

# LOS PROCESOS FORMATIVOS DEL TÉCNICO SUPERIOR UNIVERSITARIO. UN ESTUDIO DE CASO

**ADRIANA JIMÉNEZ ROMERO**

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, CIUDAD DE MÉXICO

**TEMÁTICA GENERAL:** PROCESOS DE FORMACIÓN

## RESUMEN

Se presentan los resultados de una investigación sobre los procesos formativos que se llevan a cabo durante la trayectoria educativa del Técnico Superior Universitario en la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Se trata de un recorte de una investigación más amplia de carácter cualitativa longitudinal con enfoque fenomenológico – fenomenográfico que, mediante la cristalización de evidencias recabadas de las observaciones en aula, entrevistas y grupos de enfoque a estudiantes, profesores y empleadores, explica, de acuerdo con la mirada epistemológica que hace Zabalza y su relación con el ejercicio docente que autores como Pozo, Biggs, Coll, Rué y Bain, caracterizan como parte de una nueva cultura del aprendizaje, la operación de un currículum caracterizado por tener una distribución más cargada al trabajo práctico que al estudio teórico. Los resultados obtenidos dan cuenta de procesos formativos tradicionales y poco acercados a la finalidad del practicum, lo que lleva a reflexionar sobre las maneras de vincular la teoría con la práctica desde el diseño curricular hasta su puesta en marcha.

**Palabras clave:** Educación Técnica Profesional, practicum, procesos formativos, currículum, práctica docente.

## Introducción

En esta ponencia se presentan los hallazgos obtenidos de una investigación cualitativa que busca comprender cómo son los procesos formativos en la trayectoria universitaria de los estudiantes de las carreras de corta duración bajo un marco interpretativo fenomenológico - fenomenográfico, Es una investigación que recupera la voz de tres principales actores: profesores, estudiantes y empleadores, sobre las experiencias vividas en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## Planteamiento del problema

La oferta educativa de las carreras cortas o Técnico Superior Universitario (TSU) en México, se ha incrementado, desde su creación a la fecha, con la intención de brindar oportunidades de educación superior a quienes por diferentes circunstancias no han tenido acceso. No obstante, este modelo ha respondido a ciertas políticas públicas relacionadas con la cobertura y la equidad educativa y se ha enfrentado a una desvalorización social y laboral, que pone en tela de juicio la formación profesional de sus egresados (Silva, 2006; Flores, 2012; Ruíz, 2011), concepto que conlleva a los procesos formativos que tienen lugar en el aula y fuera de ella.

La producción empírica sobre el tema de la ETP (Educación Técnica Profesional), aborda temas relacionados con los propósitos en los que se basa su origen, el perfil de los estudiantes, la pertinencia en la continuidad y su carácter terminal, así como la movilidad y el reconocimiento social de este nivel educativo. Sobre lo pedagógico, que es el tema que nos ocupa, se identifican pocos estudios que reporten sobre las prácticas pedagógicas propias de este nivel educativo (Silva, 2006, DiMaria, 2012; Vega, 2003; Maillet, 2004).

Bajo este contexto, la investigación da respuesta a la necesidad de estudiar aspectos pedagógicos en la ETP y se plantea como pregunta de investigación ¿Cómo son los procesos formativos durante la trayectoria educativa del TSU?

## Marco teórico

El curriculum de las carreras de TSU, además de responder a una serie de políticas relacionadas con la calidad, la cobertura y la equidad, se ha caracterizado por tener una mirada epistemológica referida al practicum, al darle un mayor peso al trabajo práctico (70%) que al teórico (30%) (SEP-CGUT, 2012). Zabalza, (2011) concibe el practicum como el conjunto de los diversos escenarios integrados a lo largo del camino universitario en los que se producen aprendizajes profundos “que se realizan bajo formatos colaborativos; que implican la resolución creativa de problemas” (pág. 27). Estos aprendizajes profundos que se buscan en las acciones del practicum están vinculados con la experiencia directa y con el contacto con la realidad. Por ello, su fundamento teórico está en modelos de aprendizaje que se basan en la experiencia y en el contexto.

