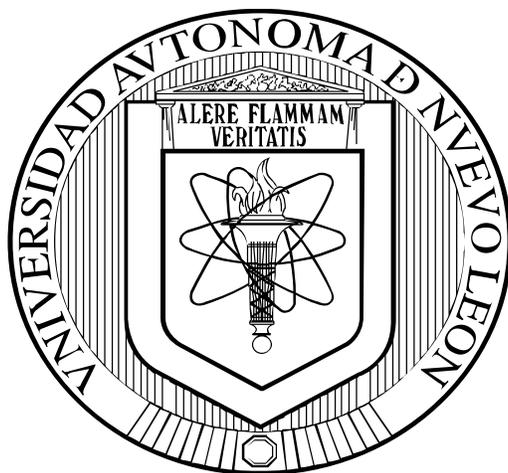


**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**



TESIS

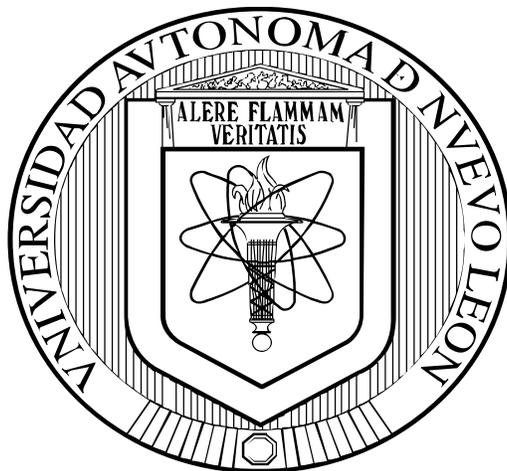
**CAMBIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE DEL PROFESOR DE
ENFERMERÍA A PARTIR DEL NUEVO MODELO EDUCATIVO DE LA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN**

**PRESENTA
MARÍA GUADALUPE MARTÍNEZ MÁRQUEZ**

**PARA OPTAR POR EL GRADO DE DOCTOR EN FILOSOFÍA CON
ACENTUACIÓN EN ESTUDIOS DE LA EDUCACIÓN**

MAYO 2015

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**



TESIS

**CAMBIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE DEL PROFESOR DE
ENFERMERÍA A PARTIR DEL NUEVO MODELO EDUCATIVO DE LA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN**

**PRESENTA
MARÍA GUADALUPE MARTÍNEZ MÁRQUEZ**

**PARA OPTAR POR EL GRADO DE DOCTOR EN FILOSOFÍA CON
ACENTUACIÓN EN ESTUDIOS DE LA EDUCACIÓN**

ASESORA: DRA. MARÍA GUADALUPE BECERRA GARCÍA

MAYO DE 2015

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SUBDIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

ACTA DE APROBACION DE TESIS DE DOCTORADO

(De acuerdo al RGSP aprobado, el 12 de junio de 2012 Art. 105, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 126, 146 y 148)

Título de la tesis

**CAMBIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE DEL PROFESOR DE ENFERMERÍA PARTIR
DEL NUEVO MODELO EDUCATIVO DE LA UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN**

Comité de evaluación de la tesis

Dra. Beatriz Liliana De Ita Rubio
Asesora

Dra. Martha Beatriz Casarini Ratto
Lectora

Dr. Rogelio Cantú Mendoza
Lector

Dra. Luz María Pérez Gorostieta
Lectora

Dra. Dora Julia Onofre Rodríguez
Lectora

San Nicolás de los Garza, N.L., a 14 de mayo del 2015

“ALERE FLAMMAM VERITATIS”

Dra. Beatriz Liliana De Ita Rubio

Subdirectora del Área de Estudios de Posgrado

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Autónoma de Nuevo León por ser mi Alma Mater.

A la facultad de Enfermería por ser el espacio de mi práctica profesional, a sus autoridades por el apoyo moral y económico, y a sus integrantes, por el soporte para mi trabajo durante mis estudios de doctorado.

A mis compañeros maestros, comprometidos siempre con su tarea.

A mis asesores y maestros del doctorado por orientarme en las distintas fases del desarrollo de mi investigación y por sus apreciaciones sobre mis escritos.

A mi familia por su constante apoyo moral y comprensión incondicionales.

A todos los que me apoyaron cotidianamente durante estos años para llegar a la culminación de esta tesis.

DEDICATORIA

A mi esposo, José.

A mis hijas, Ana Laura y Josely Melina

A mis padres, Juventino (+) y Esperanza

RESUMEN

María Guadalupe Martínez Márquez

Universidad Autónoma de Nuevo León

Facultad de Filosofía y Letras

Título del Estudio

**CAMBIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE
DEL PROFESOR DE ENFERMERÍA A
PARTIR DEL NUEVO MODELO
EDUCATIVO DE LA UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN**

Número de páginas: 260

**Candidata para el Grado de Doctor en
Filosofía con Acentuación en Estudios de
la Educación**

Área de Estudio: Educación

El propósito del estudio es la indagación de la práctica de los docentes de la Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de Nuevo León; las posibles modificaciones en cuanto a sus roles, la posible modificación en su práctica docente en relación con el campo de conocimiento propio y la variación o modificación de su percepción dentro del contexto institucional laboral, ello ante la implantación de un nuevo plan de estudios bajo los lineamientos de un modelo educativo basado en competencias. El diseño es de corte cualitativo descriptivo basado en el estudio de casos. Los resultados sugieren que para los docentes el cambio se percibe con un posible balance entre elementos de ventaja y desventaja para su práctica, asumiendo en su discurso una genuina preocupación por lograr un alto nivel de desempeño que permita avanzar hacia el éxito en la incorporación del nuevo modelo, así como un marcado compromiso con la profesión, con los estudiantes y con la institución, todo ello ligado a un profundo sentimiento de satisfacción y apasionamiento por su trabajo. A pesar de que los docentes están involucrados en un modelo educativo basado en competencias, mantienen la idea de que el cambio sólo será positivo si ellos logran enseñar a sus alumnos a cumplir determinados requisitos en su desempeño, sin considerar coherentemente al alumno como el eje rector del cambio. Poseen, además, una percepción limitada en cuanto a la fundamentación del modelo en lo que se refiere a la incorporación de nuevos elementos didácticos en su práctica docente, ya que dichos elementos, para ellos, se refieren únicamente a la incorporación de “nuevas” estrategias de enseñanza. Perciben asimismo que el contexto institucional apoya a los docentes en el cambio, sin embargo, advierten que es un proceso difícil, principalmente para quienes, ante dificultades particulares, optan por continuar su trabajo bajo los esquemas tradicionales y también para los profesores cuyo estatus laboral les limita el ser tomados en cuenta para la toma de decisiones en la organización.

TABLA DE CONTENIDO

	Página
AGRADECIMIENTOS	iii
DEDICATORIA	iv
RESUMEN	v
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
1.1. El sentido y el sinsentido de la educación en un contexto de cambio social constante	1
1.2. El cambio en el concepto de escuela a partir de nuevas exigencias y nuevos retos impuestos	4
1.3. Los modelos educativos tradicionales y el fracaso en la vinculación laboral efectiva del egresado de la universidad pública	9
1.4. Objetivos	15
1.5. Preguntas de investigación	15
1.6. Justificación	16
1.7. Contexto de la investigación	23
1.7.1. Acerca de la Universidad Autónoma de Nuevo León	23
1.7.2. Acerca de la Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de Nuevo León	27
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	32
2.1. Introducción	32
2.2. Acerca del cambio educativo y su significado	34
2.2.1. Las dimensiones del cambio: individual y organizativa	39
2.3. Acerca de la práctica docente bajo un modelo educativo por competencias	64
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA	112
3.1. Consideraciones epistemológicas	112
3.2. Sustento metodológico	113
3.3. Población y muestra	114
3.4. Procedimiento de validación de datos	117
3.5. Técnicas	117
3.6. Análisis de la información	119
CAPÍTULO 4. RESULTADOS	121
4.1. Introducción al análisis de resultados	121

4.2. Categorías para el análisis	122
4.3. La incorporación de nuevos elementos didácticos en la práctica docente a partir del nuevo modelo educativo	125
4.3.1. Elementos para la planeación de la nueva práctica	126
4.3.2. Elementos para la nueva puesta en práctica	130
4.3.3. Elementos para la evaluación en la nueva práctica	135
4.3.4. El nuevo uso de las tecnologías	139
4.4. Características modificadas en la práctica docente de acuerdo al área disciplinar de los profesores	146
4.4.1. La observación de la clase	155
4.5. Cambio sin cambio: una práctica docente con los mismos elementos	166
4.6. Percepción del cambio a partir de la dimensión organizacional	168
4.6.1. La estructura organizacional	169
4.6.2. El ambiente laboral	172
4.6.3. La comunicación con los miembros de la organización	174
4.6.4. El estatus laboral	179
4.6.5. Contexto institucional como favorecedor parcial del cambio	189
4.7. Percepción de los docentes sobre su práctica a partir de la implantación del nuevo modelo educativo	192
4.7.1. Ventajas y desventajas del cambio: un posible balance	193
4.7.2. El cambio como cuestión de compromiso	203
4.7.3. La práctica docente: apasionada y satisfecha o agotada por la presión	208
4.7.4. Nuevas formas de contribuir al cambio	213
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES	220
5.1. Reflexiones acerca del cambio educativo	220
5.2. Los hallazgos del estudio	222
5.3. Reflexiones finales	228
5.4. Recomendaciones	230
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	232
ANEXOS	244
ANEXO A.- GUÍA DE ENTREVISTA A PROFESORES	245
ANEXO B.- GUÍA DE ENTREVISTA A DIRECTIVOS-ADMINISTRADORES DEL PROGRAMA EDUCATIVO	248

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla	Página
1. Análisis comparado de los enfoques de las competencias	70
2. Características generales de los profesores participantes en el estudio	116

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura	Página
1. La planeación didáctica centrada en el contenido	84
2. La planeación didáctica centrada en la acción	85
3. Procedimiento para el análisis de la información	120
4. Esquema de códigos y subcódigos para el análisis	123
5. Esquema de categorías definitivas para el análisis	124
6. Nuevos sistemas de enseñanza y nuevos materiales en la práctica docente	125
7. Percepción de ventajas y desventajas de la implantación del nuevo modelo educativo	193
8. Compromiso del profesorado y sus dimensiones	203

CAPÍTULO 1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 El sentido y el sinsentido de la educación en un contexto de cambio social constante

El significado y el sentido de la educación han oscilado históricamente entre la instrucción para la creación de situaciones que garanticen la preservación de la cultura, la adquisición del conocimiento para enriquecer el espíritu humano y últimamente, para la facilitación de experiencias que hagan posible la incorporación de los sujetos a espacios laborales cada vez más exigentes. A decir de los estudiosos del tema, podemos observar en la actualidad una “mezcla” entre el espíritu moderno de la educación, aquél que establecía como principales propósitos una mayor preocupación por lo humano y un enfoque más integral y formativo de los contenidos, estrategias y finalidades de la educación y un naciente espíritu posmoderno, aquél en el cual los discursos actuales acerca de los fines de la educación están ahora sumamente ligados a aspectos de carácter socioeconómico, y que de manera clara, convierte a la educación en una mercancía que se vende al mejor postor (Becerra, 2008; De la Torre, 2004; Torres, 2007).

De acuerdo con De la Torre (2004), con el devenir de la era posmoderna surgen nuevas formas de interpretación de las relaciones individuo-sociedad-Estado y una nueva ideología social denominada *ideología de la sociedad competitiva*, la cual constituye “una estrategia de los nuevos centros de poder económico para defender un modo de funcionamiento del sistema capitalista que les favorezca y que les permita hacerle frente a las fuertes ondas de la crisis actual” (Montes, citado por De la Torre, 2004); sin embargo, es del conocimiento de la

mayoría, que lejos de superar esta situación, lo que se está observando ahora es un panorama cada día más crítico, en todos los sentidos.

Hoy en día los analistas sociales coinciden en que el mundo productivo está sufriendo grandes y aceleradas transformaciones y que esto es algo que está dejándose sentir en todas las demás esferas sociales. Es notorio, señalan, el fuerte peso de las nuevas tecnologías, la economía y la importancia del conocimiento en la nueva reestructuración del capitalismo, es decir, en la transición del industrialismo a un capitalismo informacional, para cuya comprensión sería necesario considerar los puntos siguientes:

- La influencia de la economía globalizada en la organización de la producción y de los mercados y los cambios en los modos organizativos (mediados de la década de los setenta).
- La interacción de dichos cambios con la difusión de las tecnologías de la información.
- La conformación de redes de empresas multidireccionales para hacer frente a la incertidumbre de los mercados.
- La redefinición de los procesos de trabajo y las prácticas de contratación en las empresas (modelo de producción escueta).

Aunado a lo anterior es conveniente considerar las transformaciones que están sufriendo los Estados nacionales y sus economías, sustituidos ahora por un sistema de economía mundial, cuyos antecedentes históricos se relacionan directamente con la creación de organismos internacionales –el Fondo Monetario Internacional y posteriormente el Banco Mundial- avocados al establecimiento de mecanismos de control y equilibrio económico entre los países después de la Segunda Guerra Mundial.

En suma, a partir de la segunda mitad del siglo XX ha tenido lugar una crisis de modelos socioculturales, económicos y de organización del trabajo; procesos de globalización e internacionalización en el terreno económico, principalmente en las finanzas, el aparato industrial, comercial y de servicios; y ya en el siglo XXI el panorama es aún más crítico, pues continúan presentándose fuertes crisis financieras producidas en países desarrollados de Europa y en Estados Unidos, enmarcadas por movimientos de independencia de países asiáticos y africanos y movimientos de carácter nacionalista por organizaciones no gubernamentales y estudiantiles.

En este mismo orden de ideas la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) hace un bosquejo de un contexto socioeconómico y cultural actual matizado por la presencia de una globalización inequitativa y excluyente, con imposición de ajustes estructurales, el predominio de una lógica de mercado, el aumento de la pobreza, desempleo y violencia social; el impacto de los nuevos desarrollos científicos y tecnológicos, la presencia de culturas híbridas, la necesidad de valoración de las diversidades (De Lella, 1999) y finalmente, la tentativa de nuevos paradigmas de desarrollo humano integral que intentan hacerle frente a todo lo anterior, bajo esquemas de reformas y cambios significativos en la mayoría de los campos del comportamiento humano.

Ante todo lo anterior existe una conciencia muy fuerte de que se están agotando los estilos tradicionales de operar; hay ahora mayor necesidad de aplicar la creatividad en la resolución de problemas y también de generar nuevas condiciones y oportunidades favorables para los cambios; cambios en las políticas, en la toma de decisiones para una economía sana, en el pensamiento de los individuos y de la sociedad, en la creación artística y cultural y en la educación.

1.2 El cambio en el concepto de escuela a partir de nuevas exigencias y nuevos retos impuestos

Históricamente la institución denominada escuela se ha dedicado a la transmisión y apropiación del conocimiento sistematizado y su función ha sido objeto de un sinnúmero de análisis críticos desde diferentes disciplinas y enfoques teóricos. Aquí lo importante es señalar cómo la educación escolarizada está haciendo frente a las presiones de los cambios que se están sintiendo (con un significado casi denotativo del concepto). En las últimas décadas, principalmente a finales del siglo XX y principios del XXI la mayoría de los sistemas educativos han experimentado procesos de reforma y transformaciones como respuesta a la innegable insuficiencia de modelos tradicionales incapaces de conciliar el crecimiento cuantitativo con niveles satisfactorios de calidad y de equidad, e incorporar la satisfacción de las nuevas demandas sociales como criterio prioritario para la definición de políticas y toma de decisiones en educación.

En la actualidad se habla de un nuevo orden mundial competitivo basado en el conocimiento y, pese a lo que señalan la mayoría de los discursos, aún no podemos considerarnos *sociedades del conocimiento*; más bien, aspiramos a serlo. La UNESCO, en su informe mundial “Hacia las sociedades del conocimiento (2005) señala lo siguiente:

Pese a que estamos presenciando el advenimiento de una sociedad mundial de la información en la que la tecnología ha superado todas las previsiones con respecto al aumento de la cantidad de información disponible y a la velocidad de su transmisión, todavía nos queda un largo camino que recorrer para acceder a auténticas sociedades del conocimiento [...] una información no crea forzosamente sentido. La información sólo seguirá siendo una masa de datos indiferenciados hasta que todos los habitantes del mundo no gocen de una igualdad de oportunidades en el ámbito de la educación

para tratar la información disponible con discernimiento y espíritu crítico, seleccionar sus distintos elementos e incorporar los que estimen más interesantes a una base de conocimientos (UNESCO: 19).

En el caso de Latinoamérica, autoridades educativas enuncian las que según su perspectiva son las principales demandas que los cambios plantean a los sistemas educativos y que deben incorporarse a las agendas de especialistas y de gobernantes; destacan entre estas demandas la distribución equitativa del conocimiento y el dominio de los códigos en los cuales circula la información socialmente necesaria, la formación de recursos humanos que respondan a los nuevos requerimientos del proceso productivo y a las formas de organización del trabajo resultantes de la actual revolución tecnológica así como el impulso de la creatividad en el acceso, difusión e innovación científica y tecnológica; desarrollando capacidades de anticipación del futuro y de actualización permanente para seleccionar información, para orientarse frente a los cambios y para generar nuevos cambios (De Vollmer, 1994).

Howard Garder (2008) aborda también, desde su óptica, el tema de las capacidades que debería tener el ser humano para enfrentar los retos del actual siglo. Se trata de las mentes del futuro, es decir, de las habilidades y predisposiciones que serán precisas, necesarias, para prosperar en este mundo de cambios: “Se trata de concepciones acerca de los usos generales de la mente que se fomentan en la escuela, en el mundo de las profesiones liberales y en el lugar de trabajo... se trata del modo en que los seres humanos –sean científicos, artistas, directores, líderes, artesanos o profesionales- piensan y actúan a lo largo de sus vidas” (Gardner, 2008: 22).

Las mentes del futuro de Gardner son cinco, y se describen de manera sucinta, a continuación:

1. La mente disciplinada. Esta mente domina cuerpos de conocimientos y de habilidades y puede explicarse desde dos puntos de vista complementarios; por un lado, una mente disciplinada es la que trabaja de manera regular en una temática o en una habilidad y de esta manera logra una manera estable en un nivel de excelencia. Por otro lado, una mente disciplinada es aquella que ha dominado las formas de pensar de las disciplinas. En la escuela, como mínimo, se espera que se aprenda cómo pensar científica, matemática, histórica y artísticamente. Aquí lo más importante, dice el autor, es aceptar que esto va más allá de aprender reglas y hechos.
2. La mente sintética. También denominada como mente sintetizadora, es aquella que “puede navegar por la red”, es la que puede decidir qué es importante, a qué vale la pena dedicarle atención e investigar con detalle, y qué debe ser ignorado. Una vez que se ha decidido qué es importante, se necesita poner todo esto junto, de manera que tenga sentido, porque el sujeto necesita ser capaz de utilizarlo en el futuro y necesita también poder ensamblar esta síntesis para que tenga sentido para otros.
3. La mente creativa. Esta mente es la que permite desarrollar nuevas ideas, conceptos, historias, teorías y busca demostrar que son deseables, necesarias e inclusive indispensables para ir más allá de lo conocido. La mente creativa piensa de manera original y poco convencional; se asocia más con aspectos personales que cognitivos, ya que si uno quiere cultivar una mente creativa, es menos importante impartir enormes cantidades de conocimientos, y más importante cultivar un estado mental retador, de formulación de preguntas y hasta de cuestionamientos.

4. La mente respetuosa. Esta mentalidad de respeto implica reconocer que estamos inmersos ahora en un mundo global y cuya característica principal es la diversidad. “Mundo global” significa que cada grupo se percata de que es uno entre muchos, y el término “diversidad” adquiere un nuevo significado en cualquier gran ciudad: consiste en no sólo tolerar las diferencias, sino aceptar y acoger, inclusive con agrado, dichas diferencias (apariencia, origen, aspiraciones y sistema de creencias) claro está, siempre y cuando no representen una amenaza para el bienestar físico (Gardner pone como ejemplo las ideas de los grupos terroristas). El autor también señala que en esta mentalidad la misión más grande recae en los educadores, puesto que éstos deben proveer modelos y ofrecer una educación que fomente una postura favorable sobre el respeto hacia el prójimo.
5. La mente ética. Esta mentalidad requiere de un nivel de abstracción mayor que todas las anteriores. Se refleja en los distintos roles que llevamos a cabo y cómo los resolvemos. Aparece aquí el concepto del “buen trabajo”, mismo que encarna la excelencia, el compromiso y la ética. El desafío consiste en unir estos tres aspectos, sobre todo en estos tiempos, cuando las cosas cambian rápido, cuando nuestro sentido del tiempo y del espacio se ven muchas veces alterados por la tecnología, y cuando los mercados son muy poderosos y no existen fuerzas capaces de moderarlos.

Ante este panorama de exigencias y demandas, como se señaló anteriormente, se requiere de nuevas formas de trabajo, de cambiar los modelos educativos tradicionales por nuevas directrices que guíen el quehacer educativo. En casi todos los países de nuestro

continente el discurso es el mismo, obviamente contextualizado por sus particulares características (idea de identidad nacional) pero con una clara influencia de las ideas y modelos provenientes de Europa en el afán de universalizar (mundializar, como dirían los sociólogos) las labores para la gestión del conocimiento, la preocupación por dar respuesta a las exigencias de los mercados laborales internacionales y la homogenización en la formación de profesionales competentes que esta actual sociedad globalizada requiere; ejemplo de ello es la implantación del modelo de competencias en educación superior en nuestras universidades, del cual se hablará posteriormente. Es importante aclarar que el presente trabajo no tratará, cuando menos de manera explícita, la discusión acerca de la globalización y sus diferentes caras, ni mucho menos hacer uso del denominado pensamiento crítico, como corriente de análisis del contexto social, para argumentar sobre los nuevos modelos educativos, lo que se pretende es documentar la situación que enmarca a la práctica educativa, y dentro de ésta a la práctica docente en el nivel superior en nuestro país, para poder posteriormente indagar el estado de dicha práctica en una de las facultades de la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Facultad de Enfermería.

En México la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en el documento “La educación superior en el siglo XXI” (2000) señala algunos de los múltiples desafíos que enfrenta la educación superior mexicana, entre éstos destaca la exigencia de atender con calidad a una población estudiantil en constante crecimiento y ofrecer servicios educativos de gran calidad que proporcionen a los estudiantes una formación que integre elementos humanistas y culturales con una sólida capacitación técnica y científica. Bajo estas ideas, los currículos actuales deben fomentar la formación integral de la persona con dominio de las competencias que le faciliten la integración adecuada en la sociedad global para propiciar una práctica profesional exitosa.

Para el logro de este propósito se requiere que las instituciones educativas realicen cambios sustanciales, incluyendo modelos curriculares que superen los programas rígidos y den paso a los semiflexibles o flexibles. Además, es necesario que en los procesos educativos se favorezca el conocimiento, la preparación general, la creatividad, la comunicación e información, como los mejores instrumentos de adaptación al escenario cambiante del mundo laboral y de las ocupaciones (ANUIES, 2000).

1.3 Los modelos educativos tradicionales y el fracaso en la vinculación laboral efectiva del egresado de la universidad pública

Hoy por hoy la educación superior hace frente a retos complejo como el de formar profesionales capaces de generar y conducir los cambios que la sociedad demanda, además de participar de manera cada vez más permanente y eficaz en sus diversos ámbitos. Ello trae consigo un amplio debate sobre el papel y el futuro de la educación superior y genera propuestas que marcan visiones distintas.

Para algunos, la legitimidad social de estos espacios educativos en América Latina se desdibuja debido a las insuficiencias mostradas en términos de calidad, equidad y eficiencia, ya sea por la masificación que presentan o por su bajo índice de eficiencia terminal (Villanueva, 2010). Otro de los temas abordados dentro de los debates sobre los sistemas educativos es la necesidad de revisarlos y transformarlos para enfrentar demandas de una nueva naturaleza, asociadas al mundo globalizado en el que se encuentran insertas las sociedades (Barrón, 2009; Pérez Ruiz, 2012).

La realidad es que, nos guste o no, dichas demandas son factores que influyen fuertemente en la nueva misión y visión de nuestras universidades, públicas y privadas, así pues, las instituciones de educación superior son consideradas como entidades asociadas al

progreso, sin embargo, en las últimas décadas cada vez es más frecuente la desarticulación entre las necesidades del mercado de trabajo y la formación que ofrecen las instituciones, lo cual se traduce en largas filas de desempleados o bien en que el tipo de inserción de los sujetos en las fuentes de trabajo no es efectiva, en función del tipo de trabajo que desempeñan.

En México, desde hace tiempo se ha prestado especial atención al tema de la problemática de los egresados de educación superior para incorporarse al mercado de trabajo y se ha encontrado que los profesionistas se han visto sumamente afectados por el aumento del desempleo y que cerca de un tercio de los mismos enfrentan el subempleo (Márquez, 2010).

En un estudio acerca del panorama general sobre la situación del empleo de los profesionistas en México en el periodo 2000-2010, en el cual se utilizaron datos oficiales de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, se reportó que en el tercer trimestre de 2010 las tasas de desempleo mostraron un incremento que afectó especialmente a los profesionistas, cuyo nivel aumentó 4.2 puntos porcentuales en dicho periodo. En relación con el subempleo, cerca del 40 por ciento de los profesionistas de ciertas áreas, como las sociales, se dedicaban a actividades que no tenían relación con sus estudios (Márquez, 2011).

La información anterior confirma la existencia de un desajuste entre la oferta y la demanda de egresados de educación superior que provoca que éstos enfrenten problemas mayores para incorporarse adecuadamente al mercado de trabajo. De acuerdo con analistas, en un contexto como el actual, mismo que ha tenido como telón de fondo recurrentes crisis económicas (se recuerda la crisis del 2008 en particular) y el avance de los procesos que procuran flexibilizar las condiciones laborales orientados bajo el paradigma neoliberal, existe el riesgo de que, si no se toman medidas, es probable que los desajustes entre educación y mercado laboral se incrementen generando efectos negativos, lo cual es más visible en el caso

de los desajustes que se encuentran entre la oferta y la demanda de profesionistas en el país (Márquez, 2011).

Lo anterior conduce al planteamiento de la siguiente pregunta: ¿Qué papel le correspondería jugar a las instituciones de educación superior (IES) ante esta situación?

Siguiendo con Márquez (2011), entre las posturas más difundidas se encuentra la que tiende a considerar que las IES tienen un serio problema de funcionamiento debido a los aspectos siguientes:

- La mala calidad de los procesos de formación
- La falta de actualización de planes y programas de estudio
- La carencia de elementos en los planes y programas de estudio para que los egresados adquieran habilidades y competencias que más allá de los conocimientos disciplinares, los preparen para adaptarse a nuevos ámbitos de desarrollo profesional y formas de trabajo.

Todo esto hace necesaria una revisión profunda de los sistemas educativos para buscar alternativas que respondan a las demandas del mundo globalizado en que estamos viviendo. A pesar de las contradicciones y problemas que enfrenta, en las diferentes sociedades la educación se considera como una opción viable para generar desarrollo sostenible.

De acuerdo con Barrón (2009), a nivel internacional y nacional existe una profunda preocupación por mejorar la calidad de las instituciones que imparten este servicio mediante esfuerzos conjuntos y comprometidos. Como medidas apremiantes se pretende revisar y reordenar misiones y optar por rediseños innovadores que propongan nuevas formas de educación, enseñanza, aprendizaje e investigación en el nivel superior.

Desde la década de los noventa, señala la autora, organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC), sugirieron la adopción de un nuevo rol del docente de educación superior, acorde con las demandas de una nueva sociedad globalizada y capaz de apoyar el desarrollo integral del estudiante; esto implica el compromiso de las instituciones de educación superior (IES) de asumir una nueva visión y un nuevo paradigma para la formación de los estudiantes, basados en el aprendizaje a lo largo de toda la vida, la orientación prioritaria hacia el aprendizaje autodirigido (aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a ser) y el diseño de nuevas modalidades educativas en las cuales el alumno sea el actor central en el proceso formativo.

Todo apunta hacia la formación de recursos humanos bajo un esquema de competencias, lo cual implica, como ya se señaló, centrar los modelos educativos en el aprendizaje; el discurso marca que el nuevo rol del profesor debe ser el de guiar a los alumnos para que aprendan, y éstos a su vez deben preocuparse por aprender a aprender, ello bajo las premisas del enfoque teórico del aprendizaje significativo. Las estrategias de aprendizaje y de enseñanza constituyen aquí una parte sumamente importante para operativizar los nuevos procesos educativos, su eficaz aplicación contribuirá a reenfocar la parte de la evaluación para subrayar la importancia de evaluar los procesos y no sólo los productos, subrayando el papel de la evaluación formativa y el de la autoevaluación como mecanismos para monitorear el logro de las metas propuestas.

La Universidad Autónoma de Nuevo León, en concordancia con lo antes descrito, diseñó un modelo educativo aplicable en los programas educativos en sus diferentes niveles y modalidades. “El Modelo Educativo de la UANL es un instrumento para posibilitar y ordenar

el quehacer universitario que describe el conjunto de propósitos y directrices que orientan y guían la acción y el sentido de las funciones académicas para la formación integral de las personas [...] a través del modelo se busca responder a las necesidades de formación de la sociedad y constituye el elemento de referencia que debe permear todos los niveles académicos a través de los cuales se articula el proceso formativo” (UANL, 2008: 25).

Dentro de las estrategias que se plantean para incorporar el modelo educativo se establece la evaluación y realización de adecuaciones curriculares pertinentes en los planes de estudio vigentes, así como la aplicación de metodologías pertinentes y el diseño de instrumentos para el seguimiento y la evaluación del proceso educativo. En este sentido, todas las escuelas y facultades de nuestra universidad están actualmente trabajando la adecuación de sus programas bajo el paradigma de las competencias y con ello la óptica estará dirigida en buena medida hacia el trabajo de los docentes.

Cabe señalar, en honor a la verdad, que aún hoy en día no existen evidencias claras de que lo planteado desde los inicios de la actual década haya sido cristalizado, es decir, existe una serie de dudas con respecto a la implantación de los nuevos modelos educativos basados en competencias y los argumentos tienen que ver con aspectos tales como el origen mercantilista de dicho término, la política lineal para la imposición de la reforma, la falta de preparación o debilidades en la formación de los docentes en el conocimiento de este paradigma, el papel del estudiante como mero espectador, en fin. Lo que sí es claro es que existe la necesidad de indagar, de investigar a fondo la manera en cómo los actores principales del escenario educativo universitario piensan, interpretan, viven y actúan en su realidad, porque de lo que se trata es de avanzar, de cambiar para mejorar, de reconocer la importancia del concepto de cambio educativo y con ello adquirir las habilidades de pensamiento, de

acción y de valoración que nos permitirán hacer frente a los retos de este mundo en constante evolución.

El tema de las competencias ha servido en los medios educativos para que los docentes nos preguntemos qué está pasando con el desarrollo de la educación. Una convicción personal es que solamente llevando a cabo un proceso de investigación se podrá definir los pros y los contras que tiene el modelo en la actualidad y nos permitirá, a maestros e investigadores comprometidos con la educación, poder enriquecer sus cualidades y mejorar los aspectos que haya que mejorar.

Acorde a lo anterior, el interés del presente estudio radica principalmente en el hecho de que a pesar de mantener una clara idea de la necesidad de los cambios, no se cuenta con información respecto del impacto de tales cambios en la práctica docente, en los niveles de aprendizaje, en la estructura de los nuevos modelos a nivel operativo, la adaptación esquemática al cambio por parte de los docentes, entre otras cosas. Se espera contribuir al conocimiento de todas estas situaciones que sin duda alguna interesan a toda la comunidad educativa, ya que se está a la expectativa de los resultados del cambio y las reformas implementadas cuyo discurso plantea una mejora significativa de los procesos educativos formales en estos tiempos donde el cambio, como ya se señaló, constituye una necesidad, pero donde también es un reto alcanzarlo de manera real y completa.

Por todo lo antes dicho, en el presente trabajo se considera importante realizar una indagación de la práctica de los docentes del programa de licenciatura en enfermería, las posibles modificaciones en cuanto a sus roles, la posible modificación en relación con el campo de conocimiento propio, acorde a su disciplina y la variación o modificación de su percepción dentro del contexto institucional laboral, ello ante la implantación de un nuevo plan de estudios bajo los lineamientos del Nuevo Modelo Educativo.

1.4 Objetivos

1.- Identificar los elementos didácticos incorporados en la nueva práctica docente en los profesores de la Facultad de Enfermería a partir de la implantación del Nuevo Modelo Educativo.

2.- Describir las características modificadas en la práctica docente de acuerdo a su disciplina, su percepción dentro del contexto institucional laboral, a partir de la implantación del Nuevo Modelo Educativo.

3.- Caracterizar la percepción que sobre su práctica docente poseen los profesores inmersos en la nueva práctica docente a partir de la implantación del Nuevo Modelo Educativo.

1.5 Preguntas de investigación

1.- ¿Cuáles son los elementos didácticos incorporados en la nueva práctica docente en los profesores de la Facultad de Enfermería a partir de la implementación del Nuevo Modelo Educativo?

2.- ¿Cuáles son las características modificadas en la práctica docente de acuerdo a su disciplina, su percepción dentro del contexto institucional laboral, a partir de la implementación del Nuevo Modelo Educativo?

3.- ¿Cuál es la percepción que sobre su práctica docente poseen los profesores inmersos en la nueva práctica docente a partir de la implementación del Nuevo Modelo Educativo?

1.6.- Justificación

El análisis de la práctica docente lleva a focalizar la mirada en la calidad de los procesos internos de las instituciones, de los cuales depende la calidad de los resultados educativos. La literatura al respecto muestra evidencias claras de que la transformación de los sistemas educativos, o tienen lugar en las escuelas y en las aulas, o no produce el impacto y la relevancia esperados (De Vollmer, 1994); existen también estudios que señalan las variables de comportamientos de los docentes que tienen correlación positiva con los buenos logros de los programas educativos: dominio de los contenidos, altos niveles de expectativas sobre el rendimiento de los alumnos, buen manejo de estrategias metodológicas para conducir una clase, conocimiento personal que el docente tiene de los alumnos, capacidad de dar buenas instrucciones para aprender, trabajo colaborativo y en equipo de los docentes (Filp, J. et. al, 1995).

De Vicente (2002) por su parte hace referencia a la relevancia que el estudio del conocimiento práctico del profesor tiene para los planteamientos educativos actuales:

- Interesa conocer ahora no sólo lo que pasa en las aulas, sino por qué pasa y quién lo determina.
- Se trabaja con los formatos del conocimiento profesional: creencias, percepciones, teorías implícitas, concepciones, ideas.
- Se examinan los procesos formativos desde la versión de los protagonistas, teniendo en cuenta sus percepciones.
- Se reconceptualiza la enseñanza como una práctica compleja, incierta, singular y problemática, anclada en la historia previa.

Ciertamente la evaluación de la práctica docente ha sido objeto de atención desde siempre, mucho más si se considera el afán por el logro de las metas de los sistemas educativos en pro de la calidad y la excelencia académica en las últimas décadas, ello por parte de organismos acreditadores nacionales e internacionales, sin embargo, ahora se incursiona más en la investigación cualitativa, se valoran sus propuestas metodológicas y se reconoce la contribución de los docentes prácticos para la construcción del conocimiento

Cabe entonces aprender de la manera en cómo se diseña, aplica y evalúa la práctica docente. Para Moore (1987) es importante incluir una descripción de lo que se hace, lo que se enseña y cómo se enseña, así como de los resultados obtenidos, además de dar recomendaciones con fundamentos sobre lo que debe hacerse.

Lo anterior está íntimamente ligado a una práctica docente nueva, reflexiva, resultado de una serie de experiencias y vivencias en busca del logro de los objetivos de aprendizaje en el aula y ahora también fuera de ella. El docente de hoy se enfrenta a una serie de exigencias propias de su práctica que sobrepasan con mucho la parte técnica de la pedagogía. Esto lo enfatiza López Calva (2006) cuando describe a la docencia como una praxis humana y humanizante, tanto para él como para los alumnos; además de la capacidad, metodologías y experiencias de la disciplina, demanda del profesor una actitud permanente de reflexión, transformación, autocorrección y enriquecimiento de su práctica docente.

Ahora bien, ¿qué sucede cuando el docente se ve ante un horizonte de cambios y transformaciones de su realidad y de su responsabilidad respecto a la misión histórica de transmitir conocimientos?

Los procesos de cambio que ha experimentado la universidad pública en las últimas dos décadas en México son de grandes dimensiones, de tal manera que, según Ibarra Colado (citado por Cantú, 2011) estos constituyen todo un cambio de época.

Cantú (2011) señala que dichas transformaciones han ocurrido en mayor medida en los aspectos cuantitativos, ello como consecuencia de la implementación de políticas gubernamentales y la creación de instancias que han atribuido una gran importancia a los indicadores de evaluación como expresiones del cambio y la calidad educativa en nuestras instituciones de educación superior; sin embargo, señala el autor, también es de reconocerse que se están presentando cambios cualitativos derivados de los procesos de globalización, con base en los acuerdos de los eventos realizados en el Espacio Europeo de Educación Superior y da las iniciativas de la OCDE, que plantean nuevos enfoques respecto al desarrollo de competencias y a la educación centrada en el aprendizaje. Dichos cambios están impactando el diseño de planes y programas de estudio, la organización curricular y, en consecuencia, el ejercicio de la docencia universitaria.

Estos cambios, dice Cantú, constituyen una realidad compleja que tiene dos planos de expresión; uno en el plano formal, lo que se dice por escrito, lo que la institución expresa en su modelo educativo y sus programas de estudio y otro en el plano real o fáctico, constituido por lo que se vive en las aulas y la manera concreta como se ejerce la docencia, esto es, la expresión en vivo del currículum real. En este segundo plano habría que realizar quizá una especie de desagregación para hacer referencia a los valores que se transmiten en la interacción cotidiana de los sujetos implicados en el acto educativo áulico y que en ocasiones entran en conflicto con los propuestos oficialmente; nos referimos al currículum oculto (Becerra, 2008), y su innegable presencia en la dinámica de la clase.

Por otra parte, distintos aspectos del contexto educativo están sufriendo grandes cambios los cuales, como ya se ha señalado, influyen de manera determinante en la práctica docente universitaria. Torelló, citado por Cantú (2011) destaca los siguientes procesos de cambio:

- Cambio de paradigma educativo: la educación centrada en el aprendizaje, no en la enseñanza.
- Cambios en la parte estructural de los currículos en lo que se refiere a los créditos, ciclos académicos, áreas curriculares, procesos de flexibilidad, internacionalización y la incursión de las tecnologías de la información y comunicación.
- Cambios centrados en lo académico y la sistematización de los planes y programas educativos, pasando de los objetivos a las competencias.

Este conjunto de cambios, más otros factores de carácter socioeconómico y cultural, caracterizan a la universidad pública y a la práctica docente actual. A manera de síntesis, Cantú (2011); Chávez, Benavides y Charles (2011) describen el contexto que rodea a la universidad de la siguiente manera:

Las nuevas políticas de Estado hacia la universidad pública exigen a las Instituciones de Educación Superior (IES) la rendición de cuentas y existe una necesidad creciente del reconocimiento a la calidad de los servicios que ofrecen dichas instituciones y a su acreditación por organismos profesionales externos. Se desarrollan nuevas formas de gestión influidas por la planeación estratégica proveniente del sector industrial principalmente, las cuales están cobrando presencia en el ámbito universitario.

El nivel de exigencia y de presión de los mercados laborales, nacionales e internacionales, forman hoy más que nunca parte importante de los fundamentos que guían la formación de los profesionales, además, los títulos universitarios ya no son más los únicos referentes de certificación, ya que los mercados exigen competencias profesionales que exigen a su vez alternativas de aprendizaje no formal para garantizar la eficiencia en el desempeño laboral. También es sumamente importante la transformación constante de las prácticas profesionales de los egresados bajo la influencia del uso de las tecnologías.

En el ámbito del conocimiento y la cultura, la velocidad del cambio provoca que el primero ya no sea estable ni duradero, y ni la escuela ni la universidad son ya los únicos referentes para la formación de valores y pautas culturales, ya que la palabra del profesor o los textos impresos no son los agentes principales en esta sociedad de medios (Cantú, 2011; Chávez, Benavides y Charles, 2011: 187).

En el marco del cambio, una de las tareas sustantivas es la investigación sobre la práctica educativa y de los docentes: qué hacen, porqué lo hacen, qué resultados logran; para luego reflexionar críticamente para encontrar las condiciones de modificarlas hacia formas más eficaces y responsables; de esta manera, la investigación sobre estos aspectos se vuelve sumamente necesaria, ya que a partir de su estudio será posible prever si los cambios planteados por los nuevos modelos educativos se llevarán a cabo en su totalidad o sólo se darán de manera parcial, si los currículos, entendidos no sólo como planeación, sino como ejecución serán pertinentes a los tiempos de cambio que se viven y si finalmente la teoría (entendida como el deber ser) se conectará de una vez por todas con la práctica (en su acepción de la realidad).

Son dos en realidad los objetos de estudio en el presente trabajo; por una parte está la práctica del docente universitario, con sus aciertos y errores cotidianos y por otra la existencia

de un modelo educativo de cambio que sin duda impactará en dicha práctica. Fullan (2009) en su obra acerca de cambio educativo señala que durante las últimas décadas hemos sido testigos de numerosos intentos por efectuar un cambio educativo planeado y los resultados han mostrado que los beneficios no han estado a la altura de los costos, y que con demasiada frecuencia la situación parece haber empeorado. En realidad no se trata de si se tiene la elección de cambiar o no; las demandas de cambio estarán siempre presentes en las sociedades complejas, como la nuestra; de lo que se trata es de construir los cambios con bases reales y firmes a partir del estudio de los esquemas mentales, percepciones, sensaciones y actividades concretas de quienes están involucrados directamente en dichos cambios, en este caso nos referimos a los profesores como sujetos operativos dentro de una organización, quienes a decir verdad no han sido considerados para la planeación e implantación de las reformas, pero que sin duda van a ser sujetos de evaluación.

La cuestión básica, señala Fullan (2009) es cómo salir bien con el cambio, cómo aumentar la capacidad de individuos y organizaciones para que éstas sepan cuándo y cómo se deben ejecutar y proseguir las acciones de cambio, de hacer correcciones cuando se requiera y sobre todo cómo hacer frente a las políticas y a los programas que se les imponen.

El propósito concreto de este trabajo es proporcionar evidencias basadas en investigación acerca del impacto que genera el cambio educativo (representado aquí por el Nuevo Modelo Educativo de la UANL en la práctica de los profesores de una de sus facultades, la Facultad de Enfermería (FAEN) y que sus resultados sirvan para llevar a cabo un cambio real, sustantivo y provechoso para la institución y sus actores proporcionando alternativas para el desarrollo académico de todos, con un cierto nivel de éxito; que estos resultados sirvan para que la institución dialogue con sus profesores y se generen nuevas formas de trabajo, principalmente en conjunto, para realizar una planeación bien estructurada

con miras al logro de las metas establecidas en el nuevo programa y en la búsqueda, prueba y revisión de estrategias para el aprendizaje con bases permanentes que beneficiará sin duda la formación de los futuros profesionales de la enfermería .

En un contexto formal, el Modelo Educativo de la UANL cita veinte aspectos que señalan los organismos nacionales encargados de evaluar y acreditar los programas educativos de nivel superior (UANL, 2008: 37-38). Ocho de los veinte aspectos citados se refieren a la práctica educativa, al quehacer de los profesores y los estudiantes: 1). El perfil y desempeño de la planta académica, 2). La forma de organización del trabajo académico, 3). El proceso de enseñanza y aprendizaje, 4). La docencia y su vinculación con la investigación, 5). La actualización de los instrumentos de evaluación de los aprendizajes, 6). El desempeño de los estudiantes una vez que se insertan en el mercado laboral (egresados de los programas), 7). El funcionamiento de comités académicos y 8). El trabajo de las comisiones académicas y grupos colegiados.

En este sentido, es de suma importancia realizar investigación sobre la práctica educativa en todos y cada una de los programas educativos que se imparten en la universidad, ya que un análisis minucioso del trabajo realizado permitirá una valoración sobre los aspectos de cambio que se están experimentando. El Programa de Licenciado en Enfermería (2011) que ofrece la Facultad de Enfermería de la UANL se encuentra actualmente en su fase de implantación bajo los lineamientos del Nuevo Modelo Educativo. Se espera que los resultados que se obtengan en el presente estudio contribuyan a la emisión de juicios de valor que orienten la planeación y la acción de la práctica educativa de la enfermería; curricularmente, serán importantes para retroalimentar el plan de estudios y así cumplir con el aseguramiento de ofrecer un programa educativo de calidad acorde a las exigencias de la sociedad y de la misma disciplina.

1.7 Contexto de la investigación

En el presente apartado se describe el contexto histórico-social del universo donde se desarrolla la investigación; en primer lugar se presenta una reseña histórica de la Universidad Autónoma de Nuevo León, los hechos más relevantes para nuestra sociedad desde su fundación hasta nuestros días; enseguida, se hablará acerca de la Facultad de Enfermería de la UANL, cuándo surge, cómo surge y cómo se ha desarrollado curricularmente hablando a través de sus planes de estudio.

1.7.1 Acerca de la Universidad Autónoma de Nuevo León

Es sin duda muy extenso lo abordado en la descripción del desarrollo histórico de la Universidad Autónoma de Nuevo León, por ello se procede a mencionar de manera general los eventos que según nuestro criterio constituyen los de mayor relevancia para contextualizar nuestro objeto de estudio.

Con base en el documento “Semblanza histórica de la UANL” publicado en la página electrónica de la institución (UANL, 2010) las raíces de la Universidad Autónoma de Nuevo León las constituyen el Real y Tridentino Colegio Seminario de Monterrey del siglo XVIII y los centros de altos estudios del siglo XIX como la Escuela de Medicina, la Escuela de Jurisprudencia y el Colegio Civil. Ya en el siglo XX, en 1910, el gobierno mexicano dio cabida a la idea de crear universidades regionales en diferentes estados del país y en la década siguiente, ante el impulso que se le dio a la educación nacional, un grupo integrado por empresarios, profesionistas y maestros de la ciudad de Monterrey presentó la iniciativa de implantar en esta ciudad una de las cuatro universidades que la federación pretendía sostener en el país; sin embargo, esto no fue posible debido a la crisis política, social y económica que

enfrentó el gobierno estatal en la década de los veinte. Hacia finales de esa década se conjugan una serie de factores que hicieron posible la construcción de la universidad en la zona norte del país en la ciudad de Monterrey, destacan entre ellos la huelga de la UNAM en 1929 en pro de lograr la autonomía, el incremento de la población estudiantil en todos los niveles educativos, el desarrollo industrial de la ciudad y la intensa participación de los gremios estudiantiles e intelectuales de la época.

En 1933 se promulga la primera Ley Orgánica de la Universidad de Nuevo León, sus cursos iniciaron el 25 de septiembre en cuatro facultades y seis escuelas: Medicina, Derecho, Ingeniería Civil, Química y Farmacia, así como la Normal, el Colegio Civil (transformado en la Escuela de Bachilleres), la escuela Álvaro Obregón, la Pablo Livas, Enfermería y Obstetricia. El Colegio Civil fue el lugar donde se asentó la Rectoría. El lema de la universidad fue: “Mi raza como norma, la humanidad como horizonte”. En el periodo comprendido entre 1934 y 1942 la Universidad de Nuevo León se enfrentó a grandes retos, no sólo relacionados con la academia, sino de los que surgieron de la situación política que se presentaba en el país. El proyecto cardenista de sustentar la educación en la doctrina del socialismo científico significó para la recién creada universidad una etapa temprana de reforma y cambio de orientación; ante la oposición de una gran cantidad de miembros universitarios que manifestaron su descontento mediante movimientos huelguistas, las autoridades estatales decidieron disolver la Universidad el 28 de septiembre de 1934 y crearon la Comisión Organizadora de la Universidad Socialista. Para dar continuidad a este proyecto el gobierno estatal dio paso a la creación del Servicio de Cultura Superior, como una coordinación de escuelas y facultades encargada de las funciones de la extinta universidad. Durante ocho años un consejo presidido por el gobierno del estado encausó los estudios superiores tanto técnicos como profesionales en la entidad y la marcha de sus planteles.

En 1943 dio inicio un nuevo proceso de transformación que concluyó con la segunda fundación de la Universidad de Nuevo León, en el año de 1948. El punto de partida fue la inclusión de la libertad de cátedra. Amparado en el decreto número 79 del 13 de septiembre de 1943, la Segunda Ley Orgánica de la Universidad estableció el funcionamiento de la corporación; en esta etapa histórica cuando, a través del Departamento de Acción Social Universitaria se impulsó las actividades de la Escuela de Verano; además, se trabajó en la promoción y divulgación científica a través del Instituto de Investigaciones Científicas. En esta misma época la ideología universitaria fue plasmada y simbolizada en la antorcha, la flama y el elipse del electrón del escudo y en el lema: “Alentando la llama de la verdad”, emblemas que siguen presentes hasta la actualidad.

Continuando con la descripción de hechos relevantes para la vida universitaria y de la sociedad en nuestro estado, el lapso comprendido de 1967 a 1972 se constituye como un punto central, ya que en éste tuvo lugar el proceso que condujo a la autonomía universitaria. La cuarta Ley Orgánica de la universidad, publicada el 6 de junio de 1971, inspirada en la legislación de la UNAM, reafirmó la autonomía universitaria y enfatizó una nueva figura de autoridad normativa denominada Junta de Gobierno, a la que correspondió desde entonces designar al rector y a los directores de facultades y escuelas. A partir de ese momento, la casa de estudios se denominó en adelante Universidad Autónoma de Nuevo León.

El documento sobre la semblanza histórica de la UANL (2010) marca dos períodos más: de 1973 a 1995 y de 1996 a 2005. El primero de ellos destaca por la introducción de nuevas tecnologías y con ello la creación de un programa de investigación para sustentar la actividad científica de la universidad; también por el acercamiento con grupos empresariales e industriales, lo cual propició el inicio de la creación de nuevas carreras acordes a la demanda del sector productivo y al desarrollo industrial del país.

En 1995 se llevó a cabo una reforma académica en los tres niveles de la universidad; se revisaron los planes y programas de estudio de cada escuela y facultad y los docentes tuvieron acceso a convenios de intercambio con instituciones de educación nacional e internacional, a programas de actualización y de formación de grado. Aunado a ello, el acceso a la naciente tecnología del internet, permitió a partir de 1993 contar con la red de fibra óptica para la comunicación telefónica digital y transmisión de datos, apoyando de manera significativa a las tareas administrativas pero sobre todo de investigación y de cultura.

Ya en el umbral del siglo XXI (segundo periodo), y en el contexto de la globalización, la revolución tecnológica y la competitividad, la Universidad Autónoma de Nuevo León inicia con la creación y ejecución de proyectos de desarrollo institucional bajo el título de “Visión”, siendo el primero de éstos el denominado UANL Visión 2006 el cual fue elaborado en el año de 1996. A esta visión le han sucedido, en orden cronológico, la Visión 2012, diseñada en 2004, junto con el Plan Institucional de Desarrollo 2007-2010 y finalmente la Visión 2020, junto con el correspondiente Plan de Desarrollo 2012-2020, aprobados en el año 2011. En estos documentos estratégicos se encuentra plasmada la ideología de la universidad, la filosofía (visión, misión) objetivos, metas, fines y acciones propias de una institución educativa de nivel superior ubicada en un contexto global en pleno siglo XXI.

Como parte de estas acciones iniciaron los programas de mejoramiento del profesorado, el impulso a los programas de doctorado y la consolidación de la Reforma Académica Universitaria que dio origen al Programa de Estudios Generales en cuyas asignaturas se incorporó el uso de las nuevas tecnologías de comunicación para la educación abierta y a distancia. Además, la institución se sometió a procesos de evaluación, acreditación y certificación de los servicios académicos y administrativos por organismos nacionales e internacionales.

