elementos culturales. Por lo cual, estos recursos digitales deben ser objeto de permanentes análisis en las aulas y debe seguirse indagando sobre su efecto en la conformación de la cultura dada la rapidez en que son consumidos por los internautas.

## Referencias

- Alarcón, V. (2017). Humorismo como creación y fortalecimiento de los vínculos en la sociedad red: el caso de los memes sobre filósofos. *Revista de comunicación*, 16 (1), 122-146.
- Austin, J. L. (1982): *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.
- Bassols, M. y Torrent, A. (2012). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. 3era edición. España: Octaedro.
- Bajtín M. (1982) *El problema de los géneros discursivos. En Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Blackmore, S. (2000). *La máquina de los memes*. Barcelona, España: Paidós.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel. Recuperado de <https://universitas82.files.wordpress.com/2013/08/las-cosas-del-decir.pdf>
- Castañeda, A. (2017). *Expresión popular en el espacio virtual: estudio de los memes de internet como manifestación de la realidad peruana y sus situaciones desde la teoría del signo de Charles S. Peirce y la teoría memética de Richard Dawkins*. 2017 (Licenciatura en Ciencias de la Comunicación). Universidad César Vallejo. Recuperado de [http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/1042/casta%C3%B1eda\\_ma.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/1042/casta%C3%B1eda_ma.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Celaya, J. (2008). *La Empresa en la WEB 2.0*. Barcelona: Editorial Grupo Planeta.
- Chango, K. (2018). *Representaciones acerca del mundo indígena contemporáneo. Análisis discursivo de memes de dos páginas de Facebook: "Crudo Ecuador" y "Ecuatoriano hasta las huevas"*. Ecuador: Universidad Central del Ecuador
- Dawkins, R. (2000). *El gen egoísta*. Barcelona: Editorial Salvat.
- Ducrot, O. (1990). *Polifonía y argumentación*. París, Francia: Universidad del Valle
- Ducrot, O. (1984). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós.
- García, J. L. (2000). *Las figuras retóricas. El lenguaje literario 2*. 2da edición. España: Arcos libros.
- González, F. y Herrera, E. (2014). *Análisis crítico del discurso de los "memes" alusivos al debate sobre paramilitarismo (2014) del Congreso de la República de Colombia*. (tesis de licenciatura). Colombia: Universidad del Valle. Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/9577/1/CB-0539462.pdf>
- Grice, H. P. (1975). «*Logic and conversation*». En P. Cole y J. L. Morgan (eds.). *Syntax and Semantic. Speech Acts*. Nueva York: Academic Press.
- Martínez, M. C. (2002). *Estrategias de la lectura y escritura de textos: Perspectivas teóricas y talleres*. Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina en base a la Lectura y la Escritura. Unidad de Artes gráficas, Facultad de Humanidades. Universidad del Valle, Colombia.
- Moreno, F. (2005). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. 2da edición. Barcelona: Editorial Ariel.
- Pérez, G., Aguilar, A., y Guillermo, M. (2014). El meme en internet. Usos sociales, reinterpretación y significados, a partir de Harlem Shake. *Argumentos*, 27 (75), 79-100.
- Prensky, M. (2010). *Nativos e Inmigrantes Digitales*. Institución Educativa SEK. Distribuidora SEK, S.A. Recuperado de [https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)
- Rey, N., Marmolejo, M. C., Grob, M., y Bartolomé, D. (2018). El meme de Internet en la enseñanza del diseño como herramienta de síntesis y análisis crítico. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 242-247. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Schwarz, O. (2011). Who Moved my Conversation? Instant Messaging, Intertextuality and New Regimes of Intimacy and Truth. *Media Culture Society*, 33 (1), 71–87. (DOI: 10.1177/016 34 43710 385501).
- Vélez, J. (2012), "Los memes de Internet y su papel en los medios de comunicación mexicanos", en AMIC (2012). La investigación de la comunicación y su incidencia social. Análisis sobre la construcción del campo de estudio y la producción de conocimiento. Memorias del XXIV Encuentro Nacional de la AMIC, Saltillo, Coahuila, México.
- Yus, F. (2003). *Cooperación y relevancia: Dos aproximaciones pragmáticas a la interpretación*. Universidad de Alicante. Edición electrónica: Espagrafic.



María Julia Diz López\*



Margarita Valcarce Fernández\*\*



María del R. Castro González\*\*\*

## Valoración por el estudiantado de la estrategia de aprendizaje mediante proyectos de investigación frente a las clases expositivas con casos prácticos. Estudio de caso

### Valuation by the student of the learning strategy through research projects against the expositive classes with practical cases. Case study

*Recibido: 06-06-18*

*Aprobado: 18-06-18*

#### Resumen

Se avanzan los resultados preliminares de un estudio realizado para conocer la valoración por parte del estudiantado de la asignatura Educación Especial, en relación a las estrategias didácticas empleadas durante el curso 2017-2018: clases expositivas con casos prácticos y aprendizaje orientado a proyectos de investigación. Para ello se ha empleado una metodología de carácter cuantitativo a través de la técnica de encuesta. En el estudio participan 42 estudiantes que valoran las dimensiones de un cuestionario elaborado ad hoc, en el que se ha integrado una escala tipo Likert de 5 niveles compuesta por 14 ítems. Dicha escala es valorada para cada una de las modalidades de enseñanza indicadas. Para el análisis de datos se han calculado los siguientes estadísticos descriptivos: porcentaje, mínimo, máximo, media y desviación típica. El principal resultado a destacar es la valoración sensiblemente mayor de la estrategia de aprendizaje mediante proyectos de investigación. Sin embargo, la estrategia de clases expositivas complementadas con el estudio y resolución de casos prácticos ha obtenido en general valoraciones positivas. Podemos considerar satisfactoria la combinación de ambas metodologías en el desarrollo de la materia, ya que de las valoraciones obtenidas se puede inferir que se manifiestan como altamente complementarias. En este sentido, suscita nuestro interés seguir indagando en este aspecto y la posibilidad de extender la experiencia a otras materias de la titulación.

\***María Julia Diz López:** (Licenciada en Filosofía y CC. de la Educación). Profesora de la Facultad de CC. de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela. Para contactar a la autora: mariajulia.diz@usc.es

\*\***Margarita Valcarce Fernández:** (Licenciada en Filosofía y CC. de la Educación). Profesora de la Facultad de CC. de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela. Para contactar a la autora: margot.valcarce@usc.es

\*\*\***María del R. Castro González:** (Licenciada en Filosofía y CC. de la Educación). Profesora de la Facultad de CC. de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela. Para contactar a la autora: mariadelrosario.castro@usc.es

**Abstract**

*The preliminary results of the study are advanced for assessment done by students of the subject Special Education, in relation to the teaching strategies during the year 2017-2018: expositive classes including case studies and learning oriented to research projects. For this, we have used quantitative methodology through survey technique. Forty-two students have participated in the study. They value the dimensions of a questionnaire prepared for the occasion, which contains a 5-level Likert scale composed of 14 items. The scale is valued for each of the teaching modalities shown. For the data analysis we have calculated the following descriptive statistics: percentage, minimum, maximum, weighted average and standard deviation. The main result to highlight is the higher valuation of the learning strategy through research projects. However, the strategy of expositive classes complemented with the study and resolution of practical cases has obtained generally positive appraisals. We can consider satisfactory the combination of both methodologies in the subject development because of the obtained valuations. It can be inferred that they are complementary. In this sense, it raises our interest to continue investigating in this aspect and consider the possibility of extending the experience to other subjects of the program.*

**Palabras clave**

aprendizaje orientado a proyectos; aprendizaje significativo; educación superior; estudio de caso; investigación-acción

**Keywords**

*action research; case study; higher education; meaningful learning; project-based learning*

**Introducción**

La obligatoriedad de renovar la docencia universitaria a partir de la Declaración de Bolonia, suscrita en 1999 por 30 Estados europeos, seguida del Proceso de Bolonia, que culminó en el curso académico 2010-2011, viene evidenciando cambios progresivos en la concepción y desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, en este contexto, se han llevado a cabo múltiples ensayos y buenas prácticas de experiencias y propuestas significativas frente a la tradición, basada esta en otorgar todo el protagonismo al profesorado, que merecen ser compartidas con la comunidad docente y divulgadas entre esta y el estudiantado. Este es el propósito que nos ha motivado a realizar el presente trabajo.

Primeramente, queremos realizar algunas precisiones terminológicas y conceptuales. Se entiende por Clase Expositiva o Magistral aquella en la cual el profesor o la profesora expone y explica a sus estudiantes los contenidos de la disciplina (Zabalza, 2009). Esta metodología presenta ventajas e inconvenientes. Como ventajas se indica que permite

...hacer una presentación clara y sistemática de unos contenidos que se pueden ir actualizando constantemente, permite conectarlos con los conocimientos previos de los alumnos y reforzar aquellos aspectos cuya comprensión les ofrezca problemas...hacer combinaciones entre teoría y práctica y concluir cada una de las fases de la explicación con momentos de síntesis global (Zabalza, 2009, p. 104).

Entre los inconvenientes se apunta el mayor directivismo por parte del profesorado, que se produce un intercambio unidireccional y presenta dificultades para combinar la explicación general con la atención individual.

Según las aportaciones de Biggs (2004), las clases magistrales pueden adoptar distintas estructuras:

1. Estructura Clásica: en la que la clase aborda diversas áreas y sus subdivisiones. Esta fórmula precisa de mucha claridad por parte del profesorado.
2. Basada en problemas: modalidad en la que se presenta un problema y se indican soluciones alternativas.
3. Comparativa: se presentan y comparan dos o más teorías, puntos de vista, perspectivas, etc.
4. Tesis: se adopta una postura y se argumenta a su favor, apoyándose en pruebas y evidencias.

Las clases magistrales son interesantes para presentar los conceptos y principios básicos que se deben conocer de una materia. Los inconvenientes de esta metodología didáctica se pueden compensar al combinarla con clases interactivas en las que predomine el trabajo del estudiantado. De este modo, en las sesiones interactivas se ofrece la oportunidad de poner

en práctica lo trabajado en las sesiones expositivas, se ofrece al estudiantado un papel activo y la profesora o el profesor pasan a ocupar un papel menos directivo, ofreciendo ayuda y guía para encontrar la solución a los problemas planteados.

Con respecto al Método de Proyectos, hemos de indicar que no es nuevo para los y las profesionales de la Pedagogía, pues su conocimiento forma parte de los contenidos estudiados en la titulación desde su implantación en el sistema universitario español. Esto no quiere decir que su impacto se haya traducido en una aplicación expansiva en cualquiera de los niveles del sistema educativo en general, y en particular, en la enseñanza universitaria.

Este método activo, promovido por William Heard Kilpatrick en 1918, discípulo y compañero posteriormente del norteamericano John Dewey, en el Teachers College de la Universidad de Columbia, comenzó a conocerse a partir de su experimentación con ensayos en el laboratorio de la Universidad de Chicago y las escuelas profesionales de Agricultura de Massachusetts (Vera y Palomino, 2011). Se basa en la idea de que el aprendizaje es más eficaz cuando se fundamenta en experiencias propias, es decir, en «aprender haciendo».

Se trata de una metodología de enseñanza que implica directamente al estudiante en su proceso de aprendizaje, y que exige al profesor/a conocer la estructura lógica de los contenidos, su secuenciación, su interrelación, etc., así como mostrar una actitud abierta y flexible hacia la diversidad del estudiantado para favorecer su aprendizaje, en un clima de ritmos y tiempos personales que pueden variar en función de los intereses y motivaciones con relación a la propuesta de trabajo formulada.

Hernández (1986), citado en la Memoria para el ICE de la Universidad de Barcelona (s.f., no publicada), ha definido esta metodología como una forma de organizar la actividad de enseñanza-aprendizaje en la clase, que implica asumir que los conocimientos no se articulan para su comprensión de una forma rígida, en función de unas referencias disciplinares preestablecidas, y de una homogeneización de los individuos y de la didáctica de las disciplinas. Por ello, la función del proyecto de trabajo es la de crear estrategias de organización de los conocimientos basándose en el tratamiento de la información y el establecimiento de relaciones entre los hechos, conceptos y procedimientos que facilitan su aprendizaje.

El Método de Proyectos se organiza, como mínimo, en cuatro fases, en las que el profesorado y los estudiantes tienen roles diferentes, que se muestran en la Figura 1.

Más recientemente, Torres (2015, párrafo 4) define el Método de Proyectos como:

... un método de resolución de problemas técnicos. Consiste en aplicar los conocimientos y habilidades en proyectos o pequeñas experiencias con el fin de resolver un problema técnico o necesidad para agudizar la observación, el ingenio y el trabajo en equipo.

Diferentes estudios (Maldonado, 2007, 2008; Mujica, 2012; Torres Gordillo, 2010; López de Sosoaga, Ugalde, Rodríguez, y Rico, 2015) han comprobado que el aprendizaje orientado a proyectos fomenta en el estudiantado el desempeño de un rol más activo y responsable en la construcción de su aprendizaje, mayor autonomía de acción y de toma de decisiones sobre su formación. Sin embargo “esta metodología cooperativa tampoco es la panacea y contiene claroscuros y limitaciones que es necesario resolver” (López de Sosoaga et al., 2015, p. 410).

Asimismo, Kilpatrick (citado por Majó y Baqueró, 2014, p. 27-29) propone cuatro tipos de trabajo por proyectos, en función de la finalidad perseguida: elaboración de un producto final (Producer’s Project); conocer un tema y disfrutar con su conocimiento o experiencia (Consumer’s Project); mejorar una técnica o habilidad concreta (Specific learnig); o resolver un problema intelectual desafiante para el protagonista (Problem Project).

Este trabajo se basa en una experiencia de aplicación del Método de Proyectos en la enseñanza universitaria. No se trata de mostrar únicamente las funciones transformadas de nuestro rol docente, sino, y sobre todo, de poner el acento en la valoración hecha por el estudiantado de la metodología utilizada, esperando así encontrar elementos objetivos que nos permitan generalizar el reto afrontado a otras materias a partir del estudio de esta.

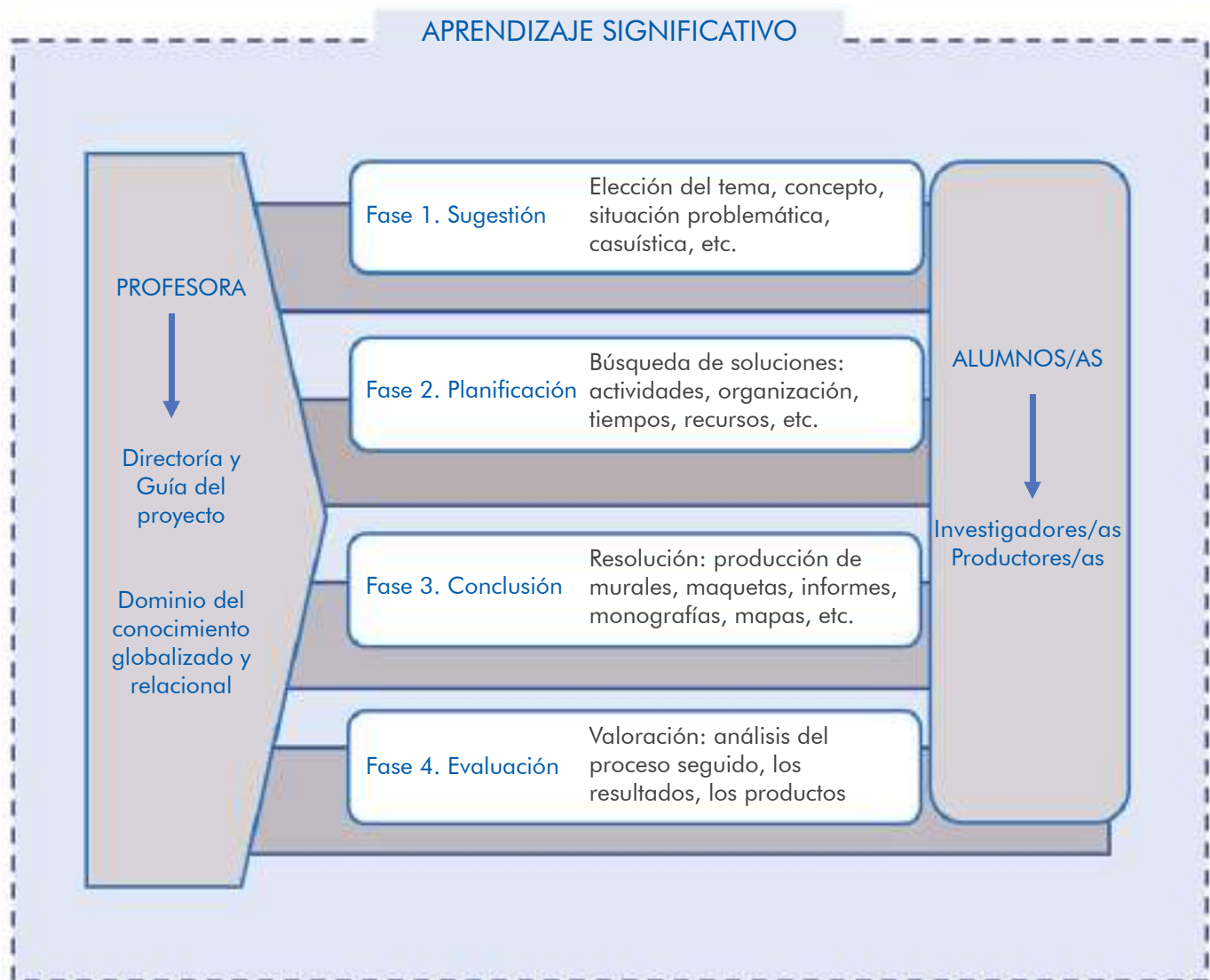
### Origen y contexto de la experiencia

La investigación que presentamos está basada en la experiencia llevada a cabo en el curso 2017-2018, en la materia Educación Especial, del Grado de Pedagogía (Universidad de Santiago de Compostela).

Se trata de una asignatura de carácter obligatorio que se cursa en el segundo año del grado, con 6 créditos ECTS y que pertenece al módulo: Orientación y Diversidad.

Debemos aclarar que los créditos ECTS (European Credit Transfer System) son el estándar adoptado por todas las Universidades del EEES (Espacio Europeo





**Figura 1:** Fases básicas y roles implicados en el método orientado a proyectos

de Educación Superior) para garantizar la convergencia de los diferentes sistemas europeos de educación. Se basan en el trabajo personal de cada estudiante, en todas las actividades de su proceso de aprendizaje (horas lectivas, horas de estudio y elaboración de trabajos y prácticas). Un crédito ECTS equivale en la Universidad de Santiago de Compostela a 25 horas de trabajo del/ de la estudiante. De manera que las 150 horas de la materia Educación Especial tienen la siguiente distribución horaria:

- Clases expositivas: 24h. (16 sesiones de 1 h. 30 min.)
- Clases interactivas de seminario: 24h. (16 sesiones de 1 h. 30 min.)
- Visitas: 5h.
- Tutorías: 10h.
- Evaluación: 2h.
- Trabajo personal: 85h.

Las clases expositivas son sesiones presenciales de gran grupo, es decir, se trabaja con el todo el estudiantado de la materia. En las clases interactivas de seminario, el conjunto de estudiantes se subdivide en dos, permitiendo la realización de actividades prácticas y trabajo en pequeños grupos<sup>1</sup>. Ellos asisten a una sesión expositiva y otra interactiva cada semana durante el semestre.

<sup>1</sup> El grupo de seminario puede oscilar entre 30-45 participantes.

Según el programa de la materia, los contenidos se organizan en 4 bloques temáticos y 9 temas, cuya distribución se muestra en la Tabla 1.

**Tabla 1:** *Contenidos de la asignatura Educación Especial*

<p>Bloque 1. La Educación Especial: aspectos conceptuales y desarrollo legislativo</p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Marco legal de la Educación Especial.</li> <li>2. Evolución del modelo de educación para personas con NEE. Conceptos clave.</li> </ol>
<p>Bloque 2. La atención educativa al estudiantado con diversidad funcional sensorial</p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Estudiantado con discapacidad visual: necesidades educativas y estrategias de intervención.</li> <li>4. Estudiantado con discapacidad auditiva: necesidades educativas y estrategias de intervención.</li> </ol>
<p>Bloque 3. La atención educativa al estudiantado con diversidad funcional cognitivo intelectual</p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Estudiantado con discapacidad cognitivo-intelectual: necesidades educativas y estrategias de intervención.</li> <li>6. Estudiantado con Síndrome de Down: necesidades educativas y estrategias de intervención.</li> <li>7. Estudiantado con sobredotación intelectual: necesidades educativas y estrategias de intervención.</li> </ol>
<p>Bloque 4. La atención educativa al estudiantado con diversidad funcional pluricausal</p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>8. Estudiantado con pluridiscapacidad: necesidades educativas y estrategias de intervención.</li> <li>9. Estudiantado afectado de parálisis cerebral: necesidades educativas y estrategias de intervención.</li> <li>10. Estudiantado con síndrome del espectro autista: necesidades educativas y estrategias de intervención.</li> </ol>

En la Memoria del Grado de Pedagogía (Universidad de Santiago de Compostela, 2011, p. 5-6) se indican las competencias a desarrollar, y en la misma figuran como competencias de carácter transversal las siguientes:

- CT1 Expresarse y comunicarse haciendo uso de diferentes códigos y recursos (lingüísticos, materiales y tecnológicos).
- CT2 Relacionarse con otras personas y grupos, con especial énfasis en el trabajo en equipo y en la colaboración con otros profesionales.
- CT3 Desarrollar una actitud autocrítica, así como de reflexión, análisis y síntesis respecto de los conocimientos, tareas y cometidos en los que participan.
- CT4 Involucrarse en la resolución de problemas.
- CT5 Implicarse activamente en la toma de decisiones.
- CT6 Mantener una permanente actitud de formación y actualización respecto de su desempeño profesional, así como de las realidades afectadas por su práctica.
- CT7 Demostrar profesionalidad integrando teoría y práctica.

Dichas competencias han sido un referente en el diseño del presente estudio.

Para el desarrollo del proceso formativo la profesora optó por combinar la enseñanza mediante Clases Expositivas, en las que explicaba los conceptos básicos de los temas, y se apoyaba en Clases Interactivas, en las que se analizaban y resolvían Casos Prácticos (CECP), con el Aprendizaje mediante Proyectos de Investigación (API). La primera de las metodologías fue empleada en las primeras sesiones de la materia, que se corresponden con los temas 1 y 2, mientras que, para los siguientes temas, se ha trabajado con la metodología de proyectos.

Aunque de forma espontánea el estudiantado ha mostrado preferencia por esta segunda modalidad de trabajo, hemos querido realizar un estudio sistemático de la experiencia, que nos aportase datos fiables, en un ejercicio de investigación-acción. Esto nos permitirá tomar decisiones para mejorar la actividad docente y trasladar la experiencia a otras materias.

## Finalidad y objetivos del estudio

La finalidad del estudio es conocer la valoración que el estudiantado hace de las metodologías didácticas aplicadas en la materia, realizando una comparativa entre el Aprendizaje mediante Proyectos de Investigación y las Clases Expositivas con Casos Prácticos (en el contexto de la asignatura Educación Especial).

Para ello hemos propuesto los siguientes objetivos de investigación:

1. Identificar las actitudes del estudiantado hacia cada una de las metodologías de enseñanza.
2. Determinar el grado de preferencia del estudiantado por los contenidos de la asignatura Educación Especial.
3. Discriminar la dificultad que implica para el estudiantado cada una de las metodologías didácticas.
4. Comparar el esfuerzo que han de dedicar a cada una de las metodologías de enseñanza-aprendizaje.
5. Establecer cuál de las dos metodologías resulta más motivadora para el estudiantado.
6. Indagar las limitaciones y ventajas que presenta cada una de las metodologías para el estudiantado.

## Método

### 1. Muestra

Para realizar este estudio se empleó un muestreo no probabilístico por accesibilidad. La población está constituida por el estudiantado de la asignatura que participa activamente en el desarrollo de la materia (no se tiene en cuenta a las personas con exención de docencia y a los/las estudiantes de intercambio ausentes durante el curso académico), con lo que partimos de una población  $N=68$ . La muestra definitiva la formaron 42 estudiantes, quienes contestaron al cuestionario.

### 2. Instrumento y procedimiento

Para dar respuesta a estos interrogantes se optó por el empleo del método de encuesta, que según Torrado (2004), permite conocer la perspectiva que las personas

tienen sobre un tema de estudio con un enfoque cuantitativo. Para ello se diseñó un cuestionario compuesto por nueve dimensiones, que se resume en la Tabla 2.

**Tabla 2:** Especificaciones del instrumento de medida

DIMENSIONES	ÍTEMS
Datos sociodemográficos	Edad, sexo, situación académico-laboral.
Preferencia por los contenidos de la materia	Un Ítem con 4 opciones de respuesta: 1. Me gustan mucho 2. Me gustan algo 3. No me gustan nada 4. Otras
Valoración de la enseñanza expositiva con actividades prácticas	Catorce Ítems escala Likert de 5 niveles: 1. En desacuerdo 2. Un poco de acuerdo 3. De acuerdo 4. Muy de acuerdo 5. Totalmente de acuerdo
Valoración de la enseñanza por proyectos de investigación	Catorce Ítems escala Likert de 5 niveles: 1. En desacuerdo 2. Un poco de acuerdo 3. De acuerdo 4. Muy de acuerdo 5. Totalmente de acuerdo
Ventajas de la enseñanza expositiva con actividades prácticas	Pregunta abierta: indicar 3.
Ventajas de la enseñanza por proyectos	Pregunta abierta: indicar 3.
Limitaciones de la enseñanza expositiva con actividades prácticas	Pregunta abierta: indicar 3.
Limitaciones de la enseñanza por proyectos	Pregunta abierta: indicar 3.
Aclaraciones libres por parte del estudiantado	Pregunta abierta. Se pueden hacer las aclaraciones o sugerencias que se desee.

Dicho instrumento fue elaborado por la profesora de la materia. Para su construcción se han tenido en cuenta los beneficios atribuidos por los estudios referidos anteriormente al Aprendizaje mediante Proyectos de Investigación. Además, se ha acudido a la Memoria del Grado de Pedagogía (Universidad de Santiago de Compostela, 2011) para incluir las competencias transversales del referido grado, ya que nos interesa especialmente tener constancia de cómo cada método está contribuyendo a su consecución.

Posteriormente, el cuestionario ha sido sometido a juicio de expertas para su depuración, mejora y validación de contenido. Esta tarea fue realizada por las profesoras Margarita Valcarce (Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación) y María del Rosario Castro (Área de Teoría e Historia de la Educación). Ambas profesionales han participado en este estudio y en la elaboración del presente artículo.

Para la recogida de los datos se empleó la aplicación de encuestas en línea Survey Monkey y se ha dado acceso a la misma desde el aula virtual de la asignatura. La encuesta estuvo disponible para el estudiantado desde el día

16/04/2018 hasta el 15/05/2018. Una vez recopilados los datos, se han analizado mediante el programa estadístico IBM SPSS statistics 15, calculándose los siguientes estadísticos descriptivos: porcentaje, mínimo, máximo, media, desviación típica y diferencia de medias.

## Resultados

En el momento de escribir este artículo no hemos finalizado el análisis de las preguntas abiertas del cuestionario, por lo que ofrecemos unos resultados preliminares y no vamos a dar respuesta al objetivo número 6.

### 1. Perfil socioacadémico de la muestra

El estudiantado participante en el estudio es predominantemente mujer (92,68%), como se puede observar en la Figura 2, con una edad media de 20,02 años.

