

EL MODELO EDUCATIVO COMO FACTOR QUE INFLUYE EN LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, CIUDAD DE MÉXICO

RAÚL ROMERO LARA/ JAVIER LOREDO ENRÍQUEZ
Universidad Iberoamericana Ciudad de México

RESUMEN: Los docentes deben modificar su práctica con base en las demandas institucionales; enfrentándose a la necesidad de tener que planear, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y de aprendizaje con base en estos cambios, en un contexto particular. En los últimos años las Instituciones de Educación Superior (IES) en nuestro país han incorporado un modelo educativo por competencias.

La práctica docente es una actividad multifactorial, en donde intervienen elementos tanto personales como institucionales; en los primeros podemos mencionar la formación profesional, experiencia docente, y en los segundos el modelo educativo institucional, que a su vez recibe influencia de elementos de la política nacional. De ahí surgió el interés por desarrollar la presente investigación e indagar sobre la forma en cómo el modelo educativo influye en la práctica los profesores en las universidades, particularmente en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México (Ibero).

Se presenta el contexto de la Ibero, Institución privada, con un currículum de inspiración humanista, con base en el modelo pedagógico Ignaciano, destacando la formación de estudiantes con responsabilidad social a través del desarrollo de competencias en la resolución de problemas en beneficio de la sociedad.

El análisis de la forma en cómo el modelo educativo influye en la práctica de sus profesores se realizó con base en la teoría de la actividad, permitiendo conocer la forma en cómo el profesor resuelve las diferentes tensiones a las que se enfrenta cotidianamente.

PALABRAS CLAVE: Práctica docente, modelo educativos, educación superior.

Introducción

Algunas IES en México comenzaron a replantear el diseño, implementación y valoración de sus planes y programas de estudio con base en un modelo de enseñanza por competencias, a partir de la influencia del proyecto TUNING, desarrollado en Europa, surgido con la

finalidad de construir y definir elementos comunes, a partir la definición de competencias genéricas y competencias específicas para cada disciplina (TUNING, 2007), así como las recomendaciones de organismos internacionales.

En el caso particular de la IBERO al profesor se le ha encomendado incorporar estrategias para incidir significativamente durante la formación de los estudiantes, mediante el diálogo, la participación activa y el trabajo colaborativo con la finalidad de formar estudiantes reflexivos y críticos (IBERO Ideario, S/F). Elementos que deben estar presentes en su planeación, conducción y evaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con base en las características del modelo por competencias. La literatura especializada destaca que estas tres etapas son las que mejor caracterizan la práctica docente.

Para indagar sobre lo que el docente realiza antes, durante y después del proceso de enseñanza y de aprendizaje que desarrolla en la IBERO nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

¿De qué forma el modelo educativo y la evaluación docente de la universidad Iberoamericana influyen en la práctica de sus profesores?

¿De qué manera el docente incorpora el modelo educativo de la IBERO?

Con la finalidad de *Analizar de qué manera el modelo educativo de la Universidad Iberoamericana e influye en la práctica de sus profesores.*

Lo que permite conocer las diversas formas de como el docente va incorporado en su práctica el modelo de educativo de la IBERO. Este trabajo contribuye a conocer cuál ha sido el impacto del modelo educativo en la práctica de sus profesores.

La Universidad Iberoamericana Ciudad de México

La Universidad Iberoamericana surge el 7 de marzo del año 1943. Actualmente la IBERO cuenta con 33 programas de licenciatura y 29 de posgrado. Es una Universidad encomendada a la compañía de Jesús que ha definido y manifestado explícitamente un ideario, con fundamentación filosófica, social y pedagógica de su modelo educativo.

La libertad de creencias se manifiesta en la interacción al interior de sus aulas entre personas de diferentes culturas, religiones y posturas sociales y políticas; en donde se promueve un ambiente de respeto ante las diferentes expresiones, posturas e ideologías.

