

RECONFIGURACIONES Y TENSIONES EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA CON LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO POR COMPETENCIAS

Julia Minerva Guzmán Blas
UPN
juminegublas@gmail.com

1

RESUMEN: En este documento expongo los hallazgos preliminares que dan cuenta de la apropiación como la forma en que los profesores de la Universidad Loyola del Pacífico van asumiendo el currículum diseñado con el modelo por competencias, a través de particularidades en su práctica docente. Para el análisis utilizo la teoría de la actividad y los estudios de apropiación y entiendo a la enseñanza como una práctica cultural en la que se recrea el modelo pedagógico como un proceso de construcción continua, cuya base es histórica y contextual. Los primeros hallazgos dejan ver, por un lado, la preferencia por algunos de los saberes que forman la competencia; y por otro, las tensiones generadas por la demanda de nuevas reconceptualizaciones, en ambos rasgos subyace el interés de los profesores por entender la propuesta curricular y su preocupación porque los alumnos logren mejores aprendizajes. Estos resultados son de carácter provisional y se presentan en calidad de conjeturas sobre lo que empieza a aparecer en la práctica de enseñanza de los profesores de la Universidad Loyola del Pacífico (ULP), construidas con base en la primera fase del trabajo de campo realizado de Febrero a Mayo 2016 con dos profesores.

PALABRAS CLAVE: enseñanza universitaria; apropiación; modelo por competencias.

Introducción del problema.

La implementación del modelo por competencias, que se introdujo en México desde la última década del siglo XX ha demandado diversos cambios en torno a la escuela, que se han concentrado, principalmente, en la cultura, práctica de enseñanza y en el profesor. Galaz señala que generalmente las implementaciones de nuevos modelos pedagógicos son apuestas que promueven “nuevas formas de ser y hacer” (2011, p. 90) que suponen una deconstrucción y construcción de viejas y nuevas identidades de forma automática.

Al respecto los estudios de Block *et al.*(2007); Espinosa (2007); Celaya *et al.* (2010); Chávez (2014); y,Secundino (2011), realizados en distintos niveles educativos, plantean que las propuestas curriculares no se incorporan a la práctica de enseñanza de los profesores de forma automática ni literal, por el contrario, éstas sufren “transformaciones”en virtud de que la práctica docente así como el profesor están atravesados por dimensiones y aspectos, algunos muy específicos según su contexto, que determinan la práctica docente (Block *et al.*, 2007; Espinosa, 2007; Secundino, 2011; Chávez, 2014); y que los profesores utilizan los elementos de las nuevas propuestas curriculares en función de sus saberes, de su biografía personal, de su experiencia docente, de las condiciones y recursos que el contexto institucional les otorga. Estos aspectos son los puntos de partida desde los cuales los profesores interactúan con los nuevos modelos pedagógicos, desde ahí se hacen posibles las reorganizaciones, transiciones, resignificaciones, reelaboraciones sobre el sentido y uso que ellos les dan, “estos cambios suponen procesos de adaptación mutua” (Block *et al.*, 2007, p. 5).Estos procesos de apropiación están caracterizados por una participación activa del profesor en la que “lee” y utiliza los elementos del nuevo currículum desde sus saberes, que involucran el contenido de la materia, las estrategias didácticas y las necesidades de aprendizaje de los alumnos (Block *et al.*,2007; Espinosa, 2007; Secundino, 2011). Estos estudios insisten que la apropiación no es lineal, inmediata ni automática, y no está exenta de dificultades y tensiones.

Con base en este marco, es interés de esta investigaciónprofundizar enla apropiación en virtud de que estos procesos adquieren características específicas en función del nivel educativo,de la escuela y de los profesores, además del momento y las condiciones en que se da la implementación. Ante las nuevas demandas sobre la prácticade enseñanza del profesor universitario es importante conocer los características que asume su práctica docentecon la implementación del modelo por competencias, los procesos por los que está pasando, las dificultades que enfrenta y las salidas que encuentra en aras de “asumir” esta modalidad. Esta indagación pretende generar conocimiento para futuras intervenciones sobre la implementación de innovaciones así como para la propia actualización docente.

El objetivo que guía a esta investigación (en curso) es analizar las transformaciones y características que presenta la práctica de enseñanza del profesor de la Universidad Loyola del Pacífico en el marco de la implementación de planes de estudio diseñados con el enfoque por competencias. El interés surge por conocer las características que presenta la práctica del profesor después de que en 2007 la Universidad Loyola del Pacífico (ULP) puso en operación los 9 planes de estudio diseñados con este modelo. Algunas instituciones, como la ULP, concentran sus esfuerzos en el diseño y puesta en marcha de los planes de estudio y dedican menos trabajo al seguimiento y acompañamiento de la práctica de enseñanza. A 8 años de distancia del cambio curricular no se sabe qué está sucediendo en las aulas sobre las “reestructuraciones” que el profesor ha hecho a su práctica ni sobre las dificultades que ha tenido o enfrenta en este proceso de apropiación. Otro interés es insertarme en esta conversación desde la Teoría de la actividad derivada de los estudios pedagógicos de Vygotsky, que ha sido poco utilizada en el ámbito educativo en México y América Latina, lo que representa una veta para la investigación sobre la práctica de enseñanza en el nivel de educación superior.

3

En esta ponencia expongo las ideas centrales de la perspectiva teórica que está integrada por la Teoría de la Actividad, tal como la sostiene Engeström (1987) y la idea de apropiación de Michel De Certeau (2010). Para efectos de este trabajo sólo se presenta análisis empírico desde la teoría de la actividad, y con base en ésta, reporto algunos hallazgos preliminares de la primera etapa del trabajo de campo realizado con dos profesores.