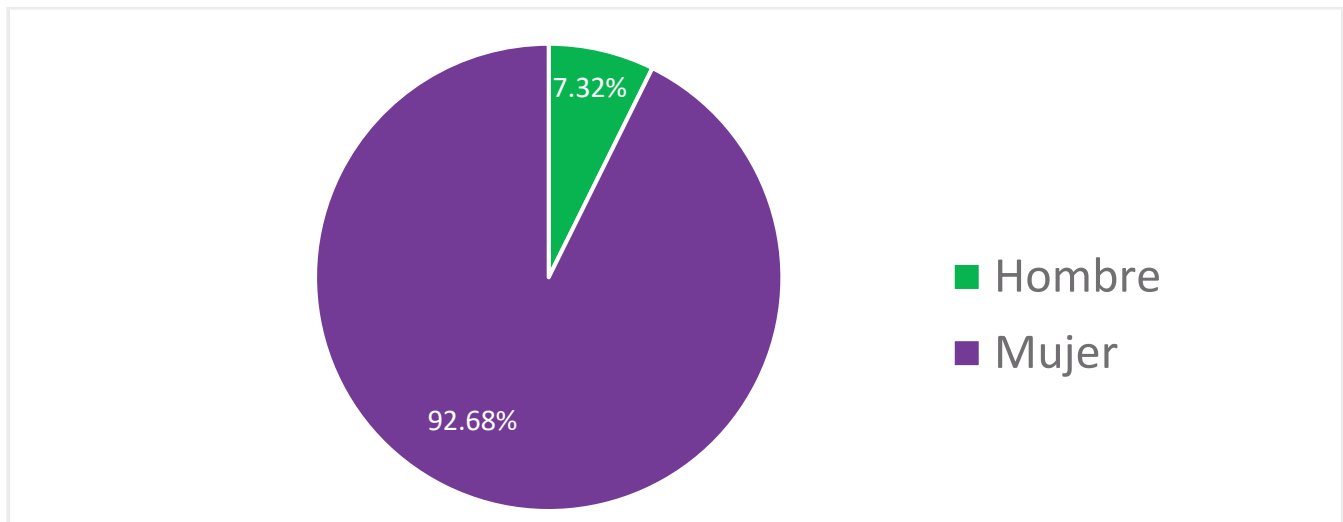


Figura 2: Distribución de la muestra en función del sexo

Por lo que respecta a su situación académica y laboral, la gran mayoría (57,14%) estudia únicamente, un 23,81% estudia y realiza actividad de voluntariado, un 16,67% estudia y trabaja, y tan sólo un 2,38% estudia y busca trabajo (Figura 3).

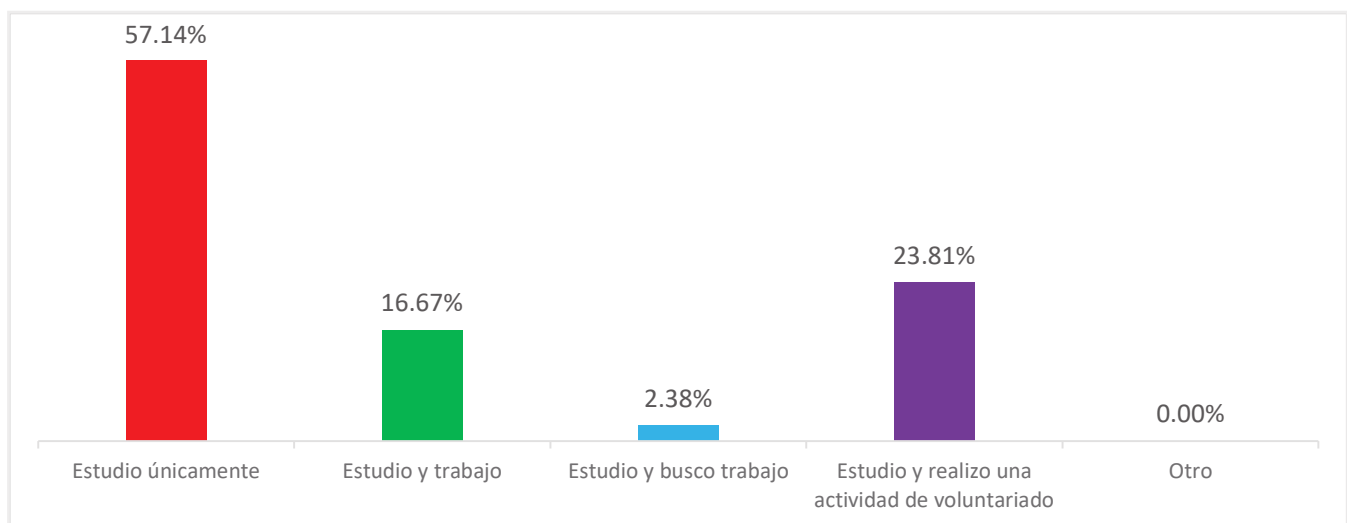


Figura 3: Situación académica y laboral

## 2. Valoración de los contenidos de la materia

Una amplia mayoría del estudiantado (69,05%) manifiesta tener gran preferencia por los contenidos de la materia (Figura 4).

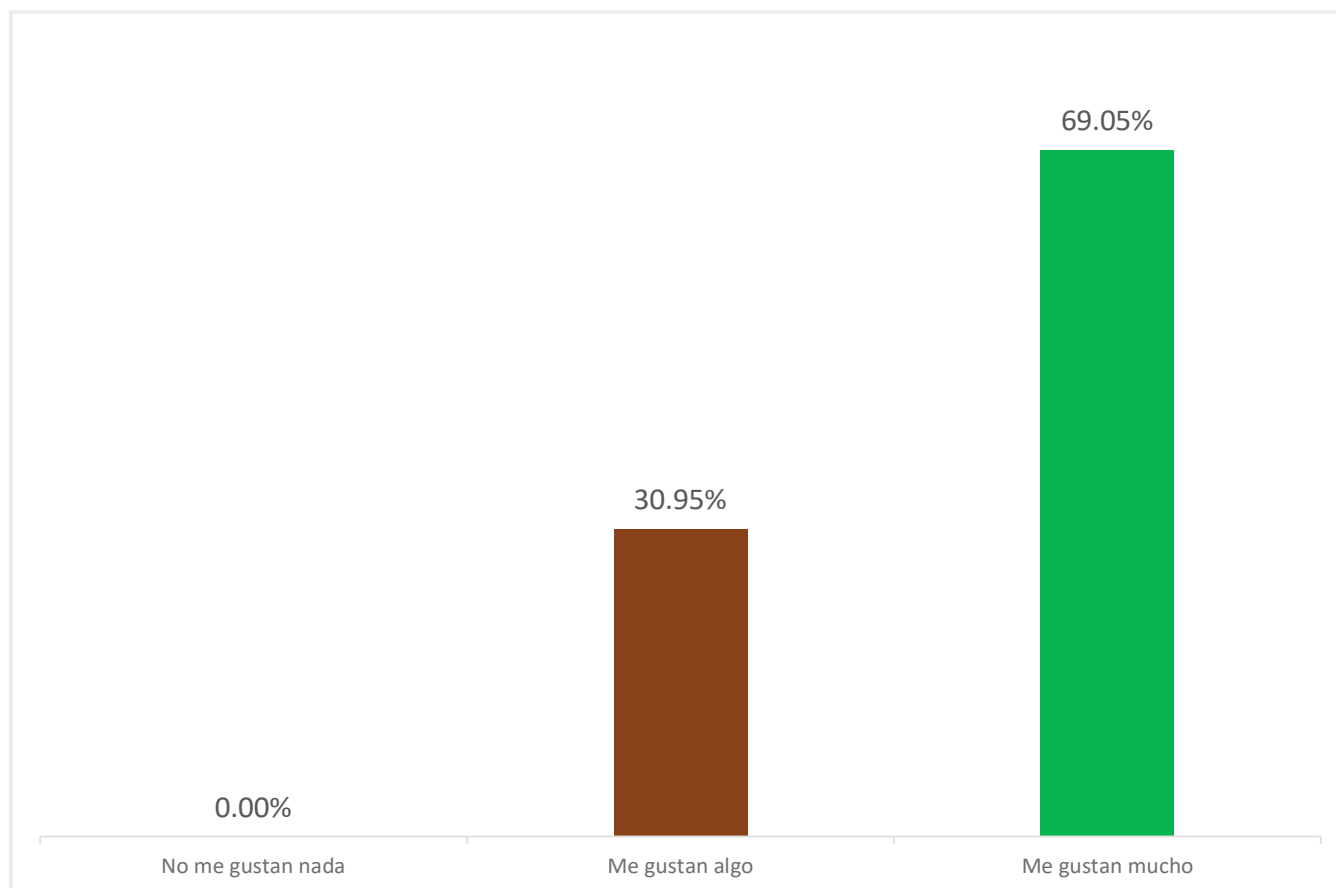


Figura 4: Grado de preferencia por los contenidos de la materia

## 3. Valoración de la metodología de Clases Expositivas con Casos Prácticos

En general, todos los ítems alcanzan puntuaciones en torno al 3 (escala de 1-5), lo cual indica que el estudiantado está **de acuerdo** con las afirmaciones expresadas en la escala (Tabla 3).

Al ordenar las puntuaciones medias, se aprecia que las valoraciones más elevadas (sombreadas en azul) se corresponden con las siguientes afirmaciones: es una metodología sencilla de comprender (3,74), que fomenta el desarrollo de habilidades de trabajo en grupo (3,71), permite una mayor implicación en la toma de decisiones (3,43), fomenta la investigación y construcción del conocimiento (3,43) y desarrolla la reflexión, análisis y síntesis de los conocimientos (3,33).

Por otra parte, hay un grupo numeroso de ítems (7 de 14) que obtienen valores moderados (puntuaciones resaltadas en rosa), cercanos a 3, y que conciernen a los aspectos siguientes: se aprende mucho más (3,26), favorece el desarrollo de habilidades de comunicación y de expresión (3,14), desarrolla una actitud positiva hacia la actualización y desarrollo profesional permanente (3,07), requiere bastante esfuerzo para el estudiantado (3,05), resulta altamente motivadora (3,05), facilita la integración de teoría y práctica (3,02) y me gustaría que esta fuera la metodología empleada en todas las materias (2,93).

Finalmente, dos ítems obtienen las puntuaciones medias más bajas (realzadas en amarillo): se refieren a aspectos como: tengo mucha experiencia previa de aprendizaje con esta metodología (2,76) y su utilización no requiere de explicaciones previas (2,61).

**Tabla 3:** Puntuaciones de los ítems que evalúan la enseñanza mediante Clases Expositivas con Casos Prácticos (CECP)

ÍTEMS	Min.	Máx.	$M_1$	SD
1. Es una metodología sencilla de comprender	2	5	3.74	0.79
2. La metodología requiere bastante esfuerzo para el estudiantado	1	5	3.05	1.11
3. Tengo mucha experiencia previa de aprendizaje con esta metodología	1	5	2.76	1.09
4. Me gustaría que esta fuera la metodología empleada en todas las materias	1	5	2.93	1.14
5. Su utilización no requiere de explicaciones previas	1	5	2.61	1.23
6. Resulta altamente motivadora	1	5	3.05	1.13
7. Se aprende mucho más	1	5	3.26	1.29
8. Favorece el desarrollo de habilidades de comunicación y de expresión	1	5	3.14	1.49
9. Fomenta el desarrollo de habilidades de trabajo en grupo	1	5	3.71	1.3
10. Desarrolla la reflexión, análisis y síntesis de los conocimientos	1	5	3.33	1.11
11. Implica más en la toma de decisiones	1	5	3.43	1.22
12. Fomenta la investigación y construcción del conocimiento por parte del estudiantado	1	5	3.43	1.28
13. Facilita la integración de teoría y práctica	1	5	3.02	1.12
14. Desarrolla una actitud positiva hacia la actualización y desarrollo profesional permanente	1	5	3.07	1.03

#### 4. Valoración del Aprendizaje mediante Proyectos de Investigación

La valoración del Aprendizaje mediante Proyectos de Investigación alcanza puntuaciones superiores al 3 y cercanos al 4, lo cual indica que el estudiantado está muy de acuerdo con las proposiciones recogidas en la escala (Tabla 4).

**Tabla 4:** Puntuaciones de los ítems que evalúan el Aprendizaje mediante Proyectos de Investigación (API)

ÍTEMS	Min.	Máx.	M <sub>2</sub>	SD
1. Es una metodología sencilla de comprender	2	5	3,37	0,79
2. La metodología requiere bastante esfuerzo para el estudiantado	2	5	3,37	1
3. Tengo mucha experiencia previa de aprendizaje con esta metodología	1	5	2.13	1
4. Me gustaría que esta fuera la metodología empleada en todas las materias	1	5	3.03	1
5. Su utilización no requiere de explicaciones previas	1	5	2.64	1
6. Resulta altamente motivadora	1	5	3.35	1
7. Se aprende mucho más	2	5	3.55	1
8. Favorece el desarrollo de habilidades de comunicación y de expresión	2	5	3.88	1
9. Fomenta el desarrollo de habilidades de trabajo en grupo	1	5	4.05	1
10. Desarrolla la reflexión, análisis y síntesis de los conocimientos	2	5	3.85	1
11. Implica más en la toma de decisiones	2	5	3.9	1
12. Fomenta la investigación y construcción del conocimiento por parte del estudiantado	2	5	4.08	1
13. Facilita la integración de teoría y práctica	1	5	3.48	1
14. Desarrolla una actitud positiva hacia la actualización y desarrollo profesional permanente	2	5	3.55	1



El estudiantado ha otorgado puntuaciones medias más altas a las afirmaciones que sostienen que el Aprendizaje mediante Proyectos de Investigación fomenta la investigación y construcción del conocimiento (4,08) y el desarrollo de habilidades de trabajo en grupo (4,05), implica más en la toma de decisiones (3,9), favorece el desarrollo de habilidades de comunicación y de expresión (3,88) y desarrolla la reflexión, análisis y síntesis de los conocimientos (3,85).

Se han obtenido puntuaciones medias moderadas para los enunciados siguientes: la metodología requiere bastante esfuerzo para el estudiantado (3,73), se aprende mucho más (3,55), desarrolla una actitud positiva hacia la actualización y desarrollo profesional permanente (3,55), facilita la integración de teoría y práctica (3,48), es una metodología sencilla de comprender (3,37) y resulta altamente motivadora (3,35).

Las puntuaciones más bajas se refieren a las proposiciones: me gustaría que esta fuera la metodología empleada en todas las materias (3,03), su utilización no requiere de explicaciones previas (2,64) y tengo mucha experiencia previa de aprendizaje con esta metodología (2,13).

## 5. Comparación de las dos metodologías didácticas

Para comparar las dos metodologías didácticas se ha calculado la diferencia de medias, que se expone en la Tabla 5.

**Tabla 5:** Diferencia de medias

ÍTEMS	$M_2$
1. Es una metodología sencilla de comprender	-0.37
2. La metodología requiere bastante esfuerzo para el estudiantado	0.68
3. Tengo mucha experiencia previa de aprendizaje con esta metodología	-0.63
4. Me gustaría que esta fuera la metodología empleada en todas las materias	0.1
5. Su utilización no requiere de explicaciones previas	0.03
6. Resulta altamente motivadora	0.3
7. Se aprende más	0.29
8. Favorece el desarrollo de habilidades de comunicación y de expresión	0.74
9. Fomenta el desarrollo de habilidades de trabajo en grupo	0.34
10. Desarrolla la reflexión, análisis y síntesis de los conocimientos	0.52
11. Implica más en la toma de decisiones	0.47
12. Fomenta la investigación y construcción del conocimiento por parte del estudiantado	0.65
13. Facilita la integración de teoría y práctica	0.46
14. Desarrolla una actitud positiva hacia la actualización y desarrollo profesional permanente	0.48

Nota: (M1 API, M2 CECP)

En líneas generales, las diferencias de valoración entre el Aprendizaje mediante Proyectos de Investigación frente a las Clases Expositivas con resolución de Casos Prácticos, indican mayor puntuación de los ítems ligados a la metodología orientada a proyectos, con excepción de los referidos a que es una metodología sencilla de comprender (-0,37) y tener mucha experiencia previa (-0,63).

El ítem que aporta una mayor diferencia de puntuación media es el que indica que favorece el desarrollo de habilidades de expresión y comunicación (0,74). También se produce una diferencia importante de valoración en la afirmación de que requiere bastante esfuerzo para el estudiantado (0,68) y que fomenta la investigación y construcción del conocimiento por parte del estudiantado (0,65).

Las diferencias se pueden apreciar mejor en el gráfico de puntuaciones medias de ambas escalas (Figura 5).

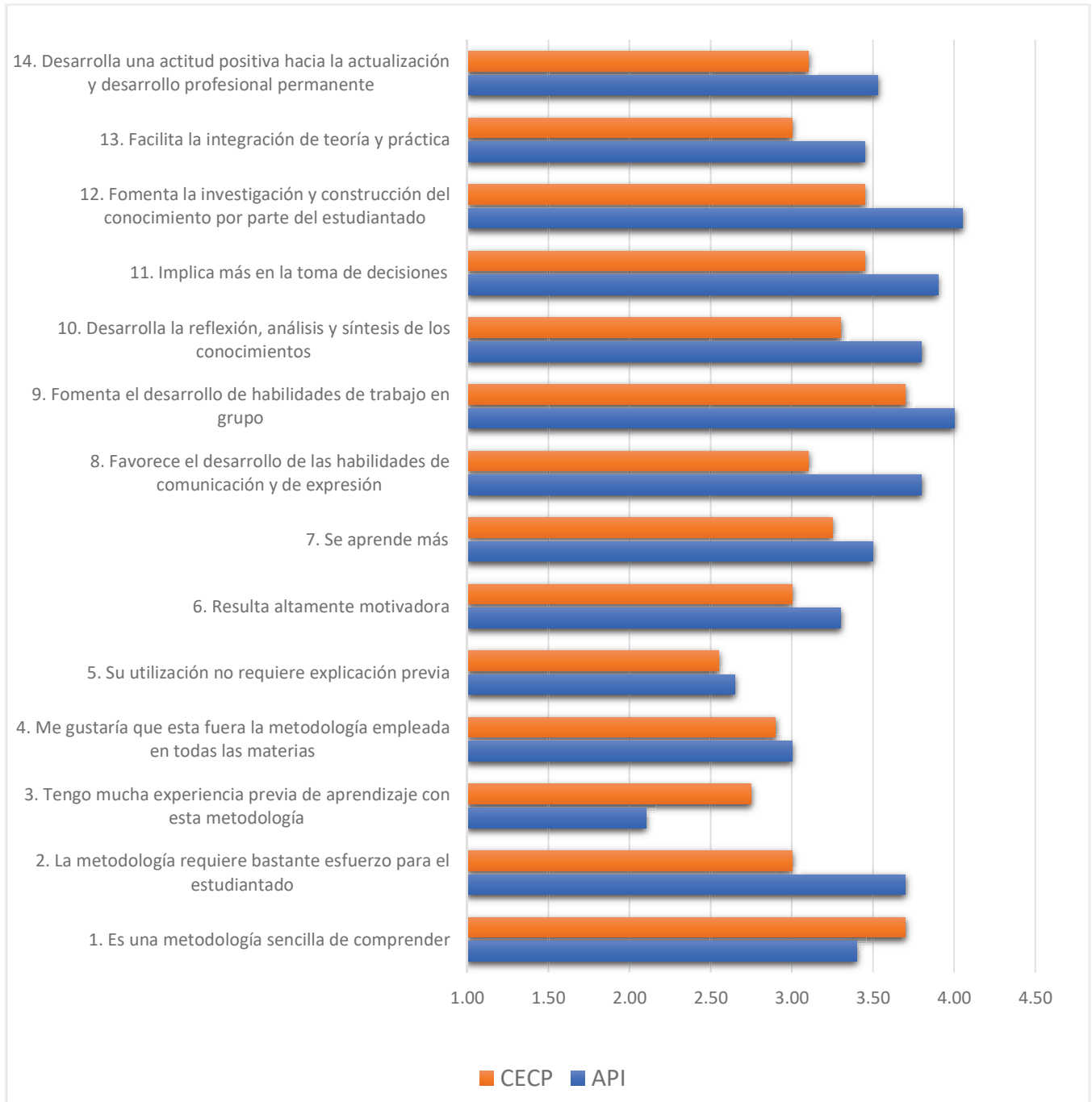


Figura 5: Puntuaciones medias para ambas metodologías

## Conclusiones y discusión

De acuerdo con los objetivos de la investigación establecidos y teniendo en cuenta que se ha realizado un análisis parcial de los datos (quedan por valorar las respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario), se extraen las siguientes conclusiones:

- De las valoraciones otorgadas se puede constatar que ambas metodologías de enseñanza tienen buena consideración por parte del estudiantado.
- Se considera que ambas metodologías son fáciles de comprender, aunque les resulta más sencillo el método de Clases Expositivas con Casos Prácticos (CECP). Por el contrario, el Aprendizaje mediante Proyectos de Investigación (API) requiere más esfuerzo de su parte.
- Cuentan con alguna experiencia en las dos metodologías, pero en la que menos experiencia tienen es en la de Aprendizaje mediante Proyectos de Investigación.
- Les gustaría que fuesen empleadas en otras materias, aunque se inclinan hacia la de Proyectos de Investigación.
- Reconocen que la utilización de una y otra metodología requiere de explicaciones previas, aunque un poco más la de proyectos.
- Refieren que con estas metodologías se aprende mucho y son motivadoras, valorando ligeramente más la de proyectos en estos dos aspectos.
- Así mismo, se consideran metodologías favorecedoras del desarrollo de habilidades de comunicación y de expresión, y del trabajo en grupo. En ambos casos, se obtienen valoraciones más altas para la modalidad de proyectos.
- La afirmación de que fomentan la investigación y construcción del conocimiento por parte del estudiantado es altamente valorada en las

dos escalas, pero es en la metodología de proyectos donde alcanza la media más elevada de todos los ítems valorados (4,08 sobre 5).

- Ambas metodologías facilitan la integración de teoría y práctica y desarrollan una actitud positiva hacia la actualización profesional, inclinándose nuevamente la diferencia de valoración hacia la metodología de proyectos.

Con las cautelas debidas al tipo de estudio (estudio de caso) y a las dificultades de interpretación de resultados de escalas tipo Likert (Matas, 2018), podemos afirmar que para el estudiantado de la materia Educación Especial, el Aprendizaje mediante Proyectos de Investigación supera a la metodología de Clases Expositivas con Casos Prácticos en los siguientes aspectos: requiere bastante esfuerzo para el estudiantado, deseo de que se emplee en todas las materias, necesidad de explicaciones previas, desarrollo de habilidades de comunicación y de expresión, mejora el aprendizaje, desarrollo de habilidades de trabajo en grupo, desarrollo de la reflexión, análisis y síntesis de los conocimientos, implicación en la toma de decisiones, fomento de la investigación y construcción del conocimiento, facilita la integración de teoría y práctica, y fomenta una actitud positiva hacia la actualización y desarrollo profesional permanente. En menor grado, también se puede aseverar que resulta más motivadora para el estudiantado.

Por el contrario, la metodología de Clases Expositivas con Casos Prácticos supera a la de Proyectos de Investigación en que es más sencilla de comprender y el estudiantado cuenta con más experiencia en la misma.

Las dos metodologías empleadas han sido bien valoradas, lo que nos lleva a considerar que podemos estimar satisfactoria su combinación en el desarrollo de la materia. De las evaluaciones obtenidas se puede inferir que se manifiestan como altamente complementarias.

En este sentido, suscita nuestro interés seguir indagando en sus potencialidades y en la oportunidad de extender la experiencia a otras asignaturas de la titulación.

## Referencias

- Alarcón, V. (2017). Humorismo como creación y fortalecimiento de los vínculos en la sociedad red: el caso de los memes sobre filósofos. *Revista de comunicación*, 16 (1), 122-146.
- Biggs, J. (2004). *Calidad del aprendizaje universitario*. (Trad.: Angel Manzano). Madrid: Narcea.
- Hernández, F. (1986). *Análisis y fundamentación de una asesoría educativa. Memoria para el ICE de la Universidad de Barcelona* (no publicada).
- López de Sosoaga, A.; Ugalde, A. I.; Rodríguez, P. y Rico, A. (2015). La enseñanza por proyectos: una metodología necesaria para los futuros docentes. *Redalyc*, 31(1), 395-413. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/310/31043005022.pdf>
- Majó, F. y Baqueró, M. (2014). *Los proyectos interdisciplinarios: 8 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Maldonado, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus*, 13(23), 263-278.
- Maldonado, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior *Laurus*, 14(28), 158-180. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111716009.pdf>
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38-47. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>
- Mujica Rodríguez, A. M. (2012). Aprendizaje por proyectos: Una vía al fortalecimiento de los semilleros de investigación. *Docencia Universitaria*, 13, 201-216.
- Torrado, M. (2004). Estudio por encuesta. En R. Bisquerra, (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 231-257). Barcelona: La Muralla.
- Torres Gordillo, J.J. (2010). Construcción del conocimiento en educación superior a través del aprendizaje por proyectos. *REOP*, 21(1), 137-142. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/viewFile/11518/10995>
- Torres, M. (2015). *El método de proyectos en tecnología*. Recuperado el 10/05/2017 de [https://www.eduxunta.es/espazoAbalar/sites/espazoAbalar/files/datos/1464945204/contido/4\\_el\\_mtodo\\_de\\_proyectos.html](https://www.eduxunta.es/espazoAbalar/sites/espazoAbalar/files/datos/1464945204/contido/4_el_mtodo_de_proyectos.html)
- Universidad de Santiago de Compostela (2011). *Memoria de Grado en Pedagogía*. Recuperado de [http://www.usc.es/export9/sites/webinstitucional/gl/servizos/sxopra/memorias\\_graos\\_USC/Pedagoxxa.pdf](http://www.usc.es/export9/sites/webinstitucional/gl/servizos/sxopra/memorias_graos_USC/Pedagoxxa.pdf)
- Vera, R. y Palomino, S. (2011). El método de proyectos en la formación profesional en periodismo: estudio de caso “unacolumna”. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 2(1), 52-61.
- Zabalza, M.A. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario*. (2ªed.). Madrid: Narcea.



Orisell Medina Lagrange\*

## Estrategias de proyectos que fomentan la conciencia medioambiental y el bien común: Intervenciones de la arquitectura en el paisaje

Architectural interventions in the environment: Teaching and learning strategies that develop students' environmental awareness

Recibido: 03-05-18  
Aprobado: 13-06-18

### Resumen

Esta investigación presenta las estrategias que facilitaron que los estudiantes de arquitectura desarrollaran un aprendizaje interdisciplinario, activo y experiencial al trabajar en proyectos de paisaje con medios vivos. Los aportes alcanzados dieron cuenta del inicio de una comprensión más directa y consciente sobre el medioambiente y el bien común, al vivenciar los aportes que esta visión puede ofrecer a la calidad de vida del ser humano y a la salvaguarda de la naturaleza en la ciudad. Este estudio descriptivo y aplicado busca referir los procesos de la interacción didáctica y la interpretación de los mismos con el fin de aportar elementos de reflexión sobre la práctica educativa. El diseño de esta investigación transversal partió del análisis de las respuestas obtenidas mediante cuestionarios online sobre el impacto de las estrategias utilizadas durante el transcurso de tres periodos académicos y tres grupos de estudiantes en la asignatura Arquitectura y Paisaje de la Escuela de Arquitectura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus Santo Tomás de Aquino. Los resultados principales muestran la preferencia de los estudiantes al desarrollo de proyectos de espacios verdes colectivos y el aumento de la noción del impacto en el medioambiente para la toma de decisiones en el proceso de diseño.

