

872743

13
29-



UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C.

INCORPORACION No. 8727-43 A LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA DE PEDAGOGIA

**"PRACTICA Y FORMACION
DOCENTE A NIVEL SUPERIOR.
ESTUDIO DE CASO DE LA
LICENCIATURA EN
ADMINISTRACION DE LA
UNIVERSIDAD DON VASCO"**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A :
SERGIO QUINTERO VIZCARRA



UNIVERSIDAD
DON VASCO A.C.

URUAPAN,

MICHOACAN

1997

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A mis padres:

Silvestre y Lupita por su apoyo y amor incondicional

A mis hermanos:

Nacho, Irma, Roberto y Mario por estar siempre dispuestos a ayudarme.

A Rosy

A mis compañeros de generación en especial a "La Mafra"; y por supuesto agradezco a Gerardo y Liliana (mis asesores) así como también a mis grandes amigos: Daniel, José Alberto, Felipe, Brenda, Ramón, Francisco, Rocio, Raúl, Lulú, Chava y Anya.

INDICE

INTRODUCCION.....	5
CAPITULO I	
ALGUNOS MODELOS DE ENSEÑANZA.....	20
1.1 CONSIDERACIONES PRELIMINARES.....	20
1.2 MODELO TRADICIONAL.....	22
1.3 MODELO HUMANISTA.....	23
1.4 MODELO TECNOCRATICO.....	25
1.5 MODELO SOCIO-POLITICO.....	27
CAPITULO II	
DIDACTICA CRITICA.....	29
2.1 FUNDAMENTOS DE LA DIDACTICA CRITICA.....	29
2.2 DIDACTICA: ¿METODOLOGIA O TEORIA DE LA ENSEÑANZA?.....	33
2.3 ¿POR QUE DIDACTICA CRITICA?.....	35
2.4 IMPLICACIONES DE LA VISION CRITICA DE LA DIDACTICA EN LA FORMACION DE DOCENTES.....	36
2.5 LO METODOLOGICO EN LA DIDACTICA CRITICA.....	39
CAPITULO III	
FORMACION Y PRACTICA DOCENTE.....	43
3.1 DOCENCIA Y PRACTICA DOCENTE.....	44
3.2 CONCEPTUALIZACION DE LA FORMACION.....	46
3.3 FORMACION DOCENTE.....	48
3.4 LINEAS DE FORMACION DE PROFESORES UNIVERSITARIOS EN MEXICO.....	50

CAPITULO IV

ANALISIS E INTERPRETACION

DEL TRABAJO DE CAMPO.	56
4.1. DESCRIPCION DEL TRABAJO DE CAMPO.....	56
4.2 MARCO DE REFERENCIA.....	60
4.3 UNIDADES DE ANALISIS.	69
4.3.1 El conocimiento dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.	69
4.3.2 Técnicas didácticas utilizadas y sus implicaciones	80
4.3.3 La práctica docente y su sustento teórico-filosófico.	85
4.3.3.1 Concepción de educación.	86
4.3.3.2 Concepción del proceso enseñanza-aprendizaje:	87
4.3.3.3 Intencionalidad de promover análisis y crítica en los alumnos:	89
4.3.4 El proyecto educativo institucional y su orientación pedagógica.....	102
4.3.5 Rasgos de la tecnología educativa que se encuentran presentes en la práctica educativa.	107
4.3.6 Valoración de la formación pedagógica del docente en la institución. ...	113
CONCLUSIONES.	118
PROPUESTA DE FORMACION DE DOCENTES DE LA ESCUELA DE ADMINISTRACION DE LA ESACI DISEÑADA A PARTIR DEL ESTUDIO DE LAS PRACTICAS DOCENTES.....	124
BIBLIOGRAFIA.....	139
ANEXOS.....	142

INTRODUCCION.

La evolución que ha sufrido la humanidad en el presente siglo -siglo de la tecnología, la energía nuclear, las telecomunicaciones, la globalización de las economías y de la ruptura de ideologías- no ha dejado de lado a la educación. La teoría y la práctica pedagógica han evolucionado también a pasos agigantados y el parámetro que ha guiado este suceso ha sido la elaboración de teorías en las que la educación responda a las necesidades del educando y de la sociedad buscando, consecuentemente, alejarse de la escuela tradicional.

La teoría pedagógica existente es el resultado de un largo proceso de sistematización y replanteamiento de la práctica educativa. Por ello, esta práctica se encuentra orientada por marcos teórico-conceptuales específicos que si bien, no existen puros en la actividad docente, sí hay cierta dominación de uno sobre el resto.

De esta manera, basándonos en distintas clasificaciones, es posible distinguir básicamente cuatro modelos en los que, a partir de conceptos como: conocimiento, sociedad, ciencia, educación, enseñanza, aprendizaje, alumno,

maestro, etc. que el docente ha introyectado, fundamenta su acción en el aula.

Estos modelos son:

a) Tradicional: se caracteriza básicamente por concebir la enseñanza como el mecanismo transmisor del conocimiento, propiciando así el verticalismo, el verbalismo, el intelectualismo y autoritarismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

b) Tecnocrático: basado en el enfoque de sistemas y en la psicología conductista. En este modelo la educación está enfocada desde la actividad para la cual se prepara al individuo concretamente. Considera a la sociedad como un sistema de producción conformado por subsistemas y la educación es uno de ellos. Reduce el proceso de aprendizaje a "una serie de cambios observables en la conducta del alumno como resultado de su práctica o experiencia...descontextualizándose de su medio social." (Huffman, 1991:13)

c) Humanístico: este modelo surge a partir de los planteamientos de los teóricos de la Escuela Nueva. Existen muchas propuestas en este modelo, que incluyen diferentes enfoques, a continuación resaltamos características esenciales comunes a éstos:

- Surge como respuesta a la educación tradicional.
- Desplaza la atención de la educación del maestro al alumno.
- Pone especial atención al desarrollo de la personalidad del individuo.

- Existe un replanteamiento de la disciplina.
 - Se proponen actividades para el desarrollo de la creatividad y la imaginación.
- d) Socio-político: este enfoque considera a la educación como un fenómeno social. Dentro de este modelo se ubica la didáctica crítica. Esta propuesta "postula la reflexión de maestros y alumnos sobre los problemas que los atañen, como precedente para la toma de decisiones en el ámbito pedagógico..."(Pansza,1988:60), en esta perspectiva la acción docente debe contribuir a la construcción del conocimiento, es decir, a la generación de ciencia; puesto que ésta es histórica e inacabada.

Es una realidad que el docente de cualquier nivel muy pocas veces es consciente del referente conceptual que sustenta su práctica, lo cual se acentúa en el nivel superior donde más del 90% de los profesores son profesionistas sin ninguna formación específica para la docencia (Zarzar, 1994). Según esta misma investigación tal problema tiene su origen en el convencimiento tácito de que para poder enseñar, lo que se necesita es ser experto en el área o materia que se va a impartir. Sin embargo, la experiencia práctica nos indica que ésta no es una condición suficiente para que lo que sabe el maestro lo pueda enseñar adecuadamente, y aún más, que lo que enseña sea pertinente y significativo para que forme parte del aprendizaje del alumno.

Actualmente existe un gran interés por parte de los estudiosos de la educación en la figura del docente, lo cual no significa de ninguna manera que se regrese al magistrocentrismo. Este interés va más bien en el sentido de profesionalizar la docencia, ya que es indudable que la acción del maestro no se reduce al aula sino que traspasa sus cuatro paredes extendiéndose a la sociedad entera y no es posible que se le siga considerando como un mero "transmisor de conocimientos" o un simple "ejecutor de programas".

Es entonces que surgen los programas de formación de docentes en ejercicio, que a partir de la década de los 70 s aparecen con más fuerza en nuestro país como respuesta a los problemas generados por la masificación de la educación superior, uno de éstos fue precisamente la incorporación de diversos profesionistas a la docencia sin una preparación para ello. Esta inclusión en la docencia se dió más como un accidente que como resultado de una decisión deliberada y consciente, lo cual, como señala Remedi Allione "marca la mayoría de las veces la relación que los docentes en ejercicio tienen de su quehacer, atravesado por incertidumbres referidas a:

1. Un cuerpo de conocimientos referenciales, la mayoría de las veces escasamente sistematizados. Los maestros no saben o dudan de cuál es el campo conceptual específico en que se desenvuelve la profesión.

2. Un código ético sostenido en múltiples demandas que entrecruzan el quehacer específico y que tensan la profesión al sostenerse entre requerimientos de alumnos, autoridades, padres, administradores, etc.
3. Una práctica urgida y sostenida por variables como: la autonomía en la toma de decisiones, la urgencia en las respuestas, el aislamiento en la que se realiza."
(Remedi, 1993:15)

A partir de estas incertidumbres el maestro se cuestiona y busca el sentido de su quehacer de diferentes formas. En el contexto de esta demanda -muchas veces inconsciente-, han surgido programas de formación con distintos enfoques, modalidades metodológicas y duración; encontramos así cursos de capacitación, cuyo propósito es ofrecer a los docentes un entrenamiento de tipo instrumental; programas de especialización en docencia, donde se busca analizar y comprender este fenómeno con una visión más integral; y posgrados en educación, en los que se ha pretendido (la mayor de las veces sin resultados positivos) reforzar el vínculo existente entre el ejercicio de la docencia y la investigación educativa.

De cualquier forma, el campo de la formación de profesores ha contribuido significativamente al desarrollo de la investigación educativa en México y principalmente en el ámbito de la educación superior, donde se han generado teorías que proponen nuevas perspectivas para el trabajo docente. Así surge, por

ejemplo, la propuesta de didáctica crítica que, en nuestro país ha sido desarrollada por formadores-investigadores en un esfuerzo por construir nuevos marcos teórico-conceptuales desde donde sea reflexionada y replanteada la práctica docente.

Este trabajo surge de la inquietud por seguir construyendo estas propuestas, retomándolas como referente para el planteamiento de procesos de formación en un contexto específico que puede ser muy distinto del que propició la elaboración de tales propuestas.

Creemos que los intentos por elevar la calidad de la educación no serán fructíferos en la medida en que se les otorgue la debida atención a cada uno de los actores que intervienen en ella, y todo lo que hemos mencionado nos lleva a afirmar que el maestro es una pieza clave en la implementación de todo proyecto educativo, de aquí la importancia de crear y diseñar los espacios para la formación de los profesores a partir del conocimiento de su realidad y de los problemas a que se enfrentan cotidianamente, introduciendo al maestro en un proceso de concientización de las implicaciones de su práctica, a través de la recuperación de la misma y de someterla a un proceso de reflexión-acción.

a) Planteamiento del problema:

La educación es una práctica social, es un fenómeno que no sólo se gesta en un salón de clases; sino que se da en muy diversos ámbitos. Por mucho tiempo las instituciones educativas han perdido de vista esta situación, lo cual se manifiesta por ejemplo, en la dificultad de los alumnos para transferir los conocimientos que adquieren y utilizarlos en la solución de problemas que se presentan en su vida diaria. Esto a su vez es consecuencia de que la escuela promueve una visión descontextualizada de la educación, aislada de la economía, la política, la religión, la ideología, etc. lo cual implica la formación de individuos acriticos, que aceptan la realidad como está y que trabajan en pro del orden establecido sin cuestionarlo.

Esta visión de la educación es la que promueve la clase en el poder y que le permite mantenerse en él.

Lo cual se consigue en el aula -lugar donde, por excelencia, se obtiene el conocimiento- a partir de una concepción estática de la ciencia donde el maestro es el encargado de transmitirle al alumno el conocimiento científico válido, lo que los hombres célebres descubrieron y por tanto, es incuestionable. Esta concepción propicia el autoritarismo, el dogmatismo y el verticalismo en la acción pedagógica.

Sin embargo, la escuela es también en potencia, instancia transformadora de la realidad social. El docente tiene la posibilidad de que su práctica promueva cambios en las condiciones sociales existentes, introduciendo una concepción de la ciencia como algo inacabado y en proceso de permanente construcción.

Como ya se mencionó, un porcentaje elevado de maestros de educación superior carecen de una formación pedagógico-didáctica que le proporcione elementos de análisis para cuestionar su práctica de manera que, no se detiene a reflexionar sobre las implicaciones de su labor y las consecuencias de sus actos. Por ello, es necesario que el docente, entre otras cosas, adquiera los elementos que le permitan hacer frente al reto de formar agentes del cambio social y para ello creemos que es preciso crear espacios para la formación continua del magisterio de nivel superior de manera que le permita incorporar elementos teóricos que renueven su práctica.

Este estudio se propone la planeación de la labor docente partiendo de los fundamentos de la didáctica crítica. No se pretende tomar al pie de la letra los elementos fundamentos de la didáctica crítica. No pretendemos tomar al pie de la letra los elementos de esta teoría sino, más bien, retomar sus aspectos esenciales para diseñar una propuesta de formación para los docentes de la Escuela de Administración de la Universidad Don Vasco, A.C.

Lo hemos pensado en esta carrera debido a que comúnmente se le cataloga como una profesión pragmática como vía para alcanzar la eficiencia, atribuyendo el interés por formar individuos críticos, propositivos y transformadores de las condiciones sociales, más bien a profesiones de carácter teórico. El interés estuvo también orientado por hechos reales que plantean la necesidad de crear los espacios de formación que se han mencionado. Uno de estos hechos de los que nos percatamos es el reconocimiento por los maestros de que el 70% de los exámenes que aplican miden cantidad de conceptos y procesos memorizados.

Si consideramos que la escuela debe contribuir a la formación de sujetos transformadores de la realidad social, es necesario incorporar una visión de la ciencia como un "trabajo intelectual del hombre sobre una práctica cuyo producto constituye una solución o explicación siempre inacabada" (Pansza, 1988:35) y por ello las concepciones científicas no deben presentarse al alumno como definitivas. De tal manera que el aula no será sólo el lugar donde se transmite el conocimiento sino donde se construye. La aplicación de exámenes memorísticos propicia la apropiación dogmática del conocimiento y no la construcción del mismo, lo cual es un requisito para que una persona critique su realidad y proponga nuevas alternativas a las existentes.

Dos objetivos guían la realización de este trabajo:

1. Estudiar las prácticas de los docentes de la Escuela de Administración para identificar el (los) modelo(s) de enseñanza que predomina(n).
2. Diseñar una propuesta de formación docente bajo el enfoque de la didáctica crítica.

Los objetivos particulares, que constituyen acciones concretas que nos permitirán alcanzar los objetivos generales son:

1. Determinar qué prácticas educativas se generan en el aula.
2. Identificar el o los rasgos de los modelos educativos en los cuales los maestros fundamentan consciente o inconscientemente su práctica.
3. Identificar las determinantes institucionales que configuran la práctica docente.
4. Confrontar el análisis de la práctica docente con la teoría para diseñar la propuesta.

b) Preguntas de investigación:

Las preguntas generadoras que enuncian los aspectos de la realidad que pretendemos conocer a partir de nuestro estudio son:

1. ¿Qué supuestos teóricos, filosóficos, pedagógicos orientan la práctica de los docentes?
2. ¿Qué prácticas educativas se generan en las aulas de la Escuela de Administración de la Universidad Don Vasco?
3. ¿Cómo deberá ser la formación docente en este contexto?

c) Metodología:

Esta investigación se realizó en base a una metodología dialéctica constituida por el proceso de análisis-síntesis

Concebimos el análisis no sólo como la simple descomposición del todo en sus partes sino como la identificación de los elementos básicos que componen una realidad. Además, un análisis presupone una síntesis y viceversa. Por su parte, la síntesis no es solamente la unión de las partes, sino como dice Santiago Zorrilla, la síntesis es una totalidad que contiene todo el sistema de relaciones, por lo que el análisis se modifica cuando se integra con la síntesis.

Por lo tanto, la síntesis es el resultado de un análisis y a su vez es la base para realizar otro.

Por ello, para nuestra investigación, en un primer momento se realizó lo que podríamos denominar como la aprehensión de la realidad. A través de la observación de las clases, de la revisión de las cartas descriptivas y de la encuesta a alumnos y maestros se pretendió caracterizar la práctica pedagógica de la escuela de Administración, es decir, sintetizar la realidad.

En un segundo momento, elaboramos el análisis de esta realidad, que consistió en encontrar las estructuras que la conforman y su interrelación, es decir, reconocer los problemas y el contexto que determinan tal práctica y a partir de esto se diseñó la propuesta mencionada.

Las técnicas e instrumentos que nos ayudaron a recabar los datos necesarias fueron:

1. Investigación documental: analizamos los programas desglosados de 15 maestros distintos, deteniéndonos especialmente en los objetivos, las actividades de enseñanza-aprendizaje y el sistema de evaluación con el objeto de conocer lo que el maestro se plantea idealmente para realizar en el aula e identificar elementos que pudieran configurar su intencionalidad didáctica. El registro de esta información fue hecha en un cuadro sinóptico.

2. Observación directa: asistimos a dos clases de cada uno de los maestros a quienes se analizó el programa desglosado. Creemos que lo que el maestro se plantea en el programa desglosado puede no corresponder a lo que sucede en el aula al momento en que se pone en marcha ese plan, así que consideramos necesario utilizar la observación directa en las clases para conocer un poco más de cerca lo que vive el docente y las relaciones que se generan entre maestro-alumno-contenidos. Los registros se realizaron en diario de campo pues éste es un instrumento de gran utilidad en las investigaciones sociales que nos permite extraer datos de la realidad en el mismo momento en que se genera ésta, y así obtener elementos para "el análisis e interpretación de la información recabada, a efecto de conformar estructuras explicativas de sistematización de la experiencia." (ENTS, 1991:3)

3. Encuesta: constituyó un tercer medio para captar los datos de la realidad. Aplicamos cuestionarios a maestros y alumnos con el fin de profundizar en el conocimiento de las percepciones e interacciones que se suscitan dentro del aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

d) Delimitaciones del estudio:

Sabemos que el presente trabajo, como todo conocimiento, es perfectible. En esta investigación reconocemos que la ESACI está conformada precisamente por las carreras de Administración, Contaduría e Informática, y que éstas trabajan

conjuntamente. Con el fin de realizar una investigación a fondo y presentar los resultados en el tiempo requerido, el estudio tuvo lugar solamente en la carrera de Administración, de tal manera que las conclusiones y la propuesta fueron hechas sin incorporar a las otras dos carreras que conforman la escuela

Si no tomamos en cuenta las razones que se tuvieron para no incluirlas en este trabajo, existiría una contradicción en el sentido de que en realidad no se estarían retomando las condiciones laborales concretas de los docentes para diseñar el curso-taller que hemos propuesto como estrategia para la formación de los profesores, obstaculizando, hasta cierto punto, la labor en conjunto de la planta docente.

Este trabajo consta de cuatro capítulos, los tres primeros de ellos enmarcan teóricamente la investigación realizada y hacen algunas consideraciones que sirven como referente para nuestra propuesta.

