

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE HUMANIDADES
CAMPUS VI

BIBLIOTECAS UNACH
INFORMATICA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR
(SEGUNDA PROMOCIÓN)

LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA FACULTAD DE CONTADURÍA Y ADMINISTRACIÓN, CAMPUS I, DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

PRESENTA

ENRIQUE JAIMES ESCOBEDO

001954

T /IEMBRE 2000.

Agradecimientos

A un Poder Superior.

A Maguis, Saúl y Alejandra, los mayores motivos de mi vida y esfuerzo

A mis padres y hermanos, ejemplo de amor, trabajo, honradez y rectitud

A mis familiares

A la Universidad Autónoma de Chiapas

A mis maestros

Índice

Prólogo 5

Introducción 7

Capítulo 1. La enseñanza 15

1.1 Los factores de la enseñanza: objeto y sujetos (contenido y sujetos enseñante y del aprendizaje) 15
1.2 El objeto de la enseñanza: los contenidos 19
1.3 Los sujetos de la enseñanza 21
1.3.1 El sujeto enseñante: el maestro 21
1.3.2 El sujeto que aprende: el alumno 26

Capítulo 2. Como se transforma la enseñanza en práctica docente 33

2.1 Los tres momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje 33
2.1.1 La planeación 36
2.1.2 Enseñanza-aprendizaje 40
2.1.3 Evaluación 42
2.2 El proceso visto en su conjunto 44
2.3 Factores que inciden en la práctica docente en las Instituciones de Educación Superior (IES) 45
2.3.1 El aspecto económico 46
2.3.2 El aspecto cultural 49

Capítulo 3. La Práctica Docente en la Facultad Contaduría y Administración (FC y A), Campus I, de la Universidad Autónoma de Chiapas 51

3.1 La sociedad chiapaneca, la UNACH y la FC y A 51
3.2 La práctica docente en la FC y A 53
3.2.1 Estructura por tipo de ocupación, nivel académico y profesionalización 53
3.2.2 Ingresos 55
3.2.3 Práctica pedagógica 58
3.2.3.1 Encuesta aplicada a docentes y alumnos. Análisis 60
Planeación 61
Planeación-Evaluación 64
Participación del alumno en la evaluación 68
Enseñanza-aprendizaje 70
3.2.3.2 Pregunta dieciséis (abierta) 78
3.2.3.3 Pregunta abierta a docentes 79
3.2.4 Análisis: observación participante 80

Conclusiones y recomendación 87
Conclusiones 87
Recomendación 96

Referencias 99

Bibliografía 103

Anexos (formato y respuestas) 107

Prólogo

Como autor de la presente tesis soy profesor de tiempo completo en la Facultad de Contaduría y Administración, campus Tuxtla Gutiérrez, siendo egresado de la segunda promoción de la maestría en Educación Superior en la Facultad de Humanidades de la UNACH.

Economista en mi formación profesional, pertenezco a la primera generación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) en el D.F., en donde experimenté como alumno, el cambio de un proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional hacia otro en donde se consideraba como propósitos el aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer, confiriendo al sujeto del aprendizaje, la responsabilidad primordial en este proceso. Por primera ocasión participé en sesiones en donde se discutían temas de los talleres de lectura y redacción, historia y de interés general, mediante técnicas de fomento a la interacción grupal, en una época de inquietud y movimientos estudiantiles entre cuyos resultados fue la contribución a la modificación de planes de estudio en licenciaturas como Economía, Ciencias Políticas, Arquitectura, Medicina, intentando vincularlos a la problemática de las llamadas clases populares. Las clases dejaban de significar la pasiva audición del discurso magisterial para transformarse en sesiones de trabajo y discusión entre los estudiantes con el docente.

Mi formación profesional, mi experiencia como estudiante del CCH en la época del movimiento estudiantil de la década de los setenta, hicieron identificarme de inmediato, en el curso de la maestría en Educación Superior, con la corriente teórica conocida

como sociocrítica de la educación, considerando la aplicación de la forma de enseñanza propuesta, como la mejor para cumplir con las características del perfil del egresado de los planes de estudio de la Facultad en donde presto mis servicios como docente.

El propósito del trabajo trasciende al de cumplir con el requisito para la obtención del grado académico, analizando la práctica docente como observador participante en mi espacio de trabajo para, en su momento, compartir las reflexiones con otros profesores e iniciar conjuntamente con ellos una actividad de discusión y mejoramiento de la misma, haciendo a un lado las "soluciones" impuestas para corresponsabilizarnos en el trabajo de una manera conjunta y permanente, haciendo partícipes a la dirección y secretarías académicas. Tal es la propuesta anotada como recomendación en el capítulo correspondiente de este trabajo.

La elaboración de la tesis ha permitido un acercamiento tanto hacia los profesores como a los estudiantes de la Facultad, así como incidir en mi práctica y, de manera relevante, a trabajar en una metodología de investigación de tipo cualitativo, específicamente la relativa a un estudio de caso, en la cual la información deja de ser la fría expresión de cifras y porcentajes recopilados por el investigador para abrir un espacio de expresión al pensamiento de los sujetos estudiados —profesores y alumnos—, motivándolos a la reflexión, conociendo sus inquietudes e incluso permitiéndoles el desahogo de ciertas circunstancias.

No ha sido fácil trabajar dentro de un esquema de investigación diferente al acostumbrado; y si ha existido un avance fue gracias a la acertada, profesional asesoría del Maestro Rafael Burgos a quien expreso, por medio de este espacio mi gratitud por su interés, paciencia y amistad.

Las opiniones son de mi absoluta responsabilidad.

Introducción

Es propósito de la Facultad de Contaduría y Administración, Campus I de la Universidad Autónoma de Chiapas, formar profesionistas altamente capacitados. En la actual época de puestos de trabajo competidos, integración comercial con países desarrollados, mejoramiento tecnológico y desarrollo científico sin precedentes, el Contador público, el Lic. en Administración de Empresas, el Lic. en Admón. de empresas Turísticas, el Ing. en Sistemas computacionales, no pueden ni deben circunscribirse al aspecto técnico o instrumental de saber hacer las cosas. La proliferación de negocios en la entidad chiapaneca, una mayor participación de la sociedad en los asuntos políticos tanto locales como nacionales, le plantean a la UNACH en general y a la Facultad en especial, preparar profesionistas capaces de desempeñar un trabajo en equipo, propositivos, con iniciativa, conscientes de su entorno, investigadores, con un objetivo de superación personal y profesional en sus vidas y de servicio a la sociedad, considerando a aquellas clases sociales menos afortunadas en el reparto de riqueza y poder.

Si bien la Facultad ha venido trabajando en una constante superación organizativa académica y en la calidad de su enseñanza, es necesario trascender la educación, como una forma de adaptación y subordinación hacia la clase dominante y su estado actual de cosas, para hacerla un instrumento mediante el cual el ciudadano profesionista sea consciente de su labor en la sociedad, superando vicios como la corrupción, la discriminación hacia los sectores populares de menos ingresos, teniendo como perspecti-

va una sociedad más desarrollada, con mayores oportunidades para todos, equilibrada y justa.

Constreñido en un esquema tradicional de enseñanza y de la tecnología educativa, el estudiante y futuro profesionista se encuentra aún atrapado en un estado de ser receptivo, memorista, limitado en su creatividad y capacidad de análisis; puede ser llenado de datos e información, cumpliendo con los objetivos de los planes de estudio, pero sin realmente haberla reflexionado, analizado y mucho menos adoptando una postura crítica respecto de ella con el objetivo de enriquecerla o incluso, de superarla.

En ocasiones los estudiantes muestran actitudes de apatía, pasividad, conformismo: la educación debe abrir para ellos un panorama en donde su aprendizaje resulte una forma de transformarse a sí mismos en mejores personas y en excelentes profesionales. Esta es la posibilidad ofrecida por la corriente sociocrítica de la educación.

Son varios los aspectos metodológicos a tratar por parte esta teoría.

El primero de ellos, ampliamente manejado por el sociólogo alemán Jürgen Habermas, 1/ es el relativo a la conclusión marxista, en su análisis económico, de la cosificación del trabajo: en el sistema capitalista de libre competencia, el obrero asalariado —o proletario— trabaja para el burgués, dueño de los medios de producción que son las máquinas, edificios, herramientas, materias primas; para este último está reservada toda decisión acerca de su empresa, de las innovaciones técnicas, estrategias de mercado, organización del trabajo, etc., quedándole al obrero solamente la función de vigilante de la máquina, instrumento que además, ha venido a sustituir su habilidad y destreza. El trabajo creativo, mediante el cual el ser humano se ha desarrollado como tal y le ha permitido alcanzar los logros tecnológicos y científicos, ha quedado reservado para la clase capitalista. El razonamiento es válido al nivel de toda la sociedad, pues es a la clase burguesa a la que le corresponde tomar las decisiones de Estado y quien está presente para hacer valer sus intereses como clase dominante.

El trabajo, para el proletario, ha quedado cosificado; ya no representa un medio para su desarrollo como ser humano; se reduce a la repetición mecánica y monótona de funciones, subordinado al funcionamiento de la máquina, a la disposición de ésta en la fábrica o taller, de acuerdo a una organización del proceso determinada por los ingenieros, administradores y dueños de los medios de producción.

Para Habermas es necesario completar ese análisis para ver, más de cerca, de qué manera esa dominación de una clase se concreta o toma forma en la vida cotidiana de las personas y de qué forma el individuo no se desarrolla como tal, sino que su conducta está determinada en función de intereses de clase y de poder.

Otro punto, para la teoría sociocrítica, pero ahora a través de Giroux, 2/ sociólogo francés, es la afirmación, hecha por el mismo Marx, en el sentido de la determinación de lo político, lo cultural, lo jurídico, teniendo como sustento el mundo económico y material de la sociedad. Es decir, las formas culturales, políticas y jurídicas de una sociedad dependen de la forma en que esa sociedad se organice para producir, distribuir y consumir sus satis-factores. Por tanto, el propósito general de una teoría de una acción crítica de la sociedad, es determinar los eslabones, la ruta mediante la cual se relaciona el mundo económico con el mundo de vida, cotidiano y familiar de las personas, pero no de una manera lineal ni en un solo sentido, sino cómo ello conforma un sistema, en donde la existencia de la economía y la política condicionan un determinado mundo de vida de las personas y éste, a su vez, refuerza la organización económica, la política y la cultura.

El sistema económico y político predominante condiciona el mundo de vida de las personas, al punto de crear en los individuos conductas y a veces patologías derivadas de los propios cambios en las formas organizativas de la sociedad. Se menciona un cambio estructural de la familia en donde la autoridad paterna se encuentra debilitada y existen instancias socializadoras extrafamiliares, es decir, que es la propia organización social la que está impactando (desfavorablemente) a las personas en su forma

de vida natural. Un ejemplo podría ser el afán de posesiones materiales que exige mucho tiempo de trabajo extraordinario, con la consecuente ausencia de la autoridad paterna en la familia y, en consecuencia, su obligada presencia en un centro de trabajo en donde, por lo demás, cada vez existe una mayor competencia. Esta simple ausencia del padre puede ocasionar una serie de desajustes familiares, afectando un equilibrio que, en ocasiones, puede derivar en la pérdida de valores y límites, rebeldía, etc.

No termina en este punto, sino advierte las posibles fallas, las rendijas por donde este sistema encuentra su cuestionamiento ideológico y puede ser trascendido o superado, dándose este espacio principalmente en el terreno artístico, que por ser auténtico, no comprometido, independiente del Estado y los medios de información, escapa a la censura. Más adelante, los continuadores de esta teoría van a conferirle ese papel a la educación, pero a una educación crítica.

No es posible trazar la ruta para llegar, del mundo económico y político hacia el mundo de vida, sin considerar a ese órgano de dominación de clase que es el Estado. La teoría crítica en Habermas y la llamada escuela de Frankfurt, tiene como punto de partida la conformación de fuerzas surgida después de la Segunda guerra mundial, considerando como modelos representativos a la Alemania nazi y la URSS como casos extremos o más notorios de acercamiento y manejo de la economía con el Estado, aunque el ejemplo se considera válido para las sociedades capitalistas de Occidente.

El Estado, para la integración social relaciona, en sí mismo, los sistemas de acción económica y de acción administrativa: debe administrar la economía y debe "administrar a la sociedad", mediante una forma que garantice la asimilación de la cultura, la aceptación política y en general la obediencia ciudadana a favor del sistema económico imperante. Esta forma se refiere, principalmente, a los medios de comunicación. A través de ellos se concreta, se realiza, esa integración entre la sociedad y su gobierno y éste ejerce un poder, que procura ser consensuado, pero que en realidad es un medio de control sobre la sociedad.

Para los continuadores de la corriente sociocrítica, en un momento histórico, cuando los estudiantes universitarios encabezan trascendentes movimientos sociales, hacen pensar a la educación como un espacio en donde es posible poner al descubierto la dominación y explotación de una clase social por otra —incluyendo los diferentes medios, así como el carácter contradictorio de una realidad que necesita ser transformada y de un conocimiento científico no neutral, producido por— y de acuerdo con sus intereses —la clase social en el poder, susceptible de ser superado.

Si bien las protestas estudiantiles en el mundo cuestionaban un sistema social autoritario, injusto quizás, el resultado fue la continuidad, aunque con ciertas modificaciones; en México, por mencionar un ejemplo conocido, el antecedente inmediato de una reforma política mediante la cual se legalizaba la existencia de partidos de oposición y abría un espacio para una verdadera contienda electoral, así como a una libertad de expresión —aunque limitada—, fue el movimiento estudiantil de 1968 y el siguiente de 1971. Pero de ahí a lograr una transformación radical de la sociedad, existe una distancia significativa.

No obstante, por aquella época, al mismo tiempo cobran mayor importancia y van siendo cada vez más aceptados, sobre todo por una clase social media, los procesos de enseñanza-aprendizaje con una carga de responsabilidad, cada vez mayor, para el sujeto del aprendizaje —el alumno, y un compromiso de facilitador, guía o propiciador del conocimiento por parte del profesor, como una forma de lograr aprendizajes significativos y desarrollar en los estudiantes habilidades como son las redacción, la investigación y, en general, un aprendizaje activo e interactuante entre los integrantes de un grupo académico y con el docente.

Si bien no se intenta hoy hacer de las escuelas semilleros para la transformación social, sí es necesario formar estudiantes con una consciencia crítica de una realidad que debe ser transformada, en el sentido de contribuir hacia su mejoramiento, reflexionando acerca de sus limitaciones, procurando su desarrollo y reparto justo de la riqueza.

La educación, en general, debe representar, para el individuo, el mejor medio para desarrollarse sana y exitosamente en su medio, destacando los valores humanos de trabajo, honradez, equilibrio, comprensión y tolerancia, entre otros, para formar parte de su accionar durante su vida, siendo actitudes para lograr una preparación profesional de calidad, consciente de su medio y con una disposición para transformarlo. Lograrlo significa trascender un esquema educativo que privilegia la eficiencia y la memorización, para situar al alumno en una dinámica de, en primer lugar, hacerlo absolutamente responsable de su aprendizaje y, bajo esa dirección, abrir las posibilidades para desarrollar en él, un verdadero trabajo en equipo, la interacción con sus compañeros y futuros colegas, su capacidad de análisis y de expresión oral como escrita, la inquietud por la investigación y actualización constantes, incluso de una forma un tanto autodidacta. Es decir, situarlo en una dinámica de una enseñanza-aprendizaje críticos.

La contribución de la docencia es importante y puede resultar, para muchos individuos, fundamental en su formación, impulsándolos en su trabajo, estimulándolos en sus aciertos, orientándoles en su cotidianidad.

La Facultad de Contaduría y Administración, campus I, de la Universidad Autónoma de Chiapas se ha propuesto formar profesionistas creativos, responsables, conscientes y comprometidos con su medio; en su logro es decisiva la labor de los docentes en una perspectiva de enseñanza crítica.

Analizar la práctica docente en la Facultad con mayor población estudiantil y magisterial de la Universidad Autónoma de Chiapas, representa una forma de poder determinar en qué modelo puede ser ubicada, puntualizando los objetivos de un proceso crítico y detectando los aspectos a mejorar o corregir, incluso identificando las acciones conducentes hacia su mejoramiento, habiendo sido necesario estudiar los paradigmas sociológicos referentes a la educación, seleccionando el relativo a considerarla como una forma de adaptación al medio, pero a la vez reconociéndola en su posibilidad de adoptar una postura crítica a fin de valorar la totalidad de aspectos del acontecer social, su análisis y superación hacia mejores perspectivas.

La argumentación consta de tres capítulos, en donde son presentados, en el primero, un análisis de la enseñanza como parte fundamental en la educación, partiendo de este hecho en especial para ir construyendo, en el capítulo dos los elementos de la práctica docente, efectuándose en el tercero el análisis de ésta en el espacio de la referida Facultad. En los apartados siguientes se presentan las conclusiones y una recomendación del estudio, las referencias bibliográficas y la bibliografía general del tema.

Capítulo I. La enseñanza

1.1. Los factores de la enseñanza: objeto y sujetos (contenido y sujetos enseñante y del aprendizaje)

La forma elemental de la educación es la enseñanza, la cual no puede existir sin su contraparte: el aprendizaje. La enseñanza es una actividad especial de la práctica docente. Se le define como "sistema y método de dar instrucción" 1/. Danilov, retomando a la "didáctica burguesa" le asigna dos propósitos: la asimilación de los conocimientos por los alumnos y el desarrollo de las fuerzas cognoscitivas de los mismos". 2/

Aunque los modelos teóricos del conductismo, el constructivismo, socioconstructivismo y cognoscitivismo son referidos al aprendizaje, son válidos para la enseñanza: el primero considera a los estímulos del medio ambiente como definitorios para el aprendizaje, de acuerdo a la respuesta del organismo o ser humano, definiéndose así su conducta. Para el constructivismo, las respuestas a los estímulos son adaptativas al medio y varían en cada sujeto; la conducta tiene una evolución; en su desarrollo, esta teoría habrá de incorporar el concepto de estructura como totalidad, como formación del individuo, la cual definirá sus respuestas, reconociéndosele como una corriente estructuralista; ésta, tanto como la denominada funcionalista —la conducta es definida

de acuerdo a la forma en que el individuo adquiere, memoriza, organiza y evalúa la información de su medio ambiente— resaltan la participación activa del sujeto en su adaptación y, en general, en su aprendizaje.

El socioconstructivismo va a referir el aspecto cultural como parte fundamental en el contexto en donde el sujeto aprende, en tanto para el cognoscitivismo el aprendizaje es la modificación estable de las estructuras mentales, dependiendo de conocimientos relativos a la situación y a las operaciones mentales para tratarlos. 3/

La enseñanza pone en contacto dos factores, el objeto y los sujetos, es decir, aquello que se desea enseñar, quién lo enseña y a quién se le enseña; dicho en otras palabras, el contenido de la enseñanza y los sujetos enseñante y quien aprende.

El objeto de la enseñanza varía con relación al tiempo y al espacio.

Con relación al tiempo, tiene un carácter histórico: los contenidos de la enseñanza van a depender de su época: en el hombre primitivo el contenido de la enseñanza va a estar dada por la supervivencia, por ejemplo la forma de cazar animales o la recolección de frutos, apareciendo en primer plano el aprendizaje por imitación, es decir, la enseñanza es más por las actitudes del individuo ante sus circunstancias, las cuales habrán de ser imitadas por los más jóvenes; en todo caso, la protección ante los peligros es un tipo de enseñanza. "Puede observarse de paso que esta didáctica instintiva de la transmisión de los gestos, de las destrezas, de las informaciones primarias, está lejos de carecer de cualidades: es ante todo individual, en el sentido de que el contacto personal entre el sabio y el ignorante resulta inevitable y con ello tiene la virtud de una lección particular; está también fuertemente motivada: se comprende que el joven salvaje que ha aprendido a pescar no recoge los peces por diversión; es, además, de las más activas: ciertamente no es por un discurso sobre el arte de la pesca que se caracteriza la lección; como mínimo cabe pensar que la praxis acompaña o sigue inmediatamente a una exposición informal. 4/

La enseñanza en el trabajo ha sido una constante en todos los tiempos, por ejemplo el esclavo debía aprender su oficio y enseñárselo a su descendencia; lo mismo el siervo. Hoy, el obrero aprende, muchas veces por imitación, las habilidades de los demás y no necesariamente de su padre.

"Cuando se examina por una parte la situación de los pueblos llamados no civilizados y por otra la de las civilizaciones pasadas, se advierte de inmediato que la transmisión de los conocimientos se opera ya sea por el método individual en las familias o en las tribus, ya por efecto de la imitación en una forma lúcida colectiva. Los conocimientos que se trata de transmitir son al principio esencialmente concretos, se sitúan sobre todo en el plano de los aprendizajes técnicos: la caza, la pesca, la recolección de plantas, la construcción de cabañas, la fabricación de armas, algunos artefactos elementales; o en el caso de las mujeres, el hilado, el trenzado, la preparación de los alimentos". 5/

Aunque continúa delimitado por la naturaleza del ser humano, la evolución histórica irá haciendo más diverso y complejo el objeto de la enseñanza: el hombre de hoy debe aprender costumbres y hábitos como formas de sobrevivir al medio ambiente y para relacionarse con los demás, incluyendo los alimenticios, de sueño, forma de vestir, saludar, oír, hablar. Debe aprender habilidades, capacitarse para el trabajo, sabiendo utilizar los instrumentos agrícolas en el caso del campesino, o las herramientas industriales en el del obrero, la lecto – escritura, las operaciones matemáticas, la contaduría, la administración o la pedagogía en el caso de profesionistas o empresarios.

Si bien una época define contenidos de la enseñanza, existen algunos válidos para todas las épocas: el amor, el respeto, la honradez y otras costumbres, valores y hábitos adquiridos por el ser humano a través del tiempo.

El espacio va a ser otro elemento definitorio del objeto de estu-dio y se ubica desde la familia, la sociedad —es decir el tipo de sociedad— y el universo en general, sobre todo en la época actual con la cobertura tan amplia de los medios informativos: es imposible ignorar la llegada del hombre a la luna o la caída del

socialismo en la antigua URSS. La enseñanza se continúa en la interacción social en todos los niveles; Giroux menciona como instituciones culturales a las escuelas, familias, medios de comunicación, iglesias y el lugar de trabajo. Cada uno de estos espacios va a definir el contenido de la enseñanza. 6/

Los espacios mencionados no son excluyentes: la enseñanza familiar no se circunscribe a ese ámbito, lo trasciende cuando dentro de la familia se enseña religión, matemáticas, o la actitud ante el trabajo, o el sentido de responsabilidad. La iglesia puede aportar enseñanzas válidas para la familia o para el trabajo, y este último incide en la enseñanza familiar, en los servicios, etc. Cada espacio intenta una especialización, enfatiza ciertos aspectos, mas éstos nunca pueden ser completamente independientes o aislados unos de otros.

Los contenidos de la enseñanza son conocimientos que se transforman en acciones. Los hábitos adquiridos, las reacciones conscientes o inconscientes, ante determinadas circunstancias, son, antes que nada, conocimientos adquiridos, a veces por imitación o costumbre o por una enseñanza consciente. Hay quienes afirman que la mayoría de nuestros actos son aprendizajes inconscientes. El propósito, en todo caso es dejar explícita la vastedad de la enseñanza y no dejarla circunscrita a solamente un espacio como lo es la escuela.

El sujeto de la enseñanza es el encargado de transmitir conocimientos. Generalmente, aunque no en todos los casos, se trata de un adulto quien enseña a una persona más joven, o bien, en un sentido más amplio, de una generación adulta dirigiéndose a una más joven. Esta enseñanza, como es natural pensarlo, lleva en sí la marca característica de quien enseña, su carácter, costumbres, formas de aprendizaje, en fin su historia de vida pasada como presente, ubicada, además en su contexto histórico, familiar, social y universal y que comprende no sólo conocimientos externos, sino reacciones, miedos, cualidades, sentimientos, en fin, todo lo que pueda haber dentro de una persona en cuanto a su saber y emociones.

Como ser natural, vivo y humano, el sujeto que aprende tampoco puede verse desligado de un contexto; en él estarán presen-

tes contenidos, historias de vida, formas anteriores de aprendizaje, contexto familiar y social, su época y su universo.

1.2 El objeto de la enseñanza: los contenidos.

La escuela es una de las instituciones mediante las cuales la sociedad reproduce su ideología o, de manera más precisa, la clase dominante reproduce y transmite su ideología a las clases dominadas o subalternas. Los contenidos objeto de estudio en las escuelas son también conocimientos aportados por la investigación y el conocimiento científico. Sin embargo, el carácter adquirido por este conocimiento, está marcado por el sistema económico; en la actualidad, el predominio corresponde al positivismo, el cual privilegia la experimentación o empirismo y se limita a la clasificación y ordenación de los hechos. Para este paradigma científico no existe, dentro de los hechos en estudio, ningún tipo de contradicciones y muchas veces los elementos o características que conforman un fenómeno se aprecian aisladamente, sin una relación entre sí o se deja de lado el análisis de las partes, su mutua interdependencia, sus posibles contradicciones y su relación con su momento histórico. La realidad, como el conocimiento, son tal y como aparecen en el estudio de esta corriente, inamovibles, sin que tengan lugar la crítica o el cambio.

Para una corriente importante de estudiosos de la sociología, la realidad es un todo complejo; está integrada por elementos diversos, casi siempre opuestos entre sí, pero que al unirse lo conforman.

Para los estudiosos pertenecientes a esta corriente, conocida como sociocrítica, lo importante no es sólo los hechos, su clasificación, su medida y descripción, sino los juicios acerca de ellos y éstos, aún cuando deben ser lo más objetivos, contienen una carga ideológica. La ciencia no es neutral. Destacan la no-correspondencia entre las apariencias y el verdadero contenido o intención en los fenómenos, es decir, marcan la diferenciación entre

apariencia y esencia, siendo necesario el estudio del todo y lo específico. El conocimiento no es neutral, así como tampoco lo es su enseñanza en las escuelas.

Continuando con el razonamiento crítico, el estudio de la realidad debe estar en permanente movimiento, como la realidad misma, abierto a las apreciaciones diferentes y críticas, pues *la verdad* —citando al filósofo Nietzche— necesita ser criticada, no idolatrada; sólo mediante el cuestionamiento se prueba a sí misma y puede corregirse: evoluciona. 7/

El curriculum en las escuelas es el vehículo de enlace entre la ideología de la clase dominante y su modo de hacer ciencia, por un lado, y los sujetos del aprendizaje por el otro. En el currículum se encuentra presente la ideología en general, pero van introduciéndose los cambios de forma o de contenido en la organización social: como ejemplo, en la actualidad, la llamada globalización, que en el caso de México no es otra cosa que la integración con las economías norteamericana y canadiense, ha representado la fuerza, el impulso hacia la modificación de planes y programas de estudio en las escuelas, como instituciones educativas.

