

**UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON**

**FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS  
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO**



**EL ESTADO DE LA FORMACION DE PROFESORES DE  
CIENCIAS SOCIALES EN LAS PREPARATORIAS.  
REFLEXIONES SOBRE EL PERFIL DESEABLE Y LAS  
POSIBLES LINEAS DE FORMACION EN ESTA AREA.**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRIA EN ENSEÑANZA SUPERIOR**

**PRESENTA**

**GUADALUPE CHAVEZ GONZALEZ**

**CD. UNIVERSITARIA DE N. L., DICIEMBRE DE 1999**

TM

LB1778

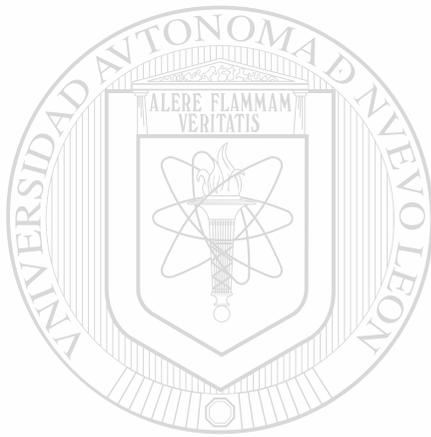
.C4

1999

c.1



1080092550



# UANL

---

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

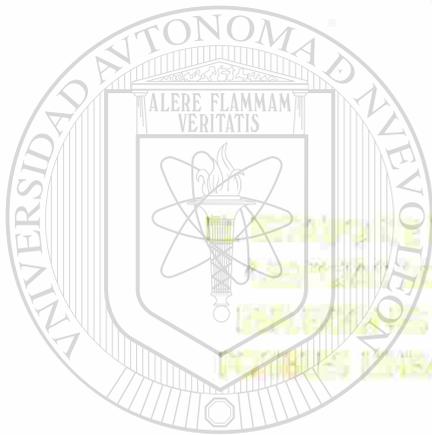


DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO



PROGRAMA DE LA FORMACIÓN DE POSGRADOS EN  
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS,  
INFORMÁTICA Y LAS CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN Y LAS  
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LAS CIENCIAS DE LA SALUD Y LAS  
CIENCIAS DE LA INGENIERÍA Y LAS CIENCIAS DE LA TIERRA Y EL AGUA.

UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

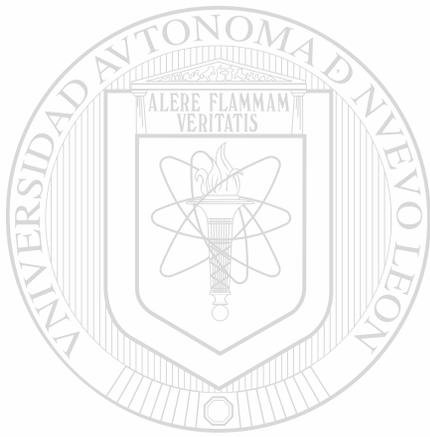
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

PRESENTA

GUADALUPE CHAVEZ GONZALEZ

CD. UNIVERSITARIA DE N. L., DICIEMBRE DE 1999

CA  
B-1  
0



# UANL

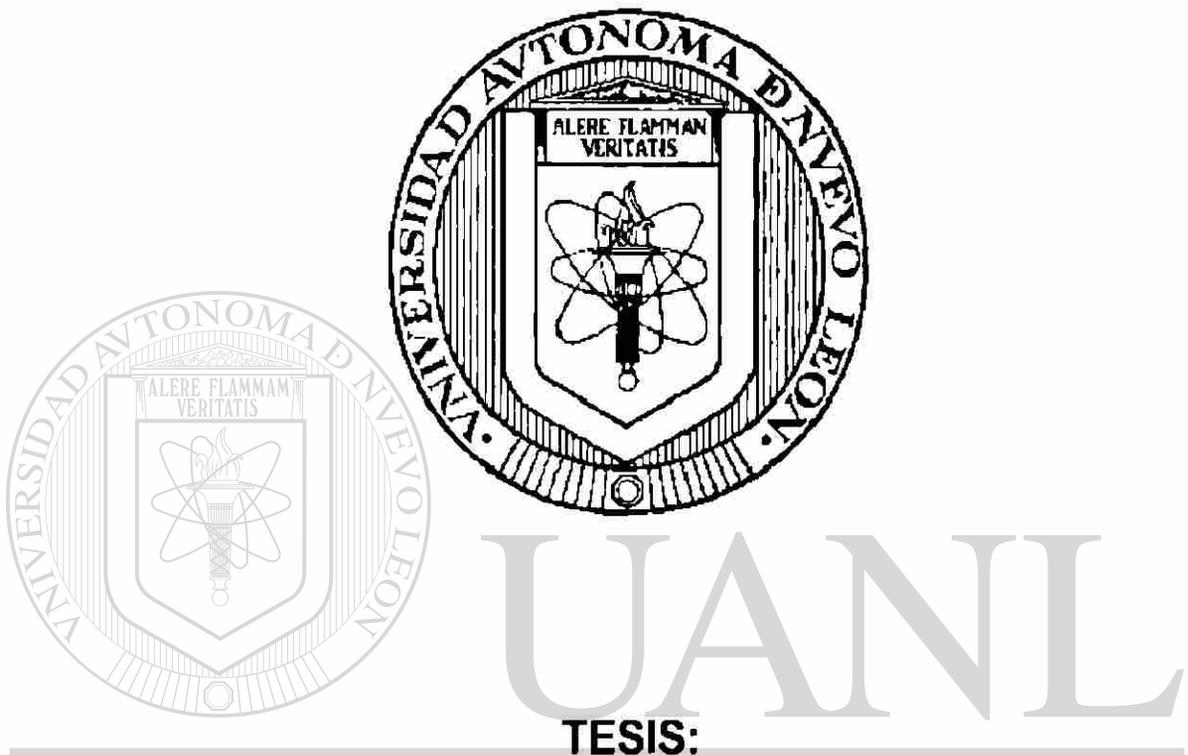
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN**  
**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**  
**DIVISIÓN DE POSGRADO**



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN**  
**EL ESTADO DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE**  
**CIENCIAS SOCIALES EN LAS PREPARATORIAS.**  
**REFLEXIONES SOBRE EL PERFIL DESEABLE Y LAS**  
**POSIBLES LÍNEAS DE FORMACIÓN EN ESTA ÁREA.**

