

La Práctica Educativa del Docente y su Impacto en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Estudio de Casos: Programas de Posgrados de Universidades Mexicanas.

The Educational Practice of the Teacher and its Impact on the Teaching-Learning Process. Case Studies: Graduate Programs of Mexican Universities.

Bolaños Rodríguez Ernesto, Dr¹, Lezama León Evangelina, Dr², Vega Cano Yolanda, Dr³ y Solís Galindo Alonso Ernesto, Mtro⁴

¹Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México, ebolanos@uaeh.edu.mx

²Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México, evangeli@uaeh.edu.mx

³Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México, gaby@uaeh.edu.mx

⁴Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México, soliser@uaeh.edu.mx

Resumen– En el presente trabajo se analiza el impacto de la práctica educativa del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de programas de posgrados que se imparten en universidades mexicanas. Se realiza bajo el enfoque cualitativo de investigación mediante un estudio de casos histórico organizativo a través de la aplicación de un modelo de evaluación de la práctica educativa y del Diagrama Causa-Efecto. Los principales resultados obtenidos evidencian que la práctica educativa del docente es un factor importante para lograr los aprendizajes esperados en los alumnos de programas de posgrados.

Palabras clave: Práctica Educativa del Docente, Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, Posgrados, Diagrama de Ishikawa y Universidades Mexicanas.

Abstract- This paper analyses the impact of the educational practice of the teacher in the teaching-learning process of postgraduate programs taught in Mexican universities. It is carried out under the qualitative approach of research through an organizational historical case study through the application of an educational practice evaluation model and the Cause-Effect Diagram. The main results obtained show that educational practice of the teacher is an important factor to achieve the expected learning in the students of postgraduate programs.

Keywords: Educational Practice, Teaching-Learning Process, Graduate Studies, Ishikawa's Diagram and Mexican Universities.

Digital Object Identifier: <http://dx.doi.org/10.18687/LACCEI2021.1.1.307>
ISBN: 978-958-52071-8-9 ISSN: 2414-6390
DO NOT REMOVE

I. INTRODUCCIÓN

En cualquier nivel de enseñanza y en las Instituciones de Educación Superior (IES) en particular la práctica educativa del docente es fundamental para lograr los aprendizajes esperados y establecidos en los planes y programas de estudios.

Es válido resaltar que existen diferencias entre la práctica docente y la práctica educativa. La primera se refiere a la acción de enseñar, sobre todo en el aula y la segunda es el conjunto de situaciones en el contexto institucional y que influyen indirectamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, son cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y estudiantes en el escenario del aula, o sea que tienen que ver con el contexto en que se desarrolla el proceso. [1] y [2]

La literatura señala que en el estudio de la práctica educativa se debe incluir las acciones del profesor antes de iniciar la clase, considerando la idea que tiene él del alumno que va a tener en frente, sus expectativas del curso, los contenidos que va a abordar, las estrategias didácticas que ha pensado utilizar, los recursos con los que cuenta, así como su lugar en la escuela y lo que espera ésta de su desempeño. De ahí también se debe considerar las situaciones que ocurren después de la sesión de clases, tales como: resultados del aprendizaje, productos generados por el alumno tanto por su actividad

cognitiva y social como las propiciadas por el profesor para que tengan lugar.

La evaluación de la práctica educativa necesita, desde un inicio, construir y plantear un conjunto de ejes que puedan configurar la evaluación de dicha práctica. [3] y [4]

Es por ello que el objetivo del trabajo consiste en analizar la práctica educativa de los docentes que imparten clases en programas de posgrados de universidades mexicanas a través de un modelo de evaluación de la práctica educativa y el Diagrama de Causa y Efecto con la finalidad de analizar el cumplimiento de los aprendizajes esperados en los estudiantes.

El artículo está estructurado en un resumen, introducción, la fundamentación teórica que incluye el proceso de enseñanza aprendizaje en el posgrado, así como el modelo de evaluación de la práctica educativa del docente, el apartado de metodología, el de análisis y discusión de resultados, las conclusiones, agradecimientos y referencias bibliográficas.

II. PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN EL POSGRADO

El proceso de enseñanza aprendizaje ha sido explicado a través del tiempo según diferentes perspectivas teóricas, tales como el conductismo, cognitivismo, constructivismo y sociocultural en relación a un contexto y cosmovisión de la época en que se vive, considerando los aspectos económicos, políticos, sociales y filosóficos.