Los resultados reportados en la documentación consultada señalan además la conformación de cuerpos académicos, redes multidisciplinarias y convenios para elevar los niveles de preparación del profesorado y reforzar la investigación científica, tecnológica, así como la vinculación con el sector productivo mediante el establecimiento de nuevas carreras.

A partir de 2010, la Universidad Autónoma de Nuevo León se encuentra trabajando en la implementación del nuevo modelo educativo basado en competencias, ello como respuesta a los retos actuales del contexto mundial y a la necesidad del cambio derivada de los mismos.

1.7.2. Acerca de la Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de Nuevo León

La información concerniente al desarrollo histórico de la Facultad de Enfermería fue obtenida de dos obras producidas por maestros de la misma institución: *Evolución histórico-científica de la enfermería en la UANL* (Pérez, López y Peña, 1995) y *Presencia de la Facultad de Enfermería de la UANL en México y otros países: siglo XXI 1915-2000* (Silva y Guajardo, 2002). La historia inicia narrando cómo el creciente número de heridos producido en las luchas durante la Revolución Mexicana en la región noroeste del país, atendidos en ese entonces en el Hospital Civil “José Eleuterio González” obligó al Dr. Jesús María González, director de la institución, a instruir con eficiencia a personal para que laborasen como enfermeras. En 1914 se comenzó a gestionar la creación de una escuela de Enfermería y la respuesta fue la fundación de la Escuela Profesional de Enfermeras de Nuevo León el 8 de octubre de 1915, en el interior del Hospital Dr. José Eleuterio González. Las primeras asignaturas del plan de estudios anual fueron, además de tres cursos de enfermería, nociones de anatomía, fisiología, elementos de bacteriología e higiene general.

El plan incorporó la especialidad de obstetricia en 1930, con duración de dos años, y al crearse la Universidad de Nuevo León en 1933, la Escuela de Enfermería y Obstetricia se incorporó a la Máxima Casa de Estudios, bajo la dependencia de la Facultad de Medicina. Para este tiempo se estableció como requisito de ingreso los estudios de secundaria.

Entre 1936 y 1945 la historia reporta cuatro cambios en el plan de estudios de la carrera; en los primeros tres los planes de enseñanza eran similares a los de la mayoría las escuelas de enfermería del país, pero en el último se percibió una amplia influencia de las escuelas de enfermería norteamericanas. Quizá el cambio más significativo en ese momento fue el cierre de la carrera de Obstetricia; dicha área fue incorporada como una materia más del nuevo plan de estudios. Los siguientes cambios que marcaron la historia de la Facultad de Enfermería sucedieron en 1948, cuando se acordó separar la Escuela de Enfermería y Obstetricia de la Facultad de Medicina y en 1958, cuando se obtuvo para la escuela un edificio propio, el cual quedó ubicado en los terrenos del Hospital Universitario, bajo la dirección técnica de la Secretaría de Salubridad y Asistencia Pública. Las alumnas provenían de diferentes estados de la república, por lo que además de las aulas para la enseñanza teórica se contaba con el internado, el cual recibió el nombre de casa-escuela, además de la enseñanza teórica y práctica de las alumnas desempeñaban trabajo en el hospital y tenían derecho a dormitorio, alimentación, lavandería, servicios médicos y deportes; el internado funcionó hasta 1972.

Al inicio del ciclo escolar 1962 – 1963 se emprendió un programa de trabajo para el mejoramiento general de la escuela, el cual incluyó la selección de los alumnos de nuevo ingreso mediante la presentación de un examen de admisión, el control riguroso del aprovechamiento de cada alumno y la revisión permanente de los programas de enseñanza para reconsiderar su contenido y mantenerlos actualizados. En 1966, cuando la escuela celebró

el 50 aniversario de su fundación, se planteó la creación de la carrera de técnico en enfermería, misma que fue aprobada y recibió el apoyo de la Secretaría de Salubridad y Asistencia. El plan de estudios de 1958 continúa vigente hasta el año de 1968, año en el que surge la carrera de Licenciatura en Enfermería, para lo cual se contó con asesoría de la Organización Panamericana de la Salud.

El plan de estudios de la licenciatura se modificó en 1975 al reducir el número de semestres de ocho a siete, por no admitir la Secretaría de Educación Pública el desarrollo del servicio social con carga académica, sin embargo, al año siguiente se replantea la necesidad de formar personal para el campo de la salud pública y de otorgar un documento que avalara los conocimientos alcanzados a los estudiantes que se veían obligados a abandonar sus estudios a escaso tiempo de su conclusión. Por ello, el plan contempló salidas laterales como Técnico en Enfermería, Materno-infantil, Enfermera General y Enfermera Industrial en el cuarto, quinto y sexto semestre de la carrera, respectivamente. De esta manera la formación de enfermería básica interrumpida en 1968 se reinició en 1975, bajo el nombre de Enfermería General, respondiendo así a la fuerte demanda de las instituciones de salud por este personal. En este mismo año se otorga a la Escuela de Enfermería la denominación de Facultad de Enfermería.

Hacia finales de la década de los 70s y principios de los 80s sucedieron otros dos hechos importantes que impactaron en el desarrollo de la profesión de enfermería; en primer lugar, dio inicio en 1978 el denominado Programa de Integración Docente Asistencial en conjunto con el Hospital Universitario, el cual consistía en un modelo en el que profesores y pasantes de Licenciatura en Enfermería se integraban parcialmente al servicio para apoyar la enseñanza. Este programa permitió que la facultad se integrara más directamente con la atención de enfermería en ese hospital, ya que la jefatura de enfermeras, por primera vez, estuvo a cargo de un docente de la facultad. El otro aspecto que se dio fue que la dirección de

la facultad inició las gestiones para contar con un edificio nuevo, y se obtuvo la autorización de la Junta directiva de la Facultad de Medicina para disponer de la parte norte del terreno del campo del área de la salud de la UANL; una vez entregada la primera parte de la construcción, se dejó paulatinamente el edificio contiguo al Hospital Universitario. Esta primera parte del actual edificio (oficinas y aulas de enseñanza) fue inaugurada el 25 de noviembre de 1980 y en 1982 se entregó la segunda etapa (laboratorios equipados) en el mes de octubre.

El plan de estudios de la Licenciatura en Enfermería de 1975 tuvo una vigencia de 20 años. En 1990 se inició un amplio trabajo sobre evaluación curricular contando en ese entonces con asesorías del Centro de Apoyo y Servicios académicos de la UANL (CASA – UANL) y del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Universidad Autónoma de México (CISE – UNAM), concretamente en la realización del análisis de la congruencia interna y externa del currículo de Enfermería. Los resultados de este estudio de evaluación fundamentaron el plan de estudios de Licenciatura en Enfermería de 1995, el cual sustituyó al de 1975.

En 1999 se decidió realizar una nueva modificación al plan de estudios de la licenciatura; esta modificación consistió en la de un plan de dos ciclos, lo cual representó un cambio importante para la enfermería. El primer ciclo del plan comprendía los primeros cuatro semestres de la carrera, y en éste se formaba a un profesional asociado con los elementos básicos de la enfermería, que se preveía como un elemento que permitiría dar respuesta a las necesidades sociales y de salud, y a la vez apoyar la rápida inserción de egresados de este primer ciclo al mercado de trabajo. En el segundo ciclo el alumno terminaba su carrera profesional con un enfoque específico, cubriendo así las demandas de personal profesional. Ligado a lo anterior se decidió nuevamente suspender el programa académico para la formación de enfermería básica. El plan de estudios fue revisado y aprobado en el año 2001.

Finalmente, a raíz de las últimas reformas educativas y de los planteamientos establecidos en la planeación institucional de la UANL, el plan de estudios de la Licenciatura en Enfermería experimenta actualmente un cambio radical en su estructura en función del nuevo Modelo Educativo: el plan de Estudios de Licenciado en Enfermería, bajo el modelo de competencias.

CAPÍTULO 2 MARCO TEÓRICO

2.1- Introducción

Los tiempos actuales son tiempos de cambio y por ende la sociedad está cambiando. A la par que las condiciones de vida, de producción, de comunicación han ido cambiando, las sociedades han visto la necesidad de reformar sus correspondientes sistemas educativos para adaptarlos a las demandas de un mundo globalizado, sin fronteras, de una economía internacionalizada y de una sociedad cada vez más concientizada de la necesidad de encontrar respuesta las múltiples problemáticas a las que se está enfrentando, muchas de las cuales tienen relación, en mayor o en menor medida con la parte educativa-formativa de los individuos. Así, en la mayoría de los países se vienen contemplando procesos de reforma que varían en amplitud y profundidad; son intentos, en su mayoría, enfocados a reacomodar y transformar el sistema educativo en sus diferentes componentes, entre ellos el currículum, la organización institucional y la forma de trabajar de los actores directos, profesores, estudiantes y directivos, ello con el fin de estar en sintonía con los nuevos tiempos de cambio.

La práctica docente está directamente involucrada en estos procesos de cambio, su naturaleza y fines filosóficos y sociales exigen una evolución dinámica tanto de la manera en cómo se conciben, comprenden y aplican las actuales reformas educativas así como de la parte metodológica e instrumental que la caracteriza. La idea de una práctica docente innovadora es ahora una de las claves para el cambio educativo en todos sus niveles, y en lo que respecta a la

universidad hoy más que nunca está presente el reto de involucrar a todos sus actores en pro del logro de las metas y objetivos que como organizaciones al servicio de la sociedad tienen que cumplir y que cada vez más se amplían en alcance y profundidad.

Parafraseando a Morin (2002), se diría que la misión de la educación para la era que actualmente se vive consiste en fortalecer las condiciones de posibilidad de la emergencia de una sociedad-mundo compuesta por ciudadanos protagonistas, en nuestro caso, aquellos que son partícipes de la problemática educativa universitaria, consciente y críticamente comprometidos en la construcción de una civilización planetaria que afronten con éxito los retos que se les presentan (Morin, Ciurana y Motta, 2002: 57).

Las últimas reformas en nuestro contexto, cristalizadas a través de nuevos modelos educativos ahora centrados en la adquisición de competencias para los educandos implica que las universidades, como organizaciones u organismos de trabajo deben aprender cómo es que se deben guiar las acciones de todos los actores involucrados en los procesos de cambio, de reforma e innovación educativos, de tal manera que dicho cambio sea efectivo, positivo; sinónimo de mejora. La postura en este trabajo se inclina a considerar que el modelo de competencias puede ser una alternativa para el cambio, sólo que se tiene que ir en el camino, comprendiendo y evaluando su contenido para poder al final retomar sus aspectos positivos, ricos.

En el presente capítulo se abordan dos conceptos principales: cambio educativo y práctica docente bajo un modelo educativo por competencias, además, de manera conjugada se integra la conceptualización de innovación educativa. Dichos conceptos constituyen una plataforma integral para el abordaje del trabajo, pues se incluyen aproximaciones teóricas pertinentes relacionadas con el eje central del estudio, las cuales posibilitan la contrastación con los hallazgos y posteriormente la explicación de los resultados.

2.2- Acerca del cambio educativo y su significado

Fullan y Stiegelbauer (2009) señalan que durante las últimas cuatro décadas se han realizado numerosos intentos por realizar un cambio educativo planeado, sin embargo, afirman, los beneficios no siempre han estado a la altura de los costos y además, en lugar de avances, lo que se ha producido ha sido todo lo contrario. Además, es indudable que en estos últimos años las formas de aprender y enseñar, al menos en los espacios educativos más formalizados, han cambiado más profunda y radicalmente en la teoría que en la práctica, en lo que se dice en comparación con lo que se hace (Pozo, 2006). De esta manera, difícilmente podríamos asegurar que las instituciones de educación superior puedan ser denominadas como “nuevas universidades”, si acaso, podríamos hablar de procesos encaminados al cambio, pero con un largo camino por recorrer todavía.

En su trabajo, Fullan (2009) realiza un recorrido histórico desde la década de 1960 hasta finales de los años 80 sobre experiencias de cambio vividas en instituciones educativas en Norteamérica y describe en ese contexto la manera en cómo funciona en la práctica el cambio educativo. A decir de él, son cuatro las fases históricas por las que ha atravesado el cambio:

1. La adopción (década de 1960). Bajo la influencia de la Guerra Fría, en esta etapa se dio la elaboración de innovaciones del currículo a gran escala y el apoyo hacia la instrucción orientada a la investigación y centrada en el estudiante. Las personas se preocupaban por la cantidad de innovaciones que se aceptaban o adoptaban al día y las innovaciones eran señal de progreso.
2. Fracaso de la puesta en práctica (1970-1977). Se sustituye el concepto de innovación por el de implementación, lo cual generó un gran problema, pues se

adoptaron las innovaciones sin que nadie se preguntara porqué (cambiar por cambiar, nada más) y sin prestarle ninguna consideración a la continuación.

3. Éxito de la puesta en práctica (1978-1982). Se toma en consideración la experiencia de las etapas anteriores y crece la investigación ligada a la práctica educativa. Se realizan mejoras a las escuelas, se habla de escuelas efectivas, tiene auge la capacitación del personal y los cursos de liderazgo para los directores.

4. Intensificación vs. Reestructuración (1983-1990). No obstante, al finalizar el periodo anterior, se cayó en la cuenta de que las innovaciones realizadas eran innovaciones sin sistema, a pequeña escala, es decir, que no abordaban estructuras y reformas de mayor alcance; el resultado fue que la dirección del cambio adquirió dos formas muy diferentes, la primera de ellas fue la intensificación, en la cual el sistema legislativo dio línea para intensificar lo más exactamente posible el qué y el cómo de la enseñanza a nivel nacional: aumento en la definición del currículo, libros de texto obligatorios, pruebas estandarizadas estrechamente alineadas con el currículo, especificación de los métodos de enseñanza y administrativos respaldados con evaluación y supervisión. La otra vía del cambio que se dio fue la denominada reestructuración. Esta modalidad implicó el enfoque a la administración con base en la escuela; papeles más significativos para los maestros en la instrucción y en la toma de decisiones, integración de innovaciones, programas reestructurados y renovación de la misión y objetivos compartidos de la escuela entre maestros, administradores, la comunidad y, algunas veces, los estudiantes. En la actualidad continúa la confrontación entre las posturas a favor de la intensificación y de la reestructuración, lo cierto es que aún existen serias dudas acerca de cómo y porqué fracasa o tiene éxito el cambio educativo.

Del análisis histórico señalado anteriormente se percibe que existe una base de evidencia sobre el seguimiento del fenómeno del cambio educativo, sin embargo los expertos afirman que lo más importante no es la forma en que se han aprobado las nuevas políticas o cuántos esfuerzos de reestructuración se han realizado desde hace tiempo en las instituciones educativas, sino constatar, primero, si realmente ha habido algún cambio en la práctica y posteriormente identificar lo que ha cambiado, pero es necesario, sobre todo, explicar acerca de porqué de los procesos de cambio funcionan como lo hacen, así como identificar lo que debería hacerse para mejorar el índice de éxito toda vez que son llevados a cabo. Para ello es fundamental comprender todas las perspectivas posibles, es necesario conocer cómo se aprecia el cambio desde el punto de vista del maestro, del estudiante, del administrador, y para comprender todo el panorama se debe combinar el conocimiento en conjunto de estos puntos de vista individuales con un entendimiento de los elementos organizativos e institucionales que influyen en el proceso del cambio. Bajo esta premisa subyace el problema de encontrarle significado al cambio educativo.

“Uno de los problemas más fundamentales en la educación hoy en día es que las personas no tienen un sentido claro, coherente del significado acerca de la finalidad del cambio educativo, qué es y cómo funciona. Por lo tanto, prevalecen las modas temporales, la superficialidad, la confusión, fracasos de cambio de programas, resistencia injustificada y mal dirigida, y reforma mal entendida” (Fullan, 2009: 14).

El problema del significado consiste primordialmente en la forma en que los actores que participan en el cambio pueden llegar a comprender qué deben cambiar y cómo se puede lograr para obtener éxito, dándose cuenta que existe una interacción y una reconfiguración mutua, es decir, que el objeto con el que se está trabajando, en este caso, la práctica docente,

es de naturaleza social, y por lo tanto, las soluciones deben convenirse por medio de un significado compartido. “La conexión entre el significado y la acción individual y colectiva en situaciones cotidianas es el punto crítico donde se sostiene o se derrumba el cambio” (Fullan, 2009: 15).

El cambio es un hecho de la vida representado por una serie de elementos y procesos, y para definirlo de manera integral es necesario ir por partes; primero, se tiene que considerar el problema común del significado del cambio para la sociedad en general; en segundo lugar, se requiere elaborar el significado subjetivo del cambio para los individuos dentro de una actividad o práctica específica, en este caso, la docencia y finalmente se deben organizar esas ideas para llegar a una descripción objetiva.

De manera general, se habla de la necesidad de distinguir entre el cambio voluntario y el impuesto. El cambio puede presentarse ya sea porque éste se imponga (por acontecimientos naturales o una reforma deliberada) o sea porque se participe en él voluntariamente, o incluso que sea inicie cuando una situación sea insatisfactoria, inconsistente o intolerable. En cualquier caso, el significado del cambio rara vez será claro al principio y la incertidumbre saturará la transición, y si el cambio funciona, puede dar como resultado una sensación de dominio, logro y avance.

Las ansiedades de la incertidumbre y la satisfacción del dominio son primordiales en el significado subjetivo del cambio educativo, lo mismo para el éxito que para el fracaso. En el caso de los maestros, la construcción subjetiva de la realidad es una parcela integrante de sus actividades cotidianas, y dada la gran cantidad de situaciones que se dan en su trabajo, gratificantes algunas, estresantes y alienantes otras, no es de extrañarse que el maestro en la mayoría de los casos no crea en el cambio y considere que existen pocos incentivos para averiguar si un cambio determinado resultará valioso; además, lo considera como algo que

amenaza con invalidar la experiencia que ha adquirido en su trabajo. En este sentido, las realidades subjetivas se consideran como poderosas restricciones para el cambio, o protección contra cambios indeseables o irreflexivos, dependiendo del punto de vista y el cambio particular. A la larga, la transformación de realidades subjetivas es la esencia del cambio (Fullan, 2009: 41).

La definición de la realidad objetiva del cambio, finalmente, es un paso para el acercamiento de la comprensión de la naturaleza del cambio educativo. Lo principal en este punto no es definir la realidad objetiva en sí, dado que esto representaría situarnos ante un dilema de tipo sociológico (son los individuos y los grupos quienes siempre definen la realidad); más bien se trata de abordar la siguiente pregunta de qué es el cambio en la práctica. Para Fullan, el cambio educativo en el nivel del maestro tiene que ocurrir en la práctica, y debe darse en tres dimensiones diferentes para que tenga la posibilidad de afectar el resultado: materiales, sistemas de enseñanza y convicciones.

La explicación de lo anterior es la siguiente: en la clase, cuando se pregunta cuáles aspectos de la práctica actual se alterarían en caso de que se efectuaran determinados cambios educativos empieza a aparecer la complejidad de definir y lograr el cambio real; la dificultad consiste en que el cambio educativo no es una sola entidad sino que es multidimensional. En la realización de cualquier programa o política nuevos, entran en juego por lo menos tres dimensiones: a) el posible uso de materiales nuevos (recursos instruccionales directos, como tecnologías para el currículo); b) el posible uso de nuevos sistemas de enseñanza (nuevas estrategias o actividades de enseñanza); y c) las posibles alteraciones de las convicciones (supuestos y teorías pedagógicas que fundamentan nuevas políticas o programas particulares).

El cambio consiste en una interrelación dinámica y sofisticada de las tres dimensiones, por ejemplo, las convicciones y creencias guían y se basan en la información proveniente de

las estrategias y actividades de la enseñanza y el uso efectivo de los materiales depende de su consonancia con las convicciones y sistemas de enseñanza. El propósito final de reconocer la realidad objetiva del cambio es considerar las relaciones que existen entre los programas o políticas para el cambio que se están llevando a cabo en la actualidad y la gran cantidad de realidades subjetivas involucradas en los contextos individuales y organizacionales de las personas y sus historias personales. La forma en que se abordan o se ignoran esas realidades subjetivas es crucial para que los cambios sean eficaces. Fullan recalca que los cambios en la práctica real en las tres dimensiones –materiales, sistemas de enseñanza y convicciones en lo que las personas hacen y piensan – son esenciales para lograr el resultado del cambio propuesto (Fullan, 2009: 47).

2.2.1- Las dimensiones del cambio: individual y organizativa

Marcelo (1997) aborda también el concepto de las dimensiones del cambio desde su experiencia directa mediante trabajo con profesores; para él es un hecho que los cambios afectan a diferentes dimensiones de la realidad educativa y plantea primeramente el importante papel que juegan los profesores en los procesos de cambio; a este aspecto se le denomina “la dimensión personal del cambio”; en segundo lugar, los cambios afectan a la institución en la que trabajan los profesores, y por tanto se debe tener en cuenta el efecto en el aula y en el propio centro; de ahí la dimensión organizativa del cambio.

Dimensión individual del cambio o el cambio como aprendizaje y desarrollo individual

Los cambios los piensan personas y las implantan personas; personas que poseen su formación, su conocimiento práctico, su biografía, su estilo de aprendizaje (Marcelo, 1997). Hargreaves (1996a) afirma que son los profesores los que le dan sentido al cambio fundamentándolo en su propio conocimiento práctico, personal y en su propia experiencia; en

este sentido, es innegable la importancia de atender al impacto que las propuestas de innovación tienen o pueden tener en la persona del profesor, sus creencias, valores y sentimientos.

Es clara la idea de que el profesor es una persona que aprende, se forma y actúa en función de la experiencia directa de su trabajo; al respecto, Kolb (1984) define el aprendizaje como un proceso mediante el cual se crea conocimiento a través de la transformación de la experiencia; está fundamentado en ésta y requiere la resolución de conflictos, lo que implica transacción entre personas y el ambiente; dicha transacción se simboliza a través del término “experiencia”.

El aprendizaje por experiencia constituye una de las características del aprendizaje del adulto. Desde la década de los años noventa los expertos se han dado a la tarea de revisar las teorías de aprendizaje adulto y de explicar el desarrollo cognitivo de los profesores (Marcelo, 1995). Se ha podido identificar algunos factores que caracterizan al aprendizaje adulto como son: que los adultos se comprometen a aprender cuando las metas y objetivos se consideran realistas e importantes, y que se perciben con utilidad inmediata; que el aprendizaje de los adultos tienen siempre una implicación personal que deriva en desarrollo, autoconcepto, preocupación, juicios, auto-eficacia; que los adultos desean tener autonomía y ser el origen de su propio aprendizaje, es decir, quieren implicarse en la selección de objetivos, contenidos, actividades y evaluación; que los adultos se resisten a aprender en situaciones que creen que ponen en cuestión su competencia o se ven impuestas; que la motivación de los adultos para aprender es interna; lo que se puede hacer es animar y crear las condiciones que promueven lo que ya existe en los adultos; que el aprendizaje adulto se fomenta mediante conductas y actividades de formación en las que se demuestre respeto, confianza y preocupación por el que aprende (Marcelo, 1997).

Otro concepto que se ha venido estudiando junto al aprendizaje experiencial es el de aprendizaje autorregulado. Esta modalidad de aprendizaje se define como una forma de estudio en la que los que aprenden tienen la principal responsabilidad al planificar, llevar a cabo y evaluar sus propias experiencias de aprendizaje (Caffarella, 1993). Esta denominación incide en la autonomía, participación y liderazgo por parte del adulto que toma la iniciativa de aprender solo o en equipo. Las investigaciones sobre aprendizaje autorregulado señalan que el aprendizaje es más eficaz cuando existe autorregulación en los sujetos que aprenden; ello supone que los adultos, en este caso, aprenden en contextos en los que deben implicarse de forma activa en la tarea a realizar: establecer metas de conocimiento, deliberar estrategias, motivación y procesamiento cognitivo. Se plantea que en el proceso de aprendizaje juega un papel fundamental la retroalimentación, tanto interna como externa (Butler, 1995).

La autorregulación está compuesta de una serie de episodios voluntarios que se caracterizan por ser un flujo de información constante para los aprendices. Los sujetos se basan en su conocimiento y creencias para llegar a tener una idea de las características de la tarea y sus requisitos. Desde el punto de vista de la autorregulación, las dificultades que los adultos pueden encontrarse tienen que ver con la información que poseen sobre la estructura de las tareas a realizar, con el establecimiento de metas de aprendizaje y con la selección y puesta en práctica de estrategias de acción.

En concordancia con todo lo anterior, Marcelo (1997) señala algunas implicaciones que son relevantes para explicar el proceso de cambio en la práctica docente desde la dimensión individual:

- Cuando los sujetos que aprenden perciben discrepancia entre la situación actual y la meta prevista, la teoría sugiere que el sujeto escoge actuar basándose en lo que él predice que reducirá la discrepancia: se puede escoger entre

cambiar el plan, modificar los niveles del plan, inventar nuevos métodos, etc. para incrementar el grado de progreso. Ello ocurre cuando las metas de los proyectos de cambio o innovación son demasiado amplias y como tal se perciben por los profesores.

- Un progreso continuo en el desarrollo de la tarea académica pero a un ritmo más bajo del esperado puede generar reacciones personales negativas y llevar a desimplicarse o desligarse de las tareas.
- La implicación de las personas crece en función de que se dé la retroalimentación interna respecto a la tarea desarrollen. Ello tiene que ver con la percepción de la propia eficacia.

A continuación se describen algunos modelos que se han diseñado para estudiar la dimensión individual del cambio y que se han implementado en la indagación del proceso de cambio de los profesores y los factores que lo explican:

En primer lugar tenemos a Guskey (1986), quien propone un modelo de cambio del profesor que parte del principio de que las creencias y actitudes de los profesores sólo se modifican en la medida en que éstos perciban resultados positivos en el aprendizaje de los alumnos. Este modelo presenta una orientación temporal del proceso de cambio del profesor. Cuando se habla de mejora no se refiere sólo al aprendizaje, rendimiento, sino también a la motivación, participación y actitud hacia la escuela. El autor parte de la idea de que los profesores son capaces de modificar su conducta docente no sin antes estar totalmente convencidos de que lo que están haciendo vaya a repercutir positivamente en los alumnos. Afirma que las innovaciones o propuestas de cambio han de ser explicadas a los profesores con la suficiente claridad para que éstos puedan llevar a la práctica las nuevas ideas. Esta forma de entender el cambio puede ser adecuada cuando se trata de cambios menores tales

como introducir un nuevo libro de texto, modificar la distribución del tiempo de clase durante la sesión o introducir nuevas modalidades de tareas de alumnos.

Prochaska y otros (1992) abordan el cambio en las conductas de las personas bajo un esquema de secuencias cíclicas: 1).- Etapa de consideración previa, en donde no existe intención de cambio de conducta en un futuro próximo, fundamentalmente porque los individuos no pueden buscar la solución porque no ven el problema. 2).- Toma de consideración: es la etapa en la que las personas empiezan a ser conscientes de que tienen un problema y que están pensando seriamente abordarlo, pero aún no han llegado a un compromiso de acción y se sopesan pros y contras. 3).- Preparación: es la etapa que combina intención y conducta y en ella los individuos están intentando iniciar acciones de cambio. 4).- Acción: es la fase en la que los individuos modifican su conducta, sus experiencias o ambientes para abordar sus problemas, implica cambios de conducta y requiere compromiso de tiempo y energía. 5).- Mantenimiento: etapa en la cual la gente trabaja para consolidar lo conseguido.

Bell y Gilberth (1994), por su parte, plantean que los cambios se analizan como procesos que afectan a diferentes dimensiones de la persona, y que en función de ello el desarrollo del profesor ha de analizarse teniendo en cuenta tres dimensiones: social, profesional y personal, considerando a su vez diferentes fases evolutivas en cada una de estas dimensiones. Así, el desarrollo social iría desde el aislamiento hacia la colaboración; el desarrollo profesional, desde iniciar innovaciones hasta implantarlas, y el desarrollo personal iría desde la dependencia hasta la autonomía.

En esta misma línea se hace referencia al Modelo CBAM (Concern Based Adoption Model) de Hall y Hord (1987), por la consideración que éste hace del nivel personal en los procesos de reforma e innovación. En este modelo, el concepto “preocupación” juega un papel

importante en la medida en que hay que atender a las necesidades y demandas específicas de los profesores que se implican en procesos de cambio. Una preocupación se denominaría como “la representación compuesta de sentimientos, inquietudes, pensamientos y consideraciones dadas a una cuestión particular o a una tarea” (Hall y Hord, 1987). Se asume que cada profesor percibe las situaciones de forma diferente y se implica en ellas en función de su propio esquema de desarrollo. Ello ha de repercutir en que la dinámica del proceso de cambio ha de adaptarse necesariamente a las preocupaciones percibidas por los propios profesores. Las etapas de preocupaciones de los profesores, según Hall y Hord (1987) son las siguientes:

0.- Toma de conciencia: poca preocupación o implicación sobre la innovación. No se piensa mucho en ella.

1.- Información: toma de conciencia general sobre la motivación e interés por aprender más detalles. El profesor no parece estar preocupado como persona con respecto a la reforma. Está interesado en los aspectos sustantivos tales como características generales, efectos y requisitos de la reforma.

2.- Personal: El profesor desconoce las demandas de innovación, si será capaz de cumplir estas demandas y su papel en la reforma incluye el análisis de su rol en relación con la estructura de recompensa de la organización, toma de decisiones y conflictos potenciales con las estructuras existentes. Se puede incluir aspectos referidos a la financiación o implicación del programa para sí mismo y para los colegas.

3.- Gestión: se presta atención a los procesos y tareas de los usuarios de la innovación, y el mejor uso de la información y de los recursos; se concentran en aspectos referidos a la eficacia, organización, gestión, horarios y demandas de tiempo.

4.- Consecuencia: se presta atención al impacto de la innovación para los alumnos, para su evaluación. Preocupa la pertinencia de la innovación para los estudiantes, la evaluación de su aprovechamiento y los cambios que hacen falta para mejorar ese aprovechamiento.

5.- Colaboración: aquí el tema es la coordinación y cooperación con otros en el uso de la innovación, con el propósito de servirle mejor a los estudiantes.

6.- Reenfoco: se exploran las ventajas adicionales de la innovación, considerando mayores posibilidades de cambio o reajuste. El profesor tiene algunas ideas sobre alternativas a la reforma propuesta.

Lange y Bourroughs (1994) analizaron también el proceso de cambio en profesores teniendo cuenta también la dimensión personal que va desde la incertidumbre hasta la estabilidad. Estos autores plantean que para que las experiencias que los profesores tienen produzcan un desarrollo profesional, deben ser percibidas por los individuos como algún tipo de desafío a lo que ellos asumen que es una buena práctica. Sólo de esta manera se podrá decir que la experiencia provoca cambios en los profesores. Para comenzar a abordar el sentimiento de inseguridad que acompaña este desafío, los individuos han de llegar a comprender la naturaleza y la forma del desafío en sí mismo, es decir, en qué consiste la innovación. Cuando poseen una clara comprensión de en qué consiste el cambio en su práctica habitual y por qué, entonces ya poseen algunos criterios para revisar aquellos recursos necesarios para llevar a cabo de forma adecuada el cambio propuesto. La eficacia de su percepción de la naturaleza del cambio, y su consciencia de los recursos para resolverlo influirán en la forma y uso de estrategias apropiadas para su continuo desarrollo profesional (Lange y Bourroughs, 1994).

Por otra parte también se han venido elaborando diversas teorías que se aproximan al estudio de las personas adultas con base en la evolución por etapas de su desarrollo cognitivo.

Diferentes autores coinciden en señalar que una de las teorías sobre el desarrollo que aportan mayor información y permiten una adaptación más apropiada para estudiar el fenómeno del cambio en adultos es la teoría de las Etapas del Desarrollo de Yo de Lovinger (Marcelo, 1995). En esta teoría, la primera etapa se caracteriza por un nivel conceptual concreto, ligado a la acción, con una necesidad de control de las situaciones, inseguridad y sumisión a la opinión de los que consideran como superiores.

En la dimensión del desarrollo del yo, esta etapa se caracteriza por un elevado conformismo con las normas y reglas sociales imperantes, así como por el deseo de agradar a los iguales; los individuos muestran una tendencia a identificarse con los valores y creencias de la mayoría, asumiendo de forma acrítica convencionalismos sociales. En el panorama de la práctica docente, los investigadores opinan que no resulta difícil pensar en esta primera fase como aquella por la que atraviesan muchos profesores principiantes (Marcelo, 1995). Una segunda etapa viene caracterizada por una mayor capacidad de abstracción, de ser capaz de diferenciar entre hechos, opiniones y teorías. El sujeto comienza a ser capaz de resolver sus problemas sobre la base de un razonamiento inductivo. Desde el punto de vista personal, esta evolución se manifiesta por una mayor autonomía, así como una comprensión más consciente y relativa de las leyes y valores sociales. La tercera etapa corresponde a un elevado nivel de desarrollo conceptual, abstracción, simbolización y capacidad de resolución de problemas.

A nivel social los sujetos son capaces de mantener relaciones interpersonales recíprocas y ricas que pueden favorecer un clima de colaboración. Es la etapa que caracteriza a los profesores expertos, profesores que saben hacer y que son responsables de lo que hacen; profesores que destacan en algún campo específico, en alguna materia o nivel de enseñanza, que son sensibles a las demandas de la tarea a realizar, que resuelven problemas con más rapidez y flexibilidad (Berliner, 1992, citado por Marcelo, 1997).

Otro de los supuestos teóricos de peso para el cambio lo constituye la lógica del compromiso. Íntimamente ligado al estudio del cambio educativo en sus dimensiones organizacional e individual se encuentra lo relacionado con lo que los expertos como Antonio Bolívar (2013) han denominado como *la lógica del compromiso para la mejora y el cambio*. Esta lógica, señala el autor, tiene que ver con el surgimiento histórico de políticas educativas centradas en la implementación de estrategias de compromiso y cuya esencia consiste en la propuesta de dejar atrás las estrategias de control que caracterizaron el trabajo evaluación educativa de las últimas dos décadas. El enfoque de las estrategias de control era la mejora de la educación ofrecida mediante la evaluación externa de resultados, la dependencia de las regulaciones administrativas en una dirección vertical (de arriba-abajo) y la uniformación de las prácticas docentes mediante un modelo técnico-burocrático, con estándares y prescripciones que pudieran incrementar los resultados de los estudiantes (Bolívar, 2013: 63).

Actualmente se habla ya de una nueva perspectiva, de una nueva estrategia centrada en el compromiso como patrón organizativo de una escuela, la cual se expresa en un trabajo en colaboración y en equipo y unos marcos estructurales de relaciones que posibiliten la autonomía profesional junto a la integración de los miembros en la organización (Rowan, 1990, citado por Bolívar, 2013). El compromiso en este sentido sirve para sustentar el trabajo diario y también provee de un conjunto de valores compartidos, promoviendo así la integración de los profesores por las relaciones con sus colegas y alumnos, más allá del espacio del aula.

De acuerdo con Nias (1981) el compromiso del profesorado ha sido considerado como un factor crítico para la mejora de la enseñanza, ya que suele distinguir a los enseñantes que tienen la enseñanza como un mero trabajo de aquellos otros que se preocupan y se apasionan

con la labor que pueden desempeñar con los alumnos. Es parte de la identidad profesional de lo que es un buen docente y además refleja el punto donde se une lo racional y lo emocional.

Day y Gu (2012) son categóricos al señalar la enseñanza es una profesión compleja, obligada a atender múltiples demandas, entre éstas, las sociales, y para mantener la energía y el entusiasmo en el trabajo, los profesores necesitan mantener el compromiso y la pasión por el trabajo (Day y Gu, 2012: 157).

Litwin (2008) por su parte aborda el tema del pensamiento apasionado del profesor y afirma lo siguiente:

“el pensamiento apasionado se vincula con el deseo de llegar a lo que aún no se ha llegado y a la imaginación, que como parte de la inteligencia, nos permite aventurar relaciones y proyectarlas de manera original. En ese sentido, la enseñanza debe promover el pensamiento apasionado, que incluye el deseo y la imaginación, para provocar una educación comprometida con la sociedad” (Litwin, 2008: 29).

Como concepto se tiene que el compromiso es un vínculo psicológico o identificación de los individuos con una organización, actividad o persona particular, que da lugar a determinadas acciones. Puede ser definido de diferentes modos: esfuerzo por comprometerse en el trabajo, atractivo psicológico hacia la profesión, preocupación por los demás, entre otros (Meyer y Herscovitch, 2001, citados por Bolívar, 2013).

En realidad existe un amplio conjunto de definiciones en general. Aplicado en la tarea educativa, el compromiso puede definirse como el grado de ligazón positiva, afectiva entre el profesor y la escuela (Nias, 1989: 30). Como expresión denota, habitualmente, encontrarse motivado, implicado plenamente en las tareas educativas, creer que su labor es clave en la educación de los alumnos. Los investigadores describen varias dimensiones del compromiso: como pasión; inversión de tiempo extra; como preocupación por el alumnado; como

responsabilidad del saber hacer profesional; como transmisión del saber y los valores; y como participación en la comunidad escolar. Además, señala Bolívar (2013), el compromiso tiene una dimensión emocional, por lo cual requiere entusiasmo, pasión por la enseñanza y una fuerte implicación emocional. Esto dice el autor:

“Ser un profesor apasionado, que ama su trabajo, no es algo que tienen algunos profesores, sino es más bien aquello que forma parte esencial de un buen enseñante []. El compromiso es la apasionada determinación de la práctica de unos valores, propósitos morales y creencias que aportan significado y energía a la vida y que contribuye a la realización personal y profesional” (Bolívar, 2013: 71).

El compromiso del profesorado es importante, afirman los expertos, porque es un factor significativo en la calidad de la enseñanza, las capacidades de los docentes para adaptarse exitosamente al cambio, retención y actitudes de los estudiantes y resultados de aprendizaje (Day, 2007: 254-258).

El compromiso puede además visualizarse como algo estable en el tiempo, pues es el vínculo que establece el individuo con su organización, fruto de las pequeñas inversiones relacionadas a lo largo del tiempo. De esta manera se podría entender el porqué la persona decide permanecer en la organización: porque cambiar su situación podría sacrificar las inversiones realizadas, de acuerdo con una teoría de compromiso calculado, según el intercambio entre esfuerzos y recompensa (Becker, 1960, citado por Bolívar, 2013).

La literatura señala que el compromiso posee diferentes niveles que en ciertos momentos de la vida profesional de los profesores suelen crecer, sostenerse o decaer, dependiendo ello de una serie de factores tanto internos como externos. Los factores que suelen influir en la variación de los niveles de compromiso son de tipo profesional (contexto del trabajo, políticas); contextual (relaciones con los alumnos y colegas, liderazgo de los

directivos) y personal (salud, valores). Dichos factores pueden adquirir un sentido negativo (por ejemplo, políticas que no apoyan, que desmoralizan) o bien positivo (políticas que apoyan, apoyo de los directivos). De esta manera, cuando los profesores sienten una falta de eficacia en su trabajo y cuando no hay estructuras organizativas, culturas, compañeros y equipos directivos que apoyen la labor del profesorado, se mina progresivamente su compromiso (Joffres y Hauggley, 2001, citados por Bolívar, 2013).

Aunado a lo anterior, el grado de satisfacción en el trabajo, a pesar de ser una variable subjetiva, influye en el compromiso, manifiesto en el modo cómo se implican los profesores en su trabajo y viven su ejercicio profesional. La psicología del trabajo pone de manifiesto que el grado de satisfacción/insatisfacción afecta la moral e implicación en el trabajo, sobre todo en actividades como la docencia, donde lo personal no puede desligarse de lo profesional (Bolívar, 2006).

Por lo que se refiere al papel de los factores externos en el compromiso tales como los incentivos (complementos salariales, ascenso en la carrera), la literatura de investigación señala que su impacto es limitado. Los aspectos competitivos que conllevan las políticas de diferencias de incentivos laborales a menudo suelen contribuir a aminorar el compromiso del profesorado. En lugar de situar la competencia a nivel individuos (incentivos individuales diferenciados) se sugiere mejor situarla a nivel de escuelas, promoviendo el trabajo en equipo para conseguir mejores resultados (Firestone y Pinell, 1993, citados por Bolívar, 2013).

Finalmente, el concepto de compromiso es multidimensional, dependiendo del contexto en que es analizado. Bolívar (2013), apoyado en una serie de estudios de investigación, distingue cuatro dimensiones o tipos de compromiso, según los niveles a que se dirigen:

1. Compromiso con los estudiantes, como cuidado y solicitud por sus alumnos: atender de modo personalizado, incrementar los aprendizajes, así como una responsabilidad por su aprendizaje. El estudiante es considerado como la principal razón de ser de la carrera.

2. Compromiso con la labor docente. Se trata de un vínculo psicológico entre el docente y su trabajo de enseñanza. Se manifiesta en la disposición del profesor a esforzarse para hacer bien su trabajo, en el entusiasmo por la enseñanza, dedicando más tiempo a los estudiantes como personas, especialmente a los que tienen dificultades tanto personales como de aprendizaje, así como a los contenidos enseñados. Este compromiso desempeña un papel importante en la permanencia en la profesión.

3. Compromiso con la profesión. Es una actitud de satisfacción e identificación con su trabajo. Se expresa en una mayor probabilidad para mejorar sus competencias profesionales y de este modo, la calidad de su trabajo, así como la pertenencia a asociaciones y grupos profesionales.

4. Compromiso con la escuela, como organización y lugar de trabajo. Consiste en la identificación con los valores de la institución, la lealtad hacia ésta, la tendencia a invertir un considerable esfuerzo, más allá de lo legalmente establecido, y el deseo de permanecer en la organización.

Estas cuatro dimensiones del compromiso docente expresan el cuerpo de conocimientos, actitudes y habilidades que forman una base para construir el concepto de *compromiso de los docentes* y permiten comprender el compromiso del profesorado en una

perspectiva que reúne aspectos tanto de tipo personal como organizacional (Razak, Darmawan y Keeves, 2009; citados por Bolívar, 2013).

Dimensión organizativa del cambio

En un nivel organizacional el éxito siempre dependerá de la labor en conjunto de cada uno de sus miembros, principalmente si de implantar cambios se trata. De acuerdo con expertos en el tema, la teoría del aprendizaje organizacional y el modelo de las organizaciones inteligentes han proporcionado herramientas valiosas para aterrizar proyectos de cambio, de tal manera que éstos sean efectivamente aplicados y posteriormente evaluados con el fin de avanzar y cristalizar lo que a nivel institucional se ha denominado como la “Visión” y “Misión”, los cuales son considerados como factores básicos para el crecimiento de toda organización, incluyendo las escuelas (Espíndola, 2011).

Los conceptos de aprendizaje organizacional y las organizaciones que aprenden están sumamente relacionados, sin embargo es pertinente señalar que los estudios sobre las organizaciones que aprenden tienen una orientación hacia la acción y están dirigidos a crear un tipo ideal de organización donde el aprendizaje se lleva a su máximo nivel; en tanto, la literatura sobre el aprendizaje organizacional señala una tendencia analítica, concentrándose en el entendimiento de los procesos de aprendizaje dentro de las organizaciones, sin tratar necesariamente de cambiar los procesos mismos. (Easterby-Smith, 1997, citado por Bolívar, 2000).

Para poder comprender el significado de los conceptos de aprendizaje organizacional y de organizaciones que aprenden en el campo de la educación es necesario conocer las distintas perspectivas desde las cuales se han estudiado. Dicho esto, se tiene que las teorías que los concibieron tienen origen en los paradigmas de las organizaciones y de organizaciones descentralizadas y flexibles del trabajo, provenientes de ámbitos no educativos. Shell, la

compañía internacional de energía y petroquímica, fue una de las empresas pioneras en utilizar este concepto (Adriaenséns, 2008).

A continuación se explican algunos de los postulados principales de estas teorías, comenzando por el aprendizaje organizativo, seguido por las organizaciones inteligentes y el aterrizaje de ambas en el contexto educativo.

El aprendizaje organizacional

Según López (2010), fueron March y Simon, y Cyret y March quienes introdujeron el concepto de aprendizaje organizacional en estudios de organizaciones en los años 60's, y desde entonces, los esfuerzos de los investigadores se han enfocado en desarrollar e identificar los distintos elementos que lo componen. El autor señala que existe una gran variedad de significados de aprendizaje organizacional, así como también discusiones en torno a su nivel de alcance y profundidad; entre las categorías más recurrentes que definirían al aprendizaje organizacional destacan las siguientes: a) nuevas estructuras; b) nuevas acciones; c) un conocimiento, nuevas revelaciones e ideas; d) nuevos sistemas; e) Una combinación de todos los aspectos anteriores; f) una adaptación al medio ambiente; g) un cambio (Fiol y Lyles, 1985; citados por López, 2010). En contraste con lo anterior, en lo que sí se ha dado un consenso es en las siguientes áreas concernientes al aprendizaje organizacional:

- La necesidad de alineamiento con el medio ambiente: esto significa que la organización debe tener la habilidad de aprender y desaprender, con base en sus acciones anteriores. El objetivo principal en cuanto al desempeño organizacional es poder sobrevivir a largo plazo y crecer, y para lograrlo, las organizaciones se alinean con su medio ambiente para seguir siendo competitivas e innovadoras.
- La relación existente entre el aprendizaje individual y el aprendizaje organizacional: es necesario señalar que aunque se reconoce la importancia del

aprendizaje da cada uno de los individuos de la organización el aprendizaje organizacional no es la suma del aprendizaje de cada uno de sus miembros.

- Los factores contextuales como la cultura organizacional, la estructura y el medio ambiente: el aprendizaje en la organización no se garantiza si no se da en un entorno donde existen procesos por los cuales el aprendizaje individual modifica el comportamiento de la organización; ésta, como resultado del desarrollo y aprendizaje de los individuos, desarrolla puntos de vista, ideologías, normas y valores que son compartidas por sus miembros.

En este último rubro conviene detenerse para definir de una manera más precisa el significado de estructura y cultura organizacional. Desde una perspectiva global, Pérez Uribe (2007) plantea una pregunta clave para todas las organizaciones: “¿Es posible, sin una gestión profesional de la estructura organizacional, del ser humano y de la cultura que genera su interrelación en la organización, generar espacios de creatividad e innovación?” Según el autor, se ha encontrado en diversos estudios con empresas que la indagación para el manejo de la estructura y la cultura organizacional se puede constituir en auténtica fuente de luz para la transformación de las mismas.

La estructura organizacional se refiere a un patrón de relaciones por medio de las cuales las personas, bajo el mando de los directivos, persiguen metas comunes. Es el patrón formal del modo en que se están agrupando las personas y los trabajos o funciones que se representan gráficamente en un organigrama. De ahí surgen los procesos, que son actividades secuenciales que dan vida al esquema de la organización por medio de la comunicación, la toma de decisiones y el desarrollo de la organización en sí (Gibson, Ivancevich & Donnelly, 2001; citados por Pérez Uribe, 2007).

La cultura organizacional, por su parte, se encuentra unida a la puesta en marcha de la estructura, y se explica, en palabras de Robbins (1999) de la siguiente manera: “representa los valores centrales que comparte la mayoría de los miembros de la organización y es un sistema de significado compartido, que los individuos con antecedentes diferentes o en distintos niveles de la organización tienden a describir en términos generales” (Robbins, 1999, citado por Pérez Uribe, 2007: 75). La cultura, como componente organizacional incluye a su vez los siguientes elementos:

a) Liderazgo: el papel y la participación del líder o agente de cambio en la creación y mantenimiento de una cultura que facilite el alcance de la visión, la misión, las políticas, los principios y los valores, así como el enfoque y la promoción de una cultura organizacional armónica en toda la organización.

b) Participación y compromiso: prácticas, sistemas y mecanismos específicos que se establecen para desarrollar el potencial de las personas en la participación y logro de las metas de una organización.

c) Desarrollo y reconocimiento: prácticas que se utilizan como sistemas de reconocimiento tanto individual como grupal y cómo participan las personas en la definición de estas prácticas y cuáles se utilizan para innovar y reconocer los aportes creativos.

d) Creación de un entorno vital para todos los trabajadores: acciones concretas para el fortalecimiento y el engrandecimiento de la autoestima, la formación y afianzamiento de la identidad personal teniendo en cuenta las condiciones del entorno para proporcionar a los individuos seguridad en sí mismos y desarrollar sus potencialidades. Se incluye la definición de satisfactores que induzcan hacia la valoración del estatus como persona dentro de la organización.

El aprendizaje en la organización supone también un procesamiento social de la información, socialización en la cultura y desarrollo de nuevas metas, estructuras, estrategias o ambientes. Al respecto, Senge (1992) afirma que “ya no basta con tener una persona que aprenda para la organización, y no es posible mirar el panorama y ordenar a los demás que sigan las órdenes del “gran estratega”. Las organizaciones que cobrarán relevancia en el futuro serán las que descubran cómo aprovechar el entusiasmo y la capacidad de aprendizaje de la gente en todos los niveles de organización” (Senge, 1992: 7).

En este mismo orden de ideas, Schôn (1978) señala que toda organización es un organismo que se desarrolla y aprende. Los expertos en análisis organizacional establecen que de la misma manera que los individuos son agentes de acciones organizativas, también son agentes del aprendizaje organizativo. El aprendizaje organizativo ocurre cuando los individuos, actuando con sus imágenes, detectan una contradicción entre los resultados y expectativas que confirma o rechaza una teoría organizativa en uso (Argyris y Schon, 1978). Así, el aprendizaje no es un proceso aislado y solitario, sino que implica la creación de interpretaciones socialmente construidas de los hechos y conocimientos que llevan a la organización a través del ambiente, o que son generados por él.

Finalmente, para Romero (2003), el aprendizaje organizativo es una teoría que comprende la creación de interpretaciones de hechos y conocimientos construidos socialmente que, generados desde dentro o procedentes del entorno, llegan a formar parte de la organización. Algunos de los procesos relacionados con el aprendizaje organizativo son: resolución sistemática de problemas, experimentación de nuevos enfoques, memoria crítica de experiencias pasadas, transferencia de conocimientos. Estos procesos no surgen espontáneamente, sino en virtud de entornos que los propicien y que deben generarse deliberadamente.

La teoría del aprendizaje organizativo plantea como particularidad que el cambio no es sólo un asunto de los propios implicados, una cuestión de voluntades para mejorar, sino que la presión por cambiar viene marcada por el contexto, por las demandas y necesidades del entorno. Vale decir que, en relación con esto último, el origen empresarial de esta teoría ha requerido cautela a la hora de interpretar qué se entiende por demandas del entorno y de articular respuestas escolares no lineales, en las que logre imponerse los principios de calidad y equidad por sobre la lógica de mercado.

Aplicación de la teoría del aprendizaje organizacional en la educación

Ligar la innovación, la formación y el desarrollo de la organización se ha convertido ya en un discurso asumido de forma generalizada en el ámbito educativo, al menos en cuanto a propósito y finalidad (Marcelo, 1997). Se habla de la escuela como unidad de cambio, de formación centrada en la escuela, desarrollo profesional basado en la escuela, desarrollo del currículo basado en la escuela; éste es un discurso asumido por investigadores, formadores, profesores y administradores.

De esta manera, la escuela deja de ser un lugar sólo para enseñar sino para aprender; el desafío consiste en crear las condiciones para puedan darse en las escuelas procesos de aprendizaje, de innovación y de formación diseñados por los propios profesores, de ambientes de aprendizaje que permitan a los profesores aprender y a las escuelas mejorar. Es la imagen de la escuela como comunidad de aprendizaje, donde los profesores investigan, estudian, enseñan, observan, hablan de su enseñanza y se ayudan unos a otros (Barth, 1990).

El aprendizaje en la escuela se denomina *mejora escolar*, entendida como el esfuerzo sistemático y sostenido de cambio en las condiciones de aprendizaje y de otras condiciones de internas relacionadas, en una o más escuelas, con el fin último de conseguir las metas educativas de una forma eficaz (Hopkins, 1986, citado por Marcelo, 1997). Se trata de una

interpretación del cambio como un proceso de aprendizaje organizativo que asume la escuela como unidad de cambio, respetando las especificidades de cada escuela. Esta interpretación asume un enfoque sistémico del cambio que se preocupa por las condiciones tanto internas como externas que lo favorecen; que planifica de forma abierta metas y estrategias de desarrollo para institucionalizar el aprendizaje continuo como forma de trabajo de los profesores (Marcelo, 1997).

