PLANEACIÓN DOCENTE DE PRÁCTICAS UNIVERSITARIAS: UN ELEMENTO PARA EVALUAR LA CONGRUENCIA DEL MODELO INSTITUCIONAL Y LA REALIDAD EDUCATIVA.

MÓNICA LETICIA PARRA MARTÍNEZ
UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL

TEMÁTICA GENERAL: PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN ESPACIOS ESCOLARES.

RESUMEN

La investigación educativa realizada aborda el Sistema Institucional de Prácticas Universitarias, de la Universidad Intercontinental, como tema principal de estudio, en específico la forma en que los docentes planean las actividades de prácticas universitarias y su congruencia con el modelo institucional. Los resultados muestran que los docentes incorporan prácticas como parte de sus actividades de aprendizaje, sin utilizar la nomenclatura que establece el Sistema Institucional de Prácticas Universitarias, con lo que es posible inferir que las dificultades que se presentan en la planificación de actividades de Prácticas Universitarias están relacionadas con la falta de información por parte de los docentes, es decir, los esfuerzos realizados para informar y formar a los docentes no han tenido los resultados esperados en la práctica docente cotidiana, por ello, se considera necesario ofrecer espacios de información, formación, reflexión y acompañamiento para los docentes.

Palabras clave: Educación Superior, Formación Profesional, Planeación.

INTRODUCCIÓN

El Sistema Institucional de Prácticas Universitarias (SIPU) de la Universidad Intercontinental (UIC), es un proceso interdisciplinar incluyente, que busca facilitar el trabajo colaborativo entre las distintas instancias universitarias, con objetivo de fortalecer la formación e identidad profesional de los estudiantes, a través de las prácticas en el mundo del trabajo, que conlleve al logro del perfil de egreso (SIPU, 2008).

La principal diferencia con los modelos tradicionales de prácticas profesionales es que las prácticas se realizan durante todo el periodo de formación y no solamente al final del programa académico, modelo congruente con el concepto de *Prácticum*: "periodo de formación que pasan los estudiantes en contextos laborales propios de la profesión" (Zabalza-Beraza, 2007, p. 45); al revisar el concepto, es importante subrayar la palabra 'formación', ya que la práctica se debe considerar como parte del proceso formativo de los estudiantes y no como actividad extra y desvinculada de los contenidos que se presentan en las aulas.

Si bien el SIPU tiene fundamento teórico y recoge las experiencias previas de los programas académicos en cuanto al desarrollo de prácticas, es importante evaluar la implementación y el primer elemento es la planeación, por lo que surge la pregunta: ¿De qué manera los docentes están planeando las prácticas universitarias en la UIC?

DESARROLLO

Para la planificación de las actividades educativas de la UIC, se solicita a los docentes el diseño del documento denominado *Programa Operativo* (PO), de cada una de las asignaturas que impartirán durante el periodo escolar, al realizar un análisis de los PO entregados por los docentes, es posible determinar su grado de comprensión sobre el SIPU.

Se realizó la evaluación de los PO que se entregaron durante el primer periodo escolar en que se incluyó en el formato institucional de los PO el apartado específico para planificar las actividades de práctica. En total se recibieron ocho PO de programas académicos de nivel licenciatura, en los que se planificaron actividades de práctica.

Como primer punto, se examinó el tipo de práctica al que hacen referencia los docentes al realizar la planificación de actividades de aprendizaje. La mayoría de los docentes no identificaron el tipo de práctica de acuerdo a la nomenclatura institucional (siete de ocho), por lo que es posible inferir que la información referente al SIPU no ha sido clara para los docentes o que la nomenclatura institucional no es adecuada para atender los tipos de prácticas que se proponen.

De acuerdo con Shavelson, Cadwell e Izu (1977, en Zabalza-Beraza, 2007), cuando el docente no tiene información o la información que tiene no le es relevante, basa sus decisiones de planeación en las creencias que tiene sobre la enseñanza.