Las exigencias actuales hacen hincapié en la necesidad del tránsito de la enseñanza al aprendizaje en la educación que se requiere para el presente siglo, lo que condiciona un diseño curricular de programas educativos con procesos abiertos y flexibles con enfoques multidisciplinarios y transdisciplinarios.

En particular el proceso de enseñanza aprendizaje en el posgrado tiene características singulares debido a que al estudiante al tener mayor madurez, experiencia profesional y profundidad de pensamiento propicia que el proceso didáctico que tiene lugar plantee una mayor independencia cognoscitiva del alumno y por ende mayores exigencias a los docentes.

Para ser frente a este reto y los requerimientos del alumno de posgrado, el docente universitario debe contar con las siguientes competencias [5]:

- Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Seleccionar y preparar los contenidos.
- Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas.
- Manejo de las nuevas tecnologías.
- Diseñar la metodología y organizar las actividades.

- Comunicarse-relacionarse con los alumnos.
- Evaluación.

Es imprescindible que durante el proceso de enseñanza aprendizaje en el posgrado los docentes elaboren y diseñen materiales didácticos con este propósito, en los que se reúna con coherencia y rigor científico los contenidos más importantes para que con su orientación correspondiente sirvan para el estudio independiente de todo profesional que busca convertirse en especialista, maestro o doctor de alto nivel. [6]

También se debe considerar en los programas de posgrado actuales que por su naturaleza involucran un enfoque multidisciplinario y entre las disciplinas presentes la ingeniería, juegue un papel fundamental, la necesidad de resolver problemas prácticos con una imbricación dialéctica entre la ciencia y la tecnología.

III. MODELO DE EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA DEL DOCENTE

El modelo que se selecciona para la evaluación de la práctica educativa en la investigación es el expuesto en [7] porque considera las tres dimensiones necesarias para la práctica educativa del profesor, es decir, las actividades desarrolladas por el catedrático antes, durante y después de las situaciones didácticas y que ocurren en el contexto escolar.

La primera dimensión representa el pensamiento del profesor, la segunda la interacción en el aula y la tercera y última dimensión corresponde a la reflexión sobre la práctica educativa. [8]

Para el pensamiento, que es antes de la clase, se plantean tres aspectos:

- Creencias y conocimientos del profesor acerca de la enseñanza y en particular de su asignatura.
- Planeación de la clase por parte del docente.
- Las expectativas que posee el catedrático del grupo de alumnos y de su eficacia académica.

En la segunda dimensión relacionada con la interacción, profesor-alumnos, que se produce durante el proceso se tienen en cuenta:

- Realización de la situación didáctica con sus objetivos.
- Se concretan las previsiones hechas por el docente.

- Se ponen en práctica las teorías de dominio del profesor. [9]

Para finalizar con la tercera dimensión vinculada al después. [10]

Es decir, la reflexión de la práctica educativa del académico, incluye los siguientes elementos:

- Reconocimiento de los logros de aprendizaje.
- Transformaciones surgidas en los alumnos a partir de la práctica educativa del docente, así como por el propio profesor.
- El profesor valida los resultados de su práctica educativa.

IV. METODOLOGÍA

Se utiliza el paradigma de investigación cualitativo porque se describe la situación objeto de estudio, la práctica educativa de los docentes, así como se consideran sus características tales como: No se generalizan resultados, la población participante es pequeña y su carácter es holístico e interpretativo. El diseño de investigación que se aplica es el No Experimental, porque se investiga el fenómeno en su contexto natural, tal cual como sucede en la realidad. [11]

Para ello se emplean dos estudios de casos de tipo histórico organizativo porque se encarga de la evolución de una institución. [12]

Se seleccionan dos programas de posgrados que se imparten en universidades mexicanas, una especialidad y una maestría, ambas con propósitos profesionalizantes, los cuales tienen enfoques multidisciplinarios donde una de las disciplinas que interactúan es la ingeniería, para observar cuáles han sido sus trayectorias, en cuanto a la práctica educativa del docente, desde su implementación hasta la actualidad.

La maestría tiene dos años desde su puesta en marcha y tiene la primera generación con alumnos egresados y la especialidad lleva operando desde hace cinco años con tres generaciones de egresados.