El practicum, ha tenido una estrecha relación con dos modelos teóricos, el primero y el más antiguo es el modelo de la teoría de la experiencia, fundamentada en Dewey (1967), en la que se establece la importancia de la propia experiencia en el proceso de aprendizaje y, que posibilita la edificación de procesos educativos en los que se promuevan aquellas capacidades que a los estudiantes les permita vincular la teoría con la práctica (Díaz, 2010; Villa y Pobleto, 2004). El segundo

modelo teórico es el del aprendizaje experiencial de Kolb (1984) que se caracteriza por conjugar y complementar dos elementos: la práctica y el valor de la reflexión.

Si bien ambos modelos teóricos delinean lo que el practicum debiera alcanzar, es claro que éste debe estar pensado en un ambiente de aprendizaje situado, en el que se construya y se socialicen las acciones y las reflexiones del ejercicio cognitivo que el estudiante es capaz de hacer al vincular la teoría con la práctica y con el rol profesional. La vinculación de la teoría y la práctica en los espacios curriculares de las carreras cortas, dedicados al practicum, resulta relevante para el proceso de formación de los TSU, pues está destinada a enriquecer la formación y a complementar los aprendizajes académicos con la experiencia en centros de trabajo (Zabalza, 2006).

Esta visión del practicum, conduce a la reflexión sobre la docencia, sus actuaciones dentro del aula y sus interacciones con los estudiantes; si bien estos contenidos han sido trabajados en la literatura desde la educación básica hasta la superior, en la ETP resulta de gran interés abordarlos, pues la mirada epistemológica del practicum hace que los procesos formativos sean diferentes a los que se dan en las aulas universitarias en las que se forma para las licenciaturas. Tres han sido las principales actividades que se ha elegido para caracterizar y enmarcar teóricamente la actividad docente: el planeamiento didáctico, la conducción y la evaluación del proceso de aprendizaje.

De acuerdo con los aportes de Bain (2007) plasmados en su obra "Lo que hacen los mejores profesores universitarios", planear la clase implica cuestionarse ¿Qué modelos mentales es probable que traigan los estudiantes al aula? ¿Qué deberían ser capaces de hacer intelectualmente como resultado de su aprendizaje? ¿Cómo es posible ayudarlos para que desarrollen sus habilidades y hábitos mentales para después utilizarlos? ¿Cómo alentar el interés de los estudiantes en las cuestiones del curso? ¿Qué acciones habrán de seguirse para animarlos a reflexionar su aprendizaje? Estos cuestionamientos, lleva a los docentes a pensar en el enfoque que le darán a su propia práctica profesional desde la planeación y en lo que esperan de sus estudiantes. Asimismo, estos cuestionamientos conducen a la reflexión sobre los enfoques de docencia que especifica Kember (1977) y con los que se puede llevar a cabo la conducción del proceso de aprendizaje, estos son: el centrado en el profesor y en el contenido y el centrado en el estudiante y en el aprendizaje.

La evaluación es esencial en los procesos formativos, tiene el propósito de identificar si el estudiante ha logrado los criterios expresados en los objetivos (Biggs, 2005) pero también cobra una visión reflexiva que va más allá de la asignación de una nota para clasificar y jerarquizar sus esfuerzos (Bain, 2007), se trata de que este proceso conduzca a los estudiantes hacia el aprendizaje por los caminos de la reflexión y la integración de sus capacidades.

Los procesos formativos también son responsabilidad de los estudiantes pues el rol del estudiante y las relaciones que establece con sus pares determinan en gran medida su profundidad y

significatividad. En este sentido, Coll (2010) plantea que la interacción entre estudiantes – estudiantes, arroja resultados relacionados con el desarrollo y la consciencia de los niveles de conocimiento, así como la reflexión que lleva a la metacognición.

## Método

La investigación realizada fue un estudio longitudinal que refiere a un proceso observacional durante el periodo escolar agosto 2013 – diciembre 2015, que corresponde a la trayectoria educativa de la segunda generación de la carrera de TSU en Hoteles y Restaurantes de la Universidad Iberoamericana.