**Que para obtener el grado de Maestría en Enseñanza Superior**

**PRESENTA:**

**GUADALUPE CHÁVEZ GONZÁLEZ**

**San Nicolás de los Garza, N. L. Diciembre de 1999**

# A P R O B A C I Ó N D E M A E S T R Í A

Director(a) de Tesis: Mtra. Rosa Nelly Nava Bermea

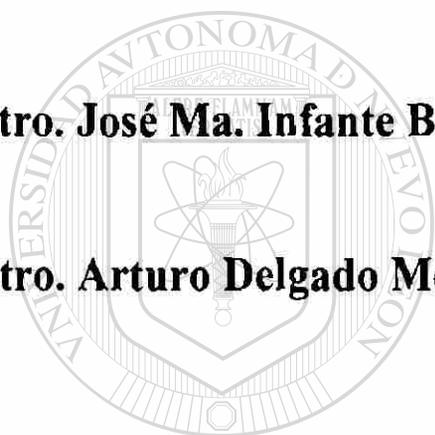
**Sinodales**

**Firmas**

**Mtra. Rosa Nelly Nava Bermea**

**Mtro. José Ma. Infante Bonfiglio**

**Mtro. Arturo Delgado Moya**



**UANL**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

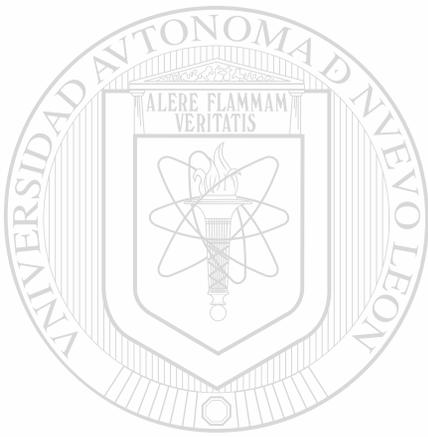
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

---

**MTRO. JOSÉ MA. INFANTE BONFIGLIO**  
**SUBDIRECTOR DE POSGRADO DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

*En reconocimiento  
a todos los maestros universitarios  
que hacen de la educación  
un motivo de vida y de la vida,  
una perenne educación*

*Y con dedicatoria a los  
profesores de gis y borrador  
porque aprenden para ser mejores  
y enseñan porque saben  
que con ello aprenden...*



UANL

---

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

# INDICE

Introducción . . . . .	1
<b>1. Planteamiento del problema . . . . .</b>	<b>11</b>
<b>2. Hipótesis y objetivos de la investigación . . . . .</b>	<b>15</b>
<b>3. Fundamentación teórica . . . . .</b>	<b>18</b>
3.1 Conceptualización de la formación . . . . .	18
3.2 El campo de la formación y su vinculación con el <i>currículum</i> y el régimen pedagógico. . . . .	22
3.3 Núcleos disciplinares que aportan elementos al <i>currículum</i> de la formación . . . . .	27
3.4 Tendencias teórico-prácticas en la formación de profesores . . . . .	30
3.5 El campo de la formación en México . . . . .	33
<b>4. Marco contextual . . . . .</b>	<b>38</b>
4.1 La educación en el marco de la globalización . . . . .	39
4.2 La formación de profesores en el contexto globalizador . . . . .	41
4.3 A qué llamamos educación de calidad . . . . .	47
4.3.1 Qué evaluar en la formación de profesores . . . . .	53
4.4 Perfil del docente de calidad . . . . .	58
4.4.1 La calidad del profesor . . . . .	59
4.4.2 Los planteamientos formales . . . . .	61
4.4.3 Qué evaluar en el comportamiento docente . . . . .	63
4.5 Tendencias nacionales en la formación. . . . .	65
4.5.1 La formación en la UANL y en las preparatorias . . . . .	68
<b>5. Las reformas curriculares y sus efectos en la formación y práctica docentes . . . . .</b>	<b>72</b>
5.1 El Plan de estudios de 1983 en preparatorias. Los cursos programados entre 1987 y 1992 . . . . .	72
5.2 La reforma académica de 1993 en el nivel medio superior. Lo cursos programados entre 1993 y 1998. . . . .	83
5.3 El estado de las ciencias sociales en el proyecto curricular . . . . .	91

<b>6. Estrategia de investigación.</b> . . . . .	94
6.1 Líneas de indagación y categorías de análisis . . . . .	98
6.2 Técnicas de investigación . . . . .	101
6.3 Los instrumentos de evaluación aplicados. . . . .	102

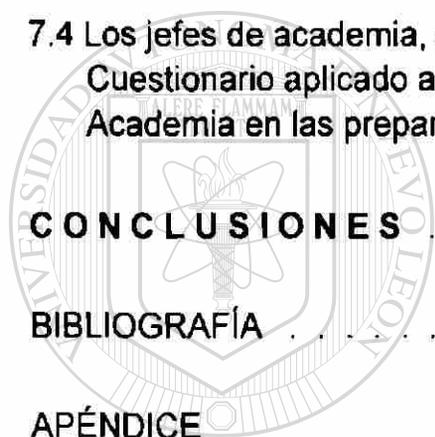
<b>7. Presentación e interpretación de resultados</b> . . . . .	106
7.1 Los maestros bajo la óptica de los alumnos. Encuesta aplicada a los alumnos y sus valoraciones sobre el desempeño de los docentes de ciencias sociales . . . . .	106
7.2 El comportamiento docente . . . . .	118
7.3 La perspectiva de los profesores. Encuesta-Directorio aplicada a los profesores y las valoraciones De éstos sobre su práctica. . . . .	120
7.3.1 Sobre los comentarios de los profesores. . . . .	136
7.4 Los jefes de academia, otro enfoque docente. Cuestionario aplicado a profesores que fungen como jefes de Academia en las preparatorias. . . . .	140

<b>CONCLUSIONES</b> . . . . .	163
-------------------------------	-----

<b>BIBLIOGRAFÍA</b> . . . . .	167
-------------------------------	-----

**APÉNDICE**

- I. Encuesta aplicada a los alumnos para valorar a los profesores  
De ciencias sociales y tablas de los valores obtenidos
- II. Encuesta-Directorio aplicada a los profesores para valorar  
la formación docente y sus efectos en la práctica
- III. Encuesta aplicada a los jefes de academia de las preparatorias



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN  
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



## INTRODUCCIÓN

Los profesores son el elemento fundamental en toda institución educativa, tan es así, que uno de los aspectos a través de los cuales se valora la calidad educativa de una institución es la composición y características de sus cuerpos académicos, aspectos que se encuentran indefectiblemente apoyados en la *formación docente*. Por ello la formación, capacitación y actualización de los profesores en la UANL es hoy un asunto de importancia capital, ya que a pesar de los esfuerzos realizados en los últimos diez años, las políticas, estrategias y acciones puestas en marcha, aún no logran consolidar el cuerpo docente universitario en todas las líneas y niveles de formación que se requieren.

Cierto que existe un buen número de profesores e investigadores talentosos y reconocidos en otros ámbitos, quienes son sin duda, un apoyo importante en el tránsito de la universidad hacia la excelencia académica, pero son pocos y frecuentemente su producción y creatividad no se vinculan con el resto del colectivo ni con las necesidades reales de la práctica docente. Así tenemos por ejemplo, los programas de “estímulos” o los llamados de “fortalecimiento de los cuerpos académicos”, que sin duda han contribuido a un tipo de revaloración de los profesores, a través de las compensaciones económicas, pero son programas de reducido alcance; sólo pueden incorporarse a ellos quienes tienen la categoría de profesores de tiempo completo en la UANL, o quienes son profesores investigadores y asesores de proyectos o tesis de posgrado. Esto ha conducido a la formación de una especie de “élite académica”, dejando de lado a un importante número de maestros por horas, que ven cancelada toda posibilidad de mejoramiento personal, profesional y económico dentro de la institución, ya que la universidad no los contempla en programas de esta naturaleza.