Continuando con el razonamiento de Giroux —cuyos planteamientos se identifican con la sociocrítica—, el conocimiento cae de forma vertical, implacablemente, sobre los sujetos de la enseñanza. Es algo externo al individuo, divorciado del significado humano y de la comunicación intersubjetiva. El individuo recibe ese contenido como algo externo, venido de algún lugar —por lo general de arriba, de una autoridad—, susceptible sólo de asimilarlo, sin la participación de los saberes o las apreciaciones de quienes lo reciben, tanto de forma individual como mediante la interacción entre ellos. El conocimiento está ahí y debe ser tomado, sin reparar y mucho menos reflexionar acerca de su utilidad, importancia o trascendencia; de su relación con la vida cotidiana o la práctica del profesional o del estudiante. En casi todos los casos, en el currículum están ausentes las creencias y los valores de las personas o sujetos de la enseñanza. 8/

1.3 Los sujetos de la enseñanza

1.3.1 El sujeto enseñante, el maestro

Los sujetos de la enseñanza son los agentes de los contenidos, quienes los enseñan y quienes los aprenden. En el ámbito de la sociedad los sujetos que enseñan (los sujetos que aprenden serán analizados en el apartado siguiente) pueden ser los padres de familia, los hermanos, las amistades, los eclesiásticos, los medios informativos, reconociéndosele a este tipo de enseñanza como socializadora. En la escuela la enseñanza le corresponde al profesor, ubicada en un contexto específico, de sistematicidad, con la presencia de un currículo, es decir, planes de estudio y programas para cada gradación, propio de la constitución histórica del Estado nacional.

Toda conducta es, ante todo, un pensamiento. Las actitudes, reacciones, hábitos, habilidades, destrezas, son conocimientos del sujeto, no importa si son transmitidos y aprendidos de forma consciente o inconsciente, si es por mera imitación, o mediante un proceso de enseñanza consciente y programada.

El nivel más inmediato de enseñanza —entendida como socialización— es la familia y de forma más específica, la madre por ser este el primer contacto del ser vivo: investigaciones realizadas han podido demostrar cómo el feto no sólo percibe las emociones de la madre, sino le afectan y pueden provocarle angustia, alegría o un estado de tranquilidad. Esto es de por sí una enseñanza. Sin embargo, aún le está reservada al sujeto, la propia de la familia, de sus padres, hermanos, abuelos, tíos, etc.

La socialización va a ser definitoria y definitiva en el sujeto, aún cuando se trate de un ser desamparado: ello también va a definir, en gran medida, su accionar en la sociedad. El carácter de una sociedad, a su vez, puede estar determinada por el conjunto de características de la personalidad de los sujetos, moldeada desde la familia: la autoridad paterna es primordial en la formación de los individuos y, citando a los estudiosos de la teoría sociocrítica,

su ausencia es representativa de patologías presentes en la sociedad, dada la obediencia del sujeto a otras instancias autoritarias, por ejemplo los medios masivos con todo y su carga ideológica a favor de la clase dominante, consiguiéndose así el consenso de las clases subordinadas. 9/

Es válido el proceso a la inversa, porque la sociedad, como un ente inasible y abstracto, va a definir el aprendizaje, costumbres, hábitos, aspiraciones, reacciones, de los individuos. Encontramos nuevamente, como primer agente a la familia, influida por el medio social. Mediante ella se llevará a efecto el proceso de enseñanza de costumbres, aspiraciones, etc., que son las propias de la clase social a la cual se pertenece, aún cuando eventualmente se filtran las de la clase dominante. Por ejemplo: la familia moderna, incluso la proletaria y los campesinos acomodados, tiene en perspectiva el nivel de vida de los capitalistas, con las comodidades que ellos disfrutan: televisor, automóvil, una casa suficiente en espacio y, en general, ascender en la escala social; las limitantes son los recursos económicos y los aprendizajes propios de su clase: la clase proletaria, con todas sus aspiraciones, se sigue reproduciendo como tal, quizás por sus condiciones económicas pero también por las culturales.

Mientras las clases subordinadas puedan identificarse con la clase dominante, en la sociedad podrá percibirse una ausencia de conflictos; sin embargo, para la llamada *clase media*, cuyas posibilidades de ascenso son reales, en determinados periodos, pende sobre ella la amenaza del descenso, de su proletarización. Esto es particularmente importante para el sistema educativo —y para la corriente sociocrítica, pues en diversos casos de la historia y de crisis social o económica incluso, los estudiantes han aparecido como cabezas visibles de crisis sociales, incluso como medios de expresión de las masas populares; tal es el caso de los movimientos estudiantiles de 1968 y, posiblemente sea el caso de la huelga en la UNAM de 1999-2000.

El análisis de la corriente sociocrítica —específicamente en Habermas—, tiene como punto de arranque al Estado, como un órgano un poco más tangible de la sociedad. El objetivo de este

agente enseñante es evitar la desintegración social, sobre todo en periodos de crisis económica. Sus funciones son lograr la integración sistémica, o sea la relativa a los sistemas de acción económica y el de acción administrativa. 10/

Preparar a las personas para la obediencia hacia las instituciones políticas, creándoles una conciencia individual, así como la preparación de los individuos, a través de la familia, para el sistema ocupacional son objetivos implícitamente desarrollados por los medios de comunicación que, aunque no siempre ni en la mayoría de los casos provienen del Estado, se identifican con el mismo, representándose como un eslabón directamente vinculado con el mundo de vida de las personas que permite al Estado llevar adelante, sin mayor problema esa integración económica y administrativa con el aparente consenso de la sociedad, logrado mediante el accionar de los medios de comunicación.

Puede calificarse a esta forma de socialización como represiva, pues refleja básicamente, los intereses de la clase dominante, cuya fuerza hegemónica está presente en el órgano de dominación que es el Estado.

Pero dentro de este complejo accionar de los agentes enseñantes, se encuentra la posibilidad para una enseñanza auténtica de la sociedad que al mismo tiempo la refleje y represente una alternativa real y verdadera a su cotidiano mundo de vida y se refiere a aquellos artistas y filósofos independientes de la ideología de la clase dominante y del Estado. Son la posibilidad de lograr un cambio en una forma de pensar y accionar de las personas no auténtica de ellas, sino engañadas y llevadas por la ideología dominante, muchas veces, ajena a sus intereses.

Desde el enfoque o perspectiva de Henry Giroux, la vida cotidiana de las personas es penetrada por los medios de comunicación ya referidos y por otras instancias como son el lugar de trabajo y la escuela. 11/

Por su naturaleza, la institución escolar cumple una función de eslabón entre la familia y la sociedad o, dicho en palabras de Hegel 12/, con el "mundo real". La escuela, con su legislación propia, su sistema de sanciones y su orientación, ha de formar en el

individuo el sentido del deber y motivarlo a ser considerado en su valor por su esfuerzo y méritos; lo prepara para desempeñarse socialmente. En la familia el valor del sujeto, en cambio, va a estar ganado de antemano en el amor de sus padres.

A través del Estado, la sociedad, específicamente la clase social dominante, refuerzan y hacen reproducir su carácter hegemónico en diversas formas y mediante instituciones figurando entre éstas las educativas. Instrumento fundamental en este proceso es el currículo, a ser dinamizado en su enseñanza-aprendizaje por el profesor.

Como vínculo entre el Estado, órgano de poder de la clase dominante y el maestro, sujeto enseñante en las escuelas, se encuentran las autoridades educativas, desde el director hasta aquellas instancias encargadas de los procesos administrativos, que conllevan en sí una disciplina, tanto mediante la imposición de planes de estudio como de otras responsabilidades delegadas a los directivos, mismas que deben ser cumplidas por el docente, quien cumple una función de mediación entre las autoridades y el grupo académico en el aula.

El proceso de enseñanza se personifica en el docente, de ahí su importancia. El aspecto más característico de este agente es su saber. Hasta ahora —siguiendo en el esquema de la teoría sociocrítica— el accionar del maestro se ha orientado hacia la aplicación de programas cuyo contenido se encuentra dictado —a decir de Michael Apple— por las necesidades de los señores de la industria y las finanzas, existiendo un control y estandarización de textos y currículos. La labor del maestro no ha sido plenamente consciente de sus posibilidades y responsabilidades al convertirse en un engrane de la maquinaria de transmisión de saberes sin reflexionar acerca de los mismos. 13/

El mismo autor refiere el concepto de *habilidad docente* deifniéndolo como una lucha del docente mismo por poseer el control de su trabajo y del contenido, ubicándolo además, en su contexto, tanto social como el conformado por sus alumnos, permitiéndole una mayor opción para su accionar y decisiones.

BIBLIOTECAS UNACH
INFORMATICA Y POSGRADO

El aula es un complejo de relaciones sociales y escolares, en donde se encuentran presentes las diferencias y correlaciones de poder y de dinero entre clases sociales, raza, color de la piel y sexo. El propio maestro detenta el poder dentro del aula y la naturaleza de su función es mantener la disciplina.

Por tanto, la habilidad docente le plantea a éste, el sostener una actitud crítica hacia todo aquello que lee, ve y oye, el conocimiento y la comprensión de las diversas tradiciones, intelectuales, culturales y científicas, así como su capacidad para el uso del conocimiento y la habilidad para su aplicación. Son tareas de un docente crítico con una formación y actitud íntegra en su trabajo.

Particularmente interesante, en el desarrollo del presente trabajo, resulta la aportación de la teoría sociocrítica, en especial del filósofo alemán Jürgen Habermas, en su consideración respecto del carácter de la ciencia social, como propuesta alternativa al positivismo y la derivación de éste en el denominado enfoque interpretativo de la ciencia, reconociendo la consecuencia práctica del quehacer científico y asimismo caracterizándolo.

En su teoría, se encuentra presente la búsqueda de una explicación, por parte del filósofo Aristóteles, acerca del necesario conocimiento en las llamadas artes prácticas, concepto útil para diferenciar determinadas actividades no consideradas específicamente como ciencias naturales, señalando la necesidad de un entendimiento prudente en determinadas situaciones prácticas. De manera un tanto simplista se ejemplificaría a la actividad docente como una de aquellas artes prácticas en donde es necesario, por su responsabilidad inherente, un tipo de conocimiento prudente. El profesor, puesto dentro del esquema de la sociocrítica, debe ser una persona consciente de sí, con un conocimiento más o menos a profundidad de la pedagogía y las ciencias relacionadas, así como un investigador, características propiciatorias de una mejor práctica y del enriquecimiento de ésta por el conocimiento científico y de éste por la reflexión sobre el ejercicio de la docencia.

El razonamiento de Habermas tiene un mayor alcance, en su intento por caracterizar formal y epistemológicamente a la ciencia social, trascendiendo el marco del positivismo como ideología y

paradigma predominante en el siglo XIX. Las condiciones sociales y materiales ya se habían dado, principalmente con el desarrollo y alcance de las ciencias naturales y con las aportaciones de las escuelas marxista y del psicoanálisis, con un contenido práctico y transformador, no meramente técnico como en el caso del positivismo. La actitud polémica, así como su crítica ideológica vienen de la teoría marxista, en tanto el autoconocimiento como forma de superar o librarse de las "compulsiones irracionales" 14/ mediante la autorreflexión crítica, corresponden al psicoanálisis; a ambas el compromiso de transformar la realidad.

1.3.2 El sujeto que aprende: el alumno

El sujeto enseñante no puede verse sin su contraparte, el sujeto del aprendizaje, a la vez complemento y contradicción.

Por naturaleza, el sujeto del aprendizaje es un ente receptivo. Presupone la ausencia de conocimientos. En ese sentido puede considerarse como una página en blanco dispuesta a ser llenada por la acción del sujeto enseñante. Esto ha sido particularmente válido a lo largo de la historia de la educación y funciona para todo ser humano a la hora de su concepción y nacimiento; el sujeto va aprendiendo a lo largo de su vida; el conocimiento se va eslabonando, dependiendo de las capacidades del sujeto. Los conocimientos adquiridos, a su vez, sirven de fundamento para los siguientes, cada vez más complejos, aunque no siempre "superiores".

El sujeto del aprendizaje es el resultado de los estímulos de su medio ambiente, familiar, escolar, social, y de la forma personal de reaccionar y adaptarse al mismo. En la actualidad en el país la familia continúa en un estado llamado de crisis, en gran parte debido a la ausencia de la autoridad paterna, situación propia de la sociedad mexicana desde la época colonial. Hay una crisis de la pareja, en donde papá y mamá no son, precisamente, una pareja, en el sentido de marchar de común acuerdo; hay diferencias vueltas sustanciales por los cónyuges. Afectan al alumno.

Se vive una sociedad cada vez más violenta y competitiva; representa una presión para el estudiante; la actitud y equilibrio de los padres, en su relación, son de primordial importancia para darle confianza, apoyo y aliento.

En la actual época de la tecnología la televisión, la computadora, los videojuegos, han venido a sustituir a los juegos tradicionales, y a la lectura como entretenimiento, representando en el sujeto del aprendizaje, una resistencia en el aula, quien difícilmente lee, estudia, sintetiza, se expresa con su lenguaje.

Los hijos son reflejo de los padres. En México, no existe, para la mayoría, un hábito de lectura e investigación. El sujeto de estudio en las escuelas refleja una situación en ese aspecto.

En el espacio social, el sujeto del aprendizaje, capta las señales para su adaptación en el medio, en primera instancia en la familia, en la iglesia y la religión, en los medios de información y, desde luego, en la escuela.

Los mensajes provenientes de los medios de información —no de comunicación, pues no existe una realimentación por parte del receptor— configuran una diversidad de aspectos, destacándose el reflejo de la cotidianidad en el mundo de vida, a través de las telenovelas, las películas, series policiacas, casi siempre conformando un ambiente neurótico, egoista e histérico, dado por la propia naturaleza humana y el carácter de la sociedad de nuestros días.

La información comercial acerca de la gran diversidad de mercancías y servicios es otro de los aprendizajes provenientes de los medios, asociándolos con un estatus social de clase media para arriba, pues quienes adquieren los productos promocionados, ascienden en la escala social que se prolonga hasta el límite de la existencia de los objetos que las clases económicamente pudientes puedan adquirir.

Y finalmente se encuentra el aspecto político, dado mediante los noticieros y programas de análisis económico y político. Es en este espacio en donde las clases dominantes y el Estado reafirman su poder a través del convencimiento acerca de la política prevaleciente y, sobre todo, de la política económica, aunque tal

labor se acerca con mucho al cinismo y la prepotencia cuando los medios favorecen a las clases dominantes, emitiendo una postura ideológica sin permitir ninguna oportunidad a la disensión o la denuncia.

El sujeto del aprendizaje no tiene otra opción más que conformarse, adaptarse o intentar acciones fuera de lo formal y legalmente establecido.

No obstante, las propias condiciones sociales y económicas abren las posibilidades para el disentimiento. Si bien dentro de la estructura política, en un parlamento o cámara de diputados o senadores se reconocen y ponen en escena "representaciones" sociales diferentes —por ejemplo en Inglaterra existen desde los conservadores hasta los laboristas—, en ocasiones las personas buscan expresarse de manera directa y abierta, sin intermediarios y en contra de una situación existente. Los movimientos estudiantiles en diversos países del mundo, durante el año de 1968 son, a decir de los analistas, una explosión social en contra del autoritarismo y constituyen un cuestionamiento hacia la hipocresía de los adultos quienes trataban de enseñar valores al mismo tiempo que los invalidaban con sus actitudes y ejemplo. Los jóvenes y el pueblo buscaban un espacio de opinión propio para así quitarse la mordaza impuesta por la clase dominante y sus medios de información masiva.

Sólo desde esa perspectiva podemos ubicar históricamente a la corriente sociocrítica de la educación y comprender la importancia —quizás exagerada— por ellos otorgada a la cuestión educativa y artística como agente de un cambio social hacia una posible justicia y equidad.

Pero las movilizaciones sociales, estudiantiles, de la clase media de fines de la década de los sesenta, sí abrieron un espacio de mayor participación ciudadana e impactaron en un sujeto del aprendizaje ya no sólo receptivo, sino activo; inquieto en cuanto al objeto de estudio, inquiriendo por una concepción científica, cuestionadora del estatus social, de las clases dominantes, su hegemonía y su poder. En ese tiempo fueron profusamente estudiados los textos marxistas, leninistas, maoístas y todos aque-

llos relacionados con la experiencia socialista en el mundo. Las propias circunstancias sociales planteaban un aprendizaje crítico.

En este aspecto y sobre todo en América Latina, es de notoriedad y de influencia, el trabajo y las reflexiones del pedagogo Paulo Freire quien, retomado por Giroux, 15/ acertadamente concebía al aprendizaje como una actitud eminentemente práctica, intelectual y de cuya ejecución era responsable directamente el sujeto involucrado. Al ser responsabilidad del sujeto, como tal, el aprendizaje es conforme el sujeto está captando la realidad en estudio y le plantea una actitud del sujeto frente a esa realidad y ésta, a su vez, no puede desligarse ni analizarse fuera de su contexto: podemos anotar, entre paréntesis el profundo cambio sufrido por esa realidad, de esa época de los sesenta e incluso los setenta, a la actual, definida por el avance tecnológico, la globalización y la integración económica, en la cual el sujeto parece haber perdido esa perspectiva de inquietud y de cambio, para optar por otra, de adaptación, precisamente, a las nuevas tecnologías a fin de no quedarse rezagado con respecto a las mismas.

Al abandonar el sujeto del aprendizaje su actitud pasiva frente al conocimiento y análisis de la realidad, se plantea una modificación relativa con respecto a la función del sujeto enseñante, al no ser éste ya el único responsable en el proceso. Sin perder el carácter de autoridad conferido por su saber, la actitud activa del sujeto del aprendizaje le plantea, al sujeto de la enseñanza, abrir las puertas, deshacer el hielo, situarse en momentos en el mismo nivel del sujeto del aprendizaje, transformándose en sujeto de aprendizaje. Se abre así la posibilidad de la interacción maestro-alumno y alumno-alumno como forma de enriquecer el aprendizaje y el conocimiento.

Al ampliarse el campo del aprendizaje y el análisis, al profundizarse en este mismo hasta sus últimas consecuencias, el resultado no puede ser diferente al de asumir, por los sujetos de la enseñanza y el aprendizaje, una postura crítica, dada la diversidad y complejidad de la realidad en estudio y las apreciaciones desde diferentes puntos de vista. Involucra esta actitud, comprender a la escuela como encarnación ideológica de las relaciones de cultu-

ra y poder 16/, como un lugar de contestación y producción de experiencias diversas, incluyendo la de una pedagogía que desarrolle aprendizajes críticos, exploratívos, abiertos y selectivos.

Bajo esta perspectiva no sólo es el conocimiento sino las habilidades un aspecto a desarrollar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. 17/

No obstante, la propia realidad, en su conformación dialéctica y contradictoria, si bien ha abierto las posibilidades de una educación activa y crítica, al mismo tiempo presenta resistencias a la misma. Es decir, una educación llamada tradicional no puede ser eliminada de un momento a otro ni en todas las disciplinas, específicamente las de las llamadas ciencias duras como la física, química, matemáticas, en las cuales el objeto de estudio es más abstracto e involucra en menor medida y aparentemente al factor social. También son válidas las limitaciones y diferenciaciones geográficas y culturales de una región, dadas por sus características sociales y económicas.

Para finalizar, la teoría sociocrítica si bien tiene un punto de partida en el marxismo y dice superarlo, lo que está haciendo, simplemente, es ubicar en otro espacio su análisis, es decir, en la superestructura, lo cual es válido. Sin embargo, allí mismo podría encontrar una limitación en la interpretación de algunos al conferirle a la educación una fuerza de cambio que no tiene. El análisis con respecto al papel transformador que se le confiere a la educación, es el resultado de la propia situación social en los sesenta cuyo protagonista principal fue una clase media estudiantil que en ese momento aparecía como clase dirigente y las escuelas como centros democráticos de crítica y expresión social. Más tarde, ese carácter trascendente de la educación y el sector estudiantil y de la clase media como directores de cambios sociales radicales ha sido desmentido por la historia.

Henry Giroux, en su discurso, advierte del peligro de sobreestimar el papel de la educación. Retomando una experiencia histórica de espacios abiertos al público para la disensión y discusión libres, puntualiza el espacio educativo como una "esfera pública alternativa" al representar una resistencia a la dominación de clase, a la discriminación racial, de la mujer, de la clase trabajadora.

En ese sentido lleva a la teoría hasta un compromiso en donde los docentes, tanto como los alumnos, bajo la práctica de una pedagogía radical, son capaces de vincular los procesos de análisis y reflexión —procesos de ilustración— con estrategias adecuadas para la transformación de la realidad. El conocimiento, así, deja de ser un ente aislado para servir como base a la reflexión y a la acción conducente. 18/ En el momento cuando la enseñanza adopta una forma crítica, de hecho, se está transformando la realidad.

Capítulo 2. Como se transforma la enseñanza en práctica docente

2.1 Los tres momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje

El significado de la palabra docente es "quien enseña o instruye" 1/, a través del currículo; siguiendo esta definición, tareas de enseñanza pueden ser desplegadas por la madre, el párroco, un maestro o, en general, quien enseñe. Al desempeñarse en el ámbito familiar la enseñanza cumple el cometido de socializar al sujeto. La enseñanza adquiere el carácter de docencia al ser sistematizada en el contexto de la institución escolar y puesta en contacto con un currículum. En el microespacio del aula se vuelve práctica pedagógica.

Roger Gilbert habla de una pedagogía individual, cuya característica es la transmisión de conocimientos, muy concretos, por las familias o las tribus, por imitación, situados en el plano técnico, la caza, la pesca, recolección de plantas, hilar, tejer, etc. Las cualidades de esta instrucción o enseñanza son, su carácter de individual, fuertemente motivada, práctica y, por no darse en la escuela, no existe separación entre el tiempo del aprendizaje del de la acción. 2/

El autor concibe a la escuela como un lugar especial que socializa e imparte instrucción, en particular la educación de los

niños; tiene sus antecedentes más remotos en la antigüedad, —cita como ejemplos a China antigua, a los japoneses en el siglo VIII, a los hindúes, caldeos, egipcios, hebreos, entre otras culturas o civilizaciones—; identifica el alfabeto como fundamental en la aparición de la escuela, en la cual era posible adquirir un estatus, dado en este caso por el saber leer: "Sería más certero decir que la escuela nació verdaderamente con el alfabeto. Y esto resulta de que la lectura es una verdadera arma de conquista a la que el poder se apega".2/ Otro de los objetos de estudio característicos de la escuela en sus inicios es la religión. En un periodo posterior, se incorpora a la currícula de las escuelas, materias como la historia y consecuentemente la geografía y el civismo.

El objeto de estudio, históricamente hablando, ha venido incorporando —incluso en periodos relativamente recientes— otras materias, de acuerdo a las exigencias sociales y económicas, hasta la complejidad de hoy.

Sin embargo, la escuela da la idea de la reunión de alumnos para recibir instrucción, de acuerdo a un currículo establecido. En el caso de la presente investigación, la práctica docente será referida a la de la escuela actual, fruto de la revolución francesa del siglo XVIII, en donde concurren uno o varios sujetos con alguna disposición a aprender el conocimiento, como objeto de estudio sistematizado y dosificado en planes y programas de estudio.

Al desarrollar sus facultades naturales y únicas (su capacidad de razonamiento, entre otras), el ser humano se ha esforzado en explicarse los fenómenos de la naturaleza a la vez de controlarlos, obedeciendo a una ley de la sobrevivencia y del mínimo esfuerzo. El conocimiento, como la habilidad en el trabajo, van heredándose de una generación a otra. En un proceso histórico, y en correspondencia con las necesidades sociales y culturales, surge la escuela, como un sitio en donde el conocimiento humano estará puesto a disposición de quien tenga el deseo y la posibilidad de adquirirlo.

El intermediario entre el conocimiento, como objeto de aprendizaje y los sujetos dispuestos a asimilarlo es, en primera instancia, la escuela y, de forma directa, el maestro.

Los logros en la actividad científica de la sociedad y que, en ocasiones, tendrán una utilidad práctica —inmediata o no— en el

trabajo, serán enseñados en las escuelas por medio de los profesores o docentes, con lo cual la enseñanza de la sociedad se transformará, dentro de la escuela y específicamente dentro del aula, en práctica docente.

A través del tiempo, el conocimiento, para su enseñanza y asimilación, ha debido ser dosificado y sistematizado para su aprendizaje, formándose los grupos y grados escolares.

Hemos visto cómo la enseñanza es una práctica de la sociedad, cuyo comienzo es la familia, aun cuando tiene lugar en ámbitos muy variados: la iglesia, la comunidad, la escuela. En la escuela, el proceso de enseñanza se personifica en el docente. Es él quien detenta el saber, sobre él recae la organización del proceso de enseñanza; es el enlace entre el conocimiento científico sistematizado en un plan de estudio o currículo, las autoridades educativas y los alumnos.

Es reconocido como maestro y autoridad —en primer lugar en el aula— por su saber. Es quien debe transmitir los conocimientos a los sujetos que aprenden. La enseñanza encuentra su realización cuando el alumno aprende.

Para fines de análisis pueden identificarse tres momentos —en realidad son tres procesos— en la enseñanza en el aula: la preparación, la transmisión del conocimiento o enseñanza-aprendizaje y la comprobación de la asimilación del conocimiento, o evaluación.

En la práctica, estos momentos conforman un solo proceso, el de enseñanza-aprendizaje. Se condicionan unos con otros: una mejor preparación de un curso depende de la experiencia del docente en lo relativo a la transmisión del conocimiento, pues en este momento puede advertir las dificultades presentes en el proceso, la utilidad o no de los temas, o aquello en los cuales se muestra más o menos interés por parte de quienes aprenden. Asimismo, los resultados en la comprobación de la asimilación de conocimientos, serán mejores de acuerdo a un seguimiento adecuado en los procesos de preparación y transmisión del conocimiento. La evaluación de un curso dará la pauta para su mejoramiento.

Los procesos de preparación, aprendizaje y evaluación, aún cuando complementarios, son contrarios entre sí.

El proceso de aprendizaje constituye, en la práctica, la negación de la planeación, pues mientras ésta es la proyección de la tarea o del proceso **en el pensamiento** del docente, como una idea o intención, el proceso de aprendizaje es de por sí una **práctica**, se concreta en hechos reales; deja de ser pensamiento, para convertirse en acción; pone a prueba lo planeado, desmintiéndolo la mayoría de las veces en cuanto al tiempo dedicado a uno u otro tema o bien en la profundidad del análisis, lo cual surge en el momento mismo de la práctica frente a grupo, de acuerdo a la dinámica del mismo.

El momento de evaluación es, a su vez, negación del anterior, pues los conocimientos han dejado de ser propiedad exclusiva del docente y ya han sufrido un proceso de asimilación por el alumno. Este ya no parte de cero, ya no es, por decirlo así, un ignorante; va fijando en su cerebro nuevos conceptos, procedimientos, habilidades e ideas. Este momento pone a prueba el del aprendizaje; es su finalidad. El resultado dará cuenta de si hubo un adecuado proceso de aprendizaje o, por el contrario, es necesaria una rectificación, lo cual formará parte, tanto del proceso de aprendizaje, como del de planeación.

2.1.1. La planeación

El ser humano se distingue por su capacidad de proyectar, en su pensamiento, la tarea a realizar; en eso se distingue, por ejemplo un ingeniero de un topo.

En el caso de la enseñanza, es necesario determinar el conocimiento o conocimientos que debe adquirir el alumno. Los conocimientos, en la actualidad, se dosifican de acuerdo a la capacidad de los estudiantes para su asimilación, constituyéndose los niveles educativos, desde el preescolar —en el caso mexicano— hasta el posgrado. Cada nivel debe servir de base al siguiente; no se podrá dar la asimilación superior sin haber aprendido los conoci-

mientos del nivel precedente: ¿quién podría realizar un cálculo algebraico sin conocer las letras o los números?