Desarrollo.

La teoría de la actividad plantea como unidad de análisis el sistema de actividad colectiva, mediado por artefactos y orientado hacia objetos, en el contexto de sus relaciones de red con otros sistemas de actividad (Engeström, citado en Daniels, 2003). Sus principios básicos son:

1. Considera al sistema de actividad colectiva como unidad de análisis.
2. El sistema de actividad y sus componentes pueden ser comprendidos históricamente.

3. Las contradicciones pueden analizarse como fuente de desorganización, innovación y desarrollo del sistema de actividad.

En la Figura 1 se presentan los seis elementos que componen la estructura básica del sistema de actividad, también conocido como triángulo ampliado.

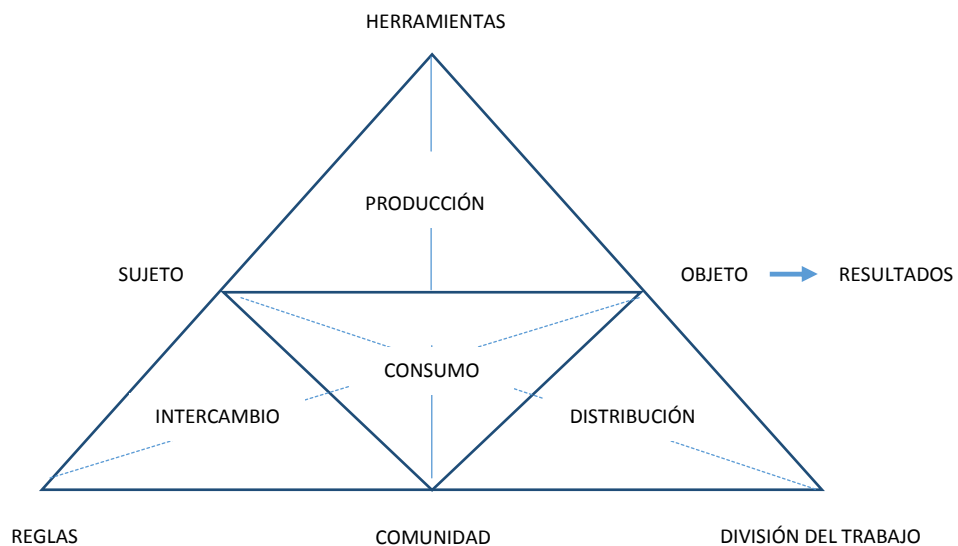


Figura 1. Estructura básica de la actividad humana. Fuente: Engeström (en Chaiklin, 2001)

El centro del análisis está en el triángulo superior, proceso de producción (considerado el más importante). Tal como sostiene Leontiev (1993), respecto de la actividad, “está determinada por las formas y medios de la comunicación material y espiritual (...), que son engendrados por el desarrollo de la producción” (pág. 67). Lo anterior involucra al sujeto, al objeto de la actividad, a las herramientas que se utilizan y las acciones y operaciones que se convierten en resultados. En la base del triángulo se encuentran los subsistemas de consumo, intercambio y distribución que enmarcan la relación de colaboración, vinculación o unión, de acciones y operaciones, entre los elementos en el sistema de actividad.

Considerar la práctica de enseñanza como un sistema de actividad de naturaleza colectiva, de interacción e influencia permanente conlleva a reconocer la existencia de diversos puntos de vista, concepciones e intereses que reflejan sentidos y significados sobre esta práctica. Esta multivocalidad le otorga al sistema un carácter heterogéneo en el

que puede haber diferencias significativas en los modos de concebir, organizar y ejecutar la práctica de enseñanza, que solo podrán conocerse a través de la visión general e integral del sistema de actividad. Engeström señala que el potencial está en la “búsqueda de contradicciones internas como fuerza impulsora de las perturbaciones, las innovaciones y el cambio” (en Chaiklin, 2001, p. 114), desde el análisis histórico de las tensiones acumuladas, y de los modos concretos en que se ha entendido la práctica de enseñanza por parte de los componentes del sistema, ya que “los problemas y potencial [del sistema de actividad] sólo se pueden entender en relación con su propia historia; como historia local de la actividad y de sus objetos y como historia de los instrumentos y las ideas teóricas que han conformado la actividad” (Engeström en Daniels, 2003, p. 135). Las contradicciones son tensiones presentes en los sistemas de actividad (Tabla 1), tanto en algún elemento, como entre elementos dentro del sistema o con otros sistemas de actividad, y se clasifican en:

Nivel 1 Contradicción primaria interna	Contradicción principal que reside, de forma evidente o latente, en uno de los elementos del sistema de actividad.
Nivel 2 Contradicción secundaria	Cuando ingresa un factor nuevo a alguno de los elementos del sistema de actividad, otorgándole una cualidad nueva a él y a la relación de ese elemento con otro (s) del sistema. Este proceso de asimilación genera conflicto, perturbaciones e innovaciones y son la base para el cambio y desarrollo del sistema.
Nivel 3 Contradicción terciaria	Cuando el objeto y el motivo de la práctica de enseñanza imperante se encuentran, con el objeto y motivo de una “nueva forma que se cree más avanzada” para alcanzar el objetivo.
Nivel 4 Contradicción cuaternaria	Cuando la actividad central transformada interacciona con otros sistemas de actividad, pudiendo generar nuevos conflictos.

Tabla 1. Contradicciones en el sistema de actividad.