Desde el punto de vista de algunos planteamientos formales (los programas específicamente mencionados son selectivos), la oportunidad de recibir la formación adecuada para el cumplimiento de los objetivos y metas de la institución está abierta a todo profesor, pero es difícil que algunos puedan "aplicar" para programas de esta índole, ya que su condición de maestros por horas (o por contrato) hace casi imposible la disponibilidad; quizá por ello es frecuente entre los profesores una actitud de falta de compromiso real, ya que privan otro tipo de intereses; es decir, importa más en todo caso, obtener un diploma de participación porque mediante el documento se posibilita una promoción académica y por lo tanto económica.

Sostenemos la idea de que la formación docente debe ser continua y permanente y que aun falta mucho por hacer en la universidad. Pensamos que los profesores de preparatoria son quienes mayores esfuerzos realizan por formarse y actualizarse, pero que en este proceso se encuentran frecuentemente solos. Que el perfil de la mayoría de los profesores que enseñan ciencias sociales (que son el colectivo que por ahora nos interesa), fue delineado en otros momentos y debido a dinámicas especiales, lo cual les ha impedido cambiar sustancialmente su régimen pedagógico. La formación aún no logra trascender con efectividad, no proporciona elementos para enriquecer la práctica docente, ha cambiado en la forma, pero no en el fondo, por ello consideramos también que los resultados que arrojen los procesos de evaluación al desempeño docente deben socializarse, favoreciendo el análisis e interpretación de los mismos a la luz de las diversas determinantes que los condicionan y sobre todo, con el ánimo de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las preparatorias y en la universidad en general.

El presente trabajo pretende contribuir, desde una perspectiva particular, a la comprensión del colectivo formado por los **profesores de ciencias sociales que enseñan en las preparatorias**; nos interesamos especialmente por este campo porque

ése ha sido nuestro espacio de formación durante veinticinco años, a través de los cuales hemos observado y acumulado experiencias que nos han sido de utilidad para conocer el estado actual de la formación que priva en este medio.

El análisis y mejoramiento de la práctica educativa del profesorado debe formar parte de las *prioridades* de la reforma institucional, para estar en condiciones de responder a las demandas que plantea el momento socio-histórico que se vive; es recomendable, como lo establece el Programa Sectorial de Educación 1995-2000 contar con programas de **formación, capacitación y actualización de los profesores**, congruentes por un lado con la realidad que se vive y que resuelvan, por otro lado, las necesidades reales de los maestros. Sólo así éstos se convertirán en promotores de una educación de calidad.

Como es sabido, puesto que hay trabajos excelentes al respecto, la formación del profesorado es un asunto que empezó a preocupar a partir de que los procesos demográficos y sociopolíticos presionaron en la matrícula estudiantil de las universidades (Arredondo y Díaz Barriga, Comps. 1989), ya que para dar satisfacción a las demandas de la clase media emergente, se estableció el pase automático en las universidades públicas, lo cual repercutió en diversos niveles; uno de los más importantes por su trascendencia, fue sin duda que la masificación de las universidades acarreó el incremento de la planta de maestros, de “maestros” universitarios, llamados así entonces por tradición y por reglamento, lo cual presentaba un problema ya que las nuevas circunstancias exigían de los profesores nuevos saberes, habilidades y actitudes. Esto representó para las instituciones de educación superior un gran reto que sin embargo, no se resolvió ni en la medida ni en la oportunidad que la situación requería.

En la UANL, este proceso de incorporación masiva de nuevos profesores se dió también en los setenta como en muchas otras universidades, de manera apresurada y

con poco orden. Lo urgente era cubrir la demanda estudiantil y satisfacer las presiones sociales de la época; los profesores fueron reclutados de diversos medios académicos o laborales, por lo regular sin requisito alguno de ingreso: las preparatorias en particular resintieron los efectos de esta acelerada dinámica porque muchos de los docentes, inclusive un buen número de ellos apenas habían concluido su carrera universitaria y otros más eran estudiantes de los últimos semestres de licenciatura.

Sin duda la situación emergente que se vivió en aquella época provocó esta forma de incorporación a las filas de la docencia universitaria, pero es cierto también que en esta tendencia se percibe una idea clara de lo que entonces significaba la preparatoria y la práctica docente que en ella se favorecía: a) la preparatoria se consideraba meramente como una *instancia de transición*, de poca relevancia, ser bachiller, ya no poseía el estatus académico y social que adquirió a fines del siglo pasado y principios de éste; y, b) era un pensamiento común entre autoridades y aspirantes a la docencia que *cualquiera podía ser maestro* en este nivel educativo —sobre todo en áreas como las de las ciencias sociales y humanas— pues las exigencias eran mínimas. Aunque no fuera 'especialista' en la materia, se pensaba que estando en funciones aprendería lo necesario.

Si bien posteriormente se dan algunas acciones tendientes a la formación y capacitación de este cuerpo docente, casi todas respondieron a experiencias informales y asistemáticas, con excepción de algunos programas que atendieron aspectos específicos que provenían de otras instituciones (UNAM, SEP, ANUIES, etc.), pero cuya implantación se produjo hasta mediados de la década de los años ochenta; y los programas de posgrado, que sin embargo no resolvieron el problema, puesto que las maestrías se centraban fundamentalmente en la especialización de un campo particular del conocimiento, estableciendo pocos nexos con la enseñanza. Es en la Facultad de Filosofía y Letras, donde al crearse una licenciatura en Pedagogía y una maestría

en Enseñanza Superior (los trabajos de tesis de Zapata García, Olga: 1997 y Olivares García, Alicia: 1996, recuperan estos procesos de formación en la UANL) se pone de manifiesto la importancia de fortalecer este aspecto en la universidad, sin embargo, en la práctica estos niveles de formación han denotado una escasa vinculación entre la enseñanza y el área de conocimientos. Durante los años setenta y los ochenta, la importancia e impacto de las maestrías fue muy relativo, ya que la universidad no les otorgó un valor específico, ni el profesor que obtenía maestría adquiría un nivel laboral que incidiera en su mejoramiento económico.

En el *nivel medio superior\**, la Coordinación de preparatorias que funcionó en una primera época hasta mediados de la década de los ochenta, hizo importantes esfuerzos en el área de capacitación de profesores, logrando durante algún tiempo un buen trabajo, que sin embargo se diluyó, debido a que dichas acciones tuvieron un alcance limitado, sectorio inclusive. La indagación que realizamos con exfuncionarios que participaron en aquellos momentos, traduce claramente el hecho de que la reforma académica de 1983 que se concretó en un Plan único para preparatorias, no logró consolidar acciones de formación para apoyar el desarrollo del mismo, en buena medida porque la coordinación de preparatorias y la administración central sustentaban puntos de vista diferentes con respecto al quehacer de los profesores. Por ello, mucho de lo que los maestros hayan logrado a partir de esa fecha, fue debido a esfuerzos personales, pocas veces reconocidos institucionalmente.