La operacionalización del modelo de evaluación utilizado se lleva a cabo de la siguiente forma.

Para la dimensión de pensamiento, se utilizan como técnicas e instrumentos de evaluación: Planes de clases del profesor, análisis del programa de estudios y los materiales didácticos empleados. Se diseñan rúbricas que evalúan cada uno de los elementos considerados.

En el caso de la segunda dimensión de la interacción del profesor con sus alumnos se aplican la entrevista a estudiantes y autoevaluación. Para la entrevista a los estudiantes se diseña una guía de entrevista que responde a la situación y la articulación en las categorías didácticas, cómo las visualiza el estudiante, así como el dominio disciplinar y didáctico pedagógico del profesor.

Por último, en la dimensión de reflexión se consideran como instrumentos de evaluación: La opinión de ex alumnos y la autoevaluación. Para conocer el estado de opinión de ex alumnos se diseña una lista de cotejo que va encaminada a determinar los logros de aprendizaje obtenidos, las transformaciones que tuvo lugar en el alumno una vez recibido la asignatura impartida por el docente.

Para el caso de la autoevaluación utilizada en la segunda y tercera dimensión como instrumento de evaluación se han considerado los resultados de la evaluación docente que realiza la Dirección General de Evaluación de la universidad objeto de estudio. Se utiliza como instrumento para la autoevaluación un cuestionario con reactivos agrupados en cuatro categorías: Personal, Institucional, Formación Disciplinar y Formación Didáctico Pedagógica.

Además, como instrumento de recopilación de datos se utiliza el Diagrama de Ishikawa o Causa y Efecto, el cual se emplea para identificar las posibles causas de un problema en específico, en este caso en particular para determinar las causas que provocan que la práctica educativa del docente no esté acorde con los requerimientos que exigen las instituciones y los organismos evaluadores para tener un programa de calidad educativa. [13]

V. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados obtenidos en los dos programas de posgrados estudiados para la primera dimensión relacionada con el pensamiento del docente evidencian que el 100% de los planes de clases de los académicos que imparten docencia, siguen un formato establecido, que cumple con los requisitos determinados por las instituciones pero se denota poca flexibilidad en el llenado de dichos documentos, los profesores lo consideran tediosos y que lo hacen por cumplir con la normatividad y no le dan importancia al mismo.

Para el análisis del programa de estudios se ve reflejado que las asignaturas no tienen todas las implicaciones de contribución al perfil de egreso de los programas educativos de especialidad y maestría objetos a la investigación debido a que se observa desarticulación y duplicidad de contenidos en varias materias de diferentes semestres. También se denota que no existe claridad y plena correspondencia en el diseño

curricular de estos posgrados entre los objetivos curriculares, la estructura curricular y el perfil de egreso.

A pesar de ser posgrados profesionalizantes no se manifiesta un vínculo efectivo entre la teoría y la práctica porque los contenidos se ven abordados desde perspectivas teóricas sin la aplicación necesaria y con una filosofía de trabajo multidisciplinaria que se puede prestar a confusión, producto a que la mayoría de los alumnos que ingresan a estos programas son de diversas formaciones disciplinarias y si el docente no tiene una clara visión de cómo lograr enseñar un fenómeno, hecho o proceso desde el enfoque multidisciplinario (varias perspectivas y marcos de referencias) no se lograrán los aprendizajes esperados, lo cual coincide con los expresado por Piaget. [10]

Para realizar trabajo multidisciplinario efectivo se necesitan dos condiciones necesarias y suficientes:

- Dominar la disciplina de formación básica de los que interactúan.
- Lograr un ambiente “favorable” entre los expertos de las diversas disciplinas que estudian el fenómeno.

Es decir, si el profesor por ejemplo, imparte estadística y su intencionalidad es enseñar la asignatura con enfoque multidisciplinario porque así lo requiere el maestro o especialista que está formando, primero el docente debe poseer un amplio dominio de la matemática estadística y generar un contexto agradable entre todas las disciplinas que interactúan para evitar el celo profesional, el de ocultar información entre unos y otros, así como pensar que una disciplina invade el espacio de otra, sino hacer reflexionar al alumno que el logro es de todos en su conjunto y con mayor alcance e impacto que si estudiaran o investigaran una situación donde se use la estadística como herramienta o método para llegar a la solución del problema desde la visión puramente de la estadística como rama de la matemática.