Para acceder a los significados que los estudiantes, profesores y empleadores les atribuyen a los procesos formativos con un enfoque humanista, se consideró pertinente partir de una metodología cualitativa bajo el marco interpretativo de la fenomenología – fenomenográfica, esta combinación favoreció la aproximación al análisis de los contextos y las experiencias vividas.

La manera en la que se concretó el abordaje de los procesos formativos de la ETP fue el estudio de caso intrínseco. Las técnicas de levantamiento de información utilizadas fueron el análisis de documentos institucionales, observación en aula, entrevistas a profundidad a profesores, estudiantes y empleadores, y grupos focales con estudiantes.

La generación de esta carrera constó de 46 estudiantes al ingreso, tres se dieron de baja al inicio del primer semestre y dos más a la mitad, un estudiante más en el tercer semestre y uno en la estadía profesional, terminando la carrera solo 39. En cuanto a los profesores participaron seis y además 10 empleadores.

## Resultados y análisis

### 1. Vinculación teoría – práctica

Las evidencias analizadas a partir de la observación de clases, las entrevistas con profesores y los grupos focales con estudiantes, demuestran que aun cuando el curriculum de la ETS está diseñado con una mayor inclinación hacia la práctica, no existen los suficientes espacios para el saber hacer o momentos para la acción. Para dar cuenta de ello, se recuperan algunos testimonios:

Solo veo la teoría, a veces trato de vincularlo con cosas prácticas, veo que tema afín puedo llegar a explotar, pero me cuesta trabajo, luego no da tiempo... (Profesor 1er sem.).

Mi misión es adquirir experiencia ...los profesores se encargaron de darme toda esa teoría..., por lo que sé es muy distinto aplicarlo en la vida cotidiana de un hotel o de un restaurante (Estudiante hombre, 22 años).

Estas evidencias ponen de manifiesto que los procesos se centran en la enseñanza de saberes teóricos, situación cuestionada por los empleadores al percatarse que los estudiantes llegan a la estadía profesional con la carencia de la acción formativa de prácticas previas:

Les falta práctica, tienen que estar estudiando y trabajando porque la experiencia es básica... entonces yo creo que es importante que si van a practicar sea desde un principio y que sean las prácticas a la par para que, ellos tengan los elementos necesarios para cuestionar a los maestros "oye ... es importante que tú me digas cómo calcular una tarifa promedio." [El practicante] traía la información, pero a la hora de ponerla a hacer... no tenía ni idea, de plano me trajo sus apuntes y hasta los revisamos..." (Empleador 2, H-SS).

Al cristalizar los testimonios de los empleadores, con los de los profesores y estudiantes pone de manifiesto la concepción de que pasar del conocimiento teórico al práctico implica solo el traslado de los contenidos conceptuales a un contexto concreto, lo que reduce la valía de los procesos formativos en cuanto a la reflexión, la creatividad y la interdependencia entre la teoría y la práctica.

Si bien la teoría es una parte importante del plan de estudios que ayuda a comprender el por qué y el para qué del hacer, esta oferta educativa le ha apostado a adquirir el dominio de competencias mediante la práctica y la habilitación profesional. Esto lleva a reflexionar en la relación dual teoría – práctica que, lejos de ser entendida como una construcción discursiva e independiente una de la otra, es necesario comprenderla como un proceso dialéctico, recursivo y creativo. Esto es consistente con el concepto de practicum de Kolb (1984), en el que se resalta el valor de la experiencia práctica en el aprendizaje siempre y cuando vaya de la mano con procesos reflexivos, de tal manera que tome mayor significado y se refleje en aprendizajes profundos.

## 2. El aprendizaje (des)situado ¿A favor del practicum?

En esta categoría se agrupan las reflexiones que emergen del análisis de las actividades docentes: planeamiento, conducción y evaluación del aprendizaje.

El planeamiento didáctico trasciende a la práctica educativa cotidiana. Al cuestionar a los profesores sobre la manera en la que planean sus clases, uno de ellos respondió:

Todas las clases yo las preparo previamente, todas las presento en power point..., me baso en el temario y ... voy investigando, primero la bibliografía que me propusieron y luego más que yo tengo..., entonces voy preparando ... los temas (Profesor, 2do sem.).