Ante la situación general que se describe, es fácil percibir que el cuerpo docente de las preparatorias y particularmente de los maestros cuya práctica se desenvuelve en el área de las ciencias sociales, se fue conformando de una manera *sui géneris* y con un perfil multifacético, sin reglas escritas o normas comunes que guiaran las prác-

\* En este trabajo se utilizaron indistintamente las expresiones "preparatoria" y "nivel medio superior". El primer término sustituyó al de bachillerato desde hace ya algún tiempo y el segundo pareciera que tiende a hacer desaparecer al primero, por lo menos en los documentos oficiales. Sin embargo en la práctica coexisten normalmente los dos primeros.

ticas institucionales. Muchos de los profesores ingresaron precisamente en los años setenta, algunos no habían terminado su carrera universitaria, cuando se incorporaron a la docencia; la mayoría no sabía lo que significaba enseñar, salvo los modelos con los que convivieron en su calidad de estudiantes. Tampoco tenían idea sobre teorías de la educación o habían realizado reflexión alguna sobre las prácticas pedagógicas o el campo disciplinario en el que comenzaban a trabajar; los profesores consideraban que el haber estudiado una carrera relacionada con el campo de las ciencias sociales era suficiente para enseñar, en todo caso se guiaron básicamente por la intuición.

La pretensión de este trabajo es conocer y evaluar el estado de la formación de los profesores de ciencias sociales en el nivel medio superior (con base en la observación, análisis de experiencias y resultados de los instrumentos aplicados para este fin), mismo que ha derivado en un particular régimen pedagógico, que se espera identificar, con el ánimo, sobre todo, de aportar algunos elementos que permitan delinear un perfil adecuado para desempeñarse en esta área y una estrategia de formación que contribuya al mejoramiento de la relación pedagógica. Para ello se abordan los siguientes aspectos:

**1. Planteamiento del problema:** Entendemos que recuperar el **estado actual de la formación de profesores de ciencias sociales en preparatoria**, es un problema plenamente justificado, pues hoy por hoy, la formación docente es un rubro decisivo para el desarrollo de la reforma universitaria; por su trascendencia forma parte de los grandes retos actuales del sistema educativo, en el mismo nivel de importancia que la reforma curricular, el impulso de los nuevos perfiles educativos y los problemas laborales de los profesores, razón por la cual este tema que se ha abordado sigue siendo un problema vigente.

2. Planteamos las *hipótesis* que de acuerdo a nuestra observación y experiencia, pensamos que son una posible explicación al problema; igualmente establecemos

los *objetivos de la investigación* que basados en la evaluación de la formación de los profesores que se llevó a cabo en 1997 se concretan en la **caracterización** de un segmento específico de la planta docente universitaria, como son los profesores de ciencias sociales.

3. *La fundamentación teórica* nos permite acercarnos de una manera formal y sistemática a nuestro objeto de estudio; las teorías y enfoques educativos, sobre investigación y los modelos de formación de profesores propician el establecimiento de hipótesis acerca del problema planteado, al igual que son el sustento que nos permite realizar el análisis e interpretación de nuestros datos. Se delimitan también algunos conceptos básicos como *campo de la formación, currículum y régimen pedagógico* como elementos explicativos y comprensivos de la realidad que nos interesa.

Entendemos la formación de profesores como un *campo complejo y multideterminado en tanto que no sólo tiene que ver con los profesores y su práctica específica, pues incluye concepciones, políticas y perspectivas de diferente tipo*; es por lo tanto un campo que debe abordarse desde diversas disciplinas para una comprensión más aproximada a la realidad situacional de la misma. Hacer explícitos los regímenes pedagógicos de los programas de formación y de los profesores mismos, nos aportará elementos importantes para el análisis tanto del trayecto y situación actual de la formación, como sobre sus efectos en la práctica, así como sobre la concepción de los estudiantes en torno al actuar docente, que es donde debe reflejarse la formación.

4. Con el *marco contextual*, se ubica el problema de la formación en el nivel macro, o dimensión social amplia en términos de Alicia de Alba (1991). Contextualizar el problema nos permite entender que las nuevas demandas internacionales, inciden sobre las nacionales e institucionales; también ayuda a comprender que en tanto que la práctica docente es una práctica además de psicopedagógica, histórico-social, la formación de profesores debe tomar en cuenta estos referentes y no pretender asumirla

como un ejercicio neutro o sin referentes institucionales. Se toman en cuenta aspectos como la globalización y su influencia en los procesos educativos, la formación y las nuevas tendencias, así como las experiencias en la UANL en esta línea. Se destaca también en este apartado que si bien estos procesos son ineludibles, la Universidad debe incorporarse a ellos con espíritu crítico y reflexivo, lo que ratifica la importancia de la formación docente.

##### 5. *Las reformas curriculares y sus efectos en la formación y práctica docentes.*

El *currículum* académico determina a su vez el *currículum* de la formación de profesores, ya sea que este último se desarrolle de manera formal o informal, por ello parte importante en este trabajo es el *trayecto histórico de la formación*, porque al aceptar que la enseñanza es una práctica social y por ende histórica, aceptamos también que es determinada por la época, las circunstancias, las políticas, los modelos educativos, etc., elementos todos que influyen en el segmento de la realidad educativa que nos interesa. La falta de documentación nos impidió llegar más atrás, por lo que sólo abordamos los aspectos relacionados con la Reforma curricular de 1983, cuando se estableció el Plan único para preparatorias y la Reforma Académica de 1993, cuya particularidad es el establecimiento del sistema modular curricular. El análisis del *currículum*, de la ubicación particular de las ciencias sociales, así como las acciones de *formación* derivadas de estos planteamientos, permiten conocer aspectos como: la vinculación de este proceso con las necesidades de los docentes, el grado de congruencia objetivos del proyecto institucional y el *currículum* de la formación, la forma en que se ha configurado el perfil docente, los nuevos perfiles establecidos en el Plan Institucional UANL Visión 2006, Promep, SAC'S, etc.

Las reformas curriculares han tenido sin duda, un importante impacto en la práctica docente; los tiempos, cursos académicos o nuevos contenidos modificaron en sus respectivos momentos, la percepción que los profesores tenían sobre el área, y consecuentemente sobre su trabajo en el aula.

6. La *Estrategia de la investigación* tiene como ejes importantes la indagación teórica, práctica y documental que nos proporcionaron elementos para el análisis; recurrimos a la aplicación de encuestas, tanto a maestros como a alumnos, estos instrumentos nos aportaron datos producto de las valoraciones de unos y otros con respecto a la formación y el trabajo áulico. La interpretación se realizó bajo un enfoque *predominantemente* cualitativo y con algunas categorías que contribuyeron a estos fines. Con el establecimiento de la muestra que se circunscribe a un medio y los elementos humanos y materiales que inciden sobre ella, buscamos conocer el estado de la formación docente y disciplinaria del colectivo de profesores que enseñan ciencias sociales en las preparatorias de la UANL.

Los elementos obtenidos del instrumento aplicado en diciembre de 1997 nos permitieron introducir la percepción y valoración que los alumnos hacen sobre los docentes de esta área, y aunque dicha percepción es subjetiva y depende de muchos aspectos, en definitiva tiene desde su óptica una base 'real'. *Los alumnos opinan* sobre lo que hacen y dicen sus maestros en el aula y en los medios cercanos a ella (régimen pedagógico); fueron más de 200 profesores evaluados por 12 mil alumnos aproximadamente, lo cual da una relativa validez a los resultados.

#### DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Las valoraciones de los profesores sobre la formación y el trabajo que desempeñan son importantes para completar la visión sobre este grupo académico. Para abordar a los docentes se aplicaron dos encuestas: una de mayor alcance que abarcó a 166 profesores en funciones en 1997 y otra muestra menor de 20 profesores-jefes de academia, cuya ubicación académica y laboral traduce juicios interesantes sobre la formación de los profesores de ciencias sociales.

Aunque se realizaron también algunas entrevistas —siete en total— de corte más abierto a formadores y funcionarios relacionados con el campo de la formación

con la finalidad de enriquecer el trabajo con otras perspectivas, su desglose y valoración no se llevaron a cabo (aunque si se toman en cuenta algunos de los juicios recabados) por lo que no se incluyen en el presente trabajo, lo cual no afecta el logro de los objetivos planteados para esta indagación.

Los resultados de los instrumentos aplicados, fueron fundamentales para lograr una caracterización del segmento de profesores que nos ha interesado, a partir de las formas, las modalidades, las tendencias teóricas, las prácticas administrativas y académicas y los procedimientos de la formación de profesores; sin embargo es importante hacer hincapié que todo lo derivado de ello tiene un límite cronológico: los instrumentos se aplicaron en 1997 y la valoración respectiva se hizo a lo largo de 1998 y parte de 1999, en este tiempo las características de este cuerpo docente que nos ocupa bien pueden haber sufrido un cambio.

La valoración de estos resultados nos ha llevado en una primera instancia a confirmar las hipótesis planteadas en el sentido de que la formación no ha proporcionado las estrategias necesarias o suficientes para un desarrollo áulico innovador; que los contenidos de los programas de formación aún son dispersos y que no guardan congruencia entre sí; que aún se desconocen o se minimizan las necesidades reales de los profesores; que persiste un desconocimiento de los efectos que producen estos programas; que la vinculación entre el proyecto curricular y los programas de formación, aún es insuficiente; y, que tal situación priva en buena medida por que las diversas instancias institucionales no confluyen adecuadamente para favorecer estos procesos, ya que mientras no sean demasiado obvias, se soslayan las prácticas poco productivas con el ánimo de no afectar otros niveles del funcionamiento de la institución. Los resultados coinciden en este sentido, alumnos y profesores traducen los efectos de una formación docente que aún espera consolidar su estatus de eje rector de la educación.

## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Es innegable que en la UANL se han realizado esfuerzos importantes en torno a la formación de los profesores, pero también cabe decir que se ha carecido de una política consistente y de líneas teórico-metodológicas claras y explícitas que sustenten este rubro; esto porque durante mucho tiempo prevaleció la idea de que no es necesaria una formación psicopedagógica —puesto que la disciplinaria se da por hecho— para ejercer la docencia en la universidad, y aunque en la actualidad esta idea coexiste con la exigencia de que los profesores se actualicen tanto en los conocimientos que imparten como en las metodologías de enseñanza aprendizaje, la situación suele ser particularmente problemática en las preparatorias.

La historia ha demostrado que no basta el dominio de un campo disciplinario (tal afirmación la sostienen especialistas en esta línea como: Elliot, Schön, Liston y Zeichner, Coll, Gimeno Sacristán y en el ámbito nacional, profesionales como Díaz Barriga, Zarzar Charur, Ana Hirsch, Alicia de Alba, por mencionar algunos) si no va acompañado de conocimiento, habilidad, destreza para establecer la relación entre el sujeto en proceso de aprendizaje y el objeto de conocimiento; obviamente que esta relación debe establecerse en función del nivel educativo en que se desempeña la función docente.

La necesidad de formar profesores subsiste, de hecho debe ser una tarea constante, pero se hace más evidente en el nivel medio superior, ya que además de los problemas propios que el profesor enfrenta en el proceso de enseñanza aprendizaje, también debe conocer en sus peculiaridades psicobiológicas al sujeto-objeto de este proceso, es decir, el *adolescente*. Por otro lado, si en las licenciaturas, los profesores generalmente enseñan lo que han estudiado en sus carreras profesionales, en las preparatorias, no siempre es así; los profesores imparten asignaturas de las cuales no

han recibido formación inicial alguna, ni en el campo del conocimiento, ni de la pedagogía. Sucede en todas las áreas del *currículum* escolar. Particularmente los maestros de ciencias sociales forman un grupo heterogéneo cuya diversa formación académica se traduce en prácticas disímolas e inclusive contradictorias, a quienes la Universidad en ningún momento les exigió demostrar sus saberes y cuyas formas de ingreso a la docencia no fueron sujetas a exámenes de oposición o evaluación; tampoco se les proporciona un curso elemental de inducción o propedéutico a la docencia.

Como es sabido, la masificación de la educación universitaria, obligó a la UANL a incrementar su planta docente mediante la incorporación de profesores improvisados quienes sólo contaban con su intuición modelada por la experiencia con sus profesores durante la carrera y con un dudoso dominio de los conocimientos; prevalecía la idea de que era fácil enseñar Historia o cualquier materia que se relacionara con las ciencias sociales, sobre todo en la preparatoria. Ciertamente que las acciones tendientes a la formación se llevan a cabo desde los años setenta, e indudablemente la planta docente no es la misma que era en aquel entonces cualitativamente hablando; sin embargo, las prácticas en este sentido fueron por lo general aisladas y carentes de líneas teórico-metodológicas claras y definidas, salvo en contadas ocasiones en que se pusieron en práctica algunos programas preparados por especialistas externos.

En su origen, casi todos los esfuerzos de formación y actualización de profesores fueron planeados e instrumentados por la Comisión Académica del H. Consejo Universitario, y por la Dirección General de preparatorias, aunque pocas veces de manera conjunta. Así, se impartieron diversos talleres de fortalecimiento docente, tendientes a proporcionar a los profesores herramientas de análisis y operacionales para mejorar su práctica y para la ejecución de los programas específicos que establecía el Plan de Estudios de Preparatorias de 1983. Casi todos estos cursos y talleres fueron dirigidos a los jefes de academia de cada preparatoria, con la idea de que estos aplicaran el *efecto multiplicador*, sin embargo, tal efecto no siempre se dio.