Fuente: Engeström, 1987; Cole y Engeström, 1993; Secundino, 2011

Bajo este marco se concibe que el diseño y puesta en operación de los planes de estudio con el modelo por competencias son un nuevo factor que se introduce en la enseñanza (sistema de actividad), acompañado de otros instrumentos, que pueden conducir a la

reestructuración de esta práctica, como un proceso en el que los profesores de la ULP van conociendo, experimentando y decidiendo cómo concretar este modelo pedagógico, sin estar exentos de dificultades.

Por su parte, De Certeau (2010) se refiere a la apropiación como los usos y prácticas que hacen los sujetos de los bienes culturales. Son estilos de acción en la vida cotidiana que adquieren características específicas dependiendo de la forma, el tiempo, el lugar y las circunstancias. En esta investigación la enseñanza se entiende como una práctica cultural, en la que el profesor universitario pone en juego su “arte de enseñar”, cuya base son los saberes que posee, que va “afinando” con la experiencia docente. Tres grandes dimensiones están presentes en el estudio de la “fabricación” (apropiación) que hacen los sujetos de las prácticas culturales cotidianas: el uso que hacen de los productos culturales que reciben; los procedimientos de creatividad como “maneras de hacer” con esos productos (de apropiarse de ellos); y, las “operaciones” o “artes de hacer” que combinan para concretar las prácticas.

El presente estudio se adscribe a las perspectivas cualitativas sobre el profesorado, utilizando de forma complementaria para la recolección y análisis de los datos las metodologías etnográfica y etnometodológica. Por un lado, desde la observación y la interacción se busca conocer los rasgos de la apropiación y comprender la enseñanza desde el contexto que “la entreteje” (Cole, 1999), a través de la participación y permanencia en las aulas con los profesores. Por otro lado, con la perspectiva etnometodológica se analizan las actividades cotidianas como métodos que los profesores utilizan y que dan cuenta “de las acciones prácticas ordinarias desde dentro del escenario concreto” (Garfinkel, 2006, p. 2). En la indagación se utilizan métodos de ambos enfoques: entrevistas semiestructuradas y a profundidad; observación en aula, participación en reuniones de profesores, en exposiciones y evaluaciones de las materias, además del análisis a documentos y productos de profesores y alumnos. Los registros se hacen en grabaciones de audio y video, así como diario y cuaderno de notas de campo.

Esta investigación se lleva a cabo en la Universidad Loyola del Pacífico en Acapulco, Guerrero, con 6 profesores, contratados por honorarios, que imparten clases en las licenciaturas de Administración, Arquitectura, Comunicación, Derecho, Ingeniería

Industrial y Mercadotecnia. La primera fase del trabajo de campo se realizó de Enero a Mayo del 2016 y cubrió a tres profesores, con los cuales realicé quince observaciones de clase y tres entrevistas, en promedio, con cada uno; cada clase es de una hora cuarenta minutos mientras que las conversaciones tuvieron una duración entre veinte minutos y una hora. Las entrevistas han permitido aclarar algunos rasgos de la práctica de enseñanza que se han percibido durante las observaciones en aula y se realizaron en el mismo espacio, antes de iniciar la clase, en pasillos entre clases, o han sido acordadas ex profeso con los profesores en fechas y horas establecidas, dentro y fuera del campus.

7

En este reporte se presentan los análisis preliminares correspondientes a dos profesores, del profesor Horacio doce clases y cinco entrevistas, y de la profesora Rebeca cuatro clases y dos entrevistas. Ambos profesores eran colaboradores de tiempo completo en el momento en que se diseñaron y pusieron en marcha los planes de estudio con el modelo por competencias en la ULP (2007); para el inicio de esta investigación (2015) ellos ya habían cambiado su condición laboral a profesores de asignatura por honorarios.

Los análisis encaminados hasta ahora permiten algunos hallazgos de interés al propósito de esta investigación. Así por ejemplo, en el caso del profesor Horacio, quien es Físico con Maestría y Doctorado en Ingeniería Nuclear, imparte clases desde el año 2000 en las licenciaturas de Ingeniería Industrial y Tecnologías de la Información; la materia observada fue Diseño de Instalaciones Eléctricas de sexto semestre de Ingeniería Industrial. La forma de organizar e impartir la materia del profesor Horacio presenta una combinación de elementos, por un lado están los que refieren a la enseñanza tradicional *“la forma en que doy las clases es muy similar, presento por temas, y normalmente al final de cada dos temas les presento que hagan un examen para ver como andan (...)”* (Ent/HO/II/15/Feb/2016_#1). Están presentes características de tipo constructivista, como es el caso de las actividades realizadas por los alumnos, que son complementarias a los temas que él expone, en los que les solicita la solución a problemáticas de escenarios profesionales que demanden conocimientos (más de tipo teórico) de varias materias, e implican búsqueda y utilización de información. También están algunos rasgos del modelo por competencias, como es el caso de los proyectos finales que involucran a todas las materias del semestre, en los que cada parte del proyecto se construye en cada materia a lo largo del periodo escolar.

En la práctica de enseñanza del profesore observa mayor énfasis en el conocimiento teórico-declarativo por sobre los saberes procedimentales y actitudinales, evidenciado a través del tiempo dedicado a este conocimiento en cada clase, a lo reiterativo de los contenidos, a la recurrente relación con la física y las matemáticas, a la forma expositiva que utiliza para abordarlos y al material que elabora para su exposición.

El conocimiento declarativo se refiere al conjunto de datos, descripciones, relaciones, generalizaciones y conceptos sobre un fenómeno o tema; mientras que el conocimiento procedimental es el proceso de acciones que demuestran una habilidad que requiere del entendimiento de algún tipo de conocimiento conceptual (Marzano y Pickering 2005). El conocimiento procedimental que promueve la práctica de enseñanza del profesor Horacio no se presenta de forma continua, subsecuente o combinado con el conocimiento declarativo al que pertenece, en duración de clase ocupa menos tiempo y se le dedican menos sesiones.