Los planes y programas de estudio responden a las necesidades de conocimiento de la sociedad y de manera especial a las de su sector productivo, sobre todo en la actualidad: un obrero debe tener conocimiento de la lecto-escritura para atender y obedecer las instrucciones dadas en los letreros de las fábricas: "use guantes", "zona de alta tensión", etc. El conocimiento histórico resalta los valores, los personajes e incluso la forma de hacer ciencia de la clase social en el poder: cuando en historia se nos habla de los "héroes que nos dieron patria", se nos está refiriendo a la patria actual con su conformación de clases dominantes, situando por encima a los responsables de la estructura económica y política y dejando en un segundo plano la "visión de los vencidos", es decir, de las clases subordinadas. Asimismo los conocimientos elementales de civismo o de geografía tienen como propósito ubicar al individuo en su quehacer social, en su medio.

El conocimiento va haciéndose más complejo conforme se asciende en el nivel de enseñanza, hasta llegar a la investigación y desarrollo científico y tecnológico en los niveles de maestría y doctorado, después de veinte años de estudios.

En cada nivel de enseñanza existe un plan de estudios, un currículo, el cual estará dosificado de acuerdo a la edad del estudiante y, por tanto, al grado que se curse: existe un plan para la primaria y uno específico para el primero, segundo y hasta el sexto grado. Esta estructura es ya de por sí, una estructura planeada. Sin embargo, para ser enseñados y aprendidos los programas en cada grado de enseñanza, es necesario planear el proceso, labor reservada al docente, aunque con gran injerencia, sobre todo en los niveles básicos, de las autoridades educativas.

El punto característico de toda planeación está dado por los objetivos; de ellos se derivan los medios y las formas para lograrlos.

Para dar cumplimiento al objetivo general, son necesarios pasos intermedios, conformados por las unidades temáticas de un curso.

El conjunto de actividades y recursos orientados a la enseñanza-aprendizaje son las formas y los medios del proceso. La planeación no sólo contiene los objetivos generales o los particulares de cada unidad temática sino la forma como debe trabajarse sobre los contenidos, es decir las actividades de enseñanza-aprendizaje, el tiempo asignado a cada unidad temática, los recursos disponibles, como lo es la bibliografía y la forma de evaluación.

La planeación educativa en general y la específica en el aula han cambiado, no precisamente bajo el influjo del tiempo, sino de acuerdo al momento histórico vivido por la sociedad.

Tradicionalmente y desde fines del siglo XIX, el proceso de planeación consistió en políticas orientadoras de la enseñanza, en donde se trazan grandes metas basadas en la institución y el profesor, en donde este último actúa como un instrumento de aquélla, sin ser consciente, en la práctica, de los propósitos institucionales: es un mero ejecutor de los mismos. 3/

Una mayor socialización en el trabajo y en la propiedad de los medios de producción, el desarrollo tecnológico, el crecimiento de los mercados como consecuencia de incrementos en la población —sobre todo después de la segunda gran guerra—, son rasgos característicos de la economía en el presente siglo que necesariamente han impactado los sistemas educativos y, en consecuencia, la planeación. Ayer, como hoy, el conocimiento en el mundo —especialmente en el mundo desarrollado— se incrementa, al existir mayores descubrimientos científicos y tecnológicos: por tanto hay más materia de enseñanza en las escuelas. La industria y el comercio incrementan la demanda de técnicos, investigadores y profesionistas, al tiempo en que los centros educativos deben atender un mayor número de estudiantes en todos los niveles. En los centros fabriles predomina la organización del trabajo basada en tiempos y movimientos lográndose con ello incrementos significativos en la productividad (es decir lograr una mayor producción durante un mismo tiempo o incluso en menos).

Roger Gilbert lo refiere del siguiente modo en relación a la pedagogía como un todo, pero considerando como relevante los alcances de los medios de comunicación: "la pedagogía no puede

permanecer inerte ante las conquistas de la técnica; influidos ya por los medios de comunicación, en un mundo en que la imprenta ha dejado de ser el vehículo único de la información, los niños deben encontrar en la escuela un procedimiento de instrucción adecuado a su nuevo pensamiento. Con todo, introducir medios audiovisuales en la escuela no constituye una operación trivial, similar a la de reemplazar un manual por otro, sino que consiste en crear las condiciones para una mutación del pensamiento (...)"4/

Sin alcanzar a satisfacer los niveles actuales de demanda educativa, las escuelas deben atender a un número creciente de estudiantes, lo cual implica incrementar la productividad en las mismas y asimilar un cúmulo mayor de conocimientos.

En correspondencia con los cambios en la organización de la producción, en donde se adopta un seguimiento específico de los procesos productivos, para este siglo, la planeación educativa incorpora, dentro de un esquema denominado de tecnología educativa, la especificación de los objetivos del aprendizaje —ya no vistos como bloques de conocimiento—, resaltando las conductas a alcanzar por el alumno. Esta forma se corresponde con un paradigma de la psicología conocido como "escuela conductista". 5/

Un segundo momento histórico importante en el presente siglo y que de igual forma va a impactar la práctica educativa y docente, son los movimientos sociales que tienen lugar desde finales de los sesenta y habrán de continuarse durante los setenta, los cuales van a tener como centro de atención las movilizaciones y conflictos en las escuelas. En el terreno económico los trabajadores exigirán una mayor participación en la distribución del ingreso mientras en lo político se estará por la libertad de expresión, así como abrir las posibilidades de participación en ese espacio, incluso para la llamada clase media. Todas estas exigencias convergen, al menos en la sociedad mexicana, en los movimientos estudiantiles de esa época.

Otras circunstancias históricas se encuentran presentes en los movimientos sociales de la época: una, más relacionada con el ámbito latinoamericano, es la revolución cubana y otra, también impactante en los espacios de las ciencias sociales, es la expe-

riencia de crecimiento económico y relativo éxito de la revolución socialista en la China de Mao Tse Tung, y en menor medida la creación de la Corea socialista.

El reflejo en el espacio educativo —nuevamente la referencia es para México—, es notoria en el cambio en los planes y programas de estudio en primaria y secundaria, la creación de los Colegios de Ciencias y Humanidades en bachillerato (CCH) y la revisión curricular en las licenciaturas abarcando desde Economía, Sociología, Arquitectura, Derecho, Filosofía, Ciencias Políticas, entre otras, incorporando las experiencias sociales referidas.

El cambio curricular presupone un impacto en la planeación de la docencia, al ser cuestionado el esquema conductista basado en cambios parciales en el alumno —los cuales en la mayoría de los casos son de forma, no de contenido— para, alternativamente, replantear una conducta comprometida con la sociedad, considerando a las clases subordinadas incluso resaltando su papel y con el estudio, viendo a éste como un medio liberador, dejando de considerarlo como una obligación para transformarse en un espacio formativo y definitorio en la vida del estudiante, no sólo profesional, sino abarcando su existencia toda.

Otro de los puntos se refiere a la significatividad del aprendizaje, abandonándose por ejemplo en los CCH's el llamado enciclopedismo, es decir, atiborrar al alumno de materias, algunas vueltas obsoletas como el latín, para orientarlo hacia un conocimiento de comprensión, privilegiando la memoria a largo plazo y no a corto —estudiar para el examen— en la medida en que se incorpora el conocimiento como forma de vida, induciendo al estudiante hacia una actitud de investigación y análisis.

2.1.2 Enseñanza-aprendizaje

(De cómo la transmisión del conocimiento es, en realidad, un proceso de enseñanza-aprendizaje).

El término *enseñanza* denota una actitud activa por parte del profesor o docente y relativamente pasiva por el alumno, pues

mientras aquél posee el conocimiento, lo trabaja y transmite al alumno, éste se limita a memorizarlo, para al final del proceso demostrar, mediante un examen, que lo ha asimilado, lo cual le confiere el pase al siguiente nivel de enseñanza, sea temático o de grado. 6/

La exposición oral, las tutorías y el aprendizaje previo del alumno mediante un trabajo preliminar de lectura o resumen, son distinguidos por Gilbert Highet como las formas más reconocidas de *transmisión* del conocimiento.

Dentro del denominado esquema *tradicional* de enseñanza —visto desde el análisis sociocrítico—, la cátedra magisterial, la exposición y el verbalismo del profesor, prevalecen en el proceso. La consecuencia es reservarse para él el saber —y hasta ocultarlo— haciendo a un lado la experiencia enriquecedora del conocimiento o siendo utilizada para sí. 7/

La total planeación y programación es la característica distintiva de la tecnología educativa de este siglo, tratando de encuadrar el proceso de enseñanza dentro de límites rígidos en tiempos y actividades dados por la planeación, haciendo énfasis en los cambios de conducta provocados por el aprendizaje; sin embargo, aún cuando los alumnos puedan disertar acerca de la discriminación, el machismo o la competencia y la cooperación, en su relación al interior del aula, prevalecen el racismo, el machismo y la rivalidad.

Los ya referidos acontecimientos sociales, económicos, políticos y educativos ocurridos en los años sesenta y setenta, han obligado a reflexionar a los estudiosos del fenómeno educativo —se continúa con el esquema propuesto por la sociocrítica—, acerca del proceso de *transmisión* del conocimiento para en primer lugar reconocerlo como un **proceso,** y luego advertir los cambios en él ocurridos, en donde ha ganado espacio la responsabilidad del alumno en su aprendizaje, apreciándolo no como un ente pasivo, sino activo, convirtiéndose no en alumno, sino en estudiante, en sujeto que estudia.

Se reconoce así un cambio en la connotación del proceso como de enseñanza-aprendizaje y ya no sólo de enseñanza.

Para esta corriente, el proceso de enseñanza-aprendizaje, es ante todo, un acto educativo: no es sólo la transmisión del conoci-

miento científico o tecnológico; es un interactuar de sujetos, cada uno con su personalidad, puestos en relación con el objetivo de asimilar el conocimiento.

El proceso de enseñanza-aprendizaje es una conjunción de objetivos, contenidos, procedimientos, técnicas y recursos didácticos. El estudiante debe disponer de experiencias idóneas para trabajarlas en un esquema **cooperativo** en el cual exista investigación permanente, momentos de análisis y síntesis, reflexión y discusión, lectura y redacción, además de un conocimiento del plan y programa de estudio. En este proceso existen momentos de ruptura y/o superación y reconstrucción, en donde pueden ser retomadas experiencias y conocimientos previos.

En esta perspectiva la pasividad del estudiante es superada por su participación activa en la obtención del conocimiento. 8/

2.1.3 Evaluación

Como en los procesos anteriormente analizados, en el de comprobación de asimilación del conocimiento, están presentes las formas tradicional, de la tecnología educativa y la pedagogía crítica. Para esta última, esta *comprobación* se transforma en *evaluación* del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo a la tradicional autoridad del docente como detentador del saber —un saber, por lo demás incuestionable y absoluto—, organizador y responsable casi único de la transmisión de conocimientos, el otorgamiento de calificaciones representa la confirmación de su autoridad, única e indiscutible en el aula: él —y sólo él— está capacitado para asignar una calificación de acuerdo a lo que considera ha sido asimilado por el alumno.

Este carácter preponderante en el aula da lugar a imprecisiones, abusos, arbitrariedades e incluso se ha convertido en un arma intimidatoria en posesión del maestro.

Para la forma designada como tecnología educativa, la calificación es el control de la eficiencia en el trabajo del aula y reconoce a la experiencia y la conducta como medibles y sujetas al otorga-

miento de un número. Ellos defienden así la objetividad en la evaluación.

La evaluación, como un proceso eminentemente didáctico, es definida así por la forma o modalidad crítica, enfatizando la conveniencia de una planeación y ejecución conveniente para la vigilancia y el mejoramiento de la calidad de la práctica pedagógica. Al salir de un esquema de enseñanza memorística, el docente debe buscar una estructura evaluativa correspondiente con una enseñanza-aprendizaje donde la memoria, las habilidades, el análisis, el juicio estén presentes.

Para la corriente sociocrítica, la evaluación es un proceso subjetivo, aunque para la científica empirista y la psicología conductista la medición de fenómenos observables, registrables, repetibles y medibles es sustento de objetividad. Sin embargo, sigue presente el carácter, la formación, los prejuicios, los temores, los rechazos del maestro en la evaluación, imprimiéndole un sello de subjetividad.

Para un replanteamiento de la evaluación, señala la corriente sociocrítica, se hace necesario establecer el fundamento epistemológico de aprendizaje, conducta y personalidad y establecer criterios y parámetros para medirlos.

La evaluación puede comprender el estudio del proceso de aprendizaje: tareas realizadas, ensayos, reportes, investigaciones bibliográficas, investigaciones de campo, vicisitudes del grupo al realizar la tarea, resistencias, rechazos, miedos, ansiedades, etc. y no necesariamente debe cuantificarse o puede ser cuantificable, aunque existen propuestas para asignar una ponderación al trabajo del alumno a lo largo del semestre, repartida en exámenes, ensayos, controles de lectura, investigaciones, trabajo individual y en equipo, tareas, asistencia.

Al mismo tiempo, el profesor debe ser lo más consciente de sí respecto a su carácter, formación, prejuicios, temores, rechazos referidos líneas arriba, lo cual ayudará a hacer menos subjetivo este proceso.

2.2 El proceso visto en su conjunto

Ante todo, el docente, en su práctica frente a grupo, va a reflejar conductas que son resultado de su formación personal y profesional. Son conductas aprendidas en todas las situaciones de su existencia y no sólo de su saber profesional. Muchas son producto de conductas observadas en los diferentes espacios por donde ha transitado; otras han sido mediante el lenguaje; otras por experiencias o por su práctica profesional, deportiva, familiar, etc. Consciente e inconscientemente, todo el ser del docente —producto de un ser social y éste a su vez, producto histórico— está reflejo en su práctica frente a grupo.

No sólo en la práctica docente, sino en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la planeación hasta la evaluación, está presente una práctica educativa que ha venido dándose desde hace siglos. No es posible separar una práctica tradicional de una tecnología educativa o de una crítica. Y ello está dado por el carácter mismo del proceso.

A pesar de la aceptación, por un docente partidario de la corriente crítica, de su carácter como maestro y alumno al mismo tiempo, en tanto sujeto enseñante y que aprende enseñando y en la discusión e interacción con el alumno, no puede dejar de verse como la máxima autoridad y el detentador del poder dentro del salón de clases, atributos que le son dados por ser quien detenta y posee el conocimiento. Y éste no se reduce al conocimiento técnico o científico, sino se extiende a su experiencia como maestro, a los cargos ocupados en la institución educativa donde trabaja y en otras, a su práctica como profesional cuando cuenta con otra profesión, a sus habilidades adquiridas en la lectura, la redacción, el análisis e interpretación de textos delante de su grupo, todo ello le confiere una autoridad, reconocida de facto por los alumnos, además de la que le confiere la propia institución educativa en la cual labora. 9/

Sigue siendo el docente quien decide, en última instancia y salvo por obediencia a órdenes superiores, la calificación del alumno y quien mantiene la disciplina en el salón de clases.

Asimismo, en el propio proceso de enseñanza, pese a la responsabilidad que pueda delegársele al alumno en cuanto a su aprendizaje, el maestro, aún en los casos de una libertad con límites como la planteada por Carl Rogers, continúa siendo el director del proceso 10/; y aún en las discusiones grupales cuando los estudiantes han vertido el conocimiento objeto de estudio, esperan siempre la palabra aprobatoria o reprobatoria del maestro para confirmar sus saberes. En ocasiones, el maestro puede requerir de la exposición, de la cátedra o la conferencia y no sólo es válido sino necesario dar un seguimiento a la eficiencia en el proceso.

No obstante una práctica docente que, por lo general, utiliza todos estos recursos puestos en paradigmas o modelos educativos, el maestro puede mostrar inclinación por determinados aspectos ya sea en cuanto a la planeación, la enseñanza o la evaluación, con lo cual habrá de ser clasificado dentro de los modelos descritos. Es el propósito del presente trabajo en su última fase o capítulo.

2.3 Factores que inciden en la práctica docente en las Instituciones de Educación Superior (IES)

La práctica docente alcanza una significación social —diferenciada de la práctica pedagógica— en tanto se "desarrolla en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales". La práctica pedagógica se "despliega en el aula donde se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el 'enseñar' y en el 'aprender'. 11/ Esta diferenciación puede volver "tensa" la labor del docente, cuando su consciencia acerca de la realidad entra en conflicto con su quehacer dentro del aula. En términos de Libia Achilli, es cuando el profesor se enfrenta al dilema entre el 'transformar la realidad' y 'enseñar; entre 'socializar' y 'enseñar', 'educar' e 'instruir'; 'dar afecto' y 'torturar con contenidos'.

2.3.1 El aspecto económico

En nuestro país el incremento en la demanda de educación superior, ha sido una constante desde la expansión industrial a partir de 1940, habiéndose registrado periodos con un crecimiento muy significativo, como sucedió en la época de los setenta y en la de los noventa. Si bien a la iniciativa privada se le ha concedido una participación creciente en la satisfacción de esa demanda, el Estado ha hecho su parte, lo cual queda de manifiesto en los porcentajes de participación de instituciones de educación superior, correspondiéndole a las instituciones públicas un 53% y a las privadas un 47% del total de la demanda atendida. 11/

La conformación de la estructura docente en las instituciones de educación superior, en el ámbito nacional, ha determinado una proporción por arriba del 65 % de maestros por asignatura, en tanto los profesores de tiempo completo —con una dedicación "exclusiva" a las IES— y de medio tiempo, no rebasan el 30 por ciento.

Por tratarse de un sector aún mayoritario en la atención de la demanda educativa a nivel superior y por su vinculación con la problemática económica del país, además de ser el espacio para el análisis de esta investigación, es preciso detenerse en las IES públicas.

Han sido diversas las repercusiones del incremento de la matrícula en éstas, siendo una —quizás la principal—, la canalización creciente de recursos públicos, con la consecuente distribución y asignación de los mismos: una proporción considerable se destina al aparato administrativo y otra parte, también significativa, al pago de salarios de maestros, además de instalaciones, equipo de investigación, de transporte, etc. No obstante el monto ha resultado insuficiente de acuerdo al incremento de la demanda y a las necesidades de equipamiento, sin mencionar el sueldo a los profesores. En ocasiones, los insuficientes recursos han sido reducidos aún más y hasta se habla de una posible privatización de la UNAM en razón de sus altos costos de operación.

En relación a los sueldos y salarios a docentes, el "Diagnóstico de la educación superior en México", elaborado por la H. Cámara de diputados, menciona una percepción de los maestros de tiempo completo en las universidades públicas de México considerablemente inferior a la de sus homólogos estadounidenses, pues mientras aquellos perciben un aproximado de 44 mil dólares anuales, los mexicanos difícilmente llegan a los 14 mil, correspondiendo esta cifra a una sola categoría en el tabulador de la UNAM. Si en el aspecto de producción industrial, comercio y cultura nos encontramos en un proceso de integración con la economía estadunidense, resulta obvia la desproporción entre las percepciones magisteriales de ambos países.

La dedicación exclusiva a la Universidad, una posición económica desahogada con la posibilidad de adquirir diversos tipos de material didáctico o de apoyo, así como la de poder pagar por cursos de actualización u otros, la realización de viajes, son algunas de las ventajas dadas por un ingreso arriba del de sólo la suficiencia para satisfacer necesidades básicas y complementarias. Para completar su actual ingreso, el profesor mexicano de tiempo completo, debe conseguir un trabajo extra. Difícilmente puede destinar una suma para la adquisición de libros, material didáctico o de apoyo –cámaras fotográficas o de cine, viajes, o la asistencia a eventos de carácter científico, como formas de ampliar su propia visión cultural y científica y disponer de mayores recursos para su cátedra.

Por su parte, el profesor de asignatura debe contratarse en sitios donde su labor resulte más remunerativa, considerando a la docencia como un complemento a su ingreso, una forma de mantenerse actualizado o para ocupar su tiempo libre, aunque no se descarta, de ninguna manera, la dedicación seria y profesional de muchos de ellos, hacia la actividad docente. Aún así debe considerarse la existencia de maestros con limitadas posibilidades de una profesionalización en la docencia y aún de falta de atención de los grupos a su cargo, en razón de la obtención mayoritaria de ingresos en otros espacios que requieren de su tiempo.

La masificación de la enseñanza superior ha conducido a la sobrepoblación y a la improvisación en todos los órdenes, pero en

un caso especial, en el relativo a la docencia. Es indiscutible la contratación casi indiscriminada —durante décadas— de maestros para impartir las materias de los planes de estudio: el resultado, maestros sin haberse titulado y, por tanto, sin haber practicado la investigación —pues durante muchos años fue requisito único la elaboración de una tesis— y, quizás más grave es su improvisación, es decir, maestros ajenos a la práctica docente y al conocimiento de la misma, de sus ciencias auxiliares como la sociología, psicología, didáctica, etc. y, en no pocos casos, asignados en materias con un perfil diferente a de su formación profesional.

Otra consecuencia de la sobrepoblación es la concentración de alumnos en escuelas y grupos académicos, principalmente en el área de las ciencias sociales y administrativas, en las cuales se registra una matrícula que significa el 52.4% del total nacional, seguida de las ingenierías y tecnología con un 35.3 %, siendo las de ciencias de la salud y la de naturales y exactas las de menor demanda. 12/

En las áreas con mayor población estudiantil el profesor no sólo debe atender a un número considerable de alumnos en un grupo académico, sino, en ocasiones, a varios grupos con un gran número de integrantes, lo cual demerita la atención por ejemplo a tutorías, investigación, alumnos rezagados, actualización, entre otros.

La pobreza en México es una realidad no sólo lacerante, sino actuante y limitante. En muchos casos se complementa con una administración que no sólo absorbe una gran cantidad de recursos para sí, sino limita el resto hacia la docencia y la investigación. Otros factores, de índole político y de concentración del ingreso por ejemplo con sueldos altos a funcionarios, altos gastos de comisión, etc., igualmente afectan el desarrollo de las IES. Ante los insuficientes sueldos para la práctica docente, se ha optado por apoyos en bibliografía material didáctico, cursos de actualización y formación y aún en espacios físicos adecuados para su trabajo de asesoría o investigación. No obstante, ello ha resultado en ayudas importantes pero aún insuficientes y no oportunas, agravadas por circunstancias como la lejanía o vinculación

deficiente con el centro del país, en donde se concentra la mayor población estudiantil, de maestros, así como de los recursos financieros.

2.3.2 El aspecto cultural

Además de las circunstancias, dadas por la economía, debe considerarse la formación cultural del docente, indisolublemente ligada a la cultura del país. Si bien la expansión de la industria en México y la creciente integración económica con el vecino país del norte —en donde el Tratado de libre comercio es su manifestación más relevante— han repercutido en una modificación de rasgos culturales, entre ellos hábitos, diversiones, el idioma, la adopción del American way of live, etc., y le han planteado a industriales, profesionistas, técnicos e investigadores, pautas de conducta y trabajo acordes y de vanguardia en relación a estos cambios, aún prevalecen actitudes limitantes a un mejor desarrollo, especialmente en lo relacionado con la educación.

En algunos casos la visión del docente, en relación no digamos a su entorno económico, sino a la reflexión acerca de su práctica, del currículo, de la importancia de la comunicación con los demás maestros, parece verse limitada en una rutina en donde la investigación y el análisis ocupan un lugar secundario.

La reflexión sobre la práctica del docente, hecha por el docente mismo, le permite mejorarla. Una actitud crítica en relación a su entorno, a lo que está enseñando, a como lo está enseñando, le permitirá mostrar el camino del análisis, del compromiso y no sólo de la memoria. En ocasiones pareciera, por el contrario, irse retrocediendo en lugar de avanzar tanto en la cultura y enseñanza del maestro como de los alumnos.

Otra circunstancia: en épocas anteriores la diversión, como necesidad, podía satisfacerse mediante la lectura o los juegos, algunos de ellos creativos. Hoy, la televisión, a la vez de constituir un valioso apoyo didáctico al combinar audio y video en documentales ilustrativos es, ante todo, un medio de propaganda comercial e

instrumento de legitimidad política presentando, representando y defendiendo ideológicamente —en los noticieros, principalmente—, a la clase dominante en el poder, convirtiendo al tele espectador en un sujeto meramente receptor, pasivo, poco reflexivo, presa fácil de la voracidad de los medios, no precisamente de comunicación, pues no existe una realimentación de perceptor a emisor, aspecto primordial en el proceso.

Si el alumno o estudiante —sobre todo en México—, ha tenido dificultad en adquirir el hábito de la lectura hoy, frente a la T.V. y sus programas colmados de sexo y violencia, así como los video juegos con similares características, se aleja de la perspectiva de la cultura, la reflexión y el análisis.

No se menosprecia el avance tecnológico, por ejemplo de programas por computadora en la multimedia o incluso el internet; sin embargo, ¿tienen acceso a ello los niños y estudiantes de todas las clases sociales? El no contar con estos avances es una desventaja para la educación en todos sus niveles y posiblemente sea una queja de ciertos huelguistas de la UNAM al hacerse cada vez más elitista la educación, sobre todo la superior, reclamando un mayor apoyo en el rezago de los estudiantes de menores recursos.

Capítulo 3. La práctica docente en la Facultad de Contaduría y Administración (FCyA), Campus I, de la Universidad Autónoma de Chiapas

3.1 La sociedad chiapaneca, la UNACH y la FCyA

Al efectuar el análisis de la práctica docente en esta Facultad, es necesario señalar la importancia de ésta para la sociedad chiapaneca y, en especial, dentro de la propia UNACH.

En el presente trabajo, los datos estadísticos tienen como finalidad, en lugar de una presentación erudita, contextualizarlos en la argumentación.

No obstante ser una entidad cuya población económicamente activa se dedica en un 58 por ciento a las labores del sector primario de la economía (conformado por agricultura, ganadería, silvicultura, caza y pesca), ésta apenas aporta un 14 % al producto interno bruto, es decir a la producción total de bienes y servicios producidos por la sociedad chiapaneca, cifras indicativas de una baja productividad en el campo y de una baja valoración de sus productos. 1/

Con las cifras, es importante considerar el continuo crecimiento de las ciudades, en donde se ocupa la mayoría de los profesionistas egresados de la Universidad. Si vivimos en una sociedad capitalista, cuya forma de producción es mediante las organizaciones empresariales, públicas y privadas en los tres sectores de la economía, se deduce una demanda constante y creciente, por parte de estas organizaciones, de sujetos capacitados para llevar los registros contables o la administración de las mismas. No es casual el predominio de la demanda de estas carreras.

Con ser el estado de Chiapas eminentemente agrícola y con una potencialidad en ese sector, la sociedad está demandando profesionistas de las áreas de la administración y la contaduría pública, principalmente porque la mayoría de nuestros campesinos —y esto lo consigna el proyecto académico 98-2002— practica una agricultura **de subsistencia,** no comercial, incapacitándolos para pagar a un técnico o especialista agrícola: el agricultor prefiere producir lo que tiene y, por tanto, con lo que tiene y con lo que sabe, pues ni está en posibilidad de asesorarse técnicamente, ni de hacer ensayos que lo pueden dejar sin comer. En todo caso, son los propietarios capitalistas o comerciales quienes están en la posibilidad de contratar ingenieros agrónomos, médicos veterinarios o administradores agropecuarios para sus granjas o bien, aquellos agricultores interesados en formar a su descendencia en esas especialidades. Por tanto representa un significativo logro el pasar de un 10.28 por ciento de alumnos inscritos en ciencias agropecuarias a principios de la presente década, a un 10. 6% en 1998, dentro de la UNACH.