En el primer capítulo iniciamos haciendo algunas consideraciones sobre lo que es un modelo de enseñanza y se exponen brevemente los elementos que, según nuestra perspectiva teórica definen a los modelos tradicional, tecnocrático, humanista y socio-político.

La propuesta didáctica Crítica, enmarcada dentro de los modelos socio-políticos de la educación constituye el segundo capítulo de nuestro trabajo. En éste retomamos los hallazgos teóricos de Margarita Pansza, Esther Pérez y Porfirio Morán.

En el tercer capítulo hablamos de la formación docente, primeramente abordamos los conceptos de docencia y formación, para posteriormente realizar un recuento de las principales líneas de formación de profesores universitarios existentes en nuestro país durante las últimas décadas, lo cual nos sirve como referente para enmarcar nuestra propuesta.

El marco de referencia que contextualiza el trabajo de campo realizado, se expone en el cuarto capítulo, junto con el análisis e interpretación de los resultados de la investigación.

CAPITULO I

ALGUNOS MODELOS DE ENSEÑANZA.

1.1 Consideraciones preliminares.

Antes de hablar de los distintos modelos de enseñanza, es preciso explicitar lo que entendemos por este término. Hablar de modelo implica de alguna manera referirnos a un prototipo, un ejemplo a imitar, un patrón ideal o un paradigma.

Según la teoría de sistemas "un modelo puede ser la representación esquemática que en sus rasgos fundamentales contiene la realidad de un sistema, que puede ser sencillo o complejo, cuya estructura satisface ciertas necesidades." (Sánchez, 1994:2)

Un modelo, cualquiera que sean sus elementos, mantiene relación de unos para con otros de tal manera que un cambio en cualquiera de ellos, lo modifica. Flórez Ochoa nos dice que "los modelos son imágenes o representaciones acerca de lo que podría ser la multiplicidad de fenómenos

o cosas observables reducidas a alguna raíz común que permita captarlas como similares en su estructura, o al menos, en su funcionamiento" (Flórez, 1994:160). Según este mismo autor, tal definición cambia según la disciplina en la que se le emplee, los modelos en las ciencias sociales intentan describir y entender los fenómenos sociales dados, en su estructura, funcionamiento y desarrollo histórico.

Consideramos que los modelos de enseñanza son el resultado de la sistematización y categorización de la práctica pedagógica, en este sentido son "representaciones sintéticas de las teorías pedagógicas que coexisten como paradigmas dentro del campo disciplinario de la pedagogía... exhiben cierta pretensión de objetividad y de validez científica como explicaciones teóricas del proceso de enseñanza-aprendizaje, y a la vez asumen cierta función directriz para inspirar y configurar prácticas educativas de calidad y eficacia que les permite lograr algún grado de comprobación empírica" (Flórez, 1994:159).

De acuerdo con lo anterior, la clasificación que a continuación se presenta nos aporta elementos para analizar la práctica docente, ya que nos permite considerar sus implicaciones y a partir de ello tomar una opción, puesto que el carácter intrínsecamente intencional de la enseñanza así nos lo exige.

1.2 Modelo tradicional.

Dentro de este modelo la educación es concebida como el medio a través del cual el individuo adquiere los elementos "necesarios" que le permitirán incorporarse a la sociedad. En base a esto, la escuela tiene como fin último transmitir el conocimiento acumulado y moldear el carácter del alumno.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se da en un contexto de orden, concretizado en el método, y autoridad, encarnada en el maestro, poseedor del conocimiento y del método. Es así que, el papel principal del profesor es el de constituir un almacén de conocimientos y presentarlos en forma lógica y sistemática, así como responder a las preguntas que le hagan. En este sentido, la escuela tradicional pone énfasis en el control que el docente debe tener de la clase, evitando cualquier "disturbio" ya que esto disminuye el aprendizaje. La comesticación y el freno al desarrollo social son entendidos como sinónimos de disciplina.

Además, el maestro tiene la tarea de formular el fin y los objetivos educativos, lo cual debe ser aceptado por los alumnos. Margarita Pansza propone cuatro rasgos distintivos de este modelo: verticalismo, autoritarismo, verbalismo e intelectualismo.

- * Por verticalismo y autoritarismo entiende el rígido sistema de autoridad jerarquizado, necesario para la organización del trabajo, el alumno se encuentra al final de la cadena.

- * Por verbalismo, la explicación del maestro que sustituye cualquier otro tipo de experiencias como la lectura de fuentes directas, la observación, etc. así, la ciencia se convierte en algo estático y favorece la incorporación acrítica del individuo en el marco de las relaciones sociales.

- * Se refiere al intelectualismo como la disociación entre intelecto y afecto, favoreciendo el primero y negando la importancia del segundo

1.3 Modelo humanista.

Este modelo se conformó en esencia como oposición al tradicional, ya que traslada la atención que la educación había vertido en la figura del maestro, al alumno. Dentro de este enfoque la educación tiene la finalidad de propiciar la autorrealización humana.

Este modelo propugna "la actividad vital del individuo como protagonista de su propio autodesarrollo, con base en sus intereses, necesidades sentidas, actividades creativas, etc" (Flórez, 1994:165); de aquí que las actividades didácticas, la selección de los contenidos e incluso la actividad

del maestro deben responder a las demandas del alumno, lo cual se traduce en un intento por transferir la autoridad institucional del profesor al grupo de alumnos.

Una de las implicaciones más importantes del modelo humanista es la asignación de nuevos roles a profesores y alumnos donde: "la misión del educador estriba en crear las condiciones de trabajo que permitan al alumno desarrollar sus aptitudes, para ello se vale de transformaciones (no radicales) en la organización escolar, en los métodos y en las técnicas pedagógicas" (Pansza, 1988:55).

Las premisas del modelo humanista podemos resumirlas en

- La autorrealización del individuo.
- El replanteamiento de la autoridad.
- La exaltación de la naturaleza.
- El desarrollo de la creatividad.
- La modificación de los roles adoptados por alumno y maestro y de sus patrones de comunicación.

1.4 Modelo tecnocrático.

La finalidad de la educación en este enfoque es la preparación del individuo en función de la actividad que desempeñará dentro del sistema en un futuro.

Este modelo se desarrolló paralelamente con la creciente racionalización y planeación económica de los recursos que propició el capitalismo. Basado en los principios conductistas, en la filosofía neo-positivista y en la teoría de sistemas, el modelo tecnocrático pone especial atención al moldeamiento de la conducta "productiva" de los individuos y por ello los resultados del aprender deben especificarse en términos precisos y mensurables. Bajo esta perspectiva, los fenómenos sociales, y entre ellos la educación, pueden considerarse como ciencias en la medida que sus propósitos se articulen a objetivos cuantificables.

Una de las corrientes didácticas que se desprenden de este modelo es la tecnología educativa, que apoyándonos en el análisis realizado por Margarita Pansza, presenta las siguientes características:

- Ahistoricismo: que trae consigo la descontextualización y universalización de la educación ya que desecha la concepción de la educación como histórica y determinada por el medio social en que se desarrolla.

- **Formalismo:** que propone una forma "científica" del trabajo educativo, el cual se considera lógicamente estructurado y por tanto, puede traspasarse de un país a otro.
- **Cientificismo:** el trabajo educativo propuesto por este modelo se encuentra avalado por el rigor científico del conductismo, que propone que sólo es objetivo lo observable.

Bajo esta perspectiva la didáctica es considerada un instrumento a utilizar dentro del salón de clases, que ayuda al profesor a controlar estímulos, respuestas y reforzamientos.

La tecnología educativa es vista entonces como medio que permite la planeación de sistemas educativos eficaces y la eficientización de la práctica docente. Sin embargo, lo más grave es que bajo esta perspectiva subyace una visión reduccionista de la educación que la considera sólo como "un espacio aplicativo de principios y conceptos donados por la psicología" (Pansza, 1988:59), lo que propicia que el docente privilegie el detallismo metodológico sobre la reflexión epistemológica profunda.

1.5 Modelo socio-político.

Este modelo surge a partir de la reflexión sobre las implicaciones de las prácticas educativas generadas por los otros modelos y su función como conservadoras de las condiciones sociales existentes.

En este modelo juega un papel muy importante el análisis de la función social que cumple la escuela así como su contribución a la perpetuación y mantenimiento del statu quo. Por ello, su análisis parte desde el contexto social y político en el que se encuentra inmersa.

Este modelo se preocupa menos por los métodos y por los problemas individuales -aunque unos y otros no son olvidados- y más por el trasfondo social subyacente a los mismos.

"La aportación del modelo socio-político a la educación es doble, ya que, por un lado, ha dado su propia teoría de la educación; y por otro, ha aplicado sus categorías de análisis a la escuela existente, haciendo una rigurosa crítica de su funcionamiento, de su significado, del papel que cumple en la sociedad, etc" (Palacios, 1984:331).

Dentro de este modelo se ubica la didáctica crítica, que constituye el sustento teórico de nuestro estudio y a la cual nos referiremos con más detenimiento en el próximo capítulo.

CAPITULO II

DIDACTICA CRITICA.

2.1 Fundamentos de la Didáctica Crítica.

La Didáctica Crítica, o también llamada Alternativa, surge como propuesta a partir de la investigación educativa en el campo de la formación de profesores universitarios y constituye un esfuerzo por profesionalizar la docencia. En México ha sido desarrollada principalmente por un grupo de investigadores del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM, entre los que desatacan por sus propuestas Margarita Pansza G., Esther Pérez J. y Porfirio Morán O., de quienes retomaremos su trabajo "Fundamentación y operatividad de la didáctica", así como algunos artículos publicados por Margarita Pansza.

Es una realidad que los docentes ante los problemas a que se enfrentan en el aula, buscan en la didáctica la solución a ellos, y muchas veces estos superan las posibilidades reales de esa disciplina. La didáctica crítica supone la consideración de la educación como un fenómeno complejo que

implica abordarlo desde diversos niveles de análisis, Margerita Pansza nos propone tres niveles: el social, el escolar y el de aula. Analizar el hecho educativo bajo esta perspectiva le permite al docente identificar los límites y posibilidades de su acción. Por tanto, es imprescindible que el docente reflexione sobre cómo concibe al hombre, a la sociedad y a la educación; ya que tal concepción orienta su quehacer educativo.

Existen diversas concepciones de la sociedad y por ende, del hombre y de la educación. En la mayoría de las instituciones educativas estas posiciones coexisten y actúan como referentes desde las cuales se entiende la problemática docente. Dos de estas concepciones que influyen directamente en el ámbito educativo confiriéndole funciones concretas a la educación son la visión funcionalista que concibe a la sociedad "como integrada armónica y consensual, basada en un orden moral; el cual se logra más allá de los intereses particulares de los grupos que la componen, por un consenso espontáneo" (Pansza, 1988:20). Esta posición sostiene que la ciencia y la educación son neutrales y por tanto, se mantienen fuera de la lucha ideológica.

La segunda visión considera a la sociedad "como una totalidad en la que se establecen diversas relaciones sociales condicionantes de la actividad total de los hombres...al condicionarse todas las formas de actuación del

hombre se condiciona por lo tanto, la educación y la adquisición de conocimientos" (Idem:21). Esta concepción sostiene que la educación y la ciencia están comprometidas y son expresión de los conflictos sociales.

La educación, vista por cualquiera de las dos posiciones está influida por el contexto en que se desenvuelve y ha sido necesaria para la sobrevivencia de cualquier grupo social. La educación como institución social posee valores no explícitos que la pueden convertir en preservadora del statu quo o bien, en una instancia transformadora de la realidad.

La posición que propone la Didáctica Crítica y que nosotros retomamos, es la de sintetizar estas dos visiones, considerando la conservación y la transformación en un juego dialéctico continuo así, la educación puede constituirse en una instancia enajenante o bien, liberadora.

Hasta aquí se ha hablado de educación, y cabe señalar que no estamos utilizando este término como sinónimo de escuela. A partir de la definición que Durkheim hace de educación como socializadora de los individuos, es posible hacer una división entre educación formal e informal. La primera sería precisamente esa acción socializadora de la sociedad sobre los individuos. La educación formal sería la escolar, sobre la cual ejerce su acción la didáctica.

Desde este enfoque uno de los problemas relevantes en educación hoy día, es la posibilidad de realizar el trabajo docente con un carácter científico. De esta situación surge uno de los conceptos fundamentales de donde parte la didáctica crítica: su concepción de ciencia.

Bajo esta perspectiva, la ciencia es considerada como un sistema coherente de conocimiento objetivo que se produce en condiciones históricas. La ciencia trata de interpretar la realidad, pretende la claridad intelectual y por su carácter histórico se presenta como algo inacabado y en proceso de construcción permanente. Por hacer ciencia se entiende entonces no precisamente el encontrar o descubrir verdades, sino el producir conocimientos válidos; de manera que las concepciones científicas no se presentan como definitivas o acabadas.

La ciencia, en función de los objetos de estudio, es dividida en dos grupos: las de la naturaleza y las ciencias sociales. El campo de lo educativo es situado en el segundo grupo y se constituye en el objeto de estudio de la pedagogía como ciencia (Pansza, 1992:92).

La consecuencia inmediata de entender el campo de lo educativo como ciencia es, de entrada, combatir el dogmatismo. El maestro no es ya quien

posee verdades absolutas, inmutables y eternas puesto que éstas no existen. El dogmatismo ha impedido al docente cuestionar y entrar en un proceso continuo de construcción de sus conceptos sobre el hombre, la realidad, la sociedad; cayendo consecuentemente en una práctica ahistórica y anacrónica. Por el contrario, al considerar a la ciencia como algo inacabado el profesor se adentra en una dinámica de conflicto y contradicción que le permite avanzar en la construcción de sus conceptos.

2.2 Didáctica: ¿metodología o teoría de la enseñanza?

Partimos de la consideración de la ciencia como un "sistema coherente de conocimiento objetivo que se produce en condiciones históricas" (Pansza, 1992:53) y la teoría, entonces, sistematiza los conocimientos correspondientes a una ciencia, los cuales son abstraídos de la realidad.

En este sentido, se considera que el punto de partida para la conformación de la teoría educativa es la práctica, sin embargo, "el proceso de formación de la ciencia de la educación ha sido más supuesto que analizado, asumido como hecho que recuperado como proceso" (Idem, 54).

La relación teoría-práctica en la ciencia de la educación se ve obstruida por la demanda de soluciones inmediatas, impidiendo la teorización. La didáctica es la que experimenta con más fuerza esta situación, pues los maestros acuden con frecuencia a ella como a la "Caja de Pandora" que curará sus males y resolverá sus problemas. Así pues, la didáctica se ha vivido más como metodología, reduciéndola así a una disciplina instrumental.

Esta forma de entender la didáctica refuerza de alguna manera las actitudes doctrinarias, dogmáticas y autoritarias en el docente. Si bien es cierto que quien asume la enseñanza con estas actitudes lo hace porque ya las ha introyectado a lo largo de su formación profesional y aún por su experiencia como alumno, la formación en didáctica con tales orientaciones contribuye a consolidarlas.

Por ello, consideramos que para estudiar la enseñanza es preciso reconocer su carácter multifactorial, ya que no es un fenómeno aislado sino el resultado de implicaciones ideológicas, sociológicas, psicológicas, etc. Desde esta perspectiva, es necesario recuperar a la didáctica como teoría de la enseñanza que sistematiza los conocimientos correspondientes a la ciencia de la educación y toma como objeto de estudio la práctica docente.

Bajo este enfoque se destaca la necesidad de una renovación de la enseñanza, ya que como hemos venido señalando, la escuela, a través del tipo de práctica pedagógica que promueve puede constituir una instancia enajenante o liberadora. Estas transformaciones al proceso de enseñanza-aprendizaje constituyen una de las preocupaciones de la didáctica si la concebimos en un sentido más amplio, es decir, como una disciplina comprometida y crítica que aborda el problema de la enseñanza y el aprendizaje. La didáctica sería entonces, la fundamentación y operatividad de la educación formal; la cual se concreta en la acción de profesores y alumnos en una institución (escuela), inmersa en un contexto específico de finalidades, funciones y currículo.

2.3 ¿Por qué didáctica crítica?

La didáctica es considerada pues, como teoría de la enseñanza, "cuya construcción ha estado históricamente determinada y en estrecha vinculación con las ideas educativas vigentes en una época histórica" (Idem:57).

Pero, ¿qué implica calificar con el adjetivo "crítica" a la didáctica? Partiendo del concepto que Margarita Pansza retoma de Hugo Zemelman,

"por crítica entendemos el rompimiento de la condición dada de un objeto, a través de destacar lo procesual de lo estructurado mediante el énfasis de su potencialidad" (Idem:58). Esto se explica en el sentido de que la didáctica crítica procura "recuperar al docente como un interlocutor válido en el esfuerzo de lograr transformaciones en las prácticas, no como un mero usuario de recetas, sin mayor sentido ni complejidad...el qué se enseña debe recuperarse en una didáctica crítica" (Idem:59).

Finalmente, la didáctica crítica promueve como una de las funciones de la educación, la de propiciar en el individuo la conformación de una conciencia social que de cuenta de la forma en que él se identifica con la sociedad a la que pertenece; una conciencia psicológica, es decir, reconocer el concepto que tiene sobre sí mismo, con la complejidad afectiva que esto supone y una conciencia histórico-crítica que le permita ubicarse en su tiempo, espacio y roles sociales.

2.4 Implicaciones de la visión crítica de la didáctica en la formación de docentes.

Tomando estas consideraciones como antecedentes cabe cuestionarse la actual formación del docente en función de su contribución a la formación del criterio científico (que hemos planteado) para abordar su ejercicio

profesional, o preguntarnos ¿si más bien refuerza el dogmatismo antes mencionado y desligado de planteamientos sociales reales y vigentes?

La didáctica indudablemente se encuentra presente en cualquier proceso de formación de docentes y "por la importancia que tiene esta disciplina en la formación de maestros, se debe cuidar no sólo los contenidos que se seleccionan sino también la forma en que se enseña" (Idem:59).

La didáctica es un eje importante en la formación de profesores en ejercicio y resulta preocupante si tomamos en cuenta que en dicha formación se ha enfatizado más lo metodológico, dando como resultado que el profesor busque en la didáctica la solución "efectiva" a sus problemas reforzando así actitudes acriticas y dogmáticas que sustituyen la actitud científica en la búsqueda de la claridad intelectual por la certeza; perdiendo el sentido del conocimiento como proceso inacabado y en construcción permanente.

La formación docente bajo esta perspectiva no propone ofrecer recetas al docente, sino propiciar la reflexión sobre su actividad enmarcada en su dimensión social e institucional, recuperar la relación teoría y práctica como un medio de construir alternativas a sus problemas y que estos aspectos constituyan el núcleo de su proceso de formación. Este análisis implica explicar el proceso educativo tomando en cuenta lo político, lo ideológico y

lo inconsciente, no sólo lo manifiesto, con el objeto de ampliar su conciencia histórico-crítica y reconocerse "como un sujeto histórico con capacidad de opción" (idem:59).