Es importante recuperar la percepción de los estudiantes, pues el ejercicio de planeación expresado por los profesores no es percibido por ellos:

Como que...no hay una buena organización de la clase, del tema...Como que de pronto estamos viendo algo y se regresa a la actividad de esta y después... como que quiere ligar todo y no liga nada, es un desorden (Estudiante hombre, 27 años).

Al parecer, los estudiantes resienten cierta desorganización en las clases, algunos relacionan estas acciones con la “falta de compromiso” o “falta de actitud docente”, que en ocasiones es compensada por la experiencia que algunos profesores tienen en el ámbito de la industria, y que, gracias a ella y a su capacidad de improvisación, logran sacar a flote la clase y atraen la atención y curiosidad de los estudiantes.

Yo creo que algunos profesores tienen mucho trabajo y no les da tiempo de planear lo que van a hacer en clase, y yo creo que más bien aprovechan su experiencia ... (Estudiante mujer, 27 años).

Surge entonces el cuestionamiento sobre el alcance del planeamiento didáctico en vista del practicum y en función de una práctica educativa reflexiva.

La conducción del aprendizaje se caracteriza generalmente por el uso de las estrategias didácticas. Para su análisis nos valemos principalmente, de las aportaciones de Pozo (2009), Bain (2010) y Coll (2010) quienes explican que las estrategias son las acciones promovidas por los profesores para motivar a los estudiantes a movilizar y articular recursos a favor del proceso de aprendizaje

En las clases observadas a lo largo de cuatro semestres y con apoyo de los registros de observación y de los diarios de campo, se identificó que existieron actividades que promovían la transferencia de la información a alguna situación práctica: ejemplos acercados a la realidad del trabajo, experiencias de gente inmersa en la industria, casos en los que se integran conceptos a los intereses de los estudiantes en cuanto a la experiencia laboral; en voz de los estudiantes “son actividades que nos mueven”, que les son significativas y que les generan cuestionamientos sobre su futuro ejercicio profesional:

...con experiencia, con ejemplos muy precisos..., con dinámicas, con invitados de empresas..., él nos enseñó también a desarrollar esa habilidad de pararnos frente del grupo, de adquirir seguridad, de que una imagen también vende “a ver qué me quieres decir y cómo me lo quieres decir”, muy completa su clase, ... (Estudiante hombre, 27 años).

El profesor al que hace referencia el testimonio anterior, afirma que busca en todo momento hacer actividades que motive a los estudiantes:

...Pienso en, por ejemplo, role-play de hoteles... empezamos a jugar “yo soy el recepcionista”, cuando vimos todo lo de procesos ... les repartí procesos de los que yo usaba en los hoteles en los que yo trabajaba: recepcionista, bell-boy, era ver desde cómo se recibe al huésped, cómo se atienden sus demandas, si la hacían de gerentes cómo era la mejor manera de reaccionar en situaciones complicadas (Profesor, 1er sem.).

El testimonio del profesor, la observación de su desempeño en clase y las expresiones de los estudiantes, remiten a reflexionar no solo en las estrategias didácticas, sino también en el tema del perfil de los docentes. En combinación con otros profesores observados para este estudio, es posible apreciar un perfil más cargado hacia la experiencia profesional, pues gran parte de la planta académica de este caso, son profesionales en ejercicio que se desempeñan en puestos directivos, de gerencia media y alta en la industria hotelera y restaurantera y, en su mayoría con poca o nula experiencia docente.

Los universitarios consideran que la estrategia de más impacto en su proceso de aprendizaje es la retroalimentación de los profesores en sus trabajos y en sus participaciones, así como en las situaciones problemáticas que plantean estudiantes que trabajan. Declaran que “con su retroalimentación, nos motivan, nos enamoran de la industria”.

La relación profesor – estudiantes es un factor que puede favorecer las prácticas auténticas dentro del salón de clases. Parte del entorno social que emerge del aula posibilita este encuentro que al ser afable, promueve procesos de enseñanza y aprendizaje motivadores.