Aunque desde el escritorio se pretenda incrementar esa demanda como deducción lógica de ser Chiapas un estado agrario, la realidad ha contradicho los pronósticos y los esfuerzos de regulación en ese sentido. El área de las Ciencias administrativas continúa ocupando una mayor proporción, aunque ciertamente ha disminuido, al pasar de un 62.41 por ciento en 1990-1991, a un 51.88% para 1998, 10. 53 puntos menos, siendo absorbidos por las áreas de ingeniería y tecnología y de las ciencias de la salud con aumentos de 8.42 y 3.69 puntos, respectivamente. 2/

Los sectores económicos de la sociedad chiapaneca, continúan demandando, en su mayoría, a administradores y contadores. De ahí la importancia del área administrativa en general y de la Facultad de Contaduría y Administración, en especial.

Otras áreas de conocimiento como son ingeniería y tecnología, ciencias de la salud, agropecuarias y humanidades, representan porcentajes muy por debajo de la correspondiente a administrativas, pues la proporción de la matrícula alcanza cifras, respectivamente, de 18.96%, 13.79%, 10.60% y 4.77%, contra el 51.88% arriba referido. 3/

Para la práctica docente implica, el compromiso de formar profesionistas capacitados, lo cual está indicado en el perfil del egresado del plan de estudios vigente y, al mismo tiempo, la atención a una población estudiantil de más de tres mil alumnos, en el campus I de la Facultad de Contaduría y Administración con grupos, en ocasiones, de hasta sesenta integrantes.

3.2 La práctica docente en la FCyA

3.2.1 Estructura por tipo de ocupación, nivel académico y profesionalización

La ocupación de profesores de tiempo completo supone la posibilidad de éstos de atender de manera integral a los alumnos de los grupos académicos, con asesorías, comunicación personalizada, eventos académicos, visitas, así como para la revisión y asesoría de trabajos de investigación —como las tesis profesionales—, exámenes de licenciatura, trabajos especiales para la dirección y —quizás lo más importante—, una continua actualización, la reflexión acerca del trabajo docente y transformarse en docente-investigador.

Con base en los datos de la rectoría de la UNACH, hasta el año de 1997 la planta docente de esta casa de estudios ascendió

a la cantidad de 1 mil 125 profesores, de los cuales 40.61 % son de tiempo completo, 7.27% de medio tiempo y 52.12% de asignatura. Para el presente año, esta estructura se mantiene en términos generales, siendo las cifras de 43.9, 5.7 y 50.5 por ciento, respectivamente, totalizando 1mil 254 profesores, 11.5 % más en relación a dos años antes. 4/

En contraste, en el ámbito nacional el predominio de los docentes de asignatura es considerablemente mayor al rebasar el 65%, mientras los de tiempo completo y medio tiempo no superan el 30 por ciento.

Mientras en la Facultad de Contaduría y Administración, Campus I, estudia el 25 por ciento del alumnado de la UNACH 5/, la planta de profesores representa el 12.5% del total de la institución, de los cuales 31.2 por ciento son de tiempo completo, más de 4% son de medio tiempo y el 64.3% de asignatura, cifras similares a las del país, e inferiores a las de la UNACH, en donde los profesores de asignatura no ocupan una proporción mayor al 53%. Aún así, autoridades de tipo administrativo, pretenden reducir aún más la proporción de docentes de tiempo completo, pues la consideran ¡"excesiva"!

En términos gruesos cada docente, en la Facultad, atiende un promedio de veintiún estudiantes, lo cual es desmentido por la realidad, sobre todo en los semestres del tronco común en la especialidad de Contaduría Pública, con grupos de hasta sesenta personas.

Los adelantos tecnológicos en cibernética e informática y sus aplicaciones en las comunicaciones, la fabricación de bienes y, en general en todos los campos, además del significativo avance de las ciencias, —en este caso las relacionadas con la Contaduría y la Administración—, la tecnología y su divulgación por los medios electrónicos referidos, le plantean al profesionista en general y al docente —como detentador del conocimiento dentro del aula, una actualización e investigación continuas, dadas por la lectura e indudablemente por los cursos de posgrado y especialización, mismos que dan cuenta de la necesidad del país de formar profesionistas— y docentes-investigadores, hacedores del conocimiento y no sólo asimiladores del mismo.

Los datos de la FCyA, C.I, refieren cifras inferiores a las de la UNACH en cuanto a posgrado, pues mientras en el ámbito universitario los docentes alcanzaron el 27.59 por ciento en 1997 y 27.8% en junio de 1999, la proporción de la Facultad apenas llega, en 1999, el 15.3 por ciento, aunque para 1997, 28% de los docentes habían completado el ciclo de estudios de maestría convirtiéndose en maestrantes y 16% eran estudiantes de alguna maestría. La proporción de profesores con sólo el nivel de licenciatura rebasa el 35 por ciento.

Conocer las ciencias de la educación como la Sociología, Psicología y disciplinas como la psicopedagogía, la didáctica y otras relacionadas, permite al docente mejorar su actuación frente a grupo, al ser consciente de su función en la sociedad, en la institución a la cual presta su servicio y frente al grupo, así como sus limitaciones, los aspectos a corregir o a superar, conllevando a una mejor convivencia, motivación y trabajo con los alumnos, en una orientación hacia trascender un esquema de autoritarismo, por otro de mayor participación y comunicación con los estudiantes, presentando el conocimiento como una forma de consciencia ante el medio ambiente, de trabajo e incluso personal y no tanto como una obligación.

En la Facultad de Contaduría y Administración existen un maestro con grado en educación superior, uno en ciencias educativas, dos maestrantes y cinco profesores estudiando una maestría en educación, mientras quince profesores han estudiado el diplomado en docencia, ofrecido por la UNACH en pasados períodos.

3.2.2 Ingresos

Teniendo como fundamentación del presente trabajo de investigación a la teoría Sociocrítica de la educación, se presentaba el cuestionamiento de cómo llevar a efecto una didáctica crítica en una Facultad donde la formación terminal es eminentemente práctica: en el área contable el perfil específico del egresado consiste en la clasificación de información —principalmente la relativa a

dinero—, su ordenamiento, presentación y análisis con fines de determinar el estado financiero de cualquier organización empresarial. El administrador, asimismo, se enfoca más hacia la dinámica de la organización empresarial como es la creación de empresas, el diseño de manuales de organización y administrativos, controles de calidad, planeación, ejecución, supervisión y evaluación de procesos, perfil válido para el Administrador de Empresas, Lic. en Turismo y en Informática, antes del cambio en la orientación de esta última hacia sistemas computacionales. 6/

En la actualidad, la formación del profesionista, en cualquier disciplina, debe ser integral y multidisciplinaria, dada la complejización de la sociedad y un deseo de participación de ésta en los asuntos económicos y políticos de un país, razonamiento válido, al menos, para el nuestro: el médico debe ser consciente del medio en donde se desarrolla su trabajo, muchas veces atendiendo a ciudadanos con niveles de vida de extrema pobreza; igual reto se le plantea al pedagogo; la psicología requiere de la Economía y de la Sociología y un economista, en ocasiones, debe revisar procesos que involucran aspectos de la física, las matemáticas, la mecánica, etc.

Quienes intervinieron en la elaboración de los Planes de estudio, debieron reconocer la multidisciplinariedad, así como una formación integral de los contadores y administradores, enmarcándola en aspectos humanos —ambos tipos de profesionistas tienen relación con personal a su cargo o a su nivel—, jurídicos —derecho fiscal, por ejemplo— culturales —entender la sociedad de hoy mediante el estudio de la historia, en la materia de Dinámica Social— y, desde luego, en su entorno social, con el conocimiento de una materia relacionada con el diario vivir de las persona: la Economía.

El estudio de las materias formativas permite desarrollar en el alumno, a la vez del conocimiento propio de las mismas, actitudes como las de compromiso, respeto y observancia a los cánones éticos, de servicio, emprendedora, de superación diaria, aprendizaje permanente e identificación con los objetivos de la organización en la cual el profesionista preste sus servicios. 7/

El propósito es asimismo, desarrollar habilidades como la adaptación a los avances tecnológicos, aplicación de la creatividad, la

participación en equipos multidisciplinarios de trabajo, comunicarse correctamente en forma verbal y escrita, liderazgo para conducir grupos de trabajo, tomar decisiones sin recibir instrucciones precisas, fundamentar decisiones en el análisis e integración de la información, desarrollar una visión integral sobre la misión y estrategias operativas, negociación para obtener beneficios para la organización, promover un ambiente de excelencia y calidad, resolver conflictos interpersonales y manejar sistemas de cómputo y comunicación. 8/

Siendo la licenciatura en Contaduría pública la carrera con una mayor proporción en cuanto a población escolar en la Facultad —con un 39.0 por ciento y aún dentro de la UNACH —casi el 10 por ciento— se determinó estudiar la práctica docente en las materias formativas de esa área, especificándose las siguientes: Administración, Dinámica Sociai, Taller de redacción de informes administrativos, Metodología de la investigación, Economía, Derecho y Seminario de humanística, desde el inicio hasta la última seriación en el caso de Administración, Economía y Derecho. Las demás se estudian en un sólo semestre.

Son 17 profesores los responsables de las referidas materias, ocho de ellos, según su categoría, de tiempo completo, dos de medio tiempo y, siete de asignatura.

Las cifras relativas al total de profesores de la FCyA, muestran un 28.6 por ciento de profesores de asignatura con nivel A, con un salario semana/mes aproximado de $195.00, mientras el 35.7% pertenece a la categoría B, teniendo como percepción $216.00. Considerando una carga de 20 horas semana mes, el sueldo de un docente de asignatura "A", es de $3 mil 900.00 y el de nivel "B", de $4 320.00, hablándose en consecuencia de una percepción equivalente a doce y trece veces el salario mínimo actual de $32.70 para el estado de Chiapas.

El salario para el profesor de medio tiempo Asociado B es de $4 mil 254.00, mientras el de los de tiempo completo asociado B y C, quienes representan juntos el 24 por ciento del total de docentes, presentan un salario tabular de $8 mil 508.00 y de $9 mil 534.00, respectivamente.

Anualizando el ingreso de un profesor de tiempo completo asociado, de nivel C, se tiene una percepción de $114 mil 408.00 , más pago de aguinaldo por $19 068.00, totalizando $133 mil 476.00 pesos.

Considerando un equivalente $9.50 pesos por dólar, estaría recibiendo un pago de 14 mil cincuenta dólares, cifra inferior a la de los maestros de la UNAM.

Para efectos comparativos, no se ha considerado el estímulo al desempeño docente, un ingreso "extra", en donde se consideran aspectos como antigüedad del docente, productividad y dedicación a la investigación, con lo cual se estaría rebasando los 16 mil dólares anuales; sin embargo, los docentes de la UNAM se encuentran sujetos asimismo a este "estímulo", con lo cual su ingreso también se incrementaría; por tanto, el profesorado de tiempo completo en la UNACH, se encuentra por debajo del nivel de los profesores de la UNAM y, aún en una percepción infinitamente menor a la de los profesores de las universidades públicas estadunidense, quienes gozan de una percepción de más de 44 mil dólares anuales; país aquel con el que estamos empeñados no sólo en una liberación comercial, sino en un proceso de integración productiva, cultural y en la educación superior.

3.2.3 Práctica pedagógica

La práctica docente es fundamental en la formación del estudiante, aunque no es lo mismo trabajar sobre un material sin moldear, que en uno ya moldeado, pues desde la enseñanza preescolar y de la primaria, el alumno comienza a ser formado en su forma de aprender, en sus hábitos de estudio, en su conducta en el salón de clase y fuera de él, su relación con sus compañeros. Como ha sido mencionado en páginas anteriores, no es sólo la escuela sino la familia, la iglesia, el medio, los factores formativos del estudiante y de quienes alcanzan a estudiar una profesión.

En la enseñanza universitaria se trabaja con estudiantes con una trayectoria de formación de, al menos, doce años, aunque

pueden y deben adquirir nuevas habilidades o mejorar o modificar las ya poseídas. Es imprescindible para ellos trabajar con conocimientos nuevos que los sitúen directamente en la profesión.

En los planes de estudio de la Facultad están plasmadas las características deseables del egresado, desglosadas en habilidades, actitudes y conocimientos. El profesionista debe tener una actitud responsable, comprometida con la organización en donde preste su servicio, de respeto, ética, de servicio, emprendedora, de éxito y superación diaria; sus habilidades consisten en la adaptación a los avances tecnológicos, liderazgo, creatividad, toma de decisiones sin necesidad de recibir instrucciones, de análisis e integración de la información, participar en equipos multidisciplinarios de trabajo, comunicarse correctamente en forma verbal y escrita en español e inglés, resolver conflictos interpersonales que pudieran afectar a la organización, principalmente. Sus conocimientos deben tener un fuerte contenido multidisciplinario, formando profesionales generalistas, fundamentar y tomar decisiones financieras, diseñar e implantar procedimientos contables, diseñar y aplicar medidas de calidad. 9/

Sin pretender responsabilizar a los docentes de la FCyA en la consecución de las referidas actitudes, habilidades y conocimientos, pues como ha quedado anotado, muchas deben adquirirse desde la enseñanza primaria y otras en el medio familiar, social y cultural, sí es lógico suponer una práctica docente acorde con las características anotadas, en donde al estudiante se le debe guiar, desde el aula, hacia despertar su creatividad, ser reflexivo, analítico, responsable, buscador del conocimiento, saber trabajar en equipo, saber expresarse en forma oral y escrita.

Por su carácter sobre todo técnico, materias como la contabilidad, las matemáticas, la informática, se prestan menos a desarrollar muchas de estas características, en tanto en las de tipo formativo, como Economía, Derecho, Taller de redacción, Dinámica social de las organizaciones, Metodología de la Investigación, Humanística, Administración, el estudiante debe ser guiado hacia la lectura, el análisis, la libertad de opinión, el cuestionamiento, la crítica, la duda, una correcta expresión oral y escrita, o una adecuada convivencia humana.

3.2.3.1 Encuesta aplicada a docentes y alumnos. Análisis

El estudio de la práctica docente en la FCyA comprendió, en congruencia con un tipo de metodología cualitativa, la observación participante del autor de este trabajo, por tratarse de un docente que forma parte del conjunto de las actividades estudiadas, considerando las cotidianas observaciones personales, los comentarios de los profesores, las entrevistas formales e informales con los mismos y la aplicación de dos cuestionarios: uno dirigido a los estudiantes de los diferentes grupos académicos atendidos por los profesores de las materias formativas arriba señaladas y otro hacia los docentes responsables, con la finalidad de cotejar las respuestas y efectuar las aclaraciones pertinentes. Las preguntas se orientan hacia corroborar, precisamente, si en los tres momentos del proceso de enseñanza – aprendizaje, los maestros están permitiendo y fomentando la iniciativa, participación, creatividad del estudiante o si se continúa trabajando con apego a la tradicional enseñanza del profesor y receptividad pasiva del alumno, con sus consecuencias e implicaciones ya referidas, presentándose tres opciones para las respuestas (sí, no, algunas veces) y dejando un espacio donde se le solicita al alumno formular un comentario si así lo desea (ver anexos 1 y 2).

Por ser Contaduría la licenciatura con una mayor proporción de estudiantes inscritos, fueron seleccionados nueve grupos de esta carrera en sus materias formativas, del primero al sexto semestre, aplicándose la encuesta a ocho estudiantes por grupo.

De acuerdo con las consideraciones teóricas planteadas en el capítulo 2, las preguntas de los cuestionarios fueron referidas a los tres momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje: planeación, proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación. Ambos cuestionarios se encuentran al final de la tesis como anexos. Para la tabulación de datos se manejaron claves en lugar de los nombres de los maestros.

Algunos docentes fueron responsables de hasta tres grupos académicos de las referidas materias, en tanto otros sólo participaron en uno, por lo cual de los primeros puede tenerse más cer-

teza en la evaluación hecha por los estudiantes, aunque en general éstos mostraron interés, responsabilidad y entusiasmo al poder evaluar a sus maestros, desde una perspectiva diferente a la propuesta por rectoría dentro del Programa de estímulos al desempeño docente, arriba referido. Algunos de los alumnos expresaron opiniones personales dentro del cuestionario, en el espacio destinado a ello.

Aunque las primeras siete preguntas tocan el tema de la planeación, se hace el intento de determinar, desde un primer momento del proceso de enseñanza-aprendizaje, si el profesor está motivando, permitiendo y considerando a los estudiantes en cuanto a la atención, capacidad de análisis, interés y opinión.

Planeación

Pregunta 1: El profesor presenta un temario al inicio del semestre, cuadro 1.

Antes de iniciar toda práctica docente, desde la planeación hasta la evaluación final de un curso, es necesario adoptar una concepción positiva con respecto al estudiante, valorándolo como persona sujeta a un trabajo intelectual a veces arduo y tenso, con una formación académica determinada, ubicándolo en su medio cultural y social; capaz de dar respuestas de la índole más diversa; es decir reconocerlo como sujeto en un sentido amplio y no encajonarlo o etiquetarlo como "obligado por sus padres", holgazán, rebelde, etc. El docente debe poseer un criterio amplio, de adulto, comprensivo, profesional y, por tanto, tolerante, sabiendo modular su conducta para responder con sabiduría ante toda situación de docencia, compleja y variada.

La corriente sociocrítica en educación considera, en su análisis, diversos aspectos respecto a los alumnos, siendo uno de ellos las relaciones escolares, con la participación de sujetos cuya característica es la diversidad, manifiesta en clase social, raza, sexo, color, situaciones presentes en el salón de clase y en el proceso de enseñanza-aprendizaje 10/. El estudiante, además hace

una recreación de su realidad, en donde interviene su forma de ver las cosas y esta forma es resultado de un conjunto de situaciones, su entorno y su vida.

Al abandonar la concepción del estudiante —presente en el pensamiento de cierto número de maestros— como un sujeto por lo general flojo, obligado por su familia e irresponsable y sustituirla por otra de comprensión y de responsabilidad en su formación, podrá encargársele al alumno trabajos en donde probarán su capacidad de respuesta, como personas inteligentes, dando al mismo tiempo la oportunidad a quienes lo son, sin negárselas anticipadamente y con prejuicio.

Presentar a los estudiantes un programa de trabajo, es hacerlos partícipes de recorrer un camino que se les está proponiendo, bajo circunstancias acordadas conjuntamente con ellos, permitiéndoles analizarlo para proponer las adecuaciones convenientes, en donde el mismo docente puede mejorar su práctica. Ciertamente —y ha sido comentado en discusiones grupales de maestros con motivos de cursos de actualización— no todos los estudiantes son críticos y propositivos en relación al programa presentado por el docente, contándose como excepciones quienes sí comentan acerca de la obsolescencia o deficiencias en el programa propuesto. En lo general los alumnos aprueban el temario, los tiempos a dedicarse para cada tema y se ajustan a las condiciones propuestas. Sin embargo, puede concebirse en ellos una idea y hasta despertar su interés cuando leen temas relacionados con su vida o su futuro ámbito de acción profesional.

De acuerdo a los resultados de la encuesta aplicada a estudiantes, los profesores de la Facultad sí presentan un temario al inicio del semestre, el cual contiene metodología y bibliografía por tema, salvo en el caso de aquellos docentes cuya clave es tres, nueve y diez.

La corroboración se aprecia en las encuestas aplicadas a los profesores; para ellos, el programa cumple la función de planear, informar, familiarizar y permitir a los estudiantes adelantarse en la temática de estudio, por lo cual la totalidad de profesores indicó proporcionar a los alumnos el programa de trabajo al inicio del semestre. Cuadros 1 y 6

En el 69.0 por ciento de las encuestas realizadas a los estudiantes, Cuadro 2, el profesor sí presenta, indiscutiblemente, un temario al inicio del semestre, 17.0 por ciento contestaron en forma negativa y un 14.0 se manifestó inseguro, marcando la casilla "a veces" tratándose, probablemente, de estudiantes ausentes durante la primera semana de clases, aunque por comentarios de los alumnos, el programa se les entrega después de la primera o segunda semana de clases.

Al analizar el resultado por maestro, en el caso del profesor designado con la clave nueve los alumnos, en el 88.0 por ciento de los cuestionarios respondieron negativamente e la referida pregunta; en relación con el maestro tres, un 57.0 por ciento de las encuestas se expresaron de forma insegura al marcar la casilla "a veces", completándose con el récord de la columna "No" en un 29.0 por ciento. Es interesante señalar un alto índice de reprobación en esta materia, Administración II, despertándose posiblemente algún tipo de resentimiento en los alumnos, aunque el hecho de no presentar un programa puede representar un factor adverso en el proceso de enseñanza – aprendizaje, aunque no definitivo. En este contexto, el profesor "10" en un 52.0 por ciento de los casos no presentó su programa a los estudiantes. No obstante, en el cuestionario para el profesor, contestado por él, afirma sí haber presentado un temario a los estudiantes, aunque se abstuvo de argumentar por qué sí lo presenta. Cuadro 6

Las preguntas 1, 2 y 4 hacen referencia a si el profesor les presenta un temario a los estudiantes y si está completo, en tanto la 3 les inquiere acerca de si los estudiantes se corresponsabilizan con él en el análisis, discusión y aprobación del temario, con todos los puntos incluidos, principalmente el de la evaluación —de gran interés para los alumnos—, para en la siete abrir la posibilidad de participación estudiantil, aún disintiendo del docente.

Pregunta 2: El programa presentado contiene, aparte del temario, la metodología a seguir, así como la bibliografía por tema.

La pregunta número 2 hace referencia al carácter del programa, si incluye la metodología y bibliografía del curso. En términos generales, los docentes sí entregan un programa con las características referidas, ver cuadro 1, argumentando es una guía para facilitar el trabajo de estudiantes y docentes, proporcionando opciones para recurrir a diversas fuentes de información y para hacer partícipes a los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuadro 7

En relación a las respuestas dadas por los estudiantes, fueron afirmativas en un 60.0 por ciento, aunque un alto porcentaje —39.0%— marcaron las columnas "no" (25.0%) y "a veces" (15.0%); en el caso de los profesores con clave 3, 9 y 10, los resultados expresan no haber entregado un programa con las características descritas: en el primero de ellos, 43 por ciento marcaron la columna "no", en el segundo el 88 por ciento así lo manifestó y el profesor diez no lo hizo según el 63 por ciento de los encuestados. Cuadro 2

Planeación-Evaluación

El cuestionamiento número cuatro (el análisis de la pregunta 3 se presenta junto con el de la siete, pues ambas enfatizan la participación del alumno en la evaluación) se dirige a la forma de evaluación del curso por parte de los docentes, complementándose con la cinco, seis y siete, aunque esta última, junto con la pregunta tres, enfatiza la disponibilidad del profesor para permitir la disidencia y, en su caso aceptarla para modificar determinadas situaciones planteadas por los alumnos, principalmente en los criterios para la evaluación del curso.

Ante todo la evaluación es un proceso eminentemente didáctico. Tradicionalmente ha sido concebida, primero, como un requisito administrativo; ha sido una forma de *medir* el **aprendizaje** asignando una calificación y utilizando un instrumento, el examen, en donde se comprueba el porcentaje de conocimientos asimilados, desde la óptica del docente. La calificación ha sido —y sigue siendo— un instrumento subjetivo, en manos del docente utilizado, en no pocas ocasiones, para intimidar e incluso tomar venganza.

Aún cuando la corriente sociocrítica se identifica con autores como Giroux, Apple, Mc. Claren, entre otros, investigadores mexicanos de la educación, retomando las posturas de los mismos, han analizado los específicamente los procesos de enseñanza-aprendizaje, los contenidos y la evaluación.

Utilizar sólo el examen como instrumento para la acreditación de un curso, según estos especialistas 11/, se corresponde con una concepción conductista, empirista en educación, para la cual los fenómenos experimentales deben cumplir con los atributos de ser observables, registrables, repetibles y medibles, además de asignar una importancia mayúscula al aspecto de la memoria.

Para una corriente teórica reconocida como **crítica**, el aprendizaje, si bien comprende un cambio en la conducta, éste debe ser **molar,** es decir, la actitud del individuo frente a su quehacer como tal en la sociedad, su familia, su espacio laboral. Si educar se entiende como formar a un individuo consciente de sí mismo y de su entorno se estará hablando de cumplirse con el viejo lema de Educar es redimir. No puede hablarse de un cambio de conducta cuando en el salón de clases prevalece la discriminación de sexo, raza, cultura, nivel social, cuando en clases hemos estado hablando de igualdad y eso mismo se repite en un examen y se califica como respuesta correcta, en tanto en la práctica se observa lo contrario. Cuando la educación cumple su objetivo de redimir —liberar—, la actitud del individuo cambia, de pasiva a activa, de discriminatoria a una de tolerancia y comprensión, de emotiva hacia consciente. ¿Cómo poder medir esos cambios?

Se habla de un aprendizaje memorístico. Transcurrido un breve tiempo, éste se olvida. En cambio, para el profesionista es de utilidad el saber hacer las cosas, volver sobre las lecciones, reconstruir los modelos estudiados, criticarlos tal vez actualizarlos; mantenerse al día estudiando y redactando artículos especializados, confrontar a cada momento la teoría con la práctica. El estudiante debe contar con los instrumentos de estudio para mantenerse actualizado en todo tiempo y ser un profesionista crítico y constructivo, repetimos, consciente de su labor como trabajador y ciudadano. En este caso se estaría hablando de apren-

dizajes significativos, en donde lo memorizado no puede olvidarse pues se vuelve al conocimiento mediante la práctica.

Otro elemento: en las modernas organizaciones se ha vuelto común la formación de equipos multidisciplinarios de profesionistas, quienes deben saber sustentar sus propuestas, expresarse en público, redactar informes e investigaciones: es el tipo de profesionista exitoso.

Algunos docentes coinciden en la importancia del desarrollo de habilidades y la evaluación como un todo integrado por partes, como razones determinantes en la consideración de diversos aspectos como son tareas, asistencia, participación, investigaciones, ensayos en la evaluación del curso; en otros casos se les señala como una *motivación*, denotando considerarlas un tanto al margen del proceso, para *mejorar* su calificación, registrándose asimismo un señalamiento en el sentido de no garantía de las mencionadas actividades para el aprendizaje. Cuadro 8

Preguntas cuatro a seis

Pregunta 4: El profesor indica, al inicio del semestre, la forma de evaluación del curso

La casi totalidad de los profesores, sí indican, desde el inicio del semestre, la forma de evaluación del curso y salvo los identificados con las claves tres, nueve, seis, diez y quince, otras actividades de aprendizaje como tareas, asistencia, investigaciones, ensayos, son considerados en la calificación final, apreciándose en los resultados de las encuestas, aunque de manera contradictoria como se verá en seguida.

El 86.0 por ciento de los estudiantes manifestó afirmativamente la presentación, por sus maestros de la forma de evaluación del curso, aunque por parte de los profesores nueve y diez, se obtuvo una cifra significativa de aquellos que dudaron o negaron esta situación, siendo en el primero de ellos, un 37 por ciento y, en el segundo, un 47 por ciento. Cuadro 2

Relacionada con la anterior, las preguntas cinco y seis, complementándose entre sí, indagan acerca de si los profesores sólo consideran el examen como estrategia de evaluación o si incluyen

otras actividades de aprendizaje realizadas por los alumnos, como son participación en clase, tareas, asistencia, investigaciones, ensayos, habiéndose contestado en un 78 por ciento la consideración de estas últimas en la calificación semestral, un ocho por ciento no las consideran y casi un catorce por ciento marcó la columna "a veces". Cuadro 3

Analizando la respuesta por cada docente —mismo cuadro—, el profesor nueve, según resultados, no considera otras actividades diferentes al examen (50%), habiendo sido marcada la columna " a veces" en un 38 por ciento; sin embargo, para la siguiente pregunta, relativa a si la única estrategia considerada por el maestro es el examen, un 62 por ciento negó esa situación mientras el resto contestó afirmativamente, es decir, existe cierta contradicción en las respuestas de los estudiantes.