Un aspecto importante a tomar en cuenta en los cursos de formación docente es el reconocimiento de los obstáculos que se le presentan en la práctica y que impiden la formación de la conciencia crítica en los estudiantes. La didáctica crítica identifica dos obstáculos:

- 1.- Pensamiento dogmático (no privativo del docente): este pensamiento convierte la ciencia en doctrina y la enseñanza en rutina.
- 2.- Enciclopedismo: entiende al conocimiento como una mera acumulación de información poniendo más en juego a la memoria que a la inteligencia, impide que el alumno vincule el saber acumulado con los problemas que le plantea la realidad.

Existe el peligro de que al estudiar la didáctica se caiga en los extremos. Por un lado, en el instrumentalismo, es decir, entender la didáctica como metodología. El otro extremo es el teoricismo, convertir a la didáctica en una construcción elaborada a partir de una especulación al margen de los problemas concretos.

Por ello, el docente debe permanecer en un estado de cuestionamiento y crítica de su propia práctica de manera que contribuya a la formación permanente de la didáctica pues esto resulta precisamente de someter la práctica a un proceso de teorización y reflexión sistematizada.

Contar pues, con una teoría de la enseñanza le permitirá al docente organizar su práctica de una manera menos inmedialista y reactiva.

2.5 Lo metodológico en la didáctica crítica.

La enseñanza no es solamente una idea sino una práctica, por tanto, a partir de lo teórico es imprescindible derivar lo metodológico y definir estrategias concretas de trabajo en el grupo. En este sentido las preguntas que guían esta reflexión son: ¿cómo trabajar la docencia?, ¿de qué recursos materiales o técnicos nos podemos auxiliar?, y ¿cómo usar estos medios bajo la perspectiva crítica de la didáctica?

Consideramos que para construir una metodología de enseñanza debemos concebir ésta como una forma de vinculación con la realidad, así el maestro deberá experimentar creativamente con aquello que le permita lograr una mayor interrelación con el conocimiento y la realidad.

Diversos autores, -a partir de sus experiencias- proponen una metodología concreta como una forma de hacer operativa la perspectiva crítica de la didáctica. A continuación las retomaremos, sin dejar de considerar que cada propuesta se construye y responde a las necesidades concretas de un contexto específico.

Como primer referente para definir una metodología de enseñanza el docente deberá pensar en articular lo que hace en el aula o escuela con la realidad social y las necesidades de los alumnos que son sujetos que se desempeñan en otros ámbitos además de la escuela.

La definición de una metodología didáctica bajo un enfoque crítico va más allá de elegir técnicas de enseñanza y articularlas con ciertos contenidos; implica conocer la institución y el proyecto educativo, así como los planes de estudios; a partir de aquí el docente o un órgano académico elaborará el programa evitando el enciclopedismo. Este programa también contemplará un plan de evaluación del trabajo.

Las técnicas de trabajo grupal han de planearse hasta el momento en que se haya tenido contacto con el grupo y conocido su forma de trabajo, esto implica centrar la actividad en los alumnos y propiciar a través del

trabajo grupal la construcción del conocimiento. No se descarta la exposición del maestro pero se trata de evitar en lo posible.

Se trabaja con materiales escritos pero a partir de una lectura comprensiva y problematizada de éstos. Con el objeto de enriquecer el trabajo, el grupo aportará materiales, ya sean escritos o audiovisuales que complementen el análisis de los textos, de tal forma que éste se involucre y se haga responsable de su aprendizaje. El objetivo es generar una dinámica grupal tal que promueva el aprendizaje favoreciendo la participación de todos los individuos en el aporte de opiniones, cuestionamientos y soluciones a los problemas planteados.

El trabajo en clase parte de objetivos o problemas a realizar y el grupo se compromete a elaborarlo en un tiempo determinado. A medida que los individuos se involucran más en el trabajo, el grupo mismo sugiere nuevas formas de trabajo.

Los procedimientos didácticos retomarán la lógica del descubrimiento, encadenado a un contenido sistemático, lo que implica retomar la teoría y vincularla con la realidad.

En general, esta perspectiva metodológica busca ampliar la dimensión del ejercicio docente buscando que los alumnos ejecuten formas de pensar que les permitan operar sobre los contenidos sistematizados y su experiencia.

CAPITULO III

FORMACION Y PRACTICA DOCENTE.

Para hablar de formación docente es obligado comenzar definiendo el significado de estos dos términos pues lo que entendamos por formación y por docencia va a determinar indudablemente nuestra postura en relación a este hecho educativo y por su puesto que orientará nuestra propuesta.

Ya hemos hablado de la posibilidad de que la acción educativa, específicamente la educación superior, se constituya en un proceso que contribuya a la transformación de la realidad social y de que ésto se logrará en el momento en que el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierta en un espacio en que maestro y alumno participen conjuntamente en la construcción del conocimiento científico; lo cual implica, entre otros aspectos, la participación protagónica del alumno en base al trabajo grupal, abandonar la visión magistrocéntrica del proceso de enseñanza-aprendizaje y especialmente, conformarse una conciencia histórico-crítica y una identidad social.

Esta postura plantea una reconceptualización de los fines de la educación, concibiendo a la enseñanza dentro de un contexto social, institucional y de aula,

cuestionando así el rol que comúnmente adoptan los sujetos implicados en el proceso educativo formal. Por esta razón iniciaremos conceptualizando la docencia y haciendo algunas consideraciones sobre la práctica magisterial.

3.1 Docencia y práctica docente.

La docencia es una profesión que a pesar de no ser reconocida como tal requiere para su ejercicio de la comprensión del fenómeno educativo. Una profesión, según dice Ofelia Eusse (1994:32) es una actividad social que se apoya en tres bases interrelacionadas:

1. Una base social, es decir, la sociedad necesita y espera ciertos servicios y por ello genera tal profesión.
2. Una base de conocimientos y competencias, porque para poder desempeñarse en una profesión la persona deberá poseer cierta preparación y conocimientos que no son patrimonio común de la comunidad.
3. Una base ética, que es la que orienta acerca del modo de realizar las funciones implicadas en la prestación del servicio.

Por ello, para ser un profesional de la docencia se requiere de un proceso de especialización que implica hacer énfasis en aspectos metodológicos,

psicológicos, sociales y prácticos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De aquí se desprende el hecho de que la práctica docente deba entenderse como las "acciones realizadas por el profesor tendientes al logro de aprendizajes que se inscriben y están determinadas por estructuras sociales, institucionales y particulares...no sólo recibe influencia de ellas sino que también las incide y afecta pues la práctica docente por ser una práctica humana...supone e implica una organización más amplia en la cual se inscribe y cumple cierta función." (Ayala, 1994:18)

De lo hasta aquí expuesto se desprenden dos conclusiones:

1. La necesidad de una especialización para ejercer la docencia profesionalmente nos indica que, por el contrario de lo que comunmente sucede en las instituciones de enseñanza superior, el solo dominio de una disciplina no le aporta elementos a una persona para desempeñar profesionalmente la tarea docente.
2. Por otro lado, como señala Ofelia Eusse, la profesión de la docencia se ubica en un contexto social, institucional, de aula e individual y el maestro no debe desconocer las determinaciones de su labor en ninguno de estos niveles por ello, "cualquier problema que se le presente a un docente y se analice en los cuatro niveles le permitirá conocer las posibilidades de su acción y las limitaciones con las que se puede encontrar en el momento de ejercer su

profesión, así como también comprender que el ejercicio docente es una práctica social que va más allá del solo trabajo en el aula" (Eusse, 1994:32).

3.2 Conceptualización de la formación.

Ya hemos hablado de algunos conceptos sobre docencia y la práctica magisterial, es necesario ahora definir lo que entendemos por formación pues de entrada, los teóricos de la educación que han incursionado en este campo establecen una distinción entre formación y capacitación. Esto viene dado por el hecho de que comúnmente el término formación docente se ha utilizado para referirse a programas de capacitación en cuestiones instrumentales de didáctica.

Azucena Rodríguez retoma los planteamientos de B. Honore y G. Ferry y nos señala que la formación es algo que surge desde la exterioridad (algo "para") y que adquiere el valor de un bien adquirible pues por medio de ella se obtienen ciertas habilidades, conocimientos, modos de relación, cambio de actitudes, valores, etc. añadiendo que esta formación se encuentra determinada por las necesidades del sistema y del desarrollo económico.

Partiendo también de esta idea de exterioridad Ferry considera a la formación como institución, ya que constituye todo un aparato: proyectos.

programas, certificaciones, prácticas diversas, etc. y menciona que dentro del ámbito educativo la formación docente se ha institucionalizado especialmente en el nivel superior, de tal manera que en los últimos años a partir de las demandas hechas a la educación superior la formación docente es considerada -de una manera simplista- como un remedio para la baja calidad académica pues tiene la posibilidad de actuar como legitimadora de los esfuerzos institucionales. Así, mientras el maestro posea más títulos que acrediten cursos de formación, podrá esperarse una superación del nivel académico.

Sin embargo, Ferry señala la importancia de que la acción de formarse se constituya en una tarea que se realice para sí mismo, pues sólo cobrará sentido cuando se constituya en una acción reflexiva.

Por su parte, Jean Pierre Lepri señala que cualquier formación implica "formar a alguien en algo, para algo, en determinada forma, en un momento dado" (Lepri, 1994:43). Aquí, *formar* no significa más que "ayudar a un formándose a formarse", es decir, el formado es quien se forma con la ayuda adecuada en mayor o menor grado de un formador, negando así el principio de que es el formador quien forma.

Bajo esta perspectiva el rol y el trabajo del formador cambia, pues se convierte en un mediador, en un facilitador entre el sujeto formándose y lo que desea aprender o lo que aprende.

3.3 Formación docente.

Aunque este término ha sido utilizado para aludir a programas de capacitación en cuestiones instrumentales de didáctica, la formación docente "...hace referencia a un proceso mucho más amplio en el sujeto, mucho más integral...implica reconocer la estructuración de un pensamiento propio y fundamentado en el ámbito de lo social. Esto es, significa no sólo reproducir las posiciones de diversos autores, sino entenderlas en la estructura conceptual en la que son formuladas, debatir con ella desde su propia lógica o desde una teoría diferente y, finalmente, integrar la propia conformación conceptual que a la larga se traduzca en una producción original. Formación implica por tanto, la producción intelectual del sujeto" (Díaz, 1990:12).

A partir de las investigaciones en el campo de la formación de docentes, Ferry detecta tres características que deben poseer estos procesos:

1. Una formación doble: además de una formación propiamente académica, el profesor requiere de una "formación profesional" específicamente en el campo pedagógico, ya que casi siempre se tiende a minimizar una de las dos.
2. Una formación profesional: en este punto Ferry plantea el debate entre la consideración de la docencia como una profesión o como un simple acto de transmisión del saber. Esto como resultado de la indefinición del status profesional de los enseñantes en la sociedad, lo cual nos cuestiona sobre la posibilidad de que este "acto de transmisión del saber" sea realizado por cualquier profesional que posea un "saber" y una "técnica", o si es necesaria alguna formación específica para poder enseñar aquello que le ha permitido al profesionalista llegar a un cierto dominio de su especialidad.
3. Una formación de formadores: una tercera característica de la formación de profesores es la de funcionar en un segundo nivel por tratarse de una formación de formadores. El hecho a tomar en cuenta es que "existe una analogía estructural entre el lugar físico de la formación y el lugar físico de la práctica profesional hacia la cual conduce esta formación, es decir, un isomorfismo" (Ferry, 1994:61).

La implicación de este hecho es que el modelo adaptado por el formador (procedimientos, actitudes, estilos de comportamiento, que son determinados también por la institución) es una referencia para los formados y tienden a

reproducirlo, de tal manera que "los efectos de estructuración y de impregnación producidos por el dispositivo de formación, pueden llegar a ser más fuertes que sus discursos" (Ferry,1994:61).

3.4 Líneas de formación de profesores universitarios en México.

La formación pedagógica de profesores en México hace su aparición más significativa a principios de la década de los 70's como respuesta a ciertas causas nacionales y también guiada por tendencias internacionales del momento.

Entre las causas nacionales se puede mencionar como la principal, el proyecto de modernización educativa donde se propone que el profesor maneje nuevas metodologías y concepciones educativas. Este proyecto deriva de:

- La necesidad de legitimación del Estado a partir de los sucesos del '68.
- La expansión acelerada del sistema de educación superior que tuvo que incorporar a los recién egresados a la docencia y por ello se tuvieron que implementar programas de capacitación pedagógica.

- El estancamiento en la producción de conocimientos en el área educativa. Se pretendía que los centros de formación de profesores fueran los responsables de la modernización educativa.

Las tendencias internacionales que propiciaron el surgimiento de los programas de formación de profesores fueron:

- La modernización de la educación ante la crisis que ésta sufría a nivel mundial, según lo señalaba la UNESCO.
- La expansión de la Tecnología Educativa.
- Los proyectos multinacionales (específicamente latinoamericanos) de formación en tecnología educativa en los 70's.

Angel Díaz Barriga identifica tres momentos en la formación de profesores en México durante el periodo de 1970-1982, de los cuales se desprenden tres tendencias o líneas de formación docente, que subsisten en la actualidad: cursos aislados, programas de especialización y posgrados en educación.

1. Cursos aislados: inician a partir de 1972 con el Programa Nacional de Formación de Profesores bajo la idea de proporcionar diversas técnicas a los profesores universitarios. Como lo señala Díaz Barriga, "tales cursos atendieron a la parte instrumental del quehacer docente" (Zarzar, 1988:33), ya que llegaron a

suplantar la reflexión sobre lo educativo de tal forma, que el "saber pedagógico" fue reducido a un "saber instrumental".

La tendencia que se desprendió a partir de la implementación de estos cursos, que se fundamentaron en la lógica de la capacitación de docentes, fue la incorporación de la pedagogía industrial norteamericana; provocando la transformación del discurso pedagógico, principalmente la didáctica tradicional fue sustituida por discursos científico-técnicos de la acción pedagógica, consecuentemente aparecen con mayor frecuencia en el léxico escolar los términos: objetivos, curriculum, ítems de evaluación, etc.

Este hecho propició dos situaciones:

- a) Además de la incorporación del pensamiento eficientista y técnico, esta apertura permitió la entrada de otro tipo de estrategias educativas como: dinámica de grupos, pedagogía del oprimido, entre otras.
- b) A pesar de ésto, también se acentuó el tratamiento de lo educativo como problema científico y técnico, dejando de lado los planteamientos teóricos, políticos e históricos.

2. Programas de especialización en docencia: reemplazaron a los cursos aislados. Los principales logros de estos programas fueron:

- Pasar del nivel de conceptualización instrumental del saber pedagógico tratando de preparar al docente para comprender la docencia como un fenómeno complejo, analizándolo desde enfoques sociológicos, psicológicos y pedagógicos.
- Romper con el modelo tecnológico bajo el que se había trabajado anteriormente la formación docente.

Esta tendencia de formación se constituyó pues, como una búsqueda de alternativas pedagógicas frente al pensamiento técnico. Sin embargo, este esfuerzo tuvo varias limitaciones como:

- La parcialización del enfoque con el que se aborda la docencia: marxismo, epistemología genética, psicoanálisis.
- También hubo dispersión en cuanto al objeto de estudio: currículum, lo grupal, relaciones cotidianas maestro-alumno, socialización.
- Por último, prevaleció una visión limitada de la formación pues algunos enfoques que también dan cuenta de lo educativo como el epistemológico - teoría del conocimiento-, la economía política de la educación, la

reconstrucción histórica de la evolución del pensamiento y la filosofía quedaron ausentes en esta búsqueda de alternativas.

3. Posgrados en educación: se expanden a finales de la década de los 70's con el nombre de maestrías en educación. Su expansión obedece más bien a una cuestión de forma que de fondo, pues se pretende dar "una mayor coherencia" a una "formación integral", pero con la presencia de una actitud credencialista.

La línea de formación que surge de este momento, es la negación de los programas establecidos en pro de una formación *in situ* donde se busca que el formador y el docente atiendan a un grupo; pero a pesar de que surgieron algunas experiencias, éstas fueron esporádicas y sin interrelación.

Algo positivo que surgió de estos programas fue que la reflexión teórica abrió nuevas vías de investigación de carácter cualitativo. Por ejemplo: incorporación de la etnografía.

A partir de lo anterior podemos hablar de tres diferentes conceptualizaciones del aspecto de la formación docente que subyacen a los tres tipos de prácticas de formación que se dieron en este periodo:

- Instrumentalización didáctica.
- Difusión de una cultura pedagógica.
- Desarrollo de intelectuales en el campo educativo.

Cada una de las conceptualizaciones supone de distinta forma la tarea y preparación del formador de formadores:

TAREAS		PREPARACION, HABILIDAD
1. Capacitación en la instrumentación didáctica.	→	Dominio de un conocimiento específico que puede ser transmitido independientemente del contexto en que se aplique.
2. Difundir cultura educativa.	→	Poseer cultura educativa.
3. Contribuir al desarrollo del conocimiento en el campo educativo.	→	Ser productor de conocimiento en el campo.

CAPITULO IV

ANALISIS E INTERPRETACION DEL TRABAJO DE CAMPO.

4.1. DESCRIPCION DEL TRABAJO DE CAMPO.

En el presente capítulo expondremos los resultados obtenidos a partir de nuestro trabajo de campo. El método que se ha utilizado para realizar este estudio ha sido el dialéctico, que como ya expusimos en la introducción, se conforma por los procesos de análisis-síntesis.

Nuestra investigación tiene un carácter exploratorio e interpretativo pues se buscó estudiar la práctica docente desde distintas perspectivas con el objeto de que esto nos permitiera tener una visión más global de este hecho y que tal visión fuera congruente con la realidad. Por otro lado, también se buscó interpretar esta práctica a la luz de un marco teórico.

La investigación de campo fue realizada en varias etapas. Durante el periodo de septiembre de 1995 a enero de 1996 se elaboró el proyecto, se detalló el plan de trabajo y se realizó la investigación documental. En el periodo de

febrero a marzo de 1996 se determinaron las muestras a través de las cuales se recopiló la información, a saber: clases que fueron observadas, materias de las que se analizó el programa desglosado, maestros y alumnos que fueron encuestados.

Durante este periodo también se realizó el análisis de los programas desglosados y se elaboraron los instrumentos de recolección de información (cuestionarios que se aplicaron a alumnos y maestros, así como una guía de observación).

Durante los meses de marzo y abril se realizaron 29 observaciones directas en el aula. Dado que nuestro objetivo era analizar las prácticas de los docentes de la Escuela de Administración en general, decidimos elegir aleatoriamente tres materias de cada uno de los cinco semestres que laboraron durante el periodo de enero a junio de 1996 y que corresponden al 47.8% de todas las materias que se impartieron en dicho ciclo.