### Abstract

*This article presents the strategies that allowed a group of architecture students to develop experiential, active learning, and interdisciplinary skills while working landscaping projects. Findings suggest greater levels of student environmental awareness and a more honed conscience regarding their relationship with the natural environment and the idea of a common good. In an attempt to provide an in-depth reflection about the educational process, this descriptive and applied study refers the processes of didactic interaction and their interpretations. The design of this cross-sectional research uses data obtained through an online survey on the impact of the strategies used throughout three academic periods and three student groups in the Architecture and Landscape course taken at Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra's School of Architecture. Results witness students prefer the development of projects in green, open and collective spaces, as well as an increase in the study of their impact on the environment in the design phase of their projects.*

### Palabras clave

proyectos; conciencia medioambiental; paisaje; entorno natural

### Keywords

*projects; environmental awareness; landscape; natural environment*

\***Arq. Orisell Medina Lagrange:** Candidata a PhD en Arquitectura y Urbanismo en la Universidad del Bío Bío, Chile, con un marcado interés en los procesos de investigación e innovación educativa. Profesora a tiempo completo de la Escuela de Arquitectura y Diseño en la Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Para contactar a la autora: orisellmedina@pucmm.edu.do

## Introducción

La asignatura de Arquitectura y Paisaje ARQ-444-T ha sido abordada de manera independiente por cada profesor que la ha impartido siguiendo pautas desde el programa, lo que ha dado como resultado que cada profesor haya ido construyendo su visión de la materia.

Desde el aula se constató la necesidad de reforzar y dar un giro al enfoque a través del cual se impartían los contenidos con el fin de cambiarlos por otros más aplicables a los problemas ambientales del mundo de hoy, puesto que en muchos casos era evidente que mayormente primaba la idea de que lo que podía generarse como conocimiento desde la asignatura era exclusivamente la vertiente estética del uso de plantas y cómo incorporarlas en el proyecto, lo que dio pie a descubrir la escasa conexión en el proceso de aprendizaje de los estudiantes entre el entorno natural y su integración con lo construido y el cuidado del medioambiente en esta ecuación.

Es en este marco que se inicia la indagación de nuevos modos de accionar en la enseñanza-aprendizaje de la Arquitectura y Paisaje, los cuales permitieron al estudiante comprender la conexión de los procesos del entorno natural y sus condicionantes con nuevas formas de pensamiento sobre la inserción de la naturaleza en el diario vivir del ser humano y su entorno construido desde lo actual y conectado a corrientes de acción globales.

En diferentes períodos se fueron incorporando diversos proyectos de diseño hasta llegar a algunas actuaciones para la construcción del paisaje, pero a pesar de estos intentos, no existía una forma sistematizada de impartir la asignatura, por lo cual, fueron haciéndose cambios graduales en cuanto a las temáticas de los proyectos en los años 2008-2009-2010. En el 2012 y 2013 se hace un giro y se comienza a incursionar en proyectos como el denominado “Paisaje de Calle” o StreetScape, donde se plantearon propuestas de hacer coincidir el bienestar humano unido a la inserción de la naturaleza en los espacios públicos de la ciudad.

Pero, a pesar de esos cambios y luego de un tiempo de receso de tres años de no impartir la asignatura Arquitectura y Paisaje, en el 2016 se incorporan nuevas estrategias al desarrollo del curso y nuevas visiones al conectar con las iniciativas mundiales del PARK(ing) Day auspiciado por la organización Rebar y Guerrilla Gardening. Esta necesidad de cambio y mejora constante del proceso de enseñanza-aprendizaje viene de la mano de las experiencias desarrolladas a partir de las formaciones profesionalizantes en pedagogía dentro de la PUCMM, donde se tuvo la

oportunidad de repensar las estrategias para gestar los cambios necesarios que promovieran un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A).

Este estudio se propone determinar en qué medida el uso de estrategias de aprendizaje enmarcadas en redes globales de colaboración y de construcción de proyectos efímeros de paisaje contribuyen a lograr el pensamiento crítico, creativo y solucionador de problemas en el proceso de E-A. Para lograr este cambio, no solo en la asignatura, sino lo que es más importante, en la visión y sensibilidad medioambiental de los estudiantes, fue necesario indagar sobre distintos proyectos efímeros que integran el medioambiente para escoger los más idóneos de acuerdo al objetivo trazado, e implementar nuevas estrategias que apuntaran al trabajo orientado a proyectos y al trabajo en equipo.

Este artículo aporta un contenido relevante para los docentes que imparten asignaturas prácticas y creativas, dada la necesidad de implementar un aprendizaje activo y solucionador de problemas, y más cuando se trata de desarrollar una conciencia adecuada hacia el medioambiente y el bien común. Iniciaremos con una fundamentación sobre la enseñanza de la arquitectura y el paisaje y las mejores estrategias para lograr un aprendizaje vivencial y competente; luego, presentamos las actividades implementadas detallando cada estrategia que utilizamos a lo largo de tres cuatrimestres; en tercer lugar, presentamos los resultados del impacto de las estrategias y retos vividos por los estudiantes a través de encuestas online. Finalmente, exponemos las conclusiones a las que ha llegado el estudio.

## Fundamentación

### 1. La enseñanza de la Arquitectura y Paisaje.

La enseñanza del paisaje y su incursión dentro de la disciplina de la Arquitectura tiende a facilitar que los estudiantes conozcan otros medios para comprender e intervenir el entorno donde se construye la arquitectura. Es preciso clarificar que la Arquitectura del Paisaje como tal es una carrera independiente de la Arquitectura, con la misma duración en años académicos y que en los últimos decenios ha tomado un auge importante, llegando a ser los arquitectos paisajistas muchas veces los líderes de equipos multidisciplinares de proyectos. En ese contexto es sustancial recordar que, si la Arquitectura tiene que ver con los espacios construidos por el hombre para habitar, el paisaje definido por Alexander von Humboldt en Erminsher (2011, p. 394) es “la totalidad de los aspectos de una región”; es entonces que la diferencia entre Arquitectura y Arquitectura del Paisaje se plasman en los medios, las técnicas y los materiales (Laurie, 1983).

Es por esto que las características de esta disciplina según Gazvoda (2002, p. 117) requiere de quienes sean profesionales de ella estén “familiarizados con un amplio rango de conocimientos del campo de las ciencias naturales y creatividad artística a la vez”. Bajo este escenario es donde converge la inclusión de la asignatura de Arquitectura y Paisaje ARQ-444-T en la carrera de Arquitectura, en la cual los estudiantes comienzan a comprender esa diversidad de medios a través de los cuales opera la Arquitectura del Paisaje.

Para Filor (1994), el proceso del diseño de paisaje es definido como “reflexión en acción” (usando el concepto de Schön, 1985), pues el diseñador debe evaluar los requerimientos de un diseño particular vs. la capacidad del lugar, para asegurar que el impacto de los cambios producidos en el medioambiente sea mínimo.

Es así que en la enseñanza del paisaje converge lo que Martínez de Pisón (2012, p. 374) denomina como rostros, “estructuras espaciales, geográficas, naturales, históricas, ecológicas, económicas, sociales y culturales”, llegando a suceder prácticas medioambientalmente contraproducentes, o ejercidas bajo visiones que son perjudiciales para el paisaje.

Siendo la naturaleza la materia prima y asiento de la Arquitectura del Paisaje, es perentorio tener una comprensión consciente de los procesos de la misma y de la interacción del ser humano con ella. El término conciencia ambiental se refiere según Gomera (2008, p. 2) al “sistema de vivencia, conocimientos y experiencias que el individuo utiliza activamente en su relación con el medioambiente, y es un concepto multidimensional: cognitivo, afectivo, conativo y activo”; alcanzar un grado adecuado de conciencia ambiental implica desarrollar niveles mínimos de esas dimensiones:

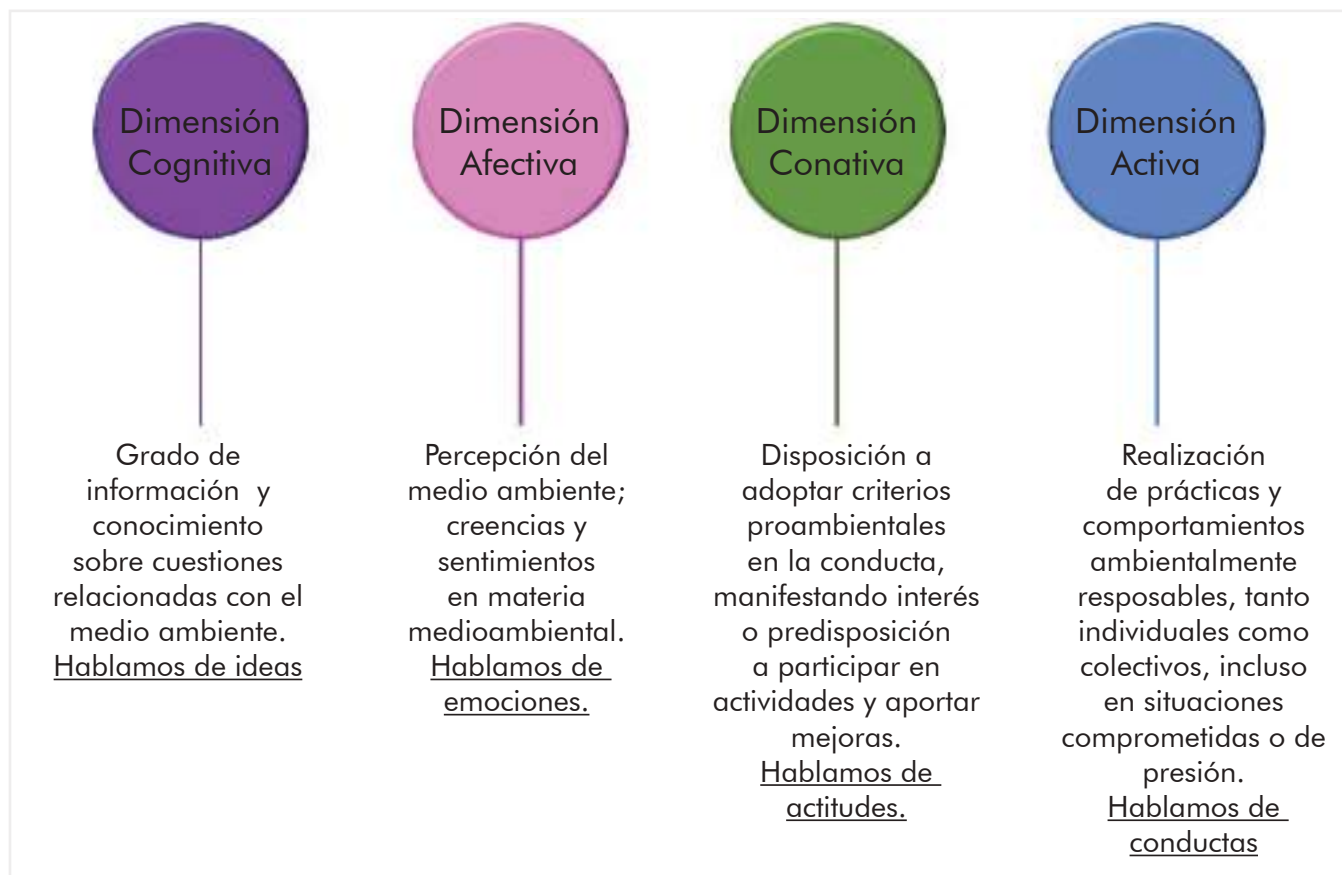


Figura 1: Dimensiones de la conciencia ambiental. Elaboración a partir de Gomera (2008).

Esto lleva a comprender la pertinencia de abocarse a indagar en diversas estrategias de E-A que permitan un trabajo consciente con el medio ambiente, parte fundamental del proyecto de paisaje.

## 2 Estrategias de enseñanza-Aprendizaje en Arquitectura y Paisaje.

“Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo”.

Benjamin Franklin.

El aprendizaje orientado a proyectos en la enseñanza de la Arquitectura constituye un reto para docentes y estudiantes, dada la gran carga de subjetividad que se involucra en este ámbito, desde la misma ideación del problema a resolver hasta el proceso de resolución en sí mismo. Es preciso entonces integrar el saber en el hacer, de una manera estructurada a través de las estrategias, definidas por Medina (2011) como la forma en que se realiza una acción determinada con el fin de obtener un resultado particular.

En el ámbito educativo se definen las estrategias de enseñanza-aprendizaje como los procedimientos que el docente utiliza de forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes (Díaz-Barriga y Hernández,1999). Estos autores indican que el docente debe tomar en cuenta los siguientes aspectos en la selección de las estrategias:

- **Considerar las características** generales de los **aprendices** (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, motivación, etc.).
- **Tipo de dominio del conocimiento** general y del contenido curricular particular a abordar.
- Los **objetivos** que se plantean obtener y las **actividades** cognitivas que el aprendiz realizará para aprender.
- Tener **conocimiento pleno y constante** del proceso de enseñanza y del progreso y aprendizaje de los estudiantes.
- Determinar el **contexto de significados compartidos y construidos** creado con los estudiantes.

Lo descrito implica definir la intencionalidad de las estrategias a utilizar. Para Raths, en Zabalza (2003), los criterios a tomar en cuenta al definir y decidir cuáles estrategias programar en el proceso de enseñanza-aprendizaje vienen dados por el nivel de gratificación de una u otra, al hacer que los estudiantes asuman un papel activo, que las actividades ideadas por el docente involucren la realización de actividades reflexivas, la interacción con objetos, resolución de problemas, aplicación de nuevas perspectivas a problemas ya estudiados, que se posibilite el correr riesgos, entre otras.

En otro ámbito, Kolb (1984) aporta sobre los medios que facilitan el aprendizaje a partir de la Teoría de Aprendizaje Experiencial, la cual plantea la importancia de la experiencia durante el proceso de aprendizaje. Para Gómez (2008) la teoría de Kolb al abordar los diversos estilos mediante los cuales las personas aprenden, explora las experiencias y cómo estas son conducidas. Este autor indica el proceso circular que parte de la experiencia concreta:



Figura 2: Ciclo de aprendizaje de Kolb.



Kolb (1984) considera que de la experiencia pasamos a la observación reflexiva que lleva a la ideación, para seguir a una fase de acción o experimentación, ciclo donde se genera el conocimiento y se produce un aprendizaje efectivo al pasar por las cuatro fases del proceso.

Según Gómez (2008) en este proceso aparecen dos ejes transversales:

1. entre experiencia concreta y conceptualización abstracta (percibir sintiendo y pensando), y
2. entre observación reflexiva y experimentación activa (procesamos observando y haciendo).

A partir de ellos se infiere que estos niveles de experiencia se enfocan en cómo es captada la información, cómo es procesada y convertida en significado útil: transitar de la esfera del pensamiento a la acción. Pasar de la teoría a la experiencia, o viceversa, va desarrollando las capacidades, aporta flexibilidad y profundidad para poder transferir y hacer operativos los modelos mentales que se generan en el proceso de aprendizaje, lo cual se verifica en el ciclo de aprendizaje de Kolb:

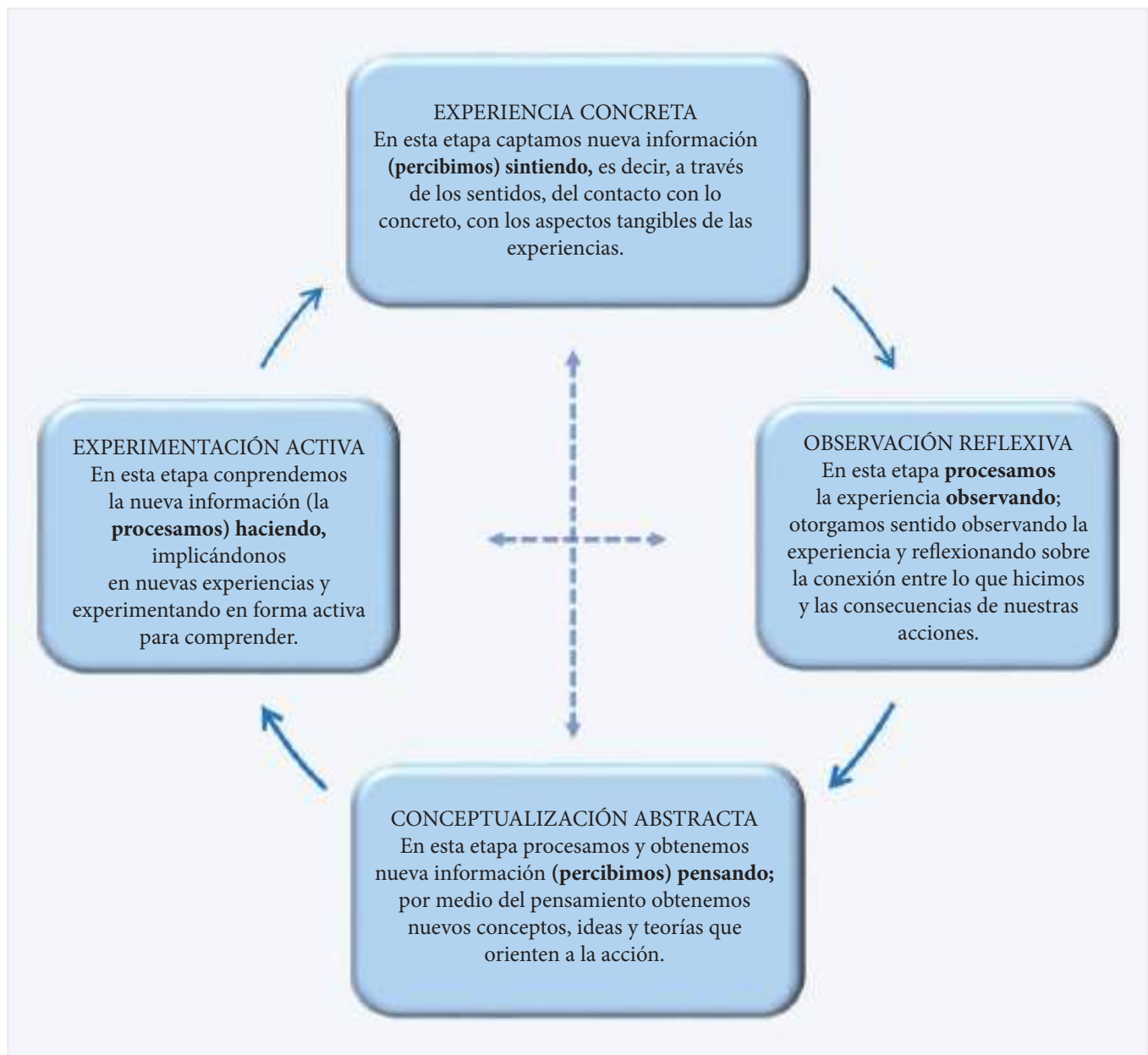


Figura 3: Ciclo de aprendizaje de Kolb ampliado con los ejes de actividades de aprendizaje: percepción y procesamiento.

Fuente: Gómez, 2008.

Por su parte, Brown, Hallet y Stoltz (1994) han demostrado en su estudio que existen preferencias y varios métodos de enseñanza-aprendizaje en estudiantes y profesores de la Arquitectura del Paisaje; los autores muestran que en ese ámbito fueron determinados varios tipos de estudiantes: los sensorios (S), los intuitivos (N), los pensadores (T) y los sentidores (F); de estos, los intuitivos (N), los “sentidores intuitivos” (FN) y los pensadores intuitivos (TN) (los cuales componían el 75% de la muestra) tendían a aprender mejor a través del aprendizaje basado en problemas, coloquios, trabajos de grupo y que preferían los workshops o seminarios a las clases magistrales; al comparar estos resultados con los profesores investigados, existían similitudes entre estos y las respuestas los estudiantes.

Basado en el matiz tanto teórico como práctico de la asignatura de Arquitectura y Paisaje las estrategias que se definan en su desarrollo deben ir aunadas hacia lograr un aprendizaje que comprometa a los estudiantes a tomar posición activa en su propio proceso de aprendizaje, así como en la concreción material del mismo al conectar las condicionantes del medioambiente y los efectos de las intervenciones de la arquitectura en el entorno. Estos elementos pueden aparecer de manera equilibrada y coexistir en el desarrollo de un proyecto de paisaje (ya sea efímero o permanente) por medio del cual los estudiantes en colaboración comprenden, reflexionan y llevan a cabo soluciones a proyectos de diseño de manera consciente en la relación medioambiente-arquitectura-bien común. El bien común es un término que surge en la antigüedad griega de la mano de los filósofos de la época, y para Argandoña (2011) es un concepto asociado a la corriente tomista<sup>1</sup> (desarrollada por Jacques Maritain) que plantea el bien de las personas en la medida en que forman parte de una comunidad y que por ende está constituida antes que todo por “la virtud, que es y por lo cual de manera positiva y estable, desarrolla a los seres humanos de acuerdo con su naturaleza” (p.2). Aunado a estas ideas se involucra en la indagación el concepto de conciencia medioambiental, definida como la comprensión que se tiene de las acciones de los seres humanos en el entorno (Di Carmine, 2018).

Dichos conceptos se incorporan en el estudio con el objetivo de integrarlos en el aprendizaje a través de proyectos, que para Martí, Heydrich, Rojas y Hernández (2009, p. 13) “es un modelo de aprendizaje con el cual los estudiantes trabajan de manera activa, planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase”, lo que permite que los estudiantes se involucren en problemáticas concretas del contexto y siendo un canal

idóneo para que la experiencia del trabajo colaborativo adquiera mayor relevancia, convirtiéndose estos en parte activa del proceso pues aplican lo aprendido en un producto concreto dedicado a satisfacer una necesidad social, mediante lo cual el estudiante “refuerza sus valores y su compromiso con el entorno” (Maldonado, 2008, p. 160).

Para Rojas en Maldonado (2008), uno de los principales beneficios del aprendizaje basado en proyectos es la oportunidad de colaboración para construir conocimiento, mientras a la par van aumentando las habilidades sociales y de comunicación.

## Contexto

En la Escuela de Arquitectura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus Santo Tomás de Aquino (PUCMM-CSTA), la asignatura Arquitectura y Paisaje se encuentra situada en la malla curricular en el año cuatro, período tres, aunque ha sido impartida indistintamente en los tres períodos del año atendiendo a las necesidades de grupos en diversos momentos.

La asignatura se constituye en un medio vinculante y operativo de las asignaturas de diseño a escala de ciudad y de proyectos arquitectónicos de pequeña, media y gran escala. Los cupos en esta asignatura fluctúan entre 20-25 estudiantes, teniendo un promedio de veintidós estudiantes por grupo, lo que precisa que el docente dedique un tiempo considerable al acompañamiento de los proyectos de cada estudiante y/o grupos en el caso del tipo de ejercicio desarrollado.

En esta experiencia se trabajó con tres grupos durante tres periodos académicos, cuyos estudiantes participaron como actores del proceso:

- A. El grupo 001, en el periodo académico 1-2016-2017, con una población de 21 estudiantes, 19% hombres y 81% mujeres, finalizando el curso con 20 estudiantes.
- B. El grupo 001, en el periodo 1-2017-2018, con 17 estudiantes, 20% hombres y 80% mujeres.
- C. El grupo 001, en el período 2-2017-2018, con 11 estudiantes, 18% hombres y 82% mujeres.

## Estrategias de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo de proyectos en el paisaje.

Las estrategias consideradas pertinentes para implementar en esta investigación fueron seleccionadas

<sup>1</sup> Relacionada a la corriente filosófica de Santo Tomás de Aquino, que a su vez parte de la filosofía aristotélica.

a partir de la búsqueda de modelos experienciales de aprendizaje y de los resultados de la investigación de Brown, Hallet y Stoltz (1994). En este caso, y en vista de la situación actual de carencia de espacios públicos y verdes urbanos adaptados para el disfrute de toda la comunidad –desde la visión del bien común-, se inició con la exploración de iniciativas y estrategias que tuvieran en sus objetivos fomentar la conciencia medioambiental y el bien común desde la aproximación del paisaje.

Las estrategias seleccionadas fueron las siguientes:

### PARK(ing) Day

Esta estrategia fue articulada partiendo de las experiencias de la red norteamericana de artistas REBAR que se celebra a nivel mundial desde el año 2005 el tercer viernes de septiembre de cada año. La iniciativa consiste en identificar espacios de parqueos dentro del paisaje urbano y según REBAR (2005) “redefinirlo como un terreno fértil de creatividad social, política y experimentación artística”, para re mezclar espacios nicho en el ecosistema urbano y contribuir a la salud y bienestar público.

El grupo de la PUCMM CSTA fue inscrito en la red PARK(ing) Day y se asignaron tres espacios de parqueos a tres grupos en el área del edificio B1, uno frente al edificio de parqueos y dos al interior del parqueo de profesores. En un espacio de 2.5 mts x 5 mts los estudiantes debían recrear un mini parque y mantenerlo con actividades constantes y animación el día indicado de 9:00 am a 6:00 pm, terminando con el desmantelamiento del mismo y entregando el espacio tal cual les fue inicialmente consignado.

El proyecto de PARK(ing) Day para REBAR (2005), incluye lo absurdo, lo auténtico, lo generoso y un acercamiento táctico con el fin de que el experimento resulte en un punto de quiebre dentro de la estructura urbana, que muestre cómo es posible para cualquiera usar el paisaje urbano como campo de experimentación y juego. Lyndon en *Street Plans* (2012, p.7) plantea que:

Mejorar la habitabilidad de nuestros pueblos y ciudades comúnmente comienza en la calle, manzana o a escala de construcción. Si bien los esfuerzos a mayor escala tienen su lugar, las mejoras graduales y en pequeña escala se consideran cada vez más como una forma de realizar inversiones más sustanciales.

Esta estrategia fue escogida ya que en lugar constituía el vehículo idóneo para llevar a la realidad un proyecto de paisaje en escala 1:1 (escala natural), pues según

Harrison (2016), es preciso llevar el proyecto del paisaje de la abstracción o representación de la idea del diseño hacia la materialidad que esas ideas quieren crear.

Antes y durante el PARK(ing) Day los estudiantes realizaron una campaña de difusión por las redes sociales Instagram y Facebook, para mantener informados a la comunidad universitaria y motivar la participación en el evento. Al finalizar la actividad las plantas utilizadas fueron donadas a estudiantes y al departamento de Mantenimiento CSTA para su reutilización.

### Book de Plantas

La estrategia del Book de Plantas consistió en realizar un levantamiento de las plantas más utilizadas en el paisaje a nivel local, atendiendo a su origen (endémico o no), familia, marco de siembra, datos morfológicos y mantenimiento. El Book consiste en una estrategia que se convierte en herramienta de consulta donde el diseñador del paisaje tiene a la mano y en un solo golpe de vista las informaciones necesarias para tomar decisiones sobre el uso de las plantas. Esta estrategia fue abordada bajo el modelo de trabajo colaborativo por la cantidad de información que se debía procesar en corto tiempo y sirvió de base para el primer proyecto de diseño de paisaje del curso. Para la realización de esta estrategia no fueron impresos documentos, se trabajó por entero en digital para hacer énfasis en la conciencia medioambiental desde el punto de vista de la economía de recursos.

El Book de plantas es la primera aproximación precisa del estudiante a conocer las características físicas de las plantas, pues para poder desarrollar la conciencia medioambiental es necesario comprender y reconocer primero el elemento principal del trabajo del paisaje: las plantas. Al realizar un acercamiento detallado a este universo de elementos y sus características físicas y de zonas climáticas fue posible que muchos de los estudiantes participantes por primera vez se interesaran por las plantas más allá de lo estético, al reconocer la diversidad e importancia de las mismas en el ecosistema de ciudad.

### Guerrilla Gardening

Una de los proyectos efímeros planteados en el curso fue la Guerrilla Gardening, que, según Lydon (2012), fue acuñada en 1973 por Liz Christy y su grupo Green Guerrilla. Tiene su fundamento en “ajardinar” espacios públicos y privados, preferiblemente sin aviso previo; parte de la idea del cambio o re direccionamiento de espacios (muchas veces inutilizados) y se realiza para levantar conciencia sobre variadas situaciones sociales y medioambientales.