Uno de los elementos más significativos al realizar la planificación, es la redacción del propósito de las prácticas, debido a que en este punto el docente expresa los conocimientos, las habilidades y las actitudes que desarrollará el estudiante por su participación en dicha actividad formativa. De acuerdo con Coll (1991), la planeación incluye objetivos o propósitos que se derivan de las intenciones educativas, el trabajo real reside en redactar objetivos o propósitos lo suficientemente claros, de manera que sirvan de forma eficaz a la acción educativa.

En el caso de la actividad de práctica, es importante verificar la coherencia entre el propósito redactado y los objetivos de la asignatura de la que se desprende, con el fin de comprobar la pertinencia de la propuesta educativa. En dos de los ocho casos no se redacta el propósito de la práctica, situación que muestra falta de explicitación de los objetivos de aprendizaje que se planean para los estudiantes.

La situación se presentó en la minoría de los casos, sin embargo es importante identificar que algunos docentes no están realizando una planificación completa de las actividades de práctica; cabe mencionar que en uno de los casos, el propósito se colocó en el apartado de 'tipo de práctica', por lo que es posible inferir que la dificultad puede originarse en la explicación de las características que debe contener cada uno de los apartados del formato institucional para el diseño del PO. En los otros seis casos, el propósito expuesto por los docentes es acorde a la asignatura responsable de la práctica.

El punto anterior nuevamente muestra evidencia sobre la falta de información y formación docente para realizar la planificación de actividades de práctica coherentes con las necesidades institucionales.

Como siguiente punto de análisis, en el propósito de las prácticas se identificaron los niveles de complejidad expresados por los docentes, con el objetivo de reconocer la relación entre las diferentes fases de formación universitaria y la complejidad de las actividades de aprendizaje que solicitan los docentes en las prácticas propuestas para las distintas asignaturas.

Para identificar el nivel de complejidad propuesto por el docente, se utilizaron como referentes las taxonomías de Bloom (1956) y de Marzano (2001). De acuerdo a los datos obtenidos, es posible señalar que no se muestra una relación directa entre el semestre y el nivel de complejidad que se solicita en las actividades de práctica. Es decir, las actividades de práctica no van aumentando en su nivel de complejidad, de acuerdo con el grado de avance que tiene el estudiante en su trayectoria curricular.

De acuerdo con Zabalza-Beraza (2007), el orden en que se introducen los aprendizajes condiciona la forma en que los estudiantes van a apropiárselos, por lo que es necesario propiciar que los estudiantes vayan construyendo esquemas que les resulten significativos, es decir que le encuentren sentido y aplicabilidad, a partir de una secuencia lógica y graduada en nivel de complejidad.

El riesgo que se corre al no promover la adecuada graduación en los niveles de complejidad solicitados para las actividades de práctica, que estén acordes con el nivel de formación del estudiante, es que la actividad no les resulte significativa para su formación profesional, lo que ocasiona desinterés en la participación.

Es necesario mencionar en este punto, que el nivel que se identificó con mayor frecuencia es *Aplicación/Utilización*, situación que puede deberse a la naturaleza de la actividad didáctica de las prácticas universitarias, ya que uno de sus objetivos es precisamente aplicar los contenidos revisados en clase.

Para continuar, es necesario verificar la coherencia entre las actividades propuestas y el propósito de la práctica universitaria, ya que la adecuada secuencia entre los diferentes niveles de concreción curricular (que van desde los fines de la educación hasta la planeación de actividades en el aula), asegura la necesaria continuidad y coherencia del proyecto educativo, lo que lo hace válido, útil y eficaz (Coll, 1991). En la mayoría de los programas evaluados, hay coincidencia entre el nivel de complejidad que se solicita en el propósito y la dificultad de las actividades propuestas. Hubo dos casos que no fue posible analizar la información, debido a que los autores de los PO no redactaron el propósito de la práctica.