Se determinó observar en dos ocasiones cada materia para encontrar los rasgos que aparecen reiteradamente en la práctica de los docentes y que conjuntamente con los otros datos, nos permitieron encontrar los aspectos que caracterizan el ejercicio de los docentes a la luz de los cuatro modelos

pedagógicos expuestos en el marco teórico. Al respecto es importante señalar que debido a que una sesión se canceló en tres ocasiones, sólo realizamos 29 observaciones de las 30 que se tenían planeadas.

La mayoría de las clases observadas fueron de 50 minutos sin embargo, en cuatro ocasiones las sesiones fueron dobles, es decir, de 100 minutos. Así pues, decidimos observar la clase entera pues las características mismas del diario de campo, como instrumento para recolectar información así lo requiere, ya que aún cuando uno tiene ciertos criterios para registrar o en su caso, discriminar determinados sucesos que se presentan en la práctica, ésta es impredecible y no sabemos con lo que nos vamos a encontrar en la realidad, por lo tanto todos los momentos de una clase -considerándola como un proceso completo- pueden arrojar datos importantes.

Los registros de las observaciones realizadas en el diario de campo son evidencias importantes que fundamentan nuestro análisis, por ello las hemos incluido en este capítulo, para citarlas hemos utilizado un código en el que primeramente detallamos la fecha (día y mes) y posteriormente, con letra, especificamos la materia que fue observada. Ejemplo: (22-03-A) este código nos indica que se trata de un registro realizado el día 22 de abril de la materia de

Administración II. A continuación enlistamos las materias observadas y la letra con la que se les identifica en el código:

MATERIA	LETRA ASIGNADA	MATERIA	LETRA ASIGNADA	MATERIA	LETRA ASIGNADA
Administración II	A	Personal.	F	Empresas peq. y med.	K
Taller de Redacción.	B	Admón. del Sector Público	G	Admón. Financiera I.	L
Mercadotecnia II	C	Admón. de la Mercadotecnia	H	Contabilidad II.	M
Estadística.	D	Problemas econ. de Méx.	I	Form. y eval. de proyectos	N
Derecho	E	Taller de programación.	J	Matemáticas financieras.	O

Durante los meses de abril y mayo fueron aplicados los cuestionarios a los mismos maestros a quienes se observó en sus clases. A los alumnos de los cinco semestres también se les aplicó un cuestionario, eligiendo previamente una muestra de ellos mediante el muestreo estratificado proporcional, en este tipo de

muestreo "el estrato se encuentra representado en la muestra en proporción exacta a su frecuencia en la población total" (Ary,1989:38).

En el mes de mayo se llevó a cabo la etapa de sistematización de la información. En ésta organizamos los datos obtenidos de la realidad mediante los diferentes instrumentos utilizados. Para obtener datos que nos ayudaran a elaborar un marco de referencia que nos permitiera situar la realidad captada en el contexto donde se produce, decidimos realizar una entrevista con el subdirector de la Escuela Superior de Administración, Contaduría e Informática (ESACI).

Finalmente, durante los meses de junio y julio se realizaron las unidades de análisis, las conclusiones y la propuesta, con las cuales finalizamos nuestro trabajo.

4.2 MARCO DE REFERENCIA.

a) La Universidad Don Vasco, A.C.:

El Instituto Cultural Don Vasco nace por iniciativa del Pbro. Gonzalo Gutiérrez Guzmán y del Sr. Cura José Luis Sahagún de la Parra (actual Rector de la Universidad) en el año de 1964; sin embargo no es hasta 1970 en que abre sus puertas la Escuela Superior de Administración (hoy ESACI). En el año de 1988

es cuando el "Instituto Don Vasco" se constituye como "Universidad Don Vasco" ; contando en ese entonces con la preparatoria y las carreras de Administración, Contaduría Pública, Arquitectura, Trabajo Social, Planificación para el Desarrollo Agropecuario, Pedagogía y Diseño Gráfico. Posteriormente se incorporan las carreras de Ingeniería Civil (1991), Informática (1994) y Derecho (1995).

La misión que desde su inicio guía el camino de esta escuela es: "Ser una institución de educación forjadora de personas con una inquebrantable robustez de espíritu; formadora de jóvenes responsables, generosos, críticos y creativos, conscientes de su transcendencia en cuanto a su origen y destino y reconstructores de la sociedad desde una amplia y mejor perspectiva". (Zalapa,3:1992)

El lema Integración y Superación que dinamiza a la Institución, resume la idea de buscar la convivencia e interrelación de individuos de diferentes clases sociales; de unir los avances filosóficos y cristianos para propiciar que la ciencia sirva al hombre y no lo contrario; y por otro lado, favorecer la participación de las personas que se encuentran implicadas directa e indirectamente en la labor educativa de la Institución.

Así mismo, la idea de Superación también implica que la universidad tiene el propósito de promover el desarrollo pleno de las capacidades de la persona, y que en su búsqueda de nuevos horizontes pretende la mejora de su propio quehacer educativo en varios aspectos:

1. Aspecto técnico: preparando profesionistas competentes, enseñando las técnicas y conocimientos más avanzados.
2. Aspecto moral: promoviendo más profundamente los valores humano-cristianos.
3. Aspecto científico: estimulando en el individuo el deseo de buscar, descubrir y comunicar la verdad mediante el uso de métodos más penetrantes y esclarecedores de nuestra realidad.
4. Aspecto social: despertando la actitud del servicio a los demás. (Zalapa,1992)

b) La Escuela Superior de Administración, Contaduría e Informática (ESACI):

La Universidad Don Vasco, A.C. se encuentra incorporada a la UNAM y por ello sus planes de estudio son elaborados por esta institución. En el año de 1993 los planes de las licenciaturas de Administración, Contaduría e Informática fueron reestructurados y puestos en marcha con el fin de formar al profesional requerido por el mercado laboral. Dicha actividad estuvo guiada por la misión que la Facultad de Contaduría y Administración (FCA), perteneciente a la UNAM tiene: "formar integralmente a los mejores licenciados, especialistas, maestros y

doctores en nuestras áreas del conocimiento útiles y transformadores de la sociedad, que con base en sus respectivos marcos teóricos, sean capaces de analizar problemas y de proponer soluciones dentro de los más altos valores éticos, sociales y culturales". (Plan de estudios. UNAM,1994:21)

El perfil de egreso expresa la intención de promover ciertas actitudes, habilidades y conocimientos que serán útiles al alumno en su posterior desempeño profesional. Dentro de las actitudes que se pretenden promover en el egresado se encuentran:

- Compromiso.
- Respeto y observancia de los cánones éticos.
- Servicio.
- Éxito.
- Actitud emprendedora.
- De superación diaria.
- De aprendizaje permanente (actualización).

Las habilidades incluyen todos los aspectos de adiestramiento del egresado que lo capacitan para desarrollar las tareas que le son propias, en forma eficaz y eficiente. Por ello, debe tener la habilidad de:

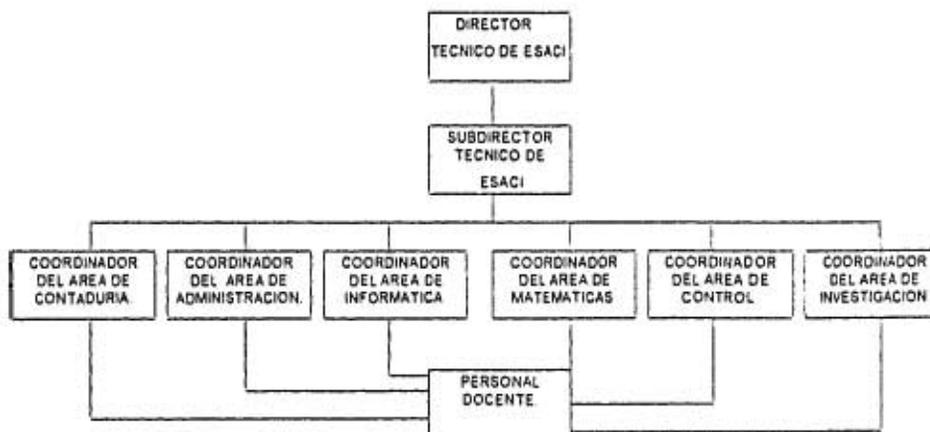
- Adaptación a los avances tecnológicos y cambios socioeconómicos a nivel nacional e internacional.
- Desarrollar una visión integral sobre la misión y estrategias operativas de las organizaciones.
- Liderazgo para conducir grupos de trabajo y lograr fines concretos en un ambiente de mutua confianza.
- Aplicar con creatividad, durante su ejercicio profesional, los conocimientos teóricos adquiridos.
- Tomar decisiones sin recibir instrucciones precisas.
- Fundamentar sus decisiones en el análisis e integración de información que resulte de búsquedas específicas.
- Negociación para promover acciones que signifiquen beneficios para la organización.
- Promover un ambiente de excelencia y calidad.
- Participar en equipos multidisciplinarios que logren los objetivos institucionales en un ambiente de cooperación y apoyo recíprocos.
- Manejar sistemas de cómputo y comunicación para el procesamiento de la información.
- Comunicarse correctamente en forma verbal y escrita en español e inglés.

- Resolver conflictos interpersonales que pudieran afectar a la organización.

Los conocimientos que el egresado debe poseer se caracterizan por ser multidisciplinarios y se concentran en cinco áreas: administración, contaduría, informática, matemáticas y socioeconómica-jurídica.

c) Organigrama y funcionamiento interno:

El organigrama de la ESACI es el siguiente:



Como se muestra en el organigrama, el director es la cabeza de la organización de la escuela, su sub-alterno inmediato es el subdirector. Este

último coordina el funcionamiento de 6 departamentos: investigación, administración, contaduría, matemáticas y estadística, informática y control. Cada uno de estos departamentos tiene funciones específicas e independientes; poseen su propia oficina y equipo necesario para realizar su labor correspondiente y se encuentran en el mismo nivel jerárquico.

El Departamento de Investigación se encarga de coordinar las estrategias de titulación vía tesis; además, elabora propuestas de diplomados y maestrías, a implementarse en la escuela. Por su parte, el Departamento de Control, se encuentra coordinado con el Departamento Escolar de la Universidad para tener al día la información e historial académico de sus alumnos.

Los encargados de los Departamentos de Administración, Contaduría, Matemáticas y Estadística e Informática imparten una materia frente a grupo; auxilian en labores administrativas, como el procesamiento de las calificaciones del alumnado y son los encargados de dirigir el trabajo de academias.

Los seis responsables de sus correspondientes departamentos, son empleados de medio tiempo. Los 39 profesores restantes que conforman la planta docente están contratados por hora/clase y sus jefes inmediatos son los

encargados del departamento que, según las disciplinas que imparten, les corresponde.

Los docentes que laboran en esta escuela están titulados, y para impartir alguna materia deben cubrir el perfil profesiográfico que demanda la UNAM en sus respectivos planes de estudios; así pues, en la ESACI laboran administradores, contadores, sociólogos, economistas, literatos, ingenieros agrónomos, ingenieros industriales, ingenieros en informática, profesores de inglés, entre otros. De éstos, sólo un mínimo porcentaje posee estudios de posgrado.

Como hemos mencionado, la mayoría de los profesores están contratados por asignatura, lo cual les permite desempeñarse profesionalmente en algún trabajo propio de su formación, y de esta manera, el docente forzosamente se está actualizando constantemente y adquiere mayor experiencia laboral; de tal manera que el tipo de contratación de los profesores se ha convertido también en una estrategia adoptada conscientemente por la ESACI para poseer docentes actualizados en las materias que imparten, según comentario expresado por el sub-director de la misma.

En cuanto a la formación propiamente pedagógica del profesorado, encontramos que el 80% de los maestros que laboraron durante el periodo 95-96

en la ESACI, poseen un Diplomado en docencia de 108 hrs. de formación, y para el próximo semestre se piensa implementar un curso de formación docente de 40 hrs. en el que se buscará la capacitación de los profesores en cuestiones prácticas de la teoría pedagógica (comentario textual expresado por el subdirector de la ESACI en la entrevista sostenida con él). Respecto a este punto, el subdirector en coordinación con los jefes de departamento, son los encargados de definir necesidades de formación y actualización docente.

Por otro lado, durante el semestre se realizan de tres a cuatro reuniones generales de la planta docente y administrativa semestralmente, en ellas se tratan asuntos de tipo académico-administrativo. Mientras que las reuniones de academia tienen lugar cada quince días. Más adelante explicamos la estructura organizativa de éstas.

d) Recursos materiales:

La ESACI cuenta para su mejor servicio a los estudiantes, con los siguientes recursos:

- Aulas equipadas con su respectivo mobiliario para cada grupo.
- Dos computadoras equipadas con software actualizado e impresoras.
- Antena parabólica.
- Red unix.

- Red internet.
- Fax.
- Línea telefónica propia.
- Encuadernadora.
- Videoteca.
- Videocasetera.
- Pantalla gigante 3x3 m.

4.3 UNIDADES DE ANALISIS.

4.3.1 El conocimiento dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

En esta unidad de análisis se pretende caracterizar la relación transmisión-apropiación del conocimiento, que se establece en el aula, buscando responder a varias interrogantes como: ¿qué tipo de conocimiento se aborda?, ¿teórico? ¿práctico?, ¿cómo se establece la relación transmisión-apropiación del conocimiento?, ¿qué papel juega el conocimiento acumulado dentro de este proceso?, ¿se abre la posibilidad a la construcción del conocimiento?, ¿qué modelo pedagógico se encuentra presente en la práctica educativa?

Habiendo realizado un análisis pormenorizado de los 15 programas desglosados correspondientes a las materias observadas encontramos que la

mayoría de los objetivos de aprendizaje están dirigidos al área cognoscitiva¹ descuidando las áreas de habilidades y las actitudes, como se puede observar en el siguiente cuadro:

PROGRAMAS DESGLOSADOS EN LOS QUE LOS OBJETIVOS GENERALES ESTAN DIRIGIDOS AL APRENDIZAJE DE:	PROGRAMAS DESGLOSADOS EN LOS QUE LOS OBJETIVOS PARTICULARES ESTAN DIRIGIDOS AL APRENDIZAJE DE:
Conocimientos 3	Conocimientos 12
Conocimientos y habilidades 5	Habilidades 3
Habilidades 7	Actitudes 0
Actitudes 0	

En este cuadro vemos que existe una desarticulación entre los objetivos generales y particulares pues mientras que en los primeros, donde se expresa la finalidad última del curso, se hace referencia al desarrollo de habilidades; y en los objetivos particulares, que constituyen el medio por el cual se pretende alcanzar el objetivo general de un curso, se muestra la intención de promover el

¹ B. Bloom elabora una taxonomía de objetivos de aprendizaje dividiéndolos en tres áreas conductuales en que se manifiesta el aprendizaje: área cognoscitiva, que incluye aquellos objetivos que se refieren a la memoria o evocación de los conocimientos y al desarrollo de habilidades y capacidades técnicas de orden intelectual; área psicomotora, le pertenecen aquellos objetivos que expresan el desarrollo de habilidades motoras y destrezas; área afectiva, que incluye aquellos objetivos que involucran sentimientos, actitudes, emociones y valores. Esta taxonomía ha sido ampliamente difundida y ejerce una marcada influencia actualmente en la planeación de la enseñanza.

aprendizaje de conocimientos.² Lo anterior indica que lo que se propone como meta general de los cursos es desarrollar ciertas habilidades (realizar planes estratégicos de mercadotecnia, diseñar y operar sistemas de pago al personal), pero lo que demuestran los objetivos particulares es que realmente el énfasis está puesto en comprender, conocer, identificar y analizar teorías. (Estos son los verbos que más se repiten en los objetivos particulares y que, como vemos, enuncian aprendizajes en el área cognoscitiva).

Una primera conclusión que se desprende de lo que se ha mencionado, es que al momento de realizar la planeación de los cursos, los maestros ponen más atención en el área cognoscitiva, descuidando las otras dos: habilidades y actitudes; principalmente ésta última. En esto encontramos un rasgo del modelo tradicional pues como mencionábamos en el capítulo primero, en este enfoque existe una disociación entre intelecto y afecto (Pansza, 1988), favoreciendo al primero y desplazando la importancia que debe tener en la formación del individuo el aspecto afectivo.

Sin embargo, lo que estipula el profesor en el programa desglosado corresponde a un plano formal (currículum escrito) y resultaría muy parcial el

² 122 objetivos particulares que enuncian aprendizajes cognoscitivos frente a 26 dirigidos a desarrollar habilidades.

hacer una apreciación de la enseñanza de un profesor a partir de éste únicamente porque no sabemos qué es lo que entiende precisamente por comprender, conocer, analizar, identificar y posiblemente utiliza estos verbos intentando expresar procesos de formación amplios, donde se incluyan las tres áreas del aprendizaje, que hemos mencionado. Es necesario pues, conjuntar esta evidencia con otras para poder responder a las interrogantes planteadas al inicio de esta unidad de análisis. Es por ello que ahora estudiaremos las percepciones que tienen los alumnos respecto a sus clases.

Las opiniones de los alumnos apoyan la tendencia identificada en los programas desglosados de favorecer la adquisición de información frente al aprendizaje de habilidades y actitudes, pues el 64% de los estudiantes encuestados opina que durante el presente semestre han predominado los conocimientos teóricos, mientras que el 8% afirma que abundaron los conocimientos prácticos. El 28% restante manifestó que el tipo de conocimientos que ha predominado ha sido una combinación de los dos (teóricos y prácticos).

En el siguiente cuadro mostramos las respuestas que dieron los alumnos a la siguiente pregunta: ¿Cuál ha sido el objetivo principal de tus materias durante este semestre? (Otorga un porcentaje a cada uno según el peso que han tenido en tus materias) y se puede apreciar con mayor claridad la

importancia que se le otorga al conocimiento acumulado en el proceso enseñanza-aprendizaje.

OPCIONES	PORCENTAJE PROMEDIO OTORGADO
a) Recurrir a la memorización de una cierta cantidad de información.	40.6%
b) Realizar actividades en las que se aplicaran los contenidos vistos en clase.	26.9%
c) Analizar y criticar los contenidos de las materias para aplicarlos en casos de la vida práctica.	19.9%
d) Elaborar conclusiones a partir de la discusión y el análisis de la información todos juntos (alumnos y maestro).	11.9%
e) Otras. Ver temas no incluidos en el programa.	.5%

En este cuadro es posible comprobar, a partir de la perspectiva del alumno, que la adquisición de información ocupa un lugar muy importante dentro del proceso enseñanza-aprendizaje y que aspectos como el análisis y el

cuestionamiento de los contenidos no han sido una preocupación primordial en las clases.

Lo anterior implica la presencia de otra característica de la educación tradicional, que postula como fin último de la escuela la transmisión del conocimiento acumulado, concretizada esta función, en la figura del maestro, almacenador del saber y encargado de presentarlo a los alumnos en forma lógica y sistemática.