Los estudiantes fueron convocados a participar en intervenciones individuales o en parejas tomando por sorpresa y por un día espacios del 7mo. piso del edificio B1 de la PUCMM CSTA. Es importante aclarar que el encargo no tenía formato específico, se dejó fluir la creatividad. En la consigna del ejercicio se solicitó un registro visual de la intervención realizada y un texto de 200 palabras en el cual se explicaran las motivaciones de la idea y el mensaje de conciencia medioambiental que se deseaba comunicar al público, este documento debía colocarse en la tarea correspondiente en la Plataforma Virtual de Aprendizaje Moodle.

## StreetScape/Paisaje de Calle

Este ejercicio constituyó el segundo proyecto del curso en el cual se incrementó la escala de acción hacia la escala de ciudad y fue vinculado al desarrollo de un ciclo de conferencias y Workshop<sup>2</sup> sobre espacio público y turismo accesible como parte de los requisitos del aprendizaje orientado a proyectos. Las actividades fueron realizadas en conjunto entre las asignaturas de Arquitectura y paisaje ARQ-444-T, Ergonomía y Accesibilidad DIN-213-T de la carrera de Diseño e Interiorismo de la PUCMM y Legislación Turística de la carrera de Turismo de la Universidad Domingo Americano. Este proyecto fue realizado por estudiantes de las tres asignaturas y de las dos universidades en conjunto, con la finalidad de plantear una propuesta de valor para un espacio público de un importante polígono comercial de la ciudad de Santo Domingo carente de un adecuado tratamiento de paisaje y accesibilidad.

En este proyecto se vincularon los conocimientos previos de diseño urbano de los estudiantes de Arquitectura aplicándolos al paisaje; los de ergonomía, de los estudiantes de Diseño e interiorismo, y las normativas legales por parte de los estudiantes de la Universidad Domingo Americano. El día final del proceso fue realizado el Workshop o taller donde se presentaron los resultados y propuestas de los grupos en cada ámbito de acción; al terminar las presentaciones, se realizaron mesas de trabajo compuestas por estudiantes de las tres asignaturas de las dos universidades, redactándose un documento conjunto que sería entregado con posterioridad a las autoridades de la ciudad competentes en el tema de espacio público y turismo.

La variedad de experiencias vividas dio como resultado que cada día los estudiantes esperaran con expectativa qué iba a pasar de novedoso en el curso, lo que supuso el aumento de la motivación, la creatividad, el deseo de emprendimiento y la emoción positiva para el desarrollo de las estrategias.

<sup>2</sup> Un Workshop (voz inglesa) es una reunión donde un grupo de personas trabajan en una actividad específica en un tema o proyecto particular.

## Metodología

Las técnicas utilizadas para llevar a cabo este estudio descriptivo aplicado a la asignatura Arquitectura y Paisaje ARQ-444-T durante tres cuatrimestres fueron el cuestionario y el análisis de los contenidos en las anotaciones de los diarios de clases.

### 1. Cuestionario para conocer el impacto de las estrategias implementadas

Finalizada la asignatura y la publicación de las calificaciones correspondientes, en el periodo siguiente 2-2016-2017 se procedió a construir un instrumento de evaluación cualitativa para indagar las opiniones de los grupos de estudiantes que participaron en la experiencia, en el cual se les preguntaba sobre las estrategias utilizadas. El cuestionario fue diseñado en la plataforma Google Forms y enviado un enlace por correo electrónico para acceder al cuestionario. De veinte estudiantes que finalizaron el curso en el 1-2016-2017, trece respondieron el instrumento, mientras en el grupo 2-2017-2018 de once estudiantes, siete completaron la encuesta.

El cuestionario fue estructurado en cinco apartados:

1. Valoración de la utilidad de los conocimientos adquiridos en la asignatura.
2. Valoración de las estrategias utilizadas en clase.
3. Selección y valoración de la estrategia que más le ayudó a mejorar su nivel de comprensión de la asignatura.
4. Valoración de la utilidad de los conocimientos adquiridos en Arquitectura y Paisaje para la comprensión y consolidación de su conciencia medioambiental.
5. Valoración de la utilidad de la Plataforma Moodle en la organización del curso, acopio de documentos e intercambio de información.

### 2. Recogida de Información para conocer el impacto en la conciencia medioambiental

La recogida de información durante el desarrollo del curso se realizó de manera sistemática, siendo la plataforma Moodle (PVA) y las anotaciones en el diario de planificación y apuntes de clase una fuente importante de datos.

Uno de los momentos significativos de reflexión para desarrollar la conciencia medioambiental surgió luego de agotada la parte teórica del día en clase. Se procedió a compartir en la PVA el audiovisual Gretel (12:13 min) y se planteó la discusión sobre la intervención de la arquitectura en la ciudad y lo que ha significado esto para la capa de arbolado. En el periodo académico posterior se presentó un breve corto llamado "Paisaje Marino: Isla de Botellas". Las anotaciones de ambos recursos se presentan a continuación:

Tabla 1: *Diario de clases*

Anotación del diario de clases			
1-2017-2018		2-2017-2018	
17 octubre 2017	17 octubre 2017	6 de febrero 2018	6 de febrero 2018
<p>"Se presentó una serie de dos mapas comparativos de una zona de la ciudad de Santo Domingo donde se veía la disminución de la capa de arbolado. A seguidas se mostró el corto "Gretel" y al terminar lancé la pregunta de cual debería ser la posición de los arquitectos en cuanto a la utilización total o no del terreno en los proyectos de arquitectura, la mayoría de los estudiantes respondieron que les impactaba la relación visual de la poca vegetación observada en un periodo de tiempo relativamente corto y que los arquitectos debían mediar con los clientes para tener una medida más equilibrada de construcción/naturaleza. Un estudiante se mostró en desacuerdo con este planteamiento y dijo que el arquitecto es contratado para hacer edificios y que se debía responder a los intereses del cliente, esta posición avivó la discusión en el curso".</p>	<p>"Observé que cuando a los estudiantes se les muestran imágenes comparativas precisas y con un discurso claro se da pie a una reflexión instantánea y los hace preguntarse qué se puede hacer para frenar o aminorar las consecuencias de determinadas acciones en el ámbito de la arquitectura, que afectan a la naturaleza y a la calidad de vida de sus habitantes".</p>	<p>"Se abrió la discusión del día sobre los pareceres del estudio independiente de los capítulos del libro Una breve historia de la humanidad sobre la huella del hombre en el paisaje, y se llevó la discusión hacia otro tipo de paisaje: el marino. Fue presentado Isla de Botellas y las expresiones de los estudiantes variaban entre el horror y la negación. Al finalizar pedimos reflexionar sobre el impacto de nuestras acciones y consumo en cualquier tipo de paisaje. El curso acordó disminuir el uso de botellas plásticas desechables, quienes no tenía una botella de uso continuo.</p>	<p>"Se dio cuenta de algo similar a lo sucedido en el curso del periodo anterior, el estado de shock al observar imágenes inesperadas puso en evidencia las acciones del hombre sobre el paisaje y dio pie a que los mismos estudiantes propusieran acciones para disminuir dicho impacto, a partir de ser más conscientes en sus decisiones, por ejemplo con las concernientes al consumo".</p>

## Resultados

En esta oportunidad fueron analizados los apartados 2, 3 y 4 del cuestionario.

### a. Valoración de las estrategias utilizadas en clase

Se les pidió a los estudiantes que valoraran independientemente cada estrategia utilizada en clase. Los indicadores utilizados fueron valorar numéricamente del 1 al 5, siendo uno el menor valor y 5 el de mayor valor. Las mayores valoraciones individuales fueron:

- PARK(ing) day (100%)
- Guerrilla Gardening (84.6%)

- Book de Plantas (76.9%)
- Proyecto diseño del paisaje (61.5%)

Esta selección da cuenta del impacto positivo de la realización de estas estrategias, vista bajo las teorías de aprender haciendo (learning by doing).

**b. Seleccionar y valorar la estrategia que más le ayudó a mejorar su nivel de comprensión de la asignatura.**

Se construyó una pregunta abierta con posibilidad de respuesta larga, para que los estudiantes desarrollaran sus ideas. Las estrategias a modo general fueron valoradas positivamente por los estudiantes, pero las preferencias estuvieron marcadas como sigue:

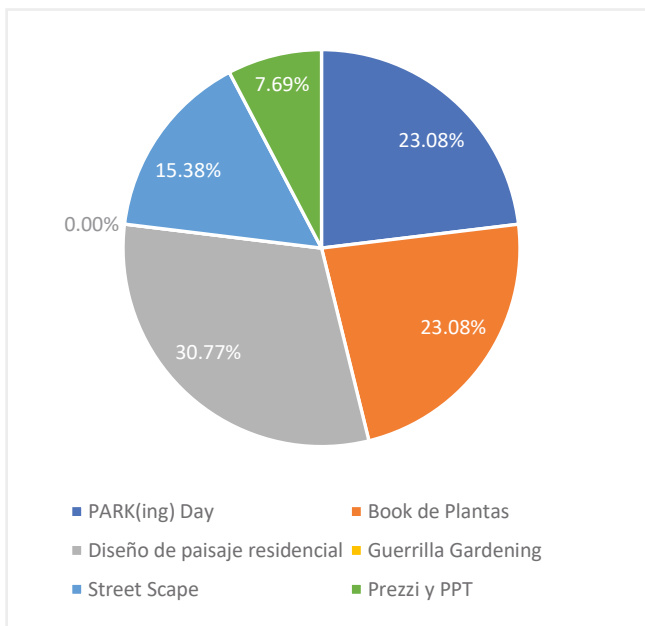


Figura 4: Preferencia de las estrategias implementadas en la asignatura.

En primer lugar, los estudiantes valoraron el Diseño de Paisaje Residencial. Veamos algunos de sus comentarios:

1. “El proyecto residencial, ya que, se puso en práctica (de forma gráfica) lo aprendido en la clase...”.
2. “Utilicé los conocimientos previos para algo práctico y cotidiano”.

Los estudiantes valoraron en segundo lugar, el PARK(ing) Day, y en tercer lugar, el Book de Plantas. Veamos algunos de sus comentarios al respecto:

1. “Park(ing) Day, ya que pudimos hacer uso de herramientas del paisaje para de alguna forma

vincular a los usuarios, observadores y los mismos creadores del proyecto para analizar el valor actual de la naturaleza y su significado en la ciudad”.

2. “El parking day, porque nos ayudó o al menos a mí a darme cuenta que las personas desperdician muchos espacios que pueden ayudar al medio ambiente”.
3. “El book de plantas porque me permitió acercarme a los tantos tipos de plantas existentes y conocerlas con más detalle para así darles una correcta aplicación”.

En tercer lugar, estuvo el StreetScape, en este apartado no explicaron el porqué de la selección.

Resulta interesante observar individualmente el valor de las estrategias, el PARK(ing) obtuvo un 100% de aceptación, pero al preguntársele por la estrategia que más le ayudó, la mayoría se decanta por seleccionar el Diseño del Paisaje Residencial, estrategia que se enmarca en la tradición de doscientos años del taller de proyectos. Esto ameritaría una investigación más detallada al respecto.

**c. Reflexión sobre su comprensión de la conciencia medioambiental.**

En este apartado los estudiantes indican que valoran los conocimientos adquiridos y que desarrollaron la conciencia ambiental en la siguiente proporción: el 77% dio una alta valoración; un 15% valoró positivamente y un 8% valoró medianamente los conocimientos adquiridos para incrementar la conciencia medioambiental.

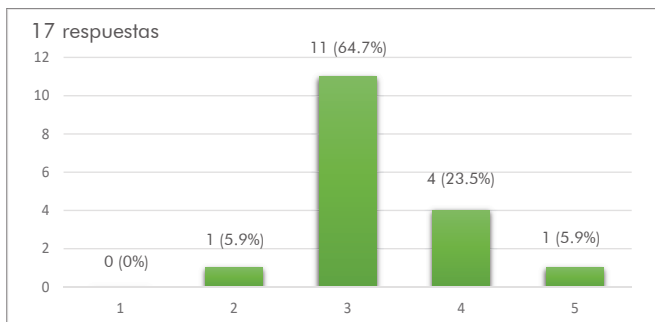
El aprendizaje de los estudiantes se vio fortalecido a partir de la perspectiva de la implementación de estos proyectos innovadores, al desarrollar actividades que los llevaron a aprender a partir de experiencias concretas, de una participación activa, a reflexionar y a compartir la conceptualización de los fundamentos de paisajes aprendidos. En cuanto al desarrollo de compromiso con el bien común, estos proyectos impactaron en la comunidad universitaria y, para una escala mayor, con el desarrollo de propuestas generadas por equipos multidisciplinarios que impactarán otros ambientes. El impacto de estas estrategias en la conciencia medioambiental y el bien común podrían ser medidos en estudios futuros, monitoreando, por ejemplo, las acciones de un grupo de estudiantes participantes del curso de Arquitectura y Paisaje en las decisiones de ese tenor que tomen en el desarrollo de los proyectos que se les asignen en otras materias relacionadas al diseño del entorno construido y de entornos naturales.

Se presentarán a continuación gráficos comparativos de preguntas clave, las cuales fueron recopiladas mediante encuesta. Se decidió utilizar la recogida de información online para agilizar la recogida y tabulación de datos.

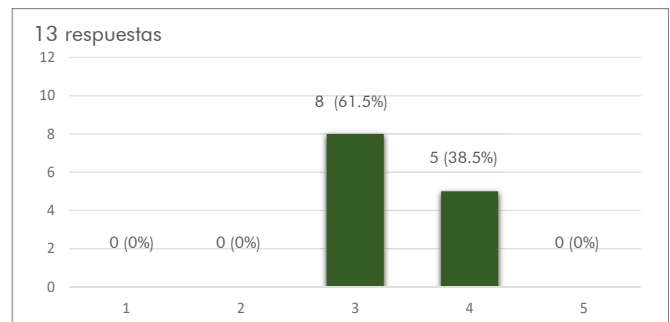
Las evidencias fueron enfocadas a partir de 6 preguntas de las 13 realizadas en el primer instrumento de recogida de información; a continuación, se muestran las respuestas a las preguntas hechas en ambos momentos de los dos periodos.

Para conocer la respuesta de los estudiantes a la pregunta sobre el grado de información y conocimiento sobre temáticas medioambientales que tenían al inicio y al final del curso, se utilizó una escala de valoración del 1 al 5, donde el 1 correspondía a un nivel bajo y el 5 a un nivel alto; las respuestas van en el siguiente tenor:

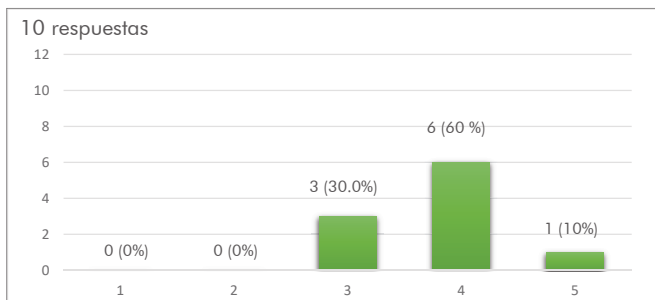
### ¿Cuál es el grado de información o conocimiento que posee sobre cuestiones relacionadas con el medio ambiente?



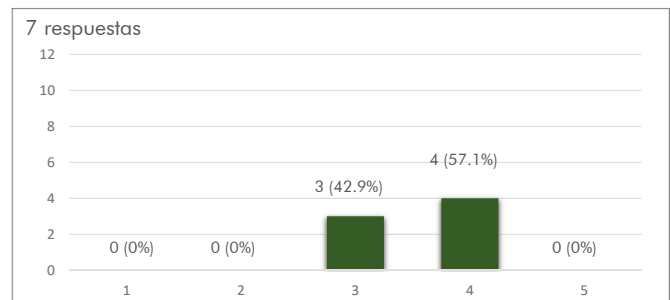
Al inicio curso 1-2017-2018



Al inicio curso 2-2017-2018



Al finalizar curso 1-2017-2018

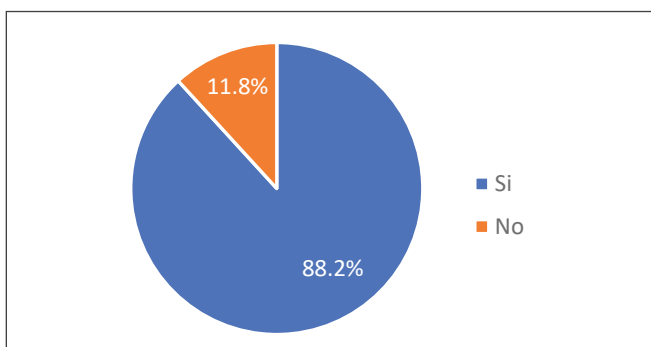


Al finalizar curso 2-2017-2018

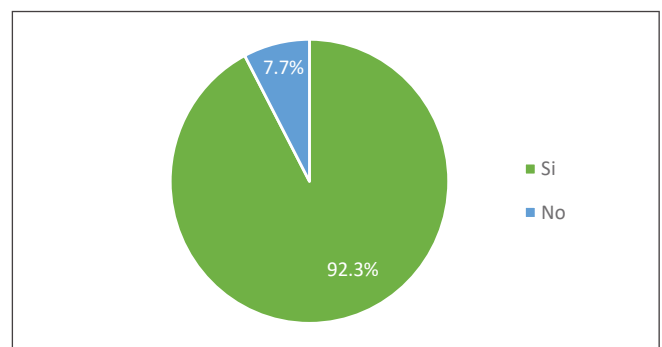
Figura 5. Imágenes comparativas de la misma pregunta realizada al inicio y final de periodo en ambos grupos.

Al inquirir si las actividades cotidianas que realizaban repercutían en el medioambiente, las respuestas son similares en ambos grupos, resultando en un ligero incremento de dicha consideración al preguntarles lo mismo al finalizar el curso (en el caso del 1-2017-2018) y obtener una respuesta total afirmativa en el final del 2-2018-2019:

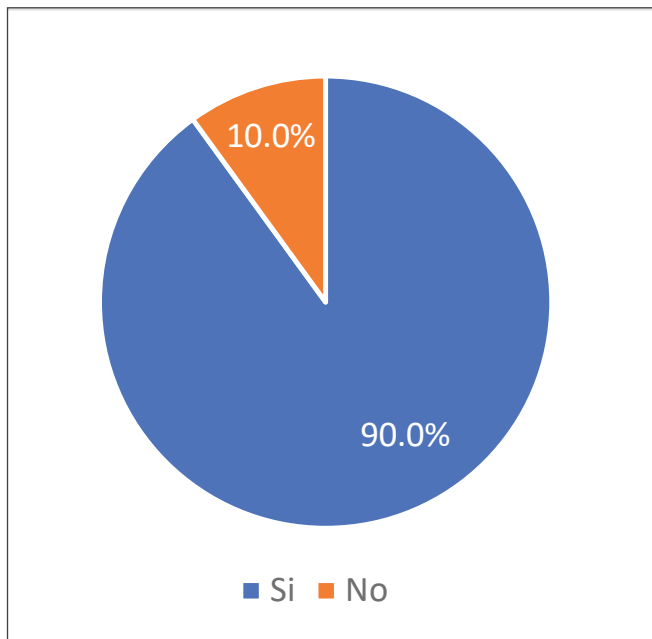
### ¿Considera que sus actividades cotidianas tienen una influencia significativa en el medioambiente?



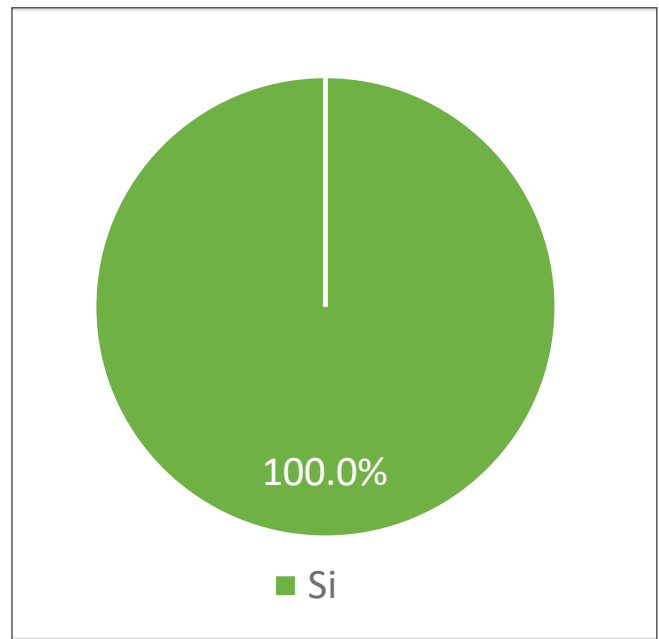
Al inicio curso 1-2017-2018



Al inicio curso 2-2017-2018



Al finalizar curso 1-2017-2018



Al finalizar curso 2-2017-2018

Figura 6: Percepción de los estudiantes de la influencia de sus actividades y decisiones diarias en el medioambiente.

Para profundizar esta respuesta, se pidió que explicaran por qué: a continuación, veamos algunos de sus comentarios:

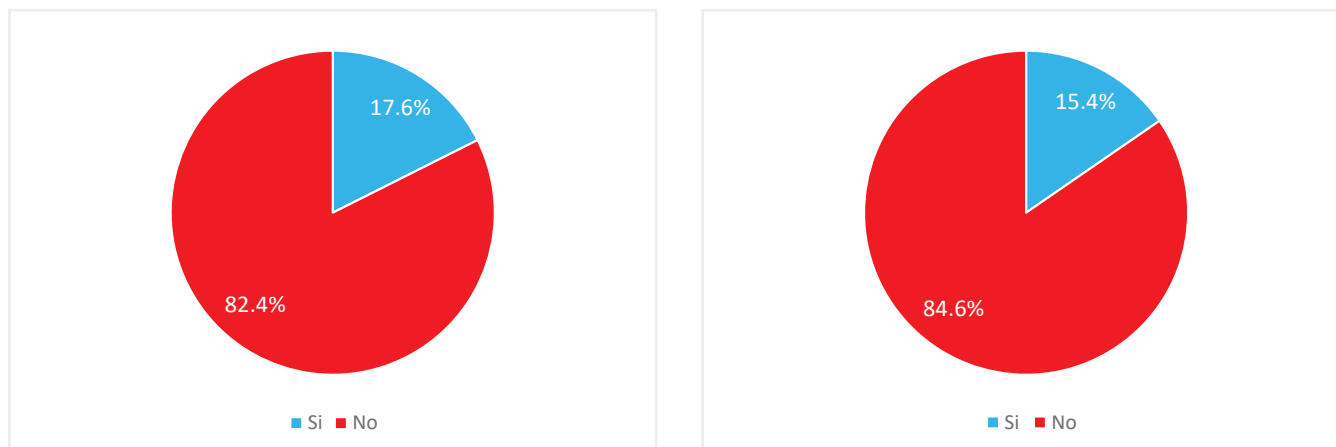
Tabla 2: Declaraciones de los estudiantes sobre el impacto de sus actividades en el medioambiente.

Periodo	No. de cuestionario	Declaración
Inicio 1-2017-2018	15	"Mis actividades influyen de manera positiva como también negativa por el motivo de que utilizo artefactos que afectan al medio ambiente como por ejemplo: el uso de celulares, aparatos electrónicos, transporte etc. En cuanto al lado positivo hago el mayor esfuerzo reciclando papeles al momento de hacer una maqueta, como también ahorrar energía eléctrica en cualquier lugar que me encuentre, etc."
Final 1-2017-2018	10	"No ha cambiado mi punto de vista sino que lo ha reforzado, porque antes de esta asignatura, tenía conocimientos sobre los problemas ambientales que nos están afectando por nuestras propias acciones, por lo tanto, por mi preocupación en el tema, busque acciones alternativas para reducir mi impacto en el mundo. Ahora, a partir de lo aprendido y vivido como estudiante de arquitectura, mi decisiones estarán más enfocadas a soluciones que trabajos en la clase, ya que específicamente con el ejercicio de Green Project, entendí lo delicado que este proceso de diseño debe ser".
Inicio 2-2017-2018	12	"Porque mis costumbres no son exclusivamente más y cuando un grupo tiene una misma tendencia tiene un impacto aunque piense que lo que haga yo solo no importa".
Final 2-2017-2018	4	"Porque antes pensaba menos en como me comportaba y cómo estas actividades afectan el medio ambiente, así que he tratado de disminuirlas lo más posible"



Cuando se les pregunta si la arquitectura que se construye en actualidad en el contexto local favorecía o no la interacción con la naturaleza, las respuestas van en este orden:

¿Desde su perspectiva, ¿la arquitectura actual -lo que se construye en el contexto local- favorece la interacción con el medioambiente?



Al inicio curso 1-2017-2018

Al finalizar curso 1-2017-2018

Figura 7: Percepción de la influencia de las actividades de los estudiantes en el medioambiente (2017-2018).

Para explicar la respuesta se les pidió elaborar una explicación al respecto en el cuestionario online de inicio de periodo:

Tabla 3: Declaraciones de los estudiantes sobre la arquitectura local y la interacción con el medioambiente.

Periodo	No. de cuestionario	Declaración
1-2017-2018	1	"Muchas edificaciones actuales son diseñadas solo para cumplir necesidades propias de sus usuarios dentro del edificio, sin tomar en cuenta el contexto, las áreas verdes, etc."
1-2017-2018	2	"En ocasiones sí, los que son conscientes de la gravedad que está presentando nuestra atmósfera han tratado de ser más "Green" en sus construcciones".
2-2017-2018	3	"Porque en nuestro país a veces no es considerado debido a la falta de conocimientos o costos".
2-2017-2018	10	"Hoy en día se puede observar cómo cada vez los espacios verdes disminuyen, utilizan el espacio "libre" para construir y sacarle dinero, se ha perdido ese vínculo entre la naturaleza, ese respeto, se destaca como quieren "justificar" o "arreglar" esta problemática con 3 árboles o "jardines" en isletas, luego de impactar el entorno. No le están asignando la prioridad que conlleva consigo el medio ambiente y la naturaleza".

Al preguntar si los estudiantes estarían dispuestos a participar en actividades pro medioambiente desde la esfera de la arquitectura, contestan lo siguiente:

¿Participaría en actividades de carácter pro medioambiente tomando la arquitectura como punto de partida?