En este caso, los estudiantes consideran que muchos maestros los tratan con respeto y ello se convierte en un elemento de motivación que los alienta a tener expectativas altas:

El profesor empezó la clase preguntándonos “¿Alguien viene para mucama o para bell boy? Porque eso es en otra institución educativa...”. Eso me gustó mucho, hizo que viera mi futuro profesional de otra manera (Estudiante mujer, 27 años).

La relación que establecen los estudiantes con este tipo de profesores es caracterizada por la confianza que se hace patente en diferentes aspectos. Al parecer, este profesor en particular, ha encaminado su docencia a lo que Arciniega (2012) denomina como “didáctica afectiva”.

Como una parte esencial de los procesos formativos, está la evaluación de los aprendizajes, que en este caso, a lo largo de la trayectoria universitaria de los jóvenes, se destaca por ser un proceso centrado en contenidos declarativos y por consecuencia alejados del practicum.

De las evidencias obtenidas en las observaciones del trabajo áulico, de las entrevistas a los profesores y de los grupos de enfoque con los estudiantes, se identificó que los instrumentos de evaluación recurrentes son los exámenes que se caracterizan por tener cuestionamientos que hacen alusión a procesos cognitivos básicos (Coll, 2010) que van ligados con la memorización y reproducción de información, que si bien no contravienen la construcción del aprendizaje no suelen ser los más adecuados en el ámbito universitario, pues se busca acceder a los procesos de alto nivel cognitivo como lo es la capacidad de transferencia, la toma de decisiones, la elaboración de juicios (Coll, 2010).

Esta práctica evaluativa también forma parte de un modelo centrado en el profesor y en el contenido y está alejada de ser parte de una nueva cultura del aprendizaje universitario, sobre todo

porque su propósito va en función de una acreditación y no de orientar el aprendizaje hacia la comprensión y al uso competente de los saberes.

Los profesores también se apoyan en las tareas como acciones complementarias para evaluar, tales como la elaboración de organizadores gráficos, resúmenes, lecturas de capítulos de libros, así como de las exposiciones que generalmente forman parte de un proyecto que se tiene que presentar frente al grupo al final del semestre, actividades que vistas desde la función pedagógica de la evaluación, podrían resultar afines con procesos de alto nivel cognitivo. No obstante, los estudiantes expresaron que no cumplen con dicha función, aun cuando se consideren parte de los mecanismos de evaluación:

A veces no entendemos para qué nos dejan las tareas, luego ni las entregamos, como que se les olvida pedírnoslas... (Estudiante hombre, 23 años).

La percepción de los estudiantes hace alusión a la poca relevancia que se le da a estas actividades como parte de un proceso formativo y reitera que el propósito de éstas, como parte de la evaluación, no son más que requisitos para acumular puntos que se reflejen en su acreditación, lo que coincide con el testimonio de los profesores al cuestionarlos sobre la finalidad de la evaluación:

Evalúo porque así lo pide la Universidad, nos piden una calificación y hay que ponérselas... al final del día ellos como yo, solo buscan una calificación (Profesor, 3er sem.).

Al parecer es necesario reconceptualizar la intencionalidad de evaluar a los estudiantes pues parece que la evaluación está alejada de su función pedagógica, se evalúa por obligación, por asignar una calificación, no para reflexionar con los estudiantes sobre su proceso de construcción de aprendizaje como lo sugiere Coll (2010) y menos aún para facilitar la acción curricular que refiere al practicum.

## Conclusiones

Entendemos por procesos formativos las formas de enseñar y aprender, lo que nos remite a su vez a los principales actores y su contexto, con base en ello coincidimos con Pozo (2009), Rué (2007) y Zabalza (2007) en que estos procesos enmarcados en una nueva cultura de aprendizaje generan en los estudiantes la capacidad de construir, asimilar y dotar de significado las interacciones que dan origen al aprendizaje. Agregamos que, derivado del trabajo de campo, esta nueva cultura incluye contextos diferentes al aula e interacciones más allá de las que se establecen entre la figura de profesor y del estudiante.

