



ISSN: 2448-6574

Enseñanza universitaria: entre el saber conceptual y el saber procedimental.

Hallazgos preliminares

Julia Minerva Guzmán Blas

juminegublas@gmail.com

Resumen.

En este documento expongo los hallazgos preliminares que dan cuenta de la apropiación como la forma en que los profesores universitarios van asumiendo el currículum diseñado con el modelo por competencias, que se expresan a través de rasgos particulares de su práctica de enseñanza. Estos 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, 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 a partir de la primera fase del trabajo de campo realizado de Febrero a Mayo 2016 con dos profesores.

Palabras clave: práctica de enseñanza universitaria, apropiación, modelo por competencias.

Planteamiento del problema.

La implementación de nuevos modelos pedagógicos son apuestas que suponen una deconstrucción y re-construcción de viejas y nuevas identidades y prácticas de enseñanza de forma automática. En este sentido, Block *et al.*, (2007); Espinosa (2007); Secundino (2011); y Chávez (2014) sostienen que las propuestas curriculares no se incorporan a la práctica de los profesores de forma automática ni literal, por el contrario, señalan que éstas sufren “transformaciones” de diversa naturaleza; y que los profesores utilizan los elementos de las nuevas propuestas curriculares en función de sus saberes, biografía personal, experiencia docente, condiciones y recursos que el contexto les otorga; que son punto de partida para la interacción con los nuevos modelos pedagógicos. Las características que asume la práctica de enseñanza durante procesos de reconstrucción no están exentas de dificultades, y requieren de largos periodos de tiempo, el “uso” y la experiencia del profesor juegan un papel fundamental.



ISSN: 2448-6574

Esta investigación (en curso) no pretende verificar si se cumple o no el modelo, sino saber cómo se lo apropia el profesor en su práctica de enseñanza, cómo lo entiende, cómo incorpora los nuevos aprendizajes a su quehacer docente, ¿Qué caracteriza a la práctica de enseñanza del profesor universitario en el marco de la apropiación del modelo pedagógico por competencias?

Justificación.

El interés surge por conocer los rasgos que presenta la práctica del profesor de la Universidad Loyola del Pacífico (ULP), en Acapulco, Guerrero, después de haber puesto en marcha planes y programas de estudio diseñados con el modelo por competencias, de los que no se sabe qué está sucediendo en las aulas. Algunas instituciones, como es el caso de 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, que se enfrenta ante demandas institucionales, particularmente en contextos de cambio curricular.

En México la implementación del modelo pedagógico por competencias irrumpió de forma apabullante en la primera década del siglo XXI, tanto en la Universidad pública como en la privada, siendo en esta última donde radica mi interés, ya que en ella se concentra un buen número de profesores que por sus características, particularmente de contratación laboral, dan otro matiz a los procesos de enseñanza, y en este caso a la apropiación. Lo que interesa, más allá de sus cuestionamientos y debilidades; o de los avatares que a nivel organizacional-institucional implica la implementación de este modelo, es conocer lo que sucede en el microuniverso del aula, donde finalmente se concreta o no el propósito de la educación, donde se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, también es de mi interés insertarme en la conversación sobre la apropiación desde el uso de 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.

Fundamentación teórica.

La perspectiva teórica de la investigación está integrada por la Teoría de la Actividad, tal como la sostiene Engeström (1987) y la idea de apropiación de Michel De Certeau, sin embargo para efectos de esta ponencia sólo se presenta análisis empírico desde la teoría de la actividad.

La teoría de la actividad plantea como unidad de análisis el sistema de actividad (SA) 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.