Analizando el resultado del profesor tres, esta situación asimismo se presta a confusión, pues mientras en la pregunta cinco el 67 por ciento contestó que el maestro considera actividades diferentes al examen, en la número seis un 42 por ciento manifestó que la única estrategia es el examen, dividiéndose por mitad los restantes 58 puntos, negándolo un 29 por ciento y otro tanto igual marcando la columna "a veces".

Otra inconsistencia semejante se presenta con el profesor quince, pues el resultado de la pregunta cinco es afirmativo en 77 por ciento, poniéndose en duda con la siguiente, en donde el 46 por ciento de los estudiantes señaló la aplicación del examen como única estrategia, negándolo un 38 por ciento, en tanto un 15 por ciento marcó la columna "a veces". Esta situación queda aclarada al considerar la respuesta del docente en el cuestionario correspondiente, al marcar negativamente el considerar otras actividades para la evaluación, sin haber respondido la causa de ese criterio. Cuadros 3 y 8

Los resultados en relación al profesor cinco, son contradictorios al afirmar, en un 48 por ciento de los casos, la consideración de diversas actividades de aprendizaje en la calificación final, señalándose en la respuesta siguiente un porcentaje mayoritario, el 45% como "a veces" el considerar como estrategia única el exa-

men, negándolo un 22 por ciento y contestando afirmativamente el restante 33%. Por su parte, el profesor afirma considerar la participación del alumno con el fin de que éste "participe de manera más activa en todo". Cuadros 3 y 8

Participación del alumno en la evaluación

Pregunta 3. El programa presentado es analizado y discutido en clase y 7: El profesor permite al grupo opinar y, en su caso, modificar los porcentajes de calificación que presenta

Antes de proceder al análisis de las respuestas de los estudiantes, revisemos la opinión de quienes dirigen el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, es decir, los maestros; ellos se manifestaron en forma diferenciada, pues mientras ocho de ellos aceptaron la validez de la opinión de los estudiantes, otros seis consideran la falta de elementos por parte de esos últimos para poder formular propuestas o correcciones; en otros casos el argumento en contra fue de retomar los programas tal y como se presentan por la Asociación de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración (ANFECA) sin la posibilidad de hacerles adecuación alguna porque, según ellos "no es permitido"; uno más de los docentes se adelantó a la opinión estudiantil afirmando que siempre contestarían no haber estudiado los temas nunca, lo cual denota una predisposición negativa. Cuadro 9

Las preguntas tres y siete buscan saber acerca de la aceptación del maestro respecto a la participación y opinión del alumno tanto en el programa de trabajo como en la evaluación del curso.

En opinión del mayor número de docentes, es necesario considerar el punto de vista de los estudiantes, en unos casos para *considerarlos* como parte del proceso, pero en otros para poder mejorar los procedimientos de evaluación, apreciar aspectos no considerados por el docente, adecuarse a los imprevistos del proceso y finalmente fomentar en los estudiantes un pensamiento crítico y creativo, modificándose la estrategia si existe una mejor alternativa en cuanto a calidad. Cuadro 10

Otros profesores manifestaron escepticismo al condicionar las opiniones a la madurez del grupo y alguno más señaló al alumno como un sujeto que *pretende más* sin dar.

El resultado de estas apreciaciones queda de manifiesto en las encuestas, determinándose un 46 por ciento —poco menos de la mitad— el análisis y discusión del programa en clase, en tanto un treinta por ciento lo negó y un 24 por ciento más marcó la columna "a veces", cuadro 2.

Un aspecto similar se observa en relación a si el grupo puede opinar y modificar los porcentajes de evaluación presentados por el docente, quedando cifras de un 44 por ciento afirmativas en tanto un 26 por ciento fueron negativas y un 30 por ciento en la tercera columna.

En relación a la pregunta tres, cuadro 2 "el programa es analizado y discutido en clase", un 46 por ciento de los resultados fue en la columna "sí", 30% en "no" y el restante 24% correspondió a "a veces", denotándose en general la participación de los estudiantes, aunque en 30 por ciento de los casos ese programa no fue discutido. Las cifras, en la pregunta siete, cuadro 3, fueron similares al decir en un 44% el profesor sí acepta y considera la opinión del estudiante al permitir cambios o adecuaciones, 26% contestó negativamente y un 30% marcó la columna siguiente.

Al analizar las cifras de la pregunta tres, cuadro 2 once de los diecisiete maestros, (64 por ciento) sí presentan, indiscutiblemente, el programa de trabajo a discusión y, en el caso de cuatro más, no se discute o analiza en clase, correspondiendo esta situación a los profesores tres, siete, nueve y diez, confirmándose esta respuesta con la de la pregunta 7, habiéndose negado por los estudiantes que tales catedráticos (nueve y diez en este caso), permitan modificación alguna, siendo los porcentajes respectivos de 75% y 48%.

Los resultados en relación al profesor tres no son consistentes, al negar un 43 por ciento de alumnos el que el programa se discuta en clase, afirmando por otra parte, en la pregunta siete, la aceptación o consentimiento del docente para modificar los porcentajes de evaluación por él propuestos.

Del profesor seis los estudiantes se dividen en 38 por ciento quienes afirman y niegan haber discutido el programa en clase en tanto un 25 por ciento marcó la columna " a veces", señalando en el cuestionamiento siete la aceptación a modificar las propuestas en un 50 por ciento y marcando la última columna el 38% de los encuestados.

Otra inconsistencia se da con el maestro siete, pues mientras en la tercera pregunta se afirma, en un 43 por ciento no discutir el programa en clase, un 29% contestó Sí a la pregunta siete, 21% no y un 50% marcó la columna a veces.

Para los profesores nueve y diez, los porcentajes sí son concluyentes, pues en un porcentaje mayoritario el programa no fue analizado en clase y, menos aún, fue objeto de modificación (ver cuadro correspondiente).

Enseñanza-aprendizaje

Preguntas ocho a la doce

Las siguientes cinco preguntas (8 a 12) tienen como objetivo investigar la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje en su fase de desarrollo como tal en el aula, básicamente si el docente es el principal protagonista o si la carga es para el alumno o bien si se comparte la responsabilidad por ambas partes.

Tradicionalmente, la figura del maestro ha sido fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde los comienzos de la educación universitaria, el docente debía disertar frente a sus alumnos y estos manifestaban de diversas formas —aplaudiendo, por ejemplo— su aprobación o no del discurso del mentor.

Después de siglos de educación universitaria, aún se continúa esta práctica, sólo que situada en la era de la tecnología en donde, por ejemplo se le pregunta al alumno si el profesor utiliza medios audiovisuales, si se presenta puntualmente a clases, si sabe "motivar" a los alumnos, si sabe explicarse, en fin, en muchos casos continúa asignándosele el papel protagónico en el pro-

ceso de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo en las evaluaciones a docentes aplicadas por la rectoría en la UNACH.

Otra pauta vigente es la de la planeación a ultranza, tratando de circunscribirse a hechos programados, sin salirse de ellos y sin considerar situaciones de enseñanza siempre cambiantes, de grupo a grupo, de día a día, de semestre a semestre.

En el proceso de enseñanza se conjuntan objetivos, contenidos, procedimientos, técnicas, recursos didácticos. Las actividades de aprendizaje deben seleccionar experiencias idóneas 12/ donde exista un trabajo cooperativo con una investigación permanente, momentos de análisis y de síntesis, de reflexión y discusión, lo cual permite al estudiante el desarrollo de habilidades y un aprendizaje activo en donde se combinan la teoría con la práctica.

Bajo este esquema, una constante interacción propuesta o dirigida por el docente permite al estudiante volver sobre lo ya aprendido, para transitar hacia un conocimiento nuevo o superior.

Un 53% de los docentes, en sus respuestas, —pregunta 7 cuadro 11— le confirieron a los alumnos, la responsabilidad en la *construcción* de su aprendizaje mediante exposiciones e investigaciones, aparte de ayudarles a adquirir o desarrollar la habilidad de expresarse frente a un grupo; otros profesores se limitaron a aceptar, sin mayor argumentación, la aplicación de técnicas didácticas diferentes a la sola exposición por parte del mentor en tanto otros más se expresaron con escepticismo al señalar si la materia o el tema se prestan y uno más se manifestó como el experto en el dominio de la materia, por lo cual asume un papel único como expositor.

Los resultados estadísticos del cuadro 3 dejan entrever la participación, tanto de docentes como de estudiantes, pues a la pregunta sobre si la enseñanza-aprendizaje es mediante la exposición del profesor, un 36 por ciento respondió afirmativamente, el 24% lo negó y el restante 40 por ciento indicó "a veces", cuadro 4, lo cual sugiere que no siempre el maestro es el expositor, aunque puede tener una presencia significativa.

El siguiente cuestionamiento es complementario, cuadro 4, al inquirir acerca de si los temas son presentados por los alumnos

en exposición por equipos o dinámicas grupales, a lo cual la mayor parte, un 47 por ciento de la muestra respondió "Sí", un 39% "a veces" y el 14 por ciento lo negó.

Al analizar las respuestas por docente, en el mismo cuadro, salta a la vista el profesor 1, de quien los estudiantes afirmaron, en un 67 por ciento de la muestra, un predominio de la exposición del docente y la eventual responsabilidad por parte de los alumnos, quienes marcaron la columna "a veces" al referirse a las exposiciones de los temas por los alumnos. A este respecto el profesor indicó, en la encuesta a docentes, la opción de la exposición por su parte o de los estudiantes, dependiendo —afirma— de la materia y del tema.

Otro maestro cuyo resultado difiere del promedio es el del profesor ocho, de quien se afirmó, en un 67 por ciento de las entrevistas, una exposición del docente, corroborándose con la respuesta de la siguiente pregunta, en donde igualmente un 67 por ciento manifestó que "a veces" los alumnos exponen y un 33 por ciento lo negó, completándose así el resultado.

En las columnas correspondientes a los maestros catorce, quince y diecisiete, predominó en el caso de la pregunta ocho, las marcas en la columna "sí", totalizando un 53, 77 y 89 por ciento, respectivamente, en tanto en la siguiente predominó la correspondiente a "a veces", con porcentajes del 53 en el del profesor 14 y 56 del diecisiete, pues en relación al maestro quince, la opinión se encontró dividida entre quienes reconocen la exposición por los estudiantes en un 46 por ciento y un 38 señaló que sólo los hacen "a veces". Por su parte, el profesor en cuestión defendió esta situación al afirmar "el profesor debe ser el educador".

Existe aceptación, por parte de los alumnos, acerca de la exposición de los profesores; en cierta medida implica menor carga para los estudiantes, aunque debe reconocerse esta habilidad sobre todo en el profesor quince, quien ha obtenido siempre la mayor puntuación de la Facultad en las evaluaciones practicadas por la rectoría; los profesores uno, catorce y diecisiete asimismo gozan de la aprobación de los estudiantes, quienes los consideran

como "buenos maestros". Ver comentarios de los estudiantes, pregunta dieciséis, abierta, Cuadro 19

Al cuestionar acerca de la interacción maestro-alumno y alumno-alumno, se busca saber de la comunicación existente en el aula y si se comparten los saberes entre los integrantes de los grupos académicos o si la única verdad es la del docente o, incluso, si da confianza para un trato más cercano.

En el cuestionario aplicado a los docentes, todos ellos afirmaron propiciar la interacción maestro alumno, cuadro 1, fundamentando este proceder para un mejor aprendizaje, ampliar los temas y la información y enriquecimiento de la clase; porque es una necesidad en el proceso de comunicación, siendo fundamental para el logro de un compromiso corresponsable, motivando al alumno a estar pendiente y en la clase, además de conocer la forma en cómo el estudiante está interpretando la información y efectuar las correcciones, en su caso; dos maestros, sin embargo, mostraron reservas al condicionar si la materia lo permite y enfatizar el papel siempre directivo del docente. Cuadro 12

Así, en el 58 por ciento de las encuestas aplicadas a los estudiantes, resultó una motivación de la comunicación maestro-alumno, pregunta diez, cuadro 4, 27% respondió a veces y 15% como negativo, en tanto la comunicación alumno-alumno, se vio fomentada en un 41 por ciento, el 33% lo hace a veces y un 26 no lo fomenta.

Los porcentajes respecto a estas dos preguntas fueron predominantemente de reserva en el maestro siete, de quien los estudiantes afirmaron, en un 43 por ciento fomenta "a veces" la interacción maestro-alumno y 36 por ciento niegan ese hecho y sólo un 21% afirmó sí lo realiza. En la relación alumno-alumno, este docente resultó, en 50 por ciento, no impulsar los debates entre alumnos, 43 por ciento hacerlo "a veces" y sólo un 7 por ciento fue afirmativo. En entrevista personal, el profesor, sin embargo, reconoció la importancia de la interacción alumno-alumno "porque es necesario que trabajen de esa manera y así poder enlazar ambos conocimientos", anotó. Ver cuadro 14

En relación a los maestros nueve y diez, presentan, en el primer caso, cero fomento a la interacción maestro-alumno y un

cien por ciento de no fomento a los debates entre alumnos y, con respecto al siguiente maestro, un 37 por ciento de los estudiantes manifestaron no fomenta la interacción con él 33% sólo a veces y 30 que sí lo hace, mientras que los debates entre alumnos los impulsa en 22 por ciento, 52% señala no hacerlo y un 26% que sólo a veces, no obstante haber afirmado los docentes, en sus respuestas, fomentar esta estrategia de enseñanza-aprendizaje, probablemente porque no sean conscientes del significado o procedimientos de la misma.

Tres de los docentes entrevistados refirieron las "dinámicas grupales" como forma de propiciar esta interacción, en tanto otros tantos citaron las exposiciones y participaciones espontáneas, creando polémicas, opiniones, aclarando dudas o bien ejemplificando o hablando sobre un tema conocido. Cuadro 13

La reticencia en manifestar sus ideas a nivel grupal, por parte de los alumnos obedece al temor de quedar en evidencia de la ignorancia o incomprensión de un tema; son verdaderas excepciones aquellos alumnos quienes levantan la mano para plantear una duda o incomprensión. Existe además la costumbre, por los estudiantes, de no prestar atención a las respuestas de sus compañeros cuando el docente trata de efectuar un repaso de la clase anterior. Son dificultades en el proceso de interacción maestro-alumno y alumno-alumno, las cuales, de acuerdo a la experiencia del autor de este trabajo, se atenúan mediante la aplicación de técnicas grupales promotoras de los debates o bien con la maduración de los propios estudiantes a niveles avanzados de las licenciaturas o en los estudios de maestría.

En los cuestionarios aplicados a docentes, todos ellos coincidieron en propiciar la interacción alumno-alumno, argumentando algunos de ellos como una forma de comentar sus ideas y mejorarlas, para mayor claridad de los alumnos y obviar las explicaciones de clase o bien porque es interesante la diversidad de opiniones, real o aparente, y entre ellos puedan aclararlas y, asimismo porque confrontar ideas es otra forma de aprender.

Otras razones para propiciar la interacción alumno-alumno son para una mejor integración entre ellos, fortalecer la comuni-

cación, concientizarlos de la importancia del trabajo colectivo o bien porque algunas veces ellos pueden entenderse mejor entre ellos mismos, claro está, bajo la vigilancia crítica por parte del docente. Cuadro 14

Pregunta 12. En el proceso de enseñanza -aprendizaje el alumno trabaja la información (elabora cuadros sinópticos, investigaciones)

Dentro de un esquema en el cual el aprendizaje es responsabilidad del sujeto mismo, es importante realice las actividades para allegarse el conocimiento, como es la lectura y el trabajo escrito, a diferencia de la transmisión vertical del conocimiento maestro-alumno, en donde en el proceso, se pierde, tergiversa o se hace una interpretación parcial de las lecturas, debiendo confrontarse para enriquecer el conocimiento mediante las interpretaciones de cada sujeto y, eventualmente, para corregirlo.

La lectura o elaboración de resúmenes, síntesis, cuadros sinópticos o mapas conceptuales previamente a la clase, permite enriquecer y profundizar en el aprendizaje mediante su activación e intercambio de información ya trabajada.

Son diversos los argumentos, por parte de los docentes entrevistados, para apoyar el trabajo de la información por el alumno, siendo uno de ellos el logro de un mayor aprovechamiento, concreción y memorización del conocimiento, aparte del desarrollo de habilidades como parte de su formación profesional, es decir, analizar, sintetizar, investigar y buscar información e incluso una autonomía en relación al profesor. Cuadro 16

En un poco más de la mitad , las encuestas refieren, mediante la pregunta 12, Cuadro 4, el llevar al estudiante hacia el análisis, interpretación y síntesis de la información, aunque un porcentaje significativo refieren hacerlo no de un modo sistemático, sino a veces (un 30 por ciento), mientras un 19% no se fomenta.

En el análisis por maestro, el trabajo de la información no resulta algo sistemático, sino eventual, en los profesores con clave tres y cinco, de quien predominó la respuesta "a veces", en un

52 por ciento en este último, así como el maestro 14, de quien los alumnos señalaron un 41% en la tercera columna, y un 35 refiere sí haberse trabajado la información por los estudiantes.

El profesor nueve es quien se encuentra por debajo del comportamiento medio, pues los estudiantes rechazaron el trabajar la información y un alto porcentaje resultó asimismo para el profesor diez.

Pregunta 13. El profesor revisa los trabajos de los estudiantes y les hace saber sus comentarios y correcciones

La vía escrita es otra forma de practicar la interacción maestro-alumno y se da, principalmente mediante trabajos de investigación, ensayos, controles de lectura, cuestionarios. Este tipo de ejercicios permite, al alumno, expresar puntos de vista muchas veces acallados por el temor de hablar en público y, al docente personalizar, hasta cierto punto, sus comentarios hacia el estudiante, respecto a la interpretación de este último acerca de determinado tema, su redacción, opiniones e incluso su ortografía.

Aspectos como el de redacción, presentación de la bibliografía, ortografía, han sido descuidados desde el bachillerato, reflejándose en los trabajos presentados como universitarios, en donde el alumno transcribe antes de interpretar; cuando se le pide una reflexión, sintetiza lo resumido; el análisis de textos, la reflexión acerca de los mismos, la aplicación a la realidad, es efectuada por contados estudiantes de un grupo académico, quienes por lo general son los participantes en los debates y en las clases mismas.

Para el docente, sin embargo, esta actividad puede resultar poco atractiva, monótona y consumidora de tiempo por las lecturas a realizar y escribir los comentarios o hacérselos saber a los estudiantes.

El total de los maestros, en la encuesta a ellos aplicada, manifestaron revisar los trabajos de los estudiantes y hacerles saber sus comentarios y correcciones, considerando ser una forma para reforzar aciertos y corregir errores, incluso la ortografía o la calidad del trabajo.

En este punto, de acuerdo a la encuesta efectuada, a los alumnos, cuadro 5, menos de la mitad —el 41%— de los alumnos afirmaron que los profesores revisan los trabajos y hacen saber a los estudiantes sus comentarios y correcciones, 33 por ciento contestaron negativamente y un 26% dice lo hacen sólo a veces.

Las respuestas a esta pregunta, expresan el deseo de los estudiantes por esa realimentación, pues ocho de los diecisiete profesores presentan porcentajes por arriba del promedio y, en algunos casos porcentajes mínimos, como en el del maestro 9 de quien el 88 por ciento respondió negativamente y el 12 por ciento afirmó lo hace a veces. Sólo en siete de los docentes la respuesta sí revisa los trabajos representó cifras superiores al cincuenta por ciento.

Pregunta 14. En el proceso de enseñanza-aprendizaje el profesor relaciona los temas del programa con la realidad

Formar profesionistas con una conciencia crítica de la realidad permite su inserción en el medio de trabajo con una actitud transformadora de estructuras predominantemente obsoletas en las empresas chiapanecas así como dentro del sector público en las áreas de administración, principalmente. Informar al alumno, desde el aula, hacerlo consciente de su medio laboral y de las necesidades de transformación de éste hacia la verdadera aplicación de sistemas administrativos modernos, es una forma de devolverle a la sociedad a un ser suficientemente preparado para incidir en su mejoramiento y sana evolución.

La pregunta siguiente insiste en la vinculación de los asuntos teóricos con la realidad social y laboral, propiciada por el docente, a lo cual los estudiantes contestaron sí estarlo realizando en el 63 por ciento de los casos, en el 28% sólo a veces y en 9 por ciento no se está cumpliendo, por lo cual, aún al efectuar el análisis por docente, éstos sí consideran, al menos eventualmente —como los profesores siete, ocho y nueve— la vinculación de la teoría con la realidad social. Cuadro 5

Finalmente, el objetivo de la pregunta quince es saber si existe congruencia entre los temas estudiados durante el semestre y

los exámenes aplicados por el profesor, advirtiéndose esta congruencia en el 77% de las respuesta, aunque en algunos casos, hubieron dudas, como con el profesor nueve en el que un 12 por ciento de los estudiantes negó la referida correspondencia y un 38 por ciento marcó la columna "a veces", Cuadro 5

3.2.3.2 Pregunta dieciséis (abierta)

Esta pregunta abre para el alumno la posibilidad de expresarse libremente acerca de la práctica del docente evaluado, ya sea en juicios o en sugerencias, resultando en ocasiones más ilustrativos del problema en estudio. Por su trabajo, son varios profesores quienes gozan de la simpatía de los alumnos, viéndose reflejada en esta pregunta, aparte de la actitud cotidiana con ellos en los pasillos o incluso en los resultados de la evaluación practicada por la rectoría en el programa conocido como carrera docente. Esta pregunta, además, cumple la función de quitar la mordaza puesta por las preguntas cerradas y, en ocasiones, contradicen a estas últimas.

El salón de clases es un mundo de sujetos formado por diversos caracteres y formaciones como estudiantes y como personas. Algunos estudiantes se inclinan por una práctica en la cual el maestro "explique bien"; otros que "mantenga el orden"; otros porque haya más participación de los alumnos; otros critican el presentarse sin haber preparado la clase. Hay quienes confunden términos o expresan una idea queriendo manifestar otra.

Las observaciones escritas por los estudiantes en este espacio, son indicativas de circunstancias en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no necesariamente censuran al docente, sino lo aceptan refiriendo modificaciones no sólo para aligerar la carga de la materia, sino incluso para un mejor aprovechamiento.

El profesor 1 es bastante aceptado, goza del respeto y estimación del alumnado; sin embargo, representa un ejemplo, siguiendo los comentarios de los alumnos (ver cuadro 19), de un esquema de tecnología educativa cuyo objetivo es una eficiencia del 100 por ciento en el estudio de los programas.

Otros profesores con aceptación departe del estudiantado son el 8, 12, 13, 14, 15, 16 y 17, siendo el maestro quince quien ha obtenido invariablemente el primer lugar en las evaluaciones practicadas por rectoría en relación al Programa de carrera docente.

Del profesor ocho los alumnos critican su seriedad, cierto alejamiento y falta de confianza, así como un programa actualizado y más dinamismo en la clase; del profesor 12 —con Maestría en Educación—, observan ser más estricto y puntual, exposición de temas por alumnos y profesor y, en consecuencia, más "dinámica" la clase; del maestro 13 —asimismo Maestro en Educación, profesor normalista y abogado—, se resaltan sus "dinámicas" y apoyo, aunque comentan acerca de su "soberbia" en sus evaluaciones; en relación al docente con clave 14, se anotan como sugerencias el uso de material didáctico, más valor al examen y ejemplos, gozando en general de una buena aceptación; referente al catedrático 17, critican cierta dureza provocadora de "miedo", como observaciones en un ambiente favorable por su preparación y su didáctica, válidos para el profesor dieciséis.

En otros casos fue manifiesta una abierta censura hacia los profesores cinco, seis, siete, nueve, diez, de quienes señalaron impuntualidad, desorganización, falta de interés hacia los estudiantes, falta de actualización, clases más "dinámicas", apoyo del profesor en las exposiciones de temas por los alumnos y hasta despotismo y falta de didáctica, formulando comentarios en el sentido de seleccionar mejor a los maestros o bien descalificándolos como tales, ver cuadro 19.

3.2.3.3 Pregunta abierta a docentes

En cuanto a los profesores entrevistados se destinó asimismo un espacio en las encuestas, del cual, sólo uno de ellos anotó lo siguiente:

"A pesar de que existen técnicas para la enseñanza-aprendizaje como por ejemplo las dinámicas grupales, investigación, etc., la labor del maestro siempre queda incompleta por la extensión de los programas y por la cortedad de tiempo que dispone en cada

semestre. Sin embargo, es preferible que los temas vistos sean conocimientos significativos y no por abarcar todo el programa queden lagunas o conocimientos poco claro entre otras deficiencias"

3.2.4 Análisis, observación participante

En el caso de la presente investigación, evaluar la práctica docente desde una perspectiva de la teoría sociocrítica exige un acercamiento a ciertas características tanto del alumnado como de los docentes y del proceso de enseñanza-aprendizaje, haciéndose necesarias las apreciaciones de tipo subjetivo en este caso del investigador, quien cotidianamente percibe las situaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Facultad en estudio, correspondiendo en consecuencia este trabajo en el modelo de la investigación cualitativa y en especial de la observación participante, como sujeto perteneciente al grupo en estudio. Un amigo comentaba: "recuerda, mi hermano: el hundimiento del *Titanic* no fue causado por lo aparente, por lo visible: la destrucción vino debajo del agua.

Los resultados reflejan, un seguimiento adecuado en el proceso de enseñanza-aprendizaje en sus momentos de planeación, enseñanza aprendizaje y evaluación, de acuerdo a las características de una pedagogía acorde con la tecnología educativa, siendo el profesor quien detenta el conocimiento, su poder es indiscutible y, en lo general, continúa siendo el director y responsable absoluto del proceso de enseñanza-aprendizaje. La eficiencia, considerada como un compromiso de abordar el extenso contenido pro-gramático de una materia, ocupa un lugar de primera importancia en los objetivos del docente; en varios casos, la pregunta obligada en las conversaciones de pasillo, cuando está a punto de finalizar el semestre lectivo es "¿cómo va usted con su programa?, ¿sí termina?"

Las respuestas de la encuesta, a la pregunta 8, si la responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje es compartida

por docentes y alumnos dejan entrever un criterio dividido, pues un porcentaje considerable de los maestros se reserva esa exposición y otro más alto la comparte con los alumnos. El sentido del trabajo por equipo presenta como finalidad, precisamente, una división del trabajo dentro del aula, para estar en posibilidad de abordar los programas de estudio en toda su extensión, en lugar de constituir un medio para la interacción entre maestro-alumno, alumno-alumno y compartir los saberes de los sujetos de la enseñanza. El temor del alumno hacia el docente, por expresarse ante sus compañeros, la deficiente expresión oral, pero sobre todo escrita, los errores ortográficos, la indiferencia hacia la investigación, continúan siendo fallas a las cuales el docente les resta importancia. Es un aspecto no considerado en la respuesta a la pregunta 13: Un 41 por ciento sí revisa los trabajos de los estudiantes y le señala las correcciones, pero un 33 por ciento no lo hace y otro 26% —juntos suman 59%— sólo lo hace a veces. El estudiante, aún siendo un profesionista presenta errores ortográficos y de redacción, no corregidos en el transcurso de la carrera.