Las actividades de aprendizaje que se planifican para un ciclo escolar, se desprenden de la estrategia de aprendizaje que utilizará el docente. En el caso de las prácticas, la estrategia de aprendizaje es precisamente la Práctica Universitaria, de la que se desprenden actividades de aprendizaje que deben ser coherentes a los contenidos de la asignatura responsable. La planeación

de las actividades "…implica una selección adecuada por parte del profesor como mediador del aprendizaje de contenidos (formas de saber) y métodos (formas de hacer), orientándolos al desarrollo de las destrezas y/o actitudes fijadas como objetivos." (Román-Pérez y Díez-López, 2001, p. 53).

Por lo anterior, la coherencia entre los contenidos de la asignatura y las actividades propuestas para alcanzarlos, es imprescindible para cumplir con el propósito establecido. El análisis indica que el 100% de los PO evaluados muestran coherencia entre los contenidos de la asignatura y las actividades que proponen los docentes, lo que muestra una planeación adecuada de las actividades propuestas en relación con la asignatura responsable de la PU.

Lo anterior muestra que los docentes son especialistas en los contenidos curriculares propios de la asignatura y que cuentan con experiencia docente (específicamente en la planeación de actividades de aprendizaje).

Por lo que, para la formación docente en Educación Superior no se considera conveniente incluir las formas de saber (contenidos), ya que son muy amplios, hay variaciones en cada país y los profesores suelen manejarlos muy bien, ya que son especialistas (Román-Pérez y Díez-López, 2001). La necesidad de formación docente se encuentra en la elaboración de PO acordes al modelo educativo institucional.

La evaluación de las actividades de aprendizaje es un punto necesario para obtener información sobre la pertinencia de las estrategias propuestas. Coll (1991), indica que la evaluación en el diseño de los proyectos educativos, proporcionan una forma de autocorrección, ya que la evaluación es parte integral de dicho proyecto y comparte sus principios fundamentales. Además de lo anterior la forma en que los docentes universitarios viven el proceso de evaluación es un indicador de cómo perciben su papel como educadores (Zabalza-Beraza, 2007).

En el caso de la práctica, al ser una actividad didáctica integradora, su forma de evaluación también debe ser integral e incluir la evaluación que se realiza en el contexto sobre el desempeño del estudiante, porque la planificación conjunta implica una evaluación conjunta (Cid-González, 2012). Por ello es necesario verificar la coherencia entre la forma de evaluar la PU que propone el docente con las actividades de aprendizaje propuestas, para asegurar que sigan la misma visión del proceso de aprendizaje y que dicha visión coincide con el modelo educativo institucional.

En dos de los 8 Programas Operativos no se explica de manera clara la forma en que se realizará la evaluación. Lo anterior puede indicar una falta de conocimiento por parte del docente sobre las formas de realizar evaluación del desempeño para estrategias de aprendizaje no tradicionales.

En uno de los programas se marcan evaluaciones teóricas como forma de identificar el avance de los estudiantes, situación que no es coherente con las actividades de aprendizaje propuestas, ni tampoco con la estrategia de aprendizaje (PU), en dicho programa se enlistan actividades prácticas que no se tomarán en cuenta para la evaluación, situación que puede confundir al estudiante al intentar encontrar el sentido de las actividades propuestas en su proceso de formación.

De acuerdo a los datos, tres de los ocho programas no contienen información útil sobre la forma de evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes a partir de la ejecución de actividades de práctica, situación que no apoya la evaluación general de la estrategia de aprendizaje propuesta (PU), ya que no se están promoviendo vías institucionales que proporcionen información suficiente sobre la pertinencia de la ejecución del modelo, a partir de la experiencia contextualizada. De esa forma, será más complejo identificar los resultados y las dificultades que existen en el proceso desde el punto de vista de los docentes.

Para ser coherentes con el Modelo Educativo UIC, es necesario promover que se cuente con evidencias objetivas del desempeño de los estudiantes en las prácticas universitarias (constructivismo y desarrollo de habilidades) y que se difundan entre los miembros de la comunidad (aprendizaje colaborativo y aprendizaje a través de la experiencia).