En esta dimensión organizativa del cambio se insiste en la necesidad de tener en cuenta las condiciones para que se produzca el aprendizaje organizativo. Peter Senge (1992) llega a identificar cinco disciplinas que caracterizan a una organización inteligente: pensamiento sistémico, dominio personal, modelos mentales, visión compartida y aprendizaje en equipo. A manera de síntesis, la interacción entre las cinco disciplinas podría explicarse de la siguiente manera: la construcción de una visión compartida alienta a un compromiso a largo plazo; los modelos mentales enfatizan la apertura necesaria para poner en evidencia las limitaciones de nuestra manera actual de ver al mundo; el aprendizaje en equipo desarrolla las aptitudes de grupos de personas para buscar una figura más amplia que trascienda las perspectivas individuales y el dominio personal alienta la motivación personal para aprender continuamente cómo nuestros actos afectan al mundo (Senge, 1992).

Bajo esta misma perspectiva, en el ámbito escolar también se han identificado algunas condiciones que consideran prioritarias para que pueda producirse aprendizaje en la institución educativa formal: indagación y reflexión, planificación, implicación, desarrollo profesional y coordinación. La indagación representa una actitud de permanente búsqueda y cuestionamiento de lo que se hace; la planificación tiene que ver con la existencia de una visión, unas metas en la escuela; la implicación tiene que ver con la identificación y apropiación que los profesores hacen del proyecto de escuela, el desarrollo profesional supone

la existencia de oportunidades pensadas para aprender desde diferentes vías: por los propios profesores y por otros; la coordinación hace referencia a la necesidad de interrelación entre los diferentes niveles de la organización (Ainscow, 1992, citado por Marcelo, 2007)).

El aprendizaje organizacional en instituciones educativas se define como un marco referencial, un mecanismo para preservar la sustentabilidad de las escuelas en las etapas presentes y futuras de inestabilidad e incertidumbre (Lam, 2004, citado por López, 2010). La capacidad de la escuela para el aprendizaje organizacional posee seis dimensiones de cuyo encuentro depende precisamente la capacidad de la escuela para explotarlo:

- a) Las estructuras tradicionales de las escuelas
- b) La participación de los profesores en la toma de decisiones
- c) El incremento del conocimiento y las habilidades en tiempos de cambio rápido
- d) El seguimiento del desempeño y la comparación con los indicadores
- e) El liderazgo
- f) El compromiso compartido (López, 2010.)

Como ya se señaló anteriormente, estas acepciones del aprendizaje organizacional en las escuelas provienen de las organizaciones empresariales, y al igual que en éstas también es común encontrar en las escuelas ciertas barreras que dificultan o impiden que los profesores aprendan dentro de sus instituciones.

López (2010) cita a Zederayco (2000) al enunciar algunas de las principales barreras del aprendizaje institucional:

- Desde un punto de vista individual, existe resistencia por parte de los profesores y directivos a examinar sus prácticas de manera abierta.

- La práctica docente y las estructuras de la escuela deben ayudar a que los profesores se perciban como agentes de cambio, sin embargo, estos mismos elementos impiden este hecho.
- Factores como el estímulo para el aprendizaje organizacional y las condiciones externas de la escuela y el liderazgo afectan el desarrollo de una escuela como organización que aprende.
- Los profesores requieren de cierto nivel de poder y enfocarse colectivamente en la enseñanza, ya que de ello depende la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

La teoría de las organizaciones inteligentes u organizaciones que aprenden

Los conceptos derivados de teorías que se agrupan en lo que se ha llamado organizaciones inteligentes u organizaciones que aprenden son considerados como auxiliares para el análisis de las interacciones que existen entre la administración y la docencia. Su propuesta va encaminada al rompimiento de paradigmas tradicionales de operación en las organizaciones con el fin de hacerlas más dinámicas y creativas al aprender de sí mismas. Lo que se sugiere frecuentemente es analogar las organizaciones con el funcionamiento del cerebro humano, de ahí el nombre de organizaciones inteligentes.

En general, estas teorías sostienen que las organizaciones deben representarse y dedicarse a conocer el entorno y a sí mismas para que puedan reestructurarse y atacar los problemas de raíz. Por otra parte, insisten en que las instituciones no deben actuar sólo con el criterio de las “funciones” que desarrollan los distintos departamentos que las componen, sino fundamentalmente de los procesos que permiten efectuar interacciones entre dichas áreas para cumplir funciones más amplias y trascendentes.

Espíndola (2011) sugiere algunas ideas en este campo de las organizaciones inteligentes que se relacionan con la vida académica:

- Los sistemas tienden a adaptarse al error, por lo que son inhábiles para reconocerlo. Con base en esta premisa, las organizaciones pueden cambiar muy poco, puesto que están prisioneras de variables “que no pueden modificarse” porque precisamente justifican el error. En este sentido, las organizaciones deben analizar seriamente cuánto invierten en controlar las fallas que pueden evitarse. A menudo eliminarlas implica reestructurar por completo un sistema de interacción.
- Aún sin considerar los aspectos éticos, las funciones de control de empleados desgastan a los directivos y al personal y reprimen el trabajo creativo.

Al respecto, Senge (1992) dice que la función primordial del poder es diseñar o rediseñar la operación; es decir, el poder tiene como función incrementarse a sí mismo en funciones creativas y variadas: negociar, abrir espacios, generar proyectos, etc. Es importante que el administrador académico comprenda que una de sus tareas fundamentales es contribuir de manera sistémica a que el docente sea más efectivo como enseñante y a favorecer su bienestar. Un profesor optimista, confiado y bien preparado será capaz de transmitir ese bienestar a sus alumnos y de diseñar con ánimo sus clases.

Por otra parte, es fundamental que el administrador académico sea capaz de generar proyectos concretos que contribuyan al crecimiento personal o profesional del docente, a la creación de sistemas pedagógicos, con la participación de los académicos, que apoyen el proceso de enseñanza-aprendizaje y al desarrollo de programas de vinculación de las instituciones educativas con el entorno social. Esto ayudará a evitar la rutina, dirigir el trabajo y considerar la enseñanza como una actividad creativa que responda rápidamente a

las necesidades sociales y humanas. Sin embargo, no siempre existen mecanismos académico-administrativos o la cultura organizacional para que estos proyectos sean la actividad principal de los administradores académicos.

- Sólo existen sistemas y subsistemas en un nivel formal y mental; en realidad lo que existe son sistemas y su ambiente. Los sistemas son cerrados estructuralmente aunque abiertos al ambiente. Esta idea puede resultar de difícil comprensión debido a la costumbre de pensar en la subordinación de un sistema respecto de otro que lo incluye.

En una organización inteligente son igualmente importantes todos los factores del ambiente y no sólo los ejecutados por la autoridad. Por eso es que se insiste en que la jefatura debe hacer caso a la vida cotidiana de los sistemas y tomar decisiones con base en la información que proporcionan los que están en contacto directo con el ambiente y sus distintas variables.

- Muchas veces, para sobrevivir y defender a la misma institución, los grupos de trabajo recurren a la simulación o a lo que algunos llamarían “desobediencia inteligente” frente a órdenes o estímulos adversos. La simulación genera la ilusión de que todo está bien y que las decisiones de la autoridad fueron más acertadas.
- Los sistemas nacen obedeciendo a necesidades del entorno, pero una vez que se constituyen, están determinados por su estructura, lo cual permite o no dar acceso y procesar la información del medio. He aquí la importancia de la estructura cultural.

En las organizaciones en que se privilegia el intelecto, como lo son los colegios y las universidades, deben establecerse modificaciones estructurales de cultura que les permitan generar los cambios en la dirección deseada; especialmente se deben establecer procesos organizacionales abocados a generar y controlar esos cambios.

- Las organizaciones no deben hacer sólo pronósticos con base en el pasado sino generar escenarios diversos de posibilidades futuras. Deben establecer su visión, su misión y sus metas de manera cuidadosa, y luego buscar inteligentemente los medios para lograrlas. Existen instituciones en las que el ejercicio de establecer su visión y misión se han convertido en un mero requisito burocrático y de imagen; sin estrategias para alcanzarlas y sin los medios requeridos, es una labor inútil para el desarrollo económico e institucional.
- Las organizaciones inteligentes utilizan tecnología avanzada con dos propósitos: a) aligerar la carga de sus procesos rutinarios para que el personal se dedique a aspectos más creativos y estratégicos, y b) mantener líneas amplias de información para tener datos actuales y precisos del entorno. En las universidades, además, la informática tiene la amplia posibilidad de aplicarse en múltiples formas al proceso de enseñanza-aprendizaje; es decir, en la operación misma.

A manera de síntesis se tiene que ambos conceptos, el aprendizaje organizacional y las organizaciones que aprenden han sido utilizados para explicar, como ya se señaló, los procesos que se dan al interior de las organizaciones y también para proponer estrategias para el cambio, de tal manera que se favorezca el crecimiento y desarrollo pleno y sustancial de las mismas. Esto ha sido extrapolado al ámbito educativo, por una parte, bajo un mar de críticas, por parte de aquellos que subrayan su origen mercantilista y el sello de una sociedad donde predomina la competitividad, donde la educación es una mercancía que se vende al mejor postor, y donde el profesor es un empleado cuya aspiración principal es llegar a ser gerente de la organización; y por otra, con la invitación a utilizarlas como elementos de análisis; opinión

basada en la experiencia, de quienes estudian las maneras de hacer real el discurso del cambio educativo y con ello, cristalizar una nueva práctica docente en nuestras escuelas.

La postura de este trabajo se ubica en esta segunda opción y se pretende con ello utilizar estas ideas para incursionar en el debate del cambio/innovación en la práctica docente al interior de instituciones educativas de nivel superior, en el entendido de que éstas son organizaciones constituidas por sujetos que aprenden de manea individual y grupal, cuya labor contribuye a la gestión del conocimiento y por lo tanto al desarrollo significativo de dicha organización.

2.3 Acerca de la práctica docente bajo un modelo educativo por competencias

Antes de iniciar con el abordaje directo de este importante elemento del marco teórico de este trabajo conviene realizar algunos señalamientos generales que contribuirán de manera significativa a la explicación del fenómeno de la práctica docente bajo un modelo por competencias. Primeramente se hablará del concepto de práctica docente desde una perspectiva general, inclusive filosófica; enseguida, se describirán algunos aspectos relevantes en torno a las competencias, sus enfoques teóricos y su inclusión en el ámbito educativo, los paradigmas psicopedagógicos que fundamentan los modelos educativos centrados en el aprendizaje , algunas limitaciones del modelo de competencias para la práctica docente, y finalmente los requerimientos para que los docentes implementen las competencias en cada una de las fase que integran la práctica docente, el diseño, la ejecución y la evaluación.

1.- Concepto de práctica docente desde una perspectiva filosófica

El uso cotidiano de la práctica tiene como referencia principal el ámbito de lo personal en un sentido estrecho, que conlleva un sello prioritariamente experiencial marcado por la rutina cotidiana. La actividad práctica cotidiana en el sentido filosófico del término plantea un

tipo de relación del hombre con el mundo en el que se opera una doble transformación, aquella en la que el mundo es transformado por la acción humana y a la vez, esta acción transforma al hombre. Este sentido, es fundamentalmente necesario para acceder al sentido educativo de la práctica, en la perspectiva de una pedagogía científica humanística y transformadora (Jiménez, 1986).

Reconocer el nexo filosófico en la pedagogía permite la convergencia de los planteamientos filosóficos referidos a la educación, en un territorio pedagógico. En esta vía, el concepto de práctica es enriquecido por una forma específica de praxis educativa. Esta concepción praxeológica asigna un rol transformador al educador, en la medida en que su actividad no está ceñida al marco puramente tradicional de las prácticas insertas en la educación.

La práctica como categoría pedagógica abarca el plano de la intervención de la conciencia, es decir, de la intencionalidad del quehacer educativo de acuerdo a un fin establecido previamente. Al destacar el aspecto consciente de la praxis educativa se esclarece la determinación de los fines y objetivos de la educación y de la enseñanza.

Dewey (1989) estableció la distinción entre la “acción reflexiva” y la “acción rutinaria”. Bajo la noción rutinaria se incluyen aquellas acciones que están determinadas exclusivamente por la tradición, por la verdad de autoridad o por definiciones oficiales. Este tipo de acción no cuestiona nunca los fines a los que sirve y sólo considera los medios como problemáticos. Por el contrario, la acción y el pensamiento reflexivo centra el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende.

Jiménez (1986) señala que en el marco de las instituciones escolares se aprecia una gran variedad de prácticas educativas circunscritas al aula y al centro escolar, como es la de

enseñar, estimular el aprendizaje, ayudar al alumno en su desarrollo personal, organizar un tipo de vida social, regular comportamientos personales y sociales, evaluar adquisiciones, organizar centros, promocionar a alumnos, distribuir el tiempo y el espacio, utilizar los medios técnicos, etc. A estas actividades son a las que de forma más precisa solemos llamar prácticas docentes, las cuales se caracterizan por ser diversas, complejas e interdependientes, de forma que los cambios que se producen en unas pueden incidir en otras.

El conocimiento profesional del profesor se va construyendo poco a poco, sobre la base de las interpretaciones de las situaciones en las que se ven envueltos en sus centros y aulas escolares y del resultado de las decisiones que adoptan. Una de las peculiaridades que les impone el contexto en que desarrollan su trabajo consiste en que las decisiones que se van a tomar acostumbran estar condicionadas por la inmediatez. Asimismo, este conocimiento se reconstruye y modifica de acuerdo con los resultados de su experiencia cotidiana. El profesorado, en la medida en que los conflictos en los que se ve envuelto no le obligan a poner en duda, ni a cuestionar las decisiones que acostumbra adoptar, mantiene a un nivel bastante intuitivo el conocimiento profesional en el que se basa (Jiménez, 1986).

Lo anterior puede significar, según el autor, que el docente actúa conforme a su muy particular manera de percibir la práctica educativa dado el conjunto de ideas, experiencias y valoraciones que ya posee y se convierte en un actor rutinario al cual se le exige, en función de las reformas educativas, precedidas a su vez por un marco de exigencias externas de carácter económico, social y político, que realice cambios en su práctica docente con el fin de responder de manera puntual a dichas exigencias.

Monereo (2010) por su parte ha estudiado la temática acerca de la resistencia, y obstáculos en los docentes para el cambio educativo y señala que, con base en literatura científica de los últimos años sobre los motivos que explicarían las dificultades que encuentran

los profesores para instaurar innovaciones educativas en las aulas, existen tres grandes bloques de variables:

1). Un primer conjunto de factores tiene que ver con variables de índole personal relativas al costo emocional que supone cambiar unas prácticas que están bajo el control del profesor, que le dan seguridad, para adoptar otras inciertas y que lo ponen en situación de vulnerabilidad, ya sea frente a los estudiantes o inclusive ante los propios colegas. Esta situación de vulnerabilidad se combina con la falta de seguridad que conlleva desarrollar una nueva competencia.

La literatura hace mención de la sensación de pérdida de aprendizaje (*lost learning*) que supone abandonar la confianza que ofrecen unas prácticas rutinizadas y pasar a la incertidumbre que acompaña a nuevas formas de actuación, en un escenario público como es el salón de clase. En este punto, las habilidades personales para discernir y autorregular las propias emociones suponen un componente fundamental para hacer frente a los desajustes o presiones que pueden producirse al iniciar un cambio sustancial en las prácticas docentes habituales; además, es muy importante contar con el apoyo socio-emocional de los colegas, ya que la calidad de las relaciones personales entre el profesorado, la percepción de pertinencia al grupo y el nivel de integración social representan un peso decisivo para que los cambios e innovaciones tengan posibilidades de éxito (Huberman, 1993, citado por Monereo, 2010).

2). Un segundo bloque de factores reúne aquellos aspectos de carácter profesional, concretamente a lo que se denominaría, en un sentido amplio, a las competencias profesionales del docente que englobaría al conjunto de concepciones, teorías y conocimientos que sustentan sus decisiones y prácticas frente a los problemas propios de su profesión. En este sentido, los investigadores afirman que las concepciones epistemológicas e instruccionales de los profesores sobre el significado de aprender, enseñar y evaluar, se producen de forma muy

temprana, en los primeros años de formación en la propia disciplina (tal es el caso de la mayoría de los profesores universitarios) y suelen dirigirse hacia el polo positivista/objetivista, según el cual el conocimiento disciplinar debe transmitirse tal cual es y como tal debe ser evaluado (Monereo, 2010; Pozo, 2013).

3). El tercer bloque de factores que explican las barreras para el cambio poseen una naturaleza institucional. Se parte de la idea de que el profesor no es un actor aislado e independiente, sino que se halla inmerso en un contexto que recíprocamente influye sobre él y sobre el cual éste también actúa para su modificación. La cuestión aquí es que al interior de las instituciones educativas en ocasiones existen ciertos factores que influyen de manera negativa para la adopción de cambios en las prácticas educativas habituales, por ejemplo, la poca capacidad de participación y decisión que se permite a los docentes y la falta de condiciones reales para llevar a cabo los cambios. Finalmente, se señalan las dificultades para la construcción de una cultura colaborativa que permita compartir fines y objetivos en común.

Ante todo lo anterior, sólo resta recordar que estamos viviendo tiempos de cambio, y ante ello, el docente debe conocer, comprender y reflexionar acerca de esas nuevas exigencias, para poder tomar una postura y formar parte de dicho cambio.

2.- El discurso de las competencias en la educación

Desde la década de los noventa, la educación basada en competencias y el diseño curricular bajo este modelo han sido adoptados en gran parte de los proyectos educativos en todos los niveles de escolaridad, tanto a nivel local como internacional. De esta manera, el discurso de las competencias ha entrado con fuerza en el campo de la educación en general (Díaz Barriga y Hernández, 2010).

En México como en otros países la introducción de los modelos educativos por competencias, aunados a otras propuestas tales como flexibilidad curricular, educación

centrada en el estudiante y utilización de las tecnologías de información y comunicación, entre otras, han pretendido buscar la innovación de los procesos formativos en concordancia con las demandas actuales de la entrada en la sociedad del conocimiento. Cázarez (2010) afirma que la llamada sociedad del conocimiento y de la información, con sus implicaciones en las formas de organización social y cultural, ha generado profundas interrogantes en los diversos planteamientos educativos, por lo que se hace necesario elaborar una nueva narrativa, volver a escribir el discurso acerca de la educación a la luz de las nuevas condiciones en la sociedad en la cual vivimos.

“El tema de las competencias irrumpió, casi sin pedir permiso, en el mundo de la educación, y como buen extraño, ha despertado interés y suspicacia en las aulas y los pasillos de las escuelas” (Cázarez, 2010: 19), dado que, así opina la mayoría, proviene del universo laboral, tradicionalmente distanciado de la academia. Para poder comprenderlo, dice la autora, habría que distinguir la estructura de las competencias laborales y todo su proceso de normalización de los posibles enfoques que de hecho ha recibido la noción de competencia en los aspectos netamente educativos, particularmente de la formación escolar desde hace por lo menos 20 años.

La acepción principal de la competencia como concepto ha sido por lo general vinculada con la capacidad de hacer algo, saber cómo, por qué y para qué se hace, de tal forma que pueda ser transferible, sin embargo, agrega Cázarez, la competencia es también una construcción social compuesta de aprendizajes significativos en donde se combinan atributos tales como conocimientos, actitudes, valores y habilidades, con las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones.

Por su parte, expertos en el tema de las competencias como Sergio Tobón (2010) afirman que el modelo de competencias constituye un nuevo paradigma educativo en torno al

cual existen diferencias de interpretación y puesta en escena; dichas diferencias, señala el autor, tienen que ver con la existencia de diferentes enfoques o perspectivas de las competencias que enfatizan determinados aspectos y tienen visiones diferentes, pero que en el fondo comparten una serie de principios entre los que destacan la pertinencia, la calidad, el papel docente y la generación del cambio.

En el siguiente cuadro pueden apreciarse los enfoques a los que hace referencia y las diferencias que existen entre éstos:

Tabla 1 Análisis comparado de los enfoques de las competencias

Tipo de enfoque	Énfasis en el concepto de competencia	Concepción del currículo	Epistemología	Países en los cuales predomina
Enfoque funcionalista	Actividades y tareas del contexto externo. Énfasis en la descripción formal de las competencias.	Se busca responder a los requerimientos externos	Funcionalista	Canadá, Inglaterra, Finlandia, México, Colombia
Enfoque conductual-organizacional	Articulación de las competencias organizacionales. Competencias clave en torno a las dinámicas organizacionales.	Se busca responder a las competencias clave para una organización	Empírico-analítica	Estados Unidos, Australia, Inglaterra
Enfoque constructivista	Dinámica de los procesos de relación y evolución. Se consideran las disfuncionalidades en el contexto.	Se busca afrontar los retos de las dinámicas del entorno y las disfuncionalidades	Constructivista y social-constructivista	Francia, Finlandia, Brasil
Enfoque socioformativo	Interpretación, argumentación y resolución de problemas. Formación en idoneidad y compromiso ético	Se busca afrontar los retos personales, institucionales y del contexto externo, actuales y futuros	Pensamiento sistémico y complejo	México, Bolivia, Colombia, Venezuela, Chile, España

Fuente: Tobón (2010: 9)

3.- Paradigmas que fundamentan el enfoque de las competencias en la práctica docente

La idea de plasmar la descripción sintetizada que hace Tobón acerca de los enfoques de las competencias tiene también la intención de relacionar este análisis con la fundamentación psicopedagógica de la práctica docente bajo el modelo de competencias. De esta forma, se tiene que existe también una diversidad de paradigmas que constituyen una base teórica para los enfoques centrados en el aprendizaje, otra de las aristas del modelo educativo por competencias y que guardan una estrecha relación con los enfoques ya descritos, nos referimos a los paradigmas conductista (enfoque funcionalista y conductual-organizacional), cognoscitivista, constructivista (mismo enfoque) y sociocultural (enfoque socioformativo).

A continuación se presenta un extracto, a manera de síntesis, de los ya mencionados paradigmas y sus aplicaciones en la práctica docente. Se utiliza para ello uno de los trabajos de Ofelia Ángeles (2003).

Paradigma Conductista

Este paradigma, en general, asume como supuesto básico que la enseñanza consiste en proporcionar información a los estudiantes con base en un detallado arreglo instruccional, para que estos la adquieran. El trabajo del profesor consiste en arreglar conjuntos de estímulos y condiciones de reforzamiento, particularmente los de naturaleza positiva, evitando los negativos. La evaluación se centra en los productos del aprendizaje, sin considerar los procesos; es decir, lo que cuenta es lo que ha logrado un estudiante al final de una actividad, una secuencia o un programa, sin intentar analizar los procesos cognitivos o afectivos involucrados en el aprendizaje. Las evaluaciones, en general, son referidas a criterios, ya que lo importante es medir el grado de ejecución de conocimientos o habilidades en cuanto a niveles absolutos de destreza.

La programación es el instrumento facilitador de la enseñanza. Este modelo pretende asegurar la acción en el aula por medio del diseño y la programación de objetivos operativos y se centra en destrezas útiles.

El paradigma cognoscitivo y la teoría del aprendizaje significativo

De acuerdo con Ángeles (2003) la teoría de David Ausubel acerca del *aprendizaje significativo* es una de las precursoras dentro del paradigma cognoscitivo que ha adquirido gran relevancia en las condiciones actuales debido principalmente a que se trata de una propuesta sobre el aprendizaje en contextos escolarizados. Para este autor, existen diferencias en los procesos de aprendizaje que se producen en las aulas, y estas diferencias se refieren en primer lugar, al tipo de aprendizaje que realiza el estudiante; en segundo lugar, se relacionan con el tipo de estrategia o metodología de enseñanza que se utiliza. El aprendizaje está centrado en el sujeto que aprende, concebido básicamente como un ente procesador de información, capaz de dar significación y sentido a lo aprendido. De aquí se desprende la noción de *aprendizaje significativo*, la cual ha marcado un cambio fundamental en cuanto a la concepción de ese proceso.

El aprendizaje significativo es el mecanismo humano por excelencia para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e información representadas en cualquier campo de conocimiento; es el proceso mediante el cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (no literal) con la estructura cognitiva de la persona que aprende. La *no arbitrariedad* pretende indicar que el material a aprender debe poder relacionarse con el conocimiento ya existente en la estructura cognitiva del sujeto (formal o no). La sustantividad trata de decir que lo que se incorpora a la estructura cognitiva es lo esencial del conocimiento, de las ideas y no las palabras utilizadas para expresarlas (Ausubel, 1983).

Ausubel señala que las personas aprenden mediante la organización de la nueva información, ubicándola en sistemas codificados, asimismo, distingue entre *aprendizaje receptivo repetitivo memorístico* (no significativo) y *aprendizaje significativo receptivo*. Ambos tipos de aprendizaje pueden producirse en situación escolarizada, a partir de la clase magistral y la metodología expositiva, con material audiovisual o con recursos informáticos, pero sólo será significativo si la información recibida se enmarca en la estructura conceptual que el estudiante posee.

La responsabilidad del profesor, en este sentido, consiste en propiciar situaciones didácticas que favorezcan el aprendizaje significativo, dado que éste se asocia con niveles superiores de comprensión y es más resistente al olvido.

El autor considera que, *especialmente en los últimos niveles de la educación básica y hasta el nivel de educación superior, el aprendizaje significativo por recepción es el más importante* y esto se fundamenta en el hecho de que la mayor parte de la información que se aprende en esos niveles se expresa en lenguaje oral o escrito y quien la presenta -el profesor- debe haberla preparado previa y adecuadamente. Para Ausubel, el proceso de enseñanza supone la utilización de procedimientos o recursos por parte del profesor, tratando de lograr aprendizajes significativos en sus alumnos. Tales estrategias de enseñanza o instruccionales son diferentes de las que desarrolla el estudiante para favorecer su proceso, es decir, de las estrategias de aprendizaje.

Finalmente, se otorga un énfasis particular a los objetivos. La mayor parte de los autores que pertenecen a esta corriente señalan que un objetivo prioritario en la institución educativa es que los individuos *aprendan a aprender*, lo cual supone *enseñarlos a pensar*.

El paradigma psicogenético o teoría genética del desarrollo intelectual

El paradigma psicogenético constructivista es una de las corrientes psicológicas más influyentes en el momento actual y ha generado grandes expectativas para la reforma de los sistemas educativos en el mundo, no obstante que su pretensión ha sido fundamentalmente epistemológica. Sus orígenes se ubican en la década de 1930, particularmente en algunos de los trabajos de Jean Piaget, quien es reconocido como su representante más importante (Ángeles, 2003; Díaz Barriga y Hernández, 2010)

Como se ha señalado, la problemática fundamental del paradigma es epistémica. Piaget se cuestiona acerca de la forma en que el individuo construye el conocimiento, y cómo pasa de un estado de conocimiento a otro superior. Asimismo le interesa determinar la forma en que se originan las categorías básicas del pensamiento, tales como el espacio, el tiempo, la causalidad, entre otras. En este proceso es fundamental el papel del sujeto: es él quien *conoce*. El *sujeto cognoscente* desempeña un papel activo en el proceso del conocimiento. Dicho conocimiento no es, en absoluto, una copia de del mundo sino que es resultado de una construcción por parte del sujeto, en la medida en que interactúa con los objetos.

Por lo que se refiere al campo educativo, puede decirse que Piaget, en realidad, no abordó cuestiones educativas de manera explícita, pero realizó un conjunto de escritos en los que se expresa su postura en ese ámbito y que ha servido para que muchos de sus seguidores sistematicen propuestas de orden pedagógico.

Ángeles (2003) señala algunos puntos donde se sintetizan los rasgos esenciales de la epistemología genética en la enseñanza:

- Se centra en el sujeto que aprende. El individuo –tanto en los aspectos cognitivos como socio afectivos– no es un producto del ambiente ni de sus disposiciones o pulsiones internas.

- El conocimiento no es una copia fiel de la realidad sino una construcción del ser humano.
- Las personas son sujetos activos que aprenden, inician y aprovechan experiencias, buscan información para resolver problemas y reorganizan lo que ya saben para lograr nuevos aprendizajes.
- La construcción del conocimiento depende de los conocimientos o representaciones acerca de la realidad y de la actividad a realizar, así como de la actividad interna o externa que el sujeto realice. El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos previos.
- El conocimiento es resultado del aprendizaje; en consecuencia, los modelos educativos deben enfatizar la propia construcción y organización del conocimiento del individuo.
- El aprendizaje se produce cuando entran en conflicto lo que el estudiante sabe con lo que debería saber.

Paradigma Sociocultural

El paradigma sociocultural se considera actualmente como fundamento de ciertas experiencias, especialmente aquellas relacionadas con el aprendizaje colaborativo en modalidades educativas a distancia y en educación basada en competencias (Ángeles, 2003). Este paradigma considera con sumo interés la influencia que en el aprendizaje ejercen las influencias escolares y socioculturales, lo cual es una diferencia con respecto al paradigma cognoscitivista y a la teoría del desarrollo psicogenético. Su posibilidad de utilización en el campo de la educación, a diferencia de otros paradigmas o corrientes, ha sido factible por el hecho de que Vygotsky, el principal representante de la teoría del aprendizaje social, establece

con gran claridad la relación entre la psicología y la educación. El planteamiento de este autor recibe una influencia importante del materialismo dialéctico marxista, la cual va a reflejarse en sus concepciones teóricas y metodológicas (Ángeles, 2003; Díaz Barriga y Hernández, 2010).

En general, la teoría del aprendizaje social señala que enseñar no sólo implica proporcionar información, sino también ayudar a aprender y a desarrollarse como personas. La función que debe cubrir el profesor es la de *mediador*, no la de simple transmisor de información ni a la de facilitador, en el sentido de que ello restrinja su labor a la creación de un ambiente educativo enriquecido y a observar cómo aprenden sus estudiantes, a esperar que manifiesten una actividad constructiva por sí solos. Esta función de mediador es explicada de la siguiente forma:

El profesor es mediador entre el alumno a través de su propio nivel cultural, por la significación que asigna al currículum y al conocimiento que transmite en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo. La tamización del currículum por los profesores no es un mero problema de interpretaciones pedagógicas diversas, sino también de sesgos en esos significados que, desde un punto de vista social, no son equivalentes ni neutros. Entender cómo los profesores median en el conocimiento que los alumnos aprenden en las instituciones escolares es un factor necesario para que se comprenda mejor porqué los estudiantes difieren en lo que aprenden, las actitudes hacia lo aprendido y hasta la misma distribución social de lo que aprenden (Gimeno Sacristán y cols., 1988; en Díaz Barriga y Hernández, 2010: 3).

El núcleo teórico del paradigma está constituido principalmente por los conceptos del *andamiaje*, de Bruner (1970), la *transferencia de responsabilidad*, de Rogoff (1984) y la de la *zona de desarrollo próximo*, de Vigotzky (1979).

En suma, desde esta perspectiva sociocultural es importante enfatizar que los apoyos que ofrece el docente a sus estudiantes a través del modelado o la demostración, la supervisión, la participación guiada, la retroalimentación, las explicaciones y las analogías, así como la conducción de diálogos reflexivos, promueven sustancialmente el aprendizaje de los alumnos. De esta manera, el profesor debe poseer herramientas necesarias para manejar una serie de estrategias docentes (de promoción del aprendizaje, de instrucción, motivacionales, de manejo de grupo, de empleo de las tecnologías informáticas, etcétera) flexibles y adaptables a las diferencias de los alumnos y al contexto de su clase (Díaz Barriga y Hernández, 2010).

Las instituciones educativas que han adoptado el enfoque por competencias, entre éstas la Universidad Autónoma de Nuevo León, fundamentan su modelo educativo en los paradigmas ya descritos. En su interior se hace referencia explícita a los paradigmas que desde la perspectiva del constructivismo fundamentan la nueva práctica. Se menciona a la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1983), la cual se ubica dentro del paradigma cognoscitivo, así como algunos de los postulados de la epistemología genética de Piaget y de la teoría del aprendizaje social de Vigotzky, ésta última dentro del paradigma sociocultural (UANL, Modelo Educativo, 2008: 28).

No se señala la influencia del paradigma conductista en el modelo educativo, sin embargo, se considera que ésta aparece de manera implícita, principalmente en la parte donde se describen los nuevos roles y funciones del profesor, aspecto que se abordará en otra parte de este trabajo.

4.- Limitaciones del enfoque de competencias para la práctica docente

El enfoque de competencias presenta, como otros, limitaciones y dificultades tanto como para el diseño como para la práctica:

- Las competencias representan un enfoque que puede orientar el diseño, la práctica y la evaluación; sin embargo, una propuesta educativa requiere, además, considerar principios de nivel superior expresados en las definiciones esenciales de las instituciones.
- Las competencias pueden provocar un reduccionismo de los procesos educativos, enmarcándolos en una visión netamente productivista y selectiva, favoreciendo exclusivamente la lógica del mercado y convirtiendo el diseño curricular en hojas de trabajo, llenas de instrucciones para ser aplicadas mecánicamente, sin posibilidad de cuestionamiento.
- Las competencias corren el riesgo, si se reduce su alcance, de convertirse en adalides del pensamiento único que puede plantear la idea de que, trasladado de su concepción original en cuanto a que es la traducción en términos ideológicos con pretensión universal de los intereses de un conjunto de fuerzas económicas, en particular las del capital internacional (Ramonet, 1998), puede plantear la idea de que sólo hay una forma de hacer las cosas y sólo una es legítima.
- Diseño incompleto: sólo la planeación de las actividades de aprendizaje se lleva a cabo con el enfoque, pero no la instrumentación de las mismas o el sistema de evaluación de los aprendizajes, dando como resultado una ruptura entre el discurso y la cotidianidad en el aula.
- Las actitudes, además de su dificultad para desarrollarse en proceso limitado y próximo en el tiempo, puede acabar como un simple agregado dentro del entorno de la competencia: se puede caer en el error de incluirlas con la única finalidad

de cubrir el espacio del formato y que se vea completo el diseño, aunque en el momento de instrumentarla propuesta se quede sólo como buena intención.

Hay que reconocer pues la carencia de una verdadera reflexión conceptual del término competencia, de un marco teórico sólido que lo sustente, de un consenso respecto al significado del mismo término y de evidencia empírica que ofrezca suficiente soporte a las expectativas generadas respecto a lo que se logra cuando se implanta un currículo por competencias (Díaz Barriga y Hernández, 2010). Ante ello algunos especialistas cuestionan si realmente se está ante una propuesta innovadora o simplemente constituye “un disfraz del cambio”, sobre todo en un contexto educativo que hoy se caracteriza por una fuerte presión por dicho cambio, pero que con frecuencia no se logra una transformación de fondo (Díaz Barriga, 2006).

Resulta fundamental, dice Ángel Díaz Barriga, preguntarse si realmente el modelo de educación por competencias ha logrado la pretendida innovación y si ha transformado las prácticas educativas en las aulas. Entre las críticas más importantes a este modelo es que en muchos casos se adopta una visión pragmática, reduccionista y técnica del currículo, que al parecer es la que prevalece hoy en gran parte de los proyectos educativos, donde la competencia queda reducida al dominio de un saber hacer procedimental de corte técnico, como una vía que sólo permite definir registros de tareas.

Otro de los problemas que se presentan es la dificultad de los profesores para entender el qué y el cómo del enfoque por competencias; es real que estos actores de la educación se encuentran confundidos respecto a qué son las competencias y más aún respecto a cómo enseñarlas y evaluarlas; pareciera ser que los procesos de capacitación docente en este tema no han dado los frutos esperados (Díaz Barriga, 2006).

Una de las implicaciones que tiene una reformulación curricular bajo nuevos enfoques, considerando a la escuela como un organismo vivo y por ende complejo, donde se cruzan dimensiones políticas, económicas sociales, ideológicas y metodológicas es la habilitación de los docentes para integrar, en la planeación que realizan de manera ordinaria, los principios elementales de dicho enfoque (en este caso, el de competencias), así como teorías de aprendizaje compatibles y el desarrollo de habilidades de pensamiento. De esta manera los docentes enfrentan dos problemas: no contar con referentes precisos para realizar la planeación y tener poca claridad respecto de los requisitos mínimos para ejecutar el enfoque en competencias (Moreno, 2010).

A pesar de todo lo anteriormente expuesto, otros expertos opinan que la educación y el diseño curricular basados en competencias puede, potencialmente, ofrecer aportaciones valiosas, dependiendo de la concepción en la que se sustenta y de la forma en que se lleven a la práctica, siempre y cuando existe claridad en la intención y el camino para transformar a fondo los procesos educativos (Tobón, Pimienta y García, 2010; Tejada, 2005; Ruiz, 2010; Zabalza, 2004).

5.- Planeación, ejecución y evaluación en la nueva práctica docente por competencias

De acuerdo con Cázarez (2010) para desarrollar el enfoque por competencias desde la institución escolar y a través de la práctica docente deben considerarse ciertas orientaciones para cada una de sus fases: A). el diseño, B). la puesta en práctica y C). la evaluación de los aprendizajes. A continuación se aborda desde una perspectiva global cada una de estas fases.

A). El diseño o la planeación por competencias

Podría decirse que la planeación es el punto de partida de la práctica docente. La literatura la define como un conjunto de supuestos básicos que pretenden guiar la acción educativa; dicha planeación se detona en el aula y se reformula de manera permanente. Planear

es una capacidad que supera la idea de organizar contenidos o temas; actualmente la planeación, sobre todo si se quiere encajar en los nuevos perfiles de desarrollo de capacidades, implica un dinamismo y una flexibilidad que vayan a la par de las transformaciones tanto del medio como de los propios alumnos (Cázarez, 2010).

Si lo que se pretende es asumir un enfoque basado en competencias, señala Magalyz Ruiz, entonces, “desde la propia programación se tiene que observar cómo va cambiando el eje de dicha programación, tratando de girar, primero en torno al contenido, hasta llegar a girar en torno a la acción” (Ruiz, 2010: 15). Por acción, apunta la autora, debe entenderse algo más que la realización de una actividad o la concreción de una tarea, pues además de basarse en la planificación y la realización de dicha tarea, también se considera el control y la evaluación posteriores.

Siguiendo con Ruiz, la planeación didáctica por competencias requiere de un cambio que se facilita cuando se puede comparar la situación donde se está y hacia dónde se quiere ir, pero es también fundamental detenerse en la esencia del cambio para que éste no se convierta simplemente en un cambio “epitelial”.

Toda planeación didáctica se desarrolla sobre la base de los componentes siguientes:

- Competencias
- Contenido
- Métodos/actividades
- Medios
- Evaluación

Existen algunas cuestiones relevantes de estos componentes cuando se asume la planeación por competencias:

- La tendencia a creer que el cambio se puede limitar a quitar la palabra objetivo y cambiarla por competencia. No se acaba de captar que el cambio no es sólo terminológico. El objetivo es una especie de guía para saber si se logra o no lo que se propone; desarrollar competencias no es la única categoría que entra en los objetivos por lograr en la educación escolar, sino que también se trata de desarrollar lo intelectual, lo social, lo ético, fomentar actitudes y relaciones con el saber, entre otros aspectos.

- Los contenidos adquieren la categoría de recursos porque son exigidos por lo que tiene que hacerse y movilizarse con vista a la puesta en acción del conocimiento. En el enfoque tradicional aprenderse el contenido es un fin; sin embargo, ahora se está hablando de los contenidos como medios para lograr un fin.

- Los métodos y actividades deben permitir que el tránsito por las fases de una secuencia didáctica derive como plataforma de unidad entre lo genérico y lo específico, como parte de las tentativas para dar solución al problema o tarea que han provocado las acciones de aprendizaje.

- Los medios tiene una visión amplia, más allá de simples recursos técnicos.

- La evaluación no se basa solamente en la medición, sino que tiene en su esencia la recogida de evidencias que aporten pruebas del aprendizaje esperado y deseado; de ahí el peso de la evaluación formativa o la evaluación para aprender, en unidad con la evaluación para acreditar.

En una planeación didáctica por competencias es de suma importancia también definir el enfoque hacia el cual se está orientando este concepto, y es que lo que se da generalmente es

una polarización entre desempeño y desarrollo de competencias. Originalmente, y haciendo un poco de historia, Chomsky planteó en 1965 un concepto de competencia que no se expresaba en un solo término, sino en la dualidad competencia/desempeño.

Por competencia, en sentido estricto se entendía, según sus palabras, una capacidad de lenguaje (genéricamente determinada) y por desempeño, el uso efectivo de esa capacidad en situaciones concretas. La propuesta de este autor evolucionó, con nuevas y mejores aportaciones, pero en su base la concepción de competencia, desde la dualidad competencia/desempeño, continúa apuntando hacia un aspecto más cognitivo y otro (el desempeño) hacia un aspecto más observable; de ello se han derivado múltiples posiciones, las cuales algunas obedecen a preocupaciones estrictamente científicas y otras a un deseo de utilidad práctica (Puig y Hartz, 2009, citados por Ruiz, 2010).

Este doble enfoque de la competencia, como desempeño o como desarrollo ha sido traducido en la planeación didáctica de la siguiente manera:

Cuando el foco del concepto de competencia está orientado hacia el desempeño, la planeación es bien pautada, lo que quiere decir que hay un detenimiento muy específico en los criterios, indicadores, evidencias y en definitiva en todo un proceso de estandarización o normalización que es propio de la preparación para un desempeño en el cual se destaque el interés de utilidad práctica. Esta modalidad de planeación sería la base para la programación de asignaturas o unidades de aprendizaje ubicadas curricularmente en las áreas específicas de formación profesional.

Cuando la planeación didáctica responde al desarrollo y tratamiento de competencias básicas o genéricas, busca la movilización de recursos cognitivos que permitan enfrentar situaciones específicas, pero no desde una visión tan predeterminada. El referente principal son los resultados de aprendizaje establecidos, los cuales orientan tanto el proceso de

formación como el de evaluación. Bajo esta perspectiva se diseñaría la programación de cursos pertenecientes a un área curricular de formación general.

Finalmente, se considera que una buena forma de clarificar ideas cuando se pretende el cambio es propiciar la comparación entre lo que se denominaría como un enfoque tradicional y una planificación por competencias, con ello es posible que los docentes arriben a juicios de valor sobre el cambio de una lógica del contenido hacia una lógica de la acción, desde la propia planeación didáctica.

Así, un maestro que centra su planeación en el contenido asume la función didáctica de informador y al trabajar a nivel de contenidos procede primeramente a buscar información para reproducirla al estudiantado; enseguida brinda ejemplificaciones y las combina con explicaciones utilizando usualmente lenguajes sencillos para la comprensión del estudiante; realiza cuestionamientos tanto abiertos como dirigidos y finaliza con la narración de experiencias, casi siempre personales que tienen alguna relación con la información abordada.

A continuación se muestra una figura para ilustrar lo anterior:

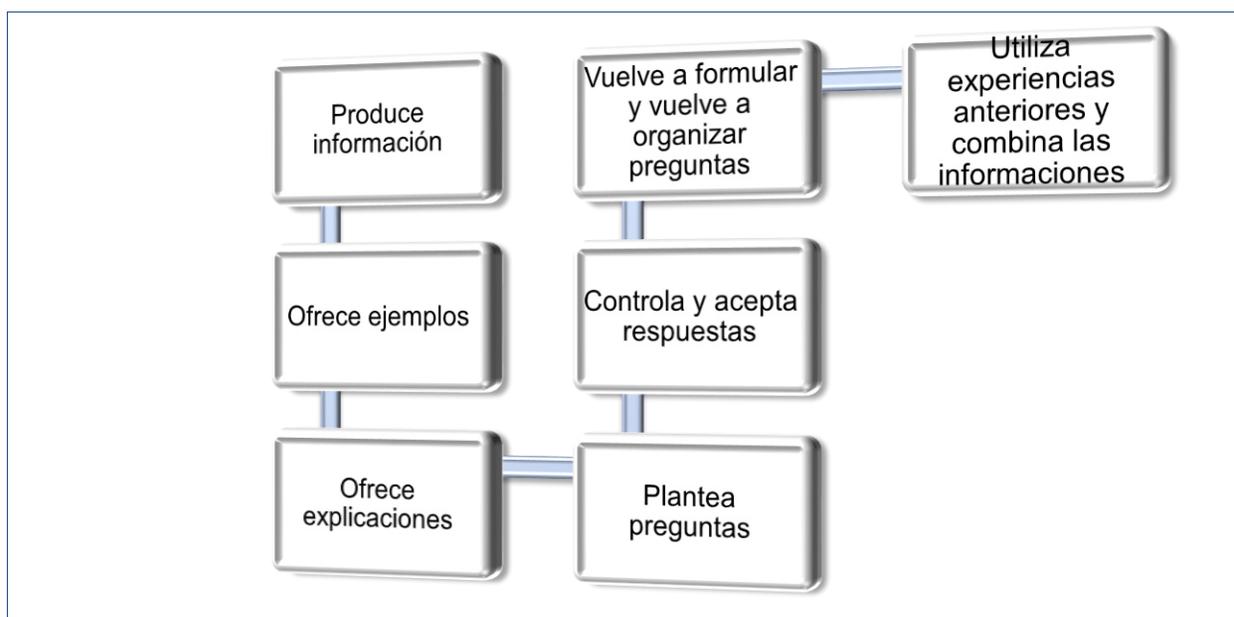


Figura 1. La planeación didáctica centrada en el contenido

Fuente: Ruiz, 2010: 16

Esta forma de planeación es clásica en nuestra práctica docente. En contraste, si el maestro centra su planeación en la acción, entonces asume la función didáctica organización-estructuración y trabaja a nivel de situación de aprendizaje. En este modelo, el eje de la programación gira en torno a la acción, entonces la actividad esencial de los alumnos en el aula estará centrada en cómo movilizar los recursos o componentes de la competencia (conocimientos, habilidades, actitudes), que le permitan enfrentar exitosamente la acción en cuestión.

Cuando se trabaja a este nivel se procede de la forma siguiente:

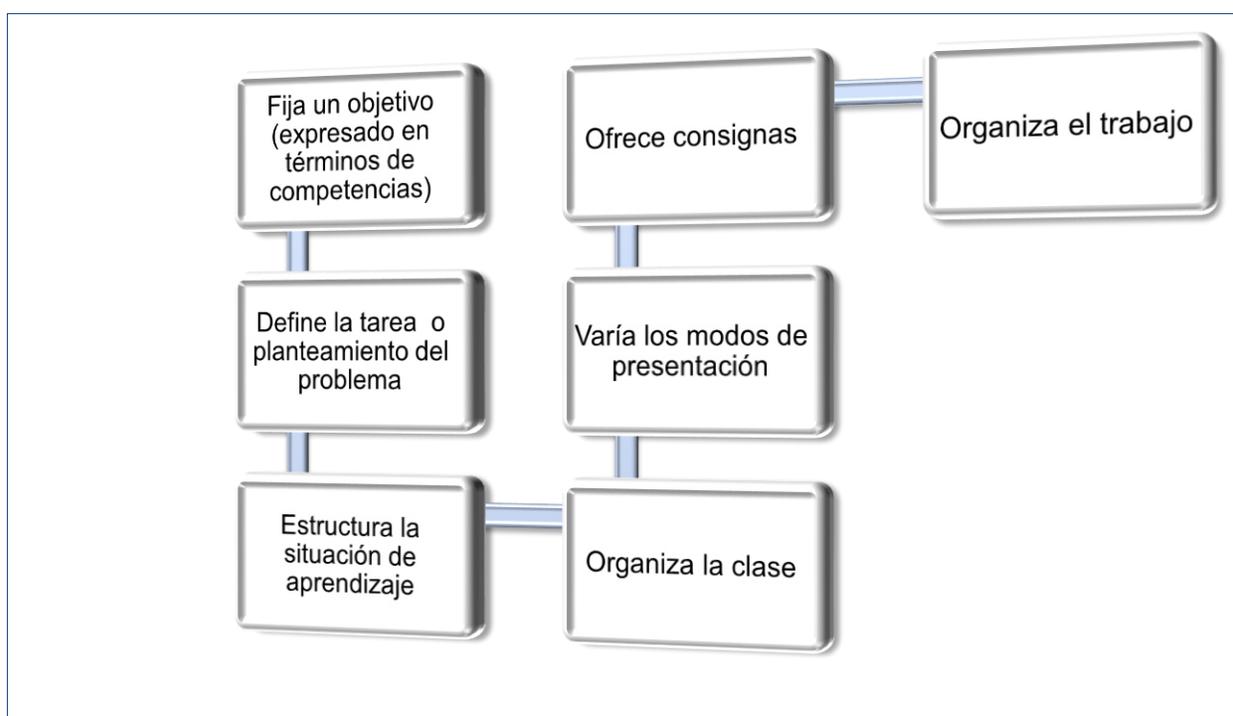


Figura 2 Planeación didáctica centrada en la acción

Fuente: Ruiz, 2010: 17

Resalta la diferencia entre ambos métodos de planeación de la práctica docente. Captar e interiorizar esta diferencia es lo que representa el punto clave para realizar cambios en la puesta en práctica.

B). La puesta en práctica

La práctica docente es un fenómeno complejo que trasciende el mero hecho de dar clases y los docentes son más que meros instrumentadores de programas; son profesionales reflexivos, tal y como lo han apuntado diversos autores (Schön, 1992; Díaz Barriga, 2006; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1994; López Calva, 2006).

Para Cázares (2010), la docencia, hoy más que nunca, enfrenta la paradoja de que sus resultados se ubican en la esfera de otro sujeto, es decir, un buen docente se identifica a partir de los aprendizajes de sus alumnos, sin embargo, los que aprenden son ellos, los alumnos; no se puede aprender por otro; parafraseando a Freire, “nadie educa a nadie, más bien, nos educamos juntos mediados por el mundo compartido” (Freire, 1972: 61).

Acorde a lo anterior, la docencia está obligada a crear ambientes de significados compartidos entre docentes y alumnos, escenarios en los que se apoye, facilite y medie la construcción de quien aprende, entendiendo el aprendizaje como una *resignificación social* (Cázares, 2010). Por ello, en la literatura se ha mencionado en muchas ocasiones que la docencia posee componentes técnicos, artísticos, ya que una buena enseñanza no se caracteriza por ser un mecanismo que funciona rutinariamente o una gestión regida por la mera costumbre (Stenhouse, 2004). Ahora se trata de crear, junto con otros, todo un ecosistema o ambiente educativo de relaciones pedagógicas y humanas para lograr el cambio.

La creación y promoción de ambientes educativos o de aprendizaje figura como un aspecto clave en la nueva práctica. El concepto de ambiente de aprendizaje se refiere, además de las condiciones materiales necesarias para la implementación del currículo, al conjunto de interacciones que se dan en el medio educativo. Así, se toman en cuenta la organización y disposición espacial de la clase y las relaciones establecidas entre los elementos de su estructura, pero también las pautas de comportamiento que en él se desarrollan, el tipo de relaciones que mantienen las personas con los objetos, las interacciones que se producen entre

las personas, los roles que se establecen, los criterios que prevalecen y las actividades que se realizan (Duarte, 2010; García González, 2010).

Desde la investigación educativa reciente se han detectado algunas necesidades que aportan algunas pistas para pensar en los ambientes de aprendizaje, en una franca relación con las competencias que habrá de desarrollar el docente en su práctica:

- Planteamiento de problemas, diseño y ejecución de soluciones.
- Trabajo en equipo, toma de decisiones y planeación del trabajo.
- Capacidad de análisis del contexto social y político nacional e internacional.
- Capacidad de resolver situaciones problemáticas
- Manejo de la tecnología informática y del lenguaje digital (Duarte, 2003).