Con motivo de la aplicación de las encuestas a los docentes, hubo la oportunidad de conversar con varios de ellos, quienes por lo general desconocen el contenido de la corriente sociocrítica. La pregunta obligada fue ¿en qué consiste la corriente sociocrítica?

Al hablarles de la necesidad de formar un profesionista analítico, crítico, con una disponibilidad abierta hacia la investigación, uno de los docentes se preguntó: "¿pero... quién de aquí es analítico?, ¿quién investiga?, ¿quién escribe, quién redacta?

La respuesta del profesor tocó un aspecto medular: no es posible enseñar lo desconocido, antes debe aprenderse y aprehenderse como habilidad, actitud, meta profesional, objetivo, hasta forma de vida, quizás. En su pensar y sentir, en su desempeño como docente, el profesor es, ante todo, un sujeto enseñante y, aunque la investigación es —o debe estar presente en su calidad de profesionista actualizado, se contempla desde una óptica desvinculada de su desempeño en el aula, como algo lejano, aburrido y hasta extraño, reservado a los viejitos flacos, de cabe-

llo cano, lentes y evidente facha intelectual. ¡Claro!, existen contadas excepciones.

A lo largo del presente estudio, se ha hecho insistencia en la formación del profesor, en su calidad de persona y como profesionista. Quizás podría hablarse de la mexicana como una cultura "chambista", un tanto servil, imitativa. Aunque suena pesado, es una cuestión histórica: los españoles vinieron a mandar, ¿a quiénes? Pues a los indígenas, sí, pero, ya en la época colonial, también a los criollos. Actualmente, imitamos —porque en muchos casos nos lo imponen, ciertamente— los procesos extranjeros: la inventiva parece estarnos vedada. Y esto es particularmente cierto en el caso de los estados o entidades del sur de la República Mexicana, Chiapas, entre ellas.

Si se le agrega la existencia de un atraso y pobreza, no en nuestras hermosas ciudades, sino en el agro, las perspectivas de un cambio en nuestra mentalidad como docentes, aún tardará en darse. En todo caso, la pauta de las transformaciones continuará siendo dictada por las políticas, la influencia y la presión del centro del país.

El carácter conferido a la educación como una actividad cuestionadora del manejo ideológico de la clase dominante para mantenerse en el poder a través de los planes de estudio vigentes, es otro de los aspectos puestos a consideración por la corriente sociocrítica.

Si bien los planes y programas de estudio vigentes han sido actualizados, desde México, por la Asociación Nacional de Facultades de Contaduría y Administración (ANFECA) y se encuentran en permanente revisión, existe un intento de sólo el aprendizaje de los mismos, sin situarlos en la dinámica del contexto empresarial —y social— chiapaneco: se elaboran manuales de administración sin analizar cuál es la realidad administrativa tanto en el sector público como en el privado; se efectúa una exposición de las leyes y códigos en la materia de derecho, sin situarse en un sistema penal en donde se privilegia al blanco por encima del indígena, al rico por encima del pobre, al poderoso por encima del desprotegido. Puede resultar lógica la falta de cuestionamiento

porque en varios casos el profesor pertenece o simpatiza con el partido gobernante, o bien a organizaciones adoradoras de la realidad actual, beneficiarias precisamente de la explotación de la mano de obra barata y del atraso cultural de la entidad. Aunque en un 63 por ciento los estudiantes reconocieron un empeño de los profesores por vincular los temas del programa con la realidad (pregunta 14), esta vinculación es sólo a manera de dar un ejemplo en clase a propósito de la teoría, sin un intento serio de profundizar, discutir y hacer explícitos los contrastes, la explotación y otras circunstancias de la entidad.

Otro aspecto es trascender un esquema de enseñanza memorístico, vertical, autoritario o semiautoritario para abordar el proceso reconociendo la diversidad de los sujetos involucrados, tanto entre maestros y alumnos como entre maestros y entre los alumnos, impulsando la responsabilidad de estos últimos en su aprendizaje, pero reconociéndolos como sujetos pensantes, con capacidad analítica, de quienes el docente, al mismo tiempo, debe aprender.

Aún existe, por parte de ciertos docentes, un sentimiento de prepotencia o superioridad frente al alumnado, de menosprecio o bien, en el mejor de los casos, de paternalismo. Por esa razón no se le da espacio, por ejemplo, para abordar una crítica del programa de estudio, de cuestionar la forma de calificación y aún de modificarla, lo cual resultó particularmente cierto en un 26 por ciento de los casos y de duda en otro 30% en la pregunta 7. Otras actitudes, menos evidentes, pero no del todo conscientes son la discriminación, el machismo, la calificación como forma de venganza o, en su caso, basada en la repetición de conceptos antes de su comprensión y la falta de consideración de estudiantes cuya formación es eminentemente rural y cuyas apreciaciones muchas veces difieren de la perspectiva de un citadino.

No obstante la participación de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante exposiciones por equipo, láminas o proyectores de acetato, se cae en una sustitución del docente por los alumnos; es decir, ahora un equipo de los alumnos disertan acerca de un tema y los demás escuchan, hacen tarea de

otra materia, se ausentan en pensamiento o platican. Hace falta una cultura de la interacción, donde el estudiante emita su opinión, refute, construya, junto con el docente y sus compañeros. En ocasiones, entre los profesores, las diferencias de opinión son barreras en las relaciones interpersonales en lugar de formas de aprendizaje. Hoy como ayer, para los estudiantes, la verdad sigue siendo propiedad del docente. El es quien tiene la última palabra.

Finalmente reconocer la necesaria transformación de una realidad caracterizada por acentuados contrastes entre sectores avanzados y otros en un nivel de atraso significativo, en aspectos de ingreso, capacitación, uso de modernos sistemas contables y administrativos, cultura, educación, entre otros. Pero hablar de una transformación de la realidad supone un cambio comenzando desde el sujeto mismo, y no sólo en ciertos aspectos de su existencia, sino en toda ella como una conducta molar, en donde pueda apreciarse a la educación como una forma no sólo de aspirar a un mejor nivel de vida, sino de, como persona, ser mejor.

La realidad necesita ser transformada, no idolatrada, especialmente en el estado de Chiapas, con sus fuertes contrastes y desigualdades. El cambio debe comenzar por uno mismo: en el docente, desde luego y en los alumnos, empeñados en un mejor conocimiento de nuestro contexto, críticos del mismo, con una disposición a emitir juicios, a trascender su miedo a hablar y a expresarse por escrito.

Materias como Seminario de humanística deben abandonar su dinámica academicista para perseguir, como objetivo, una transformación de un modo de pensar y actuar egoísta, encerrado en sí mismo, por otro más abierto, dispuesto a compartir experiencias y saberes.

El Taller de redacción de informes administrativos debe funcionar como tal, en un trabajo eminentemente práctico, corrigiendo desde la ortografía hasta la redacción, despertando en el futuro profesionista el interés por la expresión escrita, no sólo académica sino de análisis y de desarrollo personal, antes de reducirse a la mera memorización de conceptos, continuándose durante toda la carrera, al menos en las materias de tipo formativo, como forma de ejercitar y desarrollar esta habilidad.

Y, respecto a la metodología de la investigación, motivar al alumno y encaminarlo a desarrollarse en ese ámbito, igualmente durante toda la carrera, siendo una forma de evaluar un curso, motivándolo a intentar y desarrollar un criterio propio.

Una cuestión adicional: la aplicación de los planes y programas de estudio en la Facultad confirma a los mismos como un instrumento reproductor de una realidad fragmentada, sin convertir a la investigación científica en su hilo conductor, desfasándola al ser casi referida en el primer semestre y retomada hasta el noveno, sin exigir practicarla, en su rigor formal y metodológico por los profesores de las materias, principalmente las de tipo formativo, aceptando la transcripción de textos, fichas bibliográficas presentadas como al alumno se le ocurre, sin entrecomillar referencias, etc.

También debe considerarse al sujeto del aprendizaje, el alumno, quien asimismo presenta resistencias al compromiso, tanto de lograr una buena exposición como de cuestionar la de sus compañeros: muchas veces la diferencia en el enfoque de los problemas y su manifestación frente al grupo, se considera como una agresión y no como una forma de intercambiar aprendizajes.

Es el propio alumno quien continúa confiriendo al docente la verdad: después de una controversia supone la opinión del profesor como la verdaderamente válida: si coincide con su postura, ganó; de lo contrario, pierde y hasta puede ser sujeto de choteo por sus compañeros.

Los hábitos de estudio tampoco son del todo adecuados, aunque deben ser reconocidos los avances. Sin embargo, la falta de lectura de la prensa o revistas especializadas o incluso de obras literarias o históricas, continúa siendo predominante, limitando una mayor profundización en la discusión de los temas en clase y de la participación del alumno con sus opiniones.

Conclusiones y recomendación

Conclusiones

La enseñanza es la forma elemental de la educación y una acción de la práctica docente. En las escuelas la enseñanza, puesta en relación con los contenidos y las actividades de aprendizaje, conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el proceso intervienen los sujetos de la enseñanza y del aprendizaje, quienes entran en contacto y se relacionan con un fin, el de trabajar sobre el objeto de la enseñanza-aprendizaje, es decir los contenidos o programas de estudio, dados por la escuela o institución. La función de los sujetos ha adquirido diversas formas a través del tiempo, bien sea confiriéndole al docente toda la autoridad y responsabilidad, o bien haciendo corresponsable al sujeto del aprendizaje —el alumno—, precisamente, de su aprendizaje, desempeñándose el docente como asesor, o facilitador y propiciador del conocimiento y coordinador de las actividades, sin que pierda su papel directivo y de mantener la disciplina.

El sujeto de la enseñanza es el docente —conocido asimismo como profesor, catedrático, mentor, maestro—, quien detenta el conocimiento. Varios factores intervienen en su práctica e igualmente van a actuar sobre los sujetos del aprendizaje: el ingreso, el contexto económico y social, su historia de vida familiar, cultura, conocimientos, carácter, entre otros.

El objeto de estudio está integrado por los planes y programas de estudio de la institución escolar. Cambia de acuerdo al tiempo y el espacio; actualmente están determinados por las necesidades de los sistemas productivo y de la distribución y por los avances del conocimiento científico.

Para una corriente sociocrítica de estudiosos de los fenómenos sociológicos y de la educación, el objeto de estudio refleja la ideología y la forma de hacer ciencia por parte de la clase dominante en la sociedad; el docente ha sido un fiel transmisor de esta ideología en la escuela, contribuyendo a la reproducción del sistema económico y al mantenimiento de la clase en el poder.

La validez del sistema económico, el dominio de la clase en el poder, la forma de hacer ciencia, algunas costumbres y tradiciones, fueron cuestionados durante los años sesenta, expresándose en movimientos sociales a cuya cabeza aparecían los estudiantes de preparatoria y universidad, formalizándose al final una modificación de planes y programas de estudio y reconociéndose formas diferentes a las tradicionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, confiriéndole al alumno la responsabilidad en el aprendizaje y modificando la función autoritaria del docente.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje se identifican tres momentos complementarios y contradictorios: la planeación, la transmisión del conocimiento y la evaluación, habiendo sido clasificados por los estudiosos de la educación, según la forma de llevarse a la práctica, en tres modelos, uno denominado tradicional, otro de la tecnología educativa y un tercero conocido como crítico.

En el momento de planeación intervienen de manera determinante los objetivos, tanto los planteados en el currículo de acuerdo a la intencionalidad en la reproducción de las condiciones sociales existentes —currículo oculto—; y de acuerdo a la institución educativa o escuela y del curso o materia a impartir.

El currículo en las escuelas ha evolucionado junto con el sistema económico y social, pero asimismo ha sido impactado por la evolución de la ciencia y la complejidad social; en la década de los sesenta y setenta en México se dieron cambios significativos en

el currículo de los sistemas educativos, desde la educación básica hasta la media superior y superior, para en la actual época de la llamada globalización económica, el neoliberalismo y la cibernética, el currículo en las escuelas ha sido revisado y modificado.

En el aula, el docente debe dosificar y planear las actividades de aprendizaje de un curso. Puede hacerlo siguiendo al pie de la letra el programa institucional, tratando de apegarse a los tiempos determinados por las autoridades, o bien reflexionarlo, seleccionando los temas relevantes por su actualidad y darles un enfoque de cuestionamiento y superación de acuerdo al momento histórico y las condiciones sociales y de desempeño vigentes. El primer caso se corresponde con un esquema de planeación tradicional o de la tecnología educativa y, en el segundo, con la planeación crítica.

El siguiente momento es el de las actividades propias de enseñanza y aprendizaje, identificándose una forma tradicional, una de la tecnología educativa y otra crítica de interacción. La primera se caracteriza por la transmisión vertical del conocimiento por el docente, hacia un alumno pasivo o receptivo; la segunda privilegia la eficiencia al tratar de cumplir los objetivos de acuerdo a los tiempos predeterminados por las autoridades escolares, utilizando para ello a los mismos estudiantes quienes formulan las exposiciones de los temas, siempre bajo la perspectiva del orden y el estatus vigente; en ambas formas se asocia un cambio de conducta del sujeto como señal de su aprendizaje.

La tercera forma es una conjunción de objetivos, contenidos, procedimientos, técnicas y recursos didácticos, en donde el aprendizaje es responsabilidad de los sujetos correspondientes, quienes a su vez interpretan los contenidos, los expresan y ponen a discusión, siendo en este momento el docente un sujeto con mayor experiencia y conocimiento, pero puesto en una dinámica como coordinador, propiciador y facilitador del conocimiento y también de aprendizaje; en esta forma el aprendizaje también implica un cambio de conducta, sólo que molar, de un individuo pasivo a uno comprometido no sólo con su aprendizaje, sino con una serie de temas y tópicos característicos del quehacer científico, de su realidad familiar, social, laboral, etc., siendo el proceso de enseñanza – aprendizaje, una actividad crítica.

En el proceso de evaluación, aunque la objetividad y la medición de la eficiencia son la finalidad en las formas tradicional y de la tecnología educativa, en éstas toda la confianza le está reservada al criterio único del docente, con el riesgo de las imprecisiones, abusos, arbitrariedad e incluso venganza.

La siguiente forma de evaluación, la crítica, asegura considerar la memoria, habilidades, análisis, juicios y el trabajo integral del estudiante como indicadores del aprendizaje, reconociendo la subjetividad del docente en este proceso y la necesidad de elaborar un modelo congruente, abriendo la posibilidad de la participación del alumno.

La creciente demanda de formación profesional en las instituciones de educación superior mexicanas motivó, hasta hace una década aproximadamente, la canalización de recursos del sector público, en construcción de escuelas, equipamiento de las mismas, pago de salarios a docentes y a trabajadores administrativos. En el actual tiempo de liberalismo económico, las instituciones privadas han crecido en cuanto a la atención a la referida demanda satisfaciéndola en casi un 50 por ciento, mientras se ha procurado mantener a un nivel casi de subsistencia a las instituciones públicas con la consecuente repercusión en el salario de los profesores. Si bien en años recientes ha habido atención a este respecto, el ingreso del profesor mexicano resulta relativamente bajo si lo comparamos con el de los profesores de instituciones públicas norteamericanas. En Chiapas el salario es menor al de los docentes de la UNAM en el D.F.

La importancia de la Facultad de Contaduría y Administración, campus I de la Universidad Autónoma de Chiapas, radica en ser la principal aportadora de profesionistas en el área de la Contaduría pública y las Ciencias administrativas, al absorber una cuarta parte de la población estudiantil de la máxima casa de estudios de la entidad chiapaneca, en una carrera fuertemente demandada por las organizaciones públicas y privadas. Siendo la licenciatura en contaduría la carrera con un mayor número de estudiantes, se procedió a estudiar la práctica docente en las materias de tipo formativo, por ofrecer éstas una visión del contexto en el estado, el país y el mundo.

Es objetivo de la Facultad, considerando el perfil del egresado contenido en los planes de estudio, formar profesionistas creativos, dinámicos, analíticos, responsables, comprometidos, conscientes, con iniciativa, a lo cual puede contribuir una práctica docente crítica, principalmente en las materias de tipo formativo, dada la naturaleza de las mismas.

¿Cómo han afectado los cambios en el proceso de enseñanza, en sus momentos de planeación, instrumentación didáctica y evaluación en la práctica de los docentes de la Facultad de Contaduría y Administración, Campus I, de la UNACH, de acuerdo a la investigación realizada?

En lo relativo al proceso de planeación, los planes de estudio vigentes son los adoptados por la UNAM y, en general, por las instituciones de educación superior afiliadas a la ANFECA (Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración). El criterio es positivo, visto desde la perspectiva de homogeneizar los contenidos y validar las carreras de todas las universidades del país. Sin embargo, es necesario adecuarlos a la situación y contexto de la entidad chiapaneca, así como a la duración del semestre, confiriéndole tiempo y profundidad a los temas cuya relevancia está dada por sus características y por el contexto actual. Por ejemplo, en Economía, existen temas fundamentales para ubicar al estudiante en el campo de la ciencia económica y su relación con su carrera, así como la discusión y estudio de situaciones económicas actuales como son la crisis económica, la inflación, el capital financiero; el docente, al planear un semestre, debe darle una mayor importancia a estos temas, tratando con menor tiempo y profundidad otros no tan relevantes en el momento actual.

No sólo la consideración de las características y actualidad de los temas, sino las habilidades a desarrollar en los alumnos debe estar presente en la planeación como objetivos para determinar las actividades de enseñanza y aprendizaje del curso.

En la Facultad en estudio, salvo algunos profesores, sí se les entrega a los estudiantes un temario con los objetivos, metodología y bibliografía. El aspecto a considerar es la forma de presen-

tarlo, vaciándolo de los programas oficiales de ANFECA, al pizarrón, sin las adecuaciones arriba mencionadas, y sin someterlos a una discusión grupal.

Las razones son, a manera de hipótesis, la concepción en varios docentes acerca de la falta de capacidad, por parte del alumno para emitir un juicio acerca de los contenidos, o los tiempos para su estudio. Aquellos profesores cuya opinión es favorable a aceptar la opinión de los alumnos corresponden a un profesor de carrera –normalista, quien imparte la materia Derecho, y quienes han estudiado una maestría en educación; otra situación es el desconocimiento para trabajar el temario y poder presentarlo a los estudiantes de forma clara, sencilla y precisa (algunos especialistas manejan el término *prontuario* como documento para ser presentado a los estudiantes, con las características señaladas).

Se han identificado dos formas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, llamado de instrumentación didáctica por la corriente sociocrítica: una, se confiere y reserva el profesor la responsabilidad en la búsqueda, preparación, estudio e incluso la exposición, frente a grupo, de los materiales bibliográficos y de apoyo para la transmisión del conocimiento a los alumnos —muchas veces sus apuntes de estudiante—; para estos últimos la tarea es memorizar los contenidos impartidos por el docente y demostrarlo mediante la aplicación de un examen como forma única de evaluación de un curso para reportar una calificación a la dirección de la escuela. A esta forma se le ha denominado tradicional.

Otra de las formas es cuando al estudiante se le involucra en la enseñanza de los contenidos y no sólo se le permite sino se le solicita su apoyo como forma de cumplir con los tiempos marcados en el calendario escolar, reconociéndosele este modelo dentro de un esquema de la tecnología educativa.

En una perspectiva de trabajo identificada como crítica, el proceso se reconoce como una conjunción de objetivos, contenidos, procedimientos, técnicas y recursos didácticos de los cuales se desprenden actividades de aprendizaje en un trabajo cooperativo, de investigación permanente con momentos de análisis, reflexión, síntesis, discusión.

En la Facultad en estudio, el mayor porcentaje de los profesores se reserva la exposición de los temas, en tanto una proporción similar de casi la mitad se auxilia de los alumnos en esa actividad didáctica, mediante el trabajo individual o por equipo.

Otro aspecto relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje es la *interacción* entre maestro-alumno y alumno-alumno. No sólo es importante saber si el docente es quien imparte la clase, sino si existe comunicación entre maestro y alumno. No obstante los maestros encuestados afirmaron fomentar esta comunicación, en el sentir de los estudiantes, no todos lo consiguen, siendo alta la proporción de quienes la niegan y la califican como eventual; en la práctica docente en la Facultad, no existe un sentimiento generalizado de confianza hacia los maestros, pues el fomento a la interacción comienza con la actitud del profesor hacia los alumnos y puede reafirmarse en la dinámica del proceso de enseñanza – aprendizaje.

No sólo es importante la comunicación e interacción entre maestro-alumno, sino entre los alumnos mismos, quienes en ocasiones pueden darse a entender de manera más clara entre ellos y para ellos, quizás por sus afinidades generacionales, de intereses, origen, amistad; en la interacción pueden expresarse distintas formas de interpretación y eventualmente afirmarse o corregirse.

Si bien es alta la falta de confianza al maestro en su comunicación con el alumno, el fomento a la comunicación entre los alumnos, poniendo el caso de los debates en clase —forma de hacerla más interesante, participativa, amena y de lograr aprendizajes significativos—, resulta ser menos significativa en relación al caso anterior (maestro-alumno).

Líneas arriba se menciona la influencia de la formación cultural, familiar y de la escuela en el accionar tanto del docente como del alumno. En el caso de la interacción maestro-alumno, pero sobre todo alumno-alumno, la formación de los estudiantes hoy, como de los profesores tiempo atrás, ha estado orientada más hacia la recepción de conocimientos y a una relación con el docente dejando para las charlas informales la relación alumno-alumno; aunque

en la clase o sesión, existen momentos cuando los estudiantes comentan, de preferencia con su compañero de al lado, sobre todo dudas, es evidente la falta de una interacción grupal; en el trabajo extra clase las tareas por equipo sí pueden fomentar el intercambio de saberes, aunque no en todos los casos se concreta. En clase, a la hora de la discusión grupal, existe temor, por muchos de los alumnos, a expresarse delante de sus compañeros y del profesor y, al mismo tiempo, a retomar de todos los integrantes del grupo las ideas o puntos de vista, interpretándose las diferencias, en su caso, como agresiones.

El conocimiento, la práctica e incluso el arriesgarse a aplicar determinadas técnicas de enseñanza grupales, han demostrado ser una forma eficaz de propiciar y llevarse a la práctica la interacción entre los estudiantes; sin embargo, no todos los docentes, dada su formación profesional, aprecian la relevancia de tal interacción.

La interacción, los momentos de análisis, síntesis, reflexión y discusión, no se reducen al espacio del aula. Los trabajos escritos deben concebirse como la forma —idónea, quizás, para el desarrollo de habilidades como el análisis, la síntesis, la investigación, sistematización de hallazgos, presentación de informes, redacción y ortografía, entre otros. Resulta trascendente considerar estos aspectos para la formación de un profesionista acorde con el perfil del egresado planteado para la Facultad, en los cuales el docente debe insistir, desde las cuestiones de redacción y ortografía, hasta hacerle abandonar al estudiante la práctica de la transcripción de textos y conducirlo hacia expresar sus conclusiones y puntos de vista ante los diferentes problemas trascendentes de la teoría y de su contexto.

Si bien representa un aspecto sumamente favorable el llevar a los estudiantes hacia el trabajo de la información de los temas, aún el porcentaje de maestros reticentes en hacerlo puede resultar alto, dada la importancia referida arriba, así como aquellos quienes no practican una realimentación o interacción con los alumnos al corregir las fallas o discutir con ellos las observaciones a sus trabajos.

En opinión de los alumnos, no todos los profesores vinculan los temas del programa con la realidad, aunque en la mayoría de los casos sí se logra, debiéndose alcanzar mejores niveles, posiblemente como en el caso de los exámenes que, en más de un setenta por ciento de los casos fue afirmativo estar de acuerdo con los temas vistos en clase.

En el proceso de evaluación, los profesores sí indican los procedimientos desde el inicio del semestre, denotando, en lo general, incluir diversas actividades en la evaluación final, tales como controles de lectura, ensayos, resúmenes, exposiciones, trabajo individual y por equipo. Como observación participante debe anotarse el desconocimiento en el manejo de porcentajes en la calificación por parte de los docentes, consistiendo la consideración de actividades aparte del examen como extras al mismo, otorgándoseles puntos antes de darle una ponderación al examen, trabajo en clase y extra clase, investigaciones y asistencia.

De acuerdo a la experiencia docente y a las respuestas a la pregunta abierta de la encuesta, e intentando hacer una clasificación de las demandas de los estudiantes hacia los profesores, ellos exigen, ante todo, interés por parte del docente, lo cual va a llevar hacia un buen trato, organización de su actividad, trabajar un programa actualizado, preparar la clase, ser puntual, como condiciones necesarias para dar buenas explicaciones, clases dinámicas y apoyo a las exposiciones de los estudiantes y mantener el orden en el salón de clase.

Finalmente, es preciso señalar que no es privativa del docente la responsabilidad de lograr un cambio en el esquema, de una educación tradicional o de la tecnología educativa, hacia otro de mayor compromiso del estudiante en su aprendizaje mediante la investigación, la interacción entre alumnos y el profesor. Este último encuentra en ocasiones verdaderos obstáculos en su labor, dada la diversidad de cada grupo académico: los hay apáticos, rebeldes, entusiastas, participativos, unidos, desunidos; sin embargo, las políticas seguidas actualmente, sobre todo en bachillerato y específicamente en el Colegio de Bachilleres, en donde a los docentes se les sitúa en una dinámica de constante actualización

pedagógica, son favorables en el sentido de incidir en una mayor corresponsabilidad del estudiante, repercutiendo ello en un mayor fomento en los estudiantes en actitudes de investigación, ánimo de discusión, etc. Por su parte, los estudiantes egresados de colegios de reconocido prestigio, han demostrado un buen aprovechamiento, aunque es aún notoria la falta de una integración grupal y de discusión entre los alumnos de los grupos académicos, lo cual asimismo representa una resistencia hacia los cambios.

Priva aún, en el interés del alumno, la obtención de una calificación antes de lograr un aprendizaje significativo.

Recomendación

"Que la sabiduría te conduzca a la acción", me comentó en alguna ocasión mi amigo Aníbal López Santos. Un sociólogo, canadiense me confiaba: "me gusta trabajar con el gobierno cubano, pues las recomendaciones derivadas de mi investigación, son aplicadas". Quizás alguien —o muchos— hayan visto frustrada su esperanza cuando algún intento de investigación y opinión hubo terminado carcomida por el polvo del archivero. Quizás el saber el destino de una investigación no sea precisamente una motivación para seguir adelante con esta actividad. Lo importante es continuarla, siendo consciente del mejor esfuerzo cristalizado en su elaboración, promoverla y, en lo posible, aplicarla y así enriquecerla.

El estudio relativo a la práctica docente en la FCA, C.I no sólo es un tema propio para cumplir con el requisito para la titulación de la maestría en Educación superior. Ha representado una aventura, desde cuando hubo necesidad de rectificar el rumbo, hasta las aplicaciones de las encuestas con los alumnos y los maestros, las charlas con estos últimos, el repaso de la teoría sociocrítica de la educación, el intento de su aplicación en el aula, la sistematización de las observaciones, la puesta frente al teclado para la redacción, las correcciones, la interacción, las enseñanzas, correcciones y recomendaciones del asesor, etc.