Las instituciones educativas de la Compañía de Jesús se rigen por el *Ratio Studiorum* o Plan General de Estudios, promulgado en 1599. Se decidió elaborar un documento en donde se recuperaran los elementos centrales de la inspiración Ignaciana, de sus obras educativas. A partir de este documento surgió el de Pedagogía Ignaciana: un planteamiento práctico, que propone el paradigma o modelo Ignaciano para la acción educativa (Duplá, 2000).

Este paradigma propone cinco aspectos fundamentales: **contexto, experiencia, reflexión, acción y evaluación**; no deben ser considerados como receta didáctica. El eje rector de este modelo se constituye por la experiencia, la reflexión y la acción, elementos que se desarrollan en un contexto y que requieren de una evaluación.

La práctica docente

El análisis de la práctica docente, desde la perspectiva de Zabala (2002), debe considerar recuperar los elementos de la interacción entre maestro, alumnos y contenido. A este respecto Coll y Solé (2001) mencionan que el análisis de la práctica educativa debe incluir el análisis de la interactividad y de los mecanismos de influencia educativa; el concepto de interactividad apunta a la diversidad de acciones que el profesor y los alumnos realizan antes, durante y después del desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cabe aclarar que nos referiremos a **práctica docente** como la acción que se acota a las actividades que el profesor realiza para desempeñar su labor en el aula, como las tres etapas: planeación, conducción y evaluación del proceso de enseñanza y de aprendizaje; diferenciándose de la **práctica educativa** la cual comprende las actividades que el docente desarrolla fuera del aula y que pueden ser la asesoría, tutoría, investigación, difusión y funciones administrativas (García-Cabrero, 2008).

La práctica docente como sistema de la actividad: Teoría de la actividad

Los cambios en la práctica docente no son unidimensionales ni unifactoriales, se pueden revisar a través de analizar las transiciones, reorganizaciones y reapropiaciones

(Engeström, 2003) que impactan en sus percepciones y acciones realizadas por los profesores de manera cotidiana, de tal forma que redefinan continuamente tanto concepciones como prácticas en el contexto de la educación superior, con la participación de diversos factores que contribuyen a determinarla.

La teoría de la actividad está concebida como paradigma caracterizado por ir más allá de las dicotomías entre lo teórico y lo aplicado, lo micro y lo macro, lo personal y lo social. “es hoy un enfoque multidisciplinario global de investigación, que crecientemente está orientado hacia el estudio del trabajo y las tecnologías” (Engeström, 2000: 961), en donde se observa, analiza e interpreta un sistema “que comprende al trabajador individual, los colegas y compañeros de trabajo de la comunidad de trabajo, las herramientas conceptuales y concretas y los objetos compartidos como un todo unificado” (Engeström, 1999: 12).

La noción de actividad, en este sentido, representa una forma de explicar la cognición humana ligada a las situaciones y a las acciones en las cuales ocurre. La actividad es lo que las personas hacen en un dominio de prácticas. Engeström considera que los sistemas no están estables permanentemente, sino que los sistemas de actividad se caracterizarían por sus contradicciones internas. Para Engeström, en los distintos sistemas de actividad, estas contradicciones aparecen en forma de *tensión*, aunque bajo formas diferentes. Las contradicciones se manifiestan sea como perturbaciones o bien como soluciones innovadoras. Un sistema de actividad es una máquina virtual productora de perturbaciones-innovaciones (Engeström, 2001). Estas contradicciones se presentan en cuatro niveles (Engeström, 1987).

Metodología de investigación

La aproximación metodológica fue de corte cualitativo, con la finalidad de dar cuenta de manera sensible en qué forma los docentes desarrollan su ejercicio profesional, a manera de comprender la complejidad de la práctica docente en el contexto de la IBERO.

Se seleccionaron nueve profesores de los departamentos de: Arte, Ciencias Sociales, Comunicación, Estudios Empresariales, Diseño, Historia, Ingeniería, Letras y Química. Con la característica de ser docentes de tiempo completo y con un mínimo de 5 años de experiencia impartiendo clases en licenciatura. Con cada uno llevamos a cabo una entrevista antes del inicio del semestre, observamos y videograbamos tres sesiones de

clase a lo largo del ciclo escolar y sostuvimos una entrevista en profundidad posterior a la segunda videograbación.