Ciertamente no existe una categorización única o consensuada de competencias docentes. Por ejemplo, Perrenoud (2007) las agrupa en 10 grandes familias y son las siguientes:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje
- Gestionar la progresión de los aprendizajes
- Elabora y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación
- Implicar a los alumnos en sus propios aprendizajes y su trabajo.
- Trabajar en equipo
- Participar en la gestión de la escuela
- Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)
- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión

- Organizar la propia formación continua

En estas familias de competencias el énfasis de la práctica docente está puesto en el dominio requerido de aspectos psicopedagógicos, comunicativo, socioafectivo, metacognitivo y axiológico. El sentido que conlleva identificar dichas competencias consiste, de acuerdo con Díaz Barriga y Rojas (2010), en propiciar una práctica docente reflexiva, significativa y situacional.

Sánchez (2007) coincide con lo anterior al afirmar que en materia de qué se requiere para enseñar, ya en el marco del modelo de competencias, debe hablarse de competencia pedagógico-didáctica, y no simplemente de competencia didáctica. Ciertamente, señala el autor, ésta ha resultado ser una de las principales limitantes para el cambio, dado que por lo general el énfasis de la enseñanza se ha dirigido hacia el “cómo se enseña”, que se concreta en esencialmente en propuestas didácticas, soslayando lo pedagógico, es decir, el “qué enseñar para contribuir a la formación integral del individuo”, pregunta cuya respuesta es la que permite formar sujetos competentes desde el punto de vista cognitivo, actitudinal y praxeológico (Sánchez, 2007: 145).

Para el ejercicio de su práctica, dice Ruiz (2010), el profesor habrá de poseer y aplicar una serie de competencias docentes, tanto de índole didáctica como pedagógica enfocada en los siguientes aspectos:

- Lo que debe saber el estudiante para establecer los conocimientos teóricos
- Lo que debe saber hacer el estudiante para obtener los conocimientos prácticos.

- Cómo tiene que saber, estar y actuar el estudiante para precisar las actitudes y comportamientos requeridos.

Lo anterior es congruente con la propuesta de Delors acerca de los pilares que exige la educación actual (saber, saber hacer, saber ser y saber estar) lo cual conduce a sumir el proceso de enseñar en términos de competencias a través del diseño de acciones que propicien en el estudiante el desarrollo de capacidades y de autonomía, así como la estimulación de responsabilidades. Dice Ruiz:

“Le corresponde al maestro discernir, según la meta y los objetivos de aprendizaje trazados, cuándo se requiere que aporte recursos o cuándo es preferible orientar para que los alumnos los indaguen o en qué momento hay que crear las condiciones para que los alumnos construyan esos recursos; al docente le corresponde además discernir cuándo su función fundamental va a ser la de orientar, o cuando, a partir de la acción realizada por el alumno va a rectificar para ejercer una verdadera labor similar a la de un coach deportivo, el cual no actúa en un antes o en un después, sino fundamentalmente en un durante” (Ruiz, 2010: 14).

Con respecto a la creación de las condiciones necesarias para la construcción de los aprendizajes, cuando se pretende enseñar en términos de competencias reviste especial importancia el entorno, como elemento central de una situación de aprendizaje. El entorno se refiere a las condiciones para que el aprendizaje tenga lugar y se logren los resultados previstos.

Las condiciones de las que se habla pueden ser internas o externas. Las primeras se refieren al sujeto que aprende: son las capacidades y experiencias previas, las motivaciones y los intereses e inquietudes. Por su parte, las condiciones externas se refieren a los distintos

componentes de la situación de aprendizaje que sirven para estimular las experiencias de aprendizaje: son los métodos, las estrategias y las técnicas de enseñanza, las actividades de aprendizaje y los recursos auxiliares.

Para fines del presente trabajo, se abordará únicamente lo que corresponde a las condiciones externas, para contextualizar la nueva práctica docente a partir de los elementos didácticos que la conforman.

Acerca de las estrategias, métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje en la nueva práctica docente

No obstante que el discurso principal de este trabajo es la práctica docente, vale la pena señalar que la mención de las estrategias de aprendizaje (estrategias del alumno) se da porque éstas están relacionadas a el cómo se debe enseñar y además porque dichas estrategias son necesarias para “aprender a aprender”, como demanda priorizada de las competencias genéricas o competencias para la vida. Así pues, si se asume que el aprendizaje basado en competencias es un proceso centrado en el desarrollo de capacidades, para estimular la responsabilidad y desarrollar la autonomía, entonces la clasificación de estrategias de aprendizaje que apunten a esas tres direcciones deben convertirse en el referente fundamental del maestro que planea y actúa en función de la adquisición y desarrollo de competencias por parte de sus alumnos. Esas estrategias son las siguientes:

- Estrategias cognitivas, para el proceso centrado en el desarrollo de capacidades.
- Estrategias de interacción social y de personalización, para la estimulación de la responsabilidad.

- Estrategias metacognitivas, para el desarrollo de la autonomía (Monereo, 1994; Amaya y Prado, 2002; Díaz Barriga y Hernández, 2010; Ruiz, 2010).

Es en el espacio de la situación de aprendizaje, señala Ruiz (2010), donde cobra sentido el uso de las estrategias de aprendizaje. En el enfoque de las competencias, agrega la autora, dicho uso debe quedar bien precisado para que los docentes puedan percibir las particularidades de este enfoque en lo que a enseñar y aprender se refiere.

Por lo que respecta al aspecto didáctico del docente, se ha señalado en varias ocasiones que llevar el enfoque de competencias al nivel del aula se está haciendo más difícil por la falta de un planteamiento curricular unificador para determinar qué se puede tomar de la gran dispersión teórica y metodológica que existe en torno al tema de las estrategias, los métodos y las técnicas de enseñanza; sin embargo, primeramente habría que hacer algunas puntualizaciones acerca de dichos conceptos.

El concepto de método se utiliza de modo común en filosofía, en el proceso de investigación científica y también se usa para hacer referencia a la manera práctica y concreta de aplicar el pensamiento, es decir, para definir y designar los pasos que se han de seguir para conducir a una interpretación de la realidad. Además de lo anterior, este concepto ha sido muy utilizado en el ámbito pedagógico con ese mismo nombre, o bien con el de estrategia didáctica (Gimeno Sacristán, 1986).

Sin embargo, de acuerdo con literatura especializada, el concepto de método en un sentido estricto debería reservarse a los procedimientos que obedecen a algún criterio o principio ordenador de un curso de acciones. De esta manera, en cuanto al orden que se debe seguir en un proceso, es preferible usar el término método cuando se hace referencia a pautas,

orientaciones, guías de la investigación o de la adquisición de conocimientos que estén bien definidos (ITESM, Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, 2006).

En el plano de la enseñanza de las competencias, la cuestión del/los métodos de enseñanza ha sido planteada en función de las exigencias del cambio educativo. Según las modernas directrices metodológicas, los principios pedagógicos que guían la práctica docente son el activismo y el trabajo, de ahí que ahora se aluda a métodos globalizadores, métodos de enseñanza individualizada, métodos socializadores y métodos de trabajo en grupo (Ruiz, 2010).

El concepto de estrategia, por su parte, se refiere a un sistema de planificación aplicado a un conjunto articulado de acciones, permite conseguir un objetivo y sirve para obtener determinados resultados. A diferencia del método, la estrategia es flexible y puede tomar forma con base en las metas a donde se quiere llegar, sin embargo, toda estrategia debe estar fundamentada en un método (ITESM, Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, 2006).

La estrategia didáctica es el conjunto de procedimientos apoyados en técnicas de enseñanza que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica. Según Avanzini (1998) dicha estrategia resulta de la conjunción de tres componentes: la misión de una institución, la estructura curricular y las posibilidades cognitivas de los alumnos, lo cual lleva implícita una gama de decisiones que el profesor debe tomar, de manera consciente y reflexiva, con relación a las técnicas y actividades que puede utilizar para llegar a las metas de su curso.

En el enfoque de las competencias, las estrategias de enseñanza-aprendizaje son instrumentos de los que se vale el docente para contribuir a la implementación y el desarrollo de las competencias de los estudiantes. Con base en una secuencia didáctica, es conveniente

utilizar estas estrategias tomando en cuenta las competencias específicas que se pretende contribuir a desarrollar (Tobón, Pimienta y García, 2010). La base psicopedagógica de estas estrategias reúne elementos del cognoscitivismo y el constructivismo.

Existe sin duda una amplia propuesta clasificatoria de estrategias ofrecida por diferentes autores. Pueden mencionarse como ejemplos la de Montenegro (2003), quien plantea una taxonomía de estrategias de tipo cognitivo y metacognitivo, así como estrategias orientadas a la comprensión y a la aplicación conceptual; por su parte Beltrán (1995) desarrolló una tipología de estrategias que aborda estrategias de apoyo, de procesamiento, de personalización y metacognitivas.

Bajo un enfoque puramente cognoscitivista, Weinstein, citado por Ruiz (2010) propone una clasificación que comprende estrategias de ensayo para tareas de aprendizaje básicas y complejas, estrategias de elaboración para estos mismos tipos de tareas; estrategias organizacionales, de monitoreo de la comprensión y estrategias afectivas.

También bajo la línea cognoscitivista Díaz Barriga y Hernández (2010) plantean una serie de estrategias docentes para el aprendizaje significativo cuya clasificación responde a los tres momentos clave de una sesión de clase: estrategias preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales.

Por último, Julio H. Pimienta (2012), con base en una secuencia didáctica que incluye inicio, desarrollo y cierre, y en un contexto de educación de nivel superior, propone un catálogo de estrategias de enseñanza-aprendizaje organizado en las siguientes categorías: 1). Estrategias para indagar conocimientos previos, 2). Estrategias para organizar la información, 3). Estrategias grupales y 4). Metodologías activas para contribuir al desarrollo de competencias.

La amplia gama de propuestas que existe para aplicar métodos y estrategias sugiere que el camino está abierto y que nadie tiene todas las respuestas. Lo que se recomendaría a los docentes, independientemente de la selección que hagan, es propiciar una visión holística que propicie a su vez en los alumnos un actuar eficazmente ante una clase de situaciones movilizándolo y combinando de manera pertinente los recursos intelectuales y emocionales (Zabala y Arnau, 2010; Ruiz, 2010).

Finalmente, con relación al concepto de técnica, ésta es considerada como un procedimiento didáctico que se presta a ayudar a realizar una parte del aprendizaje que se persigue con la estrategia. Es también un procedimiento lógico y con fundamento psicológico destinado a orientar el aprendizaje del alumno; posee un carácter puntual, ya que incide en un sector específico o en una fase del curso o tema que se imparte, como la presentación al inicio del curso, el análisis de temas o la síntesis de los mismos.

La técnica didáctica es el recurso particular de que se vale el docente para llevar a efecto los propósitos planeados desde la estrategia; en su aplicación, la estrategia puede hacer uso de una serie de técnicas para conseguir los objetivos que se persiguen. Ahora bien, al interior del proceso de una técnica, puede haber diferentes actividades de enseñanza-aprendizaje necesarias para la consecución de los resultados pretendidos por la técnica, estas actividades son aún más parciales y específicas. Las actividades de enseñanza-aprendizaje pueden variar según el tipo de grupo con el que se trabaja, esto quiere decir que dichas actividades pueden estar definidas por las necesidades de aprendizaje del grupo.

Quizá por su misma naturaleza, la técnica didáctica no aparece mucho en el repertorio de las competencias, sin embargo, habría que agregar que la línea que separa a la técnica de la estrategia es muy delgada, ya que casi todas las técnicas pueden asumir el papel de estrategias

y viceversa; esto depende de la intención que se tenga en el trabajo del curso (ITESM, Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, 2006).

En suma, lo que se pretende reiterar es el hecho de que en una práctica docente bajo el enfoque de competencias se exige incorporar estrategias, métodos, y técnicas de enseñanza que contribuyan a favorecer el desarrollo autónomo de los estudiantes y lograr aprendizajes más significativos, mediante metodologías cada vez más activas, que atiendan tanto al trabajo grupal como individual y en las cuales se destaque la relación entre reflexión y acción.

Acercas de esta relación entre reflexión y acción, Ruiz (2010) afirma que en la actividad didáctica se entreteje en un entramado que conforma tres fases en las cuales se da formas diferenciadas de relación entre reflexión y acción:

- 1) Primero se debe propiciar la reflexión sobre la acción con el fin de garantizar la visión previa de lo que se va a hacer y crear las expectativas requeridas en todo aprendizaje.
- 2) Ya en el desarrollo del aprendizaje, se favorece la reflexión en la acción de manera tal que en la actuación y el desempeño del alumno puede fundamentar teóricamente su propia práctica, adentrándose en la modelización que favorece la movilización de recursos (conocimientos, habilidades) a situaciones diversas.
- 3) Por último, se debe promover la reflexión por la acción, a través de la cual se particulariza al orquestar todo lo aprendido y poner en acción los conocimientos, en situaciones, cuyo germen constituya el inicio de la transferencia para la actuación autónoma más allá del aula.

Lo antes mencionado guarda correspondencia con la noción de secuencia didáctica y su aplicación en la enseñanza bajo el modelo de competencias. Al respecto, Tobón, Pimienta y

García (2010) explican que las secuencias didácticas son conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación del docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos. Desde el modelo de las competencias, las secuencias didácticas ya no se proponen que los estudiantes aprendan determinados contenidos, sino que desarrollen competencias para desenvolverse en la vida (Tobón, Pimienta y García, 2010: 2).

Dicho lo anterior, a continuación se aborda el tercer aspecto de las condiciones externas necesarias para la construcción de los aprendizajes, cuando se pretende enseñar en términos de competencias: los materiales didácticos.

Acerca de los materiales didácticos

Como ya se señaló anteriormente, el docente es el encargado de seleccionar y organizar los elementos necesarios para crear las condiciones que permitan a los alumnos lograr los resultados de aprendizaje esperados. Además de las metodologías (estrategias, métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje), es necesario seleccionar y utilizar de manera adecuada los materiales didácticos que habrán de darle soporte a la práctica docente.

El papel que juegan los materiales en el cambio de la práctica docente es sin duda relevante. Ya Fullan (2009) planteaba que el cambio educativo depende en gran medida de la incorporación en la práctica educativa de nuevos materiales (recursos didácticos y tecnologías), nuevos enfoques didácticos (estrategias, técnicas) y nuevas maneras de concebir la propia práctica docente (creencias).

Los materiales son especialmente importantes en las diferentes formas de intervención, tanto para la comunicación de la información, la ayuda en las exposiciones, la propuesta de actividades, la experimentación, la elaboración y construcción del conocimiento, así como para la ejercitación y la aplicación (Zabala y Arnau, 2010).

Ciertamente una nueva práctica docente debe apoyarse en materiales variados y diversificables que permitan que cada profesor elabore su planeación, adaptada a las necesidades de su realidad y su modo de actuar profesional, sin embargo, habría que tomar en cuenta las siguientes consideraciones:

- Los medios, materiales y recursos didácticos son instrumentos de que se vale el profesorado para lograr los objetivos educativos establecidos en los programas escolares y nunca deberán convertirse en un fin en sí mismos. Éstos estarán siempre al servicio de las finalidades educativas que se pretenden, su pertinencia, oportunidad y congruencia con el contenido y la propuesta metodológica global son una condición fundamental (Zabala y Arnau, 2010).
- Los materiales deben convertirse en una ayuda para tratar las distintas competencias desde las características diferenciales de los contextos educativos y desde los diversos ritmos de aprendizaje del alumnado, según los diferentes tipos de contenidos y las estrategias de aprendizaje específicas para cada una de ellas
- La utilización de materiales en función de las especificidades tipológicas de cada contenido puede ocasionar que se caiga en un trabajo puramente mecánico, desvinculado de otros contenidos, conceptuales y actitudinales que les den sentido, de ahí la importancia de que los materiales formen parte de un proyecto global (Zabala y Arnau, 2010: 183).

En este apartado no puede dejar de mencionarse la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación como recursos didácticos que apoyan la puesta en marcha de una nueva práctica docente.

Haciendo un poco de historia, se tiene que en nuestro país fue a partir de la década de los sesenta cuando se dio el famoso *boom* de la tecnología educativa, el cual impactó la metodología de las clases a través de la utilización de equipo y materiales audiovisuales y el diseño de manuales para la auto instrucción entre otras cosas; ahora se habla de la internet (obviamente), del uso de dispositivos con diversos grados de sofisticación para lograr y mantener la conectividad, las plataformas, las pizarras inteligentes y software al servicio del docente para sistematizar la enseñanza y la evaluación del estudiantado. De esto se habla en nuestra universidad y en nuestras DES (dependencias de educación superior), principalmente cuando se hace alusión a los nuevos modelos educativos y a su faceta de innovación.

En este sentido Coll (2004) apunta hacia una dirección en la que se pueden distinguir tres escenarios en la educación paralelos e interdependientes: el primero, unas aulas y centros educativos más virtualizados, es decir, con mejor infraestructura en tecnología; el segundo es la extensión de centros educativos a otros espacios en los que sea posible llevar a cabo actividades y prácticas con el apoyo de las TIC; y el tercer escenario es global, una especie de centro educativo apoyado por el desarrollo de las tecnologías móviles y de redes inalámbricas que hagan posible el aprendizaje prácticamente en cualquier lugar y situación.

Hoy en día las nuevas tecnologías educativas comprenden una gama de recursos creados con el afán de dar cumplimiento a las exigencias actuales del cambio educativo ligadas con la redimensión de las formas y mecanismos de producción y difusión del conocimiento, con los requerimientos para la innovación en la educación y con los nuevos enfoques centrados en el aprendizaje, entre otros. Para ello, la enseñanza universitaria actual cuenta con computadoras, accesos a internet, conexiones satelitales, nuevas tecnologías digitales y plataformas WEB cuya función principal es apoyar el quehacer del maestro; no obstante, la

literatura de investigación acerca de este tópico identifica en general que el profesorado integra de manera limitada las tecnologías en sus procesos de enseñanza.

Marcelo (2013) hace referencia a un informe de la Universidad de Oberta de Catalunya del año 2012 en el cual se presentaron datos que afirmaban que el 28.5% de los profesores de dicha universidad no usaban las tecnologías de la información y la comunicación y que el 30% de profesores hacía un uso ocasional (menos de una vez al mes). El 45.5% restante de los profesores manifestó realizar un uso regular y sistemático de las tecnologías en sus aulas, aunque con grados de intensidad muy diferentes.

Entre las razones que los profesores señalaron por las que nunca utilizan tecnologías, en el estudio se destacaron las siguientes: no tener acceso a la tecnología universitaria, no poseer las competencias necesarias para el manejo y uso de las TIC, percibir que no es útil para su asignatura, y no ser una prioridad para su centro educativo.

Por otra parte los profesores que hacen uso de las tecnologías en su enseñanza, según este informe, las utilizan para transmitir contenidos: como apoyo a la exposición oral, para presentar contenido mediante un sistema multimedia y para realizar demostraciones que permitan simular determinados escenarios.

En una investigación realizada por García (2008) en 64 universidades mexicanas se encontró que todo el discurso escrito acerca de la innovación y la implementación de las tecnologías en las aulas no se cristaliza en la realidad, inclusive en aquellos programas educativos que lo exigen (programas de educación a distancia, semipresenciales o mixtos). Otro de los hallazgos de la investigación se relacionó con las actitudes de los profesores hacia el uso de las tecnologías, señalando una notoria renuencia por parte de quienes no nacieron en el ámbito de las nuevas tecnologías de información y comunicación (García, 2008).

En relación con lo anterior, y de acuerdo con Zabalza (2003), la incorporación de las nuevas tecnologías debería constituir una nueva oportunidad para transformar la docencia universitaria, para hacer posible nuevas modalidades de enseñanza-aprendizaje, sobre todo la enseñanza a distancia o semipresencial, pero requieren igualmente de nuevas competencias en los profesores, tanto en la preparación de la información y las guías de aprendizaje como en el mantenimiento de una relación tutorial a través de la red.

En el contexto de la Universidad Autónoma de Nuevo León se han realizado estudios acerca de la inclusión de la tecnología educativa en las aulas universitarias.

Casarini (2008) estudió la interacción de alumnos y maestros con la tecnología educativa y planteó una pregunta clave para el quehacer docente: “¿Qué peso tiene el capital docente de cada profesor, principalmente los que trabajan en línea, para situarse y situar a los alumnos en ese saber acerca del uso de las tecnologías?” (Casarini, 2008: 36). Uno de los supuestos que la autora plantea es que los docentes de programas a distancia, experimentan ciertas trabas para crear alternativas de enseñanza y tutoría que no resulten una réplica del quehacer del profesor presencial y que puedan con el tiempo constituir una dinámica mixta combinada y no un mero trasplante de la presencialidad al trabajo en línea.

En otro estudio, Becerra (2010) indagó las percepciones de profesores de la UANL acerca del modelo educativo (2008), entre las cuales se encuentra lo relacionado con el manejo de las tecnologías. Los profesores entrevistados coincidieron en señalar la necesidad de garantizar la existencia de las condiciones necesarias para su utilización, específicamente en lo que se refiere al soporte técnico y la infraestructura, además comentaron que una de las implicaciones derivadas de las nuevas exigencias del modelo es el hecho de enfrentar una carga de trabajo aún más pesada, dado que se invierte ahora más tiempo en la revisión y

evaluación de trabajos (evidencias de aprendizaje) de los estudiantes utilizando medios electrónicos y digitales.

La misma autora argumenta en otro trabajo que es inobjetable que la tecnología brinda muchas ventajas al quehacer académico, embargo, añade que también se requiere el fortalecimiento de la visión pedagógica y didáctica en los docentes, dado que “existen riesgos de quedar en formatos vacíos de intención pedagógica y humana si no se priorizan las finalidades educativas de los medios tecnológicos sobre las especificidades de dichos medios, así como por sobre los criterios administrativos” (Becerra, 2010: 11).

Moreno Olivos (2011) advierte también que existen algunos riesgos que entraña el manejo de la tecnología. El autor critica el hecho de que en algunos ambientes universitarios se piensa que basta con dotar a las instituciones con la infraestructura tecnológica necesaria, asumiendo que ésta por sí misma transformará las prácticas pedagógicas. La realidad, dice el autor, es que si no se genera una cultura escolar que promueva un uso inteligente de los nuevos dispositivos tecnológicos, lo más seguro es que el profesorado carente de formación didáctico-pedagógica reproduzca prácticas de enseñanza anacrónicas, sólo que ahora empleando la plataforma, la multimedia y el hipertexto.

Una propuesta didáctica para la educación superior, señala Moreno Olivos, debe prestar especial atención a cómo incorporar estas tecnologías de forma coherente y armoniosa a la práctica docente, de modo que promueva experiencias de aprendizaje relevantes que resulten novedosas y atractivas para los estudiantes, al tiempo que el profesorado se sienta cómodo y estimulado para continuar experimentando con su empleo.

García (2008) por su parte expone algunos presupuestos que explican las relaciones entre profesores de la UANL y la tecnología educativa, de acuerdo con un estudio que realizó con profesores y estudiantes de bachillerato y de pregrado:

- Existe dispersión y falta de coordinación de plataformas y recursos tecnológicos con los que se cuenta en las diferentes dependencias de la UANL.
- Los profesores tiene disposición para utilizar las TIC, pero se encuentran saturados de actividades.
- Los profesores no están familiarizados con los recursos ni el lenguaje utilizado por los jóvenes en esta área.
- La transferencia del conocimiento en el aula es básicamente oral y a través del fotocopiado.

Lo anterior refleja una parte de la realidad del trabajo docente universitario inmerso en un ambiente exigente, pero que no necesariamente garantiza que los profesores cumplan satisfactoriamente con la tarea de integrar las TIC de forma adecuada e innovadora en su práctica docente. Las condiciones que facilitan o dificultan esta integración tienen que ver, de acuerdo con Marcelo (2013) con la consideración de tres dimensiones para comprender el proceso de implantación de una innovación, en este caso las TIC en el aula:

- 1) El innovador (el docente). En esta dimensión se sostiene la premisa de que la innovación educativa no puede entenderse sin tener en cuenta a los docentes que las piensan y las implantan. La literatura señala que los procesos de implantación de innovación no son lineales, sino que intervienen aspectos poco visibles pero importantes como son las creencias pedagógicas y el conocimiento práctico de los profesores.

Para que suceda un cambio se requiere que exista compatibilidad entre las creencias pedagógicas de los docentes y la tecnología y junto con ello se requiere que los profesores apliquen un conocimiento que va más allá de la gestión de una determinada tecnología, como la utilización de procesadores de texto, navegadores o correo electrónico (conocimiento tecnológico); se requiere de un conocimiento técnico-pedagógico de contenido, es decir, la integración de una comprensión de la representación de conceptos usando tecnologías (conocimiento tecnológico del contenido para facilitar la enseñanza de diferentes materias); técnicas pedagógicas que utilicen de forma creativa para enseñar el contenido (conocimiento tecno-pedagógico); así como el conocimiento de las dificultades de aprendizaje y la forma como las tecnologías pueden ayudar a redirigir algunos problemas que los estudiantes encuentren (Mishra y Koehler, 2006, citados por Marcelo, 2013).

2) La innovación. Las posibilidades de éxito en la introducción de un contenido innovador relacionado con tecnologías depende de lo que se denomina como distancia y dependencia. La distancia se refiere a tres dimensiones: distancia con la cultura escolar, es decir, el grado en que una innovación se acerca o aleja de los valores, creencias pedagógicas y prácticas dominantes en una escuela; distancia con las prácticas docentes tradicionales actuales así como distancia respecto a los recursos tecnológicos disponibles, es decir, a la cantidad de nueva tecnología (hardware, software, conectividad, accesorios) que se necesitan para llevar a cabo con éxito una innovación.

En segundo lugar la dependencia tiene que ver con dos aspectos: dependencia de otros o el grado en el que una innovación requiere la cooperación, participación o apoyo de personas diferentes a los que llevan a cabo el proyecto de innovación y la dependencia de

recursos tecnológicos, es decir, el grado en que la innovación requiere del uso de recursos tecnológicos que estén más allá del control de los profesores.

3) El contexto de la innovación. Por último, en esta dimensión se destaca la importancia de considerar el contexto, tanto externo como interno, para la implantación de la innovación. La influencia del contexto externo resulta determinante en el inicio de las innovaciones; tiene relación con los discursos imperantes y hoy en día el discurso de las tecnologías tiene hegemonía, ya sea por el efecto de los medios de comunicación o por el hecho de que los propios alumnos son usuarios de tecnología (nativos digitales).

Junto con el contexto externo, se requiere prestar atención al contexto interno de la escuela, a su clima, cultura, liderazgo y relaciones entre sus miembros. La innovación, dice Marcelo, ha de surgir y se integra dentro de un grupo humano y lo que caracteriza a los proyectos de innovación es la existencia de una cultura organizativa en la que los valores de la iniciativa, la implicación, la autonomía responsable la comunicación, la colaboración y el respeto a las ideas forman parte del pensamiento e identidad colectiva (Marcelo, 2013).

En suma, puede afirmarse que para que la incorporación de las TIC en la práctica docente sea total y muestre congruencia con las necesidades del cambio educativo se requiere la combinación de variables de carácter interno y externo, pero es sin duda el factor humano, las ideas y acciones de quienes participan en el juego, lo que determina el nivel, el alcance y profundidad de tal cambio.

C). La evaluación

La evaluación es quizá la dimensión más compleja de la práctica docente. Desde la perspectiva de la educación formal, depende de la evaluación todo lo relacionado con la selección, acreditación y promoción de los sujetos que aspiran a formar parte importante de este mundo complejo y que desean desde luego ser tomados en cuenta para ejercer y evidenciar todo el bagaje adquirido durante el proceso de formación profesional vivido. Para los docentes representa un enorme compromiso moral, ético y profesional emitir esos juicios de valor que al término de una carrera definirán quiénes egresan y quiénes se quedarán en el camino.

Por otro lado, difícilmente podría caracterizarse a la evaluación como una acción objetiva, antes bien, podría asegurarse que si existe un proceso cargado de subjetividad y de ostentación de poder concentrado en una figura, ese proceso sería el de la evaluación.

El cambio de la práctica docente implica, además de nuevas formas de planear y de ejecutar, nuevas formas de evaluar, pero no necesariamente desde un punto de vista instrumental, aplicando nuevas estrategias y técnicas, sino reflexionando también acerca de este rol. Se trata ahora también de involucrar a los estudiantes, de hacerlos partícipes de la evaluación y de compartir el mismo lenguaje para comunicarse entre sí y llegar a acuerdos que reditúen beneficios para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

La propuesta que el modelo de competencias brinda a los profesores es compleja para su entendimiento y comprensión en la mayoría de las ocasiones y está supeditada también a una serie de factores tanto personales como institucionales, pero definitivamente importante si se pretende hablar de un cambio.

Para algunos estudiosos del tema, el tránsito de una evaluación denominada “tradicional” a otra bajo un nuevo modelo –el de las competencias- representa un nuevo

paradigma, una nueva forma de dar respuesta a problemas relevantes a los que modelos anteriores ya no proporcionaban soluciones satisfactorias.

La evaluación de las competencias constituye un nuevo paradigma en el marco de la evaluación, como en su momento lo fueron la evaluación por contenidos y la evaluación por objetivos (Tobón, Pimienta y García Fraile, 2010). Algunos de los principales argumentos para su sustentación como nuevo paradigma se fundamentan en las siguientes experiencias de cambio que se han dado en el contexto del Espacio Europeo de la Educación Superior:

- La evaluación deja ahora de centrarse en aspectos muy puntuales de los contenidos y pasa a considerar más el desempeño en su integralidad, ante actividades y problemas contextualizados y con sentido para los estudiantes, dentro del marco profesional que se está aprendiendo y con un análisis reflexivo.
- Los estudiantes perciben ahora que existe un interés genuino de la institución por evaluar el aprendizaje, dada la construcción permanente y no fija y rígida de los instrumentos y estrategias de evaluación, así como la transparencia de los criterios que utilizan los docentes para evaluar los aprendizajes.
- En lo institucional la evaluación de las competencias se refleja en una nueva forma de dar seguimiento al aprendizaje de los estudiantes, pues ya no consiste en llevar registros de las calificaciones de cada asignatura y sacar promedios para determinar el rendimiento, sino en llevar un informe detallado de su nivel de avance en cuanto a las competencias, los criterios que ha cumplido y las evidencias presentadas, mostrando logros y aspectos a mejorar.
- Otro aspecto de cambio es que ya no se trata de evaluar las competencias sólo en los estudiantes, sino que en forma paralela hay que evaluar

también las competencias de los docentes, del personal administrativo y de los directivos, para que el cambio y la mejora sean sistémicos.

- El cambio trasciende a la sociedad misma, sus organismos y su sistema laboral. Los egresados cuentan, además del título, con un informe completo por parte de la institución educativa formadora que los hace conscientes de las competencias desarrolladas, de sus áreas fuertes y por consolidar; son personas reflexivas y comprometidas con el aprendizaje y el mejoramiento continuos (Tobón, Pimienta y García, 2010).

A partir de las ideas anteriores se desprende una serie de principios básicos a tener en cuenta en la evaluación basada en competencias:

1. La evaluación se lleva a cabo para tomar decisiones que mejoren y argumenten el grado de idoneidad, lo cual significa que dicha evaluación debe generar información que permita tomar decisiones con respecto a cómo se desempeña la persona ante una actividad o problema, y cómo puede mejorar.

2. La evaluación se realiza tomando en cuenta el contexto profesional, disciplinar y social. Esto implica que la evaluación debe llevarse a cabo mediante actividades y problemas que tengan pertinencia, para que haya un mayor grado de implicación del estudiante. Juega un papel importante la implementación de estrategias de evaluación compatibles con la valoración del desempeño tales como los portafolios, la realización de actividades reales o la simulación de ellas, la presentación y análisis de productos, etcétera. También deben incluirse estrategias para valorar aprendizajes de tipo actitudinal y cognoscitivo, como la observación del comportamiento en actividades cooperativas, fundamentaciones orales de informes, entre otras.

3. La evaluación de competencias se basa esencialmente en el desempeño. Efectivamente, en este modelo se privilegia el desempeño del estudiante ante actividades reales o simuladas propias del contexto, más que ante actividades enfocadas en los contenidos académicos. Cabe señalar que también se analizan contenidos teóricos, pero teniendo como referencia el desempeño, es decir, la actuación ante actividades y problemas. En función de ello, deben utilizarse estrategias de evaluación que tengan como base el desempeño, como por ejemplo la realización de proyectos, demostraciones y análisis de casos contextualizados, estrategias que permitan evidenciar y valorar de manera integral las competencias específicas y genéricas.

4. La evaluación también es para el docente y la misma administración. La evaluación brinda retroalimentación que permite enriquecer la práctica docente así como también realizar los cambios pertinentes en los currículos cuando se detecten dificultades en la formación de las competencias o cuando los aprendizajes no corresponden con las potencialidades de los estudiantes y los recursos de la institución.

5. La evaluación integra lo cualitativo y lo cuantitativo. Toda valoración de los aprendizajes se hace sobre la base de criterios discutidos colectivamente, argumentados y consensuados, a partir de los cuales se definen niveles de aprendizaje de las competencias. En la evaluación cuali-cuantitativa se parte de criterios de evaluación y evidencias para llegar al establecimiento de niveles de desarrollo e idoneidad de las competencias.

6. Participación de los estudiantes en el establecimiento de las estrategias de valoración. Se recomienda crear espacios para dialogar con los estudiantes, acerca de la importancia de la evaluación, sus tipos y estrategias, buscando que expongan

sugerencias y comentarios con el fin de implementar o mejorar dicho proceso (Tobón, Espíndola y García, 2010).

Como ya se señalaba en un inicio, la evaluación es quizá la dimensión más compleja de la práctica docente, por lo que en un enfoque basado en competencias exige del docente explorar nuevos caminos y problematizar el fenómeno evaluativo para evitar reduccionismos. El cambio en la evaluación no sólo consiste en aplicar técnicas novedosas, sino que invita a reflexionar en torno a ella desde la práctica docente, sin dejar de considerar el contexto. Calificar, medir, acreditar, certificar, retroalimentar y tomar decisiones son facetas de la evaluación, que integradas adecuadamente en un proceso educativo pueden acercar más a los procesos de formación con las acciones comúnmente llevadas a cabo para asignar una calificación al proceso mismo (Cázares, 2010).

Por su parte, Ruiz (2010) opina que los profesores están convocados a un cambio de enfoque en la evaluación del aprendizaje que apuntaría hacia los aspectos siguientes:

- Los objetivos de la evaluación: de objetivos centrados en la lógica de los contenidos se pretende transitar hacia objetivos centrados en la lógica de la acción, lo que implica expresar dichos objetivos en términos de capacidades y que éstas se conviertan en el eje de la formación, sin dejar de lado la esfera socioafectiva.

En el entendido de que la competencia se va desarrollando al entrar en contacto con la propia tarea, proyecto o elaboración, su evaluación deberá entenderse también como un acompañamiento a este proceso, por ello el objetivo debe ser evaluar para ayudar al alumno a que mejore el dominio de una competencia determinada, por lo que es necesario conocer cuáles son sus dificultades, disponer del conocimiento sobre los distintos esquemas de

actuación existentes con relación al problema y saber seleccionar el más adecuado para resolver dicho problema (Zabala y Arnau, 2010).

- La intención de la evaluación: la nueva información que se incorpora se traducirá en saberes integrados que a su vez se traducirán en competencias que tienen por intención hacer algo con esos saberes, o más bien, saber transferir la información al terreno de esos distintos saberes (cognitivos, afectivos y praxeológicos).
- Los procedimientos: se prevé un cambio de la actuación de los docentes en lo que se refiere a la definición clara de los diferentes momentos en los que evaluará, así como de los diversos espacios y contextos que se presentan en el aula y más allá de ésta.
- Las ponderaciones: habrá de realizarse una reconsideración para asignar puntuaciones a aspectos que tradicionalmente no han sido contemplados y que ahora representan indicadores comprometidos con la forma en que se da la reflexión en la acción, la integración de las habilidades de pensamiento y evidencias de que el estudiante está interrelacionando sus conocimientos previos con los nuevos aprendizajes.
- Los instrumentos: la nueva propuesta evaluativa exige repensar los instrumentos en una doble dirección; por una parte, hay que identificar cuáles van a permitir recuperar información sobre las aportaciones o evidencias que va realizando el estudiante (como la observación sistemática, el portafolios) y cuáles van a permitir la sistematización para organizar la información recuperada y favorecer la toma de decisiones (en esta sistematización las rúbricas desempeñan un papel importante, como matriz de valoración).

En este rubro, Cázares (2010) señala que la evaluación basada en competencias es distinta, aunque recupera algunas estrategias ya empleadas por muchos docentes (método de casos, proyectos, aprendizaje basado en problemas, observación, entre otros). De hecho, comenta Moreno (2012), algunas estrategias, como el método de proyectos, considerada como un modo innovador para la evaluación, no surgieron con el enfoque de las competencias, sino con las corrientes de innovación pedagógica en la Europa del siglo XIX (Escuela Nueva).

Lo nuevo, señalan estos autores, es que ahora estos dispositivos se utilizan para desarrollar las competencias, y por lo tanto se hará con una perspectiva e intencionalidad diferente a lo convencional; se parte del supuesto de que evaluar de acuerdo con este enfoque implica transformaciones en la práctica evaluativa, empezando porque el objeto de evaluación trasciende la repetición de conceptos y la mera esfera cognitiva (Moreno, 2012; Cázares, 2010).

CAPÍTULO 3 METODOLOGÍA

3.1. Consideraciones epistemológicas

La forma en cómo se pretende llegar a las respuestas a los problemas de investigación planteados por los investigadores en sus diferentes áreas de conocimiento es sin duda un tema de discusión de carácter epistemológico, metodológico y técnico. A través de la historia de la ciencia han surgido diversas corrientes de pensamiento que han originado diferentes rutas en la búsqueda del conocimiento; al respecto se tiene documentado que para el campo de las ciencias sociales, desde el siglo XIX y hasta la actualidad ha habido una tradición de pensamientos que en primera instancia se esforzó por asimilar su producción con base en los enfoques y metodologías del campo de lo natural; dicha postura encontró posteriormente, en los inicios del siglo XX, una respuesta en la que se considera ahora la especificidad tanto de los objetos de conocimiento como de los procedimientos y estrategias necesarios para la investigación de lo social y lo humano.

A raíz de ello la producción de conocimiento científico en el campo de las ciencias sociales y las humanidades se ha dividido en dos paradigmas investigativos: el primero de ellos es el positivista, el cual busca los hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos que investigan o que son objeto de la investigación; el otro es el paradigma interpretativo o subjetivista, mismo que surge en gran medida como crítica del primero, y que quiere entender los fenómenos sociales desde la

perspectiva de los actores sociales, sus intenciones, sus intereses y las determinaciones del contexto en el que tiene lugar su acción (García, 2007).

En el campo de la investigación educativa, el aterrizaje de estos paradigmas ha dado origen a una diversidad de enfoques metodológicos que de acuerdo con PopKewitz (1998), citado por García (2007), pueden agruparse en tres ejes: una perspectiva empírico analítica (perspectiva puramente positivista); el paradigma simbólico (también llamado interpretativo, naturalista u holístico) y el crítico (escuela de Frankfurt).

El presente trabajo de investigación se ubica en la segunda perspectiva, la interpretativa, ya que se pretende abarcar fenómenos y procesos que caracterizan la vida cotidiana, como pueden ser los comportamientos, actividades individuales y en grupo, a la peculiaridad del contexto que define física, social y psicológicamente el clima donde se producen los intercambios. El planteamiento epistemológico de este enfoque sostiene que el conocimiento modifica tanto al objeto como al productor del mismo (García, 2007).

En esta investigación sobre práctica educativa y modelos curriculares se tiene como objetivo indagar los procesos que se desarrollan en una institución educativa y en el salón de clases con el fin de describir cómo se dan dichos procesos ahora en el contexto de un nuevo modelo curricular, analizar lo que sucede y llegar a una propuesta pedagógica que contribuya al fortalecimiento del trabajo docente y a clarificar e instrumentar las perspectivas del cambio educativo actuales, las cuales tienen que ver con cuestiones de vinculación profesional y con aspectos de capacitación y formación de docentes universitarios, entre otros.

3.2. Sustento metodológico

La presente es una investigación de tipo descriptivo, ya que se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes del fenómeno, en este caso se debe

abordar la práctica docente universitaria real, *in situ*; para ello se seleccionó una serie de cuestiones relacionadas con el objeto y se recolectó información sobre cada una de ellas (Hernández Sampieri, 1998); el producto final del trabajo es una relación literal del objeto y el recurso estilístico es el narrativo (García, 2007).

El método utilizado fue el estudio de caso o estudio cualitativo etnográfico, el cual consiste en el examen intensivo, tanto en amplitud como en profundidad, de una unidad de estudio, empleando todas las técnicas disponibles para ello. La meta es comprender el fenómeno social como una totalidad, tal como se presenta en el caso estudiado. El producto final es una descripción comprehensiva e integrada del caso como un todo (Greenwood, 1973). El estudio de caso se considera como una de las modalidades de investigación educativa partiendo del principio de que la validez y el carácter probativo de éste depende de su realidad, de su autenticidad y no de su frecuencia o su representatividad respecto de un promedio estadístico, y por lo tanto, generalizable (Pérez Serrano, 1994).

3.3 Población y muestra

En la investigación cualitativa no existen criterios ni reglas formalmente establecidas acerca del tamaño de la muestra, el cual depende en gran medida de los fines de la investigación, la calidad de los informantes y el tipo de estrategia de muestro usada (Polit, 2007). En el presente trabajo el universo de la población estuvo constituido por el conglomerado de profesores de la Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de Nuevo León que se encontraban laborando durante el semestre académico agosto-diciembre de 2012. De acuerdo con información de la Secretaría Académica de la institución, la planta docente de la Facultad de Enfermería estaba compuesta por 47 profesores con base laboral

definitiva ubicados en diversas categorías –tiempo completo (82%), medio tiempo y por asignatura (18%)-, con predominio de los que poseen una trayectoria amplia -25, 30 y más años-. Se documentó además la existencia de otro grupo importante de profesores, cuyos números varían semestralmente y que no poseen un estatus definitivo, es decir, laboran casi siempre por contrato de seis meses. Durante el periodo de recolección de datos en el presente estudio se tenía registrado un total de 65 profesores con categoría de maestros de asignatura por contrato, de los cuales cuatro participaron como entrevistados.

En función de esta información y de la nueva estructura del Plan de Estudios de Licenciado en Enfermería (2011) se hizo una selección para conformar una muestra propositiva de ocho docentes, dos por cada categoría:

- a) Docentes de tiempo completo o por horas con formación de enfermería que impartan unidades de aprendizaje del Área Curricular de Formación Profesional (ACFP).
- b) Docentes de tiempo completo o por horas, con formación en disciplinas afines a la enfermería, que impartan unidades de aprendizaje del área Curricular de Formación Básica Profesional (ACFBP).
- c) Docentes de tiempo completo o por horas, con formación de enfermería u otras disciplinas que impartan las unidades de aprendizaje del Área Curricular de Formación Profesional (ACFP).
- d) Docentes de tiempo completo o por horas con formación en disciplinas diferentes de la enfermería que impartan unidades de aprendizaje del área Curricular de Formación General Universitaria (ACFGU).

Fue una muestra por conveniencia, dado que otro de los criterios de selección se basó en la cercanía y buena relación que la autora mantenía con los profesores de la institución, lo cual garantizaba de antemano una comunicación efectiva al momento de realizar las entrevistas. De acuerdo con Morse (1991), en un estudio cualitativo el plan de muestreo se evalúa en función de la propiedad, la cual se refiere a los métodos utilizados para seleccionar la muestra. Dicha muestra es apropiada cuando resulta de la identificación y el uso de los participantes que mejor suministran la información desde el punto de vista de los requerimientos conceptuales del estudio (Morse, 1991, citado por Polit, 2007).

En la siguiente tabla se plasman las características generales de los profesores participantes en el estudio:

Tabla 2 Características generales de los profesores participantes en el estudio

Número de caso	Años de experiencia docente	Estatus laboral	Formación disciplinar
M 1	3	Profesor de asignatura por contrato	Química farmacéutica y biología
M 2	5	Profesor de asignatura por contrato	Psicología
M 3	5	Profesor de asignatura por contrato	Enfermería
M 4	12	Profesor de asignatura por contrato	Enfermería
M 5	20	Profesor de tiempo completo	Enfermería
M 6	25	Profesor de medio tiempo (base)	Pedagogía
M 7	32	Profesor por horas (base)	Odontología
M 8	38	Profesor de asignatura (recontratado por ingresos propios)	Enfermería

3.4 Procedimiento de validación de datos

El progreso de las ciencias sociales a lo largo de la historia ha puesto de manifiesto que ningún método de investigación es superior a otro (Denzin, 1994). Al mismo tiempo, el análisis de una realidad cada vez más poliédrica ha revelado la necesidad de combinar distintas técnicas de indagación para lograr hallazgos complementarios y desarrollar el conocimiento relativo a un determinado objeto de estudio. A este proceso de combinación se le denomina triangulación. Denzin (1994) sugiere que la triangulación puede ser de varios tipos: de datos, de investigadores, de métodos y de teorías. En la presente investigación se aplica este procedimiento, ya que son más de fuentes de datos las que alimentan los resultados y su interpretación.

3.5 Técnicas

Para Martínez (2011) la investigación cualitativa es una forma particular de “hacer ciencia” en las disciplinas sociales y humanas. Lo peculiar es su objeto de estudio, el ser humano, que actúa o responde de manera diferente a situaciones similares o de la misma manera en situaciones distintas. Lo impredecible de sus respuestas genera en ocasiones una gran dificultad de aprehenderlo como realidad científica, sin embargo, afirma la autora, es lo que le da el sentido, la riqueza y la flexibilidad a los métodos y técnicas utilizados para el acercamiento de la investigación.

Acerca de las técnicas, los estudios cualitativos poseen un rasgo denominado “naturaleza oportunista” ya que se cuenta con la libertad de elegir la o las técnicas que mejor se adapten al tipo de caso que se está estudiando (Greenwood: 121). La utilización de las técnicas en la presente investigación está regida por sus objetivos.

Se utilizó la entrevista abierta o cualitativa con los profesores, la cual es un instrumento eficaz de gran precisión en la medida que se fundamenta en la interrelación humana, y es, ciertamente, una técnica de preferencia en la investigación social. Con respecto a la técnica de entrevista, Martínez (2011) cita a Goode (1991): “Nuestra vida cotidiana familiar y social está llena de intercambios de signos y significados que hemos codificado y estandarizado hasta convertirlos en el medio de comunicación, en el lenguaje del cual nos apropiamos vía nuestros intercambios con los otros” (Martínez, 2011: 15).

De acuerdo con los fines específicos del estudio, fue una entrevista enfocada, ya que se planteó de antemano un tema o foco de interés hacia el que se orientó el objeto de la entrevista (Galindo, 1998). Para su diseño se consideraron elementos clave extraídos de la teoría del cambio educativo, planteándolos como una especie de “racimo de uvas”, donde al final cada uva representó a cada uno de los reactivos de la guía. Las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento verbal por parte de los profesores y posteriormente se transcribieron para su análisis.

Particularmente para el logro del primer objetivo se utilizó también la observación, como una forma de registro preciso de lo que aconteció en el aula entre profesores y alumnos. La observación, según Goode (1991), citado por Martínez (2011), es a la vez la más antigua y la más moderna de las técnicas para la investigación, y abarca un gran espectro en relación a la participación del observador, que va desde el acto más simple de observar sin ninguna regulación hasta el involucramiento del investigador como participante. La observación se define como una técnica de la investigación cualitativa por medio de la cual el investigador obtiene datos de naturaleza sobre todo descriptiva de la vida cotidiana de un grupo, organización, o de la persona que se quiere estudiar; implica en la mayoría de los casos el soporte de otras técnicas asociadas, como la entrevista (Martínez, 2011).

3.6 Análisis de la información

Con una metodología cualitativa como norma se siguieron algunos principios del análisis de contenido, apoyándonos en Ducrot (1986), quien afirma que los presupuestos del discurso constituyen un marco incuestionable de toda conversación y que deben ser considerados como elementos universales del discurso; ello permitió localizar en los discursos las ideas y percepciones de los profesores y administradores del programa educativo, quienes son considerados también como actores directos e importantes en el escenario de la institución.

Para el procedimiento de análisis de la información se siguieron estos pasos:

1. Creación de un esquema teórico general de categorías, utilizándolo para un primer nivel de análisis.
2. Registro de subcategorías emergentes (deductivo-inductivo).
3. Creación de nuevas categorías.
4. Creación de un esquema definitivo de categorías y subcategorías.
5. Descripción de los resultados con el siguiente procedimiento:
6. Definición de cada categoría en un principio teórico.
7. Extracción de una muestra del texto incorporando alguna significatura en la redacción.
8. Al terminar cada categoría, síntesis en función del problema de investigación.

Estos pasos se grafican de la siguiente manera:

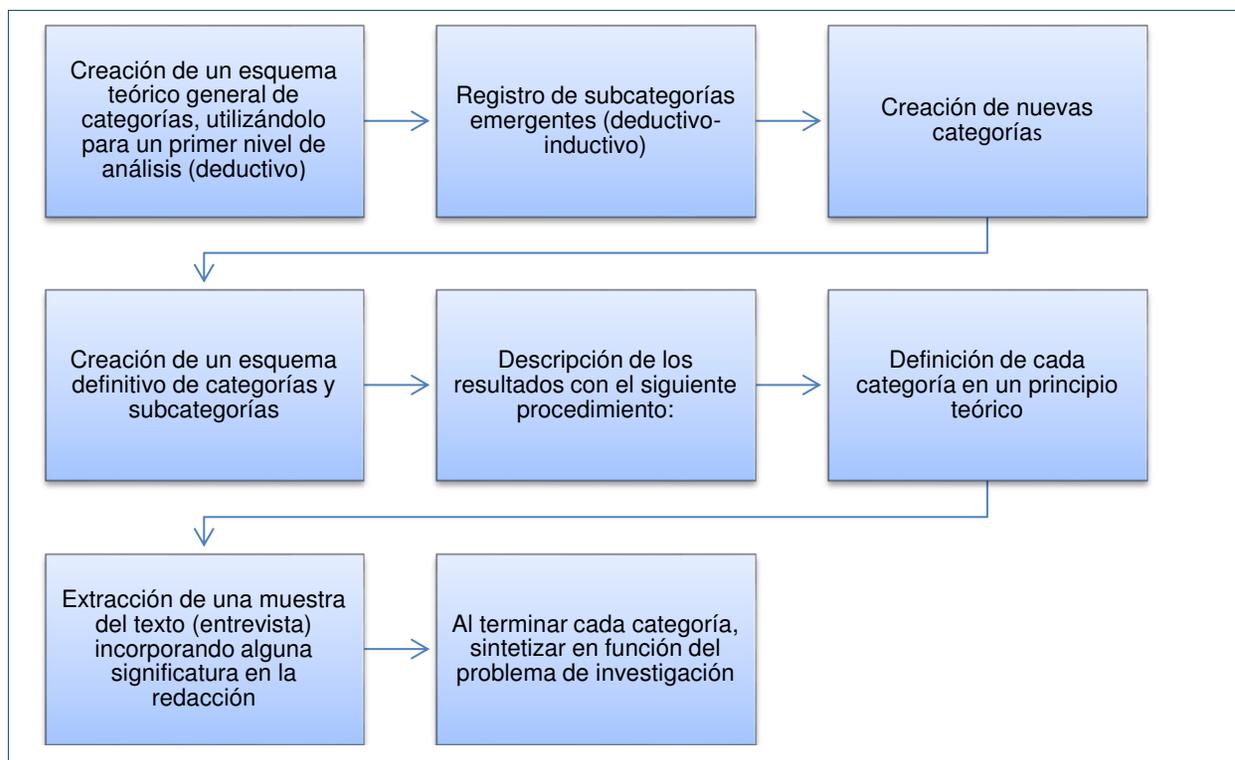


Figura 3 Procedimiento para el análisis de la información

Fuente: Creación propia

En el procedimiento descrito se aplicaron algunos de los estilos de análisis cualitativo señalado por Polit (2007). En un primer momento se desarrolló una guía de análisis; las unidades de esta guía fueron expresiones lingüísticas (palabras o frases) con las cuales se creó el esquema teórico general de categorías. Este estilo se conoce como estilo de análisis mediante plantilla (Polit, 2007:548). Se utilizó, asimismo, el estilo por edición, dada la interpretación de los datos mediante la lectura a profundidad de los mismos, identificando segmentos significativos en cada una de las entrevistas.

