



EVALUACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO UACJ 2020: LA PERSPECTIVA DOCENTE

JUAN ANDRÉS ELÍAS HERNÁNDEZ

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ
andres.elias@uacj.mx

JESÚS ALBERTO RODRÍGUEZ ALONSO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ
jerodrig@uacj.mx

FANY SOLÍS RODRÍGUEZ

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ
fany.solis@uaj.mx

RESUMEN

El presente documento sintetiza un proceso de investigación cuyo propósito fue recuperar la percepción docente, concerniente al Modelo Pedagógico de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, tomando como referente su propia experiencia y las orientaciones normativas, que en torno a este proceso se difunden a través de los distintos medios institucionales. Bajo un enfoque cualitativo y a través de mesas de trabajo en donde participaron 64 docentes de los distintos institutos, fue posible profundizar en el entendimiento de la perspectiva docente, a la par que les permitía a los participantes reflexionar, valorar y compartir su visión del Modelo Educativo UACJ visión 2020, en lo que refiere al proceso enseñanza-aprendizaje detonado por el Modelo Pedagógico implícito. Los resultados permiten concluir que si bien la institución ha realizado avances considerables en la implementación del modelo educativo, persisten condiciones que dificultan el desarrollo pleno del mismo y con esto la formación integral del estudiantado.

Palabras clave: Evaluación de modelos, modelos de aprendizaje, constructivismo, práctica docente, universidades.





INTRODUCCIÓN

El presente documento se desprende de una investigación que evaluó el Modelo Educativo Visión 2020 de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (ME-UACJ), acotándose exclusivamente a la percepción docente sobre el Modelo Pedagógico (MP) como objeto de estudio, y al apartado de corte cualitativo del ejercicio global, el cual contó además con un acercamiento cuantitativo que no será objeto de presentación en esta comunicación.

El ME-UACJ fue definido a partir de un plan prospectivo con visión a largo plazo en el cual se fundamenta el quehacer de la Universidad en cuanto a la formación de sus egresados, satisfacción de las demandas de la sociedad, transformación del conocimiento y la tecnología, así como la respuesta a las nuevas formas de trabajo.

La configuración de este modelo fue el resultado de un arduo ejercicio de reflexión institucional concluido a finales del año 2000, y a partir de la fecha ha sido difundido y refrendado por evaluaciones parciales en distintos rubros. Entre estos estudios se encuentra el proyecto del que emana el documento actual y que tuvo como propósito identificar los avances y retrocesos en la implementación del modelo a partir de la revisión de distintos documentos, el análisis de información de corte cuantitativo recopilada mediante un cuestionario, y la recuperación de la voz de uno de sus principales protagonistas, el docente, mediante mesas de trabajo, esto último, objeto de la presente discusión.

Para el año 2004 la universidad inicia el Programa de Implementación del Modelo Educativo (PIME), con la intención de formar a sus docentes en los principios psicopedagógicos que sustentan la visión 2020. A partir de este momento las tensiones en torno al modelo se agudizaron entre quienes lo adoptaban y quienes se resistían al mismo (Silva, 2007).

Conscientes de la importancia que hoy reviste la calidad educativa para afrontar los nuevos retos en el ambiente económico y social, este esfuerzo pretende tener una repercusión práctica sobre la implementación del MP, aportando información que sirva de material de reflexión y acción sobre el quehacer de los directivos y responsables de área de la Universidad al momento de generar acciones tendientes a mejorar las funciones y prácticas.

El propósito que se trazó el ejercicio actual fue recuperar la percepción docente concerniente al proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) —enunciado en el MP—, tomando como referente su práctica





y las orientaciones normativas institucionales. La pregunta explícita fue: ¿Cuál es la percepción de los docentes de su propio ejercicio y función en la implementación del Modelo Pedagógico de la UACJ?

FUNDAMENTOS

La contemporaneidad educativa no puede comprenderse sin el hecho evaluativo. A partir de que el estado asume su rol evaluador (Vassiliades, 2008), las instituciones educativas se han visto envueltas en una carrera por la calidad educativa, volcándose en un mar de indicadores con objeto de obtener recursos. La UACJ no es ajena a esta realidad; su subsistencia en la estepa educativa se ve irremediabilmente condicionada a participar de esta dinámica.