Todos los profesores han cursado estudios de posgrado, seis de los nueve tienen grado de doctor, y los tres restantes están en procesos de elaboración de tesis para obtener dicho grado. La edad no la consideramos como un criterio de selección y todos son personas adultas, podríamos decir maduras ya que se ubican en 3 rangos: 3 de 36 a 45 años de edad, 3 entre 45 y 55 años y 3 con más de 55 años.

Su experiencia docente oscila entre los 9 y 46 años, uno de los dos profesores con menor experiencia (9 años) paradójicamente a lo esperado se encuentra ubicado en un rango de edad mayor a los 55 años.

Análisis

El análisis de las entrevistas y de las grabaciones de clase a la luz de la teoría de la actividad de Engeström, permitió identificar las forma en cómo los docentes interactúan con los elementos institucionales que a su vez se convierten en contradicciones, con sus conocimientos previos, mismas que se convirtieron en las unidades de análisis.

Resultados

Niveles de contradicción

Las contradicciones se manifiestan sea como perturbaciones o bien como soluciones innovadoras. Un sistema de actividad es una máquina virtual productora de perturbaciones-innovaciones (Engeström, 2001b). Con base en las contradicciones internas expresadas en los siguientes niveles (Engeström, 1987), encontramos cómo interactúan los docentes con ellas:

En el nivel *Primario*, cuando los docentes encuentran más de un sistema de valor asociado a un elemento dentro de una actividad que causa conflicto, lo que se puede manifestar en la planeación de su curso. El profesor experimenta la tensión entre sus conocimientos previos, lo que debe incorporar en su planeación para el desarrollo de las sesiones del siguiente semestre, los elementos que deben ser incluidos con base en los requerimientos institucionales que se encuentran indicados en la caratula de cada materia, y además conocer los elementos con los que son evaluados por los estudiantes.

Los profesores mencionaron que “La planeación es fundamental para el desarrollo de los contenidos aunque esta puede ser modificada durante el semestre...” (D7); involucrando la creatividad e innovación Schön (1998) para las acciones que serán emprendidas durante el semestre.

En el nivel *Secundario*, los profesores encuentran un nuevo elemento de una actividad, y los procesos para asimilar el nuevo elemento en la actividad causa conflicto (Engreström, 1987), en el caso de la IBERO este nuevo elementos es la incorporación de un modelo educativo por competencias. Por lo que los profesores consideran que es importante realizar una presentación o introducción del tema que será revisado (Loredo, 2012), “las características de los alumnos son importantes para escoger los materiales...” (D3), “... los recursos que utilizo sirven para retroalimentar las actividades que hacen los alumnos.” (D.5).

Los docentes mencionaron que “... la comunicación es vital para un buen entendimiento.” (D1), “la Cordialidad y el respeto no están separados...” (D3). Las preguntas realizadas por los estudiantes son un elemento para motivar su participación en el desarrollo de los temas, para el desarrollo de la competencia de Comunicación y Expresión Oral que es parte de las competencias genéricas propuestas en el modelo de la IBERO.

Respecto al nivel *Terciario*, cuando los participantes enfrentan situaciones conflictivas por adoptar lo que creen que es un nuevo método más avanzado para alcanzar el objetivo (Engreström, 1987). Una vez que los docentes han incorporado los elementos del modelo educativo de la IBERO se enfrentan al conflicto provocado por la evaluación de su práctica, a partir de esta incorporación, su interacción con este proceso institucional en algún momento, durante sus primero semestres como docentes, fue “...la evaluación me ponía nervioso, eso de la clasificación por colores...” (D5), ahora es percibida como “...ahora la veo como un referente de los elementos que debo incorporar en el proceso, más no lo únicos, porque los alumnos requieren mucho más...” (D7).