De acuerdo con la literatura, el análisis cualitativo constituye un “proceso para hacer embonar datos, hacer evidente lo invisible, vincular y atribuir consecuencias... es un proceso de conjetura y verificación, de corrección y modificación, de sugerencias y defensa” (Morse y Field, 1995, citados por Polit, 207: 549). En este análisis participan procesos intelectuales tales como la comprensión, la síntesis, la teorización y la recontextualización.

CAPÍTULO 4 RESULTADOS

4.1 Introducción al análisis de resultados

El presente trabajo está enmarcado por algunos conceptos e ideas que forman parte de las denominadas teorías sobre el cambio educativo, objeto de estudio de un gran número de trabajos cuya importancia está cobrando nueva relevancia en estos tiempos actuales debido al impacto que están sufriendo los sistemas de educación en este mundo cada vez más complejo y problematizado. Desde hace más de cuatro décadas expertos de diferentes partes del mundo se han dedicado a buscar y explicar las causas por las cuales no ha sido posible cristalizar con éxito las diferentes reformas educativas que desde la política pública principalmente han sido implementadas con el fin de obtener mejores resultados en cuanto a la calidad de la educación se refiere: mejor aprendizaje por parte de los estudiantes, desarrollo profesional de los docentes y mejor desarrollo organizativo.

Una de las respuestas a las que se ha llegado tiene que ver con el papel que los profesores juegan en los procesos de cambio, ya que son ellos y no la reforma en sí lo que hará posible el cambio, tal cual lo afirma Fullan (2009). Desde este punto de vista es que se hace necesario incursionar en la investigación de las percepciones de los profesores acerca del cambio, de la manera en cómo ejerce su práctica docente en función del cambio y cómo concibe su participación en éste. Toda vez que se obtenga conocimiento de lo anterior será posible realizar aportaciones que contribuyan a comprender de una forma más profunda el

fenómeno del cambio en nuestro contexto, con miras a la reflexión y revaloración del quehacer docente y su importancia para que el cambio planeado se convierta en una realidad y se cumplan las expectativas de todos los interesados.

En el presente trabajo se plantearon como objetivos la indagación acerca de la inclusión de nuevos elementos didácticos por parte de profesores universitarios para responder a las exigencias de un nuevo modelo educativo, de la modificación de su práctica en función de su formación profesional disciplinar y el contexto institucional laboral y finalmente, de la percepción sobre su propia práctica docente, enmarcada por el contexto del cambio.

Se trabajó a la luz de algunas de las ideas de las teorías del cambio educativo en sus dimensiones individual y organizativa (Marcelo, 2010), esta última, a su vez, está relacionada en la teorías del desarrollo organizacional (Senge, 2008) y de las escuelas que aprenden (Bolívar, 2000; Santos, 2006) compartiendo el supuesto de que el trabajo colaborativo, el apoyo de las autoridades y la comunicación multidireccional entre los miembros de una organización cobran una importancia vital para el cambio.

En este capítulo se explica a grosso modo el proceso metodológico que se siguió en la investigación para llegar al planteamiento de las categorías para el análisis de la información y posteriormente se abordan los resultados para dar respuesta a cada una de las tres preguntas de investigación que se plantearon.

4.2. Categorías para el análisis

Para este estudio se realizaron ocho entrevistas con docentes de la Facultad de Enfermería de la UANL. Dichas entrevistas fueron realizadas de manera individual, grabadas en audio y transcritas para su posterior análisis. En un primer momento, y como un primer

acercamiento para identificar las categorías se creó una versión preliminar con códigos y subcódigos para el análisis (ver esquema de códigos y subcódigos).

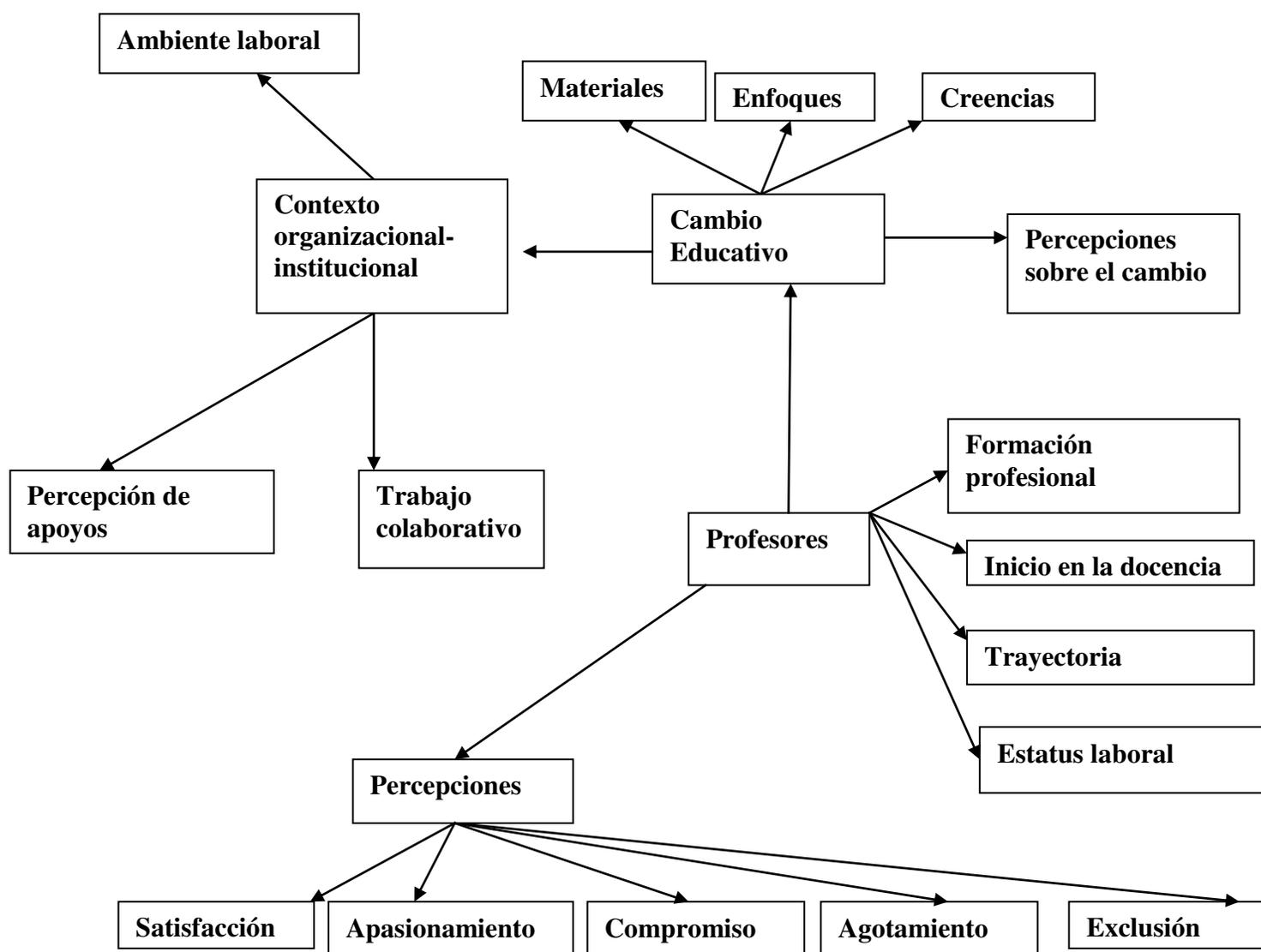


Figura 4 Esquema de códigos y subcódigos para el análisis
Fuente: Elaboración propia

Posteriormente, con base en el criterio de significatividad de las respuestas explícitas e implícitas obtenidas en el contenido de los discursos, se redactaron las categorías definitivas; éstas son descritas en la siguiente figura:

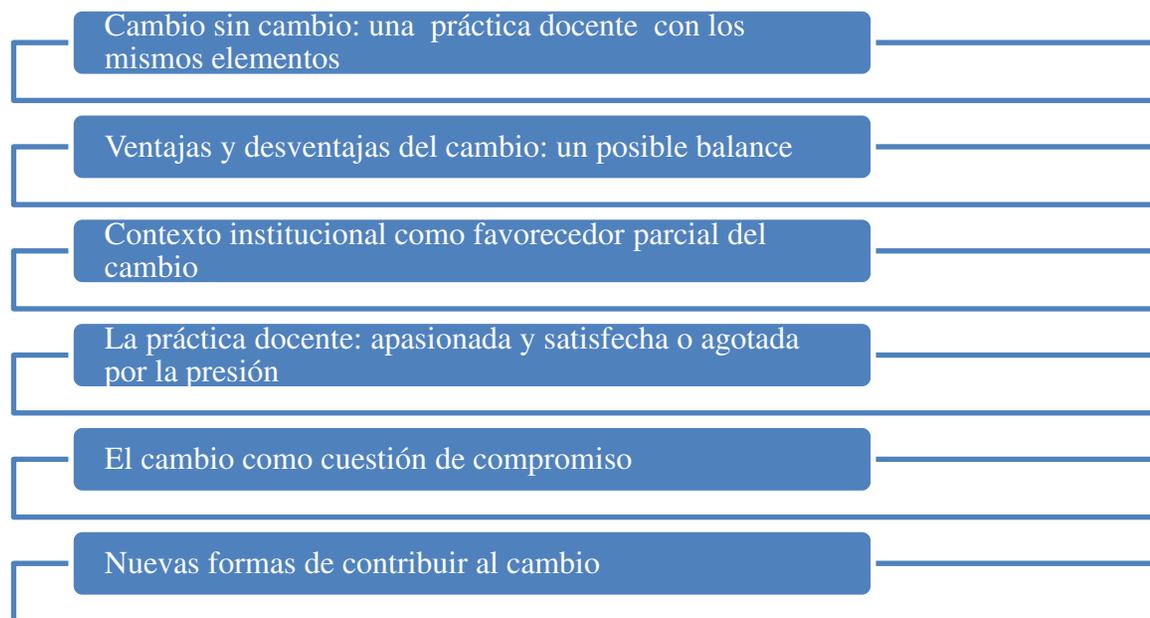


Figura 5 Esquema de categorías definitivas para el análisis

Fuente: Elaboración propia

El tipo de análisis que se llevó a cabo es de tipo semántico, centrado en los significados de los discursos, lo cual se ubica en la línea del análisis cualitativo. Se utilizó un análisis descriptivo, aunque también se llegó en algunos espacios al nivel de interpretación. Cabe señalar que en todo momento los argumentos se apoyaron con las respuestas de los profesores durante la entrevista, y cada profesor aparece identificado con un número.

Lo que se presenta a continuación corresponde al análisis de los resultados del estudio para dar respuesta a cada una de las preguntas de investigación, mismas que corresponden directamente al planteamiento de cada uno de los objetivos. La primera de las preguntas se refiere a la indagación acerca de la incorporación de nuevos elementos didácticos en la práctica docente de los profesores de la FAEN a partir de la implantación del Modelo Educativo UANL (2008).

4.3. La incorporación de nuevos elementos didácticos en la práctica docente a partir del nuevo modelo educativo

Como ya se ha señalado, la teoría del cambio educativo plantea tres dimensiones de cuyo abordaje y cumplimiento depende en gran medida el éxito de las propuestas de cambio en la educación: nuevos materiales, nuevos sistemas de enseñanza y la posibilidad de incorporar nuevas convicciones o creencias acerca de las políticas y programas que promueven el cambio. En el presente estudio se considera que la indagación acerca de la incorporación de nuevos elementos en la práctica docente a partir del nuevo modelo educativo está basada en el contenido de las dos primeras dimensiones de la teoría del cambio.

En la siguiente figura se representa la incorporación de nuevos elementos didácticos en la práctica docente en cada una de sus fases (nuevos sistemas de enseñanza), así como la inclusión de nuevos materiales (uso de nuevas tecnologías).



Figura 6 Nuevos sistemas de enseñanza y nuevos materiales en la práctica docente
Fuente: Elaboración propia

La figura está compuesta por cuatro partes. Las tres primeras representan cada una de las etapas de la práctica docente: planeación/diseño, ejecución y evaluación y la última corresponde a la incorporación o uso de nuevos materiales.

Al interior de cada una de las partes se realiza una labor de análisis, posterior a la presentación de las citas textuales o extractos de las entrevistas realizadas, de los resultados que guardan relación con la primera pregunta de la investigación y finalmente, un comentario a manera de cierre. Esta misma estructura es la que podrá apreciarse en el resto del presente capítulo de resultados.

4.3.1 Elementos para la planeación de la nueva práctica

Una nueva planeación bajo el modelo de competencias exige cambios que implican desde luego un cambio en la percepción de los profesores acerca de los elementos didácticos que se requiere cambiar o modificar desde el diseño, para guiar el desarrollo de las competencias en los estudiantes.

Los profesores inician comentando acerca de lo que les ha implicado la incorporación de cambios en su práctica docente desde la planeación de sus cursos:

M6: “ha cambiado un poquito el nivel metodológico vamos a decirlo así, porque el trabajo de este modelo, de este nuevo modelo tiene que ver con, eh, las competencias, el desarrollo de competencias, entonces ya de ahí la exigencia de cambiar...”

Como primera respuesta esta profesora comenta que los cambios desde el diseño de sus programas se dieron debido a que a nivel institucional el nuevo modelo educativo exige un replanteamiento que tiene que ver con la noción de las competencias y su desarrollo. Desde esta idea de exigencia, la aceptación de la reforma se da en el pensamiento del docente; acata esta exigencia y afirma estar haciendo cambios en lo que se refiere a nuevas propuestas

metodológicas para su planeación, aunque ello no significa, en este caso, que se tenga que realizar algo más que *cambiar un poquito* el apartado metodológico de su programa. Ante esto se tiene que tener presente, tal cual lo señala Magalyz Ruiz (2010) que toda planeación didáctica por competencias requiere de un cambio que se facilita cuando se puede comparar la situación donde se está y hacia dónde se quiere ir, pero que ante todo es necesario detenerse, indagar más acerca de la esencia del cambio, para no hacer únicamente ajustes complementarios a los programas.

La profesora, por otra parte, menciona con acierto y claridad los componentes que están contemplados en la nueva planeación didáctica:

M 6: "se supone que ahora aquí en este nuevo modelo por competencias trata de integrar todos esos elementos que te van a garantizar el logro de ellas (las competencias) desde la estructura... esos elementos didácticos pues te engloban varios aspectos eh, primero tener claro la competencia... los criterios de desempeño..., las evidencias de aprendizaje... Otro elemento didáctico importante ahí pues tiene que ver en las actividades de aprendizaje que vamos desarrollando... todo el diseño de planeación en actividades, en estrategias tiene que haber métodos que están enfocados primeramente al estudiante ó pensados para el estudiante en un momento determinado..."

Las competencias, los métodos y actividades y la evaluación constituyen algunos de los elementos principales de una nueva planeación, de acuerdo con Ruiz (2010) y por la forma en que están mencionados en el fragmento del discurso analizado se trata de una concepción de planeación bajo una idea de competencia orientada hacia el desempeño, mas no al desarrollo de las competencias. Se trata de la descripción de una planeación bien pautada, es

decir, con un detenimiento específico en los criterios, indicadores y evidencias que garantizarían un desempeño en el cual se destaca el interés de la utilidad práctica.

Continuando con el punto de los elementos didácticos en la nueva práctica, se tiene que algunos profesores aún se perciben a sí mismos como el centro del proceso educativo. Veamos el siguiente segmento:

M 5: *“elementos didácticos relacionados como... dentro como docente, la parte de la planeación de una... desde una planeación de clase para verme en ella y hacer incursión en elementos como son el trabajo en grupo, en equipo, la parte individual, la lectura, la búsqueda de... la revisión bibliográfica, este, el... la incursión de reflexiones a partir de guías...”*

Los aspectos mencionados (trabajo en equipo, lectura, guías de preguntas) suelen ser considerados como parte de las técnicas y actividades de aprendizaje en los programas de curso ahora bajo el modelo de competencias, pero desde la planeación, según esta maestra, estos elementos servirían más bien para establecer *su* metodología de enseñanza. Esta dificultad de separar o distinguir las actividades de enseñanza de las actividades de aprendizaje es común en los profesores y normalmente sale a relucir al momento de revisar su programa, pero es más complicado hacerle reflexionar acerca de si efectivamente se está planeando bajo un nuevo enfoque centrado en el aprendizaje. El Modelo Educativo UANL (2008) señala que este enfoque pone énfasis en el proceso del estudiante en aras de promover un aprendizaje significativo, y la función del profesor es ahora la de facilitar y propiciar los procesos de aprendizaje; la planeación entonces debe realizarse bajo una lógica que comprenda *nuevas formas* de trabajo para que el estudiante movilice los recursos de las competencias que le permitan aprender y poner en acción lo aprendido.

Otra maestra señaló que había sido necesario para ella realizar cambios en el diseño de su unidad de aprendizaje, también básicamente en lo metodológico:

M 3: “pues obviamente nuestra unidad de aprendizaje, desde que se requiere un poco más de tiempo para planearla en conjunto con todo lo que sería el comité de de cada asignatura, pues ya se tiene que elaborar un poquito más, entonces, tendríamos que especificar en cada unidad de aprendizaje qué actividades, qué porcentajes, cuál es el objetivo de cada dinámica...”

En este segmento se enfatiza la importancia que representa en el nuevo modelo la parte del diseño del programa de la unidad de aprendizaje para que el profesor primeramente plantee los elementos que la integran, enfatizando las competencias como referente principal del trabajo que habrán de realizar los profesores y los estudiantes, seguido por las estrategias de enseñanza para que el estudiante participe y aprenda. La afirmación de estar incorporando estos nuevos elementos didácticos podría considerarse como una contribución al cambio, según los profesores, sin embargo, dos maestras comentan:

M. 6: “la programación didáctica de los programas o de las unidades de aprendizaje, como ahora se está manejando, pues tiene otro tipo de trasfondo de reflexión que en algunos casos estábamos haciendo, pero a lo mejor no estábamos conscientes...”

M1: “algo que incorporé del programa anterior a éste fue algo que igual experimenté con los chicos, los ejercicios en cuanto a juegos, en el anterior programa no estaba puesto, pero como quería su atención lo implementé y en este programa ya está escrito...”

Se trata de planear la nueva práctica con elementos no necesariamente nuevos, sólo que es ahora con el nuevo programa cuando dichos elementos deben quedar bien explicitados, de tal manera que, podría así decirse, lo que en realidad se está dando es sólo un cambio a nivel

formal. Aunado a lo anterior, la organización de los contenidos es una idea que aún permanece en la mente de los docentes como lo más relevante al momento de planear y según ellos lo plantean como un cambio:

M 7: “Algo de lo que estás cambiando... por ejemplo, es el tratar de ir enlazando, por ejemplo, los contenidos temáticos de la competencia, o sea, en la fase de enlazar lo de ayer con lo de hoy, dejar los tiempos para lo que es la inducción, reforzando lo que viste anterior, para darle continuidad con el... con el... vamos a poner, con el siguiente tema, esa es una de las partes que he manejado”

La forma de planear de los profesores universitarios en la actualidad responde a una normativa institucional en la cual ya están definidos los lineamientos que se deberán seguir para el diseño de los programas de curso y los planes de clase. En lo que se refiere a los profesores participantes en el estudio, los cambios que se llevan a cabo en la planeación didáctica por lo regular se refieren a la actualización de los contenidos y a la inclusión de “nuevas metodologías” mediante las cuales se pretende motivar al estudiante para que sea partícipe de su propio proceso de aprendizaje; es interesante sin embargo escuchar de viva voz que ellos como profesores no están innovando, sólo rediseñan los programas bajo el nuevo formato de competencias y acoplado algunas estrategias que ya manejaban anteriormente.

4.3.2 Elementos para la nueva puesta en práctica

Es sin lugar a dudas cierto que la práctica docente trasciende el hecho de impartir una clase o cátedra y en estos tiempos de cambio es cada vez más frecuente escuchar acerca de las exigencias hacia los profesores en el sentido de dar cumplimiento a su cometido pedagógico de manera ordenada, eficiente y fundamentada, pero también actuando de manera consciente,

reflexiva y sensible. Es una especie de paradoja cultural que reúne cualidades tradicionales con aspectos de innovación y eficiencia en estos tiempos de cambio.

A continuación se presentan los testimonios de los profesores que participaron en el estudio con referencia a los nuevos elementos didácticos que, según sus criterios, han incorporado en la fase de ejecución de su práctica docente bajo los lineamientos del modelo de competencias.

El cambio es ya una realidad, si lo visualizamos como el inicio de un nuevo programa educativo bajo los lineamientos de un nuevo modelo, y sin embargo la manera en cómo la mayoría de los docentes del estudio manifestaron estar dando respuesta a las exigencias del mismo deja entrever una idea reducida de éste y de acuerdo a ello desarrollan una práctica docente a la que únicamente se la han realizado algunos agregados desde el punto de vista metodológico los cuales, si bien es cierto que se consideran necesarios para propiciar una mayor aplicación del estudiante en las actividades de aprendizaje, representan sólo una parte de todo lo que representa el nuevo enfoque bajo el cual se está trabajando actualmente. Y es que, a decir de uno de los profesores entrevistados, lo que en realidad se dio no es un nuevo diseño del programa educativo, sino un rediseño, y por lo tanto, lo que se requeriría a los profesores consistiría sólo en hacer algunos ajustes o agregados, tanto en la planeación como en la ejecución, para que respondan a los nuevos formatos.

M 8: *“para poderlos implementar, el nuevo plan, hubo que modificarse..., claro, no quiere decir que fue un nuevo diseño, sino nada más se rediseñó, o sea, se, ¿cómo se dice, Lupita? de lo que estaba se hizo una adecuación, vamos a decirlo, ‘adecuada al nuevo plan’...”*

De acuerdo con las respuestas anteriores, los cambios en la ejecución de la práctica docente se relacionan con la incorporación de elementos didácticos tales como estrategias,

técnicas y actividades de enseñanza y de aprendizaje, así como con una ‘reorganización’ o intercambio de roles para llevar a cabo la tarea de exponer los contenidos de la clase. Sin embargo, y así lo externaron algunos de los profesores, estos elementos ya formaban parte de su repertorio metodológico.

En los siguientes segmentos de entrevistas se puede apreciar lo anterior:

- Las estrategias y técnicas de enseñanza y de aprendizaje...

M 4: *“Tuve que hacer uso de mapas conceptuales, uso de diagramas, uso de cuadros comparativos para que quedara todavía más claro esa parte de la información, que ya lo veníamos usando, pero ahora hacemos mayor énfasis en concluir esa parte con los estudiantes para que les quede más claro.”*

M 3: *“la discusión, eh... la lluvia de ideas... yo utilizo la lluvia de ideas, el método de casos... como lo mío es dentro del área de enfermería, dentro de lo que es aplicar o trabajar con el paciente, siempre es el método de casos, casi siempre...”*

E: *“¿Estos nuevos elementos didácticos, me comentas que los has estado poniendo en práctica en tus actividades docentes?”*

M 2: *“Sí, sí.”*

E: *“¿A partir de de las indicaciones de este nuevo modelo o plan de estudios, o tú ya las habías trabajado?”*

M 2: *“Yo ya las trabajaba... yo soy de la de idea de que tengo que hacerlo pensar, y tengo que hacerlo actuar... es un sistema para que ellos se graben...el escenario en el que van a trabajar, se acostumbren al escenario, pero desde hace, desde mucho tiempo (ya trabajaba estas estrategias)”.*

- Las actividades de enseñanza y de aprendizaje...

E: *“Y en cuanto a los elementos que se han modificado ya en la ejecución de la práctica, ¿cuáles serían, en este caso?”*

M1: *“En ese caso serían las puras actividades didácticas lo que se ha estado modificando, dependiendo del semestre y las experiencias de los maestros, en este caso, ese elemento fue eh... especificar más en el proceso de actividades del alumno y el docente, se cambió mucho en qué se hace en aula, qué se hace en casa; se especificó mucho qué se hace en grupo, qué se hace individual; y los ejercicios, en cuanto a la forma de evaluación del proceso.”*

- La forma de organizar lo correspondiente a la revisión de los contenidos a abordar durante la clase...

M 1: *“en el anterior modelo, en el modelo tradicional, a mí me lo habían explicado como que yo expongo al alumno... en este nuevo modelo yo trato de no exponer, a menos que sea un tema difícil, que es el caso que estoy llevando en este momento, trato de ayudarlos o pedirles a ellos que busquen la información y que ellos lo expongan, que ellos lo trabajen.”*

El énfasis de la tarea docente está ahora en hacer trabajar más al estudiante para hacerlo más participativo y responsable de su aprendizaje utilizando para ello elementos didácticos ya manejados con anterioridad, pero con ciertas particularidades derivadas de la normativa para la planeación del nuevo programa educativo. No es algo nuevo, pero los profesores al parecer se identifican con el cambio desde el momento que actualizan sus programas e implementan en sus clases metodologías de enseñanza que ‘mueven más’ a los estudiantes, en comparación con el anterior programa:

M 2: *“especificar en cada unidad de aprendizaje qué actividades, qué porcentajes, cuál es el objetivo de cada dinámica; entonces, este... y pues a través de diversas... diversas actividades en el aula, diversas dinámicas, eh, lo que se puede trabajar con el estudiante en el aula, pues eh... principalmente es que sea más participativo, sí, que el estudiante se vuelva más participativo, que no sea tan pasivo como en el modelo anterior y pues hay diversidad de dinámicas, eh, alguna vendría siendo pues tipo memorama, este, juegos, que formen equipos y ellos tengan oportunidad de dar sus opiniones, que puedan complementar las conclusiones de cada tema”*

De acuerdo con Magalíz Ruiz, (2010) uno de los aspectos importantes para el cambio en la práctica consiste en comparar lo tradicional con lo nuevo (modelo anterior vs. nuevo modelo por competencias) con el fin de que los profesores lleguen a formar juicios sobre el cambio de una lógica del contenido hacia una lógica de la acción, sin embargo, en nuestro caso habría que indagar más acerca de la concepción que tienen nuestros profesores acerca de la acción, ya que en sus discursos sólo es posible percibir un sentido totalmente concreto/factual del término, lo cual no es muy compatible con el discurso del enfoque de competencias, cuando menos en este nivel educativo. Cázarez, (2011) identifica a los profesores que conciben que para innovar su práctica sólo requieren revisar ejemplos de quien ya lo hizo y diseñar más aspectos recreativos, como profesores de *estilo tradicional abierto*, en contraposición con profesores realmente innovadores, capaces de provocar cambios enfocados en la integración de los diferentes saberes que integran las competencias, para lo cual se cuestionan, enseguida organizan sus ideas y buscan apoyos y referentes con experiencia.

4.3.3 Elementos para la evaluación en la nueva práctica

Para los profesores en general uno de los cambios principales que trae consigo el nuevo modelo educativo centrado en competencias es precisamente la indicación de considerar ahora nuevos mecanismos para la evaluación. Por tradición la evaluación de los aprendizajes ha estado supeditada a los resultados obtenidos mediante la utilización de pruebas de tipo objetivo, usualmente ligadas a la verificación de saberes del dominio cognoscitivo bajo el supuesto de que una vez asimilados dichos saberes, éstos servirán como fundamento para un desempeño eficiente en la práctica; cuando menos así ha sido la perspectiva en lo que se refiere a la enseñanza de la enfermería como disciplina.

De acuerdo con la percepción de los profesores del estudio, ahora ya no es suficiente con saber, sino que hay que demostrar ese saber a través de habilidades y destrezas para resolver problemas que muy seguramente habrá de encontrar en su campo de formación y posteriormente en los escenarios reales de trabajo. Dice uno de los profesores entrevistados:

M 8: “ya no nos interesa tanto que el muchacho tenga una calificación para... para decir que ya aprobó la materia, sino que ahora lo importante es “dime cómo le hiciste, para poderte dar el crédito a lo que dices, que estás preparado”, ¿verdad?, yo creo que son elementos importantes esos para la preparación del muchacho, ya no es como se decía antes, el ‘papelito’ es el que determina qué eres, ahora es qué haces, qué sabes hacer, para determinar realmente si manejas o no la situación”

La idea de una evaluación centrada en el desempeño está presente en la mentalidad del profesor de enfermería, tal cual lo marcan los nuevos cánones en materia de cambio de acuerdo al modelo de competencias, por ello, ahora se deben acatar la indicación de adoptar otras maneras de evaluar, distintas a los exámenes tradicionales. Al respecto uno de los profesores con mayor edad y permanencia en el programa educativo comentó:

M 7: *“nos vamos tratando de quitar el estigma de la evaluación por examen, por examen, por examen... [...] ese es uno de los aspectos ahí en las evaluaciones, pero la sumo de las tareas, o sea, el ir construyendo su portafolio, trato también de seguir buscando, por así decir, que el contenido de esos portafolios les vayan dejando el mensaje o la esencia de la competencia, para que... para que puedan, de alguna manera, vamos, que el conocimiento se quede.”*

En este caso el profesor acepta la indicación del programa y adapta el sistema de evaluación señalando que utiliza ahora el portafolio de evidencias como recurso principal; al parecer está de acuerdo con la idea del cambio en este sentido metodológico-instrumental, sin embargo ostenta la idea del ‘conocimiento’ como la esencia de la competencia, con lo cual podría caerse en el riesgo de una evaluación traducida en la recolección de tareas o trabajos elaborados por el estudiante y en una labor sumatoria de dichas tareas como la esencia del trabajo de evaluación.

Bajo otra perspectiva, no sería totalmente necesario el prescindir de los exámenes objetivos para la evaluación de las competencias, ya que uno de sus componentes es y sigue siendo el saber (conocimiento teórico), cuya evaluación puede requerir en determinado momento que el estudiante utilice recursos básicos del desarrollo cognoscitivo, tales como la memoria. Esto cobra mayor sentido cuando se trata de áreas de conocimiento específicas, como por ejemplo, las biomédicas, las cuales forman parte obligatoria de los currículos de las carreras del campo de la salud. De hecho, el Modelo Académico UANL plantea que los instrumentos tradicionales y técnicas evaluativas pueden ser pertinentes para la evaluación de aprendizajes específicos (Modelo Académico de Licenciatura de la UANL, 2008: 13).

Una de las profesoras entrevistadas imparte el curso de bioquímica, y en torno al tópico de la evaluación y los exámenes señala lo siguiente:

M 1: *“Los exámenes no los he quitado, pero lo que sí he puesto mucho son guías de estudio, tal vez para que ellos lo contesten de lo que se supone ya aprendieron de las mismas evidencias .Yo les pido mucho que hagan cuadros comparativos, para que sea una forma de evaluarse lo que aprendieron, o sea una guía para que estudien para el examen...”*

Lo que se supone sería parte del cambio, esas estrategias para el aprendizaje, es decir, esas guías y esos cuadros comparativos, resultan ser medios para acreditar un examen escrito de conocimientos. Contrario a lo que algunos podrían suponer acerca de la edad profesional de la profesora (por lo de la resistencia a suprimir los exámenes) curiosamente resulta ser la de más reciente incorporación a la práctica docente. Su respuesta podría ser interpretada más bien a la luz de las exigencias y/o conveniencias para la enseñanza de saberes específicos, como en este caso lo es el de la bioquímica y como una consecuencia, quizá, de la formación disciplinar profesional de la profesora.

Además del tópico de los exámenes, ¿qué otros elementos han sido modificados por profesores de la FAEN en función del nuevo modelo educativo? De acuerdo con los testimonios de los profesores participantes en el estudio, se tiene primeramente un intento por incorporar la observación como indicador de evaluación, enseguida, la modificación en las ponderaciones para asignar valor a las actividades intra y extra-aula y finalmente la utilización de las rúbricas, en un intento de lograr la congruencia total con los lineamientos del nuevo modelo. Veamos los siguientes fragmentos:

M 4: *“integré una bitácora de diario, o sea, registro, lo que vi con cada grupo, si trabajó en equipo, voy haciendo anotaciones de los equipos en ese momento, de lo que hicieron bien; también de lo que sería las desventajas...”*

M 6: *“Qué otra cosa ha cambiado, pues por ende la ponderación en la evaluación, se cambia el diseño de actividades y se cambia la evaluación, cómo se va adquiriendo la evaluación... nada más las evidencias que se elaboraban fuera del salón de clases son las que tenían un puntaje [...] ellos (los responsables directos del diseño del programa analítico) observaron que había que bajarle el puntaje a las evidencias de aprendizaje ...fueron y lo cambiaron por partes y dieron un puntaje a las actividades que hacías en el aula...”*

M 4: *“ya se hicieron las rúbricas con los puntos, pero faltaría dárnoslas a todos y ahora sí aplicarlas como tal...”*

Son intentos por evidenciar que efectivamente se están incorporando nuevos elementos didácticos, sin embargo, podría afirmarse que son sólo eso. Por ejemplo, habría que precisar que lo referente al sistema de evaluación sumativa o ponderaciones, cuando menos en el caso de las unidades de aprendizaje del área curricular de formación profesional universitaria no depende del criterio de los profesores, sino que dicho sistema ya está establecido en la programación didáctica de las unidades de aprendizaje que la integran, cuyo responsable directo es la Dirección de Estudios de Licenciatura de la UANL.

Las rúbricas, como instrumento idóneo para la valoración del aprendizaje y desarrollo de competencias en de los estudiantes constituyen aún una gran fuente de dudas acerca de a quién le compete su diseño (la maestra entrevistada comenta que las rúbricas ya están elaboradas, pero que no todos los maestros las tienen). Por último, la observación de la clase fue más bien el resultado de una de las actividades sugeridas a los profesores en uno de los cursos de capacitación para la implementación del nuevo modelo, y no es muy garantizable, desde la opinión de esta autora, su utilización y explotación como herramienta para la

evaluación diagnóstica y formativa de los aprendizajes, dada la gran carga de trabajo que los profesores han externado que tienen.

Cada uno de estos aspectos cobra particular importancia para la indagación y comprensión de la nueva práctica docente como objeto de estudio y corresponde ahora el abordaje del segundo de los objetivos de la investigación: la descripción de las características modificadas en la práctica del docente de acuerdo a su disciplina y su percepción dentro del contexto institucional laboral.

4.3.4 El nuevo uso de las tecnologías

El uso de nuevos materiales didácticos o de la tecnología es un elemento que se distingue por su acelerado avance y por su conexión directa con la parte instrumental y con el factor ideológico de las sociedades de la información actual; es por ello hoy en día se nos muestra una tendencia hacia una accesibilidad de las tecnologías de la información y comunicación cada vez mayor con el fin de apoyar la labor educativa en las instituciones de educación superior.

De acuerdo con los resultados del estudio, los ocho profesores participantes afirmaron estar utilizando nuevos materiales o recursos tecnológicos en su práctica docente en el marco del cambio del nuevo modelo educativo universitario. Aquí se hicieron presentes dos hallazgos principalmente: uno, que la pregunta estaba planteada en función del *nuevo uso* de la tecnología en la práctica del docente y sólo una profesora se refirió a este uso como algo *no nuevo*:

- *El uso de las tecnologías...eso ya lo hacíamos.*

A la pregunta expresa acerca de un cambio en el uso de las tecnologías a raíz del nuevo modelo educativo, una de las profesoras entrevistadas respondió lo siguiente:

M 6: *“tecnologías educativas, pues que yo sepa no, que yo haga no, porque lo único que utilizamos aquí es el retroproyector y que es multimedia, ¿verdad? Todo el equipo que tenemos ahí, el uso de los programas que existen ahí, del power”* (point)...

Y continúa diciendo esta profesora:

M 6: *“Sí, eso ya estaba, ya estaba definitivamente; de tecnología lo nuevo que se esté utilizando en clase, e igual ya todos... (la usamos), la plataforma NEXUS, ya la empezábamos a utilizar desde antes de que utilizáramos el nuevo modelo por competencias, nada más que antes lo utilizábamos por objetivos y ahora el esquema o el modelo o la base se cambió por competencias. Esa es parte de la tecnología de NEXUS, la búsqueda de internet, la búsqueda de ligas, de informaciones, estaban ya considerados...”*

Otro de los hallazgos es que en el resto de las respuestas de los profesores se detectaron ciertas variaciones en las ideas que cada uno tiene con respecto al papel que juega las nuevas tecnologías educativas en su práctica docente, por ejemplo, una de las profesoras de inmediato mencionó la importancia que para ella representa el uso de la plataforma NEXUS, como si el concepto de tecnología estuviese dedicado casi exclusivamente a este recurso, en cambio, cuatro de los profesores sí hicieron mención de la plataforma, pero no en primer lugar; inclusive dos de ellos señalaron la obligatoriedad institucional que existe para su utilización (lo que no necesariamente implica que no estén de acuerdo con la importancia de la plataforma para el trabajo educativo) el resto sólo explicitaron el uso de materiales y recursos tales como la internet, la computadora, el proyector, los videos, y en menor medida las redes sociales (face book), también con ciertas variantes relacionadas con algunos inconvenientes tales como

las fallas en el sistema de conectividad y lo complicado que resulta para aquellos profesores que aún no dominan la tecnología. Veamos los siguientes fragmentos de entrevistas:

E: *“la siguiente pregunta habla del uso específico de las tecnologías: ¿Cuál es el nuevo uso que le está dando como elemento didáctico en su práctica docente?”*

M 1: *“En este caso utilizo mucho lo que es la plataforma Nexus porque para mí es más fácil eh... organizar los grupos y revisarlos; la plataforma me permite saber qué grupo, qué persona, qué trabajo tiene cada persona, en qué momento entró... [] es una forma de comunicarles, darles avisos, anexarles ligas o mencionarles libros o bibliografías que pueden usar, eso usando la plataforma Nexus...”*

En esta respuesta se percibe el total convencimiento de la utilidad de las TIC (representadas en este caso por el uso de una plataforma web) para la práctica docente, ya que presentan ventajas para sistematizar, comunicarse con los estudiantes y evaluar su desempeño. Estas ventajas son dignas de tomarse en cuenta para la innovación educativa (Becerra, 2010; García, 2008; Moreno, 2012), sin embargo, también habría que considerar que para que dichas tecnologías realmente contribuyan a la innovación y al cambio tienen que considerarse algunos factores que en muchas ocasiones dificultan su efectiva y eficaz utilización, ejemplo de esto es lo que comenta otra profesora:

E: *“¿Hay algo más que me quieras mencionar acerca de las aplicaciones de las tecnologías?”*

M 4: *“Bueno, por ejemplo, pues la red que nosotros tenemos aquí interna del NEXUS es una plataforma que nos ayuda de alguna manera, pero desgraciadamente no se qué cuestiones estén pasando técnicamente, y sí ha habido muchas complicaciones... más cuando tenemos grupos muy grandes, que de repente no te deja entrar al sistema o te cierra o te saca, y eso de repente afecta porque el día que quieres revisar algo en tu*

casa resulta que no puedes... y a veces terminas usando lo típico, el correo electrónico y a veces el 'face'...”

Son quejas relacionadas con el uso de la plataforma, tales como las fallas en el sistema, la pérdida de tiempo cuando esto ocurre y sobre todo, el incremento en su carga de trabajo:

En una perspectiva más tradicional de la tecnología, un profesor con más de 30 años de servicio comenta:

M 7: *“Con la tecnología, depende, o sea, yo uso la computadora [...] por lo general... yo hago las diapositivas, eh... busco la información... por ejemplo, si estamos hablando de economía, a lo que leí en el periódico esta semana, y les hago referencia...”*

E: *“¿Y les muestra, abren el internet y en este ratito ven la nota?”*

M 7: *“No, ahí sí, o sea, me limito un poquitito [...] tengo limitantes, sí, todavía no sé bajar videos directos pero tengo, a veces hago uso de mis hijos como herramienta para bajar... (información de la red).”*

El rápido avance de de la tecnología, aunque representa sin duda una oportunidad para que el docente tenga más herramientas de trabajo, también constituye, en algunos casos, una amenaza y es fuente de tensión. Los estudiosos del tema como Espíndola (2011) señalan básicamente que la resistencia o barrera para la utilización de la nueva tecnología se da por un lado porque el manejo de los medios de informática implica una capacitación fuerte en esta área, principalmente para los que son neófitos o les disgusta la computación; por otra parte está el hecho de los docentes sienten miedo a lo desconocido y sienten también que la información que aportan las redes de información compiten con el pizarrón y el gis, ante lo cual optan por lo que les es familiar y les brinda seguridad.

Retomando el tema del uso de la plataforma, este mismo profesor comenta:

M 7: *“Estoy ‘medio peleado’ con la plataforma... o sea, cuando lo usé en el diplomado me pareció muy bien la plataforma, por que subía la información, no tenía problema, pero ahora cuando cambiaron al siguiente... este... no hemos podido coincidir, intento entrar, a veces con la entrada tengo todas... tenía, por decirlo, programas de años anteriores que no me habían borrado, entonces no encontré cual es...”*

E: *“¿Eso es un inconveniente?”*

M 7: *“Sí, son un inconveniente [] antes que teníamos la salas de maestros era fácil para mí conectarme y ahí ver, o llegas y ves que no puedes, pides una asesoría y te dicen “ok”, pero llego a la casa y no puedo entrar, o no puedo modificar, o no me lo acepta, entonces ya ahí me quedo....”*

Puede apreciarse en este caso la presencia de un clamor por ayuda. La desaparición de espacios físicos donde convivir y pedir ayuda a los colegas es un grave problema, ello aunado al sentimiento de frustración y tal vez culpa por no cumplir con los requisitos actuales para una nueva práctica docente, competente y dominadora de las tecnologías. Ante ello muestra una actitud de resignación y narra su tradicional práctica:

M 7: *“lo que yo hago ahorita es el correo, y voy formando sus carpetas y guardo para darles las herramientas, aquellos que no, o sea, los recibo igual, los recibo los trabajos por escrito, pero igual los recibo por correo, o si tengo USB, uso USB para cada uno...”*

Finalmente preguntamos acerca del uso del pizarrón inteligente:

E: *“¿Usan el pizarrón inteligente o el pizarrón en forma tradicional...?”*

M 2: *“Pues usamos el pizarrón tradicional, es el pizarrón que más hemos estado usando”.*

Ciertamente el uso de las TIC (tecnologías para la información y la comunicación) es uno de los puntos clave para el cambio educativo, pero para ello se requiere que todos los profesores como encargados de la planeación, ejecución y evaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje estén familiarizados, capacitados y actualizados para su manejo. De los profesores que afirman estar utilizando las TIC en su práctica docente hay quienes parecen estar plenamente convencidos de su utilidad y trabajan tratando de sacarles todo el provecho posible; reconocen, no obstante, que existen ciertos problemas o barreras que se lo impiden, como por ejemplo fallas técnicas o carencias de conectividad del mismo sistema.

En un estudio realizado con profesores de la Universidad Autónoma de Nuevo León acerca de las teorías implícitas de los profesores universitarios con respecto al Modelo Educativo, Becerra (2010) encontró que una de las principales dificultades relacionada con el uso de las tecnologías tenía que ver con cuestiones de soporte técnico necesarias para la óptima utilización de estos recursos, lo cual también se hizo presente en las respuestas de nuestros profesores.

En la presente investigación se explicitó también, por parte de uno de los profesores, la falta de habilidad ante un saber hacer más propio de las nuevas generaciones, como ya lo señalaba García (2008), el hecho de no sentirse lo suficientemente capacitado para el manejo de las TIC, e inclusive amedrentado por esta nueva exigencia (Espíndola, 2011), y la falta de un espacio para compartir dudas y recibir asesoría técnica por parte de colegas, factores que, podría asegurarse, ocasionan que algunos profesores opten por regresar a lo tradicional o a lo que ya se ha manejado con anterioridad (pizarrón tradicional, dispositivos USB para guardar información de la clase y trabajos hechos por los estudiantes, el correo electrónico para recibir tareas).

También hay profesores que externan que el uso de la tecnología, específicamente la plataforma web NEXUS, es algo impuesto, una obligación ante la cual no hay de otra, o se usa o se usa. Veamos los siguientes comentarios:

M 4: *ya no hay de que “me lo entregas por correo”, o que “me lo das físicamente”, ya la indicación es “hay que trabajarlo en plataforma”*

M 3: *“a nosotros en las reuniones nos citan como personal eventual y nos dicen que el que no esté en la plataforma, que lo van a correr...”*

Esto es una cuestión delicada que merece, según la opinión de esta autora, una atención especial por parte de las autoridades académicas de la institución, ya que lo que se requiere es la concientización de todo el personal docente para utilizar de manera adecuada y sistematizada esta herramienta, ya que de lo contrario es muy probable que sólo algunos profesores lo hagan y el resto se abstenga mientras la amenaza no sea cristalizada en medidas de sanción reales, lo cual definitivamente no es bueno para el cambio.

Con fines de triangulación se aplicó un cuestionario a los estudiantes que tomaban clase con los profesores que participaron en el estudio, y una respuesta llama la atención. A la pregunta acerca de si los elementos didácticos implementados en la práctica de los profesores le representan ventajas o desventajas al estudiante y porqué lo consideraban de esta forma, un estudiante contestó lo siguiente:

Ventajas. Excepto NEXUS, por su pobre programación

Esta respuesta corresponde a un estudiante que cursaba una asignatura impartida por un profesor cuyo estatus laboral no es el de contrato, y que quizá externó en algún momento su opinión particular a los estudiantes acerca del uso de la plataforma NEXUS.

En suma, a partir de lo anterior podemos señalar que los profesores entrevistados conocen y utilizan la tecnología, unos en mayor medida que otros, pero esto no

necesariamente es algo nuevo en su práctica. Conciben a las tecnologías como medios para reforzar la adquisición de conocimientos por parte del alumno, y para ello utiliza principalmente el internet, para buscar materiales gráficos y bibliográficos que le apoyen en su clase; también utilizan, como lo ha hecho desde hace ya algunos años, el equipo de cómputo con proyectores *in focus*, el pizarrón electrónico (se utiliza cada vez menos), y para fines de control y recepción de trabajos, principalmente, utilizan la plataforma WEB NEXUS, sistema que es visualizado también como una imposición del sistema académico y administrativo del programa educativo.

4.4 Características modificadas en la práctica docente de acuerdo al área disciplinar de los profesores

Prácticamente ya desde el anterior rubro se inició con la descripción de algunas de las características modificadas en la práctica docente, ello a partir de los testimonios de los profesores de la FAEN acerca de la incorporación y/o modificación de ciertos elementos didácticos en su práctica; a continuación se puntualizará en dichas modificaciones relacionándolas ahora con la formación disciplinar de cada profesor. El análisis se realiza nuevamente con base en las respuestas de los profesores a las preguntas durante la entrevista, y se triangulan con los resultados de las observaciones de las clases en las aulas.

Se entrevistó a un total de ocho profesores que laboran como maestros en el programa de Licenciatura en Enfermería (2011). La distribución de esta muestra por áreas disciplinares es la siguiente: cuatro profesores se ubican en el área de enfermería, uno en la de química, uno en la pedagogía, uno en la psicología y uno más en la disciplina de la salud pública.

La pregunta de inicio para este apartado fue la siguiente:

¿De qué manera considera que su formación profesional-disciplinar ha influido para realizar cambios en su práctica docente?

Se inicia con las respuestas de los profesores del área disciplinar de enfermería:

M 3: *“Bueno, sí ha influido mucho... tengo un puesto administrativo- operativo, así lo llamo yo, yo todavía trabajo, manejo pacientes aunque sea de piso, no he perdido la práctica, entonces yo he aprendido que se aprende haciendo, no puedes aprender de un libro en esta carrera... tienes que hacerlo, entonces, yo lo obligo a hacerlo (al estudiante)...”*

M 4: *“Yo creo que influye mucho porque el hecho de ser maestro-docente-teórico, en este sentido práctico también yo creo que te crea muchísimo conocimiento porque ejemplificas de lo más real posible a las situaciones a las que más te enfrentas [] si tú no te enfrentas a la parte práctica como profesional, laboralmente hablando, no te vas a dar cuenta de que existen muchas cosas que no concuerdan con la parte de la teoría...”*

Estos dos profesores aprovechan este espacio para externar que existe en sus casos una vinculación directa entre su labor docente y su desempeño como personal de enfermería en el área clínica. Se consideran a sí mismos como expertos en su área. Para ellos el aprendizaje depende mayormente de la práctica, porque así lo exige la disciplina y qué mejor para ello que el profesor realmente domine el campo, tanto teórica como prácticamente, ya que de no ser así, se limitará seriamente la enseñanza del profesor y quizá no se le brinde al estudiante lo que realmente requiere aprender.

Estos profesores afirman que el hecho de combinar su trabajo en el área hospitalaria con la práctica docente les da una gran ventaja para estar actualizados y para enriquecer los casos clínicos que utilizan en clase. Les preocupa el desempeño de los estudiantes en cuanto a

habilidades y destrezas se refiere, pero también subrayan la enorme importancia del elemento humano, de la proyección de los valores que caracteriza también a la profesión de enfermería.

El cambio para ellos aparentemente no implicó modificaciones de fondo en su práctica, porque, de acuerdo con sus testimonios, han trabajado siempre utilizando elementos didácticos tales como los casos clínicos, el trabajo en equipo, la discusión y la lluvia de ideas y siempre han vinculado la teoría con la práctica. Lo ‘nuevo’, señalan, es que ahora tienen que plasmar esos elementos en un formato de plan de clase distinto (por competencias); tienen que utilizar la plataforma web NEXUS (no importa que el sistema tenga en ocasiones fallas de tipo técnico) y tienen que realizar bitácoras para escribir observaciones de la clase y así tener más elementos para la evaluación formativa de los aprendizajes.

De acuerdo con los resultados de la observación de la práctica de estos profesores puede señalarse lo siguiente: 1). Se percibe la gran importancia que para estos profesores representa la parte práctica del conocimiento de la disciplina de la enfermería (énfasis en la información y en la utilidad de ésta para el desempeño profesional) y para ello recurren a estrategias como la demostración didáctica y la ejemplificación basada en experiencias reales en el campo clínico (de los profesores); 2). Las secuencias didácticas están enfocadas en el cumplimiento de la revisión del contenido marcado en el programa; 3). El abordaje de los contenidos procedimentales, de las habilidades y destrezas es la parte de la clase que más motiva a los estudiantes y los saca de la pasividad; 4). Las actividades grupales se desarrollan con un escaso sentido de trabajo colaborativo: en el primero de los casos se observó que eran subgrupos de estudiantes que a los que se les dio la instrucción de fungir como expositores de la clase (de acuerdo con la observación, se percibe que no todos estudiaron); 5). La aparte del cumplimiento del programa didáctico es sumamente importante para el profesor (hay que entregar las evidencias de aprendizaje a tiempo, hay que empezar a construir el producto

integrador); 6). Factores como la gran cantidad de estudiantes por grupo y el tiempo limitado provocan que no haya un cierre como tal de la clase.

Todo lo anterior es un reflejo de una planeación y ejecución didáctica centrada en el contenido y no en la acción o en las competencias, tal y como lo señala Magalys Ruiz (Ruiz, 2010: 16). Además habría que definir si es posible ligar el cambio desde la noción de ese conocimiento transmitido por el profesor al estudiante, basado eso sí, en la gran experiencia del profesor en su campo, pero que no deja de ser un cambio más centrado en el profesor (una mejor enseñanza) que en el estudiante.

Pasamos ahora a los testimonios de los otros dos profesores de enfermería referentes a las características modificadas en su práctica docente en función del cambio de programa y de modelo educativo.

El siguiente caso corresponde a una profesora que participa en el programa educativo mixto o modalidad semipresencial. Cabe señalar que la observación de aula se realizó en una clase con estudiantes de esta modalidad.

M 5: “Sí, este, mientras la oportunidad de la experiencia profesional me la vaya dando en la vida diaria, en la vida cotidiana, y si yo sé que esa experiencia puede ser contribución el día de hoy... en las aulas o como docente, o que puede ser una contribución a un programa, a una estrategia, este, creo que sí, sí lo haría [] creo que es importante que los estudiantes estén informados...”