A partir de las observaciones realizadas es posible afirmar con más bases, que ciertamente existe una postura epistemológica compartida consciente o inconscientemente por maestros y alumnos; en donde el objeto de conocimiento se imprime en la mente del sujeto cognoscente, "quien aparece como un agente pasivo, contemplativo y receptivo, cuyo papel en la relación cognoscitiva es registrar los estímulos procedentes del exterior a manera de espejo" (Cabello,1990:29), lo cual constituye una forma de explicar la relación transmisión-apropiación del conocimiento en el modelo tradicional.

Esta postura se manifiesta en el momento en que los alumnos esperan que el maestro les dicte conceptos y definiciones evitando así la construcción de los mismos, como se puede contemplar en el siguiente recorte de observación:

La maestra menciona el inicio de otro tema (apertura de crédito) y comienza a explicar lo que es; pero un alumno interrumpe para preguntar:

A: "Maestra, ¿no nos va a dar una definición?"

La maestra responde a su pregunta pidiéndole que saque la Ley de Títulos y Operaciones de Crédito y le dice que en uno de sus capítulos se explica más claramente eso, entonces pide a una alumna que lo lea y después dice:

M: "Para los que no traigan la Ley, les voy a dictar la definición..." (25-03-E)

Esta manera de abordar los contenidos provoca que el maestro por un lado, acceda a proporcionar conceptos y definiciones; y por otro, que el alumno no se preocupe por pensar y tratar de construir el conocimiento puesto que si éste se percibe como algo acabado, alumno y maestro van a poner su interés en buscar el camino más fácil para que el discente "imprima de la manera más fiel los modelos, conceptos y nociones de la teoría..." (Cabello, 1990.30); uno de estos caminos resulta ser el dictado, que analizaremos más detenidamente en otra unidad de análisis.

En las clases donde se explican procedimientos para resolver problemas se advierte la misma manera de abordar el conocimiento acumulado como se puede observar en las siguientes citas de observación:

La maestra pide atención hacia el pizarrón y explica la sustitución y los pasos que se tienen que realizar una vez que se obtiene el resultado anterior. Después la maestra dice:

M: "estos problemas ya los hemos visto, lo único que tenemos que hacer es sustituir la "X", pasar restando y el otro miembro, como está multiplicando, pasarlo dividiendo".

Después les pide que sigan resolviendo el problema siguiendo estos pasos y pasa entre los lugares revisando cómo lo hacen los alumnos. (17-04-0)

En otra clase:

El maestro pide a una alumna que lea un artículo y cuando termina de hacerlo les explica (el maestro) lo que dice tal artículo y lo aplica en el caso del ejercicio, los alumnos permanecen atentos y en silencio. Luego les menciona algunos pasos que se deben seguir para obtener la liquidación del Seguro Social. Durante esta explicación algunos alumnos hacen preguntas para aclarar el procedimiento, mientras que los demás están atentos a lo que hace el profesor en el pizarrón. El maestro en ocasiones hace preguntas como:

M: "¿qué cantidad vamos a rebajar al seguro?"

Los alumnos revisan su ejercicio y contestan qué cantidad. Siguen haciendo operaciones, que la mayor de las veces son indicadas por el maestro y los alumnos sólo dan los resultados que obtienen al realizar la operación en la calculadora... Después el maestro hace una pregunta:

M: "¿qué cantidad se le va a pagar a los trabajadores?" e inmediatamente les da una fórmula para obtener la cantidad que se le va a retener a cada trabajador para pagar el seguro. En el momento en que lo explica no está seguro del porcentaje que se tiene que pagar al trabajador por concepto de seguro social y les pide a los alumnos que lo busquen en el artículo 5 de la

ley, un alumno lo busca y se lo lee al maestro, entonces éste hace la operación en el pizarrón y obtiene el resultado.

Después les dice el maestro que ya terminaron, que van a pasar a otro tema. Los alumnos le piden que haga otro ejercicio para entenderlo mejor, el maestro acepta y les dice que lo realizarán en la próxima sesión. Termina la clase. (16-04-96)

En esta cita vemos que la participación de los alumnos se reduce a realizar operaciones en la calculadora que le son indicadas por el profesor con lo cual el educando sólo comprende mecánicamente los pasos para resolver un problema, es decir, aprende procedimientos pero sin analizar las implicaciones de esos métodos en la práctica, ni las ventajas o desventajas que pudieran tener.

Reconocemos que para llegar a analizar o cuestionar los contenidos es necesario primero comprenderlos, sin embargo como vemos, cuando el maestro termina de explicar, inmediatamente trata de pasar a otro tema, lo que nos induce a pensar que el interés del docente se centra solamente en enseñar técnicas, teorías y procedimientos. Además, el hecho de que sea necesario que el alumno primeramente comprenda la mecánica de un procedimiento no implica que el docente sea el único que los explique pues de esta manera el profesor se presenta como el poseedor de conocimientos y encargado de transmitirlos al alumno.

Por otro lado, las preguntas que realizan los maestros ayudan a comprender y analizar una situación desde el referente teórico, pero no se cuestiona dicho referente de tal manera que el conocimiento acumulado cumple una función explicativa que según dice Víctor Cabello "... (se realiza) organizada en función del acervo teórico disciplinario que el docente esgrime..." (Cabello, 1990:30) es decir, como la teoría existente se constituye en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y se recurre a él como único medio para explicar la realidad, se deja fuera la posibilidad de seguir construyendo el conocimiento. Al respecto incorporamos el siguiente registro de observación donde se muestra este tipo de relación didáctica:

La maestra pide silencio para pasar lista. Posteriormente menciona el tema que van a ver hoy (Estructuras) y en seguida aclara que no es lo mismo estructuras que departamentalización y pregunta:

M: "¿Qué necesitamos para estructurar una empresa?"

(Nadie contesta.)

M: "¡Está en sus apuntes!, ¿qué elementos debemos tomar en cuenta?"

Los alumnos sacan su cuaderno y uno de ellos menciona en voz alta el primer aspecto (complejidad), mientras la maestra lo apunta en el pizarrón. Después escribe los otros dos elementos, que son: toma de decisiones y formalización. En seguida la maestra comenta:

M: "Estos tres aspectos -y explica brevemente cada uno-, mas la departamentalización nos dan la estructura".

Después pide que un alumno lea lo referente a estructuras simples. Los demás siguen la lectura en silencio. (25-03-A)

A continuación incluimos otros recortes de observación donde se encuentra presente el fenómeno que hemos abordado:

... El maestro pone en el pizarrón los datos de otro ejercicio para realizarlo conforme al procedimiento que ya ha explicado y enseguida comienza a desarrollarlo. Los alumnos sólo realizan operaciones en la calculadora (no todos), después de que copiaron lo que el maestro escribió en el pizarrón.

Luego el maestro pregunta:

M: "el cálculo que hicimos es para el año 5, ¿cómo sería para el año 6?"

Un alumno le dice que se le tiene que sumar el precio de la materia prima, el maestro asiente y sigue explicando por qué. (17-04-N)

En otra clase:

(Pasa una alumna al frente del salón con un rotafolios para exponer el tema:

Canales de distribución)

...Hace una explicación de diferentes canales, entre otros menciona el de Productores-Consumidores, al explicar lo hace prácticamente leyendo unas hojas y dice:

A: "...éste es un canal corto y el más efectivo".

Continúa exponiendo apoyándose en las hojas (es casi una lectura). (22-03-C)

Se ha incluido este registro porque en él se refleja la manera de abordar la teoría que hemos mencionado, aceptando de antemano que ya está terminada, que es definitiva y correcta; sin vislumbrar la posibilidad de cuestionarla y de contrastarla con la realidad.

ESTA TESIS NO DEBE 79
SALIR DE LA BIBLIOTECA

Así pues, si se privilegia la transmisión de contenidos que "supone una lectura de la realidad delimitada por las relaciones estructuradas y predeterminadas de la teoría" (Cabello, 1990:28); se descarta la posibilidad de que a través del proceso de enseñanza-aprendizaje se reconstruya y transforme el conocimiento.

4.3.2. Técnicas didácticas utilizadas y sus implicaciones.

Las técnicas didácticas que utiliza un maestro son resultado de sus intenciones en la enseñanza y constituyen evidencias claras del modelo pedagógico que ha adoptado intuitiva o conscientemente. Por medio del trabajo de campo nos fue posible conocer las técnicas didácticas que los docentes utilizan más, lo que intentamos ahora es desentrañar las implicaciones de su empleo.

Al preguntar a los maestros sobre las técnicas que emplean más comúnmente, ellos mencionaron una gran variedad, y las clasificamos en dos grupos:

1. Técnicas que ponen al maestro en el centro del proceso:

TECNICA UTILIZADA	NUMERO DE VECES QUE FUE MENCIONADA
Exposición oral.	9
Participación en clase en base a preguntas realizadas por el maestro.	3
Exposición por equipos. ³	2
Instrucción programada.	1

2. Técnicas que implican una participación más activa del alumno:

TECNICA UTILIZADA	NUMERO DE VECES QUE FUE MENCIONADA
Comentarios y discusiones grupales.	2
Lluvia de ideas.	2
Juicio y crítica	1
Deducciones y aplicación del conocimiento.	3
Elaboración de ejercicios prácticos en clase.	4
Realización de trabajos de investigación.	3
Lectura comentada.	2
Trabajo grupal en torno al libro de texto.	1

³ Se incluye aquí esta técnica porque aunque los alumnos son los que exponen, lo hacen bajo el mismo esquema de transmisión utilizado por el maestro: el que posee el saber (expositor), lo transfiere a los demás alumnos.

Por otro lado, los alumnos mencionaron que las técnicas más utilizadas por sus profesores durante este semestre han sido: la exposición del maestro, las exposiciones de alumnos y el dictado; indicando que las menos empleadas son las técnicas en que se analizan y critican los contenidos de la materia como serían las mesas redondas, debates, etc.; el trabajo en base a investigaciones y la resolución de problemas teóricos.

En las 29 clases observadas se utilizaron las siguientes técnicas didácticas:

Lectura comentada	_____	1 vez
Trabajo bajo la modalidad de taller	_____	3 veces
Exposición por equipos	_____	5 veces
Exposición del maestro	_____	18 veces
Sesión de preguntas y respuestas ⁴	_____	2 veces

Además, en 6 de las clases observadas (20.7% de la muestra) se utiliza el dictado.

⁴ Esta técnica consistía en que el maestro hacía las preguntas y el alumno trataba de responder correctamente para recibir un punto para su calificación. Las preguntas implicaban ejercicios de análisis de los contenidos pero predominaban las respuestas de los alumnos que se remitían a mencionar definiciones o conceptos ya elaborados.

Como vemos, existe una cierta desarticulación entre lo que responde al maestro (menciona 18 técnicas que implican la participación activa del alumno contra 15 técnicas que ponen al maestro en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje), y las técnicas que, a decir de los alumnos, los profesores emplearon más frecuentemente durante este semestre y que coincide con nuestras observaciones pues predominan las técnicas que requieren de la acción protagónica del docente.

Lo que se ha señalado nos indica la presencia de un rasgo característico de la didáctica tradicional: el verbalismo (del cual se hizo mención ya en el capítulo primero), donde la explicación del maestro sustituye cualquier otro tipo de experiencias, como la observación, la investigación o la lectura de fuentes directas. Esta afirmación se ve reforzada por las razones que dicen tener los maestros para emplear las técnicas que ellos mencionaron (ver primer cuadro de esta unidad de análisis), hemos agrupado las respuestas en tres categorías:

1.- Eficientizan el proceso de transmisión-recepción del conocimiento:

- Ayudan a que se recuerde el tema
- Se profundiza en los temas que requiere el grupo.
- Por la naturaleza de la materia.
- Permiten comprobar el avance de los alumnos.

- "Yo aprendí así. Se aprende más fácil y rápidamente."
- Para concentrar información.
- Por experiencia he comprobado que son las mejores.
- Son prácticas y fáciles de aplicar.
- Participo (maestro) más activamente.

2.- Favorecen la aplicación de la teoría en casos prácticos:

- Permiten aplicar la teoría a situaciones prácticas.

3.- Propician la participación reflexiva de los alumnos:

- Permiten analizar e intercambiar ideas.
- Permiten al alumno elaborar juicios propios.

Los motivos que los profesores tienen para emplear los recursos didácticos, que como vimos colocan al maestro en el centro del proceso, expresan una visión instrumental de la didáctica, es decir, la mayor parte de las opiniones expresan una concepción eficientista de la educación escolar que es propia de la tecnología educativa, donde los recursos ocupan un lugar muy importante pues

son los medios que permitirán la consecución de los objetivos. La implicación principal de esta visión es que se desvía la atención del docente hacia la búsqueda de metodologías y materiales didácticos que aseguren una práctica "más eficaz" en función del logro de los objetivos de aprendizaje, descuidando así la reflexión sobre los contenidos que se transmiten.

Por otro lado, la simple utilización de este tipo de técnicas ejerce ya de por sí un efecto en el alumno pues en el proceso de transmisión-apropiación del aprendizaje escolar la "forma" también es "contenido" y el educando no sólo aprende teorías y conocimientos ya contruidos sino que también aprende la manera de acercarse a ellos: sin cuestionarlos, sin situarlos en un contexto y momento histórico y descuidando la reflexión.

4.3.3 La práctica docente y su sustento teórico-filosófico.

Las concepciones que el maestro tiene en cuanto a su trabajo, a la educación o al proceso enseñanza-aprendizaje constituyen un marco teórico-filosófico que orienta en gran medida su práctica. En este apartado pretendemos analizar y tratar de interpretar la práctica educativa desde esta perspectiva, por ello iniciaremos exponiendo en los siguientes cuadros, la categorización que

elaboramos a partir de los conceptos de educación y del proceso enseñanza-aprendizaje que expresaron los docentes.

4.3.3.1 Concepción de educación:

CATEGORIAS	F	IDEAS EXPRESADAS
Conceptos que expresan la idea de transmisión.	7	Proponer conocimientos al educando, transmitir conocimientos, guiar al alumno hacia su desarrollo, inducir, conducir, orientar, cambiar al educando, dar conocimientos.
Conceptos que consideran a la educación desde el punto de vista de la recepción.	3	Adquirir conocimientos y actitudes, obtener y asimilar conocimientos, asimilar conocimientos y enriquecerlos con la experiencia.
Conceptos que no implican propiamente transmisión o recepción y en los que se expresa una visión amplia de la educación.	1	Búsqueda, comunicación, ampliación de la visión del mundo y de las ideas, cambio de conductas, amor, disciplina, esperanza.
Conceptos en los que se considera a la educación como aprendizaje.	4	Aprender por medio de la experiencia y de la resolución de problemas, aprendizaje constante aplicado en la vida diaria, lograr el aprendizaje, aprender hábitos y habilidades.

4.3.3.2 Concepción del proceso enseñanza-aprendizaje:

CATEGORIAS	F	IDEAS EXPRESADAS
Conceptos que presentan un esquema transmisión-recepción.	8	Compartir conocimientos a los alumnos. Proceso en el que participan dos partes: 1. mostrar, guiar, dirigir. 2. participa, capta, asimila. Proceso en el que uno enseña y otros aprenden. Proceso en el que el maestro intenta transmitir conocimientos y el alumno anhela aprenderlos. Medio para adquirir experiencia a través de conceptos o teorías.
Conceptos que expresan una visión de intercambio.	4	Proceso de diálogo, de compartir puntos de vista. Cambio de conducta propiciado por la asimilación de conocimientos, habilidades y actitudes al interactuar con el medio. Proceso de retroalimentación. Proceso de intercambio de experiencias y conocimientos entre maestros y alumnos.

En los cuadros presentados es posible identificar el predominio de la idea de la educación y de la enseñanza y el aprendizaje, como procesos en los que se da la transmisión y la recepción de "algo" (se menciona reiteradamente conocimientos) y en donde estas funciones están bien definidas, es decir, que alguien se encarga de transmitir y otra persona es receptora.

En el primer cuadro, donde exponemos las concepciones de educación, vemos cómo un buen número de opiniones expresan la idea de transmisión, lo cual nos podría indicar cierta tendencia a privilegiar la función del docente

considerándola como un acto de transferencia de contenidos que coincide con la perspectiva del modelo tradicional, según como la señala Cabello Bonilla:

"(se) enfoca el problema de la transmisión del conocimiento en términos de una transferencia (en el sentido literal) del modelo teórico, ponderando las cualidades del docente para llegar a "mostrar" del mejor modo posible el cúmulo de ese saber..."
(Cabello, 1990.31)

Así mismo, los conceptos que se refieren al proceso enseñanza-aprendizaje expresan en mayor medida la visión de que por medio de la enseñanza el profesor transmite algo que el alumno no posee (algunos maestros mencionan específicamente conocimientos y teorías) y que éste espera recibir. En estos conceptos se percibe una clara escisión entre la enseñanza y el aprendizaje, ya que aunque se les considera como parte de un mismo proceso, constituyen dos funciones que pertenecen siempre al mismo individuo: maestro - enseña, alumno - aprende.

Sin embargo, mientras que la mayor parte de los conceptos alude a percepciones tradicionalistas del acto educativo, los profesores también manifiestan tener la pretensión de promover en los alumnos ciertas prácticas que se relacionan más con una visión crítica de la educación escolar, como se expone en el siguiente apartado.

4.3.3.3 Intencionalidad de promover análisis y crítica en los alumnos:

La manera como la didáctica crítica concibe a la ciencia y que expusimos en el capítulo segundo, donde hablábamos de un conjunto de conocimientos válidos que pretenden interpretar la realidad en un momento histórico específico nos sugieren la posibilidad de que el maestro y alumno se conviertan también en constructores de conocimientos y por tanto, hacedores de ciencia. Para conseguirlo, la didáctica crítica propone entre otras cosas, abordar los contenidos de una manera inductiva, bajo la lógica del descubrimiento vinculando la teoría con la realidad.

En este análisis hemos criticado el papel y la función que cumple el conocimiento acumulado dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, ya que como hemos expuesto, juega un papel protagónico donde el maestro es el encargado de transmitirlo, utilizando las técnicas más eficaces para conseguirlo. Estos argumentos como vemos, surgen de esquemas tradicionales y tecnocráticos en base a los cuales se entiende el hecho educativo.

La didáctica crítica propone al docente una nueva forma de retomar los contenidos a partir de reconocer el carácter histórico e inacabado del conocimiento científico. Dentro de lo propuesto se encuentra el trabajo grupal, la problematización de lecturas realizadas por los alumnos, etc. Para poder conseguir esto, consideramos que el alumno requiere de habilidades básicas como la crítica, el análisis, la reflexión y el cuestionamiento.