Los materiales didácticos empleados en las asignaturas responden más a una moda que a una necesidad, así como no se aprecia una articulación efectiva de todas las categorías didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje: objetivos, contenidos, métodos y estrategias, formas de organización de la actividad docente, recursos didácticos y evaluación.

Es decir, en ocasiones se utiliza un recurso didáctico que no va en función del objetivo que se persigue en una actividad docente que se ha organizado en forma de seminario, laboratorio o clase práctica y así con las demás categorías didácticas. Además, no se explotan los materiales didácticos digitales que deben ser eje primordial en este tipo de posgrado,

como por ejemplo el uso de objetos de aprendizaje, videos, infografía, entre otros.

En el caso de la segunda dimensión de la interacción del profesor con sus alumnos se aplican la entrevista a cinco alumnos de la maestría y cinco de la especialidad que actualmente están cursando dichos programas de estudios y se obtienen los siguientes resultados:

En la maestría el 80% de los entrevistados expresan que los docentes que le han impartido clases muestran desorganización en las actividades que explican, aunque reflejan conocimientos y competencias disciplinares acorde a su formación, no son capaces de transmitir ese cúmulo de contenidos de tal manera que puedan ellos aplicar en la práctica lo aprendido, por lo tanto, les resulta difícil entender en concreto el sentido de la maestría que estudian.

Por otra parte, el 60% de los alumnos entrevistados en la especialidad responden de la misma forma que los de la maestría el referirse que le falta capacitación didáctico pedagógico a sus catedráticos porque muestran dominio disciplinar pero les cuesta facilitar la comprensión de los temas que imparten debido a que en ocasiones no van de lo simple a lo complejo y no cumplen el principio de la didáctica de la asequibilidad en los contenidos, lo cual impacta en no alcanzar los aprendizajes esperados en ellos.

En cuanto a la autoevaluación los docentes, en ambos programas educativos, en los ítems referidos a esta dimensión de interacción del profesor con sus alumnos presentan altas calificaciones y manifiestan cumplir con todos los requisitos disciplinares y didácticos pedagógicos para enfrentar la tarea docente, lo cual evidencia que los catedráticos no están abiertos a la crítica y exponen una actitud de soberbia en sus respuestas porque su práctica educativa dista de lo que expresan sus estudiantes y lo que ellos manifiestan tener en cuanto a capacitación y experiencia disciplinar, así como didáctico pedagógico.

Para la tercera dimensión evaluada vinculada a la reflexión, se entrevistaron para conocer el estado de opinión a cinco ex alumnos de la maestría y a cuatro de la especialidad y para ambos casos el 100% de las respuestas fueron que no alcanzan los logros de aprendizajes esperados y no cumplen con las expectativas que tenían al iniciar sus estudios de posgrados, ellos tenían otra visión de lo que llegarían aprender para fortalecer sus competencias disciplinares y las formas de trabajo multidisciplinario que les favorecerían en encontrar en el mercado laboral mayores posibilidades profesionales y salariales por las competencias que llegarían a desarrollar.

También expresan que la mayoría de los profesores contaban con experiencia y capacidad disciplinar, pero se reflejaba que

la práctica educativa y competencias didácticos pedagógicas no eran las adecuadas para impartir docencia en este nivel de estudios donde ellos buscan un grado de especialización.

Asimismo, han emitido como juicio de valor los alumnos que en las tesis o proyectos terminales que realizan para obtener la titulación de los posgrados, un director de trabajo de investigación tiene a más de tres estudiantes bajo su responsabilidad, lo que presupone la poca diversidad de opiniones para desarrollar los mismos, así como no contar con el tiempo suficiente para atender a cada uno de ellos.

La autoevaluación de los catedráticos en sus respuestas a las preguntas relacionadas con esta dimensión evidencia poca autocrítica porque colocan puntuaciones altas y expresan que ellos están capacitados tanto en el aspecto disciplinar como didáctico.