En una asamblea de la Academia de Economía de la Facultad fue propuesta la aplicación de los cuestionarios de este trabajo con la finalidad de evaluar la práctica docente, en razón de un señalamiento acerca de omisiones en el estudio de determinados temas. Una vez aplicados los cuestionarios por un docente distinto al responsable del grupo (con la finalidad de no intimidar al estudiante) se hizo entrega de los resultados de las encuestas, centrándose la atención de los profesores en los comentarios abiertos de los estudiantes. Quizás hubo un poco de temor, pues los alumnos no fueron tan lejos como en las respuestas del presente trabajo, pero sí se efectuaron observaciones importantes, lo cual llevó al planteamiento, en la junta de Academia, acerca de cómo preparar un temario accesible, claro, preciso y conciso para presentarlo al inicio del semestre.

Es intención presentar un informe resumido y las conclusiones del presente trabajo a la dirección de la Facultad y las Secretarías académicas para, de acuerdo con las mismas, señalar la conveniencia de efectuar un manejo de los temarios para su presentación al inicio del semestre, su discusión con los estudiantes; asimismo dar a conocer el perfil del egresado y la posible contribución de una didáctica crítica en la formación del estudiante en ese sentido, la necesidad de iniciarnos en encaminar al estudiante hacia la investigación, la elaboración de ensayos e informes y orientar la enseñanza-aprendizaje hacia una mayor responsabilidad por parte de los alumnos y una mayor interacción con el maestro y entre los estudiantes mismos.

En alguna de las sesiones de la maestría uno de los asesores nos señalaba a los docentes como sujetos difíciles en el sentido de hacernos ver nuestras deficiencias y errores, pues nos es dado creernos la personificación de la sapiencia y la sabiduría. En otra ocasión alguien comentaba de cómo resulta menos doloroso el extraerse uno mismo alguna espina de la piel antes de permitírselo a otra persona.

Como recomendación, dirigida principalmente a la dirección y secretarías académicas de la Facultad, consiste en hacer una presentación a los docentes de las materias formativas, convocados

por sus academias, conjuntamente con el autor, de los objetivos y las conclusiones de este trabajo, para abrir la discusión acerca de las necesidades reales y las perspectivas de la labor docente; involucrando a los profesores, de manera consciente, corresponsable y entusiasta, en nuestro quehacer frente a grupo.

De la interacción entre docentes deberá surgir un programa de actividades, su seguimiento y evaluación para un futuro eventual estudio de la práctica docente en la Facultad de contaduría y Administración, Campus I, de la Universidad Autónoma de Chiapas.

Referencias

Introducción

1/ Habermas, Jürgen, *"Tareas de una acción crítica de la sociedad"* en Teoría de la acción comunicativa, T. II, Buenos Aires, 1990.

2/ Giroux, Henry, *"Teoría crítica y prácticas educativas"*, Teoría y resistencia en educación, México, Siglo XXI, 1992, pp. 26-66.

Capítulo 1: La enseñanza

1/ Gran enciclopedia Larousse en 10 volúmenes, t. III, Barcelona, Planeta, 1980.

2/ Danílov, M.A., *"El proceso de enseñanza en la escuela"* Colección pedagógica, México, Grijalbo, 1968.

3/ Amigues, René y Zerbato Poudou, Marie, *Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999.

4/ Gilbert, Roger, *Las ideas actuales en pedagogía*, México, Grijalbo, 1977, Cap. 1, pág. 20.

5/ Gilbert, Roger, Op. Cit., pág. 20.

6/ Giroux, Henry, *"Teoría crítica y práctica educativas"*, Teoría y resistencia en educación, *Op. Cit.* Pág. 44.

7/ Giroux, Henry, Op. Cit., "Teoría crítica y práctica educativas", Op. Cit., pág. 38.

8/ Giroux, Henry, *"Hacia una nueva sociología del currículum"*, en Los profesores como intelectuales, Barcelona, Paidós, 1990, pág. 54

9/ Habermas, Jurgen, *"Tareas de una acción crítica de la sociedad"* en Teoría de la acción comunicativa, T. II, Buenos Aires, 1990, Pág. 537.
10/ Habermas, Jurgen, *Op. Cit.*, pág. 537.
11/ Giroux, "Teoría crítica y práctica educativas", *Op. Cit.*, Pág. 44.
12/ Hegel, G. W. F., *"Discurso del 2 de septiembre de 1811"*, *Escritos pedagógicos, México,* Fondo de Cultura Económica, 1998, Pág. 101-115.
13/ Apple, Michel, *"El apoyo de la democracia en la educación"* Maestros y textos, Barcelona, Paidós, 1989.
14/ Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen, Teoría crítica de la enseñanza, Barcelona, ediciones Roca, 1988.
15/ Giroux, Henry, *"Pedagogía crítica, política cultural y discurso de la experiencia"*, Los profesores como intelectuales, *Op. Cit.*, pág. 135.
16/ Giroux, Henry, *"Pedagogía crítica, política cultural y discurso de la experiencia" Op. Cit.*, Pág. 136.
17/ Giroux, Henry, Idem pág. 137 y subsgs.
18/ Giroux, Henry, *"Conclusión. Hacia una nueva esfera pública"*, Teoría y resistencia en educación, *Op. Cit.*

Capítulo 2: Cómo se transforma la enseñanza en práctica docente
1/ Gran enciclopedia Larousse en 10 volúmenes, t. III, Barcelona, Planeta, 1980.
2/ Gilbert, Roger, *Op. Cit.*, pág. 20.
3/ Morán Oviedo, Porfirio, *"Instrumentación didáctica"* en Pansza González, Margarita y otros, Fundamentación de la didáctica y operatividad de la didáctica, T. I, México, Gernika, 198.
4/ Gilbert, *Op. Cit.*, Pág. 223.
5/ Morán Oviedo, *Op. Cit.*
6/ Highet, Gilbert, *El arte de enseñar*, Argentina, Paidós, 1978.
7/ Morán Oviedo, Porfirio, *Op. Cit.*
8/ Idem

9/ Rockwell, Elsie, *"La enseñanza implícita en el quehacer del maestro"* en Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente, México, El caballito-SEP, 1985.
10/ Gilbert, Roger, *Op. Cit.*, pág. 49
11/ Libia Achilli, Elena, *Práctica docente y diversidad sociocultural*, Homo Sapiens ediciones, Universidad Nacional de El Rosario, 1995, Págs. 42, 43.
12/ México, Instituto de investigaciones legislativas, *"Diagnóstico de la educación superior en México"*, Pág. 125
13/ Idem, Pág. 126.

Capítulo 3: *La práctica docente en la Facultad de Contaduría y Administración, campus I*, de la Universidad Autónoma de Chiapas
1/ México, Universidad Autónoma de Chiapas, *Proyecto académico 1998-2002.*
2/ Idem Pág. 49
3/ Idem
4/ México, Universidad Autónoma de Chiapas, *Anuario estadístico 1999*, pp. 28
5/ Idem
6/ México, Universidad Autónoma de Chiapas, Facultad de Contaduría y Administración, Campus I, *"Perfil del egresado"* Planes de estudio 93, pág. 21 y subsgs.
7/ Idem
8/ Idem
9/ Idem
10/ Apple, *"El apoyo de la democracia en la educación"*, *Op. Cit.*
11/ Morán Oviedo Porfirio, *Op. Cit.*
12/ Idem

Bibliografía

1. Aguilar Fisch, Laura, "*la formación de docentes, ¿qué tipo de reforma hace falta?*", lecturas para impartir la materia Profesionalización de la educación, Mtro. Baldomero González Molina, Facultad de Humanidades, UNACH, 1996
2. Amigues Amigues, René y Zerbato Poudou, Marie, *Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999.
3. Apple, Michel, "*el apoyo de la democracia en la educación*", *Maestros y textos,* Barcelona, Paidós, 1989.
4. Arredondo Galván, Víctor, *La universidad hoy y mañana. Perspectivas latinoamericanas*, ANUIES, México, 1995
5. Arredondo Galván, Victor, *Papel y perspectiva de la universidad,* ANUIES, México, 1995.
6. Benner, Dietrich, *"¿Qué es la pedagogía escolar?", La pedagogía como ciencia.* Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis, Barcelona: Pomares-Corredor
7. Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen, *Teoría crítica de la enseñanza,* Barcelona, ediciones Roca, 1988.
8. CRESALC, *"Construcción de nuevos escenarios para la educación superior"*, Reunión internacional de reflexión sobre los nuevos roles de la educación superior a nivel mundial. El caso de América Latina y el caribe, ANUIES, 1992.
9. Danílov, M.A., *"El proceso de enseñanza en la escuela"* Colección pedagógica, México.

10. Eberhard, *Pedagogía de la formación profesional*, Roca, México, 1984.
11. Ferry, Gilles, *El trayecto de la formación (los ense-ñantes: entre la teoría y la práctica)*, México, Paidós, 1990.
12. Filho, Lourenco, *Introducción al estudio de la escuela nueva*, Buenos Aires, Kapelusz, 294 pp
13. Gilbert, Roger, *Las ideas actuales en pedagogía*, México, Grijalbo, 1977.
14. Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Angel I., *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1988.
15. Gimeno Sacristán, José, *"Profesionalización docente y cambio educativo", lecturas para impartir la materia Profesionalización de la educación*, Mtro. Baldomero González Molina, Facultad de Humanidades, UNACH, 1996.
16. Giroux, Henry, *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, Barcelona, Paidós, 1993.
17. Giroux, Henry, *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós, 1990.
18. Giroux, Henry, *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI, 1992.
19. Gran Enciclopedia Larousse en diez volúmenes. Barcelona, Planeta, 1980
20. Guevara Niebla, Gilberto y Leonardo, Patricia de, *Introducción a la teoría de la educación*, México, Trillas, 1991, reimpresión
21. Habermas, Jürgen, "Tareas de una acción crítica de la sociedad" en *Teoría de la acción comunicativa, T. II*, Buenos Aires, 1990.
21. Hegel, G. W. F., "Discurso del 2 de septiembre de 1811", *Escritos pedagógicos, México,* Fondo de Cultura Económica, 1998.
22. Highet, Gilbert, *El arte de enseñar*, Argentina, Paidós, 1978.
23. Hirsch Adler, Ana, *Investigación superior*, México, Trillas, 1990.
24. La globalización de la educación superior y las profesio-

nes. *El caso de América del Norte, varios autores*, Cancún, Quintana Roo, 1994.
25. Libia Achilli, Elena, Práctica docente y diversidad sociocultural, Homo Sapiens ediciones, Universidad Nacional de El Rosario, 1995, Págs. 42, 43.
26. Licha, Isabel, *La investigación y las universidades latinoamericanas en el umbral del siglo XXI*, UDUAL, México, 1996.
27. Lourdes y Jarillo, Remigio, *El niño y sus primeros años en la escuela*, México, SEP, 1995.
28. Mc. Claren, Peter, *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós, 1990.
29. Metodología de la investigación científica, material didáctico para impartir la materia de Proyectos de investigación por el Dr. Ramil Alvarez, Facultad de Humanidades, UNACH.
30. México, Instituto de investigaciones legislativas, *Diagnóstico de la educación superior en México"*, H. Cámara de diputados, LV legislatura y Universidad Autónoma Metropolitana, México 1994
31. México, Universidad Autónoma de Chiapas, Anuario estadístico 1999.
32. México, Universidad Autónoma de Chiapas, Facultad de Contaduría y Administración, campus I, *"Perfil del egresado"* Planes de estudio 93.
33. México, Universidad Autónoma de Chiapas, Proyecto académico 1998-2002.
34. Meza Aguilar, Hector, et. Al. "*La modernización educativa en la UAM Iztapalapa"*, Topodrilo, UAM, México, 1992
35. Morán Oviedo, Porfirio, "*Formación de profesores y profesionalización de la docencia: una consideración desde la perspectiva del CISE"*, lecturas para impartir la materia rofesionalización de la educación, Mtro. Baldomero González Molina, Facultad de Humanidades, UNACH, 1996.
36. Morán Oviedo, Porfirio, *"Instrumentación didáctica"* en Pansza González, Margarita y otros, Fundamentación de la didáctica y operatividad de la didáctica, T. I, México,

Gernika, 1987.
37. OCDE, *Reseña de las políticas en educación superior en México, Reporte de los examinadores externos*, Organización para la cooperación y el desarrollo económico
38. Pallán Figueroa, Carlos, *La educación superior en México*, ANUIES, México, 1995.
39. Pérez, Angel, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1993.
40. Rockwell, Elsie, *"La enseñanza implícita en el quehacer del maestro"* en Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente, México, El caballito-SEP, 1985.
41. Ruy Pérez, Tamayo, "La universidad del futuro", *Nexos* (revista) No. 147, marzo de 1990.
42. Sánchez Puentes, Ricardo, *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en ciencias sociales y humanas*, ANUIES, CESU-UNAM, México, 1995.
43. Sánchez Soler María Dolores, *Modelos académicos*, ANUIES, México, 1995.
44. Victorino Ramírez, Liberio, *Enfoques sociales para el estudio de la educación*, Universidad Autónoma de Chapingo, México, 1996.
45. Woods, Peter, *La escuela por dentro; la etnografía en la investigacion educativa*, Centro de Publicaciones Mec y Ediciones Paidós, Barcelona, 1989, 1a. reimpresión

Anexos

Anexo 1

Práctica docente en la Facultad de Contaduría y Administración, Campus I, de la Universidad Autónoma de Chiapas

ENCUESTA A ALUMNOS

Joven estudiante:

La presente encuesta forma parte de un trabajo de investigación acerca de cómo es la práctica de los maestros en nuestra Facultad. Marca con una "X" tu respuesta. El cuestionario tiene carácter confidencial. Se te pide lo contestes con toda veracidad.

Profr:
Materia

Preguntas	*Sí*	*No*	*Algunas veces*
1. El profesor presenta un temario al inicio del semestre			
2. El programa presentado contiene, aparte del temario, la metodología a seguir, así como la bibliografía por tema			
3. El programa presentado por el profesor es analizado y discutido en clase			
4. El profesor indica, al inicio del semestre, la forma de evaluación del curso			
5. En la estrategia de evaluación el maestro asigna un porcentaje a la participación del alumno, tareas, asistencia, investigaciones, ensayos, etc.			
6. El profesor considera como única estrategia de evaluación el examen			
7. El profesor permite al grupo opinar y, en su caso, modificar los porcentajes de calificación que presenta			

8. La enseñanza-aprendizaje de los temas es mediante la exposición del profesor			
9. La enseñanza-aprendizaje de los temas es por parte de los alumnos, por ejemplo exposición por equipos, dinámicas grupales.			
10. En el proceso de enseñanza-aprendizaje el profesor fomenta la interacción maestro-alumno			
11. En el proceso de enseñanza-aprendizaje el profesor fomenta los debates entre los alumnos			
12. En el proceso de enseñanza-aprendizaje el alumno trabaja la información (elabora resúmenes, cuadros sinópticos, investigaciones, responde preguntas)			
13. El profesor revisa los trabajos de los estudiantes y les hace saber sus comentarios y correcciones			
14. En el proceso de enseñanza-aprendizaje se relacionan los temas del programa con la realidad			
15. Los exámenes que en su caso aplica el docente están de acuerdo a los temas vistos en clase			

16. En el siguiente espacio anota tus sugerencias con respecto a la práctica del docente.

Anexo 2

La práctica docente en la Facultadad de Contaduría y Administración, Campus I, de la Universidad Autónoma de Chiapas

ENCUESTA A DOCENTES

Compañero maestro:
El presente cuestionario es parte de un trabajo de investigación acerca de nuestra práctica como docentes de materias formativas en la licenciatura en Contaduría. Tiene carácter confidencial. Marca con una "x" la respuesta. Se te pide contestes con toda veracidad.

1. ¿Presenta usted a los alumnos un programa de trabajo al inicio del semestre?
Sí ___ No___ Por qué? _____

2. En su caso, ¿el programa presentado contiene temario, metodología a seguir y la bibliografía por tema? Sí___ No___ ¿Por qué?_____

_____

_____

3. ¿El programa es analizado y discutido en clase?
Sí ___ No___ ¿Por qué?_____

_____

4. ¿Indica usted la forma de evaluación del curso?
Sí ___ No___ ¿Por qué?_____

_____

5. En su estrategia de evaluación ¿le asigna un porcentaje a la participación del alumno, tareas, asistencias, investigaciones, ensayos?
Sí ___ No___ ¿Por qué?_____

_____

6. ¿Permite usted al grupo opinar y, en su caso, modificar los porcentajes o la estrategia de evaluación que presenta?
Sí ___ No___ ¿Por qué?_____

_____

7. ¿La enseñanza-aprendizaje de los temas es mediante la exposición del profesor?

Sí ___ No___ ¿Por qué?_____

_____

8. En el proceso de enseñanza aprendizaje, ¿propicia usted la interacción maestro-alumno?

Sí ___ No___ ¿Por qué?_____

_____

9. En caso afirmativo, ¿de qué forma?

Sí ___ No___ ¿Por qué?_____

_____

10. En el proceso de enseñanza aprendizaje ¿propicia usted la interacción alumno-alumno?

Sí ___ No___ ¿Por qué?_____

_____

11. ¿De qué forma? _____

_____

12. En el proceso de enseñanza-aprendizaje lleva usted al alumno a trabajar la información elaborando resúmenes, cuadros sinópticos, investigaciones, contestando preguntas?

Sí ___ No___ ¿Por qué?_____

_____

13. ¿Revisa usted los trabajos de los estudiantes y les hace saber las correcciones y comentarios?

S___ No___ ¿Porqué?_____

_____

Si deseas efectuar algún comentario o propuesta adicional, por favor utiliza el siguiente espacio o solicita una hoja con el aplicador de este cuestionario.

¡ Gracias por tu colaboración!

Cuadro 1

Práctica docente en la Facultad de Contaduría y Administración, Campus I de la Universidad Autónoma de Chiapas

Encuesta a docentes, concentrado de respuestas

Preguntas/ Respuestas	*Total*		
	Sí	*No*	
1. ¿Presenta usted a los alumnos un programa de trabajo al inicio del semestre?	17	0	
2. En su caso, ¿el programa presentado contiene temario, metodología a seguir y la bibliografía por tema? 17 0			
3. ¿El programa es analizado y discutido en clase?	17	0	
4. ¿Indica usted la forma de evaluación del curso?	11	6	
5. En su estrategia de evaluación ¿le asigna usted un porcentaje a la participación del alumno, tareas, asistencias, investigaciones, ensayos?	15	2	
6. ¿Permite usted al grupo opinar y, en su caso, modificar los porcentajes o la estrategia de evaluación que presenta?	14	3	
7. ¿La enseñanza-aprendizaje de los temas es mediante la exposición del profesor?	8	9	
8. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, ¿propicia usted la interacción maestro-alumno?	17	0	
9. En caso afirmativo, ¿de qué forma?			
10. En el proceso de enseñanza-aprendizaje ¿propicia usted la interacción alumno-alumno?	17	0	
11. ¿De qué forma?			
12. En el proceso de enseñanza-aprendizaje lleva usted al alumno a trabajar la información elaborando resúmenes, cuadros sinópticos, investigaciones, contestando preguntas?)	17	0	
13. ¿Revisa usted los trabajos de los estudiantes y les hace saber las correcciones y comentarios?	17	0	

Cuadro 2

La práctica docente en la Facultad de Contaduría y Administración, Campus I, de la Universidad Autónoma de Chiapas

Materias formativas
Cuestionario a estudiantes; preguntas 1 a 4

Porcentajes

Pregunta 1. El profesor presenta un temario al inicio del semestre

Profesor	Respuestas			
	Sí	No	A.V.	Total
1	100	0	0	100
2	89	11	0	100
3	14	29	57	100
4	100	0	0	100
5	55	19	26	100
6	100	0	0	100
7	64	29	7	100
8	100	0	0	100
9	12	88	0	100
10	22	52	26	100
11	67	0	33	100
12	82	0	18	100
13	94	0	6	100
14	71	18	12	101
15	92	0	8	100
16	100	0	0	100
17	78	11	11	100
Total	69	17	14	100

Pregunta 2. El programa presentado contiene, aparte del temario, la metodología y bibliografía por tema

Profesor	Respuestas			
	Sí	No	A.V.	Total
1	89	11	0	100
2	77	11	11	99
3	29	43	29	101
4	89	11	0	100
5	59	26	15	100
6	63	25	12	100
7	47	38	15	100
8	78	11	11	100
9	12	88	0	100
10	22	63	15	100
11	56	0	44	100
12	82	6	12	100
13	78	11	11	100
14	53	6	41	100
15	85	8	8	101
16	75	25	0	100
17	67	22	11	100
Total	60	25	15	100

Pregunta 3. El programa presentado por el profesor es analizado y discutido en clase

Profesor	Respuestas			
	Sí	No	A.V.	Total
1	89	0	11	100
2	56	11	33	100
3	29	43	29	101
4	56	11	33	100
5	33	26	41	100
6	38	38	24	100
7	29	42	29	100
8	56	22	22	100
9	0	75	25	100
10	4	70	26	100
11	56	44	0	100
12	50	38	12	100
13	72	11	17	100
14	65	6	29	100
15	62	23	15	100
16	88	12	0	100
17	67	11	22	100
Total	46	30	24	100

Pregunta 4. El profesor indica, al inicio del semestre, la forma de evaluación del curso

Profesor	Respuestas			
	Sí	No	A.V.	Total
1	100	0	0	100
2	100	0	0	100
3	72	14	14	100
4	100	0	0	100
5	74	7	19	100
6	100	0	0	100
7	93	7	0	100
8	100	0	0	100
9	63	25	12	100
10	53	33	14	100
11	100	0	0	100
12	82	6	12	100
13	94	0	6	100
14	88	0	12	100
15	100	0	0	100
16	100	0	0	100
17	78	0	22	100
				0
Total	86	7	7	100

Cuadro 3

La práctica docente en la Facultad de Contaduría y Administración, Campus I, de la Universidad Autónoma de Chiapas

Materias formativas
Cuestionario a estudiantes, preguntas 5 a 8

Porcentajes

Pregunta 5. En la estrategia de evaluación el maestro asigna un porcentaje a la participación del alumno, tareas, investigaciones, ensayos, etc.

Profesor	Respuestas			
	Sí	No	A.V.	Total
1	89	0	11	100
2	100	0	0	100
3	67	33	0	100
4	78	0	22	100
5	48	15	37	100
6	100	0	0	100
7	100	0	0	100
8	89	0	11	100
9	12	50	38	100
10	59	22	19	100
11	100	0	0	100
12	94	0	6	100
13	89	0	11	100
14	82	6	12	100
15	77	0	23	100
16	100	0	0	100
17	89	11	0	100
Total	78	8	14	100

Pregunta 6. El profesor considera como única estrategia de evaluación el examen

Profesor	Respuestas			
	Sí	No	A.V.	Total
1	11	78	11	100
2	25	75	0	100
3	42	29	29	100
4	0	100	0	100
5	33	22	45	100
6	50	50	0	100
7	7	79	14	100
8	0	89	11	100
9	38	62	0	100
10	11	74	15	100
11	11	78	11	100
12	6	94	0	100
13	6	77	17	100
14	18	64	18	100
15	46	38	15	99
16	0	88	12	100
17	33	45	22	100
Total	19	65	16	100

Pregunta 7. El profesor permite al grupo opinar y, en su caso, modificar los porcentajes de calificación que presenta

Profesor	Respuestas			
	Sí	No	A.V.	Total
1	33	45	22	100
2	33	22	45	100
3	57	14	29	100
4	56	22	22	100
5	41	26	33	100
6	50	13	37	100
7	29	21	50	100
8	34	33	33	100
9	0	75	25	100
10	22	48	30	100
11	67	11	22	100
12	59	29	12	100
13	67	11	22	100
14	29	29	41	99
15	69	0	31	100
16	75	0	25	100
17	44	22	34	100
Total	44	26	30	100

Pregunta 8. La enseñanza-aprendizaje de los temas es mediante la exposición del profesor

Profesor	Respuestas			
	Sí	No	A.V.	Total
1	67	11	22	100
2	22	0	78	100
3	29	42	29	100
4	44	0	56	100
5	41	15	44	100
6	13	62	25	100
7	14	43	43	100
8	67	22	11	100
9	24	38	38	100
10	15	59	26	100
11	11	0	89	100
12	18	35	47	100
13	33	22	45	100
14	53	6	41	100
15	77	8	15	100
16	25	0	75	100
17	89	0	11	100
Total	36	24	40	100

Cuadro 4

La práctica docente en la Facultad de Contaduría y Administración, Campus I, de la Universidad Autónoma de Chiapas

Materias formativas
Cuestionario a estudiantes, preguntas 9 a 12

Porcentajes

Pregunta 9. La enseñanza-aprendizaje de los temas es por parte de los alumnos, por ejemplo exposición por equipos, dinámicas grupales

Profesor	Respuestas			
	Sí	No	A.V.	Total
1	22	22	56	100
2	22	22	56	100
3	57	14	29	100
4	22	11	67	100
5	37	11	52	100
6	63	37	0	100
7	79	7	14	100
8	0	33	67	100
9	25	50	25	100
10	67	11	22	100
11	22	0	78	100
12	76	6	18	100
13	89	0	11	100
14	18	29	53	100
15	47	15	38	100
16	38	0	62	100
17	44	0	56	100
Total	47	14	39	100

Pregunta 10. En el proceso de enseñanza-aprendizaje el profesor fomenta la interacción maestro-alumno

Profesor	Respuestas			
	Sí	No	A.V.	Total
1	89	0	11	100
2	56	0	44	100
3	50	17	33	100
4	100	0	0	100
5	46	4	50	100
6	50	0	50	100
7	21	36	43	100
8	57	0	33	90
9	0	75	25	100
10	30	37	33	100
11	100	0	0	100
12	47	24	29	100
13	78	0	22	100
14	71	23	6	100
15	85	0	15	100
16	67	11	22	100
17	67	11	22	100
Total	58	15	27	100

Pregunta 11. En el proceso de enseñanza-aprendizaje el profesor fomenta los debates entre los alumnos

Profesor	Respuestas			
	Sí	No	A.V.	Total
1	44	0	56	100
2	22	22	56	100
3	43	0	57	100
4	56	11	33	100
5	19	30	52	101
6	76	12	12	100
7	7	50	43	100
8	0	22	78	100
9	0	100	0	100
10	22	52	26	100
11	56	0	44	100
12	47	18	35	100
13	78	11	11	100
14	41	29	29	99
15	77	15	8	100
16	75	0	25	100
17	78	11	11	100
Total	41	25	34	100

Pregunta 12. En el proceso de enseñanza-aprendizaje el alumno trabaja la información (elabora cuadros sinópticos, investigaciones)

Profesor	Respuestas			
	Sí	No	A.V.	Total
1	67	22	11	100
2	44	0	56	100
3	43	14	43	100
4	67	22	11	100
5	37	11	52	100
6	50	12	38	100
7	43	36	21	100
8	89	0	11	100
9	12	50	38	100
10	33	48	19	100
11	67	0	33	100
12	76	6	18	100
13	61	17	22	100
14	35	23	42	100
15	77	0	23	100
16	38	0	62	100
17	45	33	22	100
Total	51	19	30	100

Cuadro 5

La práctica docente en la Facultad de Contaduría y Administración, Campus I, de la Universidad Autónoma de Chiapas

Materias formativas
Cuestionario a estudiantes, preguntas 13 a 15

Porcentajes

Pregunta 13. El profesor revisa los trabajos de los estudiantes y les hace saber sus comentarios y correcciones

Profesor	Respuestas			
	Sí	No	A.V.	Total
1	23	77	0	100
2	33	22	45	100
3	29	43	28	100
4	67	11	22	100
5	30	33	37	100
6	24	38	38	100
7	21	36	43	100
8	100	0	0	100
9	0	88	12	100
10	15	66	19	100
11	67	0	33	100
12	59	24	17	100
13	61	22	17	100
14	47	18	35	100
15	54	15	31	100
16	75	13	12	100
17	33	33	34	100
Total	41	33	26	100

Pregunta 14. En el proceso de enseñanza-aprendizaje el profesor relaciona los temas del programa con la realidad

Profesor	Respuestas			
	Sí	No	A.V.	Total
1	100	0	0	100
2	56	0	44	100
3	57	?	?	57
4	78	0	22	100
5	28	11	61	100
6	50	0	50	100
7	29	21	50	100
8	44	0	56	100
9	38	12	50	100
10	48	15	37	100
11	63	0	37	100
12	59	6	35	100
13	94	6	0	100
14	77	6	18	101
15	85	8	7	100
16	100	0	0	100
17	67	0	33	100
Total	63	9	28	100

Pregunta 15. Los exámenes que, en su caso, aplica el docente, están de acuerdo con los temas vistos en clase

Nota: ? Sin respuesta en las encuestas

Profesor	Respuestas			
	Sí	No	A.V.	Total
1	100	0	0	100
2	78	0	22	100
3	*	*	*	0
4	100	0	0	100
5	33	34	33	100
6	100	0	0	100
7	100	0	0	100
8	100	0	0	100
9	50	12	38	100
10	33	34	33	100
11	*	*	*	0
12	82	6	12	100
13	100	0	0	100
14	100	0	0	100
15	92	0	8	100
16	100	0	0	100
17	100	0	0	100
Total	77	10	13	100

Nota * Cuestionario piloto, no se había incluido esta pregunta

Cuadro 6

Argumentación de los docentes a las respuestas de la encuesta aplicada

Pregunta 1: ¿Presenta usted a los alumnos un programa de trabajo al inicio del semestre?