En la encuesta realizada a los maestros tratamos de explorar si ellos contemplan dentro de sus clases la promoción del análisis y la crítica de los contenidos y si lo hacen, de qué manera lo intentan. Como resultado de las preguntas que hicimos a los profesores en relación a esto, obtuvimos que:

El 86.6% de los maestros encuestados (13 profesores) coinciden en señalar que sus materias se prestan definitivamente para propiciar el análisis y la crítica en los alumnos porque:

Es necesario para que el alumno esté capacitado para resolver problemas.

Así pueden abstraer la realidad.

Los habilita para aplicar la teoría con un criterio propio.

Es necesario para expresar acuerdo y/o desacuerdo con los demás.

Para juzgar lo que sucede con el objeto de mejorar la sociedad.

Así lo requiere el objeto de estudio de la materia.

Estas opiniones expresan de alguna manera que la importancia del análisis, el cuestionamiento y la reflexión en el acto educativo radica en la posibilidad de pensar los contenidos desde una perspectiva científica propuesta por la didáctica crítica y que planteamos en el capítulo segundo.⁵

Por otro lado, un profesor (que representa el 6.7% de la muestra), comentó que su materia se presta poco pues los contenidos consisten en la utilización de técnicas y métodos ya elaborados. Mientras que el maestro restante mencionó que los contenidos de su materia no pueden modificarse ya que se tratan de leyes instituidas de forma coercible por el Estado, y por lo tanto, su materia no se presta para propiciar el análisis y la crítica.

Sin embargo los 15 profesores encuestados manifestaron que han intentado ejercitar en sus clases este tipo de habilidades de diversas formas:

Viendo casos prácticos.

Permitiendo que el alumno solucione problemas después de que el maestro resuelve algunos ejemplos.

· Cuestionando las respuestas de los alumnos.

⁵ Hablábamos de la ciencia concebida como un conjunto de conocimientos válidos, producidos en un contexto histórico y que por tanto no son definitivos.

A través de trabajos en los que aplican la teoría en casos prácticos de su competencia profesional.

Pidiendo al alumno que elabore resúmenes analíticos.

Cuestionando los temas vistos en clase.

Permitiendo que el alumno exprese sus puntos de vista y discrepancias.

Guiando las ideas de los alumnos.

Realizando dinámicas grupales.

Además, los profesores encuestados consideran que desarrollar en los alumnos habilidades como análisis, crítica y reflexión es la función más relevante que debe desempeñar un docente, en relación a otros cuatro que se pusieron a su consideración, como aparece en el siguiente cuadro:

Opinión de los maestros respecto a las funciones que debe de realizar un docente

FUNCIONES	LUGAR DE IMPORTANCIA
Transmitir conocimiento.	3
Coordinar trabajo grupal.	5
Propiciar la construcción del conocimiento	2
Desarrollar en los alumnos habilidades como análisis, crítica y reflexión.	1
Crear un ambiente de confianza y amistad entre alumnos y maestro.	4

Por otro lado, al cuestionar sobre los obstáculos que se le presentan al maestro en su intento por ejercitar este tipo de habilidades se mencionan como los principales las actitudes de los alumnos como la apatía o el hecho de preferir hacer las cosas mecánicamente; aunque también se mencionó la incapacidad del alumno (les cuesta trabajo hacerlo). Descartando como impedimentos el que los objetivos de la materia no sean propicios, que no se encuentre contemplado en los programas o bien, que el perfil del egresado de Administración no lo requiera.

Todas las opiniones expresadas en relación a la conveniencia de propiciar que el alumno trabaje sobre los contenidos de manera analítica y crítica nos indican que los maestros perciben esto como algo muy importante; sin embargo, esta postura conscientemente adoptada por los maestros no se ve reflejada en la práctica. Una evidencia de esto es, como señalamos en otra unidad de análisis, que en el sistema de evaluación los trabajos en los que el alumno expone sus puntos de vista y conclusiones y que implican poner en funcionamiento los procesos mencionados, ocupan el último lugar mientras que los exámenes constituyen el principal medio que el profesor utiliza para "evaluar" el aprendizaje.

Así mismo, durante la observación de las clases, registramos ciertas prácticas en las que se descuida la reflexión y el razonamiento, pues el maestro

presenta los conocimientos como verdades acabadas, lo cual es posible apreciar en los siguientes registros:

(El maestro les está explicando cómo va a ser el examen parcial y después les pregunta acerca de un ejercicio que un alumno pasó a hacer en el pizarrón)

M: "¿qué errores tiene este ejercicio?"

Un alumno le menciona uno y el maestro contesta:

M: "no, el programa está correcto, si alguien lo hizo así está bien."

(18-04-J)

En este recorte de observación vemos que el profesor dice cuál es la respuesta correcta sin dar oportunidad a que los alumnos analicen el problema, elaboren hipótesis y las sometan a discusión. Si el maestro aporta la respuesta verdadera, se cierra la posibilidad a otras interpretaciones y por consiguiente, a la crítica.

En otra clase registramos lo siguiente:

... el maestro explica el cuarto y último de los métodos (para calcular la inversión en publicidad). Al terminar, menciona que éstos son los cuatro métodos que se utilizan para determinar "exactamente" la inversión que una empresa debe realizar en cuanto a publicidad. Menciona también que el método que

considera que más se utiliza es el de porcentaje de ventas.

Luego pregunta:

M: ¿Queda claro?, ¿estamos de acuerdo? (27-03-H)

Como vemos, con este tipo de afirmaciones el maestro no abre la posibilidad al cuestionamiento de los métodos que él menciona o de que existan otros y con ello de alguna manera se fomenta que el alumno utilice más su memoria en lugar de su capacidad reflexiva, como sucede también en el siguiente recorte de observación:

(La maestra explica cómo realizar una tabla de amortización)

M: "En la columna de amortización vamos a poner los saldos insolutos, que es lo que todavía debemos al capital. Vamos ahora a calcular los intereses (e indica las operaciones necesarias para obtenerlos) y entonces el excedente lo vamos a abonar al capital"

Luego anota en el pizarrón lo siguiente:

Fecha	Pago	Interés	Amortización	Saldo
-------	------	---------	--------------	-------

Los alumnos escuchan la explicación y copian lo que la maestra escribe.

M: "...a los 35,843.53 les restamos los 25,205.53 de los intereses y nos da lo que estamos abonando al capital, ¿cuánto nos da?"

A: "10,638"

La maestra anota la cifra en la columna de amortización. Continúan haciendo el problema con la misma mecánica, donde los alumnos sólo participan diciendo los resultados que obtienen de las operaciones que realizan en la calculadora y les hace este comentario:

M: "Les recomiendo que se aprendan bien esto porque después les van a poner tablas de amortización de 30 líneas". (25-04-0)

Otra forma en que se descuida la reflexión y el razonamiento sobre los contenidos, propiciando la apropiación acrítica del conocimiento acumulado es cuando el maestro elabora y transmite conclusiones y deducciones sin dar oportunidad a que el alumno las construya o las cuestione. Al respecto incluimos la siguiente cita del diario de campo:

(El maestro explica a los alumnos en qué consiste y para qué sirve una fórmula que se aplicará en un problema donde se tiene que obtener el intervalo de confianza de una muestra)

Para la explicación de la fórmula el maestro pone un ejemplo y lo utiliza para aclarar dicha fórmula. Los alumnos ponen atención y hacen anotaciones en su cuaderno. El maestro sigue explicando y resolviendo el problema en el pizarrón, los alumnos participan ocasionalmente para decirle al maestro el resultado de las

operaciones que realizan en la calculadora y que el maestro indica al momento de resolver el problema. Finalmente menciona:
M: "Observen que la desviación debe ser muy pequeña puesto que se obtiene un límite superior, ¿se entiende la idea de este resultado?"

... el maestro les pide que terminen de copiar el procedimiento y los resultados para que se puedan retirar. (19-04-D)

En esta cita se observa que el trabajo de la clase es realizado en función de las definiciones o procedimientos indicados por el maestro, y que éstos no son sometidos a un proceso de reflexión, sino que se pide al alumno que tome nota de ellos (que los copie o que anote lo que le dictan). En otras ocasiones también las opiniones de los alumnos son sustituidas por los conceptos que aporta el maestro, los cuales son presentados como los correctos. A continuación añadimos un recorte de observación donde se advierte esta situación:

... el maestro pregunta a una alumna :

M: "¿Cómo se delegan las funciones en una empresa familiar?"

La alumna le pide el cuaderno a un compañero para buscar la respuesta pero al ver el maestro que la alumna no contesta, le hace la misma pregunta a otro compañero; éste responde y en seguida el maestro pregunta a otros alumnos: "¿qué es delegar funciones?" Varios alumnos contestan lo que ellos consideran

que es la delegación de funciones. Después de que tres alumnos aportan sus respuestas, el maestro les dice:

M: "La delegación de funciones es..." y menciona un concepto.

Los alumnos ponen atención a la explicación del profesor y algunos toman nota de ello. (15-04-K)

La exposición por equipos fue una técnica que se utilizó varias veces durante las clases observadas, en ellas advertimos que los alumnos exponen los temas a veces sin comprenderlos ya que caen en contradicciones o requieren de la ayuda del maestro para resolver dudas o para continuar con la misma exposición. Por otro lado, al momento de estar exponiendo lo hacen casi leyendo textualmente de copias o de los libros, de esta manera la información no es analizada, ni cuestionada o criticada. Al respecto incluimos las siguientes citas del diario de campo:

Una alumna pasa al frente a exponer y menciona que va a hablar de los mayoristas, se ayuda de una hoja de rotafolio y también trae unas hojas de donde continuamente hace lecturas textuales. Explica diversos tipos y casos teóricos de mayoristas mientras los alumnos siguen atentos la exposición. Habla también de los problemas que se presentan en la comercialización al mayoreo, lo alumnos permanecen callados, nadie hace preguntas

o comentarios al respecto. Termina su exposición preguntando si quedaron dudas, nadie dice nada.

Continúa exponiendo otra alumna el tema de los minoristas, define el concepto y da una clasificación sobre tipos de tiendas. La maestra da un ejemplo casi de cada tipo de tiendas, algunos se refieren a casos o tiendas existentes en Uruapan. Ni los demás alumnos, ni la expositora aportan ejemplos. Mientras explica el tipo de cadenas voluntarias la alumna pide un ejemplo y la maestra inmediatamente lo da. Prosigue la exposición explicando los tipos de establecimientos: mercados públicos, mercados sobre ruedas, tianguis, tiendas de barrio, supermercados o cadenas y tiendas del sector del sector público; a pesar de que en la ciudad existen estos tipos de tiendas, la expositora aporta conceptos mencionando: "el autor nos dice...", los alumnos siguen atentos, sin hablar. (22-03-C)

En otra clase:

Inicia la clase presentándose el equipo que va a exponer y mencionando el tema de la exposición: Organigrama de la Secretaría de Turismo. Una alumna comienza la explicación

leyendo de una hoja y apoyándose en un acetato donde se muestra gráficamente el organigrama. Al explicar, la alumna hace prácticamente una lectura de su hoja de apoyo, sin incorporar comentarios personales. (26-03-G)

La vinculación teoría-realidad al momento de abordar los contenidos, es un proceso que ayuda al alumno a reflexionar y a ver el conocimiento desde la óptica constructivista. En el siguiente registro de observación queremos destacar que las preguntas de los alumnos muchas veces no son aprovechadas para favorecer el ejercicio reflexivo ya que, como se muestra en este caso, el profesor proporciona la respuesta acabada y que nadie cuestiona:

Una alumna pregunta:

A: "si se trata de productos perecederos, ¿cuál sería el nivel de los inventarios?"

El maestro le dice que es necesario saber cuánto tarda en madurarse esa fruta y determinado el tiempo en que puede almacenarse esa fruta se puede saber cuánto tiempo es necesario inventariarla y así obtener el presupuesto." (17-04-N)

Como conclusión, podemos decir que el maestro posee una visión del acto educativo que se refleja en la práctica, donde se estimula más la memoria, en

detrimento de la reflexión y el razonamiento. Sin embargo, los maestros son conscientes de la necesidad de promover procesos en los que el alumno analice y cuestione la información que se transmite en el aula, a fin de construir el conocimiento, y algunos profesores expresan explícitamente a sus alumnos tal intención, ejemplo de ello lo encontramos en el siguiente registro de observación:

El maestro pide silencio para pasar lista, cuando termina menciona el tema que se revisará en la clase de hoy, y dice:

M: "No nos vamos a ocupar tanto de ver qué es una aseguradora, sino de analizar para qué me sirve."

Luego pregunta:

M: "Primeramente, ¿quién me pueda decir qué es una aseguradora?" (16-04-L)

Este tipo de preguntas, como vemos, propician la actividad reflexiva en el alumno. Desde el inicio de la clase el profesor indica que el objetivo no se centra en aprender una definición -como podría ser: ¿qué es una aseguradora?- sino que se pretende analizar este concepto. Además, el contenido se aborda inductivamente, es decir, se parte del nivel de conocimientos que el alumno posee acerca de ese tema, que pudo haberlos obtenido de su experiencia o de otras clases.

Sin embargo, aunque registramos otros momentos en que se favorece este tipo de aproximación al conocimiento, como hemos dicho, en la mayoría de las clases se propicia una posición acritica ante el saber acumulado y sería importante crear espacios en los que los maestros reflexionen conjuntamente sobre las formas como intentan generar el análisis o el cuestionamiento de los contenidos en sus clases y la efectividad de las metodologías empleadas.

4.3.4 El proyecto educativo institucional y su orientación pedagógica.

En la fundamentación del Plan de Estudios de la carrera de Administración (objetivos terminales, perfil de egreso), así como en la filosofía de la Universidad Don Vasco; se expone la visión de hacer de la educación escolar un espacio para la formación de individuos que transformen las condiciones sociales existentes, evitando la reproducción y mantenimiento del statu quo, es decir, pensar a la escuela desde lo social y lo político y a partir de este análisis buscar alternativas pedagógicas que contribuyan a la formación de personas críticas y propositivas, como se encuentra contemplado en la perspectiva didáctica crítica. Esto lo vemos expresado en la misión de la Universidad:

"Ser una institución de educación forjadora de personas con una inquebrantable robustez de espíritu, formadora de jóvenes responsables, generosos, críticos y creativos, conscientes de su trascendencia en cuanto a su origen y destino y reconstructores de la sociedad desde una amplia y mejor perspectiva." (Zalapa, 1992:7)

Esta pretensión coincide con lo estipulado en el Plan de Estudios de la carrera de Administración que en el documento elaborado por la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM, menciona que se busca que el egresado logre:

- Generar fuentes de trabajo mediante la creación de nuevas empresas.
- Formular estrategias empresariales innovadoras.
- Analizar situaciones para detectar y crear oportunidades estratégicas.
- Profesionalizar la administración empresarial mexicana y orientarla a un nivel competitivo.
- Diseñar sistemas, manuales de organización administrativa y técnicas de operación innovadoras y eficientes.
- Diseñar e implementar estándares de calidad en las organizaciones.
- Formular y utilizar modelos administrativos para la toma de decisiones.

- Prever, detectar y evidenciar errores y desviaciones en los procedimientos administrativos.
- Adecuar de manera integral las diferentes áreas de la organización a los cambios de los factores internos y externos.

Este perfil se intenta lograr a partir de los siguientes objetivos terminales:

1. Tener conciencia de la función que desempeña dentro de la sociedad y su obligación de ejercerla conforme a cánones éticos y del derecho.
2. Desarrollar actividades de investigación aplicada en sus respectivos ámbitos
3. Ubicar el contexto económico, social, jurídico, político, cultural y ecológico en que operan las organizaciones y su interdependencia.
4. Aplicar las teorías administrativas en las áreas de personal y producción de las organizaciones.
5. Sustentar la toma de decisiones en el análisis e interpretación de los estados financieros, las técnicas de costos y presupuestos y las fuentes de financiamiento.
6. Aplicar las herramientas formales de las matemáticas para el estudio de los procesos económico-administrativos.
7. Utilizar sistemas de cómputo y diseñar aplicaciones de apoyo inmediato.

8. Promover y gestionar el desarrollo empresarial.
9. Aplicar los conceptos, principios, procesos, modelos y técnicas de la administración.
10. Profesionalizar el ejercicio administrativo en las organizaciones para la toma de decisiones.
11. Administrar el esfuerzo humano y orientar su comportamiento en las organizaciones.
12. Analizar y evaluar de manera integral a la organización productiva como elemento del desarrollo económico. (Plan de estudios 1994. UNAM)

Este conjunto de propósitos conforman el proyecto educativo institucional, que ofrece una formación en el análisis, la evaluación, la toma de decisiones y la organización de proyectos en esta disciplina de estudio; con miras a incorporar en la sociedad individuos creativos y comprometidos con su realidad.

En este sentido, a pesar de que en la institución no existe una opción explícita por alguno de los modelos didácticos presentados en el primer capítulo, el currículum plantea implícitamente la adopción de ciertas prácticas que se inscriben en el enfoque de la didáctica crítica, es decir, los objetivos y propósitos

formales requieren de metodologías de trabajo en el aula congruentes con el proyecto curricular.

Por ello, es necesario que el profesor reflexione sobre su misma práctica y reconozca en ella los aspectos que contribuyen a la formación de profesionales críticos y creativos. Al respecto, la didáctica crítica propone que la actividad se centre en el alumno, evitando (no descartando) la conferencia magistral y propiciando la construcción del conocimiento a partir del trabajo grupal; también que las lecturas que se hagan grupalmente sean sometidas a la crítica y a la problematización; que el alumno proponga formas de trabajo en clase así como formas de evaluación; que se propicie un ambiente de trabajo en el que los alumnos participen sin miedo.

Así mismo, resalta la importancia de utilizar una metodología inductiva para abordar el conocimiento teórico donde se retome la experiencia personal del alumno y se sitúen los contenidos en el contexto y en la circunstancia histórica en que fueron generados.

Propone también evitar la acumulación de información sin cuestionarla, tratando de usar más el razonamiento que la memoria estimulando así la

reflexión del alumno. En este sentido, debe buscarse más la praxis que la práctica.

Al abordar el conocimiento teórico ha de considerarse la interdisciplinariedad, así como también considerar los momentos de apertura y cierre en los que el individuo cuestiona el marco conceptual que posee al abordar la teoría y que de alguna manera da cuenta de la realidad; y en su momento, limitar las posibilidades del pensamiento frente a un problema real.

Estas son estrategias metodológicas concretas que la didáctica crítica propone para conseguir la formación en el individuo de su conciencia psicológica, social e histórico-crítica que le permitirá al profesional contribuir a la "reconstrucción de la sociedad", como lo expresa también la misión de la Universidad Don Vasco.

4.3.5 Rasgos de la tecnología educativa que se encuentran presentes en la práctica educativa.

El enfoque didáctico de la tecnología educativa propone una nueva relación docente- contenido-alumno alternativa a la educación tradicionalista. En esta nueva relación, el sujeto cognoscente ocupa el lugar principal y se relativiza

el objeto de conocimiento, bajo el supuesto técnico de que enseñar es imprimir conductas en los alumnos, dejando fuera la reflexión sobre la producción del conocimiento.