La profesora manifiesta que está dispuesta a realizar modificaciones en su práctica siempre y cuando represente una ventaja para el estudiante; así, el cambio, desde esta perspectiva, estaría supeditado a esta idea de beneficio directo para el aprendizaje, lo cual coincide con lo descrito por Guzkey (1986). Tratándose de la enfermería, es de suma importancia el conocimiento actualizado relacionado con el cuidado de la salud, sin embargo

los cambios en la práctica docente, como también lo señala el autor, se limitan normalmente sólo a cambios menores tales como cambiar los libros de texto (en este caso sería la actualización de las fuentes de información), modificar la distribución del tiempo de clase durante la sesión o introducir nuevas modalidades de tareas de alumnos (Guzkey, 1986). De hecho, esta misma profesora afirmó durante la entrevista que los cambios que ella había realizado recientemente en su práctica tenían que ver con la creación de una “biblioteca electrónica” (información digitalizada contenida en un dispositivo USB), la cual estaba poniendo a la disposición del estudiante para el trabajo de todo el semestre.

La observación de aula del trabajo de esta profesora arrojó las siguientes consideraciones:

Uno de los aspectos que caracterizan al programa educativo en la modalidad mixta es sin duda lo difícil que resulta, tanto para el profesor como para los estudiantes, trabajar de manera dinámica, asertiva; con el peso del cansancio por parte del estudiante trabajador y el desgaste del profesor cuando procede a, literalmente, despertarlo y a tratar de motivarlo para que se involucre en la clase. Es una labor que la profesora ya conoce y en la cual ha participado desde que dio inicio el programa, como lo manifiesta ella misma en la entrevista. La comunicación maestro-alumno, la comprensión –inclusive la tolerancia- juegan un papel importante para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se dé de manera efectiva. En este caso, la profesora muestra cierta comprensión hacia el estado de cansancio evidente en ciertos alumnos, pero reprueba (utilizando el lenguaje no verbal) la impuntualidad de otros.

Se enfatiza en la importancia de hacer uso del material de lectura (la profesora lo llama *biblioteca electrónica*, por ser documentos condensados en ese formato) y se exige un trabajo participativo por parte de los estudiantes trabajadores, presuponiendo la existencia de una sólida base de conocimiento disciplinar previo; la profesora utiliza estrategias de enseñanza

como la exposición, el interrogatorio, así como un intento de analogías, pero la respuesta del grupo aún no es la que ella desea, únicamente tres estudiantes aportan sus comentarios; por si esto fuera poco, la utilización de los recursos tecnológicos falla (se pretendía proyectar un video y el equipo de cómputo no reconoce el formato en el cual fue hecho el video) y esto representa una pérdida de tiempo importante. A pesar de esto, la clase debe continuar; se indica la realización de otra actividad: contestar, en equipo, un cuestionario. La clase finaliza con las indicaciones para el trabajo que se llevará a cabo la próxima sesión, lo cual representa sólo un cierre parcial.

Pasamos ahora al último caso de este bloque de maestros de Enfermería cuya respuesta a la pregunta acerca de las modificaciones en su práctica docente a partir del nuevo modelo fue la siguiente:

M 8: *“Es que la tecnología cada día está más, más avanzada en cuanto a profundidad o en cuanto a las necesidades, y sí nos tenemos que adecuar a eso, porque mientras los muchachos nos sacan un paso adelante...”*

E: *“¿La enfermería como disciplina exige eso?”*

M 8: *“No propiamente lo exige, sino que estamos adecuándonos a los adelantos tecnológicos, entonces, ya no es utilizar el pizarrón como tal, sino que ahora se utiliza el pizarrón inteligente, que pocos los usan, yo casi no lo uso por cuestiones de... se me hace más accesible, o estoy tan enajenado con lo antiguo que bueno, pero este, sí, sí tiene que ver la tecnología, no propiamente que se le exija a enfermería”*

El enfoque de esta respuesta se dirige más hacia la percepción de la propia eficacia del profesor (Marcelo, 2010) y de la preocupación o incertidumbre que para él representa el avance tecnológico aplicado a la enseñanza de la disciplina.

Por lo que se refiere a los resultados de la observación de la clase en aula, a continuación se presentan algunos comentarios:

El profesor tuvo poca participación ya que se habían asignado los temas con anterioridad para que fuesen los estudiantes quienes los expusieran a sus compañeros; no realizó introducción a la clase; pero sí dio cumplimiento a uno de los requerimientos administrativos que están establecidos en los instructivos de trabajo académico: pasar lista de asistencia. Hace mención de aquellos estudiantes con mayor número de inasistencias durante el semestre en el curso y enseguida se dedica a dar indicaciones para lo que él llama el trabajo final de la materia (en el lenguaje del nuevo modelo se estaría refiriendo al producto integrador de la unidad de aprendizaje). Estas indicaciones se concretan a asignar temáticas para que éstas sean desarrolladas en un trabajo escrito, bajo la modalidad de equipo.

Durante la exposición se hace un intento por invitar a la reflexión mediante la actividad de compartir algunas experiencias, más bien vivencias del profesor y realizando algunos cuestionamientos directos para complementar lo abordado en la clase por los alumnos. Sus críticas al trabajo de los estudiantes, por así llamarlas, están dirigidas a la calidad del material didáctico que utilizaron para exponer la clase (diapositivas con mucha información, señaló). No hay un cierre de clase como tal, simplemente se despide del grupo y recalca que ya están las tareas asignadas para la próxima clase.

Lo anteriormente descrito también es objeto de comentarios acerca del cambio o modificaciones en la práctica docente: el profesor utiliza un elemento que ha sido constante en la metodología didáctica quizá desde siempre: la asignación de temas a subgrupos de estudiantes para que ellos sean los encargados de su explicación, con intervenciones del profesor y del resto del grupo e intercalando comentarios relacionados con experiencias (del profesor). Se considera que la epidemiología social como rama disciplinar exige el

conocimiento de las situaciones que generan los problemas de salud de una población y el estudiante debe documentarse lo suficiente como para intercambiar ideas acerca de estos factores y emitir también algunas hipótesis sobre el comportamiento de las enfermedades, entre otros aspectos, además de realizar algunos acercamientos a la realidad para contrastarlos e ir más allá de lo que señalan las fuentes documentales.

La literatura es clara al señalar que todo cambio produce crisis y que es común que frente a la imposibilidad de hacer frente a las dificultades de toda orden que con frecuencia aparecen cuando se intenta cambiar las prácticas docentes tradicionales, la respuesta a suele consistir en adoptar metodologías de enseñanza y formatos de interacción que restituyan el control y la seguridad del profesor, sobre todo si se trata de profesores cuya edad laboral o ciclo profesional ha alcanzado su máximo dentro de la organización, quienes a pesar de manifestar su gusto por la docencia (como es el caso de este profesor) no se comprometen realmente a innovar su práctica, ya sea por sentir temor de no cumplir con las expectativas del cambio y quedar en evidencia ante los estudiantes o por considerar que su metodología de trabajo es y sigue siendo funcional.

Así, la exposición magistral centrada en los contenidos y la utilización de materiales que apoyan dicha actividad representan para el profesor, sin duda, son un excelente refugio, pues garantizan un contenido objetivo, preestablecido y poco negociable, y devuelve la centralidad del discurso, la comunicación y la autoridad al docente.

Al interior de la práctica docente cotidiana hay quienes argumenten que la metodología tradicional basada en la exposición magisterial es un elemento didáctico indispensable para el aprendizaje del estudiante, y que tal elemento no está contraindicado para el logro del aprendizaje significativo, inclusive hay quienes afirman que es positivo para el proceso de aprendizaje el involucrar a los estudiantes en esta actividad al interior del aula, siempre y

cuando éstos se “documenten bien” y se apoyen en material didáctico elaborado bajo ciertos criterios de calidad. Lo anterior es en parte cierto. Ausbel señalaba que el aprendizaje por recepción es una de las bases del aprendizaje significativo, ello por el hecho de que la mayor parte de la información que se aprende se expresa a través del lenguaje oral o escrito, y quien la presenta debe prepararla previa ya adecuadamente, sin embargo, ante todo debe quedar claro que de lo que se trata es de promover un aprendizaje receptivo significativo, no memorístico, cuyo objetivo es que los individuos aprendan a aprender, lo cual supone enseñarlos a pensar.

El cambio, el nuevo modelo, da indicaciones para que el profesor utilice en la clase nuevos métodos que permitan esa confrontación teórico-práctica, centrando la ejecución de la clase en la acción, entendida ésta como la movilización de los recursos o componentes de la competencia (conocimientos, habilidades y actitudes) que les permitan enfrentar con éxito los problemas de su realidad (Ruiz, 2010).

Proseguimos con la descripción y observaciones a la práctica de los profesores. Toca el turno a aquellos maestros que se ubican en otras áreas disciplinares.

El siguiente caso corresponde a una profesora cuyo campo disciplinar es la química-farmacobiología. La profesora comenta que está convencida de que el conocimiento disciplinar de la bioquímica (unidad de aprendizaje que imparte) requiere atraer la atención total del estudiante, dándole incluso un carácter lúdico a la clase (ella menciona en la entrevista que utiliza diferentes juegos) con tal de hacerlos participar y aprender mientras juegan. Ejecuta actividades que favorecen la retención de información (memoramas) y utiliza la estrategia de analogías, para establecer el nexo entre situaciones que le son familiares al estudiante con aspectos teóricos de la disciplina. Evalúa el aprendizaje bajo los criterios del nuevo modelo, señala, sólo que los exámenes, eso sí, no los ha dejado. Los cambios o

modificaciones en su práctica se traducen en la planeación de más estrategias y técnicas de enseñanza y de aprendizaje, principalmente.

La respuesta a la pregunta dirigida a indagar las características modificadas en su práctica desde la perspectiva de su disciplina fue la siguiente:

M 1: *“El hecho de que si yo veo que los chicos se quedaban con duda, eso a mí me causaba inquietud, cómo hacer yo para que entiendan bioquímica, y por ejemplo, en la maestría me han dado muchas técnicas didácticas, estrategias, que es lo que he estado implementando, todo lo nuevo que aprendo lo intento de implementar con el objetivo de que ellos en realidad lo aprendan...”*

4.4.1 La observación de la clase

A continuación, algunas consideraciones derivadas de la observación de campo.

Tradicionalmente la enseñanza de las disciplinas que se entrelazan con la Enfermería, principalmente las del área biomédica, se ha caracterizado por la limitada implementación de estrategias para el aprendizaje; el profesor suele privilegiar la exposición de los contenidos del programa e involucra al estudiante en esta misma actividad; el estudiante, por su parte, recurre a la memorización de conceptos y a la elaboración de guías de preguntas que le servirán para estudiar y aprobar los exámenes.

En nuestro primer caso, la profesora del curso utiliza en su práctica otro tipo de recursos didácticos: organizadores gráficos, imágenes, lectura comentada e interrogatorio, siempre haciendo alusión a situaciones que el estudiante va a conocer en la práctica clínica. Esta es la principal preocupación de la profesora (así lo externó en la entrevista), lograr que el estudiante identifique elementos que le van a ser útiles para su formación profesional. La forma de atraer la atención de los alumnos consiste en hacer mención, constantemente, de las

actividades que habrán de realizar en su campo de práctica clínica, resaltando de esta manera la parte pragmática e instrumental del conocimiento. Lo que sí se percibe es su afán por construir una estructura metodológica de base para, parafraseando a Remedi (1978) *crear un puente entre la estructura objetiva del contenido disciplinar y la estructura subjetiva e interna del sujeto que aprende*: inicia con una introducción breve sobre el tema a tratar, realiza preguntas intercaladas; da pie para que los alumnos participen (leyendo y comentando); hace uso de los trabajos escritos que el alumno elaboró previamente; ejemplifica y muestra imágenes que facilitan la comprensión de conceptos; finalmente, culmina la clase con un breve resumen.

El siguiente caso es el de una profesora con estudios profesionales de psicología. Desde su disciplina, a través del conjunto de conocimientos acerca del comportamiento humano, la profesora afirma que efectivamente su práctica docente está fuertemente influenciada por su formación profesional:

M 2: *“pues yo creo que me ayudó mucho la formación de psicóloga, porque precisamente es esta posibilidad de trabajar en equipo..., formar grupos, el entender los objetivos, las dinámicas [] eso también se le transmite al estudiante para que a su vez se lo transmita a la población que atiende... diseñar planes de trabajo... más que nada trabajar con las personas, trabajar con situaciones, con personas con situaciones problemáticas, con cuestiones de salud”*

Los cambios en su práctica, ligados al nuevo modelo, señala, tienen qué ver con la integración, desde el diseño, de más dinámicas, pero desde el punto de vista de la psicología; aclara para esto que las dinámicas no son simples juegos, sino que tienen un significado y un sentido diferente y que sirven para apoyar el trabajo directo que lleva a cabo el personal de salud con la gente.

Se procede enseguida a realizar algunos comentarios acerca de su práctica en aula:

La manera en cómo esta profesora con formación de psicología ejecuta una sesión de clase podría ser un ejemplo de aplicación de saberes propios de esa disciplina en la práctica docente. Ella proyecta en su actuación las actitudes y habilidades que caracterizan a un profesional de la psicología clínica, sólo que en este caso no hay pacientes, sino alumnos: capacidad de escucha, observación cuidadosa del comportamiento, labor de convencimiento.

Toda vez que los alumnos encargados de exponer los temas que se les había asignado previamente terminaron (actividad durante la cual no hay mucha atención por parte del resto del grupo), la profesora da indicaciones para llevar a cabo una dinámica en la que se explorarán las conductas y reacciones de los sujetos ante una situación que sin duda amerita reflexión por parte de ellos: la muerte. Cabe señalar que no se explicitó el objetivo de dicha actividad.

La clase se transforma en una sesión de trabajo grupal donde los estudiantes se involucran de inmediato y no muestran resistencia para participar; lo interesante es que en este tipo de actividades, en ocasiones, se pone en juego la capacidad de control tanto de las reacciones y comentarios del estudiante así como del factor tiempo; pero la profesora es eficiente en ambas cosas.

Lo que se observó se asemeja a una sesión de terapia grupal donde los alumnos externaron sentimientos y emociones y donde incluso se pudo percibir llanto en algunos de ellos. El programa del curso marca, efectivamente, esta actividad en una de sus últimas fases, y tiene una relación directa con las denominadas competencias personales y de interacción social (competencias generales), sin embargo, el abordaje por parte de la profesora fue más de carácter personal-individual, sin hacer alusión al comportamiento social y profesional del practicante de la enfermería.

En la culminación de la clase la profesora pide opiniones acerca de la experiencia vivida y se escuchan comentarios a favor de la misma, pero aún hay trazas de shock en algunos estudiantes.

El siguiente caso es el de una profesora con estudios profesionales de pedagogía. Se le planteó la misma pregunta para indagar su percepción acerca de la influencia de su formación disciplinar en la posible realización de cambios en su práctica docente:

E: *“¿tú consideras que tu formación disciplinar ha influido para realizarle cambios a tu práctica docente?”*

M 6: *“pues yo creo que sí, a mí me ha ayudado mucho mi formación con la práctica; yo ahorita, a lo mejor si fuera ingeniero o químico, definitivamente me estuviera ‘dando de topes’; la primera crítica que nos hacen los muchachos es ‘sabe mucho, pero no sabe enseñar’ ¿si? [] Claro que los modelos van cambiando, las tendencias van cambiando y que obviamente uno se tiene que ir actualizando, no se puede quedar con los mismos marcos de referencia que uno tenía cuando estaba en la licenciatura”*

Desde el punto de vista de la profesora el conocimiento disciplinar propio de la pedagogía proporciona a sus profesionales una ventaja con respecto a otros profesores sin esta formación: saber enseñar. Es un punto de vista un tanto temerario, quizá, pero que nos hace recordar lo que Benavides (2009) señala en cuanto a los antecedentes de la formación de los docentes universitarios, concretamente en la UANL: se trataba de profesores en su mayoría con título de licenciatura, recién egresados de sus carreras y carentes de una formación psicopedagógica sólida que brindase elementos para mejorar los procesos de enseñanza en el aula, sin ese perfil complejo que permite llevar a cabo esa tarea educativa que está ligada íntimamente a los cambios educativos recientes.

En este sentido, los profesionales de la pedagogía, por su formación disciplinar, podrían tal vez comprender mejor el significado del cambio educativo y adoptar posturas favorables hacia dicho cambio para innovar la enseñanza. Para la profesora las modificaciones de la práctica docente están relacionadas con la actualización de lo que se denomina como ‘marcos de referencia’, dentro de los cuales cabría el actual modelo educativo por competencias, así pues, podría decirse que la disposición al cambio es clara.

La observación del trabajo de la profesora en el aula de clase permite hacer los siguientes comentarios:

La competencia a desarrollar en la unidad de aprendizaje consiste en el diseño de un programa de capacitación dirigido a personal del área de salud. A decir verdad, la programación didáctica es uno de los cursos que ya estaban considerados en el plan de estudios anterior y cuyas modificaciones principales para rediseñarlo y adecuarlo al nuevo programa educativo consistieron principalmente en un desglose más detenido de los aspectos metodológicos, definiendo de una manera puntualizada las actividades de aprendizaje extra-aula y también rediseñando el sistema de evaluación, dándole más peso a la parte formativa (se conservaron las asesorías de profesor como actividad clave) y prescindiendo de los exámenes como instrumento de evaluación. Así pues, los cambios fueron encaminados más hacia el diseño y la planeación del curso, bajo el criterio de profesoras con formación disciplinar pedagógica.

Las actividades que se llevaron a cabo durante la clase que se observó estuvieron encaminadas a la retroalimentación de avances con miras a la construcción del producto integrador de aprendizaje; lo que estaba planeado era la presentación, por equipos, de dichos avances, para dar pie a la coevaluación, en primera instancia, y posteriormente escuchar las sugerencias de la profesora para integrarlas en el trabajo. Cabe señalar, sin embargo, que en

esta sesión de clase en particular el objetivo no se logró conforme a lo planteado desde el inicio de la sesión; la causa, la falta de cumplimiento por parte de los estudiantes. Sólo un equipo cumplió con la tarea encomendada.

La psicopedagogía y también la psicología social podrían tal vez explicar los factores que intervienen en el ambiente de aprendizaje y realizar algunas recomendaciones a los docentes con el fin de subsanar esas problemáticas relacionadas con el incumplimiento por parte de los alumnos que suelen presentarse en la clase. Sin embargo, el modelo educativo es claro cuando señala las características del estudiante en el marco de dicho modelo: es autogestor de su aprendizaje y además líder (UANL, Modelo Académico, 2008, p. 9). Ello conlleva a recordar el componente axiológico de las competencias y su importancia para la formación de los futuros profesionales; valores como la responsabilidad, el compromiso y el comportamiento ético dentro y fuera del contexto académico resultan ser indispensables para el logro de los planteamientos del nuevo modelo educativo. Becerra (2011) plantea que uno de los enemigos del cambio está constituido por las conductas negativas o los vicios estudiantiles.

El último caso corresponde a un profesor cuya formación profesional se ubica en una disciplina del área de la salud pública. Como parte de la entrevista se le cuestionó, al igual que a los otros profesores, acerca de las características modificadas de su práctica relacionadas con su formación disciplinar, y esto fue parte de lo que respondió:

M 7: “el trabajo de la Secretaría y la práctica aquí, pues te permite tener el contacto con la comunidad y la salud; la formación sí me ha permitido... la experiencia []. En el área de la Secretaría me toca trabajar en los centros de salud, y las características de la consulta varía de un centro a otro, aunque sean de la misma institución, sí, entonces eso te va nivelando, bueno, cierta experiencia, no tanto que te haga un

especialista, pero cierta experiencia de ese contacto, y eso te da un punto también para poder transmitirlo”

Podría decirse que el profesor valora sumamente la experiencia que le ha brindado su desempeño profesional en el área de la salud comunitaria; es el conocimiento de la gente, de la comunidad lo que le ha permitido enseñar a los estudiantes de enfermería y ‘transmitirles’ esos conocimientos. Es una respuesta un tanto similar a la que proporcionaron los dos primeros profesores entrevistados (de la disciplina de la enfermería); se resalta la experiencia y la vinculación con la práctica real como elementos clave para la enseñanza en el nuevo modelo.

Nuevamente aquí el punto es definir si es posible ligar el cambio desde la noción de que es la experiencia y la forma en cómo el profesor *transmite* el conocimiento a los estudiantes lo que marca la diferencia.

Siguiendo la misma tónica del análisis se presentan enseguida algunas consideraciones derivadas de la observación de la clase impartida por este profesor.

En esta clase en particular se tiene por una parte a un grupo de estudiantes que cursan el programa bajo la modalidad mixta, con características diferentes del resto de la población estudiantil del mismo nivel, principalmente nos referimos a la edad y a la actividad laboral y por la otra, a un profesor con más de 30 años de trabajo docente, quien externó en la entrevista su interés por comprender mejor todo aquello que tiene que ver con la nueva práctica docente del profesor de enfermería y que afirmó de manera categórica estar dispuesto a realizar modificaciones en su práctica para estar en sintonía con los cambios curriculares.

Para iniciar, el profesor intentó incorporar como nuevo elemento didáctico una estrategia de enseñanza-aprendizaje que permite, según la teoría, indagar en los conocimientos previos del estudiante, para enseguida conducirlos a un cuestionamiento acerca de lo que ellos desean aprender y por último, verificar lo que aprendió en la clase. Es la estrategia

denominada SQA (qué sé, qué quiero saber, qué aprendí) (Pimienta, 2012). El resultado no es el esperado: los estudiantes responden poco a los cuestionamientos directos del profesor; muestran un muy bajo nivel de atención a la clase, y al finalizar la sesión, al profesor al parecer se le olvidó que debe realizar alguna actividad para cerrar la clase (la verificación del aprendizaje), tal como lo marca la estrategia. En realidad se destinó poco tiempo para esta estrategia y de ahí se dirigió a la exposición del tema marcado en el programa.

Como materiales didácticos utilizó las diapositivas (*slides*), con texto y con imágenes. El estímulo visual mediante imágenes funcionó mejor que el texto, ya que los estudiantes las observaron con detenimiento.

En general se percibió un ambiente de aprendizaje sumamente limitado, con poca o nula interacción entre el profesor y los estudiantes y escasa aportación de experiencias relacionadas con los saberes de la profesión, cosa que en apariencia no debería darse, dado que el total de los estudiantes se encuentra laborando en su propio campo. Debe señalarse que el profesor sí hizo intentos por lograr la atención del grupo y que sí hizo alusión a ciertas habilidades y destrezas que los profesionales de enfermería deben poseer para comunicarse mejor con los pacientes, pero fue relativamente poca la respuesta que obtuvo.

Finalmente, la clase se dio por terminada con la participación de uno de los estudiantes y el profesor abandonó el salón de clase, entre comentarios y murmullos de los estudiantes, quienes externaron su cansancio de manera ruidosa, lamentando la cantidad de horas de clase que aún tenían pendientes para ese día.

A manera de cierre del presente capítulo se presenta una serie de reflexiones con respecto a las observaciones en las aulas de clase.

La observación del trabajo docente en las aulas arrojó como resultado principal el constatar dos hechos importantes para el estudio. Primero, que existe congruencia entre lo

dicho por los profesores acerca de la manera de implementar los elementos didácticos en su práctica, es decir se pudo observar a profesores que tratan a toda costa de implementar dinámicas para motivar la participación grupal; profesores que fragmentan el programa en contenidos temáticos que son expuestos ahora por los estudiantes; profesores que enfatizan la importancia de la práctica para el logro de aprendizajes significativos y que abundan en ejemplificaciones relacionadas con el quehacer profesional y profesores que, sin excepción, utilizan predominantemente medios y materiales que pueden ser considerados como muy usuales, (pizarrón, equipo de cómputo e *infocus* para proyectar diapositivas e incluso documentos fotocopiados) y hacen mención de la utilización de la plataforma web, aunque únicamente como medio para que los estudiantes envíen tareas y lean algunos documentos adjuntados en el programa.

En segundo lugar, las secuencias didácticas observadas en las clases distan mucho de lo que los teóricos en el modelo de competencias recomiendan. Las acciones inducidas por los profesores desde la fase introductoria de la clase están aún muy enfocadas en la revisión de los contenidos temáticos primordialmente, y esto deja al descubierto una de las preocupaciones más evidentes que entran en juego en los procesos de cambio.

El nuevo modelo educativo por competencias señala que se ha de pasar de una enseñanza centrada en los contenidos a otra centrada en procesos de transmisión de conocimiento por parte del profesor hacia el alumno. La apuesta que se hace con este nuevo enfoque se centra en asumir la premisa de que los contenidos son cada vez más extensos y cambiantes y además están disponibles en diversas fuentes de información, por lo que lo valioso pasa a ser el proceso de apropiación del conocimiento que hace el estudiante, combinando el aprendizaje autónomo con el cooperativo, bajo la guía del profesor.

Este enfoque supone un desarrollo de competencias, y el verdadero esfuerzo que debe realizar el profesor está en cambiar el modelo de enseñanza, restringiendo al máximo los contenidos y el método expositivo, ya sea por parte de él o de los estudiantes, a cambio de una formación orientada a la gestión del conocimiento. Si la práctica docente no se centra en tal adquisición, entonces el cambio de modelo y de programa educativo no habrá merecido la pena.

Lo más cercano al enfoque de competencias que se observó en las sesiones de clase fue la reiteración por parte del docente acerca de la importancia del saber teórico como base para la resolución de problemas a los que habrá de enfrentarse en el campo práctico profesional (competencias específicas del programa). Sin embargo, en la fase de desarrollo, y a pesar del esfuerzo por vincular dichos contenidos con experiencias y/o conocimientos previos de los estudiantes se considera que es difícil pretender la integración de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para la resolución de problemas tanto de la vida personal como de la profesional únicamente a través del método expositivo como actividad principal y de la demostración didáctica, en el caso de las competencias específicas de la carrera.

Por otra parte, pudo vislumbrarse un intento por crear ambientes de aprendizaje colaborativo en algunos de los casos observados. Dos de los profesores dieron instrucciones para formar equipos de trabajo con la consigna de construir una parte del denominado producto integrador de la unidad de aprendizaje. Se trataba de que todos los estudiantes se comprometieran y aportaran sus ideas para redactar diagnósticos situacionales de la práctica disciplinar bajo la guía y supervisión del profesor, quien se encargaba una y otra vez de dialogar con cada subgrupo y de dar respuesta a las preguntas que surgían durante el ejercicio. En ambos casos la estrategia funcionó, podría decirse que a medias, ya que fue evidente que

una buena parte de los estudiantes no conocían bien aún la terminología y además no habían leído (así lo manifestaron) los documentos base.

Pero quizá donde fue más preocupante constatar que nada ha cambiado fue en los dos grupos pertenecientes al programa educativo mixto. A pesar de que las características de estos grupos son plenamente conocidas por los profesores (se trata de estudiantes adultos que poseen un estatus laboral activo, por lo cual cuentan con experiencia profesional importante) pareciera ser que el cumplimiento del programa es lo único que importa, con un esquema didáctico basado en exposición-pregunta-respuesta idéntico al observado en otros de los grupos que no pertenecen a esta modalidad curricular.

El rol de estos profesores es el de informante, como diría Ruiz (2010) y los estudiantes fungen como meros receptores de dicha información, los cuales sólo responden al estímulo de la pregunta cuando ésta es formulada de manera directa; aunque se hace mención de la experiencia, del conocimiento previo y de la importancia del conocimiento práctico para el desarrollo de la disciplina, esto no logra que la interrelación y la comunicación sean de lo más efectivas. La preocupación sigue siendo que el discurso docente sea claro para el estudiante, ya que de ello depende el que éste adquiera los conocimientos necesarios para su práctica profesional.

El profesor sigue siendo el principal protagonista del acto educativo, a pesar de que el nuevo enfoque de competencias enuncia lo contrario. Por si fuera poco, los estudiantes dan muestras de estar sumamente cansados, y esto limita aún más el ambiente de aprendizaje.

Aunado a lo anterior, se observa la utilización de las tecnologías de información y comunicación únicamente como medios para complementar la labor de enseñanza. Es una práctica centrada en lo didáctico, dejando de lado lo pedagógico, pues más que nada se trata de que el profesor eche mano de esos recursos disponibles para facilitar su labor de enseñanza.

Finalmente, la fase de cierre de la clase está supeditada al tiempo, es decir, sólo hay tiempo para algún comentario final acerca del tema abordado durante la sesión y para informar cuál se trabajará en la siguiente clase. Nada diferente a lo ya conocido y experimentado a través del tiempo en nuestra práctica docente.

4.5. Cambio sin cambio: una práctica docente con los mismos elementos

En el presente capítulo se abordaron aquellos aspectos que se identificaron como los elementos didácticos que los profesores han ido incorporando en su práctica docente a partir del nuevo modelo educativo. De acuerdo con los resultados del análisis realizado, la percepción del cambio en lo relativo a los nuevos elementos didácticos incorporados en la práctica docente tienen que ver concretamente con cambios en el tipo y diseño de programación, básicamente en la línea de lo metodológico; lo metodológico condiciona y modifica el tipo de programación didáctica, el tipo de actividades, el diseño de lo que se ha dado en llamar los ambientes de aprendizaje y en consecuencia la evaluación se modifica integrándose una serie de criterios y parámetros de desempeño a la hora de considerar que algo se ha aprendido o no.

Los elementos didácticos se identifican, pues, con aspectos metodológicos y técnicos, la mayoría de los cuales ya se venían manejando, inclusive, desde antes que se implantara el nuevo modelo educativo y de que fuese aprobado el nuevo plan de estudios de la carrera de licenciatura en enfermería.

A la par se realizó la indagación de las características modificadas en la práctica docente de acuerdo con el área disciplinar de los profesores, partiendo primero de las respuestas que proporcionaron en la entrevista y después considerando los resultados de las observaciones de campo que se llevaron a cabo para triangular la información. Los resultados

en general mostraron que los profesores desde su discurso afirman que su formación disciplinar ha influido de manera significativa para su manera de enseñar y que las modificaciones que han realizado en su práctica se refieren principalmente a la incorporación de espacios en la clase para que los estudiantes conozcan más acerca de la práctica de la enfermería a partir de lo que ellos como expertos les comparten y que consideran les va a ser útil para su desempeño profesional (caso de los profesores que poseen vinculación con la práctica laboral profesional), así como la incorporación de más actividades, técnicas y estrategias de enseñanza desde el diseño de sus programas didácticos, como ya lo habían señalado con anterioridad.

En función de lo anterior, se coincide con Jiménez (1986) al afirmar que los docentes actúan conforme a su muy particular manera de percibir la práctica docente dado el conjunto de ideas, experiencias y valoraciones que ya poseen desde un inicio; esto hace que los profesores que no tienen claridad acerca del cambio actúen como actores rutinarios a los cuales se les exige que realice cambios en su práctica docente con el fin de responder de manera puntual a las exigencias de la institución.

Nuestros profesores acatan estas exigencias realizando modificaciones en la planeación y en el sistema de evaluación de sus cursos para que se evidencie que dicha planeación responde al modelo de competencias, sin embargo, al momento de actuar frente al grupo se observó, en los profesores del área disciplinar de enfermería, una estructura didáctica en la ejecución que caracteriza a una práctica docente centrada en el contenido, tal cual lo señala Ruiz (2010). Se trata de una estructura en la que el docente funge como el productor de información, que ofrece ejemplos y explicaciones, plantea preguntas y controla las respuestas para cerrar con la reiteración de los contenidos bajo su mejor arma: la utilización de experiencias propias para combinarlas con la información abordada.

Por su parte, los profesores de otras disciplinas, como la psicología y la química, realizaron actividades encaminadas a motivar más la atención del alumno, intentando estimular las competencias bajo un estilo de corte tradicional abierto (Cázares, 2012), en el cual prima el interés por diseñar y aplicar aspectos recreativos, lúdicos, con el fin de acercarse a los estudiantes y facilitar su trabajo.

Aunado a lo anterior, algunos profesores utilizan los medios, las tecnologías de información y comunicación sólo en la medida que su propia competencia se lo permite; otros las consideran como una exigencia del sistema, producto de la reforma y otros las conciben como algo sumamente útil para su práctica y afirman que las están utilizando, pero la verdad de las cosas es que se trata de un uso que no va más allá de entenderlas como recurso complementario al modelo de enseñanza tradicional, o como dice Moreno (2011), se trata de una reproducción de prácticas de enseñanza anacrónicas, sólo que ahora empleando la plataforma, la multimedia y el hipertexto.

Por todo lo anterior es que se sustenta lo enunciado en la primera categoría de análisis de este trabajo: estamos ante un *cambio sin cambio* o una *nueva práctica con los mismos elementos didácticos*.

4.6 Percepción del cambio a partir de la dimensión organizacional

Corresponde ahora relacionar los rasgos de la práctica docente del profesor con su percepción dentro del contexto institucional laboral, dada la gran importancia que este aspecto ha representado en la explicación del fenómeno del cambio educativo en los últimos años. En este apartado del trabajo se parte de algunos de los principios de las teorías del aprendizaje organizacional y de las organizaciones inteligentes, también denominadas como

organizaciones que aprenden y que han sido aplicados en el área académica, principalmente en el sentido de considerar que el conocimiento acerca de los factores contextuales tales como la estructura organizacional, la cultura organizacional y el clima laboral facilitan la comprensión e interpretación de la manera en cómo se está implementando la práctica docente en esta etapa de cambio.

Para fines de este estudio, pues, cobra significado concebir a la organización (la institución educativa) como un sistema en el cual se interrelacionan una serie de variables de tipo contextual que entran en movimiento, de tal modo que en su interior se generan fuerzas que inciden en su transformación y por ende en la de sus miembros. Bajo esta perspectiva, los siguientes extractos versan sobre de la percepción de los profesores y administradores académicos acerca de elementos de carácter organizacional tales como la estructura, la cultura organizacional y el ambiente o clima laboral en la institución de trabajo.

4.6.1 La estructura organizacional

Primeramente se presenta la opinión de los profesores acerca de la estructura organizacional y el apoyo que ésta proporciona para las modificaciones a efectuar en la nueva práctica docente. Como ya se definió en el marco conceptual del estudio, la estructura organizacional se refiere a un patrón de relaciones por medio de las cuales las personas, bajo el mando de los directivos, persiguen metas comunes. Se presentan a continuación tres respuestas que coinciden en su sentido de afirmación:

E: *“En tu opinión, ¿la estructura organizacional jerárquica de la Facultad de Enfermería es un apoyo para las modificaciones a efectuar en la nueva práctica de los maestros?”*

M 2: *“Yo creo que sí, creo que sí, porque yo, al menos yo, eh, así lo he sentido, ya que precisamente estoy en esta posibilidad de irme formando también al mismo tiempo de ir avanzando en mis funciones como docente; he recibido mucho apoyo en cuanto a capacitación ...”*

M 7: *“Sí, primero, o sea, de alguna manera nos mantienen vigentes, o sea, informados; la parte educativa, nos forman en la nueva cultura de enseñanza, sí nos dan la oportunidad de integrarnos, pero nos dan las herramientas para irnos... no es de la noche a la mañana, aquí está el nuevo proyecto y aplícalo, sino que nos dan, nos van preparando para poder eh, vamos a poner, competir en esa... ser competitivos en esa área”*

M 8: *“Sí, definitivamente, por que a través de esa estructura que hay creo que los directivos se han preocupado por mantenernos a... como ‘punta de lanza’ ¿verdad?, las novedades que están en el área médica que son aplicables a enfermería, siempre los directivos tratan de que nosotros estemos a la par con el resto de las instituciones...”*

Estos tres profesores manifiestan su total convencimiento acerca de que la institución educativa como organización brinda el apoyo necesario para que el personal docente posea los elementos requeridos en lo que se refiere a formación, capacitación y actualización de competencias docentes, lo cual podría interpretarse como un requisito indispensable, según ellos, para el logro del cambio, aunque reconocen que ello no es algo que se logre ‘de la noche a la mañana’. Sin embargo, y como podría esperarse, también se dieron otras respuestas acerca del apoyo que brinda la estructura organizacional a la nueva práctica:

M 6: *“yo digo que la organización jerárquica está bien, en ese sentido no hay problema para tomar decisiones, a la mejor las actividades específicas que realizan*

tendrían que planearse, tendrían que involucrar no solamente a un comité específico sino academias de profesores, en cierto grado, a lo mejor a consejeros alumnos, que también se involucraran un poquito en esto de la administración del currículum, pero la organización me parece bien”

Este nivel de convencimiento aparece ya no de manera total en otros profesores; ellos más bien opinan que la organización sí brinda apoyos para encarrilarnos en el trabajo del nuevo programa, sin embargo, habría que realizar ciertas reconsideraciones en la mecánica del trabajo que se lleva a cabo en los niveles jerárquicos superiores. De acuerdo con Marcelo (1997) la escuela, para pensar en el cambio, requiere asumir un enfoque sistémico que se preocupe por las condiciones en las cuales se llevará a cabo el trabajo de sus profesores; bajo este mismo enfoque debe planificar de manera abierta metas y estrategias de desarrollo organizacional para promover e institucionalizar el aprendizaje continuo.

En los comentarios de los profesores se percibe por una parte la aprobación en lo que se refiere a la labor de gestión por parte de los directivos del programa, principalmente por el otorgamiento de recursos para el desempeño de su trabajo docente, y por otra, se señala la necesidad de reorganizar la manera en cómo se ejecutan las funciones desde la estructura organizacional, principalmente a través de la delegación de actividades y siendo más inclusivos al momento de convocar al personal docente en los procesos relacionados con el currículum. Esto último representaría la posibilidad de lograr lo que los expertos en aprendizaje organizacional llaman *desarrollo profesional y coordinación*, ya que se brindarían oportunidades para aprender desde diferentes vías (por los propios profesores y por los alumnos) y se probarían otras formas de interrelación entre los diferentes niveles de la organización.

Al respecto, una de las administradoras del programa educativo afirmó lo siguiente:

A 1: *“Me doy cuenta que la organización tendrá a lo mejor qué hacer, si no una reingeniería de la estructura organizacional, posiblemente algunas adecuaciones, si no se pudiera hacer; a lo mejor alguna otra cosa, este.... por las áreas de formación curricular. Yo pienso que la estructura organizacional tiene que apoyar, o sea lo que es la administración académica tiene que ser apoyada por eh... la estructura organizacional por áreas de formación curricular para que le dé la envergadura que tiene que darle a esa función sustantiva del modelo educativo...”*

Primeramente se reconoce que la organización sí debe realizar cambios en su estructura si es que se pretende trabajar bajo los lineamientos del nuevo modelo educativo y tener éxito. El administrador académico acepta tácitamente la teoría de que el objetivo principal en cuanto al desempeño organizacional es poder sobrevivir a largo plazo y crecer, y para lograrlo, la organización debe alinearse con su medio ambiente para seguir siendo competitiva e innovadora

En función de lo anterior, se afirma que la organización debe entonces aprender a trabajar bajo esquemas que consideren la participación activa de una mayor cantidad de profesores, incluso del total de ellos, para que se compartan ideas, experiencias y actitudes de tal manera que contribuyan a la mejora de la institución; en este sentido, puede hablarse del papel que juegan la cultura organizacional y el ambiente laboral en el trabajo de los profesores actualmente.

4.6.2 El ambiente laboral

Con la idea de realizar una derivación conceptual de estos elementos y para fines de este trabajo, se procedió a la tarea de cuestionar a profesores y administradores académicos del programa educativo acerca de sus percepciones respecto al ambiente de trabajo de la

institución, la comunicación con autoridades, colegas y estudiantes y a la influencia del estatus laboral o tipo de contratación en la actuación de los profesores ante las exigencias actuales del cambio.

A continuación se muestran algunos fragmentos sobre lo que comentaron tres de los profesores entrevistados con respecto al ambiente de trabajo:

E: *“¿Cómo catalogarías el ambiente de trabajo de la institución?”*

M 5: *“Como clima organizacional, este, pues estoy en una... por la función, por el desempeño que tengo, estoy en un área cómoda, agradable; este, es un ejemplo, de ahorita donde estamos, por lo que me siento respetada, este, y en el momento si de algo hay que hablar y considerar, considero que está la apertura, por lo menos de lo de mi persona hacia con los demás...”*

M 7: *“A mí me gusta, me gusta el ambiente de trabajo, o sea, pos, yo a lo largo del tiempo he tenido convivencia con todos, a la mejor no la que yo quisiera, por los tiempos y las entradas y salidas, pero es un ambiente de respeto, por ejemplo, es un ambiente abierto, porque yo tengo la confianza de hablar con maestros de tiempo completo, con directivos, con alumnos, con profesores, con el personal de intendencia, y eso es bueno, o sea, me gusta tener el contacto, no nada más verme limitado a ciertas áreas, sino la apertura que tenemos en cuanto en el ambiente que se genera aquí y la confianza, eso es todo”.*

M 3: *“Bueno, no es como en otras partes, de ‘grillero’ de ‘amarillista’; ah, yo creo que, bueno, el ambiente es bueno, no hay opresión ni, bueno, yo no lo he sentido así; yo no he sentido presión ni persecución ni, este, nada por el estilo, yo creo que es un ambiente bueno; no puedo decir que es excelente, pero es un ambiente bueno en el cual se puede trabajar todavía.”*

Aunque con diferente grado de énfasis, los tres profesores coinciden en que el ambiente de trabajo es adecuado para desempeñar sus actividades; conciben el aspecto de los valores (respeto, confianza) o en su defecto, la no opresión como componentes centrales del ambiente laboral; también es posible apreciar la importancia que para ellos representa la tranquilidad y la armonía para el desempeño de su trabajo. Esto puede ser considerado desde luego como algo favorable para el aprendizaje de la institución, ya que, desde la óptica de esta teoría aplicada a la vida académica, las funciones de control en exceso de los empleados provocan por lo general un desgaste en los directivos y reprimen el trabajo creativo de los profesores.

En una organización inteligente, como señala Espíndola (2011) son sumamente importantes todos los factores del ambiente y no sólo los ejecutados por la autoridad; por ello es que se las autoridades deben hacer caso a la vida cotidiana de los sistemas y actuar con base en la información que proviene de los que están en contacto directo con el ambiente y sus distintas variables. La comunicación es una de estas variables.

4.6.3 La comunicación con los miembros de la organización

Los profesores describen cómo es su comunicación con los colegas y con los directivos de la organización, un elemento sin duda importante para poder definir si contamos con este facilitador que caracteriza a una organización que aprende, de acuerdo con los principios de la teoría organizacional.

E: *“Explica cómo es tu relación con tus colegas maestros en cuanto a calidad de comunicación, qué tanto te reúnes con ellos, haces trabajo de academia...”*

M 3: *“No pertenezco a ningún cuerpo académico porque, pues, soy eventual, este... y eso es una cosa, que no aceptan eventuales, no aceptan a gente que no tenga maestría,*

este, pero mi relación con ellos, con la mayoría, es buena; hay una buena comunicación, hay un buen intercambio de ideas, pero son de pasillos o de reuniones casuales; no, nada formal...”

M 8: *“la comunicación es prácticamente informal; entonces, este, no he tenido la necesidad de hacer algún tipo de reunión sobre algo determinado, simplemente a nivel personal puedo ir a hablar con ellos para, para lo que sea necesario; eh, de reuniones periódicas, sí las hay, cada semestre, a inicio de semestre o quizás a fin de semestre, ese tipo de reuniones... y ahí sí nos damos cuenta de algunos faltantes en algunas materias...”*

M 4: *“yo digo que si nos juntáramos un poquito o más constante a lo mejor tendríamos un poquito mayor de... mejoría, digamos en el sentido de estandarizar algunos criterios o tomar en cuenta algunos elementos, la experiencia de un maestro con otro, o sea, yo pienso que nos daría mayor... mayor aplicación a lo queremos trabajar con los estudiantes.”*

Estos resultados muestran primeramente cómo los profesores coincidieron en señalar que el ambiente de trabajo es catalogado como adecuado, sin conflictos fuertes que obstaculicen su trabajo, y con buena comunicación con los colegas. Resalta, sin embargo, el reconocimiento de que hace falta mejorar el sistema de organización y convocatoria para el trabajo académico en conjunto. Esto podría significar que, además de la asistencia de los profesores a las reuniones de inicio de semestre (estipuladas en el sistema interno de control de calidad del programa educativo) y de evidenciar que participan en la actualización de los programas de curso (esto es en lo que se traduce en la institución el denominado trabajo de academia), lo que se requiere es una nueva forma de lograr el trabajo colegiado entre los profesores de tal manera que lo realizado no se quede sólo como un intento de trabajo

colaborativo y como una evidencia para el sistema de evaluación de calidad de los procesos académicos institucionales, situación que puede deducirse a partir del siguiente comentario de una profesora:

M 1: *“he estado intentando comprobar que en verdad sí estoy buscando a todos los maestros... una ‘firmilla’ ahí, o algo de que en verdad los estoy juntando, que a veces sí es difícil, porque, pos, no, nomás no se dejan (risa).”*

De acuerdo con estos testimonios en realidad la falta de tiempo no representa una limitante para que se dé el trabajo de academia en conjunto. Los profesores tienen claro que se requiere ese trabajo en equipo y sus discursos dejan entrever que no suelen aislarse o escudarse precisamente en la sobrecarga de trabajo para no reunirse con colegas (Hargreaves, 2007, habla del problema del aislamiento del profesor); en este caso es más bien el sistema de la organización el que no realiza las convocatorias con un número mayor de frecuencias durante el periodo escolar, ante lo cual los profesores recurren a los comentarios de pasillo, rápidos y enfocados directamente a la resolución de algunas dudas relacionadas con el desarrollo de los cursos que imparten. No existe, por lo tanto, una cultura de trabajo en equipo y con ello, la posibilidad de integrar comunidades de aprendizaje suena como algo muy lejano.

Por lo que se refiere a la comunicación con los directivos, el total de los profesores, sin excepción, afirmó que percibían un buen nivel, excepto por las limitaciones del factor tiempo, lo cual se acepta como algo inherente al puesto del directivo, pero que en ocasiones les impide comunicarse de manera más efectiva. Esta situación la describe una profesora de la siguiente manera:

M 1: *“No he tenido problema; igual, obvio, cuando estamos todos ocupados, pos nos damos cuenta, y digo, pues si no es muy importante, pues me espero, tampoco los voy a estresar más de lo que ya están.”*

Y continúa esta misma profesora señalando:

M 1: *“La comunicación es constante en cuanto a los demás departamentos..., por ese lado no he tenido problema; lógico, el único problema es la disponibilidad, y en el ‘huequito’, porque a veces no hay tiempo, el maestro (se refiere al director) me dice ‘bueno, vamos caminando y veme diciendo’ y yo pos sí, por mí no hay ningún problema, yo lo que quiero es decirle eso, era lo importante...”*

Otro profesor coincidió con su colega al comentar lo siguiente:

M 5: *“es frecuente (la comunicación con los directivos), pero... a veces la disponibilidad de tiempo, por el otro ámbito laboral, este... pero hay comunicación y reuniones, a veces formales o informales...”*

Las relaciones con la autoridad forman parte del ambiente laboral, pero además, el directivo es también un actor de fundamental importancia para los cambios en la cultura escolar (Fullan, 2009). La literatura señala que el tiempo del que disponen los directivos es por lo general insuficiente para dar respuesta a todos y cada una de las situaciones o problemas (esa es su función principal), lo que dificulta su rol como agente o líder de cambio (House y Lapan, 1978, citados por Fullan, 2009).

Los profesores opinan que la estructura organizacional jerárquica en la institución se caracteriza por el hecho de que los altos mandos tiene una sobrecarga de actividades y esto influye de manera negativa en el funcionamiento de la organización:

M 3: *“lo que conozco de estructura, es que muchos (administradores del programa) son multifuncionales, y al un maestro tener multifunciones, pierde el objetivo de ver que esto funcione; entonces, no conozco bien la estructura, pero, am, creo que la estructura necesita... ser menos multifuncional...”*

Ante ello habría que señalar dos cosas; la primera, como señala Espíndola (2011), es que los sistemas tienden a adaptarse al error, y por ello están prisioneras de variables que no pueden modificarse: *los directivos no tienen tiempo*; la segunda, cuesta trabajo, pero sí es posible la reestructuración de un sistema de interacción, y para ello aplicarían, en el caso de los directivos y administradores de instituciones educativas, algunas recomendaciones que se centran principalmente en la necesidad de congregar aliados mediante reuniones periódicas que sean productivas para detectar problemas y proponer estrategias de solución, dotar de autoridad/poder a los que están por debajo en la estructura jerárquica y finalmente, concentrarse en la comprensión de la cultura que reina en la institución (Fullan, 2009, p. 147).

Con relación a esto último, al cuestionar acerca de la naturaleza de la cultura organizacional que debería manifestarse en la institución, en función del cambio, una de las administradoras académicas del programa educativo de licenciatura en enfermería comentó lo siguiente:

A 1: *“yo le apostaría un poquito a los grupos colegiados, pienso que nos ayudarían a que existan los cuerpos académicos; yo, o sea, podría decir que son eh... grupos colegiados, que han hecho motor, que son motores que han hecho que las instituciones avancen [...] yo sí este... levantaría la mano para que existieran esos grupos colegiados en los cuales estén todos nuestros profesores integrados y que no se requiere de antigüedades para que puedan estar...”*

Lo anterior podría ser considerado como una propuesta, un proyecto por parte de la administradora académica para contribuir de manera sistemática a que los docentes sean más efectivos y que favorezcan su sentido de inclusión y con ello su bienestar. Esta es una idea que comulga con los postulados de la teoría de las organizaciones inteligentes. De acuerdo con Senge (1992), el poder tiene como función incrementarse a sí mismo en funciones creativas y

variadas, es decir, debe negociar, abrir espacios y generar proyectos para que los miembros de la organización, en este caso los profesores, se sientan optimistas y se sientan con ánimo al diseñar sus clases, ahora bajo el nuevo enfoque de competencias.

A título personal señalaría que sin duda representaría algo realmente interesante el poder constatar, quizá no dentro de una fecha muy lejana, que efectivamente propuestas como ésta, que provienen de uno de los miembros del equipo de trabajo de la dirección administrativa del programa, fueron aprobadas por la Junta Directiva y adoptadas por los profesores de manera consensuada y positiva. Esto podría ya ser considerado como un gran paso hacia el cambio y contribuiría definitivamente a cristalizar la idea de una nueva práctica docente.

4.6.4 El estatus laboral

Es bien sabido que el camino del cambio es a menudo sumamente tortuoso. Otro de los resultados del estudio presupone la existencia de un cierto resabio de exclusión en algunos de los profesores, derivado de su estatus laboral o tipo de contratación en la institución. Este hallazgo surgió cuando se les cuestionó acerca de su estatus laboral y de la influencia de ello en su labor y en su compromiso con el cambio.

Como información relacionada, se tiene que durante el periodo de recolección de datos en el presente estudio se tenía registrado un total de 65 profesores con categoría de maestros de asignatura por contrato, de los cuales cuatro participaron como entrevistados.

A continuación se muestran las ideas de profesores que se encuentran laborando bajo el régimen de contrato. Los siguientes dos extractos corresponden a comentarios de dos profesores jóvenes, con una experiencia docente que oscila entre los tres y los cinco años.

E: *“¿De qué manera influye esa diversidad de estatus laboral en el desempeño de dichos maestros, y sobre todo, en función de estas exigencias que nos están ahorita marcando?”*

M 3: *“En el ánimo, en el deseo de continuar [...] ‘el que no haga esto lo vamos a correr’; y el otro, porque tiene sindicato, que viene dos horas, que no sabemos ni cómo le hace, que le pagan más, no se le exige, entonces se quieren empoderar en base de desprestigiar el trabajo del que lo hace, del que sí lo hace; entonces, con qué ánimos te vienes a tratar de cumplir, a dar un poco más.”*

M 4: *“desgraciadamente no se exige por igual. Y se ve, o sea, a veces un puede cometer un pequeñísimo error, de los que estamos más abajo, y se observa con más facilidad, en cambio alguien que tiene un status...”*

Variables como las reglas del juego que se fijan para el trabajo colectivo inciden en la forma en cómo los profesores perciben y sienten en relación a su trabajo y a las circunstancias en las cuales lo llevan a cabo. Existe una estrecha relación entre la dimensión organizacional con la personal: son los profesores, con su rebeldía, con su historia y sus particulares características quienes reaccionan con frustración o angustia ante un estilo de mando determinado.