En incesantes caudales de documentos se describen las bondades de la evaluación como un instrumento para la mejora institucional (Cardona, 2003; Gairín, 2002; Gento, 2003; Pérez, 2003; Santos-Guerra, 2001), no obstante la realidad de la evaluación nos ofrece otra faz. Los ejercicios evaluativos suelen ser más un instrumento que sirve a la economía, a la planificación y a los juegos financieros (Pérez, 2003), que a la prometida mejora. Sus resultados, concebidos como juicios últimos justifican acciones sumarias que arrebatan a sus actores —sujetos y objeto de la evaluación— de la posibilidad de reconstruirse.

La propuesta presente dista de esta perspectiva; por el contrario, en sintonía con Santos-Guerra concibe que la evaluación, “más que un hecho técnico es un fenómeno moral” (2001, p. 8), en donde se recopila información que permite la construcción de conocimiento que “analizado e interpretado desde unos parámetros de referencia, permiten la elaboración de juicios de valor sobre los que fundamentar un conjunto de decisiones para la mejora” (Cardona, 2003).

Son varios los elementos que conlleva un ejercicio evaluativo orientado a la mejora y de carácter formativo. Santos-Guerra (2001) presenta algunas de las características que en su opinión merecería la evaluación, y que la presente investigación asume: a) la evaluación está atenta a los procesos y no sólo a los resultados en reconocimiento de que toda condición tiene un desarrollo histórico contextual; b) da voz a los participantes en condiciones de libertad; c) utiliza métodos diversos y sensibles para explorar la realidad; d) está encaminada a la mejora de la institución, y a través de ella, a la construcción de una mejor sociedad; e) es educativa en un doble sentido, por un lado su objeto de estudio es el hecho





educativo, y por otro, educa, tanto al equipo evaluador, como a los participantes y receptores de los **resultados en una experiencia dialógica**; f) es holística al “**primar el estudio de las interrelaciones y entender cómo la modificación en cualquiera de los elementos de la organización implica modificaciones en los demás**” (Gairín, 2002).

Es bajo los presupuestos descritos que se plantea un ejercicio de evaluación institucional con carácter formativo, confiando en que el diálogo y la reflexión crítica nos ofrezcan pautas para la reconstrucción del MP y el ME-UACJ.

MÉTODO

Esta investigación, al realizar un recorte específico —empírico y conceptual— de la realidad social se categorizada como estudio de caso (Neiman y Quaranta, 2007), y se posiciona en un paradigma de investigación crítico, definido por Guba y Lincoln (2011) en su dimensión ontológica como realista histórico; epistemológicamente transaccional y subjetivista, en donde la ubicación epistémica (Grosfoguel, 2006) es observatorio (Ardoino, 1988); y metodológicamente dialógica y dialéctica considerando la comunicación como punto de partida hacia horizontes de transformación.

El enfoque que se asume es cualitativo, el cual se define como un campo de investigación constituido por una amplia gama de acercamientos paradigmáticos y metodológicos, con algunas características mínimas comunes, como su carácter interpretativo y naturalista (Denzin y Lincoln, 2011); así mismo el diseño de esta investigación es eminentemente descriptivo (Belmonte, 2002) en virtud de que buscó recuperar la percepción docente concerniente al MP tomando como referente su experiencia.

La investigación global se constituyó de distintas fases, no obstante, como fue planteado este documento da cuenta de la segunda fase que consistió en la realización de cuatro mesas de trabajo, una por cada uno de los institutos que conforman la universidad, cada una con una duración de cinco horas y que tuvo como participantes a 64 docentes de distinta categoría, principalmente profesores de tiempo completo.

Las mesas fueron transcritas en su totalidad bajo la convención de Jefferson (Lerner, 2004) y los datos analizados mediante el software ATLAS. Ti, versión 6[®], utilizando un modelo categorial-estructural (Bardin, 2002).





Las mesas de trabajo siguieron una dinámica apoyada en cuadernillos de participante, oscilando entre el pequeño grupo y la plenaria, discutiendo inicialmente categorías preestablecidas como detonantes de la reflexión, para posteriormente abordar tópicos centrales y aspectos omitidos, y concluyendo finalmente, con una formulación de propuestas.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

El proceso enseñanza-aprendizaje es la parte nodal del quehacer universitario, representa una compleja red de elementos interconectados, y orientados para facilitar la construcción de los aprendizajes propuestos para cada estudiante. Dicho proceso es definido y pautado por el MP, establecido en el documento rector que presenta el ME-UACJ (Lau, Torres, y Montano, 2000). En términos generales se plantea un **“proceso educativo centrado en el aprendizaje por descubrimiento y de corte constructivista”** (p. 98), que se fundamenta en algunas aportaciones de distintos enfoques psicoeducativos, como el cognoscitivo, el psicogenético y el sociocultural, y cuyos principios oscilan en torno a la idea de que el sujeto construye sus aprendizajes a través de lenguaje y la actividad.