Es posible identificar en la práctica docente dos rasgos que surgen de esta concepción del fenómeno educativo. Primeramente, el ahistoricismo. Bajo esta perspectiva la realidad constituye un espacio aplicativo de principios científicos, que por tener este carácter, se consideran acabados e incuestionables sin importar así la reflexión sobre el contexto socio-histórico en que fueron generados.

En el registro 20-03-A del diario de campo en donde el trabajo de la clase gira en torno a un texto, es posible identificar una forma como este fenómeno se presenta en la realidad del aula; ya que en la clase se trabaja en base a una lectura, sin embargo, no se sitúa históricamente el momento en que surge la teoría contenida en el texto.

Como vemos, finalmente la relación producción-apropiación del conocimiento no cambia estructuralmente en esta visión: la apropiación es didácticamente el objeto de atención predominante como en el modelo tradicional

además, la función del conocimiento no varía cualitativamente ya que el núcleo teórico sigue siendo lo principal. (Cfr. Cabello, 1990:32)

A continuación se incluyen dos recortes de observación donde identificamos este hecho:

"La maestra pide a un alumno que continúe con la lectura, cuando éste termina de hacerlo la maestra empieza a explicar con sus propias palabras el fragmento que se leyó, durante la explicación pide que vean el ejemplo que se encuentra en el texto y hace comentarios para clarificar lo que se refiere a la Estructura Divisional Compleja. Los alumnos toman notas. Una alumna pregunta:

A: Maestra, "¿la división es el resultado de la departamentalización por producto?"

M: "SI"

La maestra le explica por qué y concluye lo que se ha visto hasta el momento, reafirmando el concepto con el que inició la clase.

(25-03-A)

En otra clase:

*...una alumna preguntó en qué consistía uno de los aspectos del ejercicio que realizan: Condiciones de Trabajo, la maestra le explica brevemente. Otra alumna preguntó que cómo se asignan los sueldos y añade ella misma que piensa que se deben asignar con base en otros criterios, y la maestra le contesta:

M: "Ciertamente deben tomarse en cuenta otros criterios, pero ahora quiero que sepan cómo se hace esta tabla y si queda tiempo la corregimos de acuerdo con lo que dices." (26-03-F)

En estos fragmentos de observación queremos resaltar que los ejemplos presentados por los maestros surgen de la misma estructura conceptual de la teoría, de tal manera que su aplicación no constituye un problema, sin embargo no se toman ejemplos cercanos a la realidad del alumno, lo cual podría ayudar a comprobar la posibilidad de aplicar esas teorías en el contexto local, incorporando así la factibilidad de seguir construyendo el conocimiento.

De esta manera, el interés del maestro por la generación de conductas en el alumno (como podría ser que el alumno explique la teoría) propicia la visión de la ciencia como algo estático, acabado y que puede ser aplicado en cualquier contexto; dejando fuera, desde la racionalidad eficientista, la reflexión sobre el momento y las circunstancias en que se generó el conocimiento.

Aunque registramos momentos en que se ubica la teoría en el contexto, son pocos realmente y no parecen ser intentos conscientes en que el maestro busque este fin, como aparece en el siguiente fragmento de observación:

"Después de este comentario la maestra explica brevemente la historia de la legislación de las operaciones de crédito en nuestro país, lo hace mencionando fechas solamente. Posteriormente les dicta algo sobre la cuenta corriente..." (25-03-E)

Otro rasgo distintivo de la tecnología educativa que encontramos presente en la práctica docente es el "cientificismo" que ya mencionamos en el segundo capítulo. Esta característica consiste en que el trabajo educativo se encuentra avalado por el rigor científico bajo el supuesto de que: "sólo es objetivo lo observable".

Es por ello que el examen recibe una importancia radical en el sistema de evaluación de los maestros, que se reduce finalmente a un sistema de medición, como lo constatamos en los programas desglosados, donde el 70% de los profesores otorgan el 60% o más de la calificación final a los exámenes escritos.

Lo anterior cobra mayor relevancia si recurrimos a las respuestas que dieron los alumnos respecto a cómo son los exámenes que les aplican, mencionando como la forma más común la resolución de situaciones problemáticas teóricas, la siguiente es la de desarrollar temas y la tercera consiste en preguntas cerradas y de respuesta única donde se piden conceptos específicos o definiciones.

Como vemos, efectivamente a través de este tipo de evaluación se privilegia la medición de la cantidad de conocimientos incorporados por el alumno.

La ponderación en porcentajes que realizó el maestro a varios criterios de evaluación refuerza la posición de medir el aprendizaje de los alumnos a través de pruebas objetivas donde el aprendizaje consiste en la memorización del conocimiento acumulado como se muestra en el siguiente cuadro:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	PORCENTAJE OTORGADO
Participación en clase	19.60%
Examen	57.70%
Elaboración de ensayos y trabajos en los que el alumno expone sus puntos de vista y conclusiones.	8.47%
Trabajos	14.23%

La evidencia que salta a la vista en este cuadro es la importancia que recibe el examen para otorgar la calificación frente a otros criterios de evaluación que requieren de la actividad reflexiva del alumno ya que mientras el examen vale el 57.70% de la calificación, los trabajos donde el alumno expresa sus puntos de vista y conclusiones representan sólo el 8.47% de la nota.

Así pues, la forma de evaluación es un dispositivo muy poderoso a través del cual se puede inducir al alumno a captar los contenidos como verdades absolutas y acabadas que tiene que memorizar, ya que bajo la perspectiva de la tecnología educativa, tendrá que demostrar objetivamente que logró los objetivos planteados al inicio del curso; en estos logros radica la idea de eficiencia de la educación escolar que propugna este enfoque.

4.3.6 Valoración de la formación pedagógica del docente en la institución.

En el capítulo tercero se mencionó la necesidad de profesionalizar la labor docente, lo que implica ver la docencia como un ejercicio profesional que requiere de una formación sistemática tanto disciplinaria como pedagógica. Además, partimos del supuesto de que no cualquier persona, por el hecho de poseer un "saber" y una "técnica" para transmitirlo está capacitado para desempeñarse

como maestro pues se requiere de un continuo análisis de los factores en los que se encuentra inmersa su práctica.

Como parte de la investigación de campo se realizó una entrevista con el subdirector de la ESACI para indagar las condiciones actuales de formación de los docentes y los dispositivos institucionales existentes en cuanto a este aspecto.

Uno de los puntos que nos mencionaron fue que la formación profesional de cada uno de los profesores es la requerida por el perfil profesiográfico de la materia, que establece la UNAM, así que existen administradores, contadores, sociólogos, ingenieros industriales, agrónomos, ingenieros en computación e informática, entre otras profesiones.

En cuanto a la preparación pedagógica que poseen los maestros se mencionó que aproximadamente el 80% asistieron a un Diplomado en docencia (108 hrs. de formación), que ofreció la misma institución. El 20% restante no lo ha tomado porque son profesores que ingresaron a la escuela en el presente ciclo escolar, en el cual no se impartió el citado diplomado.

Respecto a la actualización, el sub-director manifestó que es imprescindible que un profesional de esta área se encuentra actualizado pues los

conocimientos en este campo evolucionan constantemente. El hecho de que la mayoría de los docentes trabajen por horas les da la oportunidad de desempeñarse profesionalmente en otros ámbitos y esto les permite estar actualizados. De esta manera la escuela no se encarga de hacerlo. Sin embargo, también nos dijo el sub-director que si los jefes de área lo consideran pertinente implementan dispositivos tendientes a la actualización del docente.

En cuanto a la formación pedagógica, el sub-director externó que no se le da mucha importancia pues lo que buscan al contratar a los maestros es que éstos se encuentren motivados para trabajar en la escuela, ya que este factor facilita un clima de comunicación en el salón de clases. Aunque también comentó que el trabajo de los profesores sería mejor si ellos recibieran una capacitación en el aspecto pedagógico-didáctico. Al respecto añadió que para el próximo ciclo escolar se pretende implementar un curso de unas 40 horas en el que se "capacite a los maestros en lo práctico de la teoría pedagógica."

En esta afirmación se advierte una postura en la que se considera a la formación docente como una preparación en aspectos instrumentales de la didáctica, donde se corre el peligro de suplantar la reflexión sobre lo educativo por la búsqueda de soluciones inmediatistas que, como señalábamos en el capítulo tercero, sustituyen el "saber pedagógico" por el "saber instrumental".

concepciones surgidas de la influencia de la perspectiva tecnocrática de la educación.

Por otro lado, la escuela ha dispuesto la realización de tres o cuatro reuniones generales semestrales, donde se tratan asuntos de tipo académico (los maestros evalúan el trabajo del semestre) y de tipo administrativo (calificaciones, fechas, asuntos generales, etc.) Además, se han implementado también las reuniones de academia, las cuales son de dos tipos:

1. Verticales: donde se reúnen los maestros que imparten materias típicas de la carrera de Administración en cualquier semestre, cuyo objetivo es el establecer la vinculación entre cada una de las materias de administración y desarrollar el nivel de los estudiantes de administración".
2. Horizontales: donde se reúnen los profesores que imparten clase a un mismo grupo y/o los maestros que atienden a un mismo nivel. Los objetivos de este tipo de academias son "propiciar la coordinación entre los maestros para resolver problemas del grupo, establecer políticas homogéneas y acciones complementarias, entre otras."

Así pues, a pesar de que se relativiza la formación pedagógica de los docentes bajo la creencia de que lo primordial es el conocimiento de la disciplina que se va a enseñar; comprobamos la existencia de espacios de reflexión en los

que los profesores analizan los problemas a los que se enfrentan en la práctica. Sin embargo, si estos espacios carecen de la reflexión orientada y sustentada por marcos teóricos en el campo pedagógico con los cuales se confronte la práctica docente no contribuirán a la formación sistemática del maestro que lo posibilite para convertir su práctica en una praxis.

CONCLUSIONES.

A partir del estudio realizado podemos concluir lo siguiente:

1. El análisis del trabajo de campo nos habla de que en la escuela de Administración el ejercicio docente está orientado por concepciones tradicionalistas del acto educativo donde la escuela posee como función primordial la transmisión del saber acumulado, tarea concretizada a través de la figura del maestro.

Así mismo, se percibe la existencia de una idea científicista de la labor educativa, donde los resultados del aprendizaje deben ser mensurables y tienen que dar cuenta del grado en que el alumno logró los objetivos planteados al inicio del curso y como vimos estos tienden a la memorización de contenidos.

Por otro lado, la intención de promover en el alumno la actividad analítica y reflexiva, que muchas veces es obstaculizada por las actitudes reaccionarias de los mismos alumnos, nos indica la coexistencia de una visión crítica de la educación junto con la tradicional y la de tecnología educativa.

Así pues, vemos que no existe una opción consciente del docente por algún modelo pedagógico, sin embargo la experiencia que él ha adquirido como estudiante y como maestro hacen que en la práctica se refleje una enseñanza matizada por rasgos didácticos tradicionales y de la tecnología educativa pero valorando prácticas contrapuestas a estos enfoques y que pretenden habilitar al alumno para que construya el conocimiento.

A partir de estas consideraciones reconocemos la necesidad de que el maestro analice su práctica, indague los verdaderos supuestos que la orientan y valore la forma en que su acción contribuye a la formación de individuos críticos, creativos, propositivos y comprometidos con su realidad; como lo estipula el proyecto educativo institucional.

2. Este estudio nos ha permitido acercarnos a la práctica de los docentes, que como hemos dicho, presenta rasgos del modelo pedagógico tradicional y de la postura didáctica de la tecnología educativa, que se reflejan en una educación que privilegia la transmisión y apropiación del saber existente, en detrimento de la construcción colectiva de nuevos conocimientos.

El maestro elige pues las técnicas que le permitirán con mayor facilidad y eficiencia cumplir con su función y entonces utiliza el dictado, la exposición tanto

de él como de alumnos donde sólo se transfiere la función transmisora al expositor. Su planeación de curso enfatiza la adquisición de conocimientos y por medio de la evaluación busca medir el grado en que el alumno alcanzó los objetivos planteados.

Todo esto provoca también que el alumno perciba los conocimientos como definitivos y reconozca en las teorías verdades acabadas e inmutables, de esta forma resulta más útil el uso de la memoria en relación al razonamiento y la reflexión.

Sin embargo, la práctica docente no se limita al mero trabajo en el aula, las reflexiones suscitadas en las reuniones de academia se encuentran encaminadas a la solución de los problemas a los que el docente se enfrenta en su práctica, pero estas reuniones podrían surtir un mejor efecto si el maestro considera su labor como una profesión y participa en programas de formación pedagógica que le proporcionen elementos teóricos para confrontarlos con su práctica y que él mismo vaya construyendo de una manera consciente y en coordinación con todos los profesores sus propias estrategias metodológicas; que vaya construyendo su propia didáctica.

3. Existe cierta desarticulación entre lo que dice el proyecto formativo institucional, lo que el profesor dice que quiere hacer y lo que hace.

Se requiere pues de una reflexión seria y concienzuda sobre esta realidad y las alternativas que pueden tomarse. Uno de los orígenes de esta problemática puede ser la falta de una visión profesional del trabajo docente, ya que si la misma escuela no considera entre sus prioridades la preparación pedagógica de los profesores dando mayor importancia a la formación disciplinaria, el interés de la institución estará puesto en que el profesor posea la mayor cantidad de conocimientos y los transmita al alumno como pueda, sin reparar en las implicaciones de las metodologías y técnicas utilizadas.

4. Las reuniones de academia propician que los docentes reflexionen sobre su práctica, sin embargo la estructura de las mismas, donde sólo se congregan profesores que imparten materias de una misma área en cualquier semestre (verticales) o bien, profesores que atienden a un mismo grupo (horizontales); no promueven el trabajo en conjunto, imprescindible para atender problemáticas comunes.

Consideramos que este tipo de reuniones deben ser replanteadas para que se constituyan en espacios de formación permanente del docente, para lo cual

será necesaria la confrontación con marcos teóricos que desde el aspecto pedagógico-didáctico sustente las reflexiones de los profesores sobre su práctica educativa.

5. Durante la etapa de trabajo de campo, específicamente en los momentos de observación y aplicación de cuestionarios, los profesores manifestaron un gran interés por conocer los resultados del estudio y en muy pocas ocasiones se mostraron renuentes a observar su desempeño, pues la mayor parte de ellos externó sus deseos de conocer el reporte final de la investigación para mejorar su trabajo. Lo anterior nos hace pensar en la necesidad y viabilidad de que esta propuesta se ponga en marcha a partir de la inquietud mostrada por los docentes.

Esta misma situación nos permite valorar el hecho de que la formación docente se convierta en un proceso donde se aborde la teoría didáctica y pedagógica pero que sea retomada desde la misma práctica del maestro, la cual debe constituir el centro del proceso.

6. La investigación realizada se remitió a estudiar las prácticas educativas de la carrera de Administración únicamente para efectos de análisis, sin embargo, los profesores laboran también en las carreras de contaduría e informática, así que el curso-taller de formación docente, que proponemos para ser puesto en práctica,

debe ser pensado para los maestros de las tres licenciaturas, puesto que estas conforman la ESACI; de otra forma estaríamos atentando contra el trabajo en equipo al que hemos referido en este trabajo.

PROPUESTA DE FORMACION DE DÓCENTES DE LA ESCUELA DE ADMINISTRACION DE LA ESACI DISEÑADA A PARTIR DEL ESTUDIO DE LAS PRACTICAS DOCENTES.

JUSTIFICACION.

En los últimos años el desarrollo del conocimiento en el campo de la formación docente ha venido incrementándose, principalmente en el nivel superior, en un intento por elevar la calidad de las acciones educativas emprendidas por las instituciones dedicadas a la enseñanza. En esta búsqueda de la calidad en la educación han surgido gran cantidad de propuestas didácticas que como sabemos, requieren del profesor para poder operativizarse e incidir en la realidad concreta del salón de clases.

Para que ésto suceda es necesario promover la visión de la docencia como una profesión, dejando de considerar al maestro como un simple transmisor de saberes o un instrumentador de programas, y haciendo conciencia en que para ejercer su labor requiere de una formación pedagógica además del conocimiento de su disciplina.

El discurso educativo oficial destaca la importancia de la formación y actualización de los maestros, al respecto, el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 menciona que ésta será la política de mayor relevancia y el eje en el ámbito del desarrollo de la educación superior.

Como sabemos, la docencia es una de las funciones sustantivas de la universidad, que junto con la investigación y la extensión permiten a las instituciones de educación superior cumplir su misión primordial: producir saber, conservarlo y hacerlo útil en la sociedad. Así pues, con nuestra propuesta buscamos contribuir a la preparación del docente, para que pueda realizar su función de formar profesionales en determinada área del saber y para lo cual es necesario poseer conocimientos actualizados de la disciplina que se enseña, así como también ubicar su práctica en un marco pedagógico-didáctico congruente con el currículum.

La formación de maestros de educación superior (y de cualquier nivel) es una necesidad actual del sistema educativo en general, sin embargo los procesos formativos deben ubicarse en un contexto particular para que no se conviertan en actividades aisladas de las condiciones reales a las que se enfrentan los docentes en su práctica. Este es el motivo del estudio que hemos realizado y que presentamos anteriormente, donde hemos intentado interpretar la acción del maestro -con todas las limitaciones que esto

conlleva- tratando de identificar los rasgos característicos y reiterativos que la configuran y que remiten a algún modelo de enseñanza.

Es difícil ubicar las prácticas docentes dentro de un modelo pedagógico, pues la docencia es una actividad multideterminada que para su análisis requiere de la atención a diversos factores que la inciden; así mismo, retomando lo que menciona Ferry al respecto, coincidimos en que: "ninguna práctica puede constituirse sobre un modelo ya que no lo ha tomado por principio y además... la práctica no implica -ni excluye- el dominio de la lógica que en ella se expresa" (Ferry,1990:67).

Así pues, hemos hablado más bien, de rasgos de modelos pedagógicos presentes en el ejercicio de los docentes, concretamente de dos de ellos: el tradicional y el tecnocrático, que se manifiestan principalmente al momento de privilegiar la transmisión del conocimiento acumulado sobre el cuestionamiento y la reflexión de los contenidos; al hacer énfasis en la memorización, descuidando el razonamiento a través de exámenes que tratan de medir "objetivamente" el logro de los objetivos propuestos en el programa de estudios; en la presencia protagónica del profesor en el aula, en detrimento del trabajo grupal; y en la ausencia de crítica respecto de la labor profesional del administrador dentro del contexto social.

Como vimos, estos rasgos no contribuyen al logro del proyecto educativo institucional expresado en el currículum (perfiles de ingreso y egreso, objetivos terminales, plan de estudios, etc.) y en la filosofía de la institución; por esta razón consideramos necesario que el maestro valore la contribución de su práctica en la formación del profesional que se requiere.