Cuando él imparte la clase, el énfasis en el uso del conocimiento declarativo se hace más patente en la introducción y desarrollo, en los que generalmente solo habla él. La introducción se caracteriza por ser reiterativa, “resume” de forma amplia los conceptos abstractos y las representaciones matemáticas verbalmente, siguiendo las diapositivas que utiliza en todas las sesiones, y de ser necesario utiliza también el pizarrón; mientras que el desarrollo es utilizado para iniciar nuevos temas o subtemas, que en ocasiones son una continuación de la introducción. El estilo de exposición del profesor Horacio muestra el uso de preguntas que él mismo se contesta, pareciera que le sirven de guía o de espacio para decir que obtiene o qué es lo que sigue en el procedimiento de resolución que va demostrando; en la medida que avanza en la explicación verbal de las representaciones matemáticas, o cuando las ecuaciones se van haciendo más complejas él se emociona y habla más rápido, como se muestra en el siguiente ejemplo:

“La ley de ohm dice que el voltaje de la fuente, que es el que da la energía, tiene que ser el voltaje consumido por circuitos a fuerzas, si no no habría generación de energía. Entonces simplemente, se genera lo que se consume; esto nos representa el voltaje en relación al tiempo, el voltaje que nos está dando la corriente eléctrica. Entonces el voltaje es la suma de los dos, el voltaje de una resistencia y el capacitor, y ¿cuál es el voltaje de un capacitor? El voltaje de la resistencia es IR , el voltaje del capacitor es Q

sobre C , quiere decir cuántas cargas se almacenaron en ese lugar, pero Q es relacional, ¿cuántas cargas pasan por unidad de tiempo? Por lo cual al sustituirlo nos da una hermosa ecuación diferencial, ah!! ¿Qué hago? Tengo aquí una ecuación de primer grado, propongo una solución exponencial, se sustituyen cada uno de sus elementos, (...) y al proponer esa solución decimos ah!! Mi solución va a ser del tipo una exponencial alfa por T , la sustituyo y el valor que tengo que encontrar es cuanto vale esa alfa, es lo que hago en álgebra, hago mis derivadas de cada uno de ellos de acuerdo con esto, mi propuesta es con esa forma. (...) Ahora ¿qué pasa si ponemos una inductancia? aparece este elemento ¿qué cambia con la corriente? la capacitancia que cambia con la corriente, esta es ¡una hermosa ecuación integro-diferencial, integro-diferencial! la existencia de las matemáticas podría resolver esto, ¿qué hago para quitar esa diferencial? ¡Pues derivo! Entonces pongamos simplemente que la matemática nos permite manejar eso siempre y cuando podamos resolverlo. (...) Yo se matemáticas, yo se como se comporta, la teoría me dijo que hay un voltaje aquí, un voltaje aquí, un voltaje aquí, vamos a definir otra vez esa ecuación, (...)”. (Clase 15/Feb/2016_#3).

El tiempo que le dedica al conocimiento declarativo no le permite abordar o extenderse en la aplicación, es decir, en el saber hacer. Esta es una de las dificultades que el profesor Horacio vive en su práctica de enseñanza, asunto del que es consciente en algunos momentos, “Para que sea más claro lo vamos a hacer paso por paso en mathcad, pero primero resolvemos las ecuaciones de esa forma [en papel]. Hoy si fue teoría, me escucharon, un poco de recordatorio de cómo se resuelven ecuaciones diferenciales, luego la parte fasorial, (...). Aquí lo interesante es que deberían haber aprendido que la parte imaginaria desde el punto de vista algebraico, es un número que no existe, en realidad es un desfase de comportamiento dinámico de los objetos (...). Entonces lo dejo aquí si no les importa, analicen eso por favor, en la siguiente clase lo vamos a hacer directamente con mathcad. (Clase 17/Feb/2016_#4). En dos clases (de doce) el profesor Horacio abordó el conocimiento procedimental generando una activa interacción con los alumnos, a diferencia de las otras clases.

El énfasis del conocimiento declarativo por sobre lo procedimental está influido por su formación disciplinar y la concepción histórica de enseñar y aprender las ciencias

exactas con las que el profesor Horacio fue formado “[a los físicos] Nos gusta poner la teoría, ecuaciones, los problemas todo a base de ecuaciones, de fenómenos físicos. (...) El fenómeno fulano de tal es, la ley fulana de tal dice esto en palabras, significa esto en fracciones y se representa y se evalúa con operaciones matemáticas. (...) por mi formación me gusta ponerles integrales y derivadas, pero por la formación de ellos tengo que evitarme eso y hablar del fenómeno, y al último decirles esta ecuación define al fenómeno, pero ¿qué importancia tiene? ¿qué importancia?(Entrevista 27/Abr/2016_#5)