Lo anterior refuerza la idea que Guzmán (2005) plantea, la coexistencia de dos factores hacen al buen docente: la motivación docente y la habilidad comunicativa; respecto al primero los docentes expresaron que “Los estudiantes son la razón y sentido de que las universidad exista” (D3), “Sin estudiantes no tendrían razón de ser de las escuelas” (D. 8).

Respecto al nivel *Cuaternario*, cuando los participantes encuentran cambios en una actividad que resulta en la creación de conflictos con actividades contiguas (Engeström, 1987). La incorporación de un modelo por competencia ha exigido que los docentes desarrollen actividades consecutivas, como la vinculación de la teoría con aplicaciones en la vida cotidiana.

A través de “Fomenta un ambiente de motivación intrínseca, participación del estudiante y aprendizaje significativo, en conjunción con la metodología del trabajo intelectual y la excelencia académica y Adapta sus actividades docentes a las características y necesidades concretas de sus alumnos, sigue el ritmo de trabajo propio de ellos, sin descuido del nivel académico.” (IBERO Ideario, S/F).

Los profesores desarrollan actividades contiguas al analizar elemento del contexto: “revisando y recuperando el lugar, fecha en que el autor nació y desarrollo su teoría” (D4), “vinculándolo con el lugar en el cual nos encontramos...” (D.3). En cuanto a la acción, los docentes consideran que es importante “que los alumnos apliquen lo que aprenden no sólo a lo que hacen como futuros profesionistas si no como personas.” (D.2), contribuyendo a incrementar su propia capacitación, actualización profesional y pedagógicamente conforme a las necesidades educativas en la IBERO (IBERO, perfil docente). Estos elementos no necesariamente son comunes entre sí, por lo que el profesor debe conciliar intereses institucionales, personales y de los alumnos dentro de su planeación, su práctica y la evaluación de los aprendizajes de los alumnos; situación que produce tensiones.

El cierre de las sesiones constituye un elemento en donde los profesores recapitulan lo desarrollado durante la clase para encuadrar el tema en relación a la materia y los revisado con anterioridad o incluso para vincularlo con el siguiente así como con sus posibles aplicaciones académicas y sociales (Loredo, 2012; Rueda, 2008; García, 2008).

Reflexiones finales

Existen diferentes elementos que permiten al docente resolver las tensiones de forma innovadora, si bien consideran que es una profesión poco apreciada, pero para ellos es una vocación y dedicación; “nos debemos a los alumnos, son la razón de existir de la IBERO y de todas las universidades” (D5); “es un gran compromiso, contribuir a la formación de nuestros estudiantes” (D4).

Consideran como elemento vital para el desarrollo de las temáticas que los alumnos reflexionen sobre los objetivos de la materia y la incorporación de estos conocimientos en su práctica profesional “pero sobre todo a su vida cotidiana”, están preocupados porque los conocimientos trasciendan más allá del contexto universitario.

La incorporación del modelo Ignaciano, característico de la IBERO “debe ser de forma transversal al desarrollo del programa.” (D5), porque no son elementos que se puedan valorar con un examen solamente, requieren de su puesta en práctica y vivencia en sociedad, aplicados con una perspectiva humanista.

En el transcurso de la investigación nos encontramos con un término al que recurren algunos profesores para referirse o explicar aspectos de su práctica docente, nos referimos al término *IBEROIDAD*, del cual pudimos interpretar que lo usan cuando un término que podría caracterizar a los profesores de la IBERO, agrupa elementos del perfil docente como el ser profesor e investigador, pero además de la filosofía de la IBERO, destacando la reflexión, la búsqueda de la verdad, énfasis especial en el fomento del diálogo interdisciplinar, interactuar de manera permanente con otras disciplinas, encaminado a la formación integral de la persona y a la integración universitaria del conocimiento, ocupados en mantener el esfuerzo por alcanzar las metas más altas en términos de calidad humana y académica; promoción de los problemas sociales, así como la consecuente responsabilidad para cooperar a resolverlos; poner estos conocimientos al servicio del pueblo de México, sin sectarismos.