La cultura organizacional incluye como uno de sus elementos la creación de un espacio vital para todos los trabajadores. Toda organización inteligente requiere llevar a cabo acciones concretas para el fortalecimiento y el engrandecimiento de la autoestima y el afianzamiento de la identidad del personal teniendo en cuenta las condiciones del entorno para proporcionar a los individuos seguridad en sí mismos y desarrollar sus potencialidades. Se incluye la definición de satisfactores que induzcan a la valoración del estatus como persona dentro de la organización (Pérez Uribe, 2007).

Continuando con los testimonios de los profesores sobre el tema, se anota lo que una profesora con más de 20 años de antigüedad comentó:

M 6: *“pues sí influye, de hecho los maestros obviamente de tiempo completo [...] son los que deberían tener, ahora sí, que “la camiseta bien puesta”; estar comprometidos con el éxito de este nuevo programa o de esta nueva modalidad. [...] un maestro por horas que nada más viene a ejercer la práctica directa pues dice “oyes no, mejor voy a ocupar veinte minutos de mi clase y aquí evalúo aquí reviso, porque no voy a tener otro tiempo extra, y ese otra hora o dos horas no me las están pagando... quizá los más beneficiados aquí son los maestros de tiempo completo...”*

En el campo de la psicología social y del trabajo existe un concepto que se denomina *contrato psicológico*, el cual se refiere al conjunto de creencias y expectativas tácitas que surgen normalmente en la relación trabajador-empleador acerca de los compromisos y obligaciones percibidas en dicha relación y que van más allá de los acuerdos formales manifiestos. En un nivel concreto, este constructo se refiere a elementos tales como ascensos, trato impersonal, estabilidad laboral, formación y apoyo en momentos de crisis, entre otros. Los estudiosos del tema señalan que, si bien estos aspectos no se ponen de manifiesto en el contrato jurídico, sí afectan la percepción de las características de la relación de trabajo (Alcover, 2002; Tena, 2002; Topa, 2008, citados por Vesga, 2011).

De esta manera, aquellos trabajadores que laboran bajo el sistema de contratación indefinida o temporal construyen su significado del trabajo de manera distinta en comparación con aquellos que poseen un estatus laboral permanente; los primeros suelen percibir por lo general que su confianza y compromiso hacia la organización decaen con el tiempo (George, 2003, citado por Vesga, 2011), pero poseen, sin embargo, las expectativas de poder vincularse

algún día con la organización en la modalidad de empleo definitivo, y la de ser incluidos plenamente en las actividades y rituales de la organización tales como celebraciones, fiestas de cumpleaños, etc.

Ejemplos de lo anterior pueden apreciarse en los siguientes comentarios:

M 2: *“yo creo que estoy con una visión de verme aprendiendo, más que pidiendo una categoría, que no me estorbaría, ¿verdad?”*

M 3: *“Cuando te das cuenta de que no es equitativo el trato, si cuando por ejemplo ,no tiene nada que ver con lo didáctico, pero todos sabemos que humanamente, el reconocernos nos ayuda a fortalecer nuestro estado de ánimo y nuestras capacidades, ¿no?”*

Desde la teoría motivacional de Herzberg (1954) se tiene como principio que los factores motivacionales o de retribución tienen una eficiencia en el estímulo para su desempeño. En el terreno educativo, Barth (1990) por su parte afirma que la escuela como organización enfrenta ahora el desafío de crear las condiciones para que puedan darse en su interior procesos de aprendizaje, de innovación y de ambientes adecuados que permitan a los profesores desarrollarse de manera integral y a las escuelas, mejorar.

En contraste con los comentarios anteriores de los profesores, una profesora de tiempo completo, con más de 20 años de experiencia opinó acerca de la influencia del estatus laboral en el desempeño de la práctica docente:

M 5: *“aunque tengas un estatus de inicio de escala menor que otros, creo que el compromiso tiene que estar vigente como profesor, el compromiso sigue, el compromiso está, y en el desempeño... creo que siempre hay oportunidades para que mejores.”*

Se podrá argumentar que para cumplir responsablemente con las obligaciones laborales sólo se requiere voluntad y autodisciplina, pero qué duda cabe que la productividad y creatividad se ven influidas por el estado de ánimo. Éste, a su vez, depende del ambiente humano en el que nos desenvolvemos: cuando entre colegas existen sentimientos de envidia, o cuando se siente que el trato no es equitativo, incluso el levantarse para acudir diariamente al trabajo se hace difícil y podría ocasionar un nivel de cumplimiento mínimo, ya no se diga innovación o cambio en su labor.

Otro docente, cuyo ciclo profesional se encuentra en un nivel de post-jubilación abordó el cuestionamiento en un sentido diferente; más bien subrayando la importancia de reconocer que la experiencia del docente tiene más peso si se trata de brindar una enseñanza de calidad:

M 8: “los egresados de la maestría quieren dar clases, pero ellos quizá les falte algo de experiencia, no es muy fácil pararse delante de un grupo y dar clase, entonces, el estudiante es muy listo, cuando una persona tiene fallas como docente es muy fácil de que lo detecten los estudiantes...”

Cobra importancia en este espacio el reconocimiento de las diferencias que existen en la manera de pensar de los profesores en estos momentos de cambio y no es muy aventurado afirmar que dichas diferencias están relacionadas con las etapas de vida profesional (profesores nuevos-profesores consolidados, e incluso post-jubilados) y también con el estatus laboral. Es importante aclarar que no se trata de abordar la problemática de la situación contractual de los profesores universitarios o de cuestionar el sistema de promociones de los trabajadores, tampoco se trata de señalar la existencia de una lucha de generaciones entre ellos; se trata únicamente de documentar la realidad y la dinámica que se da al interior del contexto organizacional específico en esta investigación.

Como una manera de reiterar la diferencia de posturas de los profesores entrevistados en función de su estatus y antigüedad laboral, se muestra cómo perciben ellos la importancia que el contexto institucional les adjudica como elementos integrantes de la organización y su influencia en la toma de decisiones. Un profesor con cinco años de experiencia docente, de contrato, comenta:

E: *¿Te consideras, como profesor, un elemento importante para la toma de decisiones de esta institución?*

M 3: *“No... porque, pues, no te invitan al análisis, a la revisión de problemas académicos”*

E: *“Pero sí se nos invita a todos, ¿no? Tú has colaborado elaborando programas en dos...”*

M 3: *“Sí, pero nada más en los de nuevo plan de estudio, nada más en uno...y no me pusieron en el programa...y no colaboré entonces, oficialmente, no.”*

Otra profesora joven, también bajo el régimen laboral de contrato, señala:

M 4: *“Creo que no soy muy, muy...este...siento que sí me toman en cuenta para algunas cosas, pero para otras, como que no soy la... no soy esencial de que esté presente o no mi opinión. Este, pero yo sí he sentido de repente, ahorita a lo mejor ya no tanto, pero sí he sentido un poquito selectivas a las personas que van a tener esa parte de opinión...”*

Se muestran enseguida las respuestas de dos profesores con mayor edad laboral y con contratación de base definitiva:

E: *“¿Te consideras, como profesor, un elemento importante para la toma de decisiones de esta institución?”*

M 5: “Sí, me lo... me siento así, que soy una persona muy importante, pues porque estudiantes y profesores y personal administrativo tienen acercamientos, y cuando expresamos situaciones docentes o de salud creo que se acercan porque ven en mí conocimiento decisión, orientación...”

M 7: “Pues, formo parte de la mesa directiva administrativa, bueno, de la junta directiva, este, y en ese aspecto pues, eh, por maestro por horas, he tenido la oportunidad de yo platicar y todo ello, creo que como parte de un equipo tengo que, aunque sea un eslabón pequeño, tengo que tener a cierta importancia en la toma de decisiones de la escuela, porque formo parte de un grupo de profesores que de alguna manera influimos en el desarrollo de la toma de decisiones...”

La literatura acerca del compromiso y el contrato psicológico afirma que la modalidad de empleo (bajo el régimen de base) genera en los trabajadores una sensación de mayor estabilidad y seguridad, pues no se sienten en las fronteras de la organización, sino formando parte de ella, como miembros de la misma. Esto fortalece sin duda su identidad profesional y fortalece también el compromiso compartido.

Una de las barreras del aprendizaje organizacional la constituye la falta de apoyo de las estructuras para que todos los profesores se perciban como elementos importantes para la toma de decisiones, es decir, como agentes potenciales de cambio. Las condiciones externas de la escuela influyen de manera determinante en lo anterior y ello representa sin duda un aspecto sumamente complicado si se reflexiona en torno a lo ya comentado por los profesores que no se perciben con esta etiqueta de *importantes para la toma de decisiones de la institución*, pues como se sabe, las políticas de contratación y promoción no dependen únicamente de la escuela a nivel particular; lo cierto es que, regresando a la teoría, los profesores requieren de cierto

nivel de poder y enfocarse colectivamente en la enseñanza, ya que de ello depende la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

A continuación se presenta la postura de las administradoras académicas del programa educativo ante el reconocimiento de esta situación, enfocada en la relación entre el estatus, la antigüedad laboral y el desempeño de los docentes. En el primero de los fragmentos que se presentan enseguida, sin proponérselo, se da réplica a uno de los comentarios anteriores de los profesores (M 8):

A 1: *“la escuela, la facultad, ha sido muy cuidadosa en que los profesores que ingresan tengan el grado... aún cuando la clasificación de un profesor que viene de una maestría tenga que quedarse con una clasificación de asignatura, pues bueno, es la clasificación, mas sin embargo la calidad que el profesor da, se puede de hecho comparar con un profesor que ya tiene cierta experiencia, ¿verdad?”*

Por su parte, las otras dos administradoras académicas de la institución que fueron también entrevistadas se enfocaron más a comentar acerca del binomio experiencia laboral-desempeño de la práctica docente y de la contraposición entre las funciones de docencia e investigación:

A 2: *“lamentablemente, en la medida que han aumentado su nivel académico, nuestros maestros, el mismo sistema les exige mayor cantidad de tiempo a otras actividades que no son la docencia, como el caso de la investigación, la publicación; eso sí afecta la participación de los profesores de mayor rango académico, este... pareciera ser que los maestros de menos experiencia son los que están llevando el desarrollo del programa; los más experimentados, que deberían estar en el plan, están en otra jerarquía de trabajo...”*

Como parte de los cambios experimentados en el ámbito académico, derivados de las políticas y acciones enfocadas al logro de la calidad de la educación superior, tanto a nivel nacional como internacional, se ha dado un cambio en la priorización de las funciones que tienen los profesores actualmente.

La docencia, señalan expertos, ha dejado de ser la principal función y la principal razón de ser de los profesores universitarios (cambio de identidad), ello como consecuencia del cambio en la cultura universitaria que otorga una serie de estímulos para la función de la investigación, desde la gestación de proyectos, su implementación y por supuesto la publicación de resultados. Los estímulos a la investigación han promovido ciertamente un avance significativo en lo que a producción y difusión científica se refiere, pero, por otra parte, también dichas acciones se han caracterizado por sus perversiones, en el sentido de que los profesores ahora persiguen esos reconocimientos y sobre todo los estímulos económicos para sostener y afianzar su nivel (la idea es subir cada vez más de nivel) como investigador (Pozo y Pérez Echeverría, 2013).

En el presente estudio los administradores académicos critican el hecho de que son los profesores de tiempo completo, los académicos, quienes están plenamente involucrados en este panorama donde se prioriza la función de investigación por encima del resto de las funciones, principalmente de la docencia, y también el hecho de que son estos profesores experimentados los que deberían estar más involucrados en las tareas para aterrizar el nuevo modelo educativo y no los profesores nuevos, pero las cosas son así. La culpa, sin embargo, no se les adjudica directamente a los académicos, sino al sistema de la universidad para el cual al parecer la docencia no es ya una prioridad entre los responsables de la política universitaria, tal como lo afirman Pozo y Pérez Echeverría (2013).

A 3: *“los más nuevos (los profesores) son los que, este... cómo te diré... se adaptan más rápido, son maestros, quizá porque tienen diferente carga a nosotros, tienen un poquito más descansada la parte académica, este... están más frescos y les gusta, ¿verdad?, los nuevos modelos, o sea, los retos, y con los antiguos, pues ahí es dónde... si, ¿verdad? Ahí vamos tranquilamente, trabajando con ellos, pero igual han tenido cambios.”*

Al hablar del profesorado suele ser común decir que son los profesores los responsables últimos del éxito o fracaso de una reforma, sin embargo, como señala Marcelo (1997) esto no es tan simple. En el caso de que así fuera, sería necesario recordar que los procesos de cambio lo son también de aprendizaje, y también sería necesario reconocer que el aprendizaje de las personas adultas requiere de altas dosis de motivación, intrínseca y extrínseca y de facilidades para acrecentar la capacidad de desarrollo profesional. Por ello, los cambios en la estructura del sistema deberían ir acompañadas de cambios en la cultura profesional docente y en la capacidad de los profesores para trabajar colectivamente y para aprender de manera autónoma.

El balance, desde la opinión de las administradoras que fueron entrevistadas deja entrever que quizá la institución debería apostarle más a los profesores jóvenes; sin embargo ello nos hace pensar más bien en lo que ya se había señalado anteriormente: en la necesidad de realizar una reingeniería de la estructura organizacional, en convocar a la participación del total de los profesores que participan en los programas educativos, independientemente de su estatus laboral, ideando la conformación de cuerpos colegiados que darían la oportunidad de crear un ambiente de aprendizaje para realizar trabajo de tipo colaborativo, en equipo y con presencia en lo que se refiere a la toma de decisiones institucional.

4.6.5 El contexto institucional como favorecedor parcial del cambio

Los resultados de esta parte del estudio derivaron en la categoría *Contexto institucional como favorecedor parcial del cambio*, dado que surgieron hallazgos que podrían ser considerados como verdaderas áreas de oportunidad, hablando en un lenguaje administrativo, para la organización.

De acuerdo con la perspectiva organizativa del cambio se tiene que no basta con que los individuos emprendan por su cuenta distintas acciones enfocadas al cambio en su trabajo. La teoría señala que el éxito dependerá sobre todo de la labor en conjunto de cada uno de los miembros que integran la organización y para ello existe el requisito de que dicha organización cuente con una serie de condiciones que favorezcan el aprendizaje desde su interior. Es este aprendizaje grupal el que modifica el comportamiento de la organización.

En nuestro caso la institución es percibida por los profesores como un todo organizado que posee una estructura organizacional jerárquica bien definida, que brinda los apoyos necesarios para el trabajo docente inmerso ahora en los procesos de transición hacia un nuevo modelo educativo, principalmente en lo que se refiere a cursos de capacitación para su nueva práctica docente. Perciben, sin embargo, que en dicha estructura el personal directivo se encuentra en ocasiones saturado de actividades y que ello hace difícil la comunicación directa con ellos.

Existe por otra parte un serio problema de comunicación entre los profesores como colegas; no en el sentido de roces o agravios (al contrario, todos los profesores entrevistados comentaron lo bien que se llevan con sus compañeros) sino por el hecho de que no existe un trabajo de tipo colegiado en los docentes. Al parecer parte de la cultura de la calidad que se promueve en la institución es el cumplimiento de los estándares mínimos en lo que se refiere a la ejecución de reuniones de academia, las cuales sólo se llevan a cabo al inicio del semestre

académico y en ocasiones al final de éste; de manera esporádica son convocados por la Secretaría Académica para revisar los programas didácticos. Las reuniones entre colegas, dicen los profesores, son más de carácter informal.

Podría argumentarse que existen en la institución lo que nuestro sistema educativo universitario denomina como cuerpos académicos, integrados por profesores que se reúnen de manera periódica y sistematizada para trabajar de manera conjunta en el ejercicio de su función como investigadores y que ejecutan acciones de vinculación con instituciones diversas para sustentar el sentido mejora y calidad de sus proyectos en beneficio de los grupos sociales, pero esto no incluye al total de los docentes.

Otro de los aspectos que componen el contexto y en el cual vale la pena detenerse es el que se refiere al clima organizacional, ese conjunto de variables que inciden en la forma en cómo perciben y se sienten los profesores en relación a su trabajo y a las circunstancias en las cuales lo llevan a cabo. El decir de los profesores entrevistados muestra dos caras: una que expresa satisfacción, agradecimiento hacia la organización, sentido de pertinencia y de identidad profesional; la otra es de falta de reconocimiento, cierto sentido de exclusión y de reclamo (*los más beneficiados aquí son los profesores de tiempo completo*). Estas formas de percibirse a sí mismos y a la organización resultaron estar relacionadas con el tipo de contratación o estatus laboral de los profesores.

Los administradores también perciben diferencias entre el actuar y el compromiso de los profesores en esta etapa de cambio por la cual está pasando la escuela. Opinan que deberían ser los profesores de tiempo completo quienes participen más activamente en la implantación del nuevo modelo educativo en el currículo de la carrera, pero debido a las exigencias del contexto educativo de nivel superior, su interés parece estar más enfocado a obtener reconocimiento como investigador que a reflexionar e innovar su práctica docente.

Ello responde en gran parte a lo que los estudiosos llaman *la ideología de la sociedad competitiva*, propia de nuestros sistemas educativos actuales.

El peso recaería en los profesores jóvenes, dicen los administradores, aquellos que son más susceptibles de aprender lo nuevo, por tener más tiempo disponible y por tener *ideas más frescas*.

En suma, desde la perspectiva organizacional del cambio, podría señalarse que la institución educativa, desde la percepción de los profesores en este estudio, sí brinda apoyo para la gestión del cambio, sin embargo, hace falta negociar, reenfocar las estrategias para reorganizar el trabajo colegiado. Los directivos, en este sentido, tendrían que aprender entre otras cosas a delegar funciones y promover el empoderamiento de los grupos de trabajo, principalmente compuestos por docentes, experimentados y jóvenes, pero también por estudiantes, con el fin de cumplir con las metas y expectativas marcadas en la misión y visión institucional.

Si esta negociación se concretara, como lo señala una de las administradoras del programa educativo, se conformarían grupos de profesores –además de los cuerpos académicos- como grupos colegiados, lo cual serviría como estímulo para los profesores jóvenes que laboran por contrato y a su vez les permitiría a los de mayor antigüedad aprender más, por ejemplo, acerca de la parte instrumental para la implantación del nuevo modelo educativo en su práctica docente.

4.7 Percepción de los docentes sobre su práctica a partir de la implantación del nuevo modelo educativo

En este apartado se da respuesta a la tercera pregunta de investigación, la cual versa sobre la percepción de los profesores acerca de su práctica docente a partir de la implementación del nuevo modelo educativo en nuestra universidad.

Como marco se retoman las ideas de los expertos acerca del cambio como objeto de conocimiento y como proceso. Se adopta el concepto de la dimensión individual del cambio en la educación (Marcelo, 1997; Fullan, 2007; Hargreaves, 2006a) abordando aquellos elementos que tienen que ver directamente con las percepciones individuales del profesor sobre los aspectos que, según ellos, han cambiado y o modificado su práctica docente.

Un nuevo programa educativo requiere de nuevas formas de participación de los docentes, acordes con los propósitos y los enfoques del nuevo currículum. Lo anterior nos lleva al ámbito de lo que Hargreaves llama la redefinición del rol de los docentes y de las condiciones en las que trabajan, y a la reflexión en, sobre y para la práctica (Hargreaves, 1996b).

La reflexión sobre la nueva práctica docente es sin duda una condición del nuevo papel del profesor para el nuevo escenario que plantea el nuevo Modelo Educativo de la UANL (2008) y desde la reforma que representa el propio modelo se pone de manifiesto, a nivel de nuestra institución, la FAEN, aquellos aspectos relacionados con la práctica docente sobre los cuales se habrá de trabajar a fondo para lograr los propósitos del cambio.

Del análisis de las entrevistas realizadas a los profesores de la FAEN, específicamente de las preguntas enfocadas en la indagación de sus percepciones acerca de su nueva práctica docente a partir del Modelo Educativo UANL (2008) se extrajeron las siguientes categorías:

- Ventajas y desventajas que favorecen al cambio: un posible balance

- Nuevas formas de contribuir al cambio
- El cambio como una cuestión de compromiso
- La práctica docente: apasionada y satisfecha o agotada por la presión

A continuación se procede a realizar el análisis de los resultados por cada categoría.

4.7.1. Ventajas y desventajas del cambio: un posible balance

En esta categoría se ofrece la percepción de los profesores acerca de las principales ventajas y desventajas que representan para ellos el cambio, la implicación del cambio a partir del aprovechamiento directo del alumno, así como las dificultades, dudas e incertidumbre que le genera el cambio.

En la siguiente figura se representa la información aportada por los profesores con relación a esta categoría.



Figura 7 Percepción de ventajas y desventajas de la implantación del nuevo modelo educativo

Fuente: Elaboración propia

1). *Percepciones del cambio en cuanto a ventajas y desventajas*

Las respuestas al cuestionamiento acerca de las ventajas y desventajas del cambio percibidas por los profesores muestra por un lado las razones por las cuales los cambios son aceptados y justificados desde el interior de su pensamiento adulto, sin presiones externas y por otra parte, los problemas o barreras con los que se han encontrado en este proceso.

Por una parte los profesores afirman que el cambio de modelo educativo les permite entre otras cosas organizar mejor su clase y reflexionar acerca de su rol docente, y por otra, que dicho cambio trae consigo más trabajo:

M 2: *“En el rol docente hay, pues, ventajas; implica el momento, al estar frente al estudiante, que te sientes más seguro de qué aprendizaje puede llegar a obtener el estudiante, qué compromiso tiene al estar trabajando, y tienes la posibilidad de integrar a todo el grupo, no solo una parte... y desventajas, pues hasta cierto punto es que es más actividades para el docente...”*

M 6: *“pues se supone que son ventajas, definitivamente son ventajas que van a generar más trabajo, que van a generar una autocrítica a tu labor docente, que van a generar, este, una... serie de trabajos previos que tú tienes que elaborar y que a la mejor antes no los considerabas...”*

M 8: *“Ventajas, ventajas, porque lo veo más... más... más flexible, ¿verdad? Es un poquito más de trabajo al principio, porque no estoy... no estoy acostumbrado, pero creo que sí me dio ventajas...el uso de la tecnología...”*

Ya de entrada se observa una dicotomía (ventaja-desventaja) en la cual las ventajas o beneficios se refieren a la posibilidad de aprendizaje por parte del profesor acerca de cómo planear, cómo guiar al estudiante, cómo manejar los nuevos recursos y también se abre un espacio para reflexionar sobre lo que se realiza y lo que debe cambiar. Esto por el lado de las

ventajas; en contraparte, las desventajas, en realidad resultó ser sólo una: el cambio representa más trabajo para los profesores.

En buena parte de la literatura revisada aparece el factor exceso de carga de trabajo como uno de los aspectos que sin duda influyen en la implantación de reformas y en la consecución de la mejora escolar, sin embargo, por la manera en cómo los profesores lo pronunciaron en sus discursos, le dieron la impresión a esta investigadora que ello es algo lógico, esperado y hasta cierto punto justificado. Puede interpretarse un posible balance entre ventajas y desventajas de la implementación del nuevo modelo, un balance que en primera instancia es favorable al cambio, no obstante la reiterada mención del aumento en la carga de trabajo, y también es posible visualizar, a propósito del siguiente comentario, que el cambio adoptado también trae consigo el reconocimiento de que éste debe beneficiar al estudiante, ya que de no ser así se estará caminando en una ruta directa al fracaso:

M 6: *“yo le veo más ventajas... aunque más trabajo [] las desventajas de este modelo serían primero que eh, si no estamos preparados o capacitados, el modelo va a fracasar... si no estamos consientes de que esto va a ser bueno para el estudiante, para nuestro cliente, pues entonces va a fracasar...”*

Lo anterior representa una postura de preocupación por parte del profesor, pues se exige a sí mismo estar lo suficientemente preparado para satisfacer las expectativas tanto de la organización como del cliente en el marco del nuevo modelo; él se percibe como el primer responsable del fracaso, en caso de que así ocurra. Bajo la teoría del modelo de las preocupaciones con base en la adopción de reformas (CBAM, por sus siglas en inglés,) de Hall y Hord (1987) los profesores suelen, efectivamente, sentir cierto grado de preocupación y atraviesan ciertas etapas que van desde la toma de conciencia hasta el reenfoque total de su

práctica, donde se exploran las ventajas adicionales del cambio e inclusive hace propuestas para tal fin.

En nuestro caso, este profesor se ubica en la etapa denominada *Personal*, dado que desconoce si será capaz de cumplir con las demandas del cambio y cuestiona su papel en la reforma a nivel organizacional; también le preocupa el impacto del cambio para los alumnos, lo cual también lo ubica en la fase de *Consecuencia*, de acuerdo con el Modelo CBAM (Concern Based Adoption Model). Esto último constituye una preocupación genuina e interna por parte del profesor.

Otra interpretación que se puede derivar de lo anterior es que el impacto y el aprovechamiento del cambio se abordan más desde la perspectiva del alumno y no tanto como mejoría para el docente, en cuanto a su concepción de aprendizaje y la estructura de su nueva función:

M 6: *“quizás no puedo asegurar en forma muy general que ha existido un avance muy significativo, quizás a la mejor a nivel individual de estudiante tú ves el aprovechamiento...”*

M 4: *“esto de la formación en ellos sí me preocupa mucho... y más porque son los que van a estar al pendiente de nosotros en un futuro, entonces hay que estar mucho más pendientes de la educación de ellos y estar en esa constante de vigilar esos procesos en ellos para que desarrollen sus competencias al final de cuenta.”*

El indicador del cambio en este sentido será el avance mostrado por el estudiante durante su estancia en la escuela y también al egreso, ya que a menudo también las preocupaciones o inquietudes de los profesores tienen que ver con ciertas percepciones ligadas con los resultados del cambio a futuro.

El profesor no manifiesta el impacto del cambio en sí mismo o en su práctica, tal vez para recalcar que es el estudiante el principal beneficiario de dicho cambio. La decisión de realizar cambios en la práctica docente, dice, Guskey (1986), se cristaliza en la realidad cuando el profesor percibe que los cambios van a beneficiar a sus estudiantes. A continuación se presentan algunos extractos que continúan con esta idea.

2). *Implicaciones del cambio a partir del desempeño y aprovechamiento del alumno*

Como ya se señaló anteriormente, se parte de la percepción de que este nuevo modelo debe beneficiar principalmente a los estudiantes, y de que el impacto del cambio se mediría a través de su nivel de desempeño y aprovechamiento.

E: *“La principal ventaja que tú le ves a esta implementación, a esta nueva práctica del modelo, ¿Cuál sería?”*

M 6: *“Sería el resultado del aprendizaje del estudiante, ahí tú ves que, pues, le pone más empeño, le pone un poquito más de entusiasmo, de calidad al trabajo que el desempeña”.*

M 4: *“Los alumnos tienen mayor fijación a la búsqueda de su trabajo final, a los productos integradores que tienen que hacer, yo he visto que al menos en las unidades de aprendizaje que yo he tenido, sí he visto cambios...”*

Estas ventajas son claras para el profesor y servirían para alentarlo en su nueva práctica, sin embargo, existe una dificultad: los alumnos requieren de un nuevo perfil, de una formación académica previa sólida que les permita responder a los nuevos requerimientos de autodirección, gestores de sus estrategias de aprendizaje y con la actitud de ser partícipe en labores de trabajo colaborativo:

M 2: *“en ocasiones los estudiantes aún vienen, pues, vienen arrastrando mucha formación de otro tipo, de que el maestro no... no les revise las tareas, o a veces, este,*

el estar en continuo eh, estar checando su plataforma, estar revisando los mensajes, estar revisando casi todo por computadora; ahí hay alumnos que no se adecúan a ese tipo de trabajo... ”

M 4: *“todavía nos falta reforzar y hacer ese énfasis en la, en el auto aprendizaje y ser más auto didactas, porque todavía están muy dependientes de lo que el docente les esté diciendo...”*

Los maestros conocen acerca de los planteamientos del nuevo modelo educativo con relación al perfil y/o nuevos roles de los estudiantes; su experiencia con éstos les muestra que va a ser muy complicado llegar a plantear y desarrollar innovaciones, dado que se trae arrastrando, por una parte, una falta de cultura de responsabilidad, tanto por parte de otros profesores como de los propios alumnos, y por otra, elementos relacionados con la metacognición y carencia de estrategias de aprendizaje. Esto sin duda representa un dilema pedagógico al que los profesores se han enfrentado siempre, pero que cobra mayor importancia en el marco del cambio de modelo educativo. Cabe señalar que no se profundizó en este cuestionamiento sobre la manera en cómo los profesores están actuando para resolver el problema, pero sin duda también esto repercutirá en con la sobrecarga de trabajo (la desventaja del cambio percibida por los profesores) ya que les va a implicar *más trabajo* encausar a los alumnos para que desarrollen el aprender a aprender.

3). Dudas e inquietudes de los profesores con respecto al cambio

Estamos en tiempos de cambio, y eso siempre resulta difícil: el profesor es una persona adulta que está aprendiendo a adaptarse al cambio, que tiene sentimientos de inseguridad y que requiere ante todo tener claro en qué consiste la innovación y el cambio para poder tener criterios para revisar aquellos recursos necesarios para llevar a cabo, y de forma adecuada, el cambio propuesto, así lo plantean Lange y Bourroughs (1994) en su teoría acerca de la

dimensión personal del cambio, la cual establece una transición que va desde la sensación de incertidumbre hasta la ejecución de acciones para el logro de la estabilidad.

Veamos el siguiente extracto de entrevista:

M 8: *“yo como docente tengo que adecuarme o adaptarme al nuevo plan, pero insisto, he batallado en cierta forma por que todavía manejo lo de los objetivos, y cuando hablo de objetivos o qué quiero, sé que estoy incurriendo en un error, yo solo ‘me pongo una tacha’, ya no lo debo de manejar como objetivos, se tienen que manejar en otro sentido y a otro nivel (son competencias), pero estoy tratando de hacer el mejor de mis esfuerzos para contribuir poco a poquito...”*

El profesor manifiesta su inseguridad al no comprender claramente la naturaleza del cambio, del nuevo modelo educativo. La deficiencia en la percepción de dicha naturaleza, acompañada de la percepción de lo limitado de sus recursos para resolver su problema de conocimiento pueden ser predictores de la forma y uso de estrategias adoptadas para su práctica docente. Manifiesta que aún suele confundir los objetivos con las competencias, algo que no es nuevo en los procesos de reforma educativa, de acuerdo con Moreno Olivos (2010), pero que quizá tendría algunas implicaciones para la realización de cambios reales en su práctica, dado que el profesor puede realizar cambios en la planeación formal, pero acaba haciendo las mismas cosas que siempre ha hecho. Esto se puede apreciar en el siguiente comentario:

M 3: *“a veces escribimos y no sabemos si lo que estamos escribiendo es lo que yo quiero hacer, por que cumpla con el verbo, con el requisito, con el requisito de la frase del verbo, de las acciones que nos piden o que nos han enseñado en los cursos, lo pones y al final de cuentas no lo haces.”*

Es importante reconocer, como dice Cantú (2011) que el panorama educativo está compuesto por al menos dos niveles de realidad, uno corresponde a la normatividad y el currículum en el plano formal, y otro a la gestión y la práctica docente en el plano de lo real; y ambos planos no siempre se relacionan de manera congruente, y menos aún si se trata de hacer cambios en la práctica para los cuales el profesor no se siente lo suficientemente preparado, no obstante los cursos de capacitación que recibe.

Otro profesor habla del diseño de los planes de clase como parte de las exigencias institucionales; algo que para él no acaba de tener mucho sentido, ya que su actuación frente al grupo es lo que cuenta, pero que tiene qué acatar, aunque, a decir de él mismo en otra parte de la entrevista, esta responsabilidad no se cumple, por lo menos en lo que a él respecta:

M 3: “uno ya tiene en la mente lo que va hacer en el día, cómo vas a hacer la clase, cómo va a dar el inicio, la apertura, el contenido, el cierre; uno tiene ya todo eso ya estructurado, pero al momento que nos piden que lo plasmemos, que utilicemos la frase, el verbo adecuado, la síntesis que marque el contexto, nos hacen entrar en un conflicto...”

Una de las primeras etapas en la recepción del cambio tiene que ver con la visualización de una nueva imposición por parte de las autoridades que imponen un nuevo cambio en la forma de hacer las cosas y en nuestro caso esto no ha sido la excepción. El problema de tal imposición va más allá del conflicto que le genera al profesor el cumplimiento de las exigencias: si no existe primeramente claridad en el profesor acerca de qué y el cómo (el *sentido del cambio* del que habla Fullan) y tampoco se da una buena gestión o negociación por parte de la institución, es casi seguro que no se llegará más allá de un cambio aparente, simulado.

Y es que en la percepción del docente, es factible considerar que como una estrategia laboral y de adaptación, los docentes mantengan estrategias de simulación frente al cambio, afirmando que ya han incorporado el nuevo modelo en esta caso basado en competencias y en la realidad sigan operando con el modelo anterior con el cual puedan sentirse más cómodos o seguros. Esto se puede desprender del siguiente comentario:

M 6: *“pudiera ser que estemos haciendo trampas en un momento los maestros y que digamos que sí estamos trabajando bajo el modelo de competencia, pero en la práctica, en el acto real, en el currículum real, estemos haciendo otras cosas”*

Un profesor más habla del problema que representa para él la exigencia de utilizar las tecnologías:

M 7: *“Estoy ‘medio peleado’ con la plataforma... o sea, cuando lo usé en el diplomado me pareció muy bien la plataforma, por que subía la información, no tenía problema, pero ahora cuando cambiaron al siguiente (versión)... este... no hemos podido coincidir...”*

El profesor justifica el porqué no utiliza la nueva tecnología. La culpa es de la institución por no darle la nueva instrucción, pero esto le permite continuar trabajando de la manera que él ya conoce y ha utilizado siempre en su práctica docente.

El problema ya no es sólo del profesor, sino también de la escuela. Quienes han estudiado la problemática del uso de las nuevas tecnologías en el marco del cambio educativo sugieren que lo que tendría que hacerse sería evaluar las estrategias que se están utilizando para facilitar el aprendizaje de los profesores acerca del manejo de las herramientas vinculadas al desarrollo teórico práctico de las unidades de aprendizaje curriculares, pero también se debe

impulsar aún más, el uso de tecnologías adaptadas a los tipos de prácticas presentes en los distintos campos del conocimiento (Casarini, 2011).

En suma, el profesor percibe ciertas ventajas del cambio que le impactan no sólo a él, sino al estudiante. Le preocupa no sentirse lo suficientemente capacitado para el cambio, pero también le preocupan las consecuencias que esto le puede traer al estudiante. Percibe como principal desventaja la sobrecarga de trabajo que traerá consigo el nuevo modelo educativo y admite que tiene problemas para aprender a planear y ejecutar su nueva práctica; percibe la exigencia y la imposición por parte de la institución ante lo cual, admite, lo más práctico es *hacer como que sí aplicamos el nuevo modelo*, aunque en la realidad no sea así.

Se trata de problemas o dudas, podría decirse, de carácter semántico y técnico, pero que en realidad poseen un fondo de tipo hermenéutico; tienen que ver con el sentido y significado del cambio educativo, ya que no sólo se trata de cambiar un término por otro, o del manejo técnico de la información, sino de comprender e interpretar el porqué de los cambios y buscar cómo lograr el éxito, como dice Fullan (2009).

Tal y como los teóricos han afirmado (Fullan, 2009; Hargreaves, 1996a) al describir y analizar un proceso de cambio, la propia complejidad del cambio requiere que los principales actores implicados, -en este caso los profesores - reciban amplia información que facilite su positiva incorporación ante el cambio, pero no sólo información es lo que se necesita, sino amplios y profundos procesos de formación, como señala Cantú (2011); una formación para una nueva enseñanza que atienda cuestiones clave como el análisis del diseño curricular y las disciplinas, la base teórica (las teorías del aprendizaje constructivista) y la relación e implicaciones para el nuevo rol docente y la intervención pedagógica y la didáctica de las disciplinas.

4.7.2 El cambio como cuestión de compromiso

De acuerdo con expertos en el tema, el compromiso del profesorado es considerado como un factor significativo en la calidad de la enseñanza, las capacidades de los docentes para adaptarse exitosamente al cambio, la retención y actitudes de los estudiantes y los resultados de aprendizaje (Day, 2007).

En la siguiente figura se puede observar el concepto central de la presente categoría, el compromiso del profesorado, y su desglose en función de las dimensiones que lo explican, retomando la teoría de Razak, Darmawan y Keeves, 2009; citados por Bolívar, (2013).

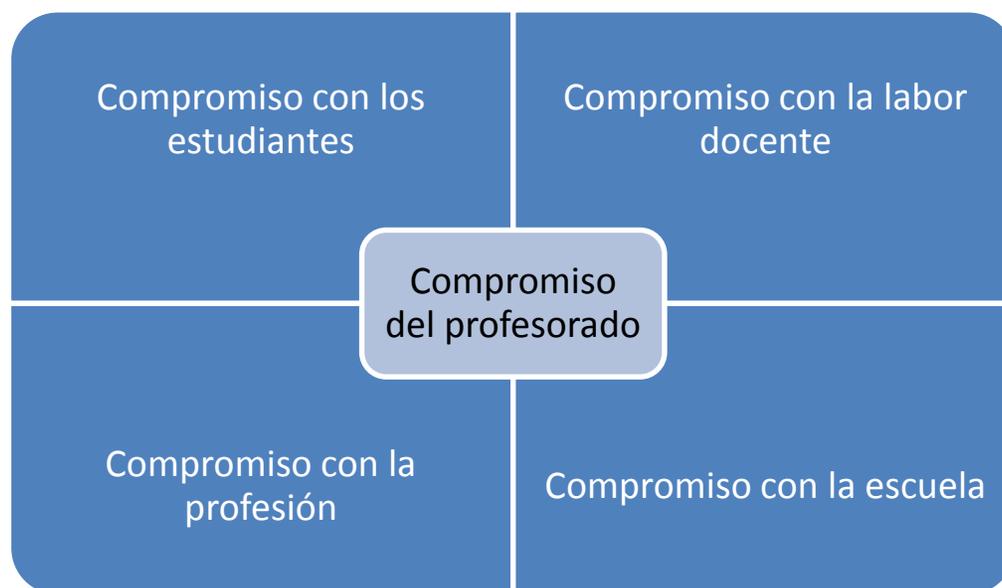


Figura 8 Compromiso del profesorado y sus dimensiones
Fuente: Bolívar (2013). La lógica del compromiso del profesorado: 71.

El abordaje del concepto de compromiso proporciona elementos para continuar con el análisis e interpretación de resultados en este estudio. De acuerdo con la revisión de literatura realizada, se tiene que el compromiso posee diferentes dimensiones, y en este estudio se encontró que los testimonios de los profesores entrevistados se identifican en gran parte con lo

establecido en la teoría. Los siguientes extractos fueron categorizados de acuerdo con el contenido de cada una de las dimensiones que caracterizan al compromiso del profesorado.

1. Compromiso con la labor docente

Esta dimensión del compromiso se concibe como el grado en que una persona desea participar en el trabajo y se expresa en la aceptación de dicha persona de los valores de su ocupación elegida. A continuación, dos extractos en los que se pueden apreciar estas ideas:

M 1: “Pues mi grado (de compromiso) ha sido mucho, a veces sí se me complica, porque siento como que no lo logro... bueno, también depende mucho el tipo de grupo [] cuando están muy inquietos, sí; no, no es muy satisfactorio, porque como que no siento que lo logré, pero pos, como quiera, siempre busco tratar de cambiar actividades o algo, para sentir que en verdad cumplí con mi propósito.”

La profesora expresa su compromiso con la labor docente, y esto se manifiesta en la disposición a esforzarse para hacer bien su trabajo, considerando no obstante algunas limitantes que corresponden al estudiantado. Expresa, además su insatisfacción cuando piensa que no está logrando cumplir con su trabajo y busca nuevas formas para lograrlo. Esto tiene que ver con la autoeficacia percibida por la profesora, su preocupación en la etapa de gestión, concentrándose en aspectos referidos a la eficiencia en su tarea docente.

Otra profesora comenta también acerca de su compromiso con la labor docente:

M 6: “no me importa que den las dos o las tres de la mañana yo sé que tengo que terminar de revisar tareas, tengo que revisar exámenes, no puedo decir “no pues este, no les doy calificaciones, a todo mundo lo apruebo o a todo mundo le pongo cincos... diez...”, no, yo creo que en ese sentido sí soy muy comprometida”

El compromiso se identifica en este caso como el cumplimiento cabal de su trabajo; es una responsabilidad adquirida con la profesión que desempeña y denota disciplina, orden y

convencimiento de la normativa, del deber ser de la práctica docente en su tarea de evaluación de los aprendizajes.

2. Compromiso con la profesión

Esta dimensión del compromiso se identifica con la actitud de identificación del profesor con su trabajo, donde la energía emocional se orienta precisamente a la profesión docente. Dos profesoras comentaron lo siguiente:

M 4: *“De compromiso, pues...en lo que va a mi persona yo estoy al cien, yo estoy tratando al menos, o sea de, ahora sí que ponerle todo lo más que se pueda de estar buscando información, estarme actualizando, estar en constante, buscar la forma de aplicar todo.”*

M 5: *“Las exigencias son muy fuertes, la verdad, en tecnología, no se diga; de repente, por decir un ejemplo, NEXUS, que no es por desconocimiento, sino que ha sido la tecnología la que no se ha dado para... pero no está exento uno de entender que tienes qué comprometerte con muchas cosas, son varias, son que... la tecnología, este, son tus planes de clase, son tu preparación de tu material didáctico, tus programas, que cada semestre... yo los actualizo”*

En estos dos testimonios se expresa el compromiso de los docentes para mejorar sus competencias profesionales y de este modo, la calidad de su trabajo; adquieren importancia la actualización de conocimientos de su área disciplinar, el diseño y planeación bajo los nuevos esquemas de trabajo y el manejo de las nuevas tecnologías de información y comunicación.

3. Compromiso con la escuela como organización y lugar de trabajo

Se entiende como la identificación con valores de la institución y el seguimiento de las líneas de acción establecidas. Estos aspectos son definitivamente importantes para un profesor

comprometido con su lugar de trabajo y están interiorizados en su mente, como puede apreciarse en los siguientes comentarios:

M 2: *“yo creo que el compromiso es como cualquier trabajador, uno necesita el trabajo, este, el trabajo te invita a ciertas cosas, y uno tiene que estar comprometido pues llegando temprano, siendo puntual, asistiendo, preparando clases, pero yo creo que eso ya es, ya tiene que ser parte de ti, sí, ya no tanto que te lo imponga un sistema, sino parte del docente, de su formación”*

En este caso puede percibirse el compromiso con la escuela como lugar de trabajo. Este compromiso consiste en la identificación con los valores de la institución, acatando las normas establecidas y aceptándolas sin considerarlas como una imposición, sino como parte de las actitudes que todo trabajador debe tomar.

M 6: *“yo creo que mientras tengas una actividad asignada, una función asignada, una tarea que tiene que salir para cierto tiempo, yo me imagino que ahí si estoy muy comprometida por que la tienes que hacer a tal fecha y a tal hora y si no, pues suceden a la mejor algunos aspectos negativos, no tanto en lo personal para contigo, sino para la institución”*

Aquí es posible apreciar la lealtad hacia la organización, la tendencia a invertir, en este caso, más tiempo de lo establecido en el contrato de trabajo, y el deseo de permanecer en la institución.

4. *Compromiso con los alumnos*

Se refiere al compromiso que asume el profesor por cumplir con su función de guía y de facilitador para conseguir los mejores aprendizajes de los estudiantes. Un profesor comentó al respecto:

M 7: *“Pues es un ‘paquetón’, porque, o sea, nuestra responsabilidad siguen siendo los alumnos, y que en ellos se quede el conocimiento y tratar de llevarlos también a que ellos cumplan con su rol y su participación”*

El compromiso con los estudiantes es algo que el profesor considera como una gran responsabilidad, debido más que nada a las exigencias que él sabe habrá de enfrentar éstos una vez que terminen la carrera; ello cobra más seriedad dado que es en el área del cuidado de la salud donde se desempeñarán estos futuros egresados. En los siguientes extractos se puede interpretar la percepción del compromiso en más de una de sus dimensiones. Integran, por ejemplo, el compromiso con la profesión y el compromiso hacia la institución de trabajo:

M: 8: *“sí, sí hay bastante compromiso [] uno dice “voy a dar esta materia con este nuevo plan” es adquirir un compromiso para poder nosotros manejar esa nueva tecnología, esos nuevos planes, y pues que tratar de quedar bien... bien con la institución que nos dio la oportunidad de dar esa materia...”*

Es una idea que confirma la importancia que los profesores asignan a la actualización para el cambio y el compromiso para con la organización precisamente en estos momentos de cambio.

Finalmente, en el siguiente fragmento puede apreciarse el compromiso desde todas las dimensiones: profesión, alumnos, trabajo, institución:

M 3: *“el compromiso que tú sientes es para contigo mismo y para con los alumnos, la institución... con lo que me dio la universidad en su momento al salir de donde yo estaba... []. Esa es mi ética, mi compromiso es que yo haga bien mi trabajo, que el alumno pueda aprender, ese es mi compromiso”.*

En resumen, se trata de reconocer que el compromiso es multidimensional, como señala Bolívar (2013), y de que los profesores se conciben a sí mismos como sumamente

comprometidos, aspecto que da relevancia a la práctica docente indudablemente y que podría sugerir un punto a favor para el cambio, pues como señala Day (2007), el compromiso del profesorado es considerado como un factor significativo para adaptarse exitosamente al cambio. El cambio, pues, también es cuestión de compromiso.

4.7.3 La práctica docente: apasionada y satisfecha o agotada por la presión

En los siguientes extractos se aborda lo que constituye la penúltima categoría del estudio. Cabe señalar que para fines metodológicos (análisis e interpretación) se une el concepto de *práctica docente apasionada* con el de *satisfacción personal*. Asimismo, se realiza el contraste de estos dos aspectos con otro de los hallazgos del trabajo: el agotamiento de los profesores.

M 1: *“ha habido claras situaciones malas pero, no por eso voy a dejar de hacerlo, porque me apasiona lo que estoy haciendo; puede que a veces requiere más o me lleve más trabajo a la casa, pero me gusta lo que hago.”*

En este caso es clara la declaración de la profesora en el sentido de que siente pasión por labor docente, no obstante que le implica más horas de trabajo. A lo largo de la entrevista esta profesora fue mencionando las diversas formas de acercarse a los alumnos, comunicarse con ellos, variar las actividades con el fin de motivarlos a aprender (juegos) y también su compromiso para seguirse preparando profesionalmente en el área de la educación. El aspecto afectivo es también importante y se emociona cuando algún estudiante le comenta con entusiasmo que pensó en ella y en su enseñanza cuando observó algo relacionado con su clase:

M 1: *“todo lo nuevo que aprendo lo intento de implementar con el objetivo de que ellos en realidad lo aprendan, y me da mucho gusto cuando vienen y me dicen ‘¡hay*

maestra me comí una hamburguesa y luego estuve pensando en todo lo que pasa!’, y digo ‘bueno, eso sí me da mucho gusto’...”

Otra profesora coincidió en afirmar su gusto por la labor docente, no obstante la sobrecarga de trabajo:

M 2: *“es un trabajo que no es rutinario, es un trabajo que hasta cierto punto se vuelve en ocasiones divertido...puede haber comentarios que te enriquecen... hay muchos estudiantes que aportan mucho, no sólo es el maestro el que aporta [] yo creo que es una muy bonita profesión, y muy satisfactoria, pero muy cansada, muy cansada...”*

Esto es lo que esta misma profesora señala como *lo que no le gusta* de su práctica docente:

M 2: *“me desagrada, pues en ocasiones, eh, que nunca acabas de trabajar, o sea, si tienes un ratito libre, y dices ‘pues tengo pendiente revisar, tengo pendientes enviarles un correo, tengo pendiente hacer la nueva evidencia, tengo...’ siempre tienes que estar pues en esa práctica docente, no se acaba eso; sí, yo lo he sentido esto, ‘¿cuándo se va a acabar?’ [] no se acaba, y a veces se vuelve cansado hasta cierto punto, o a veces hasta la misma familia te demanda que tienes que aprender a... a los tiempos, para, para el trabajo, para la escuela y los tiempos también personales [] de repente los tiempos... de repente digo ‘¿hasta cuándo voy a terminar!’...”*

Ya Hargreaves en su momento hablaba de los efectos de la intensificación del trabajo en el quehacer de los profesores y en una de sus investigaciones realizó también una serie de entrevistas con profesores en las que encontró este mismo clamor por la sobrecarga de trabajo, pero finalmente llegó a la conclusión de que es el mismo profesor, por el hecho de sentirse comprometido con su profesión, quien se obliga a sí mismo a cumplir con todas y cada una de

las exigencias, a pesar de que esto le ocasiona presión y desgaste en diferentes aspectos de su vida, principalmente en lo que se refiere a lo personal y familiar (Hargreaves, 1996b).

En este otro caso, el profesor deja entrever que su trabajo le agrada, sin embargo, en ocasiones no le es posible cumplir con sus propias expectativas porque en la institución se le imponen otras actividades en el trabajo que le restan tiempo a su clase:

M 8: *“Lo que más me agrada es trabajar, hacer lo que a mí me gusta es lo que me agrada; lo que me desagrada es que no me dejen trabajar o hacer lo que a mí me gusta [] el hecho de no cumplir con mis expectativas en el nuevo plan de estudios, eso me desagrada... me gusta lo que hago y lo hago con gusto, y me agrada, me agrada...”*

Por otro lado, también es posible inferir la presencia de lo que llamó Hargreaves en una entrevista realizada por Romero (2001) como una emoción o sentimiento de culpa por no poder cumplir con el cambio, porque, dice el autor: “el cambio te hace sentir menos competente en vez de más competente. Si intentas algo que es nuevo y por un tiempo eres menos bueno de lo que solías ser, entonces la vergüenza es una emoción importante” (Romero, 2001: 68).

Esta es una consideración que también se aplicaría en aquellos testimonios que se recabaron con respecto al uso de las tecnologías, y que reflejaron el sentir de culpabilidad por el profesor por no saber manejarlas como lo hacen los estudiantes.

En otro de los testimonios una profesora señala también de manera explícita su gusto y pasión por la práctica docente:

M 4: *“yo desde el principio me ha gustado dar docencia y después de que salí de aquí, que egresé, obtuve primeros lugares y eso me dio la apertura de que me ofrecieran o que yo tuviera la oportunidad de escoger aquí la escuela como servicio social porque*

ahí empecé todo [] Dentro de este proceso fue dándose la apertura a la práctica clínica, que si quería ser maestra o instructora en la práctica clínica, y a lo cual supuestamente me encanta, me apasiona.”

Esta misma profesora expresa qué es lo que para ella es lo más importante de su práctica; el hecho de primero trabajar con los estudiantes y formarlos como enfermeros, considerarlos como la razón principal del trabajo docente, lograr esa conectividad con el estudiante, como lo señala Day (2006) y motivarlo para que aprenda:

M 4: “Yo creo que estar con los estudiantes en el momento con el paciente es lo que más me gusta, estarles enseñando ahí con el paciente el proceso de su formación [] los alumnos, quieras o no, te lo hacen saber cuando realmente tú sientes, te sienten o te dicen ‘Maestro, es que usted se nota que le gusta su profesión, se nota que está al cien con su profesión y que quiere que los demás aprendamos para poder hacer esa parte’ Y eso, yo creo que es lo más importante”

La satisfacción que siente el profesor es más que nada personal, y el reconocimiento de su labor por parte de los estudiantes es algo que, podría decirse, alimenta el espíritu del profesor y esa emoción le permite ubicarse en el centro de la relación pedagógica, como argumentan Flores y Porta (2012).