10

También contribuyen en esto los perfiles profesionales de los planes de estudio que privilegian este tipo de saberes y la demanda que se les hace a los profesores deconcluir los contenidos del programa de la materia sin tomar en cuenta los distintos niveles y formas de aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, aún con estas influencias subyace la preocupación porque los alumnos logren, al menos, aprendizajes del conocimiento declarativo porque resultan básicos para su formación profesional, “en cierta forma si [es importante terminar los contenidos del programa de la materia], porque otros cursos se basan en ese conocimiento. (...) todo lo que aprendieron aquí lo utilizan allá [en materias posteriores] (...) para mi si es importante, es un conocimiento que deben tener. (...) es un conocimiento que tiene que dárseles, (...) cuando yo les presento la teoría, los aspectos físicos, es un rechazo, pero son base, fundamentalmente para el lenguaje de la física y la matemática. (...)hablo mucho, de tiempo, no puedo evitarlo por mi personalidad, (...) no me doy cuenta porque me entusiasmo cuando estoy hablando del tema, y cuando me di cuenta ya hablé, ¡me entusiasmo con lo que estamos haciendo! (...) y empiezo hablarles de historias, (...) cosas que he leído, (...) tengo ese conocimiento y quiero soltárselos, ¡quiero darles todo!, oye leí esto, oye está esto, oye vi aquello, ese es el punto. (Entrevista 27/Abr/2016_#5)

En cuanto al análisis de las tensiones, en la práctica de enseñanza del profesor Horacio se identifican las del tipo primarias internas(Ver tabla 1), generadas por la filosofía educativa de la ULP y por la interacción con el modelo por competencias,y lo que éste le demanda,una se refiere a la concepción del alumno, “yo tuve que adaptarme a un sistema [ULP]al que no estaba acostumbrado, demasiada preocupación por ellos [alumnos], tienen que hacer esto, tienen que hacer aquello, sobre todo a raíz de los

últimos años[modelo por competencias], y no, yo antes decía si tu no sabes es tu bronca”. Otra tensión es en relación a la evaluación, “por ejemplo, mi forma de evaluar, la forma que yo aprendí es basada en un libro de texto y yo explico la teoría hasta donde pudiera, basado en eso, entonces yo presentaba mis notas, veía qué ejercicios podía manejar y con el libro de texto decía me hacen estos ejercicios, etc. (...) Vamos a decir que me funcionó muy bien en la UNAM y en el Tec, al principio aquí [en ULP] con las primeras generaciones, pero poco a poco me fui dando cuenta de que ya no cambiaba, que ya no estaba funcionando, que primero el alumno se olvida de los libros, cada vez están peor; y segundo, quieren hacer más con las cosas, de hecho quisieran olvidarse de física y matemáticas. Una tercera tensión tiene que ver con la búsqueda por desarrollar el conocimiento procedimental “[lo que funciona con los alumnos es] Cuando vas directamente a la cosa práctica, [cuando les das] casi, casi todo digerido, así está esto, vamos a ponernos a sumar esta parte, lo pones como receta, (...) no sé si eso sea la forma adecuada pero en mi opinión no debe ser así, ellos tienen que buscar un criterio para manejarlo. Eso es parte de lo que yo he visto como profesor (...) no leen la información, ni saben cómo manejarla. Al no poder hacer los cálculos toda la otra información que tú les das no tiene mucho sentido. ¡No sé realmente como resolver eso!”(Entrevista/27/Abr/2016).

Otra participante es la profesora Rebeca, quien es comunicóloga, con maestría en docencia universitaria, además de tener experiencia como capacitadora de profesores, imparte clases en la ULP desde 1994, generalmente en la licenciatura en Comunicación, la materia observada en el periodo escolar de enero a mayo 2016 fue Análisis del Discurso, de sexto semestre. En este caso, he encontrado que en su práctica de enseñanza hay mayor presencia del conocimiento procedimental acompañado por el teórico-declarativo y lo actitudinal.

Para el diseño y planeación de la materia ella revisa las habilidades con que “deberían” llegar los alumnos, con base en el semestre y materias cursadas; establece las competencias a lograr; determina productos, que en este caso es un producto final que se construye de forma gradual a lo largo del curso con base en tres productos parciales, que a su vez integran varias actividades o tareas que son realizadas por los alumnos; y, por último elige los contenidos temáticos (conocimiento teórico-declarativo) y el orden

en que se abordarán. Sobre esto la profesora Rebeca explica, *“es como decir estas son las habilidades que tienen que desarrollar en el campo profesional, estos son los productos que pueden ayudarles a aterrizar y entonces qué conocimientos necesito para que puedan hacer el análisis de la campaña, qué conocimientos para hacer el análisis de prensa.”* (Entrevista/28/Abr/2016).

En las primeras tres semanas del curso se leen y revisan los contenidos teóricos que servirán de base para la aplicación del conocimiento, sin embargo la profesora les insiste que tengan a la mano este material para resolver confusiones en la elaboración de tareas y productos.

Al inicio de cada clase la profesora escribe los contenidos conceptuales, ya sean nuevos o lo visto en sesión anterior; a través de preguntas hace que los alumnos complementen esta información, revisen que el contenido esté completo y si es necesario que aporten definiciones con base en sus notas o lecturas teóricas, lo que se convierte en repaso para entrar a la actividad del día. En cada sesión siempre hay avances que revisar, lo que puede ocupar hasta el 80 por ciento de la clase, tiempo en el que los alumnos analizan y argumentan la aplicación (conocimiento procedimental) del conocimiento declarativo presentado; esta revisión sirve para detectar los errores, para afinar el saber hacer, para reafirmar la comprensión del saber o para introducir nuevas aplicaciones más complejas de estos dos conocimientos, como puede observarse en una de las clases en que los alumnos habían seleccionado carteles publicitarios que utilizaban distintas figuras retóricas:

Maestra. Vayamos viendo si vamos coincidiendo con lo que Rebeca presenta. Esta es una metáfora (imagen de salsa cátsup), ¿estamos de acuerdo? (...) ¿Por qué es una metáfora? PAUSA. ¿Cuál es el argumento de por qué es una metáfora? (...)

Liam. Es una cátsup y viene del tomate, y la botella está cortada en rodajas.

Hugo. Una metáfora no es real, no está dada en la realidad.