La existencia de intentos (tal vez no del todo sistemáticos o expresados previamente en la planeación del curso) de algunos profesores por provocar actitudes críticas y reflexivas en el alumno observadas en el salón de clases, así como el hecho de que los maestros manifiesten que su función más importante es la de desarrollar en sus alumnos habilidades para el análisis y el cuestionamiento, justifican y orientan el rumbo de nuestra propuesta ya que se trabajará buscando que los docentes elaboren estrategias didáctica puesto que respondan a tales necesidades.

Para la elaboración de este trabajo hemos retomado las consideraciones teóricas que sobre la formación de profesores universitarios han realizado investigadores-formadores de México y otros países pues creemos que es necesario explorar las posibilidades de propuestas teóricas como la Didáctica Crítica y seguir construyéndolas a partir de los resultados obtenidos al ponerlas en práctica en la realidad concreta de una escuela.

A continuación expondremos los lineamientos generales que proponemos para la implementación de un curso-taller con el cual se busca contribuir a elevar la calidad educativa de la institución, desde los criterios que hemos expuesto a lo largo de este trabajo.

LINEAMIENTOS Y RECOMENDACIONES GENERALES.

Considerando que la práctica docente es un ejercicio compartido por los maestros de una institución, es importante prever que la mayoría de estos participen en el curso, por lo tanto, es necesario tomar en cuenta en la planeación de los tiempos y la duración del evento la situación laboral de la planta docente ya que la mayor parte de los profesores están contratados por horas/clase.

Por otro lado, debemos estar conscientes de que las concepciones pragmáticas en cuanto a la función y contenidos de los eventos de formación pedagógica del docente que expresaron los directivos de la escuela⁶ (y que posiblemente es compartida por los maestros), es prácticamente contraria a la perspectiva de formación que proponemos por tanto, es necesario

⁶En la sexta unidad de análisis hacemos referencia a lo que el sub-director de la carrera expresó en relación a la formación pedagógica del docente, donde mencionó que lo que se buscaba era "capacitar a los maestros en lo práctico de la teoría pedagógica".

presentar claramente los objetivos del curso-taller, los ejes temáticos, la metodología y la investigación de campo realizada; propiciando desde un inicio la participación activa y reflexiva de los docentes, sometiendo el proyecto a la revisión conjunta con los participantes y retomando las expectativas de los profesores respecto del evento.

Se han elegido las modalidades didácticas de curso y de taller pues la primera permite analizar información teórica para conformar un marco conceptual en base al cual el grupo analiza, reflexiona y confronta este marco con su práctica; mientras que la segunda, posibilita que el participante utilice e integre sus conocimientos teóricos, favoreciendo que los participantes se sitúen crítica, reflexiva y propositivamente en un contexto real de manera que el proceso de formación no se de como un proceso escindido de las condiciones reales de su práctica.

Desde esta perspectiva hemos estructurado un programa en el que proponemos a los maestros tres ejes temáticos de discusión y reflexión, el primero de éstos centra su atención en la docencia universitaria y los enfoques o modelos didácticos prevalecientes, profundizando en la didáctica crítica.

En el segundo de los ejes se propone analizar comparativamente el plan curricular y las metodologías propuestas por los maestros en sus programas desglosados.

Por último, en el tercer bloque temático, que se realizará bajo la modalidad de taller, se buscará que los profesores construyan su propia filosofía educativa elaborando conceptos como educación, enseñanza, aprendizaje, alumno, maestro; congruentes con el currículum. En un segundo momento, se retomarán los trabajos realizados en el segundo eje temático respecto a las metodologías didácticas empleadas para el logro de los objetivos curriculares, así como el trabajo de investigación que realizamos, donde los maestros expusieron las estrategias que utilizan para propiciar análisis y crítica de contenidos, cuestionándolas a la luz del currículum y de la filosofía educativa elaborada por ellos mismos.

En un tercer momento se realizará un trabajo similar al de las academias, en el que los profesores que imparten materias de áreas comunes diseñarán metodologías y estrategias didácticas para la enseñanza de esas disciplinas, es decir, construir didácticas especiales en el marco de un modelo didáctico general.

La metodología utilizada en este curso-taller se caracteriza por dos rasgos principalmente: es vivencial-experiencial y participativa. Si buscamos que los profesoras analicen su práctica tomando como referente los supuestos teóricos de la didáctica crítica es imprescindible que el trabajo en el curso sea congruente con esta perspectiva, pues como mencionábamos en el capítulo tercero, el efecto que ejerce la estructura y contenidos del dispositivo de formación, puede ser más fuerte que los discursos (Ferry, 1990).

Es por ello que se buscará propiciar en todo momento la participación activa de los docentes, lo cual se refuerza con los momentos en el que el trabajo se realiza al 100% bajo la modalidad de taller (tercer bloque temático).

La experiencia del profesor se constituye en el centro del proceso formativo pues, retomando lo que menciona Lepri, es el formando quien se forma a sí mismo, con la ayuda de un mediador (coordinador); consideramos pues, que es la misma experiencia y el reconocer los logros y dificultades en su manera propia de hacer docencia lo que le permite al maestro mejorar su práctica, por ello decimos que posee un carácter vivencial-experiencial.

PROGRAMA DEL CURSO - TALLER DE FORMACION DOCENTE.

Objetivo general:

Que los docentes de la Licenciatura en Administración de la Escuela Superior de Administración, Contaduría e Informática, analicen su práctica a la luz de las bases teóricas de la Didáctica Crítica y del proyecto curricular, para que construyan estrategias metodológicas que renueven su labor cotidiana.

Objetivos particulares:

- 1.1 Reflexionar sobre el quehacer docente en el nivel de enseñanza superior.
- 1.2 Valorar la contribución de las prácticas docentes en el logro de los objetivos curriculares.
- 1.3 Diseñar conjuntamente estrategias didácticas congruentes con el proyecto educativo institucional que contribuyan al mejoramiento de la práctica docente y logren elevar la calidad de la educación impartida por la institución.

Bloques temáticos:

Los contenidos han sido organizados en tres bloques temáticos, éstos constituyen temas conductores de la reflexión y la discusión y no son propiamente contenidos específicos inmutables, sino que a partir de lo que surja en el mismo proceso pueden ser modificados.

0. Introducción: presentación, revisión y reestructuración del proyecto.
Presentación de los resultados de la investigación realizada.

1. Docencia universitaria bajo el enfoque de Didáctica Crítica:

- Funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación, extensión.
- Docencia: ¿arte?, ¿profesión?, ¿cualidad innata?, ¿habilidad adquirida?, ¿transmisión del saber?
- Modelos didácticos: tradicional, tecnología educativa, didáctica crítica.
- Didáctica crítica: bases teóricas y metodológicas.
- Reflexión y crítica.

2. La práctica docente y su congruencia con el currículum de la Escuela de Administración.

- Filosofía de la Universidad Don Vasco.

- Perfiles de ingreso y egreso.
- Objetivos terminales.
- Plan de estudios: ¿buscamos integrar las materias con las del resto del plan de estudios?
- Congruencia de las metodologías utilizadas para el logro de los objetivos de formación.
- Dificultades a las que se enfrenta el maestro en su práctica (no sólo en el ámbito aula) y que obstaculizan el cumplimiento del plan curricular.

3. Construcción de alternativas didácticas.

- Construcción de conceptos: educación, enseñanza, aprendizaje, alumno, maestro. (Conformación de una filosofía educativa que tenga correspondencia con el currículum).
- Retomando el trabajo de investigación, realizar un análisis de las formas como el docente procura que los alumnos reflexionen, critiquen y analicen los contenidos: definir qué es análisis, crítica y reflexión. Cuestionar metodologías. Diseñar estrategias generales: elaborar perfil del docente y del alumno, así como implicaciones institucionales.
- Elaborar un plan de trabajo por áreas.
- Socialización, discusión, reestructuración del trabajo anterior.
- Evaluación sumaria.

Metodología:

Tomando en cuenta que para el logro de los objetivos es indispensable la participación activa de todos los miembros del grupo, el curso-taller se desarrollará con base en discusiones, trabajo individual y en equipo así como algunas exposiciones por parte de los coordinadores.

Sistema de evaluación:

La evaluación es una práctica necesaria que debe formar parte de cualquier acción educativa ya que si se constituye en una actividad debidamente planeada, puede ayudar a mejorar la calidad de las prácticas pedagógicas.

En este curso-taller, a través de la evaluación pretendemos obtener evidencias de los aprendizajes adquiridos, lo cual es útil para valorar los alcances y limitaciones de este proceso formativo.

Así mismo, es un espacio en el que los participantes tienen la oportunidad de integrar los conocimientos y de recuperar el proceso en su conjunto, para reconocer las dificultades, logros y reflexiones que se generan al final del evento, así como sugerencias, impresiones y opiniones para mejorar el mismo o implementar otro tipo de estrategias.

Partiendo de estos supuestos proponemos la realización de dos tipos de evaluación: la formativa y la sumaria. La primera ha de consistir en un espacio que se generará al final de cada bloque temático, en el que los participantes realizarán una recapitulación de los temas o ejes de discusión que se abordaron en ese bloque, emitiendo las opiniones personales. De la misma forma, se les pedirá a los participantes su punto de vista respecto de la metodología empleada.

Por otro lado, con la evaluación sumaria se pretende dar cuenta de todo el evento en general, para que el participante tome conciencia del proceso educativo en el que intervino, de los aprendizajes adquiridos y de la aplicación de estos en su práctica.

Esta actividad será la última del curso, para la cual proponemos que se tomen en cuenta los siguientes aspectos:

- Revisar el grado en que se cumplieron los objetivos planteados al inicio del curso.
- Valorar los cambios que cada uno experimenta como resultado del curso, y la manera como se manifiestan éstos en su práctica.
- Reflexionar sobre la forma en que contribuyeron los procedimientos empleados (contenidos, metodología, técnicas e instrumentos), destacando los aspectos a mejorar.
- Valorar la intervención de los coordinadores en el curso-taller.

- Emitir una opinión sobre el proceso que se generó al interior del grupo, mencionando los aspectos que ayudaron y los obstáculos que se presentaron en referencia a relaciones interpersonales, comunicación, participación, ayuda, colaboración, etc.
- Manifestar su punto de vista con respecto a aspectos técnicos de la organización del evento: lugar en el que se llevó a cabo, horario que se eligió, recursos con los que se contaron, etc.
- Permitir y propiciar la expresión de opiniones libres y sugerencias.

Las técnicas e instrumentos que se elijan para realizar las evaluaciones pueden ser muy diversos y se dejan a consideración de los coordinadores del evento, previendo únicamente que cualquiera que sea la metodología empleada, deberá contemplar la socialización de los resultados y opiniones entre los participantes.

Bibliografía de apoyo al curso:

- PANSZA** González, Margarita. Fundamentación y operatividad de la didáctica. México. Ediciones Gernika. Tercera edición. 1988.
- FLOREZ** Ochoa, Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento. Colombia. McGraw-Hill. 1994.
- EUSSE** Zuluaga, Ofelia. Proceso de construcción del conocimiento y su vinculación con la formación docente. En: Perfiles educativos, núm. 63, 1994.
- BARCO**, Susana. Didáctica crítica Memoria del noveno encuentro "Educar". Guadalajara, Jal. Marzo. 1994.

BIBLIOGRAFIA.

- 1.- ARY, Donald, et. al. Introducción a la Investigación Pedagógica. 2a. Edición. Mc Graw-Hill. México, 1989.
- 2.- AYALA, Francisco. Proyecto de Formación Docente a Nivel Mediosuperior: un Estudio Etnográfico. Tesis de Licenciatura. Guadalajara, 1993.
- 3.- BARCO, Susana. Didáctica crítica. Memoria del Noveno Encuentro Educar. Guadalajara, Jal. Marzo, 1994.
- 4.- CABELLO, Bonilla Victor. Consideraciones generales sobre la transmisión del conocimiento y el problema de la didáctica. En: Perfiles educativos núm. 49-50 1990.
- 5.- DIAZ, Barriga Angel. Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación. UNAM (Cuadernos del CESU) 1990.
- 6.- EUSSE, Zuloaga Ofelia. Proceso de construcción del conocimiento y su vinculación con la formación docente. En: Perfiles educativos, núm. 63, 1994.
- 7.- FERRY, Gilles. El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Paidós. México, 1990.

8. FLÓREZ, Ochoa Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento. Mc Graw Hill. Colombia. 1994.
- 9.- HUFFMAN S., Dennis. La formación del agrónomo crítico: realidad o mito. Universidad Autónoma de Chapingo. México. 1991.
- 10.- LEPRI, Jean Pierre. Formación de docentes. En: Memoria del Noveno Encuentro Educar. Guadalajara, Jal. Marzo, 1994.
- 11.- PALACIOS, Jesús. La cuestión escolar. Críticas y alternativas. Sexta edición. Laia. Barcelona, 1984.
- 12.- PANSZA, González Margarita et. al. Fundamentación y operatividad de la didáctica. Ediciones Gernika. 3a. edición. México, D.F. 1988.
- 13.- REMEDI, Allione E. y ORNELAS T., Gloria. Líneas de formación docente: su conceptualización en las últimas décadas. En: Educar. Año 1, Núm. 4. Octubre-Noviembre-Diciembre 1993.
- 14.- RODRIGUEZ, Ousset Azucena. Problemas, desafíos y mitos en la formación docente. En: Perfiles educativos, núm. 63, 1994.
- 15.- SANCHEZ, López Ma. de Jesús. ¿Qué es un modelo? . Documento de circulación interna.
- 16.- UNAM-ENTS. Diario de Campo. Depto. de Prácticas Escolares. Sección Academia de Práctica Comunitaria. México, D.F. Mayo, 1991.

- 17.- ZARZAR, Charur Carlos. Formación de profesores universitarios (Análisis y evaluación de experiencias) SEP/NUEVA IMAGEN. México. 1988.
- 18.- ZORRILLA, Arena Santiago. Introducción a la metodología de la investigación. Aguilar león y Cal editores. 1988. México, D.F.

ANEXOS

En el presente cuestionario pretendemos recabar información para diseñar un programa de formación para tus maestros por ello te pedimos que lo contestes con la mayor seriedad y sinceridad posibles. ¡Gracias!

1. En el transcurso de este semestre, ¿qué tipo de conocimientos han predominado en tus materias?

- a) Teóricos.
- b) Prácticos.
- c) Otro (especifica) _____

2. De las opciones presentadas a continuación subraya las tres técnicas más utilizadas, por el común de tus maestros, durante este semestre.

- a) Exposición del maestro.
- b) Dictado.
- c) Planteamiento de problemas teóricos y su resolución.
- d) Técnicas en las que se analizan y critican los contenidos de la materia (mesas redondas, debates, etc.)
- e) Exposiciones por equipos.
- f) Trabajos de investigación.
- g) Otros (especifica) _____

3. ¿Cuál consideras que ha sido el objetivo principal de tus materias en este semestre? (Otorga un porcentaje a cada uno según el peso que han tenido en tus materias)

- a) Recurrir a la memorización de una cierta cantidad de información. _____%
- b) Realizar actividades en las que se aplicaran los contenidos vistos en clase. _____%
- c) Analizar y criticar los contenidos de las materias para aplicarlos en casos de la vida práctica. _____%
- d) Elaborar conclusiones a partir de la discusión y el análisis de la información todos juntos (alumnos y profesor) _____%
- e) Otro (especifica cuál) _____%

4. Subraya las tres formas más frecuentes de evaluación usadas por el común de tus profesores en este semestre.

- a) Aplicación de exámenes.
- b) Participación en clase.
- c) Elaboración de proyectos de investigación.

d) Elaboración de ensayos o trabajos en los que exponemos nuestros puntos de vista y conclusiones.

e) Observando nuestro comportamiento en clase.

f) Otros (especifica) _____

5. De las siguientes opciones subraya las tres maneras como han sido más comúnmente los exámenes que te han aplicado tus maestros en este semestre.

a) Desarrollar temas.

b) Resolver situaciones problemáticas reales.

c) Resolver situaciones problemáticas teóricas.

d) Opción múltiple y relacionar columnas.

e) Otras (especifica) _____

Estimado maestro: el presente cuestionario pretende recoger elementos que permitan elaborar un programa de formación para los docentes de la carrera de Administración de la Universidad, por ello le pedimos que lo conteste con la mayor seriedad y sinceridad posibles. ¡Gracias!

Materia que imparte _____
Semestre _____ Salón _____

1. En base a los objetivos planteados en su materia, ¿qué conocimientos, habilidades y actitudes se pretende que el alumno adquiera al final del curso?

2. ¿Qué técnicas didácticas utiliza comúnmente para impartir su clase?

3. ¿Por qué las utiliza?

4. Exponga brevemente su concepción de educación.

5. ¿Cómo concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje?

6. ¿La materia que imparte se presta para propiciar el análisis y la crítica en sus alumnos?

- a) Sí, definitivamente.
- b) Se presta poco.
- c) No se presta.

¿Por qué? _____

7. ¿Ha intentado ejercitar en sus clases este tipo de habilidades (análisis, crítica, reflexión)?
Sí. No.

Si su respuesta es afirmativa explique de qué forma ha intentado ejercitar estas habilidades, si su respuesta fue negativa pase a la pregunta 9.

8. Subraye aquellos obstáculos a los que se ha enfrentado al intentar ejercitar habilidades como análisis, crítica, reflexión en sus alumnos.

- a) Apatía.
- b) Les cuesta trabajo hacerlo.
- c) Prefieren hacer las cosas mecánicamente.
- d) Los objetivos de la materia no son propicios.
- e) No lo contemplan los programas.
- f) El perfil del egresado de Administración no lo requiere.
- g) Otro (especifique)

9. De los criterios que a continuación señalamos, ¿cuáles toma en cuenta para evaluar el aprendizaje de sus alumnos? Señale el porcentaje que otorga a cada uno de ellos.

- a) Participación en clase. _____%
- b) Examen. _____%
- c) Trabajos. _____%
- d) Elaboración de ensayos y trabajos en los que el alumno expone sus puntos de vista y conclusiones. _____%

10. Señale por orden de importancia las funciones que considere más relevantes de un maestro. Ponga dentro del paréntesis el 1 a la más importante y 6 a la menos.

- A) Transmitir conocimiento. ()
- b) Coordinar el trabajo grupal. ()
- c) Propiciar la construcción del conocimiento. ()
- d) Desarrollar en los alumnos habilidades como análisis, crítica y reflexión. ()
- e) Crear un ambiente de confianza y amistad entre alumnos y maestro. ()
- f) Otras (especifique cuáles) ()
- _____ ()
- _____ ()

11. ¿Al momento de planear su curso hace modificaciones al programa de estudios que propone la UNAM?

Si.

No.

¿Por qué?

12. Si respondió afirmativamente la pregunta anterior explique brevemente cuáles son las modificaciones que hace al programa.