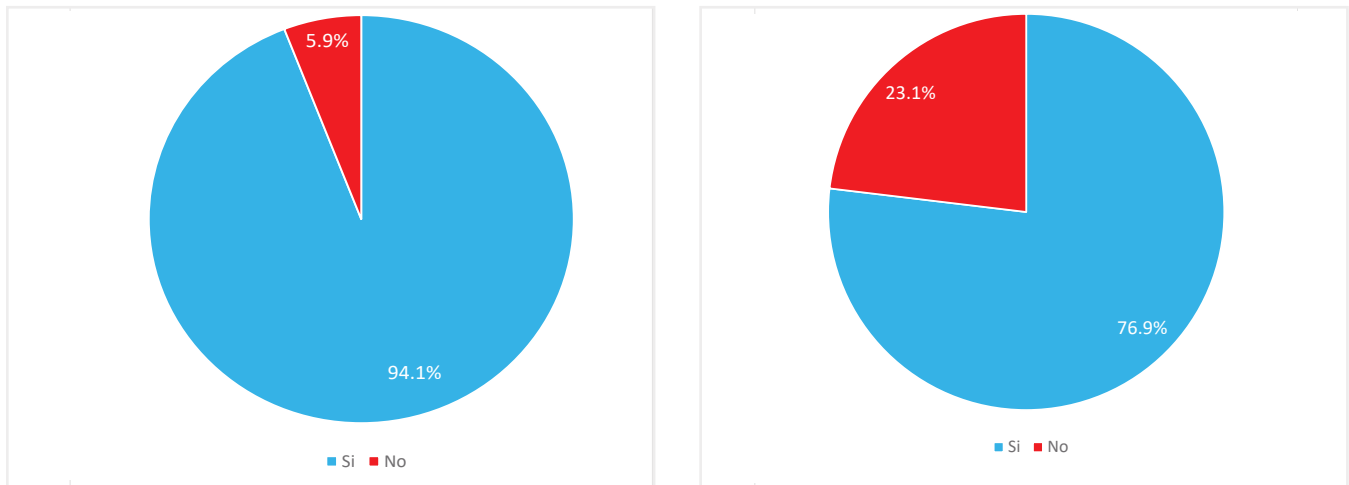
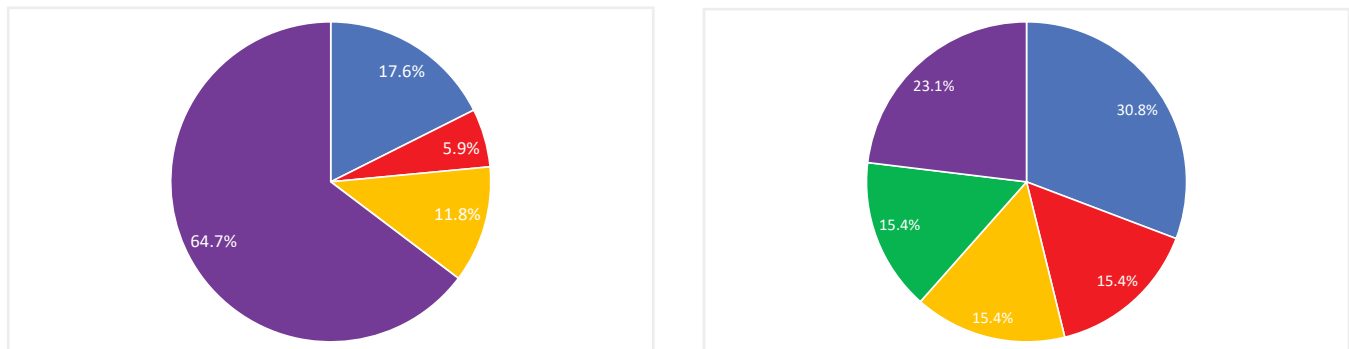


Figura 8: Interés por participar en actividades pro medioambiente.

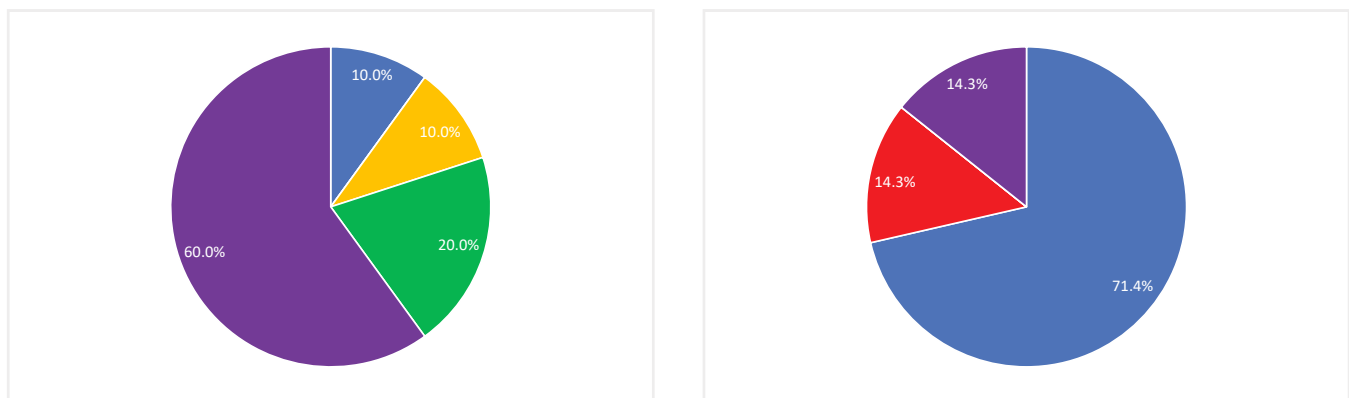
Quienes contestaron de manera afirmativa, a continuación, seleccionaron en cuáles actividades estarían dispuestos a tomar acción:

¿En cuáles de las siguientes prácticas de responsabilidad medioambiental se comprometería a tomar acción?



Al inicio curso 1-2017-2018

Al inicio curso 2-2017-2018



Al finalizar curso 1-2017-2018

Al finalizar curso 2-2017-2018

- En la toma de decisiones de diseño que contemplan reducción del uso de recursos.
- Reciclaje.
- Uso de transporte colectivo.
- Repensar los hábitos de consumo (por ejemplo, disminuir la compra de artículos no prioritarios, reparar ropa..)
- Fomentar la creación y uso de espacios verdes.

Figura 9: Acciones que tomarían los estudiantes en pro del medioambiente.

Es interesante notar que el primer grupo desde el inicio estaba inclinado a la creación de espacios verdes, mientras en el segundo grupo al inicio hay una preponderancia hacia la reducción del uso de recursos y aumenta de manera considerable la noción del impacto de la toma de decisiones en el proceso de diseño que requieran reducción de recursos.

En cuanto al instrumento de recogida de información, hay una diferencia significativa entre el primero utilizado al final del periodo 1-2016-2017 (cuando se comienza a documentar esta indagación por primera vez) con el que se utilizó en el periodo 1-2017-2018 y al finalizar el 2-2017-2018. Este instrumento pasa más allá de evaluar estrategias a hacer preguntas sobre el proceso vivenciado durante el desarrollo de las mismas.

Durante el proceso y para contribuir con la conciencia medioambiental, durante el Park(ing) Day 2017 se dio cuenta en esta ocasión del uso de una mayor cantidad de elementos reciclados y/o alquilados, así como de plantas que los estudiantes traían desde sus propias casas. También, fue muy enriquecedor contar con la participación del grupo de Diseño e Interiorismo y los estudiantes de pasantía de Comunicación Social en el Registro Visual.

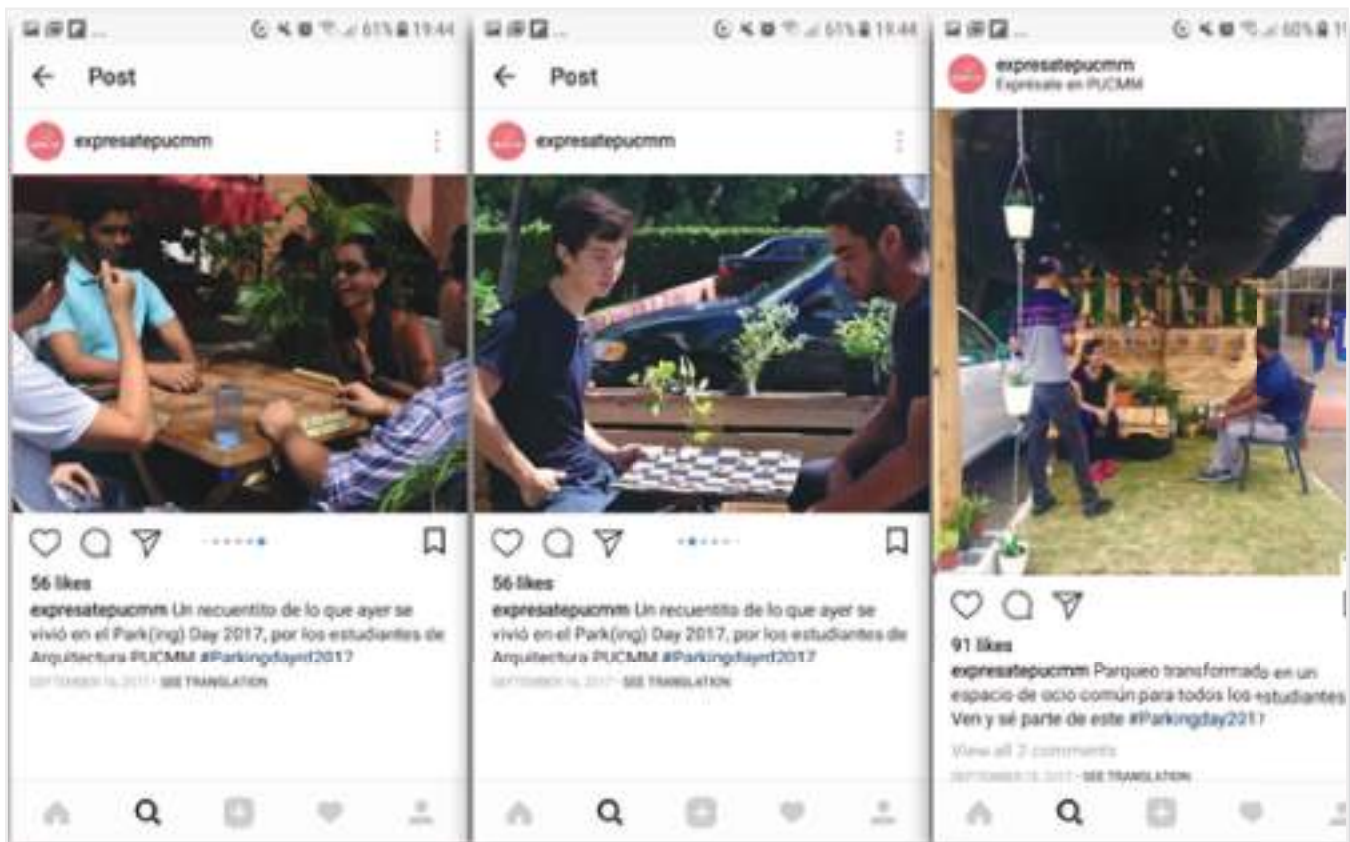


Figura 10: Colaboración de los estudiantes de Expresate PUCMM (Comunicación Social) en la difusión en redes sociales. Fuente: IG Expresate PUCMM (2017).

En cuanto a las preferencias de las personas que usaron los espacios verdes en el Park(ing) Day, se recupera lo siguiente:

Se observó un 50% del público muy interesado en el espacio y regresaban en cada cambio de clase, esto da cuenta de que, si se crean espacios verdes de calidad, las personas los usarán y los volverán un hábito.

A su entender, ¿cúal fue la actitud del público en las intervenciones realizadas por su grupo en el Park(ing) day?

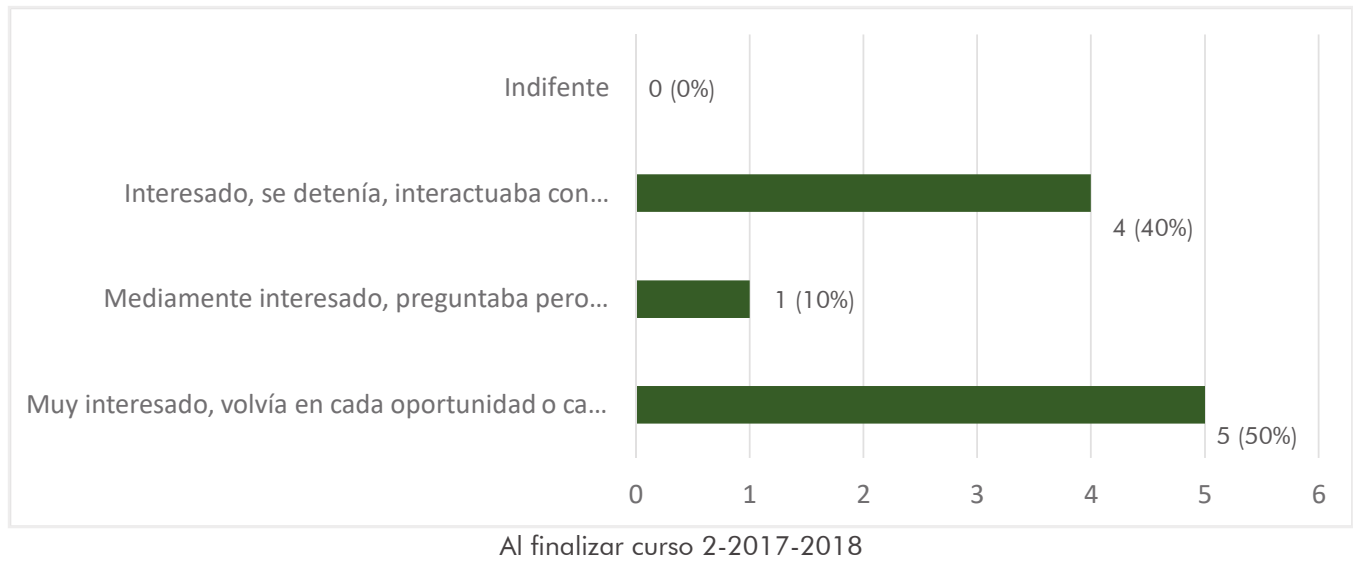


Figura 11: Actitud del público en los mini parques.

En el 1-2017-2018 y 2-2017-2018 la preferencia de las estrategias utilizadas reportó lo siguiente:

De las estrategias trabajadas en el curso seleccione la que más le ayudó a mejorar su nivel de comprensión en la asignatura.

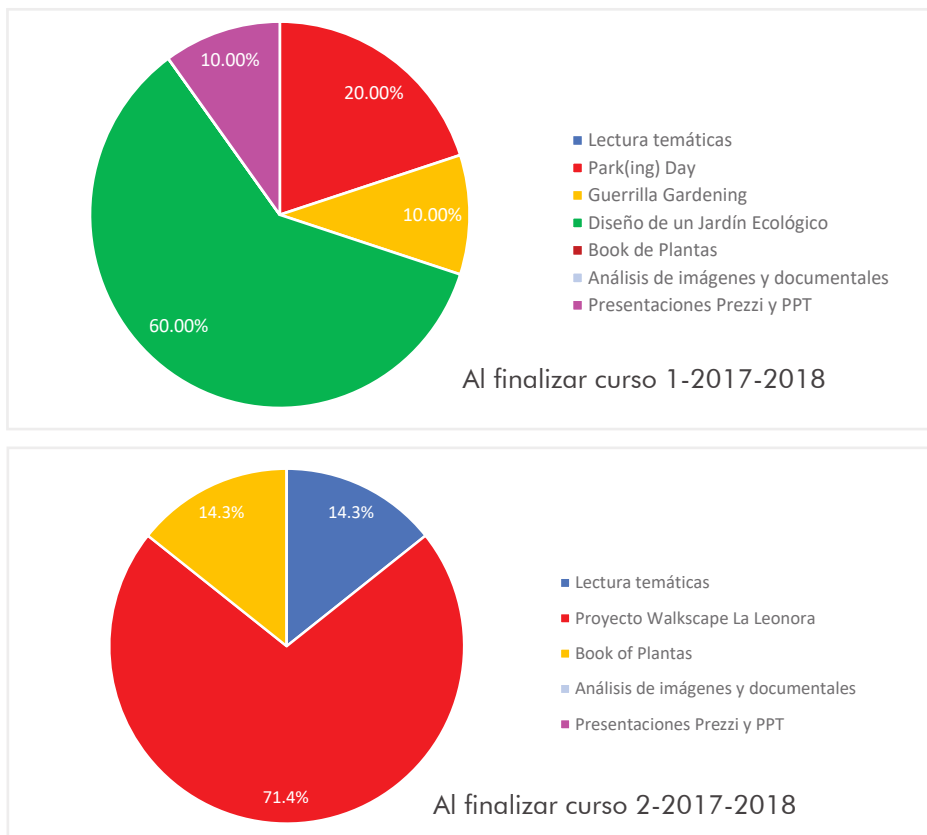


Figura 12: Estrategia mejor valorada durante el curso.

Al momento esto da cuenta de la consistencia que también se presentó en el curso del 1-2016-2017, pues favorecieron el proyecto tradicional de diseño sobre otras estrategias innovadoras para el aprendizaje.

## Conclusiones

La implementación de estos proyectos innovadores ha traído resultados beneficiosos en varios niveles:

1. En el nivel departamental al contar con realizaciones de proyectos de calidad que dan cuenta del trabajo sistemático y de los aprendizajes de los estudiantes desde perspectivas innovadoras y conectadas a redes de conocimiento globales.
2. El profesorado de la asignatura cuenta con una metodología específica y para la consecución de los objetivos de aprendizaje de la asignatura.
3. Los estudiantes han logrado la transferencia de sus aprendizajes al conectar procesos coherentes en la relación de la ideación del proyecto y su conexión con el medioambiente.
4. El plan de estudios se ve reforzado al tener la asignatura con una mirada enfocada en que el estudiante integre de manera consciente la noción del medioambiente y la relación de este con la calidad del habitar del ser humano en las ciudades, desde el paisaje en el cual se asienta el entorno construido.

El hilo conductor que hilvana esta experiencia de innovación descansa en el conjunto de experiencias desarrolladas por los participantes en el proceso de aprendizaje. El recuento ordenado de las mismas puede ser significativo y de impacto en otras experiencias de innovación, inclusive desde otras disciplinas diferentes a la arquitectura y el paisaje, esto es por la diversidad de actores que pueden interactuar dentro del desarrollo de estrategias de aprendizaje, en la misma u otras escuelas y facultad. A partir de lo vivenciado, se considera que la visión de esta implementación puede ser aprovechada por colegas docentes dentro de diversas áreas disciplinares.

Estas acciones de corta duración posibilitan un cambio de conciencia a largo plazo en los temas envueltos, pues inciden en que los participantes y usuarios se cuestionen sobre la raíz de una problemática y se despierte a los fines de la importancia del bien común al apuntar hacia la necesidad del espacio público verde, haciendo palpable la mejora del mismo al convertir espacios de parqueo en mini parques, a modo de manifiesto medioambiental.

En el desarrollo de estos proyectos a lo largo de tres periodos académicos se plantea que al insertar actividades innovadoras y que reten la capacidad y las habilidades del estudiante, es posible llevar el aprendizaje a un nivel superior. En tanto que la arquitectura es una disciplina proyectual donde se trabaja con el método de proyectos, es importante que estos se mantengan al día para mantener el interés de los estudiantes y, sobre todo, estar conectados con problemáticas reales, con necesidades actuales en las cuales los estudiantes puedan aplicar lo que han aprendido al momento.

Esto puede ser realizado no solamente en las asignaturas proyectuales, también en otros ámbitos, como es el caso de las asignaturas teóricas, se puede dar el paso y acercarse mucho más a lo práctico, esto cambiaría el tipo de atención que el estudiante le da a las mismas.

Uno de los aspectos de mayor valía en la realización de estos proyectos fue lograr redes de colaboración e integración entre diversas carreras, además del apoyo de la Escuela de Comunicación Social y de la Universidad del Dominico Americano, lo cual potenció en gran medida el aprendizaje y la exposición de los proyectos hacia toda la comunidad universitaria. Esta innovación puede seguir el camino hacia la mejora constante si logra integrar en cada oportunidad diferentes actores, llevando siempre como norte la sensibilización y el cambio de actitudes hacia la naturaleza, que es a fin de cuentas lo que da sostén a toda la vida en el planeta, sin olvidar que todo lo que hagamos por ella derivará en el bien común.

## Referencias

- Argandoña, A. (2011) The common good. (*Working paper 937*). Consultado en abril 2018. Disponible en <https://www.iese.edu/research/pdfs/DI-0937-E.pdf>
- Brown, R. D., Hallett, M. E., y Stoltz, R. R. (1994). Student learning styles in landscape architecture education. *Landscape and Urban Planning*, 30(3), 151-157.
- Díaz-Barriga, F., y Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. 2da edic.* McGraw Hill: México.
- Di Carmine, F. (2018). *La Biofilia y los beneficios de interactuar con la naturaleza*. Charla online de la Fundación Bosque Sagrado disponible en [https://www.facebook.com/fundacionbosquesagradodominicana/videos/1333245600110014/?comment\\_id=1333346770099897&notif\\_id=1525012079041299&notif\\_t=video\\_reply&ref=notif](https://www.facebook.com/fundacionbosquesagradodominicana/videos/1333245600110014/?comment_id=1333346770099897&notif_id=1525012079041299&notif_t=video_reply&ref=notif)

- Filor, S. (1994). The nature of landscape design and design process. *Landscape And Urban Planning*, 30(3), 121-129.
- Gazvoda, D. (2002). Characteristics of modern landscape architecture and its education. *Landscape And Urban Planning*, 60, 117-133.
- Gómez, J. (2008). *El aprendizaje experiencial*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Consultado en abril 2018. [http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE\\_LECTURE\\_5/1/3.Gomez\\_Pawelek.pdf](http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_5/1/3.Gomez_Pawelek.pdf)
- Harrison, F. (2016). Garden as 1:1: Between Paper Thinking and Earth Moving in Landscape Architectural Learning. *Landscape Review*, 16(2), 26-42.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Laurie, M. (1983). *Introducción a la Arquitectura del paisaje*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Lydon, M. (2012). *Tactical Urbanism 2. Short term-action/long-term change* (1ra ed., p. 16). Miami: Street Plans.
- Maldonado, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus*, 14 (28), 158-180. Consultado el 16 de abril 2018. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111716009.pdf>
- Martí, J.; Heydrich, M.; Rojas, M. y Hernández, A. (2009). Aprendizaje basado en proyectos: Una experiencia de innovación docente. *REVISTA Universidad EAFIT*, 46 (158), 11-21. Consultado en 16 abril 2018. Disponible en <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/743/655>.
- Martínez de Pisón, E. (2012). Sobre la idea y la enseñanza del paisaje. *Nimbus*, (29- 30), 373-380.
- Medina, O. (2011). *Del pensamiento a la forma: Estrategias de enseñanza que fomenten la integración del conocimiento en la asignatura Teoría de la Arquitectura I* (Postgrado). Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.
- Rebar. The PARK(ing) Day Manifesto. Self-Generated Urbanism and Temporary Tactics for Improving the Public Realm. (2011). San Francisco, California.
- Schön, D. (1985). *The Design Studio: An exploration of its traditions and potentials*, London: RIBA.
- Zabalza, M. A. (2003). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Narcea, 2001.



Joan Enric Campà Molist

## La maestría socrática y la democratización ciudadana; un posible remedio a la desorientación de la Academia actual

*“Socratic Mastery and citizen democratization; a possible remedy to the disorientation of the current academy”*

Recibido: 12-05-18

Aprobado: 25-06-18

### Resumen

El trance vivido por Sócrates, causado por las acusaciones que lo sentenciaron a muerte, es un buen ejemplo a considerar cuando, aguzando la pupila, pretendemos investigar las influencias del tradicionalismo en la esfera académica y cultural, pues expresa la grave vulneración que sufre la libertad de pensamiento y de expresión a partir del supuesto de infalibilidad arraigado en el folclore. Entendiendo dichas libertades como ejes vertebradores de todo Estado democrático, percibidas a la vez como una construcción erigida desde la Academia, la presente analogía puede servir para esclarecer el desequilibrio sociocultural de tantos Estados considerados como democráticos. En este sentido, mediante una investigación cualitativa fundamentada en la documentación bibliográfica y la reflexión, se plasmará cómo y porqué la Academia en general, cual funambulista, transita inoculada por influencias socioculturales y políticas perniciosas; los óbices que propician una ceguera intelectual y moral en el ámbito social.

### Abstract

*The trance experienced by Socrates, concerning his sentence to death, is a good example to consider when, straining the pupil, we intend to investigate the influences of traditionalism in the academic and cultural sphere, because it expresses the serious infringement that suffers the freedom of thought and expression from the assumption of infallibility rooted in folklore. Understanding these freedoms as backbone axes of every democratic state, perceived at the same time as a construction erected from the academy, the present analogy can serve to clarify the present democratic imbalance in so many states considered democratic. In this sense, through a qualitative investigation based on the bibliographical documentation and the reflection, it will analyse how and why the Academy in general, which tightrope Walker, travels inoculated by sociocultural influences and pernicious policies; the obstacles that lead to an intellectual and moral blindness in the social sphere.*

### Palabras clave

Maestría socrática; supuesto de infalibilidad; libertad de pensamiento y de expresión; desarrollo intelectual; Academia actual

### Keywords

*Socratic mastery; assumption of infallibility; freedom of thought and expression; intellectual development; actual Academy*

---

\***Joan Enric Campà Molist:** Graduado en Filosofía por la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Magister en Derechos Humanos, Democracia y Globalización por la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Doctorando en Filosofía Política y Derechos Humanos, en la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Profesor a Tiempo Completo del Departamento de Humanidades y Director del Departamento de Estudios Generales de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra – Campus Santo Tomás de Aquino (PUCMM-CSTA) Santo Domingo – República Dominicana. Para contactar al autor: joancampa@pucmm.edu.do

## Introducción

Si bien el pensamiento de la Antigua Grecia<sup>1</sup> ha sido durante la historia del ser humano un ejemplo referencial y de digna admiración, especialmente desde el ámbito filosófico, literario, político, artístico, tecnológico y científico, debe constatar, sin embargo, que muchos de los valores morales con los que se configuraba sociopolíticamente serían, a ojos de nuestra contemporaneidad, repulsivamente inconcebibles y rechazados. Tendemos a interpretar el legado griego como una panacea para los dolores del mundo contemporáneo, y lo es en un amplio sentido, pues el firmamento filosófico que iluminó las distintas épocas de la Hélade brindó un importante aporte a la historia del conocimiento, pero el modo de estratificar la ciudadanía, concebir y vivir aspectos de la vida humana tan cotidianos como la muerte, la sexualidad, la libertad-esclavitud y la condición de ser hombre-ser mujer, por mencionar algún ejemplo, era tan distinto como moralmente opuesto a nuestro entender.

No obstante a tan alto grado de disimilitud moral, sí podemos afirmar que existieron necesidades socioculturales y políticas idénticas a las que se requieren en tantas sociedades actuales, especialmente las propias de la Época Clásica de Grecia y la Academia actual, a saber: 1) de hacer florecer una auténtica democracia<sup>2</sup>; 2) de “desafiar” a la autoridad del tradicionalismo, en aras de la verdad, la justicia y el desarrollo, mediante el análisis lógico y la argumentación crítica de la ciudadanía; 3) de ampliar el margen de acción de la libertad de pensamiento, de expresión y de libre desarrollo del ciudadano, y 4) de permitir que la razón se adueñe del núcleo sociocultural y político desde el escenario educativo democratizado y democratizador. Cuatro necesidades que, como *conditio sine qua non*, deben solventarse desde la esfera de la educación por ser esta el sustrato del cultivo cultural, intelectual y moral de una sociedad. Por ende, no solamente es interesante realizar una analogía entre ambas etapas históricas para cotejar sus marcos educativos, culturales y políticos, sino, más importantemente, para plantear nuevas veredas y soluciones aplicables a la actual “realidad” académica.

Sócrates, filósofo perteneciente a la Atenas de la Época Clásica y considerado como el eje central de la civilización occidental, del mismo modo que Jesús de

Nazaret (Steiner, 2003), merece un espacio con el cual abordar la esfera de la educación actual por “obligarnos a ponderar la íntima relación entre la filosofía, la pedagogía, la ética y la política” (Álvarez, 1994, p. 5). Debemos recordar el legado pedagógico de Sócrates por haber batallado contra las distintas formas de poder adueñadas del ámbito político y cultural ateniense, tales como la inamovible tradición homérica, la nociva falta de coherencia y veracidad del discurso político y la sacralización de los contenidos educativos, las cuales provocaron una significativa ceguera intelectual y moral de una amplia parcela de la pólis (ciudad-Estado).