En la Figura 1 se muestra el Diagrama de Causa y Efecto elaborado en función de lo investigado a partir de una lluvia de ideas donde han participado estudiantes y ex alumnos, que cursan los programas de posgrados objetos de estudio, así como lo investigadores involucrados en el presente trabajo. Posteriormente las causas se agrupan en cinco categorías: Pensamiento, Interacción, Reflexión, Plan de Estudios y Coordinación de los Programas Educativos de los posgrados investigados a partir que las causas que generan el efecto (problema) están vinculados a esas condiciones. Se encierran en un círculo las tres causas más probables que provocan la falta de eficacia en la práctica educativa del docente para tomar la decisión de atacarlas y reducir su impacto.

El diagrama refleja coincidencias con los resultados obtenidos a través de la aplicación del modelo de evaluación de la práctica educativa del docente, al resultar como problema (efecto) la falta de eficacia en la práctica educativa del docente del posgrado en las tres dimensiones antes expuesta donde se expresan las causas que lo generan. Además, se incluye en este análisis a las categorías de plan de estudios y coordinación del programa educativo.

Es de destacar que las tres causas principales que provocan las deficiencias en la prácticas educativas del docente resultan, que no se logran los aprendizajes esperados, la falta de aportación de los contenidos de las asignaturas que conforman el plan de estudios al perfil de egreso y la falta de experiencia de la coordinación de los programas educativos, lo cual conllevan a que no se tenga la visión de tomar medidas o buscar estrategias que vayan en el sentido de mejorar esta situación y por ende sean factores importantes para que la maestría y especialidad estudiadas no alcancen a cumplir las especificaciones de calidad que establece el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) para lograr estar en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del CONACyT si fuesen sometidos a procesos de evaluación. Esto implicaría que estos posgrados no se verían beneficiados con becas para los estudiantes, así como de tener el prestigio y reconocimiento que encierra esta condición.

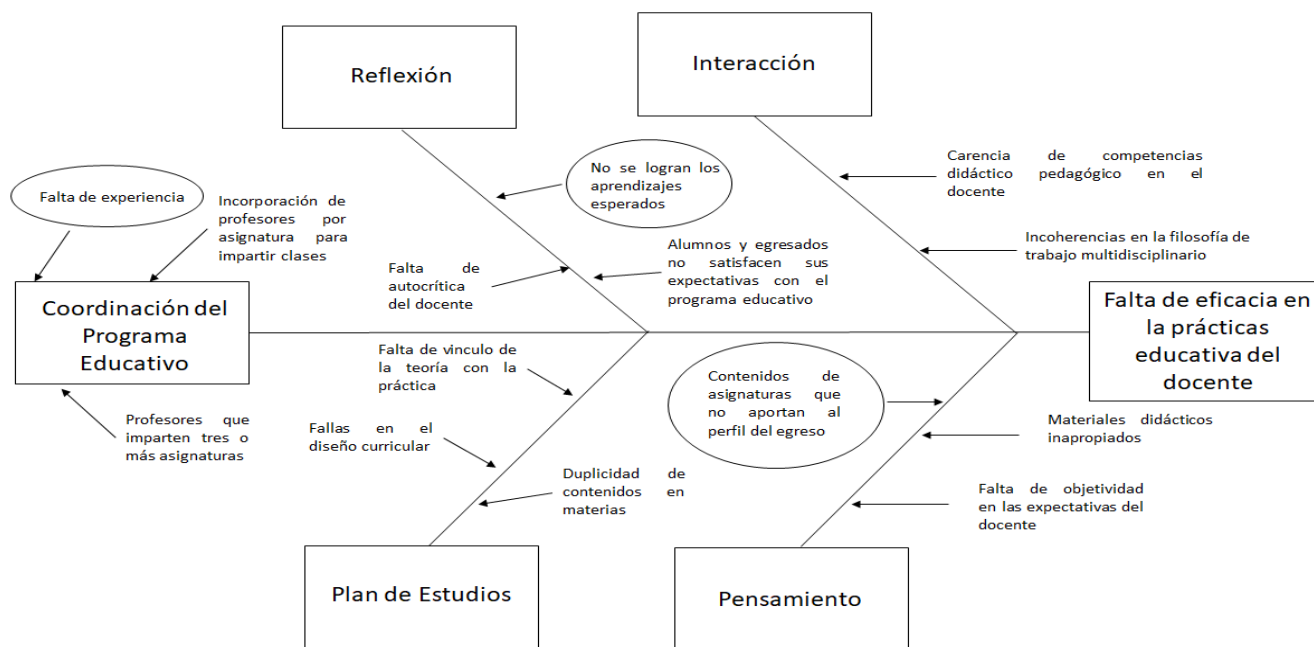


Fig. 1. Diagrama de Causa y Efecto aplicado a la práctica educativa del docente en posgrados de universidades mexicanas estudiadas