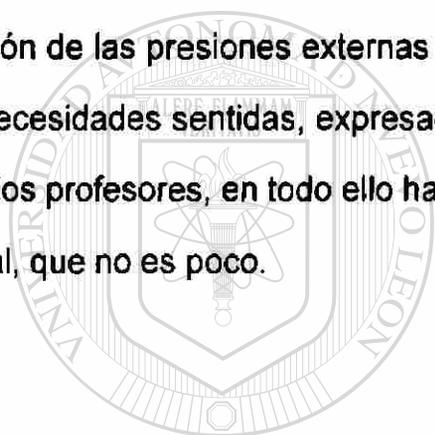
En los noventa, la modernización educativa y las nuevas demandas sociales del país y de la comunidad internacional, plantearon la necesidad de una nueva reforma en los planes y programas académicos de la UANL. El proceso se inicia en el nivel medio superior, una de cuyas líneas esenciales para su ejecución es la **formación de profesores**. Es importante destacar que el documento de la reforma establece por primera vez *perfiles* claros de desempeño, tanto para el alumno como para profesores; el Perfil del Profesor da pie a acciones concretas de formación: se ofrecen cursos obligatorios de inducción a la reforma, cursos de formación docente por áreas, cursos de habilidades básicas para la docencia y cursos de actualización disciplinaria. Para ello, la Secretaría Académica, se apoya en una estructura integrada por los Comités Técnico-Académicos de las diversas especialidades (que actualmente forman parte de la Coordinación de Preparatorias), en los administradores de cada preparatoria y funcionarios universitarios en general.

En la UANL no se dio antes un esfuerzo similar de formación de profesores en este nivel, ya que todos los maestros en funciones en aquel momento, fueron incorporados al proyecto. Sin embargo, el modelo de formación empieza a denotar síntomas de agotamiento, ya que los cursos talleres y diplomados dirigidos a los profesores y cuya incorporación ahora es voluntaria, no se traducen en una mejoría substancial del nivel de aprovechamiento de los alumnos, ni ha cambiado el régimen pedagógico de los profesores, quienes en su mayoría siguen ejerciendo la práctica educativa bajo los mismos esquemas que usaban antes de la Reforma Académica de 1993, lo cual replantea el problema que pareciera que se resuelve en la forma, pero no en el fondo.

Actualmente los maestros que imparten ciencias sociales en las preparatorias, enfrentan el desafío de cumplir con el plan institucional oscilando entre antiguas y nuevas prácticas. Entonces:

¿Cómo lograr que la formación de los profesores de ciencias sociales contribuya a un mejoramiento de los aspectos académico, pedagógico y axiológico necesarios para un desempeño áulico eficiente y eficaz? ¿Cómo lograr armonizar un proceso de formación docente que concilie las presiones sociales con un proyecto específico de universidad?

El problema es complejo, porque la formación de los profesores no tiene que ver sólo con los profesores, el campo está conformado por diversas dimensiones y en él inciden una serie de factores que lo determinan y dejan sentir su influencia, al grado tal que contenidos y tendencias teórico-metodológicas, son el producto de la combinación de las presiones externas y de dinámicas internas o institucionales, así como de necesidades sentidas, expresadas, conscientes, inconscientes y radicales de los propios profesores, en todo ello hay que considerar el peso relativo de la dimensión laboral, que no es poco.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

•

## 2. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Al proponernos conocer el estado actual de la formación de profesores que imparten ciencias sociales en las preparatorias, no buscamos sólo los datos cuantitativos, sino que esperamos adentrarnos en los por qué de un asunto que es nodal en la práctica docente. Plantear hipótesis no es tarea fácil, sin embargo, en la comprensión de que “una hipótesis es una anticipación imaginaria de solución al problema que se plantea y a los múltiples problemas derivados que aparecen en todo proceso de investigación” (Infante, 1996), nosotros entendemos que éstas, en la medida en que surgen de la práctica, no deben ser esquemas rígidos que nos constriñan, sino que han de ser dinámicas y abiertas a la retroalimentación, sin que por ello dejen de ser el elemento central de nuestro trabajo.

En esta perspectiva se ubica Elliot (1991), cuando denomina “hipótesis” al desarrollo consciente de teorías prácticas nuevas surgidas a partir de la auto inspección, con el fin de poner de manifiesto que están abiertas a la experimentación (p. 161). En el transcurso del trabajo se realizó un ajuste de las hipótesis planteadas en primera instancia; conforme se inició la interpretación de los datos que resultaron de las encuestas se realizó otro ajuste, que si bien no modificaba substancialmente las primeras ideas, si precisaba ciertos aspectos fundamentales.

Las hipótesis que en lo esencial guiaron el desarrollo de este trabajo de investigación, que a su vez se apoyó en la aplicación de encuestas tanto a profesores como a alumnos para conocer sobre la formación docente en las preparatorias de la UANL, son las siguientes:

- La formación dirigida a profesores de preparatoria del área de ciencias sociales no ha proporcionado las estrategias y metodologías que pudieran permitir el tránsito del *currículum* de la formación hacia la práctica cotidiana, lo cual dificulta los efectos innovadores en el aula.

- Los contenidos de los programas de formación para profesores de ciencias sociales, tanto pedagógicos como disciplinarios son dispersos y no guardan congruencia entre sí, de tal manera que es frecuente ubicar paradigmas encontrados, lo cual dificulta la claridad conceptual y su aplicación en la práctica.
- Existe un desconocimiento o minimización de las necesidades reales de los profesores en materia de formación, así como de los efectos que estos programas producen, lo que lleva a afirmar que no se establecen programas efectivos de evaluación y seguimiento que den cuenta de lo que acontece en el aula.
- Las acciones de formación docente se desarrollan frecuentemente al margen de la organización colectiva del profesorado, por lo que los trabajos de diagnóstico, diseño, desarrollo y seguimiento no son congruentes con la realidad académica ni se apegan a las necesidades reales de los docentes, lo cual neutraliza su transferencia a la práctica.
- La formación de los profesores del área de ciencias sociales no traduce una vinculación adecuada con lo establecido en el proyecto curricular, lo que limita la reflexión teórica-práctica sobre contenidos y estrategias de aprendizaje y a su vez impide la aplicación de posibles innovaciones adquiridas.

## **OBJETIVOS**

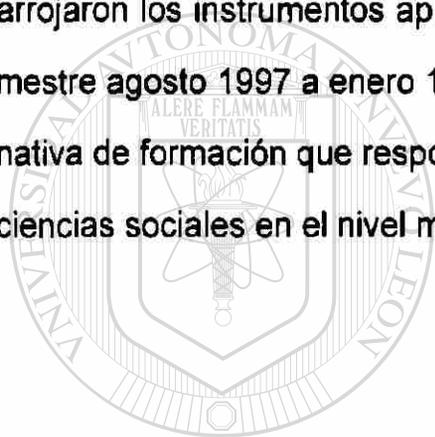
Conocer el marco general e institucional en el cual se ha desarrollado y se desarrolla la formación de los profesores de preparatoria del área de ciencias sociales en la UANL, con el fin de comprender las implicaciones que estos aspectos tienen en la práctica docente.

Examinar la teoría que aporte elementos para la comprensión general del campo de la formación de profesores, así como del régimen pedagógico que prevalece entre los docentes del área de ciencias sociales del nivel medio superior.

Recuperar los efectos en la práctica de la formación docente desde la interpretación de los propios profesores sobre este aspecto, y desde la concepción de los estudiantes en torno a la actuación docente.

Establecer si la formación se traduce en una correspondencia con los perfiles del profesor que prescriben los documentos rectores de la UANL, o si por el contrario esta presión sobre los maestros propicia efectos no deseados en la práctica.