Es importante señalar, previo a la presentación de resultados, que la propuesta institucional es amplia y extensa al ofrecer estrategias y técnicas didácticas para la operacionalización del modelo, en este sentido difícilmente devendría en una camisa de fuerza para el ejercicio docente.

Principios propuestos por el Modelo Pedagógico

El primer principio, que sustenta al modelo pedagógico, es que el alumno deberá jugar un papel activo en su aprendizaje. Dicho llamado a la actividad cobra sentido en dos vías, la primera de ellas vinculada a las funciones del alumno como un constructor en corresponsabilidad con en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y la segunda, como la posibilidad real de que el estudiante participe **“sobre el qué y el cómo aprender”** (p. 101). **Una nota necesaria, aun cuando puede ser obvia, es que el modelo no establece que la actividad o participación del estudiante sea un pre-requisito para el aprendizaje sino un resultado de la acción docente.**

Para este principio se pueden percibir dificultades vinculadas unas al alumno y otras al docente. Respecto al alumno, sus características de ingreso le dificultan asumir la corresponsabilidad de su proceso: desde la perspectiva docente poseen una concepción conductista de su función, hábitos de





estudio inadecuados, dependencia de las redes sociales y aparatos electrónicos, además de extenuantes compromisos laborales y familiares.

En relación al docente, se distinguen dos problemáticas fundamentalmente: la primera, es que considera que el estudiante debe ser autodeterminado y autogestivo por el sólo hecho de haber ingresado a la universidad y no como resultado del proceso formativo; la segunda se refiere a las limitadas o ausentes estrategias para la construcción de la autonomía en el estudiante, como poner a discusión del grupo los objetivos, contenidos y la organización del curso, establecer acuerdos de manera grupal para normar la clase, propiciar que el estudiante conciba el aprendizaje como un proceso de responsabilidad compartida, solicitar que los estudiantes definan de manera colectiva los criterios para evaluar, así como realizar ejercicios metacognitivos. Ante esto, se percibe una paradoja, no se realizan actividades que propicien la construcción de la autogestión del aprendizaje porque el estudiante no tiene la madurez para asumir la responsabilidad en su proceso.

Otro principio es que asume el enfoque constructivista y la actividad docente como el principal apoyo al proceso. Al respecto, el docente expresa que asume la responsabilidad en la construcción de aprendizajes, aun cuando esto le implique —desde su perspectiva— contravenir al MP. De esta manera, se observan distintos grados de comprensión del enfoque constructivista a la educación que van desde el dominio pleno hasta la tergiversación absurda; se llega a considerar equivocadamente que los procesos de memorización para el acceso a formas de aprendizaje superiores están proscritos por el **enfoque y se circunscriben las “estrategias constructivistas” a la implementación irreflexiva de una serie de técnicas didácticas lúdicas o de carácter grupal.**

En esta misma línea, los docentes consideran que se ha llegado a limitar el uso de estrategias **fundamentales como es el caso de la clase magistral o la presentación, afirmando que “[...] realmente el modelo atenta contra toda transmisión de conocimientos” e incluso, que existen materias en las que la utilización del MP no es pertinente.**

En relación a la actividad y el lenguaje, como principios del MP, la discusión en las mesas permitió recuperar las principales dificultades que perciben los docentes al apegarse a dichos lineamientos, en donde se destacan el carácter pasivo y las limitadas habilidades cognitivas del estudiante, así como las carencias en cuanto a infraestructura, equipo y materiales didácticos. Los actores del proceso enseñanza-aprendizaje y sus funciones.





El docente

El MP concibe al docente como un guía, que planea y construye situaciones de aprendizaje, que asesora al estudiante en su trayecto, en respuesta el docente asume totalmente la responsabilidad al encontrar a su contraparte, el alumno, carente de iniciativa y competencias para enfrentar el reto.

Destacan dos datos en concreto respecto a la función del docente, el primero es que se reconoce la existencia de docentes sin las competencias necesarias y con principios e intereses distintos a la formación rigurosa e integral del estudiante; y el segundo, que el tipo de adscripción de los docentes a la universidad influye en el desempeño de sus funciones; tal es el caso de algunos docentes de honorarios, que al no tener el reconocimiento ni la remuneración suficiente limitan su aportación al proceso formativo.