Maestra. ¿Qué representa esta imagen?

Ademir. Quiere dar a entender que es natural.

Maricruz. Como el jugo de

Alumnos. Tomate.

Maestra. (cambia la imagen) ¿Qué figura retórica es esta?

Alumnos. Metáfora.

Hugo. Hipérbole.

Maestra. (refiriéndose a la imagen) Aquí hay dos personas ¿que quieren?

Maestra. (dirigiéndose a Hugo) ¿Por qué creías que era una hipérbole?

Hugo. Por la exageración del elemento principal que son los pulmones. Igual puede ser hipérbole y metáfora al mismo tiempo.

Maestra. Si tu pudieras poner el peso mayor a una metáfora y a una hipérbole ¿cuál sería el peso mayor?

Hugo. Creo que lo pondría más a la metáfora por el hecho de que no es un elemento real.

Maestra. Porque en el caso de las hipérboles puede ser un objeto real pero con dimensiones exageradas, en este caso es una metáfora, muy buena metáfora. (Clase 9/Feb/2016_#1)

Esta intención y acento que le dedica en tiempo y ejercitación a lo procedimental también es manifestado por la profesora en una de las conversaciones, “le pongo mucho más acento al saber hacer y a lo actitudinal, doy por obvio que el conocimiento declarativo se vaya tejiendo porque vamos avanzando, y para que puedan hacer algo tienen que ver teoría (...) el conocimiento declarativo lo refuerzo más con el saber hacer que con el propio conocimiento declarativo” (Entrevista 28/Abr/2016).

En términos del aprendizaje la preocupación de la profesora está en que los alumnos logren construirlo junto con el desarrollo de habilidades de síntesis, análisis y argumentación, para lo cual establece la construcción de productos relacionados con el

campo de la comunicación que son elaborados individualmente y en equipo, para ser analizados de forma grupal, en los que promueve constantemente la interacción entre la profesora y los alumnos, y entre ellos, a través de preguntas que solicitan argumentos o explicaciones, como se puede observar en una clase donde un equipo analizaba la frase de impacto de una campaña publicitaria (11/Feb/2016_#2):

Maestra. ¿esta es una prueba, una solución final o una proposición?

Liam. ¿Es evidencia?

Maestra. No, no, no me adivinen díganme, arguméntenme ¿por qué puede ser de solución, por qué puede ser de conclusión y por qué puede ser de evidencia?

Bere. Yo creo que por lo que dice, te presenta una necesidad y te la satisface. De conclusión porque te está diciendo que todo lo que cambió.

Maestra. ¿Y de evidencia? (PAUSA)

Alumnos. (Comentarios entre ellos en voz baja)

Hugo. Evidencia sería lo que muestra después.

Maestra. Entonces no es de evidencia, vamos descartando. ¡Lo único que cambió es todo!

Bere. Es de conclusión.

Maestra. A ver, ya cambió tu perspectiva, ahora ya no es de solución es de conclusión, ¿qué hizo la diferencia? (...)

Maestra. Es conclusión, porque no te está informando qué cosas va a solucionar. (...)

Maestra. Vean las definiciones para que entiendan la diferencia, acuérdense que les dije que hay confusiones normalmente.

Otra característica es la interrelación de contenidos entre materias así como la simulación de actividades del campo profesional:

Maestra. Entonces si voy bien y se entiende lo que ustedes dicen estos serían los dos argumentos fuertes: la innovación y el diseño [de la campaña publicitaria que analizan]

Alumnos. Si (...)

Maestra. Y que nosotros necesitábamos de ciertos elementos, imágenes y texto que van a legitimar, que van a poder construir un discurso para poder presentar el diseño y la innovación, es decir en el discurso y en los gráficos a lo que se le está apostando es al diseño y a la innovación. Entonces lo que ustedes tienen que encontrar es ¿con qué imágenes y con qué textos se está reforzando el diseño y la innovación? porque esas son las herramientas que está utilizando su competencia para reforzar el diseño la innovación. Vamos a tratar de llevar esto a concretos (...)

Maestra. Cada mensaje, cada argumentación tiene sus propios elementos que lo legitima y refuerzan, tú ahí estás haciendo como una síntesis de toda la campaña. Está bien porque es justo a lo que tienen que llegar. (Clase 11/Feb/2016_#2)

Maestra. ¿Por qué creen que el publicista utilizó (...) una metáfora? y no utilizó la antítesis o pudiera haber utilizado en este caso el río limpio y el río contaminado (...)
PAUSA

Maricruz. Quizá si hubiera contrapuesto una idea no hubiera tenido tanto impacto como el señalar que realmente ya no hay agua. (...) Es más directo, más crudo. (...)

Maestra. Es más fuerte, de mayor impacto. En la publicidad hay tres funciones, una informativa para describir las características del producto, otra que es enfática que le pone el acento a un punto en particular y otra que es creativa y tiene mucho mayor impacto, normalmente cuando utilizamos imágenes en el discurso es para que sean contundentes. (Clase 9/Feb/2016_#1)

Estas características de la enseñanza de la profesora Rebeca permiten ver un proceso en el que han contribuido su formación de maestría en educación y la experiencia en sus años de docente, además de la experimentación frecuente que hacen con la materia

observada, misma que acentuó con la incorporación del modelo por competencias; sin embargo el proceso no ha estado exento de dificultades, *“cuando yo vi el modelo, cuando yo tomé clases fue muuuy complicado, muy, muy complicado porque nosotros no diseñábamos así, tu veías la materia, veías el contenido [y decías] aquí hay que dar tipos de emisoras, entonces tu pensabas cómo exponer y luego hacer el examen, y de repente cuando veo que hay que pensar en habilidades de pensamiento, primero hay que pensar en qué deben ser capaces de hacer los alumnos con ese conocimiento que les vas a dar y que habilidades de pensamiento tienen que echar andar, eso fue como ¡ay, espérate espérate!, yo como que lo tenía claro de manera intuitiva pero ya bajarlo a concretos y decir aquí es una habilidad de síntesis la que vas a desarrollar, ¿qué implica eso, qué verbos vas a usar, qué actividad?, al principio sí fue complicadísimo, yo creo que igual que para cualquier profesor”* (Entrevista 05/06/2015_#1).