Veamos los siguientes testimonios:

M 4: “Soy estricta en unas cosas y esta mañana me sorprendieron porque me regalaron una canasta de frutas. Llegaron las alumnas con su canasta, ‘Maestra, muchas gracias, porque usted nos cambió la perspectiva de la profesión que teníamos’. Y eso para mí así como que digo ‘Oh, o sea, wow’ Para mí fue algo increíble porque fue de una alumna que en un principio batallé.”

M 4: *“y el hecho de que me digan “maestra, algún día quiero ser como usted” también, eso dice uno, creo que voy bien en lo que estoy haciendo pero quiero ser todavía un poquito más, y quiero aprender más”*

Otros dos profesores coinciden ampliamente con lo anterior al comentar que lo que más le agrada de su práctica es el reconocimiento de los estudiantes:

M 6: *“qué es lo que más me agrada... ¡Ay Dios mío! ... aunque se oiga si medio vanidoso... vamos a decirlo así, el reconocimiento de los muchachos; que te identifiquen, que te reconozcan, que te etiqueten como buen maestro, entre comillas, ¿verdad?”*

M 7: *“el hecho de tener ese contacto con el alumno, eso es algo que me gusta... lo único que sí, a veces dices, o sea, la duda de... dices tú ‘¿habré dejado la semilla bien?’. O sea, que permita crecer; claro que a veces me da gusto, por ejemplo, cuando ex alumnos todavía te recuerdan bien y es donde dices tú ‘oye, algo estamos haciendo bien’...”*

El gusto y la pasión por la enseñanza constituyen tintes definitivamente personales que influyen en el trabajo docente. Es el profesor con un *pensamiento apasionado*, como diría Litwin, el que siente que su labor vale la pena, y vale la pena desde el momento en que el alumno lo reconoce, lo manifiesta y al paso del tiempo se observan esos frutos en la realidad. Veamos el último de los fragmentos para esta categoría:

M 3: *“La institución a lo mejor nunca lo va a ver, yo creo que nunca lo va a ver, no te lo va a reconocer tan fácil, mas sin embargo el alumno que después de varios años viene y me dice ‘por usted soy lo que soy, usted es mi ejemplo a seguir, lo admiro desde que era estudiante y lo sigo admirando’, está pagado; yo sé que el día que yo, este, que dé vueltas esta vida, y que esté postrado en esa cama, yo sé que alguien me va atender no con*

preferencias, como le enseñé... yo sé que lo van a hacer bien y de que me voy a sentir muy orgulloso; una ex alumna, de las primeras ex alumnas mías, se certificó como maestra ahorita, y la tuve como alumna, y me dijo ‘gracias’; ¿qué más puede uno pedir?, porque con dinero no te lo van a pagar”

Cabe señalar que en los cuestionarios que contestaron los estudiantes de estos profesores acerca de la percepción de su aprendizaje bajo este nuevo modelo de competencias, la gran mayoría comentó que efectivamente sentían estar desarrollando las competencias de la carrera, y que eso en gran parte se lo debían al trabajo de sus maestros.

Se trata pues de una práctica docente signada por las emociones y sustentada en la pasión y la satisfacción personal, no obstante la presión del trabajo y en algunos casos, la falta de reconocimiento por parte de la institución. Esto sin duda puede ser considerado como un ingrediente importante para lograr el cambio, como afirman los expertos, ya que sería un gran error, dice Hargreaves (1996b) el suponer que los profesores cambian fundamentalmente porque el entorno laboral así se los exige; se sabe que este factor sí influye, sin embargo, en cuestiones de cambio, convendría profundizar y comprender más elementos como el compromiso, con las implicaciones que este conlleva, la satisfacción personal, la comunicación con los colegas, etc.

4.7.4 Nuevas formas de contribuir al cambio

Al interior de esta última categoría se identificaron elementos en los discursos de los profesores que sirvieron para plantear cuáles serían desde su perspectiva las formas en cómo están ellos contribuyendo al cambio en función del nuevo modelo educativo. En total se identificaron cinco formas, las cuales se explican a continuación:

1) *Cumplir con lo establecido en el nuevo modelo y en el nuevo programa educativo*

Se trata de dar cumplimiento a los lineamientos del nuevo modelo educativo, acatando principalmente lo que se refiere a los nuevos roles de los profesores como planeadores y facilitadores de los aprendizajes (UANL, 2008, Modelo Académico de Licenciatura: 5).

M 6: *“yo creo que la primera contribución que yo puedo hacer y que favorece a ese aprendizaje y a esas competencias, es llevar a cabo mi planeación, [] si yo llevo mi planeación... estoy obviamente fortaleciendo estrategias de aprendizaje, que es lo que más se observa dentro de las unidades de aprendizaje, disminuye la actividad totalmente del maestro en el sentido de ser expositor, ¿sí?, o ser el elemento central de la práctica docente, sino que ya ahora el actor principal ahí es el estudiante y la actividad de uno, pos es monitoreando todo el proceso que se da en el aula...”*

M 6: *“Entonces, el centrarme en esas actividades de aprendizaje sería como punto número uno, y el de las competencias, ir observando que en el desarrollo del curso realicen bien sus evidencias, ¿sí?, y yo creo que al final de cada fase observar en la evidencia final o en el conjunto de evidencias si el estudiante logró alcanzar el elemento de competencia... cuando yo le pongo una calificación aprobatoria, entonces estoy diciendo que sí cumplió en el aspecto de competencia [] creo que la clave está en la planeación...”*

Es claro el énfasis que la profesora pone en la labor de planeación de las estrategias y de las actividades aprendizaje, ya que de acuerdo con el nuevo modelo, el rol protagónico del proceso educativo es el del estudiante. También señala algunas pautas de lo que sería una nueva manera de evaluar el aprendizaje, refiriéndose al cumplimiento de los elementos de aprendizaje y de las competencias del programa didáctico. El cumplimiento del nuevo

programa, no obstante, genera en algunos profesores dudas, como ya se ha señalado anteriormente, acerca de si realmente lo están realizando, o sólo lo están intentando:

M 2: *“tratando de cumplir... con lo que uno se propone desde el inicio de semestre, con lo que uno trabaja con su plan de clase, con su programa analítico; tratar de cumplir las fechas...”*

M 5: *“hace como dos sábados, en el grupo de primer semestre, volvíamos a leer las competencias que establece la unidad de aprendizaje y les mencionaba “reflexionemos, estamos cumpliendo, estamos inmersos en estas... o qué nos falta...”*

M 8: *“uno contribuye con las exigencias del nuevo plan... a mí me exige el nuevo plan ciertas... tiene ciertas características de exigencia; yo como docente tengo que adecuarme o adaptarme al nuevo plan, pero insisto, he batallado...”*

2). Continuar el proceso de profesionalización como docentes

Se contribuye al cambio fortaleciendo su labor docente mediante la capacitación (cursos de formación docente) pues es un elemento importante, según el profesor, que le apoya para dar cumplimiento a su compromiso, tanto con la institución como con los estudiantes.

M 5: *“que cómo estoy contribuyendo... este, darle seguimiento normativo a este plan de estudio que se nos ha planteado, que hemos sido instruidos, informados, este, a nivel de la institución, cómo se sigue socializando, ¿verdad?, y eso en cascada viene exigiendo que también te... estés más preparado, actualizado...”*

M 4: *“estar, eh, actualizándonos, de estar formándonos y también tener esa capacidad, ahora sí que como nos dicen por ahí en el doctorado. Hay que aprender a desaprender,*

para tener mejores conceptos y tener mejores criterios en el momento en que estamos trabajando...”

M 2: “tomar cursos, obviamente para saber cómo le voy a explicar al estudiante, si yo no sé, si me quedan dudas, entonces primero sería el proceso de capacitarse, de entrar a diversos cursos, por lo menos los más básicos para entender la terminología y poder explicárselo a los alumnos”

3). *Centrar la atención en las necesidades de aprendizaje del alumno:*

Como parte del cambio el profesorado interioriza la idea de que, de acuerdo con el nuevo modelo, el enfoque del trabajo docente debe ahora privilegiar el aprendizaje de los estudiantes, sobre la enseñanza. En ese sentido, el trabajo del profesor consiste en enseñar a los estudiantes a aprender y pensar (UANL, 2008, Modelo Académico de Licenciatura: 10).

M 3: “todas mis respuestas a las preguntas y las dudas van enfocadas a que el alumno piense, no le doy la respuesta [] ¿Cómo contribuyo? De esa forma, obligándolo a pensar, obligándolo a que desarrolle la competencia [] lo estoy enseñando a que aprenda, lo estoy orientando, no le estoy dando la respuesta, entonces yo creo que de esa forma contribuyo a que de momento desarrollen sus competencias, es lo que yo creo”.

M 6: “yo creo que sería el lograr llevar a cabo todo lo que sea necesario dentro del programa y ver que más necesita el alumno, ver en que más se le puede apoyar; yo creo que eso sería otros aportes, pues no solamente capacitarles, seguir en esta línea y ver que más se puede hacer”

M 7: *“tratar de dejar que la participación del alumno en los tiempos para cumplir los con las tareas y las competencias, este, se den, si no, hay que ‘jalarles’ un poquitito para que cumplan, porque a veces el alumno nada más se queda con los puros trabajos [] no nada más son los trabajos, los trabajos por sí solos no te van a pasar, sino en la medida que veas, que veamos que el aprendizaje se va quedando en ti, en la participación....”*

4). *Incorporar elementos didácticos desde la ejecución de la práctica docente que permitan facilitar el aprendizaje:*

Se refiere a la utilización de estrategias acordes al enfoque de la enseñanza centrada en el aprendizaje significativo (Díaz Barriga y Rojas, 2010). De acuerdo con el paradigma constructivista, el profesor funge como un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje del estudiante, y éste a su vez tiene la responsabilidad de utilizar sus estrategias para aprender.

M 4: *“tener esta experiencia con los casos clínicos reales, eh, da mayor apertura a la realidad de lo que los alumnos se pueden enfrentar, o los estudiantes se pueden enfrentar, entonces, eso yo creo que les crea mucho conocimiento, crearles ambientes, crearles casos, basados en algo real.”*

5). *Promover la ejecución y desarrollo de estrategias de aprendizaje*

Se identifica con el hecho de hacerle patente al estudiante la importancia de adoptar y seguir estrategias para su aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje, de acuerdo al nuevo modelo educativo, son un conjunto de actividades y técnicas que se planean con la finalidad de hacer más efectivo el aprendizaje, las cuales requieren para su desarrollo la existencia de

metacognición por parte del estudiante, es decir, de su capacidad para evaluar una tarea con el fin de determinar la mejor forma de realizarla y de hacer el seguimiento al trabajo realizado (UANL, 2008, Modelo Académico de Licenciatura: 10).

M 1: *“Yo creo que eso... de hecho ayer me preguntaban algo similar, pero de otra forma, me dicen los estudiantes... ‘es que, para qué leo, yo quiero que usted me lo explique’, le digo ‘si tú vas a un trabajo, vas a un área, ya te lo sabes y luego te lo cambian de repente, ¿qué vas hacer?’; ‘No, pos no sé’, le digo, ‘vas a buscar la información, vas a buscar a quién le vas a preguntar, vas a leerlo’...”*

M 1: *“Lo que pido mucho es el trabajo cooperativo o en grupo y el auto aprendizaje, eso es, un nuevo auto aprendizaje, que ellos puedan aprender a resolver el problema en ese momento, y van a estar solos, y tienen que poder hacerlo...”*

La profesora argumenta la importancia de estrategias de aprendizaje como la lectura y el trabajo colaborativo para que el estudiante se prepare y aprenda a resolver problemas que enfrentará seguramente en el entorno profesional.

En resumen, las percepciones de los profesores acerca del cómo están contribuyendo al cambio son las siguientes:

- La capacitación mediante cursos para la implantación del nuevo modelo educativo, la actualización profesional y los estudios de posgrado son los medios para enfrentar los retos del cambio.

Sin restarle importancia a estos aspectos, en este trabajo, como ya se señaló en otro de sus apartados, se considera que el cambio requiere de procesos de formación que integren además de herramientas técnicas y metodológicas desde la didáctica, una perspectiva pedagógica, acompañada de una explicación que posibilite la comprensión de la naturaleza del modelo

educativo por competencias y de su sustento teórico así como un análisis del diseño curricular y de las disciplinas que convergen en el nuevo programa educativo.

- La nueva práctica docente debe considerar las necesidades del estudiante. Es también la idea del cambio a partir del aprovechamiento del alumno.

Sin embargo, también podría interpretarse que los docentes tienen la idea de que el cambio sólo será positivo si ellos logran enseñar a sus alumnos a cumplir con determinados requisitos y no sólo cumplir por cumplir, más allá de visualizar que este proceso de cambio mantiene la expectativa de generar la parte del proceso por cubrir haciendo conscientes a todos los actores implicados acerca de las partes que les toca. El profesor entonces se identifica como el eje rector del cambio.

CAPÍTULO 5 CONCLUSIONES

5.1. Reflexiones acerca del cambio educativo

Las teorías y conceptualizaciones acerca del cambio educativo constituyen un sustento para la indagación y explicación de la realidad educativa de nuestro tiempo. Al investigador le permite analizar el fenómeno del cambio educativo desde una doble dimensión, la cual integra el conocimiento de la esfera individual de quien es considerado por los teóricos como el principal actor del escenario actual del cambio educativo, el docente, sujeto que está aprendiendo qué es y cómo se cristaliza el cambio en su práctica, con el conocimiento de otra esfera que abarca además aspectos de carácter social, cultural y organizacional, también de suma importancia para la explicación y comprensión del fenómeno del cambio. El estudio de esta doble dimensión nos permite primeramente reconocer la situación por la cual estamos atravesando en materia de cambio e innovación en educación, dar a conocer los factores principales que lo limitan y porqué no, sincerarnos con nosotros mismos acerca del alcance real de las últimas reformas en el nivel educativo superior que se han dado y sobre las cuales estamos trabajando los profesores universitarios.

Las reformas educativas que recientemente hemos visto implementarse en nuestro sistema educativo se han concretado principalmente en cambios en los currículos, en sus maneras de concebir los perfiles profesionales y quizá también en la forma de concebir los fines de la universidad. Se habla de una contraposición entre un modelo curricular tradicional,

enciclopédico, teórico, basado en los lineamientos rígidos de las disciplinas y en el cumplimiento de objetivos para su evaluación con otro modelo innovador, flexible, congruente con las características de una nueva sociedad del conocimiento y enfocado en el desarrollo de competencias como estrategia principal para lograr el avance social, pero sobre todo, para estar en sintonía con los requerimientos de los mercados laborales, dado que son éstos son elementos claves para el desarrollo económico en este mundo globalizado.

Esto último no representa, según la perspectiva de esta investigadora, algo que repercuta de manera negativa en la formación profesional de los sujetos, simplemente se considera que refleja precisamente los tiempos de cambio que estamos viviendo; más bien lo que nos compete en este momento es reconocer que estos cambios traen consigo implicaciones directas para el quehacer del docente universitario y que debemos trabajar a conciencia, si es que deseamos que efectivamente se dé un cambio que sea positivo y provechoso para la causa educativa.

Diversos estudiosos se han encargado de señalar, una y otra vez, las implicaciones de los nuevos planteamientos curriculares para el profesor universitario; destacan entre éstas el traslado de protagonismo del elemento del proceso enseñanza-aprendizaje que había predominado desde antaño, la figura del profesor, al elemento discente, ello con el fin de que el alumno llegue a ser autónomo, tal cual lo establece la Educación Centrada en el Aprendizaje, uno de los ejes rectores de los actuales modelos educativos por competencias.

Otra de las transformaciones más significativas consiste en asumir que uno de los roles más importantes del docente es el de diseñar y planificar la enseñanza, articulando todos los elementos didácticos de forma reflexiva y además, consensuada con otros profesores, mediante el trabajo en equipo. En cuanto a su actuación con el alumnado, uno de los puntos

clave será ayudarlo a encontrar la información, a valorarla con juicio crítico, a interpretarla y comprenderla para que pueda finalmente aplicarla a su contexto profesional.

Se coincide con quienes afirman que estas premisas requieren nuevas metodologías de actuación docente, capaces de generar la implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje y que estos cambios serán posibles de materializar en la enseñanza universitaria sólo si el docente asume un cambio de rol en su actuación y llega a interiorizar que sus funciones deben centrarse en aspectos tales como facilitar el conocimiento teórico del alumno con el apoyo de las nuevas tecnologías; despertar su interés por aprender por sí mismos, facilitar la comprensión de los conocimientos de los contenidos contextualizados en la futura actividad profesional; generar materiales didácticos de apoyo; diseñar actividades formativas que integren el conocimiento teórico con la aplicación práctica del mismo; fomentar el aprendizaje cooperativo y finalmente, llevar a cabo una evaluación formativa del alumnado.

Michael Fullan (2009) se refiere al cambio educativo de esta forma:

Existen al menos tres componentes o elementos en juego al implementar cualquier nuevo programa o política: 1). El posible uso de nuevos enfoques didácticos (nuevas estrategias o actividades docentes), 2) El posible uso de materiales nuevos o revisados (recursos didácticos tales como materiales o tecnología) y 3). La posible alteración de las creencias (las presuposiciones pedagógicas y las teorías subyacentes a determinadas políticas o programas). Lo anterior es sumamente relevante para una primera aproximación hacia lo que hemos denominado como la nueva práctica docente.

5.2. Los hallazgos del estudio

Una de las bases para el planteamiento del primero de los objetivos del estudio la constituyó precisamente este enunciado de la teoría del cambio. De esta manera se procede a

señalar, en lo que se refiere a la incorporación de *nuevos elementos didácticos en la práctica docente del profesor de enfermería*, a manera de conclusiones, lo siguiente:

Una de las ideas centrales del Modelo Educativo UANL (2008) señala la necesidad actual y futura de una nueva práctica educativa en la cual importan los saberes, entendidos como conocimientos en general, pero también el saber hacer en el contexto de cada área de actividad formativa. Los ejes estructuradores del Modelo Educativo, la educación centrada en el aprendizaje y la educación basada en competencias exigen que los profesores realicen cambios y adecuaciones a su práctica docente con el fin de responder a los requerimientos de esta nueva práctica educativa.

A pesar de la aceptación consensuada del discurso oficial por parte de los profesores acerca de la necesidad de realizar un cambio en su práctica docente con miras a la consecución de cada una de las metas que la escuela, como institución educativa de calidad, se exige a sí misma y se compromete a lograr en beneficio de esta sociedad en cambio constante, pareciera ser que no se ha avanzado lo suficiente, principalmente en lo que a la incorporación de elementos didácticos innovadores se refiere.

Los hallazgos del estudio indican primeramente que los profesores poseen una base general de conocimiento acerca de tales exigencias y el sentido que le otorgan a la parte de la innovación consiste básicamente en la incorporación de un conjunto variado de estrategias, técnicas y actividades de enseñanza con la intención de que el estudiante se involucre de manera más directa en su propio proceso de aprendizaje, y para ello, afirman, han trabajado de manera individual y en ocasiones grupal, desde la planeación y rediseño de sus programas didácticos con el fin de adecuarlos al formato del modelo de competencias. Un aspecto importante, cabe destacar, es que el cumplimiento de esta tarea no implica que los profesores estén libres de dudas e inquietudes acerca del significado del nuevo modelo educativo. Tienen,

admiten, una serie de dudas, inquietudes e inclusive sentimientos de culpa por no desprenderse aún del contenido del modelo educativo anterior. Esto último fue detectado claramente en los casos de profesores ubicados en una etapa profesional *de salida*.

Desde la ejecución los profesores señalan estar trabajando para que la formación que reciben los estudiantes garantice que éstos sean competentes, ello desde la óptica del desempeño profesional (esto fue una constante en todos los discursos) y para esto afirman estar echando mano de todos sus recursos docentes: conocimientos de la disciplina, experiencia profesional, capacidad de motivar, capacidad de ilustrar con múltiples ejemplos; intentando crear esos ambientes de aprendizaje necesarios para la interrelación y comunicación con el grupo de alumnos. Pero aún esto no es suficiente para afirmar que se está trabajando bajo los lineamientos de una educación basada en competencias. Los paradigmas constructivistas que sustentan el modelo educativo señalan que existe la necesidad de romper con los esquemas tradicionales de una metodología didáctica centrada en contenidos y basada primordialmente en el discurso magisterial o derivados de éste, por ejemplo, cuando es el alumno el que expone el contenido de la clase (esto se pudo observar en la fase de campo del estudio) para tornar la visión a la acción, entendida como la capacidad de poner en juego los recursos con que cuenta el estudiante (conocimientos previos, habilidades, ciertas actitudes) bajo la guía del profesor, en su nuevo rol de facilitador.

La observación de las sesiones de clase nos sugiere que la percepción de los profesores acerca de lo que supone aprender y enseñar continúa bajo la lógica de que aprender significa ante todo apropiarse de los contenidos de las disciplinas científicas y de que los estudiantes primero tienen que tener una buena base teórica y luego, ya en la práctica, aplicar esos conocimientos teóricos. Por lo tanto, es discutible la concepción de un cambio real en la práctica de los docentes si éstos no conciben la incorporación de nuevos elementos didácticos

que permitan la integración de conocimientos, habilidades y actitudes desde un inicio; ellos más bien han reforzado sus ideas acerca de lo que se requiere para una enseñanza eficaz, mas no necesariamente centrada en las competencias; en su defecto, enfatizan ahora la importancia de crear ambientes de aprendizaje traducidos en la implementación de más *dinámicas* a fin de lograr mayor motivación y participación del alumnado.

Para el logro de una enseñanza eficaz, los profesores perciben que deben ser expertos en su materia y que cada uno debe saber lo que va a impartir. La clave de la calidad, señalan, es contar con profesores que dominen su área de experticia, y para ello es fundamental que mantengan vigencia en la vinculación directa con su práctica profesional, ya que es ese tipo de experiencia lo que permite enseñar y guiar al estudiante durante su formación para que tenga éxito una vez que se integre al campo de trabajo. Bajo esta misma idea, la función de la institución educativa sería ante todo formar profesionales competentes, y serían las necesidades laborales las que definirían los saberes teóricos y procedimentales que requieren aprender los estudiantes. Estas ideas son compartidas por una buena parte de los profesores que participaron en este estudio.

La evaluación de los aprendizajes, por su parte, se vuelve más compleja, dada la exigencia de tomar en cuenta el contexto profesional, disciplinar y social para la adquisición y desarrollo de las competencias. Ante la indicación de que ahora la evaluación debe llevarse a cabo mediante actividades y problemas que tengan pertinencia con la realidad, la postura de algunos de nuestros profesores es la de mantener su práctica tradicional de evaluación mediante los exámenes objetivos, principalmente en aquellas disciplina en las cuales siempre se ha evaluado de esta manera y donde al parecer no es posible realizar cambios.

El cambio en los sistemas de evaluación es concebido por los profesores participantes como una cuestión técnica-instrumental que debe plasmarse en la nueva planeación. Los

profesores afirman estar aplicando las recomendaciones del nuevo modelo en el sentido de solicitar portafolios de evidencias de aprendizaje, asignar ponderaciones a cada indicador distinguiendo entre actividades dentro y fuera del aula y diseñar rúbricas. Queda claro que deben incorporar estos elementos desde la planeación, y desde el plano formal sería relativamente sencillo corroborar lo que los profesores dicen, ya que bastaría con revisar sus programas; lo que preocupa es el plano real, dado que, así lo externaron también, este cambio, en lo que se refiere principalmente a la evaluación, trae consigo mucho más trabajo del que ya se tenía (principal desventaja), pero hay que hacerlo, porque en ello está en juego la valoración real del aprendizaje del estudiante y la posibilidad de guiarlo en su formación (ventaja).

Lo anterior se conjuga en las dos primeras categorías del estudio:

- *Cambio sin cambio: una práctica docente con los mismos elementos, y*
- *Ventajas y desventajas del cambio: un posible balance*

Por otra parte, algunos de los profesores participantes en el estudio sugieren o insinúan que *no todos* están cumpliendo con los estatutos del cambio. Son los profesores de la disciplina de enfermería y principalmente los jóvenes, los que laboran bajo el régimen de contrato, quienes opinan de esta manera. Externar este tipo de ideas constituye también una manera por parte de ellos de llamar la atención de las autoridades de la institución y proclamar el hecho de que ellos sí están avocados al cumplimiento del nuevo sistema de trabajo, mientras que los *otros* quizá no lo están haciendo.

Son situaciones que ponen en evidencia los juegos de poder que usualmente se dan en las instituciones de trabajo, dirían los sociólogos, pero que sin duda influyen en las concepciones de los empleados acerca de la calidad del clima laboral que se respira y en la calidad de la comunicación que se practica. Una organización que aprende, dice la teoría, debe crear las condiciones idóneas para el aprendizaje individual y grupal de sus miembros, contar

con una base estructural que posibilite una descentralización para la toma de decisiones, así como el tránsito fluido de propuestas y proyectos de mejora surgidos de los propios grupos de trabajo en la organización.

La percepción de los profesores en una primera instancia indica que la organización está trabajando para el cambio, puesto que ésta posee una estructura suficiente que provee los recursos necesarios para tal fin. Sin embargo, al no existir evidencia clara de la presencia del trabajo colegiado como cultura, la comunicación efectiva con todos los colegas, la satisfacción total con el entorno y procesos formativos efectivos para encontrar el sentido del cambio, sólo podría afirmarse que, al menos hasta el momento, a la organización aún le falta mucho por aprender. De acuerdo con estas premisas fue que se enunció la tercera categoría de análisis: *Contexto institucional como favorecedor parcial del cambio.*

Los cambios los hacen las personas, en nuestro caso, los profesores, como señala Fullan y Hargreaves, y ese *hacer* se basa en las ideas o concepciones que sobre el cambio tienen interiorizadas. El conocimiento y reflexión acerca de tales ideas es un aspecto indispensable para comprender y explicar el fenómeno del cambio educativo, sobre todo si ya se cuentan con experiencias previas donde no ha sido posible lograr las expectativas de los movimientos enfocados a tal cambio.

En función del último objetivo de nuestro trabajo nos dimos a la tarea de conocer algunas de las concepciones que los profesores de la facultad de enfermería tenían acerca de su práctica docente enmarcada por el nuevo modelo educativo y aquí resulta importante señalar que se dibujan dos escenarios: en el primero se vislumbra una práctica docente íntimamente ligada e influenciada por factores de naturaleza intrínseca, tales como el compromiso, la satisfacción por el reconocimiento y gratitud del alumnado y la pasión que provoca enseñar.

La teoría sugiere que para fines de calidad y de cambio para la mejora escolar los profesores deben contar con este perfil actitudinal, pero también se requiere que sus motivaciones externas sean consideradas. Este es el segundo escenario: una docencia dividida por la autopercepción de algunos miembros del grupo docente como personal en desventaja; una práctica docente exhausta, desgastada por el exceso de trabajo (y que al parecer esto continuará siendo parte de la realidad laboral de los profesores); una percepción de que se está contribuyendo al cambio centrada más que nada en la idea del cumplimiento de los estatutos del modelo educativo, donde el profesor sigue siendo el eje rector del cambio; y, finalmente, un trabajo académico que ahora busca la excelencia, entendida como el logro de estímulos económicos a la productividad y también reconocimientos hacia la labor de investigación con proyecciones de carácter nacional e internacional.

Las últimas categorías de análisis *La práctica docente: apasionada y satisfecha o agotada por la presión; El cambio como cuestión de compromiso y Nuevas formas de contribuir al cambio*, están presentes claramente en esta parte del trabajo.

5.3 Reflexiones finales

Todo lo ya dicho es parte de la realidad educativa, y de las posturas que asuman los actores dependerán las acciones que se lleven a cabo con el fin de *cambiar para mejorar*. Ante lo anterior considero que es el espíritu, la esencia de la práctica docente y también la reflexión acerca del cómo se está actuando lo que permitirá encontrar el punto de equilibrio entre los dos escenarios, el *romántico* y el *material*, para encontrar el verdadero sentido del cambio, un cambio que para muchos representa una clara imposición por parte de los grupos hegemónicos y ventajas sólo para algunos, y para otros, la posibilidad de brindar mayores oportunidades

para crecer personal y profesionalmente y asumir la responsabilidad que como sujetos sociales nos corresponde en este mundo complejo.

Una de las propuestas que han sido mencionadas tiene que ver con la formación profesional de todos los profesores que laboran en la institución. Más allá de la capacitación del personal docente de cada una de las DES, la cual sí está planteada en la parte estratégica para la implantación del nuevo modelo educativo, en lo particular pienso que si al saber experto de los profesores le agregamos la posibilidad de coincidir en espacios para la reflexión, la crítica propositiva, la comunicación efectiva con colegas y con facilitadores para la orientación hacia el nuevo quehacer pedagógico, las bases teóricas y metodológicas del nuevo currículo y la retroalimentación oportuna acerca de lo que se está realizando, sería mucho más factible aprender y situarnos en el contexto del cambio con la preparación más adecuada y congruente con los postulados del nuevo modelo educativo.

Hay que aceptar también que la posibilidad del cambio depende en gran medida de la transformación de las estructuras tradicionales de las instituciones educativas y la verdad de las cosas es que es sumamente difícil pensar cómo es que pueda llevarse a cabo tal transformación en nuestro contexto real. Una profesora de esta universidad en alusión al nuevo modelo educativo comentó en una ocasión algo como lo siguiente:

“Me estás exigiendo que te muestre un producto nuevo, reluciente, pero para ello me sigues dando el mismo ‘trapito sucio’ para que realice el trabajo, y así no se puede”.

Es una crítica fuerte. El cambio, efectivamente, requiere entre otros aspectos contar con la infraestructura adecuada para tal fin, como lo señala Fullan. Los profesores de la FAEN que participaron en el estudio no emitieron críticas tan determinantes como el *no se puede*; admiten, eso sí, que existen limitaciones tanto por parte de la organización como de ellos mismos, pero en su pensamiento está siempre presente, como ya se ha señalado, el

compromiso en todas sus direcciones (con el alumno, con la profesión, con la institución) así como un interés genuino por mejorar la enseñanza. El cambio también es cuestión de compromiso y en ese sentido podría decirse que por lo menos una de las condiciones está dada.

Institucionalmente habrá que trabajar más sin duda en la cultura del trabajo colaborativo y en la designación de líderes al interior de los grupos de profesores para aspirar a formar primero esos cuerpos colegiados de los que nos habló una de las administradoras académicas y posteriormente aspirar a conformar comunidades de aprendizaje que mantengan lazos sólidos de vinculación con el entorno social y profesional. Suena difícil, pero para una organización que aprende no es imposible.

5.4 Recomendaciones

Por último, no es posible finalizar el presente estudio sin antes hacer referencia a algunos aspectos que fueron abordados y en los cuales podría profundizarse, y que bien podrían servir como problemas de investigación educativa en futuros trabajos:

Primeramente, habría que ahondar en la indagación acerca de la práctica docente y la dinámica que se da en el aula escolar utilizando para ello la estrategia de la observación por periodos amplios para documentar con mayor detalle la práctica real de los docentes universitarios y describir con mayor profundidad el cambio en dicha práctica en la fase de implantación y definir los resultados para abordar ahora la fase de seguimiento y evaluación del Modelo Educativo UANL. Se tiene entendido que las dependencias de educación superior de la UANL deberán diseñar y aplicar mecanismos propios para la autoevaluación en lo concerniente al impacto del modelo en los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje, y estudios de esta naturaleza podrían contribuir de manera importante a dicha tarea evaluativa.

Asimismo, sería importante dar continuidad a la investigación acerca del problema del cambio educativo desde la dimensión institucional bajo el marco de la teoría organizacional buscando ahondar en las percepciones de los directivos como responsables del cambio; en la autoeficacia percibida y el impacto de la toma de decisiones en la comunidad de trabajo de la organización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adriaenséns, M. (2008). Conceptos básicos sobre el aprendizaje organizacional. En Zapata, L. (Coord.) *Aprendizaje Organizacional* (1-17). México: Mc Graw Hill.
- Amaya, J. y Prado, E. (2002). *Estrategias de aprendizaje para universitarios. Una visión constructivista*. México: Trillas.
- Ángeles, O. (2003). Lineamientos y características del enfoque centrado en el aprendizaje en el nivel de educación superior. Subsecretaría de Educación Superior, SEP. Síntesis. Documento del Diplomado en tendencias del diseño y desarrollo de programas académicos en educación superior. Universidad Autónoma de Nuevo León, México.
- Argyris, C. and Schôn, D. (1978). *Organizational Learning*. Reading, Addison-Wesley.
- Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas para el desarrollo, una propuesta de la ANUIES, México*. Recuperado el 10 de noviembre de 2010 de:
http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/index.htm.
- Ausbel, D.; Novak, J.; Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Avanzini, G. (1998). *La pedagogía hoy*. México: FCE
- Barrón T., M. C. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles Educativos* XXXI (125), 76-8.
- Barth, R. (1990). *Improving Schools from Within*. S. Francisco: Jossey Bass.

- Becerra, M. G. (2008). *Teorías implícitas de los estudiantes universitarios. Estudio de casos en la Universidad Autónoma de Nuevo León*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Autónoma de Nuevo León, San Nicolás de los Garza, Nuevo León, México.
- Becerra, M. G. (2010). *Directrices de las NTIC en el Modelo Educativo UANL*. Algunas reflexiones desde la experiencia docente. Memorias del XXVI Simposio Internacional de Computación en la Educación, SOMECE, Monterrey Nuevo León, México.
- Becerra, M. G. (2011). Teorías implícitas de los docentes sobre el Modelo Educativo UANL. El caso de la licenciatura en educación. En De la Torre, M. (Coord.). *La docencia universitaria frente al cambio* (243-296). Nuevo León, México: Facultad de Filosofía y Letras.
- Bell, B and Gilbert, J. (1994). Teacher development as a professional, personal and social development. *Teaching and Teacher Education*, 10 (5), 438-497.
- Beltrán, J. (1995). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Benavides, B. y cols. (2009). *Contexto social de la profesión. Enfoque educativo por competencias*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León, Colección Formación General Universitaria.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Algibe.

Bolívar, A. (2013) La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela.

Una nueva mirada. *Revista Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), 60-86. Recuperado el 30 de agosto de 2014 de:
<http://redalyc.org/articulo.oa?id=55127024003>.

Butler, D. (1995). Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, 65 (3), 245-281.

Caffarella, R. (1993). Facilitating Self-Regulated Learning as a Staff Development Option. *Journal of Staff Development*, 14 (2), 30-34.

Cantú, R. (2011). La innovación como política: su impacto en la docencia universitaria y en la configuración de los roles del profesor. En: De la Torre (Coordinador) *La docencia universitaria frente al cambio* (185-204). Nuevo León, México: Facultad de Filosofía y Letras.

Casarini, M. (2008). Interacción de alumnos y maestros con la tecnología en el aula universitaria. En Quintanilla, M. y Casarini, M. (Coords). *La tecnología para el cambio educativo. Reflexiones y experiencias* (19-50). Nuevo León, México: Tendencias científicas.

Cázares, L. (2010). *Planeación y evaluación basadas en competencias*. México: Trillas.

Cázares, L. (2012). Estrategias educativas para fomentar competencias. Crearlas, organizarlas, diseñarlas y evaluarlas (CODE). México: Trillas.

Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por la tecnología de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. *Revista electrónica*

Sinéctica, 25, 1-24. Recuperado el 25 de julio de 2014 de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=9981158990016>.

Chávez, M. G., Benavides y Charles (2011). El sentido del cambio educativo para los profesores. En De la Torre (Coord.) *La docencia universitaria frente al cambio* (205-242). Nuevo León, México: Facultad de Filosofía y Letras.

Day, C. (2007). Committed for life. Variations in teacher's work, lives and effectiveness.

Journal of Educational Change, 93 (3), 243-260.

Day, C., Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Madrid. Narcea

De la Torre, M. (2004). *Del Humanismo a la competitividad*. México, D. F: Universidad Autónoma de México.

De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*. Documento del primer Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Lima, Perú.

Recuperado 13 de octubre de 2010 de: www.oei.es/cayetano.htm

Denzin, N. & Lincoln (1994) *Handbook of Qualitative Research*. USA: University of Pittsburgh Press.

De Vicente, P. (2002). *Desarrollo profesional del docente*, Bilbao: Universidad de Deusto.

De Vollmer, M (1994). Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar, y la profesionalización de los docentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5 (2), 112-134. Recuperado el 13 de octubre de 2010 de <http://rieoei.org/oeivirt/rie05a01htm>

- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. España: Paidós.
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Revista Perfiles Educativos*. México, 28 (111), 7-36.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación en línea*. Recuperado el 28 de junio de 2011 de [www.rieoei.org/dc los lectores/524Duarte.PDF](http://www.rieoei.org/dc%20los%20lectores/524Duarte.PDF).
- Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho*. Barcelona, España: Paidós.
- Espíndola, J. L. (2011). *Reingeniería educativa. Enseñar y aprender por competencias*. México: CENGAGE Learning.
- Filp, J. et. al (1995) *Disciplina, control social y cambio; estudio de las prácticas pedagógicas en una escuela básica popular*. Santiago de Chile: CIDE.
- Flores, G. y Porta, L. (2012). La dimensión ética de la pasión por enseñar. Una perspectiva biográfico-narrativa en la educación superior. *Revista Praxis Educativa*, XVI (2).
Recuperado el 14 de julio de 2014 de:
<http://www.fchst.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/praxis/>
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina Editores.
- Fullan, M. y Stiegelbauer (2009). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. México: Trillas.

- Galindo C. J. (1998) *Técnicas de investigación en Sociedad, Cultura y Comunicación*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México: Adisson Wesley Longman.
- García González, E. (2010). *Pedagogía constructivista y competencias*. México: Trillas
- García, M. (2007). Paradigmas de la investigación en la educación. En García, M. (Coord.). *Voces y paradigmas en la educación* (47-65). Nuevo León, México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- García, C. (2008). *TIC, sin aportes pedagógicos significativos*. Recuperado el 10 de agosto de 2014 de:
<http://www.jornada.unam.mx/2008/01/12/index.php?section=sociedadparticle=033n4soc>.
- Gardner, H. (2008). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. (1986). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Greenwood, E. (1973) *Metodología de la Investigación Social*. Buenos Aires: Paidós.
- Guskey, T. (1986). Staff Development and the Process of Teacher Change. *Educational Research*, 15 (5), 5-12.
- Hall, G. and Hord, S. (1987). *Change in Schools*. New York: SUNY.
- Hargreaves, A. (1996a). Revisiting Voice. *Educational Researcher*, Vol. 25, No. 1, pp. 12-19.

- Hargreaves, A. (1996b). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hernández Sampieri (1998). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Herzberg, F. (1954). *La teoría de la motivación-higiene*. Fuente original traducida, Work of the Nature of Man, Cleveland: The World of Publishing Company, 71-91. Recuperado el 29 de septiembre de 2011 de http://materiales.untrefvirtual.edu.ar/documentos_extras/1075_Fundamentos_de_estrategias_organizacional/10_Teoria_de_la_organizacio.pdf
- Huberman, M. (1993). *Teacher's Lives*. USA: Teacher's College Press.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo (2006). *Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño*. Recuperado el 28 de agosto de 2008 de <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>.
- Jiménez, A. (1986). La práctica como categoría pedagógica. *Revista de Psicología y Educación*. ENSM, 1 (4), 22-32.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Lange, J. and Burroughs, S. (1994). Professional Growth: A case study of experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10, (6), 617-631.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

- López Calva M. (2006). *Planeación y evaluación del proceso enseñanza – aprendizaje*. México: Trillas.
- López, J. (2011). El aprendizaje organizacional y las escuelas que aprenden: Adquisición y diseminación del conocimiento de los profesores. En: Flores, M. y Torres, M. (Coords.). *La escuela como organización de conocimiento* (79-103). México: Trillas.
- Marcelo García, C. (1995). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. España: Ed. Universidad de Barcelona.
- Marcelo, C. (1997). *Asesoramiento Curricular y Organizativo en Educación*. España: Ariel.
- Marcelo. C. (2013). Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. *Revista Brasileira de Educação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, 18 (52), 25-47.
Recuperado el 30 de junio de 2014 de
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27525615003>
- Márquez, A. (2011). La relación entre educación superior y mercado de trabajo en México. *Perfiles Educativos XXXIII* (número especial), 169-185.
- Martínez, M. (2011) Documentos de apoyo para el Seminario “Metodologías de Investigación. Panorama general de los enfoques cualitativos y cuantitativos”. Nuevo León, Facultad de Filosofía y Letras.
- Monereo, C. (1994). *Las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, formación del profesorado y su aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Montenegro, I. (2003). *Aprendizaje y desarrollo de las competencias*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Moore, T. (1987). *Introducción a la filosofía de la educación*. México: Trillas.
- Moran, E., Cuirana, E. y Motta (2002). *Educación en la era planetaria*. España: Gedisa.
- Moreno, T. (2010). El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces. *Revista de la Educación Superior*, XXXIX (154), 77-90.
- Moreno, T. (2011). Didáctica de la educación superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. *Perspectiva Educativa*, 50 (2), 26-54.
- Moreno, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, 39. Recuperado el 23 de agosto de 2014 de <http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=39Part=39-09>.
- Nias, J. (1981). Commitment and motivation in primary school teachers. *Educational Review*, 33 (3), 181-190.
- Nias, J. (1989). *Primary Teachers Talking: A study of teaching as work*. Londres: Routledge.
- Pérez, C., López, M. y Peña, O. (1995). *Evolución histórico – científica de la enfermería en la UANL 1915 -1995*. Monterrey, México. Nuevo León, México, Facultad de Enfermería.
- Pérez Ruiz, A. (2012). Desigualdad, mercado laboral y educación superior en América Latina. *El Cotidiano*, 176, 47-55. Recuperado el 30 de febrero de 2015 de: <http://redalyc.org/articulo.oa?id=32525230005>
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. 2 volúmenes. Madrid, España: La Muralla.

- Pérez Uribe, R. (2007). Estructura y cultura organizacional en la Pyme colombiana. Análisis en empresas bogotanas. Cuadernos de Administración, (38) 73-85. Recuperado el 28 de abril de 2011 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=225020358005>.
- Perrenaud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. México: Graó, Colofón.
- Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. México: Pearson.
- Polit, D.; Hungler, B. (2007). *Investigación científica en ciencias de la salud. Principios y métodos*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Pozo, et al. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. España: Graó.
- Prochaska (1992). In Search of How People Change. *American Psychologist*, 47 (9), 1102-1114.
- Ramonet, I. (1998). Introducción. *Pensamiento crítico vs. pensamiento único*, Madrid: Debate.
- Remedi, V. (1978). Construcción de la Estructura Metodológica. En Furlán (Coord.). *Aportaciones a la didáctica de la educación superior* (38-61). México: ENEPI-UNAM
- Romero, C. (2003). El cambio educativo y la mejora escolar como procesos de democratización. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. I (1). Recuperado el 5 de octubre de 2012 de: <http://www.ice.deusto.ed/rinace/reire/vol1n1/romero.pdf>.

- Romero, C. (2001). El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad. Entrevista a Andy Hargreaves. *Revista Electrónica Propuesta Educativa*, 27. Recuperado el 2 de agosto de 2012 de: www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/entrevistas/27.pdf.
- Ruiz, M. (2010). *Enseñar en términos de competencias*. México: Trillas.
- Sánchez, W. (2007). Educación contable, calidad educativa, ECAES y pedagogía. En *Evaluación de la Educación Superior ECES*. Colombia: Magisterio.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Senge, P. (1992). *La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Gernica.
- Silva, D. y Guajardo, A. (2002) *Presencia de la Facultad de Enfermería de la UANL en México y en otros países: Siglo XX, 1915 – 2000*. Nuevo León, México: Facultad de Enfermería.
- Stenhouse, L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Tejada (2005). *Los Agentes de la Innovación en los Centros Educativos*. España: Aljibe.
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.
- Torres, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Recuperado el 7 de abril de 2011 de <http://www.unesco.org/es/worldreport>.

Universidad Autónoma de Nuevo León (2008). *Modelo Educativo de la UANL*. Documento del Plan de Desarrollo Institucional UANL 2007 – 2012. Nuevo León: UANL.

Universidad Autónoma de Nuevo León (2010) *Semblanza histórica de la UANL*. Recuperado el 12 de septiembre de 2011 de www.uanl.mx.htm.

Universidad Autónoma de Nuevo León (2011). *Programa de Licenciado en Enfermería*. Nuevo León, México: Facultad de Enfermería.

Vesga, J. (2011). Los tipos de contratación laboral y sus implicaciones en el contrato psicológico. *Pensamiento Psicológico*, 9 (16), 171-181. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

Villanueva (, E. (2010). Perspectivas de la educación superior en América Latina: construyendo futuros. *Perfiles Educativos*, XXXII (129), 86-101.

Zabala, A. y Arnau, L. (2010). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. México: Graó/Colofón.

Zabalza, M. (2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos*, 6 (7), 113-136.

ANEXOS

ANEXO A
GUÍA DE ENTREVISTA A PROFESORES

La presente investigación está enfocada en la indagación acerca de la práctica docente de los profesores de la FAEN a raíz de la implementación del Modelo Educativo UANL (2008). Dicha indagación permitirá comprender cómo es que se da el fenómeno del cambio educativo en la institución, sus alcances, limitaciones y sobre todo tener una base cultural y de conocimiento que oriente el trabajo de esta comunidad académica.

Años de experiencia docente _____

Formación Profesional _____

Puesto que posee actualmente _____ Años en el puesto _____

Puesto anterior al actual _____ Años en el puesto anterior _____

1. ¿Cuáles son los nuevos elementos didácticos que se integran en la práctica del docente a partir del Nuevo Modelo Educativo?
2. ¿Estos nuevos elementos didácticos los ha puesto en práctica ya en sus actividades docentes?
3. ¿En su opinión estos nuevos elementos didácticos le representan ventajas o desventajas para su rol o función docente?, ¿por qué?
4. ¿Qué resultados ha obtenido en relación al aprendizaje de los alumnos?
5. ¿Qué resultados ha obtenido en relación al logro de las competencias?, ¿a qué atribuye el logro de estos resultados?

6. ¿Cuáles son los elementos didácticos que se han modificado desde el diseño en su práctica docente a partir del Nuevo Modelo Educativo?
7. ¿Cuáles son los elementos didácticos que se han modificado en la ejecución de su práctica docente en el aula a partir del Nuevo Modelo Educativo?
8. ¿Cuáles son los elementos didácticos que se integran desde la evaluación en su práctica del docente a partir del Nuevo Modelo Educativo?
9. ¿Cuál es el nuevo uso de la tecnología que como elemento didáctico en su práctica docente a partir del Nuevo Modelo Educativo?
10. ¿Cuál ha sido su trayectoria laboral y docente para llegar a ser profesor universitario? (qué puestos o cargos, o bien comisiones, antes de estar frente a su grupo)
11. ¿De qué manera considera que su formación profesional-disciplinar ha influido para realizar cambios en su práctica docente?
12. ¿Considera que existe una ética profesional de los profesores?
13. ¿Qué es lo que más le agrada y le desagrada de su práctica docente?
14. Como grupo de docentes especialistas, ¿Ustedes están dispuestos a ejecutar cambios que consideren positivos?
15. ¿En su opinión la estructura organizacional-jerárquica de la FAEN es un apoyo para las modificaciones a efectuar en la nueva práctica docente?, ¿por qué lo considera de esta manera?
16. ¿De qué manera influye el estatus laboral de los profesores en su desempeño, sobre todo en función de las nuevas exigencias de la Universidad?
17. ¿Se considera Usted, como profesor, un elemento importante para la toma de decisiones institucional?, ¿por qué lo considera de esta manera?

18. ¿Cuál es el grado de compromiso que siente para cumplir con las nuevas exigencias al rol docente que se están dando a partir del Nuevo Modelo Educativo?
19. ¿Cómo catalogaría el ambiente de trabajo en la institución?
20. ¿Considera que los administradores académicos de la FAEN apoyan la nueva práctica educativa?, ¿por qué lo considera de esta manera?
21. ¿La administración se ajusta a los principios de organización y exigencias actuales? Explique.
22. ¿Cuál es su idea respecto de la cultura organizacional que debe darse en la institución para que se logre la implantación efectiva del Nuevo Modelo Educativo y qué haría falta para lograrlo?
23. En lo que se refiere a su práctica docente, considera que están ocurriendo cambios a partir del nuevo Modelo Educativo?, ¿cuáles?
24. ¿Ha participado en dichos cambios? ¿De qué manera?
25. Explique cómo es su relación con sus colegas profesores en cuanto a calidad de comunicación, reuniones periódicas, trabajo de academia.
26. Explique cómo es su relación con sus jefes de área en cuanto a calidad de comunicación, reuniones periódicas, trabajo de academia.
27. Explique cómo es su relación con sus alumnos en cuanto a calidad de comunicación, reuniones periódicas, trabajo de academia.
28. ¿Son los estudiantes el tipo de insumo que establece el Nuevo Modelo Educativo y en función del cual se han planteado los ejes estructuradores del mismo?
29. En términos generales, ¿cómo contribuye, desde su práctica docente, a los planteamientos de una educación centrada en el aprendizaje de los estudiantes y de una educación basada en competencias?

ANEXO B

GUÍA DE ENTREVISTA A DIRECTIVOS - ADMINISTRADORES DEL PROGRAMA
EDUCATIVO

La presente investigación está enfocada en la indagación acerca de la práctica docente de los profesores de la FAEN a raíz de la implementación del Modelo Educativo UANL (2008). Dicha indagación permitirá comprender cómo es que se da el fenómeno del cambio educativo en la institución, sus alcances, limitaciones y sobre todo tener una base cultural y de conocimiento que oriente el trabajo de esta comunidad académica.

Puesto que desempeña actualmente _____

Años en el cargo _____ Años de experiencia docente _____

Formación Profesional _____

Estudios de Posgrado en: _____

1. ¿En su opinión la estructura organizacional-jerárquica de la FAEN es un apoyo para las modificaciones a efectuar en la nueva práctica docente?, ¿por qué lo considera de esta manera?
2. ¿De qué manera influye el estatus laboral de los profesores en su desempeño, sobre todo en función de las nuevas exigencias de la Universidad?
3. ¿Considera Usted al profesor como un elemento importante para la toma de decisiones institucional?, ¿por qué lo considera de esta manera?
4. ¿Cuál es el grado de compromiso que siente para cumplir con las nuevas exigencias a las Dependencias de Educación Superior que se están dando a partir del Nuevo Modelo Educativo?
5. ¿Cómo catalogaría el ambiente de trabajo en la institución?

6. ¿Considera que los administradores académicos de la FAEN apoyan la nueva práctica educativa?, ¿por qué lo considera de esta manera?

7. ¿La administración se ajusta a los principios de organización y exigencias actuales? Explique.

8. ¿Cuál es su idea respecto de la cultura organizacional que debe darse en la institución para que se logre la implantación efectiva del Nuevo Modelo Educativo y qué haría falta para lograrlo?

ANEXO C

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE LA EJECUCIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE DEL
PROFESOR DE ENFERMERÍA

Nombre de Profesor:

Nombre de la Unidad de Aprendizaje:

Grupo:

Aula:

Horario:

CATEGORÍAS**Identificación de elementos didácticos:**

- Actividades de enseñanza y de aprendizaje, técnicas y estrategias didácticas
- Utilización de recursos y materiales para la enseñanza
- Instrumentos de evaluación formativa

Ambiente de aprendizaje:

- Formas de ubicación física del profesor y de los estudiantes en el aula
- Presencia/ausencia de elementos motivacionales y/o afectivos
- Comunicación con los estudiantes
- Lenguaje, verbal, no verbal
- Manejo del tiempo
- Toma de decisiones sobre aspectos de la clase

Alusión al logro de competencias de la carrera relacionadas con la unidad de aprendizaje

- Nivel de énfasis en aspectos cognitivos, de habilidades y destrezas y valorativos de los estudiantes