En este orden de ideas, las líneas que siguen plasmarán aspectos análogos que podrían contribuir al fortalecimiento educativo de la Academia en general y los modos de entender la naturaleza de la educación. Inicialmente, nos encontraremos con las características que erigieron la educación griega o *paideia*, especialmente desde la literatura de Homero y Hesíodo (Apartado 1). Seguidamente, desde el pensamiento, vida y maestría de Sócrates, comprenderemos la postura del “maestro-discípulo” en un entorno sociopolítico complejo (Apartado 2), y analizaremos “nuevas” metodologías de enseñanza como la mayéutica o la enseñanza dialógica (Apartado 3). Al mismo tiempo, se abordarán los nexos entre el poder político, cultural y religioso de una sociedad y la esfera educativa, como el supuesto de infalibilidad del tradicionalismo, el papel de la democracia y la libertad de pensamiento y expresión, y determinados dogmas extendidos como “intoxicaciones que castran el desarrollo intelectual” y que, como añadido, contribuyen a generar ideologías obsoletas y discriminatorias de talante fascista (Apartado 4). Sin alejarnos de la órbita que nos concierne y con un enfoque más optimista, el presente texto plasmará ciertos atributos académicos-pedagógicos que podrían contribuir a la florecencia de una educación democratizadora, como son, en calidad de propuesta, los atributos que describen la naturaleza del concepto de “Estudios Generales” (Apartado 5); un concepto educativo que bien puede ser entendido como salvífico pero que, generalmente, permanece en la inopia más abrupta de tantas parcelas de la Academia.

La finalidad del presente paper se reduce, por una parte, a alumbrar ciertos aspectos fantasmagóricos que irrumpen cáusticamente en un ámbito tan indispensable como el de la educación y la enseñanza, y, por otra parte, a presentar determinadas soluciones que democratizen la labor de la Academia; el medio

<sup>1</sup> Desde el neolítico griego (6.500-3.000 a.C.), la Edad del Bronce (3.000-1.150 a.C.) y la Edad Oscura (1.150-750 a.C.) hasta la Época Arcaica (750-490 a.C.), la Época Clásica (490-323 a.C.) y el Helenismo (323-30 a.C.).

<sup>2</sup> A pesar de ser considerada la Grecia Clásica como la cuna de la democracia, ofreciendo al pueblo (*démos*) el poder de gobernar (*krátos*) elevando la importancia del voto igualitario e igualdad ante la ley (*isonomía*), la libertad de expresión o derecho a ser escuchado (*isegoría*) y el libre acceso a las funciones públicas (*isotomía*), la libertad de pensamiento es un atributo que se distancia de lo permisible sociocultural y políticamente.



desde el cual todos los docentes que amamos tan digna profesión, entendiéndola como una catapulta que impulsa a la sociedad hacia el desarrollo, procuramos respetar y cuidar para originar, reanimar o fortalecer los sentidos más humanizadores de nuestros estudiantes-conciudadanos.

## 1. La educación griega, o *paideia*, y la omnipotencia de la literatura homérica.

Tal como inmortaliza la pluma de Platón, se describe a Homero como el distinguido<sup>3</sup> “educador de la Hélade” (Platón, 2013, 606 e), en la medida en que la difusión de los pensamientos homéricos y los contenidos mitológicos<sup>4</sup> era la privilegiada labor de los poetas y rapsodas; los cuales contaban con la validez pedagógica de sus obras literarias por aunar las fuerzas estéticas y éticas del ser humano (Jaeger, 1996). En este sentido, la educación griega se basaba en los héroes homéricos y la espontánea vitalidad y libertad que estos derrochaban en sus hazañas, en unas actitudes y valores<sup>5</sup> concebidos como un ideal de conducta que, con un carácter normativo, no cesaron de permear en la sociedad mediante la *paideia* (del griego παιδεία), o educación<sup>6</sup>.

En esencia, la *paideia* consistía en la transmisión de valores y saberes que, a partir del modelo homérico, tenían como fin la formación cultural de individuos cívicos<sup>7</sup>: individuos que aspirarían a un ideal de hombre marcado por una virtud-excelencia, o *areté* (del griego ἀρετή), de talante mitológico. Un ejemplo pedagógico desentrañado del ideal homérico se expone en la obra magna de Homero, *La Odisea*, cuando Odiseo debe superar las tentaciones carnales y espirituales despertadas por los cánticos y belleza de las sirenas:

Oye ahora lo que voy a decir y un dios en persona te lo recordará más tarde. Llegarás primero a las sirenas, que encantan a cuantos hombres van a su encuentro. Aquel que imprudentemente se acerca a ellas y oye su voz, ya no vuelve a ver a su esposa ni a sus hijos pequeñuelos

rodeándole, llenos de júbilo, cuando torna a sus hogares; sino que le hechizan las sirenas con el sonoro canto, sentadas en una pradera y teniendo a su alrededor enorme montón de huesos de hombres putrefactos cuya piel se va consumiendo. Pasa de largo y tapa las orejas de tus compañeros con cera blanda, previamente adelgazada, a fin de que ninguno las oiga; mas si tú desearas oírlas, haz que te aten en la velera embarcación de pies y manos, derecho y arrimado a la parte inferior del mástil, y que las sogas se ligen al mismo; y así podrás deleitarte escuchando a las sirenas. Y caso de que supliques o mandes a los compañeros que te suelten, átente con más lazos todavía (Homero, 2016, Canto XII, vv. 31 y ss.).

Tal como puede inferirse, se expone un ideal de hombre muy marcado y acotado que ejemplifica un gran espíritu de aventura y heroicidad, una templanza y una serenidad que, en virtud de la fidelidad a la familia y del amor a la vida, deben prevalecer sobre los deseos carnales que aviva la belleza estética. Por lo que se desprende, *La Odisea* no debe ser entendida, exclusivamente, como una obra literaria sino también como un manual ético para el hombre griego (Marrou, 2004). No obstante a la finalidad formativa de tal obra, cabe abordar una característica significativa de la misma: los valores transmitidos eran incuestionables e irremplazables, insustituibles e inalienables, pues dudar tanto de su veracidad como de su infalibilidad era un insulto a los dioses y una ofensa a la cultura establecida.

Resulta extremadamente difícil categorizar un “sistema educativo” como el descrito como un sistema puramente democrático<sup>8</sup>, pues formar ciudadanos democráticos, stricto sensu, significa formar a ciudadanos con la capacidad de pensar por sí mismos desde la libertad y la creatividad, permitir el igual acceso a la educación de todos los ciudadanos sin distinción alguna, propiciar una autonomía intelectual mediante el análisis lógico

<sup>3</sup> Empero, el poeta Hesíodo también permeó, aunque no tan significativamente como Homero, en la cultura y la tradición griega mediante su literatura mitológica, como la obra *Teogonía*, con la cual relata la genealogía de la familia divina.

<sup>4</sup> Desde la óptica etimológica, el término “mito” proviene de *mythos* (del griego μῦθος, cuyo significado originario se atribuía, con una amplia ambigüedad, a “palabra, relato, narración, fábula o cuento”. Ya en la época ilustrada de la Atenas del s. V a.C., la palabra *mythos* pasó a designar el relato tradicional; lo opuesto al discurso razonado o *lógos*.

<sup>5</sup> Como el amor a la gloria, al honor, a la valentía y a la caballeridad.

<sup>6</sup> La cual agrupaba nociones sobre filosofía, retórica, matemáticas, poesía y gimnasia: los conocimientos considerados suficientes para que el individuo tuviera un cuidado de sí mismo.

<sup>7</sup> No obstante, recordando el carácter estratificado de la antigua Grecia, la educación quedaba reservada para los hombres libres (excluyendo a las mujeres, a los esclavos y a los extranjeros (metecos), considerados estos parte de una categoría alejada a la de “ciudadano”), los cuales debían ser capaces de mandar y hacerse obedecer mediante una *paideia* de carácter cívico-integral de carácter homérico, el germen de las humanidades (*humanitas*).

<sup>8</sup> Tal como entendemos hoy día la democracia, sustentada esta por los principios de libertad, igualdad y autonomía de los ciudadanos.

y el dominio de la argumentación crítica, fortalecer la templanza emocional (la cual identifica y controla los sentimientos y emociones mediante el autoconocimiento) y auspiciar un equilibrio espiritual<sup>9</sup> como resultante. Se trata pues, de unos aspectos que la educación griega no consideraba parte de la teoría democrática, pues los maestros griegos no tenían una noción democrática del aprendizaje como la que podemos entender hoy día: la verdad no era considerada “accesible a todos los ciudadanos” (Nussbaum, 2005, p. 41). A pesar de tales diferencias, el mundo griego fue notoriamente rico por el florecimiento de tendencias pedagógicas contraventoras que retaban a lo establecido, a saber: 1) la educación propuesta por Pitágoras, la cual se fundamentaba en la armonización de la vida humana con el universo desde las matemáticas 2) la educación propuesta por Sócrates, la cual se centraba en el lenguaje y la retórica 3) la educación propuesta por Jenofonte, la cual puede considerarse la primera que integraba a la mujer en el ámbito educativo 4) La educación pública que pretendía Platón, la cual, como ejemplo significativo, tenía como fin evitar cualquier pretensión totalitarista desde la esfera política (Gadotti, 2003).

De los filósofos mencionados, empero, fue Pitágoras quien postuló un principio educativo claramente deformador y antihomérico que retaba al vigor de lo establecido por la tradición homérica, especialmente por su preocupación por el cultivo de la autonomía de pensamiento. Fue este quien prescribía a sus discípulos la obligatoriedad de realizar un examen de conciencia al finalizar el día: un aspecto contrario a los pilares del conservadurismo homérico y el ideal pedagógico establecido, pues el examen de conciencia contribuye directamente al cuestionamiento de lo establecido y a su posible desmoronamiento. También, y posterior a Sócrates y Aristóteles, Epicuro de Samos ideó una dieta alimenticia para los atletas que contradecía los estándares religiosos<sup>10</sup>; un modo de desafiar la irracionalidad de lo normativamente establecido mediante el estatismo del tradicionalismo homérico.

Aristófanes, contrariamente a los casos anteriores, fue el más genuino representante del conservadurismo ateniense, pues, a pesar de su burla hacia los dioses, “enfocaba con respetuosa seriedad la fuerza de la

tradición” (Tovar, 1986, p. 58). Sostuvo que la educación de los jóvenes atenienses se basaba, y debía perseverar, en la asimilación forzosa de los valores tradicionales (Nussbaum, 2005); el alumnado aprendía de un modo imperativo y hermético aquello que el tradicionalismo homérico y la autoridad permitían saber. En este orden de ideas, se internalizaba la cultura desde la suprema obligación sin margen ni opción a la cuestión o contradicción; tal modelo pedagógico empalizaba al conocimiento en virtud de lo que debía saberse y lo que no debía saberse.

En un escenario educacional con unos sesgos tan tradicionalistas, impermeables y obtusos como el homérico, hubo una personalidad que, desafiando a lo establecido dogmáticamente, manifestó el carácter más rebelde e indomable de la filosofía. Un ciudadano que originó nuevas veredas de acceso al conocimiento mediante una transgresora forma de manejar el *lógos* (del griego *λόγος*), o razonamiento-argumentación. Un ser humano que, por su templanza, conciencia de sí mismo y lealtad por, para y desde la justicia y el Derecho ateniense, ha pasado a considerarse un hecho histórico que todavía late en el pensamiento occidental. Un maestro que por su austeridad y dedicación pensó una importante huella en el espíritu de sus discípulos<sup>11</sup>. Un símbolo del pensamiento que por su legado filosófico puede interpretarse, por un amplio abanico de aspectos, como un ideal de conducta intelectual y moral. Este, es Sócrates.

## 2. Sócrates y el fantasma de la democracia; la oposición filósofo-sofista.

Cuando nos imaginamos a nuestro filósofo, bajo la herencia y tutela documental de Platón, Jenofonte y Aristófanes<sup>12</sup>, debemos imaginarnos la figura del maestro extremadamente austero y dedicado al cultivo del intelecto (tanto al propio como el de sus discípulos e interlocutores-ciudadanos), del vecino comprometido con la democracia ateniense desde la óptica de la razón y del urbanita fervientemente enamorado de la polis que habitaba. Desde el plano pedagógico, debemos imaginarnos al dialogador que, con pulcra genialidad, aguijoneaba cual tábano las inconsistencias argumentativas de sus interlocutores, al anti-maestro

<sup>9</sup> Un estado similar a la *ataraxia* epicúrea, del griego *ἀταραξία*, la cual define una condición existencial del individuo que, mediante el control de los propios placeres, carece de perturbaciones.

<sup>10</sup> En lugar de basar el régimen en higos secos, cereales y queso fresco, tal como postulaba la vieja tradición religiosa, recomendó una dieta de carne para fortalecer el potencial de los atletas.

<sup>11</sup> Especialmente en Platón y Antístenes. El primero lo demuestra al proyectar a Sócrates como el eje central de la mayoría de su literatura filosófica, y el segundo por las influencias conductuales del maestro, tales como la humildad, la autosuficiencia y la abstinencia.

<sup>12</sup> Considerados estos los pocos que pueden ser testigos directos tanto de su vida personal como de su vida intelectual, pues Sócrates, tal como se destacará en el andar de la presente lectura, no escribió ni dejó ningún testamento filosófico en absoluto.

que rehusaba la concepción de “maestro” (Brun, 2005), al pensador que nunca cesó de considerarse discípulo ante la “fecunda” ignorancia que, irónicamente, siempre se inculcó con su célebre cita “solo sé que no sé nada” (Platón, 2007, 21d).

Sócrates vivía en un entorno muy difícil, en un contexto social democráticamente implicado en los asuntos públicos, pero sin las técnicas adecuadas para deliberar y discernir correctamente<sup>13</sup>; un aspecto que convierte al fenómeno democrático en un estafermo. El análisis lógico, la argumentación crítica, la defensa por el bien común, la verdad y la justicia no eran atributos propios de las decisiones populares, pues la servidumbre al tradicionalismo y al dogmatismo arraigado y erigido desde la educación homérica, auspiciaba una importante ceguera intelectual y moral; el obstáculo principal para la instauración de la razón como instrumento público-político.

Nuestro filósofo, inmerso en una sociedad que se fundamentaba en una enseñanza tan obtusa y atrancada, era considerado el perturbador del pensamiento moral de los jóvenes y el destructor del orden divino establecido; podemos imaginar que nuestro protagonista, ya sea en el ágora, en las escalinatas de los templos, en los mercados o calles atenienses, se enfrentaba solo ante la muchedumbre ciudadana en aras de la razón, la verdad y la justicia. Empero, tal como postula la tinta de Aristófanes, el talento de Sócrates también puede entenderse de un modo muy distinto al descrito por Jenofonte o Platón, pues, en la obra *Nubes*, nuestro personaje adquiere el papel de bufón y charlatán (Aristófanes, 2012); un protagonismo similar al del sofista más rebuscado e interesado en conseguir la verdad del modo más retóricamente injusto<sup>14</sup>.

Un especial enemigo de nuestro protagonista, y también de la democracia y la razón, fue la sofística o “el arte de convencer y persuadir” de tantos “maestros de cultura” (en sustitución de los anteriores poetas y rapsodas), los cuales contaminaban el ambiente democrático de Atenas con discursos argumentativamente pobres, pero aparentemente irrefutables<sup>15</sup>. Bien podría afirmarse que todo el *corpus platonium* (cuerpo literario de Platón)

se circunscribe -abordando problemáticas sobre el amor y la belleza (desde *El Banquete* y *Fedro*), la virtud o excelencia (desde *Menón*), el placer y la vida buena (desde *Filebo*), la justicia y el orden social (desde *La República* y *Las Leyes*), especialmente<sup>16</sup>- en torno a la oposición entre la técnica sofística y la técnica dialógica de Sócrates; entre la postura retórica del sofista y la postura mayéutica del filósofo.

El afán pedagógico de Protágoras, Antifón, Pródico y otros reconocidos sofistas como Gorgias e Hippias, por ejemplo, era convertir la educación en un ideal perfecto mediante la sofística y la retórica, pero se trataba de un ideal estático, inamovible, inapelable y cercado, peligrosamente contrario a las características naturales del desarrollo sociocultural que, per se, se desarrollan en el tiempo y espacio desde la vulnerabilidad, la porosidad, la flexibilidad y la apertura a nuevos horizontes. El conocimiento, desde el punto de vista de un sofista, no era la finalidad de la praxis educativa, sino que la esencia de la pedagogía se reducía, exclusivamente, al saber práctico como medio y a la fama o reconocimiento como fin. En otras palabras, se entendía que el papel del conocimiento no era un fin en sí mismo sino un medio instrumentalizado para conseguir, en apariencia, la razón. En este punto, es interesante exponer cómo Aristóteles concebía la conducta sofista, considerada como “una sabiduría aparente, pero no real, y el sofista es un traficante en sabiduría aparente, pero no real” (Aristóteles, 2001, I. 165).

La primera diferencia entre la postura socrática y la postura sofística en la metodología educativa, *prima facie*, es la actitud con la que se inicia el diálogo-debate: mientras que la primera se expone desde una humildad intelectual desconcertante, la segunda presenta al mismo sofista como un sabio petulante (Tovar, 1986). La segunda diferencia florece de la intencionalidad del discurso de cada uno de los interlocutores: cuando la brillante dialéctica sofista procura triunfar elevando el razonamiento débil sobre el fuerte, la argumentación socrática resta en la exigencia de la lógica para elevar la verdad por encima de la certeza. La tercera diferencia recae en la técnica con la que se dirigen los argumentos: mientras que el sofista instrumentaliza

<sup>13</sup> Muy similar al significado del término *proairesis* (del griego προαιρεσις) acuñado por Aristóteles, el cual era definido como la acción de decidir libre y autónomamente.

<sup>14</sup> A pesar de considerar el legado de Aristófanes como “válido”, podemos inferir que no tiene el mismo vigor que “el Sócrates” expuesto por Platón o Jenofonte, pues el contacto con el maestro de los dos últimos fue significativamente más directo, constante e intenso.

<sup>15</sup> No obstante, tal como sostiene Jaeger y otros como Guthrie, a los sofistas se les debe atribuir el mérito de ser, estrictamente, los primeros pedagogos de la *paideia*, aunque con peligrosas pretensiones de enseñar la *areté* (virtud o excelencia); uno de los motivos por los cuales la decadencia se apoderó de los mismos y de su prestigio.

<sup>16</sup> También en las obras *Protágoras* y *El Sofista*, de Platón, se expone el antagonismo filósofo-sofista, una dicotomía que permanece en las inquietudes intelectuales atenienses.

falsedades con el fin de construir una verdad absoluta, Sócrates, mediante la mayéutica, consigue iluminar las contradicciones del “adversario” a partir de las inconsistencias lógicas de sus argumentos. La cuarta diferencia, y última, a saber, es el resultado del diálogo: Sócrates hace retornar a los interlocutores al punto inicial del diálogo para mostrar la invalidez de la hipótesis inicial y, consecutivamente, a la aceptación de la ignorancia del oponente y a la imposibilidad de contradecir al filósofo. Un ejemplo de esta última característica, propia de la cuarta fase del método socrático o mayéutica, es la conclusión a la que llega el joven Eutidemo en un diálogo con Sócrates: “En trance me pone decir que sí también a eso mi estupidez –ya se ve- y mi bastardad; y voy pensando si no me será lo mejor callarme: pues viendo estoy que va a resultar sin más que no sé nada” (Jenofonte, 1967, p. 155).

Sin embargo, una de las diferencias más significativas entre ambos tipos de enseñanza, también en contraste a la profesionalidad docente actual, es que Sócrates no cobraba ni un solo dracma (del griego δραχμή) de su maestría, pues era consciente de que los diálogos “pedagógicos” que mantenía con sus interlocutores retroalimentaban tanto al discípulo como a él mismo; tanto uno como otro adquirirían conocimiento mediante el contacto dialógico entre discípulo-maestro<sup>17</sup>; una situación que imposibilita asignar un precio. La afirmación que sostiene Kierkegaard cuando califica a Sócrates de “autopático y simpático” (Brun, 2005, p. 51) es coherente, pues no estaba interesado en recibir ningún tipo de gloria, ni recompensa, ni cargos honoríficos; un posible motivo que explica el silencio literario de nuestro filósofo<sup>18</sup>.

En relación a dicha ausencia literaria, cabe mencionar que Sócrates consideraba que los textos escritos propician que los autores corran el riesgo de considerarse sabios (*doxosóphoi*), pero no sabios de verdad (*sophoi*); pues, para nuestro filósofo, el diálogo<sup>19</sup> es el auténtico instrumento para operar el conocimiento en los individuos. Tal como sostiene en *Fedro*, de Platón, la obra escrita aniquila la fuerza del diálogo entre el autor y el lector: “Pues es esto también lo que me parece terrible de la escritura, Fedro, y que es realmente igual a lo que ocurre con la pintura. De hecho, los seres que la pintura engendra tienen aspecto

de estar vivos, pero si les preguntamos alguna cosa, callan, llenos de dignidad. Lo mismo ocurre con los escritos: todos creerían que hablan como si pensarán, pero si se les dirige la palabra con la intención de que aclaren algunas de las cosas que han dicho, entonces sólo expresan una cosa que siempre es la misma.” (Platón, 1988, 275d).

### 3. La mayéutica y la ironía socrática; el signo distintivo entre la educación dialógica del filósofo y la educación retórica del sofista.

La mayéutica es el método con el cual, Sócrates, establece una confrontación de argumentos y teorías rivales con la que alumbrar las inconsistencias retóricas del “adversario” (Taylor, 2017, p. 131). El término “mayéutica” con el que nuestro filósofo acuña su metodología, de maieutikós (del griego μαϊευτικός) o “el arte de dar a luz”, es una muestra de la influencia que este recibió de su madre Fenáreta, partera de profesión. Entendiendo que el conocimiento era considerado el fruto de la reminiscencia o el arte de recordar<sup>20</sup>, la mayéutica era la técnica “pedagógica” para despertar el conocimiento desde el interior del individuo; Sócrates dio un vuelco al sentido clínico del término para asignarle un sentido filosófico: “el arte de parir conocimiento”.

Como toda técnica, la mayéutica se desarrollaba mediante ciertas fases o momentos clave que, mediante el cuestionamiento dialéctico, servían para guiar el diálogo y evidenciar, irónicamente, la ignorancia del interlocutor, a saber: 1) el establecimiento de una hipótesis inicial de carácter particular (en la mayoría de los casos, presentada de un modo desafiante por el interlocutor); 2) el cuestionamiento socrático de dicha hipótesis mediante analogías de carácter general; 3) confusión y reconocimiento de la contradicción por parte del interlocutor; 4) demostración socrática de la falsedad de las premisas iniciales; 5) la conclusión verdadera, o *aletheia* (del griego ἀλήθεια), y aceptación de la ignorancia del interlocutor. Un claro ejemplo del ejercicio mayéutico de Sócrates es el que Platón expone, en el diálogo entre Agatón y Sócrates, en la obra *El banquete*:

<sup>17</sup> Una muestra de la conducta tan aversiva que tenía Sócrates ante el término “maestro”, considerado por tantos autores como un “anti-maestro” por equipararse al mismo “nivel” que sus discípulos.

<sup>18</sup> Otros autores, como A. E. Taylor, sostienen que Sócrates pertenecía al siglo de Pericles, y los hombres de tal época no escribían libros. No obstante, otros teóricos sostienen lo contrario, pues las grandes obras de Esquilo, Sófocles, Píndaro o Eurípides fueron escritas durante el periodo socrático.

<sup>19</sup> Para Sócrates, el diálogo con el interlocutor era una brillante oportunidad para conocerse y comprenderse a sí mismo, el primer paso hacia el largo camino hacia la sabiduría.

<sup>20</sup> Pues el conocimiento no era considerado como un “ente” exterior sino que, contrariamente, era extraído desde el interior del individuo mediante métodos externos; por lo que el “aprender” no era más que “recordar”.

- En verdad, querido Agatón, me pareció que has introducido bien tu discurso cuando decías que había que exponer primero cuál era la naturaleza de Eros mismo y luego sus obras. Este principio me gusta mucho. Ea, pues, ya que a propósito de Eros me explicaste, por lo demás, espléndida y formidablemente, cómo era, dime también lo siguiente: ¿es acaso Eros de tal naturaleza que debe ser amor de algo o de nada? Y no pregunto si es amor de una madre o de un padre —pues sería ridícula la pregunta de si Eros es amor de madre o de padre—, sino como si acerca de la palabra misma «padre» preguntara: ¿es el padre padre de alguien o no? Sin duda me dirías, si quisieras responderme correctamente, que el padre es padre de un hijo o de una hija. ¿O no?
- Claro que sí —dijo Agatón.
- ¿Y no ocurre lo mismo con la palabra «madre»? También en esto estuvo de acuerdo.
- Pues bien —dijo Sócrates— respóndeme todavía un poco más, para que entiendas mejor lo que quiero. Si te preguntara: ¿y qué?, ¿un hermano, en tanto que hermano, es hermano de alguien o no?
- Agatón respondió que lo era.
- ¿Y no lo es de un hermano o de una hermana? Agatón asintió.
- Intenta, entonces —prosiguió Sócrates—, decir lo mismo acerca del amor. ¿Es Eros amor de algo o de nada?
- Por supuesto que lo es de algo.
- Pues bien —dijo Sócrates—, guárdate esto en tu mente y acuérdate de qué cosa es el amor. Pero ahora respóndeme sólo a esto: ¿desea Eros aquello de lo que es amor o no?
- Naturalmente —dijo.
- ¿Y desea y ama lo que que desea y ama cuando lo posee, o cuando no lo posee?
- Probablemente —dijo Agatón— cuando no lo posee.
- Considera, pues —continuó Sócrates—, si en lugar de probablemente no es necesario que sea así, esto es, lo que desea desea aquello de lo que está falto y no lo desea si no está falto de ello. A mí, en efecto, me parece extraordinario, Agatón, que necesariamente sea así. ¿Y a ti cómo te parece?
- También a mí me lo parece —dijo Agatón.
- Dices bien. Pues, ¿desearía alguien ser alto, si es alto, o fuerte, si es fuerte?
- Imposible, según lo que hemos acordado.
- Porque, naturalmente, el que ya es no podría estar falto de esas cualidades.
- Tienes razón.
- Ea, pues —prosiguió Sócrates—, recapitulemos los puntos en los que hemos llegado a un acuerdo. ¿No es verdad que Eros es, en primer lugar, amor de algo y, luego, amor de lo que tiene realmente necesidad?
- Sí —dijo.
- Siendo esto así, acuérdate ahora de qué cosas dijiste en tu discurso que era objeto Eros. O, si quieres, yo mismo te las recordaré. Creo, en efecto, que dijiste más o menos así, que entre los dioses se organizaron las actividades por amor de lo bello, pues de lo feo no había amor. ¿No lo dijiste más o menos así?
- Así lo dije, en efecto —afirmó Agatón.
- Y lo dices con toda razón, compañero —dijo Sócrates— Y si esto es así, ¿no es verdad que Eros sería amor de la belleza y no de la fealdad?
- Agatón estuvo de acuerdo en esto.
- ¿Pero no se ha acordado que ama aquello de lo que está falto y no posee?
- Sí —dijo.
- Luego Eros no posee belleza y está falto de ella.
- Necesariamente —afirmó.
- ¿Y qué? Lo que está falto de belleza y no la posee en absoluto, ¿dices tú que es bello?
- No, por supuesto.
- ¿Reconoces entonces todavía que Eros es bello, si esto es así?
- Me parece, Sócrates —dijo Agatón—, que no sabía nada de lo que antes dije.
- Y, sin embargo —continuó Sócrates—, hablaste bien, Agatón. Pero respóndeme todavía un poco más. ¿Las cosas buenas no te parecen que son también bellas?
- A mí, al menos, me lo parece.
- Entonces, si Eros está falto de cosas bellas y si las cosas buenas son bellas, estará falto también de cosas buenas.
- Yo, Sócrates —dijo Agatón—, no podría contradecirte. Por consiguiente, que sea así como dices.
- En absoluto replicó Sócrates—: es a la verdad, querido Agatón, a la que no puedes contradecir, ya que a Sócrates no es nada difícil. (Platón, 1988, 199c - 201c).