16

Sobre las reconfiguraciones en su práctica docente la profesora Rebeca expresa: *“yo diría que el modelo por competencias modificó mi manera de diseñar, mi manera de ser docente porque les pasé más responsabilidad en el proceso de aprendizaje a los alumnos. Los impliqué un poco más en la autoevaluación porque antes lo hacía pero no como ahora, me volví quizá menos obsesiva como profesora, dando un poco más margen de libertad a los alumnos, (...) me queda claro que hay alumnos que procesan de manera diferente (...) creo que ahorita como profesora hago más acompañamiento menos supervisión de dedo flamígero, de ir viendo avances, lo que pasa es que es diferente a como lo hacíamos antes, es muy diferente, no uso exámenes escritos, ya no uso exámenes escritos, voy diseñando actividades donde pueda ver plasmado el conocimiento, el conocimiento aplicado”*. (Entrevista 05/06/2015_#1)

Estas características de apropiación van resultando de un uso constante del currículo, de la experimentación y combinación entre las particularidades del modelo por competencias, los contenidos de la materia y la experiencia docente de la profesora, *“cuando yo hice el primer intento en el modelo por competencias [en 2007] eran 8 [productos], era una salvajada calificar eso y acompañarlo, luego lo reduje a seis, y aún así seguía siendo una salvajada, me quedé luego en cuatro y vi que el refinamiento se podía trabajar con muchas actividades y menos productos, entonces reduje y dejé ya tres productos”*. A decir de la profesora, lo que sucede cada vez que imparte la materia

puede ser diferente en función del grupo y las circunstancias, que a veces la enfrentan con resultados no esperados sobre los que tiene que reflexionar y posiblemente modificar, como es el caso del periodo escolar observado *“yo quería que analizaran una campaña [publicitaria] y que produjeran una campaña alterna pero no lo logré y eso me lleva a hacerme preguntas, qué producto tendría que sacrificar para lograr esto; entonces la próxima vez que me toque diseñar la materia tengo que preguntarme y decidir.”* (Entrevista/28/Abr/2016).

Pareciera que Rebeca a diferencia de Horacio ha identificado con menos dificultad que el conocimiento procedimental es el punto central del currículo por competencias y le ha costado menos trabajo introducir estos elementos en su práctica docente.

Tomando como guía lo que postula la teoría de la actividad sobre las características y contradicciones del sistema de actividad y con base en los datos empíricos que se tienen hasta el momento, la práctica de enseñanza de la Universidad Loyola del Pacífico quedaría distribuida en el modelo de la Estructura básica de la actividad humana de la siguiente forma:

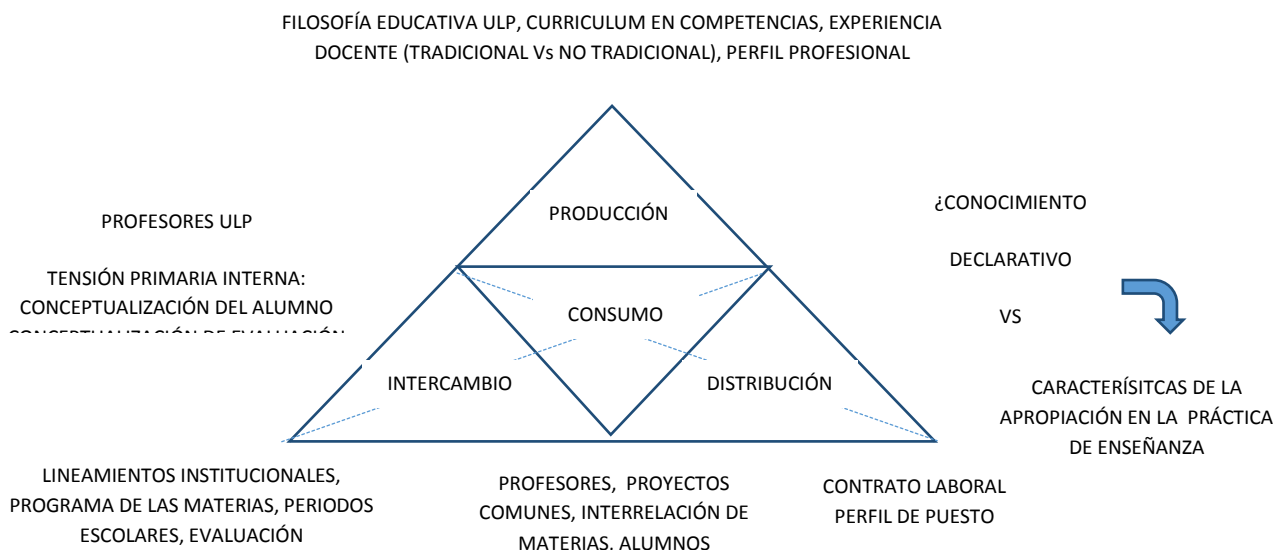


Figura 2. Características de la práctica de enseñanza de la ULP (Hallazgos preliminares)

Adaptación del modelo de la Estructura básica de la actividad humana. Fuente: propia.