Es necesario destacar que ninguno de los docentes incluye la opinión del responsable de la práctica en las Unidades Receptoras en el proceso de evaluación, es decir la evaluación se realizará en el aula y de forma descontextualizada (ya que no se incluyen actividades que se desarrollen en el contexto donde se realiza la práctica).

Lo anterior muestra que la planeación de las actividades no se realiza de forma conjunta con el responsable de las unidades receptoras o se realiza de manera incompleta. Nuevamente la información expone evidencia de la falta de conocimiento de las solicitudes institucionales sobre el proceso de ejecución del SIPU.

Al igual que la evaluación, el seguimiento a las actividades propuestas es parte del proceso de aprendizaje, ya que el establecer controles periódicos sobre el proceso ayuda a realizar modificaciones que permitan mejorar la calidad de la experiencia de aprendizaje (Perrenoud,

1999/2004). Además de lo anterior, el SIPU (2008) establece entre sus ventajas, el seguimiento cercano por parte del docente y un espacio en el aula para analizar la experiencia. Cid-González (2012), menciona que en actividades de práctica se requiere de la figura de un tutor experto que acompañe el proceso y realice el seguimiento del estudiante de forma periódica.

Tanto la forma de realizar el seguimiento cercano por parte del docente, como contar con un espacio para reflexionar sobre la experiencia, son características del proceso que se tienen que reflejar en la planeación, sin embargo los docentes no están previendo dedicar un espacio específico para realizar el seguimiento ni la reflexión sobre la práctica bajo su supervisión. En la mayoría de los PO (6 de los 8 programas evaluados) no se expone una organización clara sobre la forma en que se realizará el seguimiento de las actividades de práctica universitaria.

En dos de los seis programas que no exponen claramente como se realizará el seguimiento de las actividades, se menciona de forma muy superficial que se realizará el seguimiento pero no se marca el cómo ni el cuándo. Académicamente, el hecho de que los estudiantes no tengan claridad sobre la forma en que se llevarán a cabo las actividades y la forma de realizar la evaluación es un problema, ya que no será posible promover la autogestión y autonomía en los procesos de aprendizaje, ambas demandas institucionales (UIC, 2008).

La coherencia entre los diferentes elementos necesarios para la planeación indica que el docente realizó un análisis sobre la actividad de práctica y que no solo llena el apartado por obligación administrativa. La mayoría de las planeaciones presentan coherencia interna entre los elementos que se presentan en la planificación de la práctica, lo anterior es un indicador de que los docentes proponen actividades de aprendizaje bien planeadas y cuentan con experiencia en su ejecución.

Para identificar el índice de comprensión del SIPU, a partir del desempeño de los docentes al desarrollar los programas operativos del ciclo escolar, se le otorgó una puntuación al desarrollo de cada uno de los elementos del PO correspondientes a la planeación de PU, de la siguiente manera:

0 puntos cuando el elemento no está presente en la planeación.

1 punto cuando el elemento está presente pero no es coherente al modelo Institucional.

2 puntos cuando el elemento está presente y es coherente con el modelo Institucional.

3 puntos cuando el elemento está presente, es coherente con el modelo institucional y utiliza la nomenclatura institucional.

La puntuación obtenida por cada uno de los Programas Operativos evaluados, se presenta en la tabla 1.