Tal como se denota, mediante una pulcra maestría manifestada desde el ejercicio mayéutico y obedeciendo a las fases anteriormente descritas, Sócrates no solamente conduce a Agatón hacia la evidencia de la inconsistencia lógica de sus creencias, sino que, más atrevida y significativamente, pone en tela de juicio la naturaleza del dios Eros (del griego "Ερως) y el fundamento mitológico relacionado con el amor, la atracción sexual y la sexualidad. Otro aspecto impactante del diálogo expuesto, concretamente al final del mismo, es la postura del "maestro" que no se

concede protagonismo alguno al obtener la razón y “victoria”, pues desde una humildad intelectual insólita remite a la verdad como protagonista de su discurso; aludiéndose a sí mismo como un ser imperfecto. Dicha verdad, sin ser poseída por el propio individuo, es parte del lúcido espíritu interior que guía a la razón de Sócrates, el *daimonion* que, cual oráculo privado, “empuja a nuestro filósofo a la vida espiritual y le impide la entrada a la vida política” (Steiner, 2003, p. 85); el fundamento de la segunda contrapostura entre nuestro filósofo y la estructura y naturaleza del Olimpo.

Por lo que se desprende, se destacan importantes diferencias entre la conducta socrática, propia de “el filósofo” pesquisador de verdades, y la conducta del sofista, propia del retórico creador y vendedor de verdades (propia de Agatón, influenciado por la sofística de Gorgias); el análisis lógico y la argumentación crítica acometen elegantemente contra el tradicionalismo homérico y el orden divino caracterizado por un supuesto de infalibilidad. Otro ejemplo de desafío y derrumbe del orden divino se expone en el diálogo entre Parménides y Sócrates, en la obra *Menón*, cuando el primero, después de “sufrir” el ejercicio mayéutico, confirma y corrobora la palabra del segundo:

- Tal como lo hemos acordado, Sócrates, aquellas Ideas no tienen poder sobre nuestras cosas, ni éstas lo tienen sobre aquellas. Unas y otras sólo están relacionadas consigo mismas.
- Así se acordó, en efecto.
- Por consiguiente, aunque el dios tenga parte en la más perfecta Dominación y la más perfecta Ciencia en sí, jamás podrá ejercer su dominio sobre nosotros, ni su ciencia nos conocerá a nosotros ni a ninguna de nuestras cosas. Así como nosotros no tenemos poder alguno sobre ellos con el poder que hay en nosotros, ni conocemos con nuestra ciencia nada de lo divino, por la misma razón ellos, a pesar de ser los dioses, tampoco tienen dominio sobre nosotros ni conocen los asuntos humanos.
- Pero —dijo Sócrates— ¿no es demasiado sorprendente este argumento, ya que priva al dios de la posibilidad de conocer? (Platón, 2005, 134e)

A pesar del éxito argumentativo ejemplificado en el

diálogo entre Sócrates y Agatón, y también desde el reconocimiento de la razón socrática por parte de Parménides<sup>21</sup>, hubo una fuerte aversión hacia la argumentación socrática por parte de la mayoría ciudadana, pues la mayéutica del filósofo iluminaba la ignorancia y simplicidad del hombre y, análogamente, la endeblez y fragilidad de la tan alabada tradición establecida<sup>22</sup>. Sócrates navegaba por unos turbulentos océanos que podrían causarle un naufragio, hasta que, en el año 399 a.C., así resultó. A partir de las acusaciones de Ánito, Meleto y Licón, los cuales presentaron cargos contra Sócrates por corromper a los jóvenes mediante sus discursos metodológicos y por ser impío, la misma ciudad atentó contra él hasta conseguir su sentencia de muerte<sup>23</sup>. El pensamiento socrático, a partir de ese momento, dejó de considerarse el modo racional de aspirar a la verdad para considerarse una fuente de corrupción intelectual y moral. La acusación a Sócrates se planteó de la siguiente manera: “Sócrates es culpable de corromper a los jóvenes y de no creer en los dioses en los que la ciudad cree, sino en otras nuevas divinidades” (Platón, 2007, 24c). La primera acusación se refiere al carácter desafiante y crítico de las enseñanzas socráticas contra el tradicionalismo arraigado, y la segunda acusación se refiere al resultado de sus enseñanzas y a la existencia del *daimonion* socrático, considerado como el antagonista de las divinidades griegas.

Sócrates, a sus setenta años de edad y sin vacilar ante la copa de cicuta que lo encaminaría hasta la muerte, se despidió de la vida y de sus discípulos por lealtad<sup>24</sup> a la ley y Derecho ateniense. Una de las últimas declaraciones que nuestro filósofo dirigió a los jueces, tan digna de ser mencionada en las presentes páginas y ser recordada en nuestra memoria, es: “Pero también vosotros, jueces, habéis de estar esperanzados ante la muerte y tener en mente que sólo hay una cosa cierta: que para el hombre honesto no existe ningún mal, ni en vida, ni una vez que ha muerto” (Platón, 2007, 41d). El crimen aquí cometido, por no abusar de burdos eufemismos, brota cuando el prejuicio de inferencias inválidas se convierte en razón, conllevando a que el análisis lógico y la argumentación crítica sean consideradas las hostiles adversarias de lo que es considerado, *ad populum*, como lo indiscutiblemente verdadero. En este orden de ideas, el supuesto de infalibilidad y la rigidez dogmática iluminan los

<sup>21</sup> Conjuntamente a un sinfín de ejemplos con los que Platón, con una aparente muestra de respeto por su maestro manifestada en sus obras, eleva el discurso socrático sobre la retórica sofista.

<sup>22</sup> Acaparando desde lo relativo a la metodología educativa y el discurso político, impregnados de peculiaridades sofistas, hasta los fundamentos con los que se erigían las creencias religiosas; la naturaleza y estructura divina postulada por Homero y Hesíodo.

<sup>23</sup> El Consejo, compuesto por quinientos ciudadanos, cincuenta por cada una de las divisiones administrativas con las que se estructuraba la polis, votaron a favor de su condena a muerte con 280 votos contra 221.

<sup>24</sup> A pesar de que algunos de sus discípulos tenían preparado un plan para fugar a su maestro, este rehusó la alternativa por fidelidad a la ley y el Derecho ateniense, y más profundamente, a sus principios y “verdades”.

fundamentos del despotismo, el totalitarismo y todos aquellos centrismos que excluyen la diversidad y libertad de pensamiento y de expresión, y más importantemente, el rechazo a la verdad y la razón. En este punto, resulta oportuno parafrasear a Francisco de Quevedo con una de sus célebres citas: “donde hay poca justicia es un peligro tener razón”.

#### 4. La tiranía del supuesto de infalibilidad; el funambulismo de la democracia y el desarrollo intelectual.

El supuesto de infalibilidad afirma la imposibilidad de estar en el terreno del error, impidiendo recibir cuestionamientos para así evitar probables refutaciones y, consecutivamente, evitar un posible decaimiento, cambio o elevación sociocultural. Entendiendo que las personas son de naturaleza vulnerable, permeable y flexible respecto al entorno sociocultural del que participan, comportando que las mismas cambien y se desarrollen en el tiempo y espacio desde un gerundio que no permite una determinación identitaria, la tradicionalidad dogmatizada mediante el supuesto de infalibilidad representa el obstáculo para el libre desarrollo de la persona y la sociedad.

Un conflicto que merece ser expuesto en virtud de lo mencionado, sin desalinearnos del contexto griego, es el impulso del conocimiento científico desbancado por el autoritarismo de los dioses griegos, pues, Prometeo, tras haber prometido el bienestar de la humanidad con la aplicación de las ciencias, es amenazado por Zeus con el mensaje “sálvate como puedas” (Farrington, 1973, p. 71).

El supuesto de infalibilidad aquí plasmado debe entenderse como la acotación de lo permisible desde el plano de la obligatoriedad rígida, como la negación de lo posiblemente conocible y mejorado (en este caso, desde las ciencias naturales) mediante la más déspota de las conductas.

De este modo, el supuesto de infalibilidad de lo establecido priva, desde la rigidez más acomodadora, la posibilidad de que florezcan nuevos modos de entender la existencia mediante la reflexión y, con ello, conocer nuevas modalidades de interrelación humana-intelectual-moral, ya sea desde el ámbito político,

cultural y científico<sup>25</sup>, especialmente. En este sentido, la libertad de pensamiento y la libertad de expresión, dos de los pilares fundamentales del desarrollo en una democracia (y en términos generales, de la humanidad), son, por antonomasia, dos libertades que sufren una importante obstrucción; la reflexión, la investigación y el desarrollo restan apartados y menospreciados en la más oscura de las sombras.

Otro ejemplo histórico que manifiesta claramente un alto grado del supuesto de infalibilidad, alejados ahora del contexto griego, fue la quema y destrucción de la biblioteca de Alejandría en el año 640 d. C., el principal centro de investigación de la época clásica. Después de sufrir una serie de ataques relativamente fallidos<sup>26</sup>, el General 'Amr ibn al-'Āṣ invade la ciudad de Alejandría y, por mandato del Califa Umar ibn al-Jattāb, ordena incendiar el edificio y destruir toda la cultura escrita que contenía. El argumento que el Califa sostuvo a la hora de mostrar la infalibilidad del pensamiento musulmán fue: “Si los libros de la biblioteca contienen la misma palabra que el Corán, no existe sentido alguno para conservarlos, pues se repiten. Si los libros contradicen la palabra del Corán, tampoco tiene sentido conservarlos, pues mienten” (Wolff, 2012, p. 135). Más de 700.000 papiros repletos de pensamiento ardieron durante seis meses y sirvieron para iluminar la sombría presencia de un islam indubitable.

Tal como puede inferirse, el supuesto de infalibilidad del Califa Umar ibn al-Jattāb no permitía la existencia de expresiones culturales distintas a la propia, y se pretendió, pues, elevar y perpetuar unas creencias en particular, las cuales eran entendidas como las únicas verdaderas, menospreciando y aniquilando las de otros colectivos humanos en general. En este punto, es conveniente exponer la respuesta de John Stuart Mill a tan alto grado de violación de la libertad de expresión: “existe una notoria diferencia entre presumir que una opinión es verdadera porque oportunamente no ha sido refutada, y suponer que es verdadera a fin de no permitir su refutación” (Stuart Mill, 2013, p. 36). Entendiendo que el único modo de palpar la verdad es permitir que las creencias sean susceptibles al cuestionamiento y a una posible refutación en pro de la Verdad, es necesaria una conducta que puede considerarse en peligro de extinción, un modo de entender la existencia que permite elevarnos hacia el conocimiento desde la tolerancia; la humildad intelectual<sup>27</sup>.

<sup>25</sup> Otro importante ejemplo histórico del supuesto de infalibilidad de lo establecido es el caso de Copérnico, y posteriormente Galileo Galilei, los cuales demostraron científicamente el sistema heliocéntrico del sistema solar que contradecía y cuestionaban el sistema geocéntrico de Ptolomeo y los pilares de la Iglesia Católica. Tanto uno como otro tuvieron que enfrentarse muy peligrosamente al supuesto de infalibilidad de lo establecido por el catolicismo, principalmente, entre el sistema deductivo y el sistema inductivo; un enfrentamiento que resaltaba la división entre la teología y la ciencia.

<sup>26</sup> Uno de ellos causado por Julio Cesar el día 9 de noviembre del año 48 a.C.

<sup>27</sup> Un atributo que bien puede imputarse, inequívocamente, a la conducta y personalidad de nuestro protagonista, Sócrates.

Un ejemplo más próximo a nuestra etapa histórica que también manifiesta una expansión del supuesto de infalibilidad, el cual brotó en la Europa de entreguerras, es el fascismo<sup>28</sup>. El término “fascismo” acuñado por el conocido dictador italiano, Benito Mussolini, nació para exaltar los valores de la patria y de la raza en el ámbito sociocultural, étnico, político y económico. En este sentido, los rasgos fascistas son los encargados de maquillar el supuesto de infalibilidad de una política, sociedad o cultura en concreto que ubica a una entidad por encima de otra de un modo jerárquico.

El filósofo italiano Umberto Eco (1995) sostiene que existen una serie de indicadores con los que detectar rápidamente los rasgos fascistas de una identidad en concreto e inferir el supuesto de infalibilidad en ella camuflado, estos son: 1) el culto ciego a la tradición y a la alienación ideológica; 2) la abstención y renuncia del pensamiento crítico, el cual auspicia distinciones de pensamiento que son entendidos como indicios de peligro; 3) el rechazo a lo ilustrado (propio de la razón y la racionalidad) por ser percibido como una depravación; 4) el miedo y desprecio a lo diferente: lo distinto es categorizado como un “intruso”; 5) una obsesión con un complot anti-sistema por parte de lo contrario: entendido este como “el enemigo”; 6) una vida por la lucha que busca, con un importante culto a la muerte y al heroísmo, el conflicto permanente contra “el enemigo”: una actitud anti-pacifista; 7) un anhelo al uso de la fuerza para solucionar las problemáticas; 8) alabanza al machismo: desprecio hacia la mujer y a la homosexualidad; 9) la privación de la libertad de pensamiento y de expresión: el pensamiento sufre una castración a modo de “prevención”; 10) abuso del populismo; 11) elitismo y desprecio por los ciudadanos débiles; 12) el uso de la neolengua: la difusión de un léxico pobre en los sistemas educativos con el fin de evitar el razonamiento complejo del alumnado; 13) el llamamiento a las clases medias frustradas como un “público” vulnerable e influenciable; 14) rechazo hacia el libre pensamiento, entendido este como una forma de “traición”.

Tal como se puede denotar de lo expuesto, cada uno de los indicadores tiene un terrible símil al tradicionalismo

homérico que ahogó la razón socrática, al silenciado aporte científico de Prometeo, al bloqueado pensamiento copernicano y galileano o al conocimiento calcinado en la biblioteca de Alejandría; indicios de la perdurabilidad e inmutabilidad del supuesto de infalibilidad de las autoridades centristas que, a lo largo de la historia de la humanidad, han dominado y subyugado a las parcelas más vulnerables de la ciudadanía<sup>29</sup>.

## 5. La inclusión del talante socrático en la Academia y la función humanizadora de los Estudios Generales.

Los ejemplos hasta aquí descritos sirven para mostrar el importante papel que cumplen los sistemas educativos en general, y las Universidades en particular, para con la ciudadanía y el desarrollo sociocultural de un Estado en concreto. No obstante, a diferencia de los demás casos expuestos, la situación de Sócrates y el contexto que lo envolvía puede ser muy fructífero a la hora de afrontar las controversias educacionales actuales. Nuestra cotidianidad académica se desarrolla en un contexto sociocultural que bien puede fundamentarse, en gran medida, en el tradicionalismo y el criterio de infalibilidad de valores arraigados, especialmente religiosos y políticos; cualquier ápice de cuestionamiento hacia tales valores normativizados, y normativistas, será entendido como sinónimo de rivalidad y amenaza.

Martha Nussbaum (2005) sostiene de un modo optimista: “... nuestras facultades tratan de cumplir con la misión socrática original, cuestionando realmente a todos y reconociendo la humanidad de todos” (p. 54), y como consecuencia, “están siendo acusadas de corromper a los jóvenes y de desarmonizar el tejido sociocultural relativo al pensamiento tradicional” (p. 35-36). Por lo antes referido, nos encontramos en una rivalidad entre el tradicionalismo adueñado de lo sociocultural y el libre desarrollo intelectual que propician ciertas universidades a partir de la metodología socrática y la investigación<sup>30</sup>. Se trata, pues, de una rivalidad entre el supuesto de infalibilidad que propicia servidumbre intelectual-ceguera moral y la actitud inquisitiva que, mediante el cuestionamiento y el autoexamen que

<sup>28</sup> Del término *fascies*, del latín *fascis* (puñado, haz o manojo), y, posteriormente, del italiano *fascio*; asignado como el emblema y signo del poder militar de los reyes etruscos y del Imperio Romano.

<sup>29</sup> El hecho de hacer un repaso histórico no debe interpretarse como si el supuesto de infalibilidad o los rasgos que caracterizan el fascismo hubieran desaparecido, o como si la libertad de pensamiento y de expresión estuvieran exentas de peligro en la actualidad, pues determinadas formas de hacer o de perseverar la cultura en sociedades actuales, especialmente desde el plano educativo, resisten al tiempo y continúan encarcelando a la razón y a la verdad.

<sup>30</sup> Una investigación que, para una culminante misión de desarrollo cultural, debe considerar todos los ámbitos del saber como objeto de estudio, sin excluir ninguna parcela del conocimiento, desde una óptica integral y holista del conocimiento. Como resultará lógico, no podemos entender que la investigación se centre exclusivamente en las ciencias naturales o las ciencias tecnológicas sin invitar a las humanidades, pues estaríamos capando, muy vulgarmente, el potencial de nuestra investigación, los resultados de la misma investigación y los rasgos humanistas de toda ciencia.



despierta el análisis lógico y la argumentación crítica, busca nuevas veredas para entender la verdad y la justicia en el entorno sociocultural. Tal como menciona Platón: “una vida sin autoexamen no es una vida digna de vivir” (Platón, 2007, 38a), considerando que una vida debe ser susceptible al cambio para el desarrollo y la culminación. Contrariamente, una vida sin autoexamen propicia que los ciudadanos permanezcan en una forma de servidumbre intelectual y moral y “sean peligrosamente influenciados” (Nussbaum, 2010, p. 78).

Si podemos concebir el autoexamen socrático como el instrumento para el desarrollo humano de un individuo en virtud de la superación de lo convencionalmente establecido, como el poder normativista del tradicionalismo dogmatizador, podemos entender que la reflexión y la argumentación crítica son el eje vertebrador de la educación democrática, aquella educación que procura la convivencia en pro de la libertad, la igualdad y la autonomía de todos sus ciudadanos. Por lo que se desprende, podemos encajar ciertos rasgos socráticos a la educación actual, con el fin de socratizarla-democratizarla, a partir de los enunciados propuestos por Nussbaum (2005), a saber: 1) la educación es para todos los seres humanos (carácter universal); 2) la educación debe adaptarse a las circunstancias y al contexto del alumno (debe adaptarse a las particularidades humanas); 3) la educación debe ser pluralista; atenta a una diversidad de normas y tradiciones (atiende a la diversidad cultural del ser humano); 4) la educación requiere argumentar que los libros no se transformen en autoridades dogmáticas (la educación no debe encerrarse en los textos escritos).

Cuando nos encontramos ante un sistema educativo que proyecta los saberes desde una óptica cultural unidimensional y unidireccional, y que no propicia espacio para el cuestionamiento, nos encontramos ante un sistema educativo que, de un modo directo, coacciona la libertad de pensamiento y de expresión de los alumnos en particular y, de un modo indirecto, detiene el desarrollo cultural de una sociedad en general. En tinta de Michel Foucault, el poder es entendido como un medio de coacción y dominación que escapa del ámbito político y jurídico; “... creo que los mecanismos de poder son mucho más amplios que el mero aparato jurídico, legal, y que el poder se ejerce mediante procedimientos de dominación que

son muy numerosos” (Foucault, 2013, p. 63). Por lo mencionado, es lógico suponer que nos encontramos ante formas de poder que, desde la esfera institucional de lo académico, se practica una producción técnica de lo individual y lo identitario en función de lo establecido normativamente; una terrorífica situación de carácter orwelliano.

Como brillante alternativa a tan peligrosa situación sociocultural y académica, los Estudios Generales (o Artes Liberales)<sup>31</sup> plantean una mirada pedagógica que alumbra las cuestiones fundamentales de la existencia humana; una visión académica de carácter holístico, transversal y democratizador que, para contrarrestar la exagerada profesionalización de los estudios universitarios, propone el cultivo intelectual y moral del alumnado eludiendo cualquier tipo de profesionalización. El conocimiento impartido desde los Estudios Generales cumple con las premisas propuestas por Nussbaum (2005), expuestas anteriormente, en virtud de la metodología socrática y el espíritu democratizador, además de cumplir con determinados aspectos alumbrados en los apartados anteriores, tales como: 1) la inicial humildad intelectual del docente y del alumno; 2) la importancia del método dialógico y mayéutico en la metodología pedagógica; 3) examinar lo establecido mediante el análisis lógico; 4) el incentivo de buscar la veracidad desde el cuestionamiento y la argumentación crítica; 5) la reanimación y/o reforzamiento del carácter investigativo de la Academia; 6) hacer florecer personas y ciudadanos libres mediante el cultivo de su autonomía intelectual y moral.

Los cimientos de la democracia (la igualdad, la libertad y la autonomía del ciudadano) no solamente deben estar presentes en los contenidos a impartir o en el eslogan de la institución académica, sino en el modo de seleccionar e impartir tales contenidos y el ejemplo conductual que exhibe la misma institución. Resultaría paradójico impartir contenidos de historia o filosofía relativos a la libertad de pensamiento y expresión, desde una institución que defiende tal principio, si no se imparte ofreciendo al alumnado la libertad de pensamiento y expresión. Otro ejemplo puede basarse en tantas instituciones que brindan alabanza a la paridad de género cuando educan “para” la igualdad desde conductas discriminatorias, en lugar de educar “desde” la igualdad con conductas inclusivas. La coherencia en la enseñanza, por ende, resulta vital

<sup>31</sup> El concepto de Estudios Generales, heredado del Trivium (gramática, dialéctica y retórica) y el Quadrivium (aritmética, geometría, astronomía y música) de las Universidades medievales, enfoca la educación universitaria con unos conocimientos democratizadores y humanizadores. La educación impartida desde los Estudios Generales comprende el conocimiento desde una óptica holística; la enseñanza no responde a ninguna especialización o vocación profesional, sino al cultivo de la persona como un ser autónomo-libre y a la ampliación de los horizontes intelectuales, morales y culturales del alumnado-ciudadanía. En este sentido, la transversalidad del conocimiento es una de las características clave a la hora de entender la esencia de los Estudios Generales.

para que el ejemplo que se manifiesta desde las instituciones académicas promuevan, incentiven y provoquen un impacto en el alumnado y en el mismo cuerpo profesoral, de un modo directo, y un impacto en la sociedad y cultura, de un modo indirecto. En este orden de ideas, podemos determinar que las características de la maestría socrática, análogamente al concepto de Estudios Generales, impulsan al alumnado a reflexionar y expresarse libremente, a analizar lógicamente y a argumentar críticamente sobre el entorno sociocultural y político que lo envuelve; a conocerse intelectual y moralmente, a valerse libre y autónomamente y a convivir con uno mismo desde el equilibrio espiritual<sup>32</sup>.

Aquellas doctrinas consideradas como infalibles e irrefutables deben ser objeto de estudio a partir del examen ciudadano; una posibilidad que, de un modo exclusivo, puede auspiciarse desde una educación democratizadora y humanizadora (o “socratizada”) como los Estudios Generales. De este modo, debemos ser conscientes del papel que cumple el discurso filosófico en el ámbito académico, pues el cuestionamiento y la reflexión deben dejar de ser percibidas como quimeras o actitudes “extrañas”; pues la importancia de reflexionar sobre lo que ya damos por sabido es vital para que el desarrollo intelectual y moral de la ciudadanía no permanezca estancado en las arenas. Solamente cuando el alumnado-ciudadanía sea capaz de reflexionar por sí mismo y se involucre en los asuntos públicos y políticos de una manera autónoma y responsable, después de percatarse del protagonismo que él mismo merece y tiene en el ámbito social, podremos hablar de una democracia sin mediocres “escaparatismos” y de una revolución educativa sin vulgares pantomimas.

## Referencias

- Álvarez, D. (1994) Sócrates: Maestro y filósofo. *Aula 2000* (35)
- Aristófanes (2012) *Nubes*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Aristóteles (2001) *Tratados de lógica: El organon*. México: Editorial Porrúa
- Brun, J. (2005) *Sócrates*. Barcelona: Edicions de 1984.
- Eco, U. (1995) The New York Review of Books: *Ur-Fascism*. New York, EU. Recuperado de: <http://www.nybooks.com/articles/1995/06/22/ur-fascism/>

- Farrington, B. (1973) *Ciencia y política en el mundo antiguo*. Madrid: Editorial Ayuso.
- Foucault, M. (2013) *El poder, una bestia magnífica*. México: Siglo XXI Editores.
- Gadotti, M. (2003) *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI Editores.
- Homero (2016) *Odisea*. Madrid: Alianza Editorial.
- Jaeger, W. (1996) *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de cultura económica.
- Jenofonte (1967) *Recuerdos de Sócrates. Apología. Simposio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marrou, H. (2004) *Historia de la educación en la Antigüedad*. Madrid: Akal.
- Nussbaum, M. (2005) *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós Básica.
- Nussbaum, M. (2010) *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores.
- Platón (1988) *Fedón. Banquete. Fedro*. Madrid: Gredos.
- Platón (2005) *Parménides*. Madrid: Alianza Editorial.
- Platón (2007) *Apología de Sócrates. Menón. Crátilo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Platón (2013) *La República*. Madrid: Alianza Editorial.
- Steiner, G. (2003) *Lecciones de los maestros*. Madrid: Siruela.
- Stuart Mill, J. (2013) *Sobre la libertad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Taylor, A. E. (2017) *El pensamiento de Sócrates*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tovar, A. (1986) *Vida de Sócrates*. Madrid: Alianza Editorial.
- Wolff, J. (2012) *Filosofía Política. Una introducción*. Barcelona: Editorial Ariel.

<sup>32</sup> Requisitos indispensables para saber convivir con el resto, comportarnos como ciudadanos democráticos y generar un tejido sociocultural lo suficientemente resistente como para avanzar al unísono.

## Entrevista a Fernando Arturo Russell Duarte

**“La oportunidad de hacer maestrías y estudios conjuntos con universidades de otras latitudes han significado un baño de inmersión en el quehacer científico, lo cual entiendo ha tenido influencia en el abordaje de mis actividades docentes y me ha hecho compromisario de la importancia de la investigación científica”.**



**¿Cómo logró la oportunidad de conseguir una beca para estudiar en Estados Unidos a nivel de grado y maestría?**

Cursé mis estudios de escuela primaria y secundaria aquí en la ciudad de Santiago de los Caballeros, mi ciudad natal, y terminando el cuarto y último año de bachillerato, recibí la oferta de realizar los estudios de nivel de grado en Greenville University, en el estado de Illinois, EUA. Esta universidad tiene vínculos con el Instituto Evangélico de Santiago en donde yo estudiaba, y durante las vacaciones de verano, enviaba grupos de estudiantes aquí a aprender español y otros aspectos de la cultura dominicana. En aquellos años, la única universidad del país que ofrecía la carrera que me interesaba estudiar era la UASD, y debido a la situación política imperante (finales de la década del 60), los programas de estudio solían prolongarse más allá de lo estipulado. Esto aunado a la incertidumbre para muchas familias de enviar un hijo a estudiar a Santo Domingo, dado el ambiente de inseguridad durante aquellos años de represión en donde “desaparecieron” jóvenes valiosos, perseguidos por sus ideas. En Greenville estudié biología a nivel de grado, pero también acumulé créditos suficientes para tener una “mini-concentración” en literatura hispanoamericana.