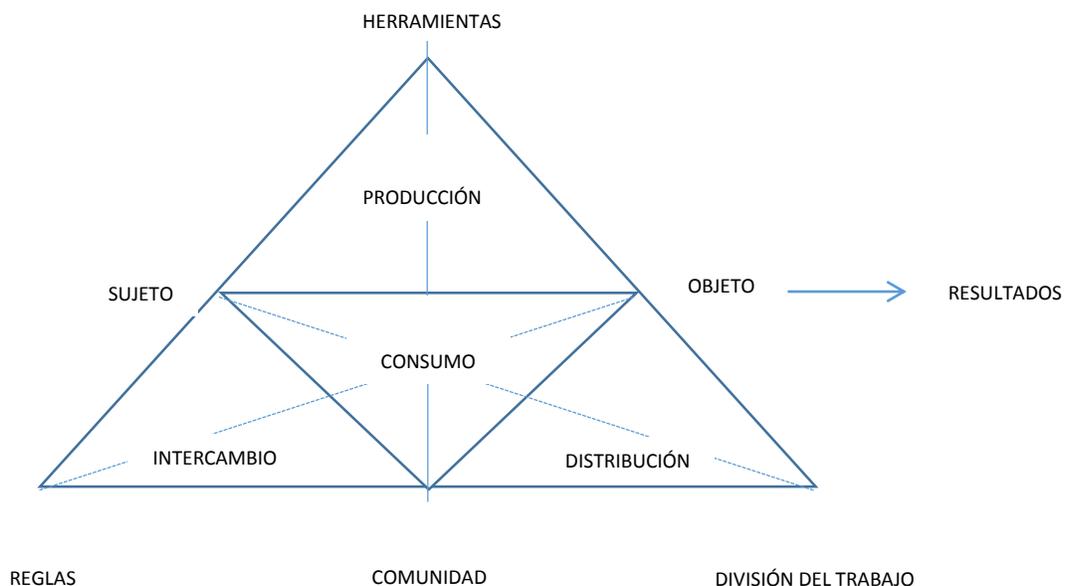


Figura 1. Estructura básica de la actividad humana. Fuente: Engeström (en Chaiklin, 2001)

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).

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 interactúa 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



ISSN: 2448-6574

Las contradicciones (Tabla 1) son tensiones presentes en los sistemas de actividad, tanto en algún elemento, como entre elementos dentro del sistema o con otros sistemas de actividad.

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

Objetivos

Analizar las transformaciones y características que presenta la práctica de enseñanza del profesor universitario en el marco de la implementación de planes de estudio diseñados con el enfoque por competencias.

Metodología.

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 una 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 Febrero a Mayo del 2016 y cubrió a tres



ISSN: 2448-6574

profesores, con los cuales realicé quince observaciones de clase y tres entrevistas en promedio con cada uno; cada clase dura 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. En este reporte se presentan los análisis preliminares correspondientes a dos profesores, del profesor Horacio doce clases y 5 cinco entrevistas, mientras que de la profesora Rebeca se analizaron cuatro clases y dos entrevistas.

Resultados.

Los análisis encaminados hasta ahora permiten algunos hallazgos de interés, al propósito de esta investigación. Así por ejemplo, en el caso de uno de los participantes (el profesor Horacio) quien imparte clases en la licenciatura de Ingeniería Industrial, se observa el énfasis que pone 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, al uso expositivo “tradicional” que utiliza para abordarlos, al material que elabora y a la pasión que denota cuando expone, que se hace más patente en la introducción y desarrollo de la clase. El conocimiento declarativo es el conjunto de datos, descripciones, relaciones, generalizaciones y conceptos que hay sobre un fenómeno o tema, es decir, toda la información que existe sobre un contenido en específico (Marzano y Pickering, 2005). Por otra parte el conocimiento procedimental, definido como el proceso de acciones que demuestran una habilidad que requiere del entendimiento de algún tipo de conocimiento conceptual (Marzano y Pickering, 2005), que promueve la práctica de enseñanza del profesor Horacio se distingue por los siguientes rasgos: no se presenta de forma continua o subsecuente al conocimiento declarativo al que pertenece, en duración de clase ocupa menos tiempo y se le dedican menos sesiones al conocimiento procedimental, esto hace que su abordaje sea “apurado”.

En cuanto al análisis de las tensiones, se identifican las del tipo primarias internas (Ver tabla 1), generadas en la interacción con el modelo por competencias o por lo que éste demanda, una se refiere a la concepción del alumno, *“yo tuve que adaptarme a un sistema al que no estaba*



ISSN: 2448-6574

acostumbrado, demasiada preocupación por ellos [alumnos], tienen que hacer esto, tienen que hacer aquello, sobre todo a raíz de los últimos años, 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. Y 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)

Situación diferente es la que se presenta con otra participante (la profesora Rebeca) quien imparte clases en la licenciatura en Comunicación, en su práctica de enseñanza hay mayor presencia del conocimiento procedimental acompañado por el teórico-declarativo y lo actitudinal; en sus clases los alumnos van avanzando gradualmente en la construcción de los productos relacionados con situaciones actuales, presentes en el ámbito de la comunicación; a través de la realización de actividades grupales o por equipo, presentan sus avances, revisan, corrigen y plantean sus dudas; la dinámica generada es de constante interacción entre alumnos y con la docente; ella hace observaciones y los cuestiona para que reflexionen, argumenten y resuelvan, al respecto la profesora comenta *“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). Este rasgo se hace presente desde el diseño y planeación de su materia: diagnostica las habilidades con que llegan los alumnos, establece las competencias a lograr, determina productos y actividades



ISSN: 2448-6574

a desarrollar en la materia, y por último elige los contenidos temáticos (conocimiento teórico-declarativo) y el orden en que se abordarán, *“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).