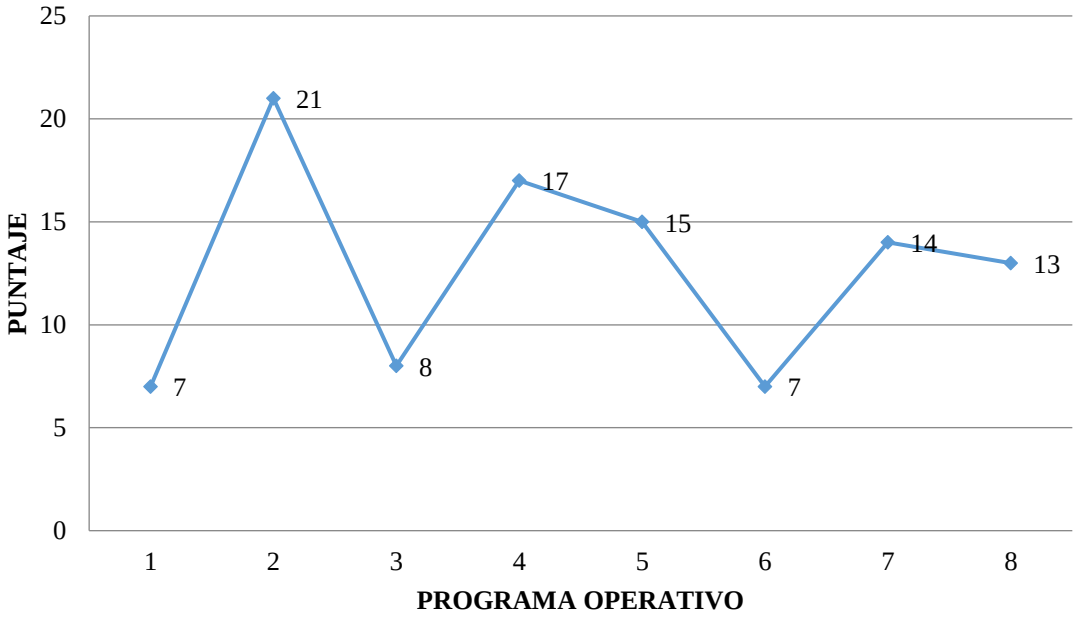
Tabla 1. Puntuación del índice de comprensión del SIPU

ELEMENTO	**PROGRAMA OPERATIVO**								**TOTAL POR ELEMENTO**
	1	***2***	***3***	***4***	***5***	***6***	***7***	***8***	
Tipo de práctica	0	3	0	0	0	0	0	0	**3**
Propósito	0	3	3	3	3	0	3	3	**18**
Actividades	3	3	1	3	3	3	3	3	**22**
Contenidos de la asignatura	3	3	3	3	3	3	3	3	**24**
Evaluación	0	3	1	3	3	1	3	3	**17**
Seguimiento	0	3	0	3	1	0	1	0	**8**
Habilidades generales universitarias	1	3	0	2	2	0	1	1	**10**
TOTAL POR PO	**7**	**21**	**8**	**17**	**15**	**7**	**14**	**13**	

Fuente: elaboración propia con base a los resultados del análisis de contenido de los PO de las licenciaturas.

La mayor calificación que pueden tener los PO, de acuerdo a la puntuación antes mencionada, es de 3 puntos por cada uno de los elementos de planeación. La comparación entre las puntuaciones que obtuvieron los PO evaluados se expone en la gráfica 1.