**¿Desde cuándo inicia su labor docente en la PUCMM y cómo logró seguir su formación académica?**

Recién graduado, en el 1973, fui contratado para impartir clases de biología aquí en la PUCMM como profesor “por asignatura”, y el año siguiente fui contratado a tiempo completo. Tres años más tarde, obtuve una beca Fulbright-Laspau la cual me permitió cursar estudios de maestría en

Kansas University, en el departamento de Ecología y Biología Evolutiva. Allí, mi profesor asesor, me acogió en su laboratorio de acarología y es así como me introduzco en el mundo de la investigación. Participé en proyectos con dos profesores sobre distintos aspectos de ácaros y garrapatas. Al reintegrarme a la PUCMM luego de la maestría, desarrollé aquí un estudio taxonómico sobre especies de ácaros de importancia agrícola que me llevó por muchos rincones de la geografía nacional, así como de la de Haití. Este proyecto de investigación tuvo entre otros resultados el haber descubierto una especie nueva de ácaros no descrita previamente.

### **¿Cómo logró repartir el tiempo para la docencia, investigación y desempeño profesional y qué beneficio le trajo este esfuerzo?**

Aunque nunca me he separado de la docencia, años más tarde formé parte del grupo del componente ecológico-ambiental de proyectos de investigación del Centro de Estudios Urbanos y Regionales (CEUR) de la PUCMM. Uno de estos proyectos en particular, desarrollado conjuntamente con investigadores de la Universidad de Sherbrooke en Canadá, brindó la oportunidad de que recibiera un entrenamiento en el área de la teledetección utilizando sensores remotos en aquel centro de estudios en el año 1986. El proyecto aportó datos novedosos (y no menos alarmantes) sobre los niveles de deforestación que experimentó nuestra isla entre los años 1972-1986. Este trabajo concursó y ganó el Premio Nacional de Ciencia y Tecnología “Arturo Guzmán Boom”, otorgado por la Academia de Ciencias de la República Dominicana en 1989.

Otra experiencia que me llevó a trabajar en el laboratorio del Dr. Peter Phillips en Clark Atlanta University en el 1994 fue haber obtenido una beca Fulbright de investigación para determinar los niveles de contaminación por cromo hexavalente de las aguas residuales de las tenerías de la ciudad de Santiago. Esta sustancia química es muy tóxica y cancerígena. A partir de esta experiencia, continúe con proyectos de investigación conjuntos con el Dr. Phillips, siendo el último de ellos un estudio de los niveles generales de contaminación del río Yaque del Norte, desde su nacimiento hasta su desembocadura, publicado en 2007.

### **¿Cómo ha enriquecido su docencia el hecho de haber estudiado fuera de nuestro país?**

La experiencia de haber realizado los estudios de maestría y los posteriores entrenamientos y proyectos conjuntos con investigadores de universidades con gran tradición científica, con comunidades científicas

activas, con grandes facilidades para el trabajo de laboratorio, (Kansas University cuenta con un impresionante museo de historia natural), me permitió darme un baño de inmersión en el quehacer científico en diferentes universidades, lo cual entiendo ha tenido influencia en el abordaje de mis actividades docentes y me ha hecho compromisario de la importancia de la investigación científica. Y definitivamente, ha enriquecido enormemente mi cosmovisión. Considero que la universidad debe continuar facilitando al profesorado las oportunidades de desarrollarse y ampliar sus horizontes participando en actividades científicas, conferencias y proyectos de investigación, entre otros, con académicos de otros países y culturas. Algunas de nuestras publicaciones son los trabajos que logramos presentar en conferencias internacionales, en donde nuestra participación fue auspiciada por la PUCMM.

### **¿Recomienda que los docentes universitarios tengan múltiples escenarios tanto para impartir docencia como para acreditarse y crecer en la profesión docente?**

La participación en la investigación y las publicaciones de sus resultados son las actividades del quehacer académico que redundan en una mayor visibilidad de la institución, en una docencia más basada en vivencias y experiencias, y que mejor logran plantar en los estudiantes el germen o fervor por el conocimiento científico, asistir en el descubrimiento, y despertar el goce de la expresión creativa. Aunque tradicionalmente nuestras universidades se han enfocado más hacia la docencia, es impostergable que cada vez más los profesores se involucren en proyectos de investigación científica, en la presentación de “papers” o comunicaciones en congresos nacionales e internacionales, y en publicaciones en revistas indexadas.

### **¿Qué otros cargos ha desempeñado en la PUCMM? ¿Se ha mantenido en la docencia a la par de estas funciones académicas – administrativas?**

Además de la docencia, (he impartido unas 12 asignaturas distintas, a nivel de grado y postgrado), la cual he ejercido ininterrumpidamente desde mi contratación inicial, he servido en la administración de la institución como Coordinador de Ciclo Básico, Director del Departamento de Ciencias Naturales (un período), y Decano de la Facultad de Ciencias y Humanidades (tres períodos). A través de los años llegué a pertenecer a numerosos comités en distintas áreas de la institución, con distintos niveles de responsabilidad.

### **¿Qué aportes ha hecho a la enseñanza de la Biología y todas las asignaturas afines a la rama ecológica?**

Además de ser el coordinador regular de varias de las asignaturas de biología que imparto, ofrecidas por el departamento de Ciencias Naturales y Exactas, soy el coautor, junto a la profesora Oneida Jiménez, del Manual de Laboratorio de Biología II que utilizamos en las prácticas de laboratorio de dicha asignatura.

Un aporte al desarrollo del capital humano con formación académica en el área ambiental del que me siento muy satisfecho, fue la creación y dirección del primer programa de postgrado en gestión ambiental ofrecido en el país, impartido por la PUCMM en 1996, el cual continuó ofreciéndose como programa de maestría por una cohorte a partir del año 2000.

### **¿En qué se enriquece o perjudica la docencia al compartir su rol con trabajos paralelos del campo de su disciplina?**

En el ámbito profesional brindamos servicios de consultoría en calidad de prestador de servicios ambientales para proyectos e instalaciones existentes que solicitan el otorgamiento de una licencia o permiso ambiental como requisito de la Ley 64-00. Estas licencias y permisos los otorga el Ministerio de Medio Ambiente y Recursos Naturales luego de realizada una evaluación ambiental. Estas consultorías redundan en beneficio de la labor docente, ya que dentro de las asignaturas que hemos estado impartiendo a nivel de postgrado, hay dos en particular sobre las evaluaciones de los impactos ambientales de los proyectos.

Por otro lado, desde el año 2001 hemos formado parte del equipo técnico del área ambiental del Plan Estratégico de Santiago, en donde hemos coordinado varios trabajos puntuales de investigación sobre la situación ambiental imperante y sobre la revisión y reformulación de ordenanzas municipales que regulan la calidad ambiental de la ciudad. Otro gran honor obtenido en el 2009 fue haber sido seleccionado como miembro del listado de Árbitros Nacionales para el área Medio-Ambiental, correspondiente al Capítulo 17 del Tratado de Libre Comercio DR-CAFTA para la solución de conflictos en el área ambiental entre países miembros. Yo entiendo que toda esta experiencia en el campo profesional me ha permitido enriquecer la actividad docente, integrando vivencias y lecciones aprendidas en la práctica profesional a la formación teórica formal, lo cual ayuda en mis enfoques y en la interacción con los estudiantes al ofrecerles orientaciones pertinentes, ya sea sobre temas del campo de la biología, o sobre proyectos del área de la gestión ambiental.

### **¿Cómo impacta en sus estudiantes su vasta experiencia docente?**

Como podrán suponer, en estos cuarenta y tantos años de labor académica y profesional he tenido la oportunidad de aprender y compartir los conocimientos con miles de estudiantes, con los cuales tengo una gran deuda, pues de ellos, sin duda, he aprendido mucho. Espero que en esta labor docente que aún continúa, haya sido capaz de, más allá de transmitir conocimientos, de inspirar cambios, de encender una llama. Considero que estuvo en lo cierto J. Steinbeck cuando afirmó que “la enseñanza puede ser la más grande de las artes, ya que su medio son la mente y el espíritu humanos”.

### **¿Cuál es la importancia de lograr la carrera académica en la trayectoria de los docentes?**

Como su nombre lo implica, la carrera académica contribuye a profesionalizar y a convertir el trabajo académico (docencia, investigación y servicio/administración), en una carrera a la cual se pueda dedicar a tiempo completo el docente, con ciertas garantías de estabilidad y crecimiento, en donde es posible ir escalando peldaños en función del desempeño logrado.

Desde otro ángulo, la carrera académica sienta las bases y define las reglas de juego para democratizar la evaluación del quehacer del docente, ya que establece estándares y requisitos aplicables a todo el profesorado, otorgando incentivos y premiando la excelencia, manifestada, entre otras, a través de la actualización profesional, la calidad de la docencia, la productividad, y la superación continua.

En mi caso particular, el hecho de haber alcanzado el rango de Profesor Titular en la carrera académica, es, sin dudas, una distinción y un reconocimiento a la labor realizada en las funciones inherentes al trabajo académico a través de mi trayectoria en la institución, lo cual valoro y me llena de orgullo.

### **¿Qué recomendaciones ofrece a los docentes para la enseñanza de las ciencias a esta nueva generación?**

Mi exhortación a los colegas docentes que recién se inician en la carrera académica es que aprovechen al máximo esa gran oportunidad que nos brinda la vida de ser entes de cambio personal y social, de ser facilitadores y bujías inspiradoras de las jóvenes generaciones en el descubrimiento de la verdad y de la ciencia.



Lic. Victoria E. Martínez Martínez\*

La Universidad tiene una misión más allá del salón de clases: contribuir a la sociedad en la que vivimos.

Esto no siempre resulta tarea fácil, pues la discusión acerca de cuál es la sociedad que queremos puede girar en torno a los intereses de algunos, pero para los fines de esta reseña y de lo que propone Susan J. Deeley nos referiremos a esa sociedad como una más justa, más equitativa y con mayor conciencia crítica por parte de sus ciudadanos. El libro “El Aprendizaje-Servicio en Educación Superior: Teoría, Práctica y Perspectiva Crítica” nos puede ayudar a comprender cómo esta pedagogía puede hacer realidad lo que debería ser la verdadera misión universitaria.

Susan J. Deeley es catedrática y coordinadora de los estudios de grado de la escuela de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad de Glasgow en el Reino Unido. Desde el 2004 ha publicado artículos, tesis y libros acerca del aprendizaje-servicio con el objetivo de dar a conocer esta práctica, sus fundamentos teóricos y sus vivencias como docente en la implementación de la misma. Marcada e inspirada por sus propias experiencias de voluntariado, Deeley nos trae esta obra que intenta en ocho capítulos recopilar toda la teoría que podría sustentar el aprendizaje-servicio, conectándola luego con la práctica y los efectos que se han podido sistematizar en cuanto al aprendizaje de los estudiantes, así como sus reflexiones al respecto.

## Reseña del libro

### “El aprendizaje-servicio en educación superior Teoría, práctica y perspectiva crítica”

El primer capítulo es una introducción que explica los antecedentes que llevaron a la autora a querer publicar este libro desde su primera experiencia docente con esta metodología en 1998. Más adelante creció su deseo y compromiso al no encontrar una teoría sólida que sustentara el aprendizaje-servicio para poder enriquecer su práctica y garantizar cada vez más una experiencia significativa para sus estudiantes. Por tanto, para Deeley este libro representa el logro de una meta primordial por el hecho de poder brindar el nicho ausente. El capítulo concluye con un mapa o ruta de navegación sobre el libro que nos permite tener un primer vistazo de todos los temas que abordará y los objetivos de cada uno.

El segundo capítulo presenta la pedagogía de Aprendizaje-Servicio en el contexto de la educación superior, y cómo la misma combina el servicio a la comunidad con el estudio académico, beneficiando automáticamente a ambas partes. Nos explica que no existe una definición consensuada y absoluta de lo que es esta pedagogía, por lo que presenta una revisión de la literatura existente partiendo de Dewey y su idea de la democracia a través de la educación. La autora expone el recorrido histórico que ha permitido a que hoy en día hablemos del aprendizaje-servicio, matizado principalmente por influencias políticas de los diferentes países que han querido utilizar la educación como un medio para lograr agendas nacionales estratégicas para el beneficio de una determinada sociedad. Deeley considera valioso anclar el tema a partir de los elementos que caracterizan el aprendizaje-servicio,

\*Victoria Eugenia Martínez Martínez: Licenciada en Psicología Clínica, Máster en Currículo y Enseñanza de Teachers College, Columbia University. Para contactar a la autora: [Victoriamartinez@pucmm.edu.do](mailto:Victoriamartinez@pucmm.edu.do)

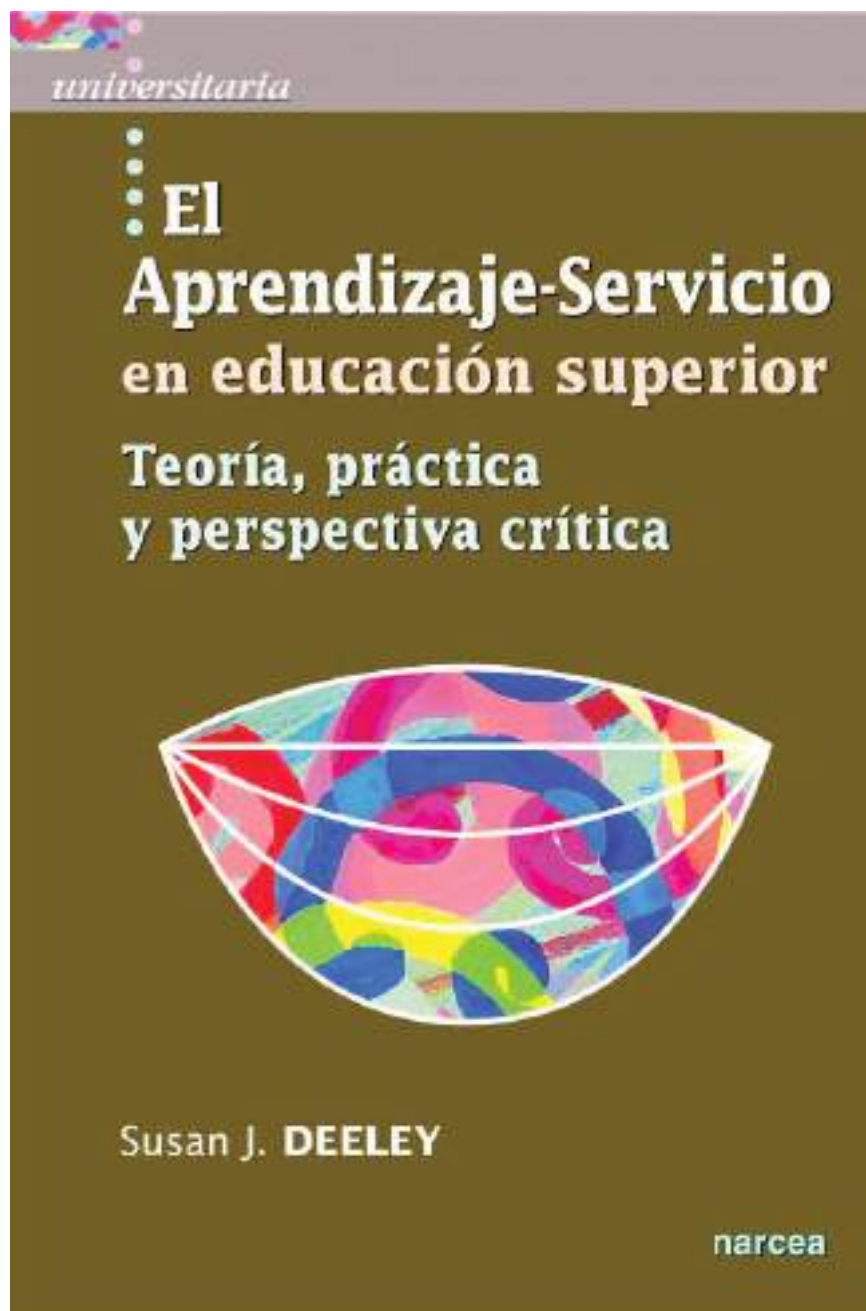
como la vinculación de la academia con la comunidad, el fomento de la responsabilidad cívica, la promoción de un alto sentido de democracia en la sociedad, entre otros. El capítulo culmina exponiendo los tres efectos principales de implementar esta pedagogía, que son: la mejora en el sentido de la ciudadanía, el desarrollo intelectual en los estudiantes y el desarrollo personal que se deriva de las experiencias de voluntariado.

El tercer capítulo presenta todo el paradigma teórico que sustenta el aprendizaje-servicio con el objetivo de ofrecer una base sólida que lo fundamente. Esta sección parte de las ideas de Dewey, seguidas del aprendizaje como un constructo social propuesto por Vygotsky. La autora profundiza en los efectos del aprendizaje colaborativo; la socialización con los demás; la educación progresista como equivalente de una sociedad más democrática al compartir el docente y el estudiante el protagonismo de la experiencia de aprendizaje; el aprendizaje experiencial y la teoría

del aprendizaje transformador. Es necesario decir que estas dos últimas teorías son las más desglosadas a lo largo del libro, pues se enfocan en los efectos de un aprendizaje que lleva a la reflexión crítica y a la acción. Deeley hace énfasis en la importancia de conectar las experiencias vividas con el contenido académico del curso, y para lograrlo, los estudiantes deben participar en la reflexión crítica en torno a sus experiencias. De todos modos, se advierte que no se puede garantizar una transformación en todos los alumnos, pues no todos viven, sienten y reflexionan igual sobre los acontecimientos vividos en su voluntariado.

El cuarto capítulo retoma las ideas de la reflexión crítica y el aprendizaje transformador haciendo la propuesta de que el aprendizaje-servicio es una pedagogía crítica en sí. Esta argumentación inicia con la distinción entre el modelo tradicional y el modelo crítico del aprendizaje-servicio, explicando que el segundo va más allá de cumplir con la educación superior al perseguir un cambio social que pueda en muchos sentidos exceder los requerimientos de la universidad.

La autora conecta nuevamente con la perspectiva histórica de que asignaturas relacionadas a esta pedagogía respondían a intereses gubernamentales o de ciertas sociedades, por lo que propone que se identifique en la pedagogía crítica la hegemonía prevaleciente para que pueda ser analizada y cuestionada a través del pensamiento crítico. Al aplicar las ideas de Freire sobre el despertar de la conciencia y la teoría marxista sobre el constructivismo social, Deeley plantea estrategias como las del aprendizaje experiencial, el cuestionamiento de ideas preconcebidas, el surgimiento de la conciencia a través de diarios reflexivos e incidentes críticos para transformar el pensamiento crítico en acciones que mejoren la ciudadanía.



El quinto capítulo comenta sobre la conexión de las experiencias de prácticas de voluntariado con el trabajo académico del curso, y la reflexión crítica como el medio ideal para lograrlo, lo cual es la manera en que los estudiantes van dando sentido a las experiencias que viven, teniendo como primer objetivo el reconocer la dimensión teórica del aprendizaje-servicio. Para llevar a cabo esta reflexión crítica, es necesario que el profesor se responsabilice de crear un ambiente donde los alumnos se sientan apoyados y con la confianza de dotar de significado sus experiencias, lo cual puede generar incomodidad si descubren que su reflexión no estaba dentro de los estándares o dentro de aquello que concebían como correcto.

El sexto capítulo explica cómo facilitar la reflexión crítica, la cual es concebida en su inicio de manera abstracta, hasta poder plasmarla a través de la escritura académica para convertirla en un pensamiento concreto. Propone para ello dos estrategias específicas: los incidentes críticos y los diarios reflexivos. Ambas estrategias tienen como objetivo demostrar la existencia de reflexión crítica en torno a la experiencia vivida en el voluntariado, y demostrar la existencia de un pensamiento crítico que vincula los conceptos trabajados en el aula con lo que se experimentó en la práctica. Los incidentes críticos son definidos como acontecimientos significativos que sacan al estudiante de su zona de confort al verse en una especie de encrucijada que le ha causado confusión. Los diarios reflexivos evidencian un proceso de aprendizaje, ya que cada individuo expresa su propia vivencia personal a modo de relato narrativo y forma, de esas vivencias, una idea académica que le permite conectar con la teoría. Esta estrategia promueve a la metacognición, al despertar de la conciencia mencionado anteriormente, a partir de la cual los alumnos se vuelven conscientes de su propio proceso de aprendizaje. Se recomienda brindar al estudiante la estructura clara que se espera tanto de los incidentes críticos como del diario reflexivo. Deeley ofrece ideas puntuales de estas estructuras.

El séptimo capítulo recoge estrategias de evaluación que permiten traducir todas las experiencias en una nota académica final. Propone la evaluación sumativa y formativa y explica los beneficios de cada una, así como el feedback o retroalimentación como estrategia por excelencia para que los estudiantes se sigan sintiendo motivados a mejorar sus producciones. La autoevaluación también es propuesta como una estrategia, pero complementada en todo momento con la coevaluación para garantizar su fiabilidad. El capítulo concluye con la importancia de la evaluación para alentar el pensamiento crítico y reflexivo en los alumnos.

El octavo y último capítulo recoge las impresiones de la autora en el proceso de escribir este libro. Resume

los objetivos de cada capítulo, y reflexiona sobre los múltiples beneficios de implementar la pedagogía de aprendizaje-servicio, desde el desarrollo de habilidades y atributos amplios, a formas alternativas de aprender. La autora culmina con una reflexión final contándonos cómo se embarcó en el aprendizaje-servicio, y cómo ha cambiado su práctica pedagógica y su propia reflexión crítica a partir de esta metodología.

Cuando pensamos en la universidad que tenemos, y la contrastamos con la universidad que queremos, resulta evidente reconocer la importancia y el beneficio de incorporar el aprendizaje-servicio, y este libro permite tener una panorámica general de lo que se necesita para lograrlo. A pesar de tener una primera parte densa con todas las teorías que presenta de manera rápida, al llegar a los capítulos que nos hablan de la aplicación podemos comprender cómo se lleva a cabo esta pedagogía en la práctica, resultando la lectura más ligera y dinámica.

Es inevitable cuestionar si tenemos el profesorado adecuado y preparado para llevar a cabo estos procesos, ya que, si vamos a pedir a nuestros estudiantes que se embarquen en la reflexión crítica, el cuestionamiento de ideales sociales y de creencias culturales, los profesores somos los primeros que debemos estar preparados para ayudarlos a convertir ese pensamiento abstracto en uno concreto. Adicionalmente, debemos tener la intención de apoyarlos en esa disyuntiva a la que sabemos que se van a encontrar. Esto quiere decir que el mismo profesor debe poner en práctica la reflexión crítica, vivir sus propias experiencias de voluntariado y verse en los incidentes críticos que cuestionan sus ideas preconcebidas y las percepciones que tiene de la sociedad. Deeley hace un buen trabajo al resaltar la relevancia de esta propuesta. Sin embargo, sería oportuno en una segunda publicación de esta pedagogía recabar información empírica sobre la calidad del profesorado necesario y los resultados que se han obtenido de ello en las diferentes universidades para sustentar esta idea de tanta importancia.

El aprendizaje-servicio es sin duda una herramienta para transformar nuestra sociedad sin aniquilar el pensamiento del estudiante, dejando que vaya descubriendo el mundo real en que vive a través de las experiencias del voluntariado, y este libro resulta un buen recurso para iniciarse en esta pedagogía y complementarse con la recolección de información contextualizada de nuestro profesorado y estudiantado, así podemos ir afinando la práctica hasta obtener resultados favorables para nuestros estudiantes, nuestras escuelas y facultades y, como consecuencia natural, nuestra sociedad.



# La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes

Cuando vi el título de este artículo no tuve más remedio que leerlo con mucho detenimiento, dada su importancia en el proceso enseñanza-aprendizaje. Me alegró que Aránzazu Moreno, Ignacio Rodríguez y José Víctor Rodríguez, autores de este artículo, hayan tomado la decisión de escribir al respecto, apoyándose en la idea de que “todo aprendizaje tiene una base emocional”, enunciada hace 2000 años por Platón. Y qué bueno que estos profesionales vean la emoción y la cognición como dos armas poderosas en el proceso de adquisición de conocimientos.

Como maestro, estoy convencido de que la parte emocional y la cognitiva operan de forma interrelacionada en el cerebro del estudiante, permitiéndole predisponerse a un nuevo conocimiento. Están en lo cierto los autores de este artículo cuando recalcan la idea de que emoción y cognición están vinculadas a nivel biológico.

Este artículo es una herramienta que debe ser utilizada por los docentes que deseen convertir sus clases en algo atractivo, dada la importancia que tienen las emociones en el proceso enseñanza-aprendizaje. No contar con ellas significa estancarse.

Me solidarizo con los autores de este artículo respecto a la necesidad de eliminar los estados emocionales negativos en las aulas y cultivar los positivos. Los primeros arrastran consigo nefastas consecuencias en el proceso enseñanza-aprendizaje; mientras que los segundos aumentan la eficiencia del desarrollo del proceso cognitivo.

También me solidarizo con la idea de que la motivación es un elemento que está estrechamente vinculado con las emociones y que favorece el aprendizaje, ya que prepara física y mentalmente al estudiante, predisponiéndolo a la acción inducida. Por eso, considero que nuestro desafío consiste en encontrar cómo darle un propósito al aprendizaje y cómo estimular el impulso del deseo de aprender de los estudiantes.

Es impostergable incorporar en las aulas nuevas prácticas educativas en las que se fundan conocimiento y emoción. Esta fusión mejorará significativamente la motivación de los alumnos.



Aránzazu Elizondo Moreno



José Víctor Rodríguez Rodríguez



Ignacio Rodríguez Rodríguez

Comparto, cien por ciento, la lista de propuestas que los autores de este artículo presentan para estimular la motivación de los alumnos con el fin de mejorar la experiencia enseñanza-aprendizaje. Todo docente que desee convertir su clase en un lugar apropiado y motivador debe analizar en serio esta lista, profundizar en ella y ponerla en práctica. A mí, como docente, me ha ayudado extraordinariamente, específicamente las siguientes propuestas:

- **Aprovecha la expectación del primer día.**

El primer contacto con los estudiantes es el punto de partida para el éxito, ya que genera expectativa, estimula el interés hacia la asignatura e ilusiona.

- **Comience a conocer a sus estudiantes.**

Los alumnos necesitan sentir que su profesor se preocupa por ellos.

- **Trasládeles la importancia de su asignatura.**

Los alumnos necesitan saber por qué deberían aprender la materia que imparte para poder motivarse e implicarse en ella.

- **Entusiásmese.**

Los alumnos se motivan si perciben que a usted también le apasiona lo que imparte.

- **Varíe constantemente su metodología de enseñanza.**

Convierta su clase en una experiencia enriquecedora, sorpresiva y variada, ya que la rutina puede ser el comienzo de la desmotivación.

- **Estimule la participación activa de los alumnos.**

Haga preguntas sugerentes y anime a que se genere un clima participativo y de protagonismo por parte de los estudiantes.

- **Proporcione que el estudiante descubra por sí mismo el conocimiento.**

Plantee retos en forma de resolución de problemas, casos prácticos o proyectos individuales o grupales.

- **Utilice el humor.**

A través de este recurso puede generarse una atmósfera distendida que motive y favorezca el aprendizaje.

- **Enriquezca su clase con todo tipo de recursos.**

Más allá de los contenidos del programa, utilice otros recursos que los enriquezcan y complementen.

- **Termine las clases con interrogantes que estimulen la curiosidad.**

Esto ayudará a que los alumnos acudan expectantes a la siguiente clase.

*Prof. Juan Félix Alcántara  
Departamento de Humanidades*

## DIRECTRICES PARA LOS AUTORES



**C**uaderno de Pedagogía Universitaria es una publicación semestral de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, coordinada por su Centro de Desarrollo Profesional (CDP). 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 APA<sup>1</sup>. 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. y Apellido, C. C. (Año de publicación). *Título del documento: subtítulo* (Edición). Lugar: Editorial.

#### Artículo de publicaciones periódicas:

Autor, A. Autor, B. y 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. y 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 Profesional (CDP), a la dirección electrónica [cuaderno@pucmm.edu.do](mailto: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 .gif, .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.

<sup>1</sup>Para 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.