Estos rasgos de la enseñanza de la profesora permiten ver un proceso de experimentación con la materia, que se acentúa con la incorporación del modelo por competencias, que no estuvo exento de dificultades, no solo en la comprensión de las demandas sino también sobre la forma de aterrizarlo en actividades en el aula, sobre esta evolución comenta *“cuando yo hice el primer intento en el modelo por competencias 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 cambiar, 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 a partir de eso ha ido introduciendo cambios 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:

CURRÍCULUM EN COMPETENCIAS, EXPERIENCIA DOCENTE
(TRADICIONAL Vs NO TRADICIONAL), PERFIL PROFESIONAL

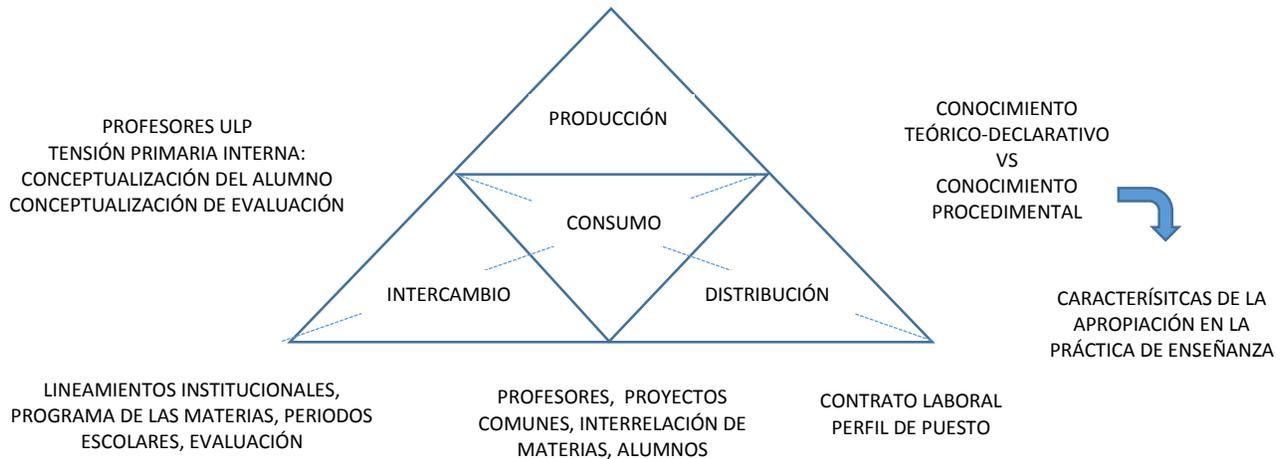


Figura 2. Hallazgos preliminares de las características de la práctica de enseñanza. Adaptación del modelo de la Estructura básica de la actividad humana. Fuente: propia.

En esta representación parece ser que el profesor universitario sostiene un diálogo entre dos perspectivas, una en relación con su propia formación disciplinar y experiencia 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 tanto el conocimiento declarativo como el procedimental. Estas tensiones son contradicciones primarias internas presentes en uno de los elementos del sistema de actividad, son contradicciones del nivel 1, en este momento estas contradicciones se perciben en el sujeto (Profesor Horacio), están en el terreno del análisis, reflexión, acción del profesor, pero es posible que en algún momento de la actividad incidan en otro(s) elemento(s), como pudieran ser los artefactos y el objeto de la actividad, lo que modificaría el 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 nuevo uso de los elementos que plantea el modelo por competencias con los



ISSN: 2448-6574

elementos que hasta antes de la introducción de este modelo 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 y con la formación pedagógica; 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, a reflexionar sobre lo que logran en cada semestre.

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. Conocer qué hacen los profesores, qué conocimientos promueven en la situacionalidad de la acción y cuáles son las características de su práctica en el marco de la apropiación permitirán aportar elementos para comprender y mejorar procesos de implementación de innovaciones curriculares, y desarrollar propuestas de formación y acompañamiento de profesores, para y durante estos procesos.

Referencias bibliográficas

- 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
- 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.



ISSN: 2448-6574

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.

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