Gráfica 1. Índice de comprensión del SIPU por programa operativo



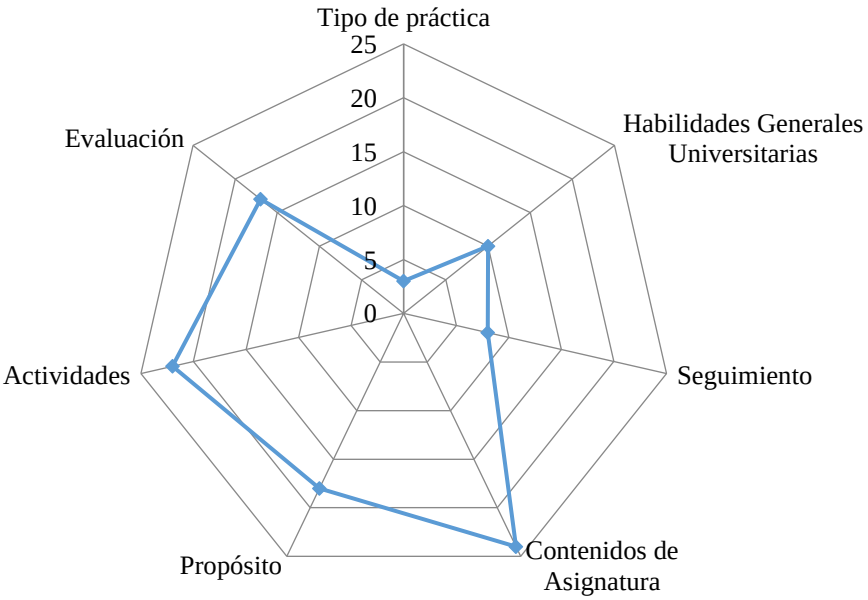
Fuente: elaboración propia con base a los resultados del análisis de contenido de los PO de las licenciaturas.

Solamente uno de los PO obtuvo la máxima puntuación (21), uno más obtuvo 17 puntos (dentro del 80% de la puntuación total máxima), tres PO obtuvieron entre 13 y 15 puntos (entre el 71 y 61% de la puntuación total máxima), y los otros tres restantes obtuvieron menos de la mitad de los puntos (entre 7 y 8).

Con los datos anteriormente descritos, es posible indicar que no hay una comprensión del SIPU entre los docentes, que son los actores del proceso que planifican la acción, ya que sólo el 25% obtuvo una puntuación entre el 80 y el 100%, del índice de comprensión del SIPU.

Cabe destacar que el único PO que obtuvo la máxima puntuación corresponde a la licenciatura en Nutrición, desarrollado en el momento en que la autora se encontraba coordinando dicho programa académico. Lo anterior establece la importancia de la adecuada información y formación de los coordinadores académicos, con respecto al SIPU. Se muestran diferencias en la puntuación obtenida para cada uno de los elementos de planeación, por ello se considera necesario exponer los resultados, mismos que se presentan en la gráfica 2.

Gráfica 2. Índice de comprensión del SIPU por elemento de planeación



Fuente: elaboración propia con base a los resultados del análisis de contenido de los PO de las licenciaturas.

Los siete elementos evaluados en cada PO, pueden agruparse de acuerdo a su fundamento como se presenta en el cuadro 1. Resulta interesante observar en la gráfica 2, que los elementos con puntuación más cercana al 0, pertenecen al modelo institucional de Prácticas Universitarias (SIPU), y que el elemento que obtiene la mayor puntuación posible (24 puntos, 3 por cada uno de los 8 PO evaluados), pertenece a la disciplina. Es decir, los docentes son expertos en los contenidos que se deben aprender, cuentan con experiencia docente que les permite la planificación, sin embargo no se utiliza el modelo institucional.

Cuadro 1. Fundamento de los elementos de planeación de las PU

ELEMENTO DE PLANEACIÓN DE PU EN EL PO	FUNDAMENTO
Tipo de práctica	Modelo Institucional (SIPU)
Habilidades generales universitarias	
Seguimiento	
Contenidos de la asignatura	Disciplina
Propósito	Experiencia o formación docente
Actividades	
Evaluación	

Fuente: elaboración propia con base a los resultados del análisis de contenido de los PO de las licenciaturas.

Por lo anterior, es posible inferir que las dificultades que se presentan en la planificación de actividades de Prácticas Universitarias están relacionadas con la falta de información por parte de los docentes, situación que puede atenderse al mejorar los canales de comunicación institucionales y estrategias de formación docente que permitan aplicar la información en la planeación del ciclo escolar. También puede suceder que según la naturaleza de la disciplina, los docentes pueden acoplarse más fácilmente o con mayor dificultad al MEUIC.