Conocer en definitiva el estado actual de la formación de los profesores de ciencias sociales de las preparatorias, a través de la interpretación de los resultados que arrojaron los instrumentos aplicados a profesores y alumnos en el transcurso del semestre agosto 1997 a enero 1998, estableciendo líneas y sugerencias para una alternativa de formación que responda a las necesidades actuales de la enseñanza de las ciencias sociales en el nivel medio superior.



UANL

---

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

### 3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Con el fin de lograr un acercamiento lo más consistente posible a nuestro objeto de estudio, precisamos del apoyo de conceptos y categorías que, producto de trabajos reconocidos y consolidados en el campo educativo, nos permitan intentar un abordaje adecuado de los datos obtenidos en nuestra indagación. Por ello, y porque es importante saber en que sentido estamos tomando los conceptos que utilizamos, es que apuntamos algunas notas teóricas que apoyarán el análisis de nuestro trabajo, tales como: el concepto sobre formación; formación de profesores y capacitación; el campo de la formación de profesores y la práctica docente (régimen pedagógico), *currículum* (ideología sobre el *currículum*); educación y su diferencia con conceptos como socialización e instrucción, enseñanza, aprendizaje, calidad educativa, etc.

#### 3.1 Conceptualización de la formación.

Aunque la importancia de la formación es un hecho indudable, los problemas que existen sobre la precisión o definición del concepto son muchos. Autores como Honore (1980) y Ferry (1991) otorgan a la formación características diferentes pero complementarias. Honore ve a la formación como algo "para", algo que "se tiene" o es "adquirido"; cuando se habla de la formación se alude a la formación para algo... Formación docente, formación psicopedagógica, formación para la toma de decisiones, etc. Siempre ligada a un contenido que la precisa, la delimita. En esta perspectiva la formación está colocada bajo el signo de la *exterioridad*. Se conquista, se aprende, se adquiere. Esta es la concepción más extendida.

La formación es mucho más raramente entendida desde el punto de vista del sujeto, de la *interioridad*, como una dimensión característica de la persona (que en todo caso debiera ser el aspecto medular), al respecto dice Ferry: "es la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos generalmente

sufridos, en el horizonte de un proyecto personal y colectivo" (p. 20). En este caso no es algo que se posee sino una aptitud o una función que se cultiva y puede eventualmente desarrollarse.

Este autor que hemos citado admite a su vez que sobre la formación suelen sostenerse tres tipos de discursos.

1) Se considera a la formación como una función social de transmisión del saber, como suele decirse, del saber-hacer o del saber-ser, que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico o, más generalmente, de la cultura dominante.

En este sentido el término más recurrido en la práctica es "capacitación", equivalente a preparación para el trabajo, capacitarse para ser competitivo e incorporarse al mercado laboral. En principio la orientación es práctica y tiene un fin esencialmente técnico e instrumental que no es necesariamente malo en sí mismo, el problema radica en el olvido que hace de otros aspectos de la formación.

2) También es un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y la posibilidad de aprendizajes, de reencuentros y de experiencias.

Este es un proceso personal que trasciende lo meramente técnico e instrumental, se acepta que nadie puede formarnos, si no existe el propio deseo de hacerlo. Sin embargo, este proceso si puede ser estimulado y apoyado desde una institución, si existe la sensibilidad suficiente para reconocer las necesidades propias de quienes forman parte de ella; y,

3) La formación puede verse también como una institución. Una institución es un dispositivo organizacional que, por ejemplo, está hecho de programas, de planes de estudio, de certificaciones, de construcciones (p. 48).

Es fácil observar que en la práctica la formación toma aspectos muy diferentes, según sea considerada desde el punto de vista del objeto (exterioridad), o desde el punto de vista del sujeto (interioridad), o incluso desde el punto de vista de la relación sujeto-objeto.

En la educación media y superior, la tendencia en la constitución de programas formales ha acentuado el punto de vista de la exterioridad (objeto), predomina la visión de la formación como algo que se aprende, que se puede adquirir (Arredondo, 1989). En ese tenor, constituye un ámbito privilegiado que crea múltiples expectativas; se espera que la formación remedie la baja calidad académica, además, que actúe como legitimadora de los esfuerzos institucionales en pro de la solución de sus problemas, es decir, cuantos más cursos o programas de formación se realicen y cuanto más personal docente acuda a ellos, tanto más podrá esperarse una superación del nivel académico; estimación sumamente simplista que no atiende a la evaluación cualitativa de tales procesos sino sólo a su cantidad, hecho de fácil observación en nuestro medio.

En el ámbito nacional, Díaz Barriga (en Arredondo y Díaz Barriga, Comps. 1989) radicaliza el asunto al afirmar que la *formación* es, en última instancia, un problema que se refiere a la adquisición de conocimientos y destrezas, a la asunción de un conjunto de valores, así como al acceso a la cultura en su sentido más amplio y a la reconstrucción histórica que de la misma puede hacer sólo el hombre (es fácil observar que en esta idea subyace la denominada concepción subjetiva de la formación señalada por Ferry), y que en cambio, cuando la formación se ve sólo como una preparación para el trabajo hace desaparecer el concepto propiamente de formación.

En el caso de la formación docente, lo frecuente es que ésta suela verse como una preparación técnica, meramente instrumental para el desarrollo de la práctica. Inclusive la política educativa ha privilegiado la preparación para el trabajo como tarea

central de la educación superior, soslayando en muchos casos la formación integral (que en todo caso hasta ahora se ha vuelto a reconsiderar con el proyecto de un programa de estudios generales para todas las licenciaturas).

En otra visión eminentemente práctica sobre este aspecto Imbernón (1994), considera que la formación del profesorado (permanente o continua) es aquella que cubre la formación postescolar derivada de la ocupación profesional, estando este concepto en consonancia con el postulado de la UNESCO (1993), que considera que formación implica la adquisición de conocimientos, actitudes, habilidades y conductas íntimamente asociadas al campo profesional.

En nuestro medio universitario y particularmente en las preparatorias, la formación de profesores ha sido entendida y abordada en el aspecto *operativo*, como capacitación o actualización, a partir casi exclusivamente del diseño de cursos con los que se pretende proveer a lo profesores de instrumentos prácticos para desempeñar su labor docente... se desvincula la formación de la práctica docente, de la dinámica cotidiana en que se desarrolla. Se olvida que el quehacer docente es ante todo una práctica social en la que se entrecruzan una serie de dimensiones políticas, económicas, culturales, científicas, tecnológicas, cognoscitivas y axiológicas, por lo que su posible transformación supone rescatar para ella una dimensión más amplia que la del salón de clases.

Hirsch, A. (1984) insiste al respecto, al establecer la necesidad de vincular estrechamente la formación docente y la práctica cotidiana del profesor en relación con la problemática institucional y social. Es decir, la formación de profesores es importante para superar la calidad de los servicios educativos, pero no es suficiente si no se enmarca en un proceso institucional de planeación y desarrollo académico.

En todo caso, como bien afirma Arredondo Galván y otros (1989), no se puede apelar excesivamente a la responsabilidad de los profesores prescindiendo o soslayando las condiciones institucionales y sociales.