De acuerdo con la cristalización de los testimonios principalmente de profesores y estudiantes, fue posible caracterizar los procesos formativos que se dan en la trayectoria universitaria de los

estudiantes de las carreras cortas. Tal caracterización, no se reduce a una simple descripción de rasgos, si no permite analizar las formas en las que se operacionaliza el currículum, la congruencia entre el diseño y la práctica y, sobre todo, las maneras en las que los actores se apropian de las actividades para darle sentido a su propia experiencia. Se destaca entonces la necesidad de incorporar en los procesos formativos, más espacios que favorezcan el practicum de tal manera que, el 70 – 30 del plan de estudios de las carreras cortas, cobre sentido y logre el fin de otorgar una formación relevante para el mercado laboral. Con esto no queremos decir que la formación que hasta ahora se proporciona, no sea de interés para el sector productivo, por el contrario, a juzgar por las expresiones de los empleadores, los universitarios satisfacen sus expectativas, sin embargo, manifiestan la necesidad de que los estudiantes se incorporen ya con las habilidades que se requieren para el desempeño laboral, mismas que se adquieren con el practicum que conlleva la integración de saberes.

No obstante, vale la pena poner sobre la mesa de reflexión, la posibilidad de alternar entre períodos de formación en la escuela y el trabajo. Convendría revisar el diseño curricular del modelo con la intención de integrar asignaturas en el plan de estudios en las que las horas prácticas sean llevadas a cabo como tales y mediante acciones relacionadas con el aprendizaje situado, de tal manera que cuando los universitarios se integren a su estadía, lleven consigo una carga más fuerte de experiencias en el ámbito laboral.

El carácter longitudinal de esta investigación, nos permite afirmar que los procesos formativos sí generan aprendizajes, pero podrían ser optimizados si se logra un engranaje entre la teoría y la práctica, el ejercicio docente y el incremento y mejora de los espacios practicum.

## Referencias

- Arciniega M.I. “Didáctica afectiva” en N.D. Durán (coord.) *La didáctica es humanista*, México, IISUE-UNAM. Pp. 171.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de València.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Coll, C. (2010). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial
- Dewey, J (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Díaz, Barriga (2010). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. México: UNAM-IISUE.

- DiMaria, F. (2012). "Tenure and America's Community College" en *The Hispanic Outlook in Higher Education*. Pp. 45-49.
- Flores, Crespo (2012). *Educación superior tecnológica: el caso mexicano*. México: UNESCO – IIPE.
- Kember, D. (1997) "A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching". *Learning and instruction*, vol 7, no. 3. Pp 255-275.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Latiner, Raby. (2009). *Community College Models*. California, USA.: Springer.
- Maillet, D. (2004). *Puntos claves de la formación técnica y tecnológica*. SFERE.
- Pozo, I. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación superior*. Madrid: Narcea.
- Ruíz Larraguivel, E. (2011). "La educación superior tecnológica en México. Historia, situación actual y perspectivas" en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. vol. II, núm. 3, 2011, pp. 35-52.
- Silva Laya, M. (2006). *La calidad educativa de las universidades tecnológicas. Su relevancia, su proceso de formación y sus resultados*. México. ANUIES.
- Secretaría de Educación Pública. (11 de septiembre de 2012). *Coordinación General de Universidades Tecnológicas*. Obtenido de <http://cgut.sep.gob.mx/>
- Vega Gil, L. (2005). "Los sistemas educativos europeos y la formación de profesores. Los casos de Francia, reino unido, España y Finlandia" en *Revista de educación*, pp. 169 - 187.
- Villa y Poblete (2004) "Practicum y evaluación de competencias" en *Profesorado, revista de currículo y formación del profesorado*, 8 (2).
- Zabalza, M.A. (2011). "El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión" en *Revista de Educación*, núm. 354, enero-abril 2011, pp. 21-43.
- Zabalza, M. (2006). "El Practicum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones". en J. M. Escudero (Coord.). *La mejora de la educación y la formación del profesorado. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro. pp. 309-330.
- Zabalza, M.A. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