En esta representación parece ser que los profesores universitarios sostienen un diálogo entre dos perspectivas, una en relación con su propia formación disciplinar y trayectoria docente, y otra que corresponde a la filosofía educativa de la ULP y al modelo por competencias, es decir, que parece haber tensiones en la conceptualización del alumno, en la forma de evaluación y en la búsqueda por equilibrar o desarrollar lo planteado por el modelo de competencias, en este caso, tanto el conocimiento declarativo como el procedimental. Estas tensiones son contradicciones primarias internas que están presentes en uno de los elementos del sistema de actividad, son contradicciones del nivel 1, se ubican en el sujeto, de forma más intensa en el Profesor Horacio, están en el terreno del análisis, reflexión, acción del profesor. Sin embargo estas contradicciones junto con las características de las prácticas de enseñanza observadas dan a su vez información que se ubica en la dimensión de las herramientas o artefactos, se trata del énfasis puesto en uno de los elementos del modelo por competencias, el conocimiento teórico o declarativo, que comunican sobre un proceso específico de concreción del modelo.

18

Es necesario insistir en que la ubicación de los hallazgos encontrados hasta el momento pudiera cambiar con el avance de la investigación, que la información de los elementos y sus interrelaciones incidan en otro(s) elemento(s), como pudieran ser el objeto de la actividad, la comunidad o la división del trabajo, lo que modificaría al sistema de actividad.

Conclusiones.

Con base en estos hallazgos preliminares puedo decir que en la ULP, después de 9 años de haber puesto en operación los planes de estudio, todavía hay un proceso de reajuste, reinterpretación y nuevos usos de los elementos que plantea el modelo por competencias con los elementos históricos que hasta antes de su introducción caracterizaban la práctica de enseñanza de los profesores de la ULP. Que la “coexistencia” de concepciones se evidencia más en momentos de presión, de calendario escolar, de resultados de aprendizaje o de cumplimiento de expectativas que ponen al profesor a revisar su propia actuación. Que las características de la práctica de enseñanza de la ULP tiene relación con los perfiles disciplinares, con la experiencia docente, con la formación pedagógica y con la apertura y flexibilidad de pensamiento ante nuevos

cambios; y que estos influyen, de alguna forma, en los profesores sobre la facilidad o dificultad para aclararse lo que demanda el modelo pedagógico, en arriesgarse a probar cambios en su quehacer docente, y, en la reflexión sobre lo que logran en cada semestre.

Estas condiciones histórico-contextuales sobre las que se desarrollan las prácticas de enseñanza universitaria debieran ser consideradas en la innovación, diseño, capacitación e implementación de las propuestas curriculares para que éstas no resulten tan ajenas a los propios actores ni a los ámbitos en los que se desarrollan los procesos educativos.

Estos rasgos empiezan a informar sobre los procesos en que están involucrados los profesores universitarios y las transformaciones que su práctica va experimentando a partir de la forma en que entienden y aplican los nuevos planteamientos curriculares. Este conocimiento puede contribuir, en situaciones de introducción de innovaciones curriculares, en la estructuración de procesos de formación docente en los ámbitos institucionales, que coadyuven en equilibrios tendientes al desarrollo contextual de prácticas docentes más integrales.

Además, conocer qué hacen los profesores, qué conocimientos promueven en la situacionalidad de la acción y cuáles son las particularidades que asume su práctica en el marco de la apropiación proporcionarán elementos para mejorar procesos de implementación de innovaciones curriculares, y desarrollar propuestas de formación y acompañamiento de profesores, para y durante estos procesos.

Referencias.

- Block, David; Moscoso, Antonio; Ramírez, Margarita; Solares, Diana. (2007). La apropiación de innovaciones para la enseñanza de las matemáticas por maestros de educación primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Núm. 33, (vol. 12), pp. 731-726.
- Celaya, Rosario; Lozano, Fernando; Ramírez María. (2010). Apropiación tecnológica en profesores que incorporan recursos educativos abiertos en educación media

superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Núm. 45 (vol. 15), pp. 487-513.

Cole, Michael. (1999). Cap. 5. Poner la cultura en el centro. En: *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. (pp.113-137). Madrid: Morata.

Chaiklin, S., y Lave, J. (Comps.) (2001). *Estudiar las practicas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos aires: Paidós.

Chávez, Claudia. (2014). *La Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) en dos Bachilleratos de Oaxaca: la apropiación de los docentes*. (Tesis de Maestría). UNAM.

Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. México: Paidós.

De Certeau, M. (2010). *La invención de lo cotidiano*. Artes de Hacer. 3ª. ed. México: UIA-ITESO.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.

Engeström, Yrjö (1996). Cap. 3. Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica. En: Chaiklin, S. y Lave, J. *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. (pp. 78-118). Argentina: Amorrortu editores.

Espinosa, Epifanio. (2007). *Los maestros y la apropiación de nuevas propuestas pedagógicas*. (Tesis Doctoral). México: CINVESTAV-IPN.

Galaz, Alberto (2011). El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios pedagógicos* Núm. 2, (vol. 37), pp. 89-107.

Garfinkel, Harold. (2006). *Estudios en Etnometodología*. México: Anthropos Editorial.

Leontiev, A. N. (1993). *Actividad, conciencia y personalidad*. México: Cártago.

Marzano, R. y Pickering, D. (2005). *Dimensiones del aprendizaje*. (2a. Ed.) México: ITESO

Secundino, Neftalí. (2011). *Elementos para la comprensión de prácticas de enseñanza en escenarios de transformación curricular en educación superior*. (Tesis Doctoral). México: UIA