El alumno

El ME-UACJ espera del alumno corresponsabilidad en su proceso EA, expresado en un actuar estratégico, activo, propositivo, autónomo y comprometido. Dichas cualidades no son alcanzadas en el trayecto académico. La revisión de los comentarios vertidos en las mesas de trabajo permite concluir que desde la perspectiva del docente los estudiantes no asumen la corresponsabilidad en su proceso, son pasivos e imprimen el mínimo esfuerzo, esperan ~~y~~ exigen que el docente sea quien desarrolle la mayor parte de las actividades y establezca las pautas del proceso.

Dicha condición tiene parte de su explicación en los incipientes hábitos de estudio de los estudiantes y del tiempo invertido en ello, así como en los compromisos laborales y familiares que los acompañan.

Finalmente durante las sesiones de trabajo se rescataron algunos comentarios favorables en relación al desempeño de los estudiantes, sin embargo fueron pocos en comparación con la preocupación que manifiestan los docentes respecto a su desempeño en el aula.





Estrategias de enseñanza-aprendizaje

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje impulsadas por los docentes son de distinto corte psicopedagógico y están en función de la disciplina, la cantidad, características y disposición de los estudiantes así como del acceso a infraestructura, equipo y materiales didácticos, con especial énfasis en la experiencia de vida de propio docente.

Una situación señalada en las mesas es que algunos docentes desarrollan ejercicios irresponsables con uso excesivo y descontextualizado de técnicas bajo el pretexto de adoptar el modelo constructivista, esta idea se encierra **en el siguiente comentario**: “(se ha) observado que muchísimos (docentes) entran: te doy el programa y distribúyanse los temas, y todo el semestre es esa única estrategia como constructivista y eso a **mí se me hace grave**”.

Evaluación del aprendizaje

En este rubro se percibe una contradicción entre las pautas propuestas por el modelo pedagógico en términos de evaluación y la normatividad académica que rige los procesos; es decir, mientras se proponen estrategias de evaluación integral como lo es el aprendizaje basado en proyectos o por competencias, se pide la captura de calificaciones parciales que no necesariamente empatan con las estrategias y sus tiempos.

Por otro lado algunos docentes refieren que existe una coacción imperativa para aprobar a los **estudiantes con objeto de sostener indicadores de “éxito académico”**; así mismo los mecanismos de evaluación están sujetos a procesos de negociación que tienen que ver con el acceso a becas y el mantener un promedio, en tanto que la evaluación docente a partir de la percepción estudiantil ha condicionado los procesos de enseñanza-aprendizaje. Tales situaciones han llevado a que la construcción de aprendizajes significativos en las asignaturas esté subordinada a aspectos tales como los indicadores del programa, la empatía con los estudiantes y el confort de los mismos. **Se asiste a “una simulación generalizada, hay dieces huecos, y sietes valiosos”, y donde el docente “que quiere conservar sus cursos y que quiere ser bien evaluado, pues trata de no ser tan exigente”, lo cual sin duda cobra su factura en el desempeño del egresado y en el prestigio de la institución.**





Como resultado de este ejercicio se hace evidente la necesidad de realizar adecuaciones y reconstrucciones en el MP, tanto en su conceptualización, como en su implementación y evaluación; el panorama muestra claroscuros y es fundamental que nuestra vista no se ciegue por los destellos en detrimento de las penumbras.

Finalmente coincidimos en que el presente ejercicio debe enriquecerse con la perspectiva de otros actores dentro y fuera de la universidad, como directivos, administrativos, estudiantes y empleadores, no obstante partiendo de que el docente es uno de los actores fundamentales, y que es a través de él que se cristalizan las ideas y filosofías educativas, debería representar el principal aliado de cualquier iniciativa de reforma, su voz por tanto, es imprescindible.

REFERENCIAS

- Alanís, J. F. (2014). *Relación entre la mercadización, la agencia y la proletarización del docente. Estudio en casos de formación continua no formal para profesores de universidades privadas [Tesis Doctoral en Educación]*. Cuernavaca: ICE-UAEM.
- Cohen, E., & Franco, R. (2006). *Evaluación de proyectos sociales (7a ed.)*. México: Siglo XXI.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa.
- López Calva, J. M. (2000). Especializaciones funcionales e investigación reflexiva de la práctica docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 30(3), 13-54.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2009). *Manual de investigación en ciencias sociales*. México: Limusa.
- Yurén, T. (2004). *La asignatura "Formación Cívica y Ética" en la secundaria general, técnica y telesecundaria. Su sentido y condiciones de desarrollo en el Estado de Morelos*. México: SEP.
- Zemelman, H. (1987). *Conocimiento y sujetos sociales*. México: Colegio de México.