VI. CONCLUSIONES

La práctica educativa de los docentes involucrados en la impartición de clases en los programas educativos de maestría y especialidad investigados como estudio de casos histórico organizativo evidencian falta de eficacia porque los alumnos y ex alumnos exponen que no logran los resultados de aprendizajes esperados, no cumplen sus expectativas que tenían al ingresar al posgrado y no alcanzan a visualizar el impacto que tendrán las competencias desarrolladas como futuros egresados y por ende no les queda claro su encargo social.

También, se realizan prácticas educativas que afectan la calidad de los programas educativos relacionados al uso asertivo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), la rigidez en la planeación docente, la falta de contribución de las asignaturas que se imparten en el mapa curricular del plan de estudios con el perfil de egreso, el escaso vínculo de la teoría con la práctica y confusión en el papel que debe jugar el estudiante en el trabajo colaborativo y cooperativo desde la perspectiva multidisciplinar.

Se visualiza en ambos programas educativos problemas en la coordinación de los mismos, lo cual conlleva a que no se tenga la objetividad para tomar decisiones encaminadas a incorporar profesores de tiempo completo con el perfil requerido de otras IES del país y a nivel internacional con prestigio, lo cual propiciaría la creación de redes de posgrados que contribuirían a ganar en visibilidad, transparencia, validez y confiabilidad de los trabajos de tesis o de proyecto terminal de investigación que presenten los estudiantes como formas de titulación, así como se obstaculiza la realización de estancias académicas y de movilidad nacional y extranjera para docentes y alumnos con el consiguiente enriquecimiento profesional que eso implicaría para los actores educativos.

AGRADECIMIENTOS

Los autores de este trabajo quisieran agradecer la colaboración brindada por las universidades mexicanas y a sus estudiantes y profesores de los programas de posgrados estudiados.

REFERENCIAS

[1] De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. Consultado el 01 de marzo de 2020 en: <http://www.oei.es/cayetano.htm>

[2] García-Cabrero, B., Secundino, N. y Navarro, F. (2000). El análisis de la práctica: Consideraciones metodológicas. En: M. Rueda y F. Díaz-Barriga (Comps), La evaluación de la docencia. Perspectivas actuales (pp. 179-208). México: Paidós.

[3] Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M.J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En: C. Coll, J. Palacios y A. Merchesi (Comps.), Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar (pp. 437-458). Madrid: Alianza.

[4] Reyes, R. (2004). Evaluación de la docencia en el nivel superior del Estado de Tlaxcala. En M. Rueda (Coord.), ¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil (pp. 195-208). México: UABJO-ANUIES.

[5] Zabalza, M. (2014). Competencias docentes del profesor universitario. Bogotá: Narcea.

[6] Ortiz Torres, E. y Mariño Sánchez, M.A. El proceso de enseñanza-aprendizaje para adultos en la educación posgraduada. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 44, Num. 7, 2008.

[7] Benilde García Cabrero, J. Loredo Enríquez y G. Carranza Peña. Análisis de la práctica educativa de los docentes: Pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Investigación Educativa REDIE*. Vol 10, enero, 2008, Ensenada, México.

[8] Arbesú, I. y Figueroa, A. (2001). La evaluación docente como un proceso de diálogo, comprensión y mejora de la práctica. En: M. Rueda, F. Díaz-Barriga y M. Díaz Pontones (Eds.), Evaluar para comprender y mejorar la docencia en educación superior (pp. 161-174). México: CESU-UAM.

[9] Kane, R. G., Sandretto, S., Heath, C. (2004). An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasizing reflective practice. *Higher Education*, 47 (3), 283-310.

[10] Glassick, C., Taylor, M. y Maeroff, G. (2003). *La valoración del trabajo académico*. México: UAM/ANUIES.

[11] Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. (2001). *Metodología de la Investigación*. 2ª. ed. McGraw-Hill. México, D.F.

[12] Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ediciones Aljibe. Granada (España).

[13] Total Quality Tools, PQ Systems, Inc, 1996.