En opinión de Cid-González (2012), quien marca las pautas de planificación es la universidad, de manera que no queden fuera elementos importantes que pueden 'escapársele' al docente, es decir la universidad determina los elementos que debe contener la planeación de actividades, pero la planificación como tal la diseña el docente, esa forma de trabajo tienen el objetivo de implicar al docente en la actividad y evitar el simple voluntarismo del profesor en las actividades de aprendizaje, ya que requiere de una reflexión previa del proceso para poder plasmarlo en un documento institucional.

Por ello es necesario lograr que los docentes de la institución tengan la información adecuada y suficiente sobre las necesidades y solicitudes institucionales para tener las herramientas adecuadas que permitan atenderlas. Es responsabilidad de la institución lograr que la información llegue a todas las personas involucradas en el proceso y desarrollar las condiciones que permitan la adecuada ejecución del MEUIC.

CONCLUSIONES

Se entregan pocos PO con el formato institucional, en donde se muestra planeación de Prácticas Universitarias. La Coordinación de Prácticas informa que se realiza mayor cantidad de actividades de prácticas, sin embargo, los docentes no la planifican desde el principio, sino que la proponen a lo largo del periodo escolar, es por ello que no se refleja en los PO.

En el análisis de las planeaciones de prácticas entregadas por los docentes, se muestra que se obtiene una puntuación menor en los elementos relacionados con el modelo institucional de prácticas universitarias, que en los elementos relacionados con la disciplina y la experiencia docente o formación docente, lo anterior permite deducir que la información institucional no ha llegado de forma adecuada a los docentes.

La situación planteada en el párrafo anterior es de importancia para el éxito de la ejecución del SIPU, ya que los docentes son los responsables de diseñar, acompañar y evaluar las prácticas universitarias. Sin su apoyo adecuado, el SIPU no alcanzará los objetivos planteados.

Cabe mencionar que la UIC ha operado acciones para la difusión de información sobre el SIPU, sin embargo parece que no ha llegado de forma correcta a los diferentes actores, los coordinadores del SIPU, cuentan con los datos necesarios y han reflexionado acerca de su importancia en la formación integral de los estudiantes; dicha información se ha trasmitido a directivos de cada programa de licenciatura, sin embargo parece ser que se queda en este punto y no se trasmite a los docentes.

Recordando lo que menciona López de Ceballos (2005), “El recibir información está ligada al saber. El darla, al poder. Las relaciones en sí son una fuente de prestigio” (p. 158). Por ello, es necesario revisar las formas de interacción entre los diferentes actores de la comunidad escolar de la UIC.

Es urgente dar mayor atención institucional al trabajo que realizan los docentes, dirigida a construir redes útiles de información, programas de formación docente, asesoría continua, abrir espacios y canales de comunicación directa con los coordinadores del SIPU y entre docentes responsables de prácticas.

REFERENCIAS

Bloom, B. S.; Englehart, M.; Furst, E.; Hill, W. & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. USA: Longmans, Green.

Cid González, A. P. (2012). Concordancia vs discordancia en la evaluación del prácticum: protocolos, instrumentos y elementos personales del proceso. *Revista de Docencia Universitaria*, *10* (2), 381-394.

Coll, C. (1991). *Psicología y Currículum*. México: Paidós.

López de Ceballos, P. (2005). *Un método para la Investigación-Acción Participativa*. España: Promoción cultural.

Marzano, R. J. (2001). *Designing a new taxonomy of educational objectives. Experts in Assessment Series*. USA: Thousand Oaks.

Perrenoud, P. (1999/2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Graó.

Román Pérez, M. y Díez López E. (2001). *Diseños curriculares de aula. Un modelo de planificación como aprendizaje-enseñanza*. Argentina: Novedades Educativas.

SIPU (2008). *Sistema Institucional de Prácticas Universitarias*. Documento interno. México: Universidad Intercontinental.

Universidad Intercontinental (2008). *Modelo Educativo 2008*. Documento interno. México: Universidad Intercontinental.

Zabalza Beraza, M. A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.* España: Narcea.