Clave del profesor	*Argumentación*
1	Les da una visión y puedes programar
2	Es fundamental determinar los objetivos y las actividades a realizar para alcanzarlos
3	Es necesario que conozcan el contenido del programa
4	Para que conozcan los temas a desarrollar y puedan adelantarse en estudiarlos
5	Con la finalidad de que se familiaricen con los temas y se informen con tiempo
6	Para dar a conocer el programa de trabajo y en la forma de trabajar
7	Sin argumentación
8	El quehacer docente debe regirse a partir de una planeación adecuada
9	Los alumnos deben conocer los temas a tratar
10	Sin argumentación
11	Para hacer corresponsables a los alumnos de los temas a tratar durante el curso
12	Los alumnos deben conocer el programa de trabajo, a fin de que se definan responsabilidades y tipo de participaciones, investigaciones y formas de evaluación
13	Para que se enteren del contenido programático y vayan viendo los avances durante el semestre
14	A fin de que el estudiante pueda realizar sus investigaciones a tiempo
15	Para tener un avance programático
16	Sirve de guía y establece las reglas de trabajo y contiene el temario general y bibliografía
17	Sin argumentación

Cuadro 7

Pregunta 2: En su caso, ¿el programa presentado contiene temario, metodología a seguir y la bibliografía por tema?

Clave del profesor	*Argumentación*
1	Es una guía para el alumno
2	Es necesario para facilitar el trabajo y alcanzar los objetivos
3	Es una manera de homogeneizar el trabajo de los diferentes catedráticos que imparten la misma materia
4	Porque así está diseñado por ANFECA
5	Por los temas y la forma en que habrán de trabajarse y donde se encuentra la información
6	Para dar opiniones de diferentes autores
7	Sin argumentación
8	Porque estos elementos, además de otros, son parte fundamental de toda práctica docente formal
9	Sin argumentación
10	Sin argumentación
11	De esa forma el alumno se entera y corresponsabiliza de la forma de trabajar y sabe a qué fuentes de información puede recurrir
12	Es importante que los alumnos conozcan el contenido de los programas de estudio, la bibliografía básica y complementaria, con el objeto de que participen en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje
13	Sin argumentación
14	Para que al estudiante le sea más fácil
15	Porque se analiza y se discute
16	Porque es importante como base de trabajo docente
17	Sin argumentación

Cuadro 7B

Pregunta 4: ¿Indica usted la forma de evaluación del curso?

Clave del profesor	*Argumentación*
1	Orienta al alumno
2	Es necesario conocer los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje en la cual la evaluación es un elemento importante de retroalimentación para ver si se están alcanzando los objetivos
3	Deben saber qué alternativas pueden optar para obtener mejores resultados
4	Por honestidad
5	Para que el alumno sepa cómo y en qué se deberá preparar
6	Dar a conocer la forma de evaluar, trabajos, exposiciones, participación
7	Para que exista conocimiento previo de los exámenes y tipos que se aplicarán
8	Es importante que los alumnos sepan el proceso de evaluación
9	Sin argumentación
10	Sin argumentación
11	Porque el alumno debe estar enterado de los trabajos y actividades a desarrollar para lograr una buena nota
12	Los alumnos deben conocer los mecanismos, criterios y procedimientos para la calificación que se les asignará por cada actividad realizada, ejemplo, exámenes parciales, exposición en clases, reportes de lecturas, trabajos escritos, participación en clases, etc.
13	Sin argumentación
14	Se busca la mayor participación de los alumnos durante el curso
15	Porque son las reglas del semestre
16	Es evaluación sumativa desde que comienza el curso y los alumnos deben conocer los criterios de evaluación
17	Sin argumentación

Cuadro 8

Pregunta 5: En su estrategia de evaluación ¿le asigna un porcentaje a la participación del alumno, tareas, asistencias, investigaciones, ensayos?

Clave del profesor	*Argumentación*
1	Permite desarrollar otras habilidades al alumno
2	Es necesario evaluar elementos y habilidades cualitativas, cognitivas, etc.
3	Los esfuerzos del alumno por investigar y hacer tareas deben ser motivados por punto para mejorar su calificación
4	La participación, tareas, asistencias y demás, no garantizan el aprendizaje del alumno
5	Para que participe de manera más activa en todo
6	Para motivarlos
7	Para poder evaluar varios conceptos
8	La evaluación como proceso es un todo integrado de varias partes
9	A ellos les motiva y se les refuerza positivamente
10	Sin argumentación
11	Porque el aprendizaje implica diversas actividades: lectura, síntesis, exposiciones, discusión de temas
12	Es un mecanismo para crear responsabilidades en los alumnos de su propio proceso de aprendizaje
13	Sin argumentación
14	Resulta muy buen estímulo para que el alumno estudie y se interese por la materia
15	Sin argumentación
16	El trabajo extraclase (elaboración de ensayos) tiene 50% de calificación. Las asistencias son condiciones para presentar examen
17	Sin argumentación

Cuadro 9

Pregunta 3: ¿El programa es analizado y discutido en clase?

Clave del profesor	*Argumentación*
1	Se puede mejorar
2	Para enriquecerlo con la opinión de los alumnos que son un elemento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje
3	No es posible ponerlo a discusión de los alumnos
4	El alumno no tiene la capacidad para ver la consecuencia de cada tema
5	Para en un momento dado adecuarlo
6	A través de exposiciones diferentes opiniones maestro y alumnos y discutir opiniones de autores
7	La escuela presenta los programas estructurado y no existe la flexibilidad de su modificación
8	Es necesario realizar las adecuaciones necesarias aunque esta tarea no siempre se hace
9	Ya que la mayoría no tienen dominio y por lo cual no podría llevarse a cabo esto
10	Simplemente argumentan que en el semestre anterior jamás vieron nada
11	Porque el alumno debe expresar sus inquietudes y observaciones acerca del temario, forma de evaluar, método de trabajo
12	Para que los alumnos comprendan que los tomamos en cuenta como personas y como estudiantes, esto motivará y los ayudará a ser más responsables para la vida
13	Se hacen comentarios sobre el particular, no precisamente discusión, porque no conocen la materia
14	Si existen razones válidas pueden cambiarse algunos puntos o bien eliminarlos
15	Para puntualizar en el tema a tratar
16	Se da ya hecho, yo hago las observaciones para adaptarlo y mejorarlo para siguientes cursos
17	Sin argumentación

Cuadro 10

Pregunta 6. ¿Permite usted al grupo opinar y, en su caso modificar los porcentajes o la estrategia de evaluación que presenta?

Clave del profesor	*Argumentación*
1	Depende de la madurez del grupo
2	Es importante que participen ya que son importantes en el proceso
3	Las opiniones de los alumnos nos ayudan a visualizar algo que no habíamos contemplado
4	Porque pueden existir otras estrategias que permitan una mejor evaluación
5	Para adecuarlo en lo que el curso requiere. Ser "equidad"
6	Participación del grupo
7	Para ser más justo y equitativo. <en> las evaluaciones y las calificaciones
8	Como proceso, la evaluación puede sufrir cierta modificación
9	Acuerdo común
10	Aunque se debe tomar opinión ya que el alumno pretende más sin dar
11	Sin argumentación
12	Se permite la opinión de los alumnos porque necesitamos fomentar en ellos el pensamiento crítico y creativo; la estrategia de la evaluación se modificará si existe una mejor alternativa que permita mejorar la calidad del sistema enseñanza-aprendizaje, como es la autoevaluación
13	Sin argumentación
14	La discusión se hace al inicio del semestre a fin de se sienten las bases a que se sometan maestro y alumnos
15	Sin argumentación
16	Debemos adecuarnos a los imprevistos del proceso educativo
17	Sin argumentación

Cuadro 11

Pregunta 7: ¿La enseñanza-aprendizaje de los temas es mediante la exposición del profesor?

Clave del profesor	*Argumentación*
1	Depende de la materia y el tema
2	Es necesario utilizar otras técnicas didácticas
3	Es importante que los alumnos aprendan a investigar y a preparar un tema para exponerlo
4	Porque es el experto en el dominio de la materia
5	Participación del alumno
6	Que participe el alumno en la exposición con el objeto de expresarse ante un grupo y experimente
7	Existe una combinación en la exposición de maestros y alumnos
8	Las técnicas didácticas son variadas
9	Sin argumentación
10	Sin argumentación
11	El alumno debe responsabilizarse de su aprendizaje; algunas veces se explican entre ellos y se entienden mejor. Sin embargo, sí hay una exposición relativa a las dudas que surjan, o aspectos del tema a profundizar o que requiera mayor manejo, entonces interviene el docente
12	El profesor solamente debe exponer una temática relevante en un máximo de 20 minutos, el resto del tiempo debe dedicarlo a la interacción entre el grupo, para fomentar la recepción y comprensión del pensamiento de los diversos autores que desarrollan una hipótesis, o bien, a encontrar soluciones a los problemas que se presentan
13	El alumno participa de alguna manera para construir su aprendizaje
14	Aunque parte del programa también es expuesto por los alumnos y maestro simultáneamente
15	Porque el profesor debe ser el educador
16	Fundamentalmente, aunque se organizan equipos para exposiciones
17	Sin argumentación

Cuadro 12

Pregunta 8: En el proceso de enseñanza-aprendizaje, ¿propicia usted la interacción maestro-alumno?

Clave del profesor	*Argumentación*
1	Para un mejor aprendizaje e integración del alumno
2	Es una necesidad en el proceso de comunicación
3	El maestro es el que debe dirigir ayudado por los comentarios o alguna experiencia de los alumnos
4	Es una forma de enriquecer la clase
5	Para enriquecer los temas y ampliar la información y conocer al alumno
6	Ampliación de los temas a través de ejemplos, experiencias
7	Me parece necesario e importante
8	Es fundamental para el logro de un compromiso corresponsable
9	Se conocen sus impresiones y la forma en que ellos lo interpretan
10	Sin argumentación
11	Es necesario saber si existe una correcta interpretación de los temas o dudas o aspectos que quieran ampliar o requieran ampliarse
12	Es una forma de involucrar a los alumnos en dar respuestas a las diversas preguntas para favorecer el aprendizaje. Lo importante es la calidad y no la cantidad de información que se intercambie entre el profesor y alumno
13	Sin argumentación
14	Es una forma de que el alumno esté motivado y pendiente de la clase
15	Por la materia así lo permite
16	El proceso es interactivo, no monólogo. Se propician situaciones de aprendizaje
17	Sin argumentación

Cuadro 13

Pregunta 9. En caso afirmativo, ¿de qué forma?

Clave del profesor	*Argumentación*
1	Dinámica de grupo, participación
2	En la evaluación, en las exposiciones, participación, etc.
3	Ya lo expliqué arriba
4	Creando polémica basada en los conocimientos y experiencia de los alumnos
5	Lo que conoce del tema, alguna experiencia relacionada con el tema, sugerencias
6	Ejemplos, experiencias o vivencias
7	Exponiendo, participando, etc.
8	Mediante la comunicación constante y con el apoyo de dinámicas de grupo
9	Participación espontánea –se maneja cuadro sinóptico– se les pregunta.
10	La vinculación debe ser tomada de la vieja práctica docente "tradicional" a la actual moderna
11	Al través de preguntas al inicio de la clase sobre el tema visto la clase anterior. Mediante preguntas orales al finalizar las exposiciones de los temas. Mediante técnicas grupales (dinámicas)
12	Es una forma de realimentar el nivel de conocimientos de los alumnos, debemos superar las técnicas de enseñanza tradicionales, y abrir la oportunidad del aprendizaje cooperativo, como la discusión grupal, en la que no debe existir una sola opinión, sino muchas, debemos valorar todas las ideas que se generen en la discusión, y reflexionar si alcanzamos los objetivos deseados
13	Aportando opiniones, aclarando dudas, planteando casos prácticos, ejemplificando teorías, etc.
14	Se les hace preguntas, se le invita a exponer sus ideas frente a sus compañeros, obteniéndose entre otras consecuencias que el alumno adquiere cierta seguridad
15	Lecturas comentadas prácticas de casos reales
16	A través de preguntas reflexivas que re-alimenten la relación
17	Preguntas y solución a sus planteamientos

Cuadro 14

Pregunta 10: En el proceso de enseñanza-aprendizaje ¿propicia usted la interacción alumno-alumno?

Clave del profesor	*Argumentación*
1	Para una mejor integración entre ellos, y la importancia de trabajar por equipo
2	Fortalece la comunicación que es vital en el proceso referido
3	Es bueno que los alumnos comenten sus ideas para mejorarlas
4	Para obviar las explicaciones de clase, es decir, para mayor claridad en el entendimiento de los alumnos
5	Para que en un momento dado su forma de pensar se homogeneice
6	Diferentes intercambios de opiniones
7	Porque es necesario que trabajen de esa manera y así poder enlazar ambos conocimientos
8	Es interesante concientizarlos en torno al trabajo colectivo
9	En debate de algunos temas
10	Para hacerla democrática
11	Porque surgen diferentes interpretaciones sobre un tema; es interesante que los confronten, pues así se enriquece el tema, o bien pueden detectarse los errores de interpretación. Entre los mismos alumnos se entienden; confrontar ideas es otra forma de aprender
12	Es importante desarrollar el pensamiento creativo y crítico en los alumno, esto se logra mediante la realización de preguntas relevantes a los alumnos, a fin de que ellos den su opinión acerca del tema elegido
13	A través de diversas dinámicas grupales
14	Es interesante que existan puntos aparente o realmente contrarios, que ellos mismos aclaran o se les ayuda a aclarar
15	Por las dudas que surgen entre ellos
16	Para propiciar el trabajo colaborativo o en equipo
17	Sin argumentación

Cuadro 15

Pregunta 11. ¿De qué forma?

Clave del profesor	*Argumentación*
1	Dinámica de grupo, dinámica de equipo, participación
2	Trabajos en equipo
3	Deben presentar exposiciones individuales, investigaciones (trabajo de campo) y exámenes individuales
4	En el lenguaje de ellos mismos puede resultar mayor comprensión
5	Análisis de lectura y exposición en clase (discusión dirigida)
6	Diferentes autores, revistas especializadas, etc.
7	Discutiendo en forma conjunta cantidad y forma
8	La asignación de tareas en equipo
9	El valor de los exámenes ordinarios y su trabajo de investigación con participaciones
10	Oportunidad de conjugar opiniones
11	Mediante trabajo por equipo, plenarios en que los equipos confronten sus conclusiones. Técnicas grupales que propician la discusión; a veces con preguntas directas acerca del punto de vista acerca de lo que dijo otro compañero
12	Para avanzar en el desarrollo de este proceso de enseñanza-aprendizaje, debemos hacer muchas preguntas a los alumnos, sobre temas relevantes, para desarrollar en ellos la habilidad de su razonamiento y pensamiento creativo. Para tal propósito, resulta conveniente formar equipos de trabajo y desarrollar técnicas metodológicas que permitan la participación de los miembros del grupo
13	Muchas de las dinámicas son diseñadas por los propios alumnos
14	Se polemizan puntos de vista, se discute, se razona y la mayoría de las veces se aclara
15	Dinámica grupal
16	Formando equipos de trabajo por afinidad
17	Integración de equipos de trabajo para investigación y exposiciones

Cuadro 16

Pregunta 12. ¿En el proceso de enseñanza-aprendizaje lleva usted al alumno a trabajar la información elaborando resúmenes, cuadros sinópticos, investigaciones, contestando preguntas?

Clave del profesor	*Argumentación*
1	Permite un mayor aprovechamiento del conocimiento
2	Desarrolla habilidades de análisis y síntesis
3	Es necesario que aprendan a buscar y analizar información
4	Es parte de su formación profesional
5	Para que el alumno sea más analítico
6	Para dar un panorama general de los temas
7	Para que a través de este método el conocimiento se concretice
8	Todo es parte importante de dicho proceso
9	Es una manera en que el alumno aprovecha mejor lo estudiado y ayuda a la memoria
10	Para hacer dinámica la exposición de la clase
11	Porque es una manera de introducir al alumno al tema; es una forma de aprender por él mismo; cuando llega a la clase ya sabe de qué se habla. Ayuda a centrar la discusión y los temas
12	Esto es una forma de mejorar el sistema del proceso de enseñanza-aprendizaje, porque de esta manera se logra desarrollar las habilidades del pensamiento de los alumnos, dichos conocimientos son una especie de herramienta que les permitirá en el futuro ser personas con sentido crítico y capaces de elaborar razonamientos cuidadosos en la solución de los problemas que enfrentarán en la vida profesional
13	Sin argumentación
14	A fin de que puedan hacer las investigaciones sin el apoyo del maestro del grupo, aunque busquen apoyos a otros maestros o profesionistas
15	Por planeación
16	Elaborando ensayos y resúmenes
17	Sin argumentación

Cuadro 17

13. ¿Revisa usted los trabajos de los estudiantes y les hace saber sus correcciones y comentarios?

Clave del profesor	*Argumentación*
1	Permite ubicar al alumno y al maestro en donde están sus errores y corregirlos
2	Para corregir errores y fortalecer puntos fuertes
3	Deben conocer qué puntos están bien y los malos para que los corrijan
4	Es una manera de realimentación para ellos
5	Para que el alumno no tenga una información equivocada
6	Corrección de la ortografía, contenido o calidad del trabajo
7	Para que no existan los mismos errores a futuro o repetir los trabajos
8	Es necesario que ellos sepan cuáles son sus errores
9	Sin argumentación
10	Para que en próximos trabajos se dedique mejor y con mayor eficacia
11	Es una forma de comunicación y hacerles notar puntos sobre los que deben poner atención o trabajar más o corregir
12	De esta manera el alumno se siente satisfecho porque se tomó en cuenta su trabajo y aprende más cuando se hacen correcciones y comentarios al mismo, a fin de que mejoren el contenido
13	Sin argumentación
14	Para que detecten la información incorrecta o para que estén seguros de la veracidad de algunos aspectos que ellos trataron
15	Porque detecto deficiencias
16	Para indicar cúáles son sus aciertos y corregir errores
17	Sin argumentación

Cuadro 18

Si deseas efectuar algún comentario o propuesta adicional, por favor utiliza el siguiente espacio o solicita una hoja con el aplicador de este cuestionario

Profesor 13:

3 A pesar de que existen técnicas para la enseñanza-aprendizaje como por ejemplo las dinámicas grupales, investigación, etc., la labor del maestro siempre queda incompleta por la extensión de los programas y por la cortedad de tiempo que dispone en cada semestre. Sin embargo, es preferible que los temas vistos sean conocimientos significativos y no por abarcar todo el programa queden lagunas o conocimientos poco claros entre otras deficiencias.

3 En cuanto a los contenidos de los programas de estudio, algunos no tienen una secuencia lógica, otros están desactualizados

Cuadro 19

Comentarios de los alumnos

Pregunta dieciséis. En el siguiente espacio anota tus sugerencias con respecto a la práctica docente

Profesor 1.- Administración I

No trate de terminar a como dé lugar el plan de estudio
No sólo califique con el examen
Ayudarnos en la calificación con trabajos de investigación, resumen, exposición
Los alumnos expongan temas por unidad
No acumule muchos temas para examen

Profesor 2. Administración I

Que sea participativa, dinámica
Que prepare sus clases
Combinar lo teórico con la realidad
Al calificar exige la respuesta del libro o lo que él piensa
Debe tener material de apoyo para exponer mejor su clase
Debe ser más interactivo para que el alumno se interese en su clase

Profesor 3. Administración II, cuestionario piloto, no incluye pregunta dieciséis

Profesor 4. Administración II

Claro, dominio del tema, aclaraba dudas, vinculaba con la realidad, responsable, buen ejemplo
Hacer más trabajos de investigación, sólo hicieron uno, fue inventado por los alumnos y corregido por el docente
Entre los alumnos exista más discusión y el profesor respalde la respuesta
Sea más práctico, dejar tareas y problemas seguido

Profesor 5.- Administración III y IV

Debe hacer su clase más interesante y dinámica y poner interés
Más interés, improvisa
Más carácter
Preste más atención en el alumnado
Le parece regular
Impuntual
Es puro fútbol (rollo)
Cumple a bien con el compromiso educativo que tiene en la escuela
Administrarse más (aplicó un examen en papel de la UVG)
No se le entiende a las preguntas del examen, que cambie su dinámica de examen

Profesor 6. Administración IV

Considerar si ama la docencia o es un trabajo más
Debe estudiar, actualizarse
Fomentar más el interés del alumno
Relacionar los temas con la realidad
Hacer más amena su clase
Tratar más a fondo la clase

Profesor 7. Dinámica Social y Taller de informes administrativos

Deberían fomentar a mejores catedráticos
No entrega bien su clase
Procura no estar frente a los alumnos
Seleccionar muy bien a los catedráticos
No siempre ponga a exponer a los equipos; a veces ni él pone atención
Explicar más
La materia la haga más interesante y dinámica y el alumno pueda desarrollarse en ella
Más orden en su clase
Todo está bien
Más dinámica grupal
Más interactiva
El profesor deje más ejercicios para desarrollar habilidad en la expresión escrita

Profesor 8. Taller de redacción de informes administrativos

Más estricto en relación a trabajos
Más amena su clase, en ocasiones es aburrida
Un mejor programa educativo, más apegado a nuestra realidad
Más prácticos los talleres educativos
Buen maestro y enseña bien
Fomentar la relación profesor-alumno (1 más, relaciones frías); no da confianza para platicar y solucionar problemas

Profesor 9. Metodología de la investigación

Deberían de correrlo: es déspota, chocante, altanero y prepotente, no sabe enseñar ni dar su clase; no sirve para nada
Ser más consciente con los alumnos, considerar el esfuerzo
Trate de faltar lo menos posible
Tratar mejor a los alumnos
Su clase más participativa
Explicara con detalle los temas

Profesor 10. Economía I y II

Puse "no" en las preguntas cerradas porque: no llegaba a clases; llegaba a platicar cosas que ni al caso con el libro que pidió
Es inteligente pero no sabe explicarse, no se entiende su forma de evaluar, no sabe explicar nuestros errores
No respeta su forma de evaluar
El alumno no puede aprender con su criterio de enseñanza
Nadie debe tener una calificación de 8 y 9, sino sólo él
No se basa en el temario; pide trabajos para alumnos de semestres más avanzados y los quiere perfectos
Está bien exponer, pero los alumnos no le entienden al tema, el profesor trata de explicar con un ejemplo y no se entiende
Enseñanza muy pobre, rebuscada
Se relacione más con la realidad
Debe procurar cubrir, al menos, un 80% del temario
Debe explicar los puntos a tratar en los trabajos de investigación
Debe actualizarse
Que acepte las opiniones de los alumnos
No llevarle la contraria a los alumnos
Que realice exámenes parciales y no se base sólo en ensayos y exposiciones
Podrá dominar su tema, pero no la hace en la docencia

Profr. 11. Economía II, cuestionario piloto, no incluye pregunta dieciséis

Profesor 12. Economía III

Más realimento en cosas reales como Fobaproa
Es un excelente catedrático
Debe ser un poco más estricto para que haya disciplina en el salón
Ser más puntuales
Estar más seguros en lo que dicen
Respetar lo acordado por el grupo
No dejar sólo a los alumnos que expongan los trabajos
Los temas a tratar sean debatidos por maestro y alumnos
Fuera un poco más dinámico
Debe existir una interacción maestro-alumno
Tiene una metodología de enseñanza regular
Demasiado aburrida
Poco interés por parte del docente

Profesor 13. Derecho I

Es muy bueno
Mejorar en sus evaluaciones pues es un poco orgulloso... un poco de mansedumbre y conciencia en cuanto a sus exámenes
Que tenga un programa más práctico, basado en tareas, cuestionarios, investigaciones documentales y de campo

Más ejemplos relacionados con la realidad
Es muy bueno: nos hace que investiguemos, contamos con su apoyo nos daba las bases para entender el tema
Busque la manera de ampliar temas de interés
Muy bien impartida: es una materia teórica; sin dinámicas se vuelve monótona; impulsa la participación grupal y la puntualidad

Profesor 14. Derecho II

Que le dé valor a sus exámenes; valen más sus firmas en clase
No sugerencias: el profesor es muy bueno en sus enseñanzas; domina muy bien la materia
Hacer más dinámica la clase
Enfocar qué relación tiene con el área que se está llevando
Cumple con las obligaciones de enseñanza-aprendizaje
Utilice retroproyectores
Utilice láminas o cuadros sinópticos en el pizarrón
Fomente la participación de los alumnos de forma abierta
Que siga un orden en el programa que presenta
No se desvíe del tema que está explicando
Dar ejemplos para relacionarlo con el tema expuesto
Nota: en los cuestionarios correspondientes al, varios estudiantes se manifestaron a favor de la actualización de los docentes, como comentario general, no precisamente hacia el profesor

Profesor 15. Derecho III

Es un excelente profesor, dinámico, actualizado; de los pocos profesores que sabe impartir sus conocimientos
Más recursos a los docentes para seguir actualizándose.
Es un buen catedrático
Deben ser actualizados, sobre todo en materia fiscal para que nos enfrentemos al mundo real y no al subjetivo o pasivo del grupo
Es uno de los mejores profesores que dominan muy bien su materia y que no es aburrida
Que haga mucho más dinámica su clase
Tiene una táctica muy buena para lograr la captación del tema; su clase es dinámica y divertida; en realidad no es tediosa

Profesor 16. Seminario de Humanística

Utiliza la práctica entre alumnos-profesor
La clase que imparte son buenos, pero se necesita un poco más dinámico
Muy estricto en su enseñanza, pero eso nos ayuda a ser responsables
Ya no se realice el encuentro de talentos