Por lo anterior podemos afirmar que la práctica docente se reafirma como un acto intencional (Bazdresch, 2000) en donde se prevén las acciones para “facilitar” el proceso de enseñanza y de aprendizaje, en donde, desde la percepción del docente de la IBERO y de la literatura, el alumnos continúa siendo un elementos vital para el desarrollo de las IES.

Bibliografía

- Bazdresch, M. (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*. México: Textos educar-Educación Jalisco.
- Coll, C. y Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Coords.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 357-386). Madrid: Alianza.
- Duplá, Javier (2000). La pedagogía Ignaciana. Una ayuda importante para nuestro tiempo, conferencia sobre pedagogía Ignaciana. Serie Cuadernos Ignacianos 2. Caracas: Universidad Andrés Bello. 161, 171-183.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. <http://www.education.miami.edu/blantonw/mainsite/Componentsfromclmer/Component1/engestrom.html>. Consultado: 39 de julio 2010
- Engeström, Y. (2001). *Expansive Learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization*. Journal of Education and Work, vol 14, No. 1.
- Engeström, Y. (2000). Collaborative intentionality capital: object-oriented interagency in multiorganizational fields. Engeström, Y. (ed.) *Research Report 5*. Helsinki: center for Activity Theory and Developmental Work Research, University of Helsinki.
- Engeström, Y., Engeström, R., and Kerosuo, H. (2003). The Discursive Construction of Collaborative Care. *Applied Linguistic* 24/3: 283-315. Oxford University Press.
- García-Cabrero, B.; Loredó, J.; Luna, E.; Pérez, C.; Reyes, R.; Rigo, M.; Rueda, M. (2004), Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia. En M. Rueda y F. Díaz-Barriga (coords.), *La evaluación de la docencia en la universidad*. México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés. Pp. 13-86.
- García, B., Loredó, J., Luna, E. y Rueda, M. (2008). *Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior*. En Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2008 - Volumen 1, Número 3 (e), en línea: http://www.rinace.net/riee/numeros/vo11-num3_e/art8.pdf
- Guzmán J. C. (2005) El profesor efectivo en educación superior. En F. Fierro, M. H. García. *Pensamiento didáctico y práctica docente*. México Universidad Nacional autónoma de México, Facultad de Psicología, División de estudios profesionales, Coordinación de Psicología Educativa
- Loredó, J. (Coord.). (2000). *Evaluación de la práctica docente en educación superior*. México: Porrúa.
- Loredó, J. y Romero, R. (2012). "Valoración del Modelo de Evaluación de Competencias Docentes en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México". En Cisneros-Cohemour, E., Gracia-Cabrero, B., et. al. (Coordinadores). *Evaluación de competencias docentes en la educación superior*. México: Red para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas y Juan Pablo Editor; S.A.
- Rueda, M. (1995). Procesos de enseñanza y prácticas escolares. En Mario Rueda (coord.) *La investigación educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa. Procesos de enseñanza y aprendizaje I*. México: COMIE, pp. 67-120.
- Rueda, M. y Luna, E. (2008). La docencia universitaria y su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Consultado el día de mes de año, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-np2008.html>
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. España: Paidós.
- Tuning América Latina (2007). *Informe Final del Proyecto Tuning América Latina: Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América*

Latina. Consultado: 26 de Febrero de 2010. En:
http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC.

Universidad Iberoamericana (IBERO). (S/a). *Ideario*. [En línea]. Disponible: <http://www.uia.mx/web/files/001.pdf>. [2008, Diciembre, 5].

Universidad Iberoamericana (IBERO). (S/F). *Perfil del profesor ideal de la IBERO*. [En línea]. Disponible: <http://www.uia.mx/web/files/009.pdf>. [2008, Diciembre, 5].

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesor universitario*. Calidad y desarrollo profesional. España: Morata