Por *formación docente o formación de los profesores* entendemos aquí, aquellas acciones formales (institucionales) encaminadas a propiciar la reflexión de los profesores sobre la práctica educativa, con el fin de lograr un mayor desarrollo y profundización tanto de lo didáctico-pedagógico, cognoscitivo y de actualización disciplinaria; asimismo, lo entendemos también como un campo de conocimientos, como un espacio multirreferenciado, productor de discursos y prácticas ligadas estrechamente al *currículum* y al acontecer cotidiano de los salones de clase donde realizan su labor los maestros

La formación de profesores universitarios representa en la actualidad un objeto de estudio e intervención en permanente reconstrucción a la vez que uno de los ejes centrales de toda reforma académica. El hecho es que si se quiere propiciar un verdadero cambio educativo debe atenderse especial y atinadamente este rubro del trabajo académico en la UANL, porque de otra manera se corre el riesgo de que las reformas queden sólo en el discurso y no se proyecten en la práctica.

### **3.2 El campo de la formación, su vinculación con el *currículum* y el régimen pedagógico.**

La *formación de profesores o formación docente* es un campo complejo y específico de la educación, de hecho elemento importante al soporte de la misma, que se traduce en una variedad de prácticas, formas históricas, expectativas, connotaciones y contextos. Este campo específico se encuentra estrechamente ligado al *currículum* y al acontecer cotidiano de los salones de clase donde de manera predominante, se lleva a cabo el ejercicio docente y contribuye al establecimiento y uso común de determi-

nados discursos y prácticas o regímenes pedagógicos. Ese acontecer cotidiano de los salones de clase, es el espacio donde se establece, se concreta, se crea y se recrea constantemente el régimen pedagógico, el cual es producto en buena medida, de la formación docente y de las prácticas curriculares.

Desde el punto de vista institucional y didáctico-áulico, la vinculación que se da entre *currículum* (con su carácter instituyente e instituido), formación docente y régimen pedagógico es clave para intentar una caracterización de los docentes ya que de estos elementos se derivan la estructura, procedimientos, relaciones y prácticas o usanzas en que se ha desarrollado y se desarrolla la actividad de los maestros.

En esta perspectiva, son importantes para este trabajo, la noción de *campo* aportada por Bourdieu (1977), quien desde el análisis sociológico proporciona elementos fundamentales para delimitar y conocer el campo específico de la producción cultural, noción que nos permitirá identificar ese ámbito particular de la educación que es el campo de la formación de profesores, y que como veremos también está inmersa en lo que otros denominan "campos profesionales" (Pansza, 1987). Aunque tratándose de la docencia existen discrepancias al respecto, ya que algunos no le dan esa categoría.

Recurrir a una conceptualización de *currículum* también es fundamental para nuestro objetivo. El concepto comprende tanto una alusión al *currículum* escolar (en nuestro medio es el "plan y programas de estudios"), como el *currículum de la formación*. También se hace hincapié en su carácter interdisciplinario, ya que si se reconoce la educación como un fenómeno de carácter social, se hace ineludible aceptar que todo lo que en ese ámbito suceda, tiene de alguna manera sus determinaciones en el medio social (mediato o inmediato), lo cual conduce a afirmar que el *currículum*, como proyecto cultural global o específico se ve influido y determinado por dimensiones generales y particulares y, que posee además, un carácter *interdisciplinario*. Es decir, en la medida en que el *currículum* se construye a partir de la selección y ordenación de

los objetos de la realidad, donde los fenómenos se dan integrados e interactuantes, estos mismos fenómenos por su complejidad, no pueden ser abordados satisfactoriamente desde la perspectiva de una disciplina única, ya que las disciplinas aisladas siempre implican un recorte de la realidad (Pansza, 1987).

Nos sirve también como herramienta de análisis, la categoría de *régimen pedagógico*, concepto que usa J. Gore (1996) para referirse a los discursos y prácticas que desarrollan y ejercen los maestros, tanto en el aula como fuera de ella, pero siempre como parte de un grupo, de un nosotros, de un campo profesional. Jennifer Gore elabora una adecuación del “régimen de verdad”, concepto acuñado por Foucault (citado por Gore), pero lo ubica en un nivel local, particular, como es el campo de la práctica docente. Como podrá apreciarse, campo y régimen pedagógico, son conceptos que están imbricados.

**Noción de campo.** La teoría de los campos es una de las aportaciones de Bourdieu (1990) al análisis sociológico de la cultura, a través de la cual caracteriza la vida social de las sociedades 'modernas', estableciendo que no sólo depende de la estructura y del carácter general de la lucha de clases, sino que se reproduce en campos particulares (económico, político, científico, artístico) que funcionan con una fuerte independencia interna. Los campos, dice Bourdieu (p.135) se presentan para la aprehensión sincrónica como espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes (en parte determinadas por ellos). De esta manera, la sociedad, y por tanto, la confrontación entre las clases, es resultado de la manera en que se articulan y combinan las luchas por la legitimidad y el poder en cada uno de los campos.

Así, en el análisis de Bourdieu, el campo cultural es un sistema de relaciones constituido por los agentes sociales directamente vinculados con la producción y co-

municación de una obra específica. Llamo campo —expresa Bourdieu— a un espacio de juego, a un campo de relaciones objetivas entre los individuos o las instituciones que compiten por un juego idéntico (p. 216).

En la noción de campo de Bourdieu se pueden destacar dos elementos constitutivos del mismo: la existencia de un capital común (conjunto de conocimientos, habilidades, creencias, usos lingüísticos, etc., acumulados en un campo, ya sea científico o artístico); y, por otro lado, la lucha por su apropiación (debido a que el capital cultural constituye el fundamento del poder o de la autoridad del campo)... Toda la gente comprometida con un campo tiene una cantidad de intereses fundamentales comunes, es decir, todo aquello que está vinculado con la existencia misma del campo (Bourdieu, p.137). La noción de campo se aplica tanto al campo de la formación, como al campo del *currículum*.

**Currículum.** Por *currículum* se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía (De Alba, 1991)

Una propuesta curricular está conformada por un lado, por *aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos*, que son las disposiciones oficiales, los planes y programas de estudio, la organización jerárquica de la escuela, las legislaciones que norman la vida escolar, es decir, todos los aspectos que se refieren al desarrollo del *currículum*, a su devenir. También conforman a esta propuesta, dimensiones generales y particulares que interactúan en las instituciones sociales educativas. *La dimensión significa en términos generales la demarcación de los aspectos esenciales y de*

los límites del proceso, hecho o fenómeno (p. 44). Son dimensiones generales del *currículum*: la dimensión social amplia, la dimensión institucional y la dimensión didáctico-áulica.

La *dimensión social amplia* alude al conjunto de multideterminaciones que conforman la totalidad social (cultural, política, económica, ideológica), en donde los procesos educativos son parte de ésta; la *dimensión institucional* es el espacio privilegiado del *currículum*, ya que es en la institución educativa donde se concreta la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, creencias, hábitos y actitudes) que conforman una determinada propuesta académico-política. En última instancia la dimensión social amplia se expresa y desarrolla en la institución escolar a través de mediaciones y particularidades; la *dimensión didáctico-áulica* que se refiere al espacio de encuentro, desarrollo y concreción cotidiana de una propuesta curricular entre alumnos y maestros. Son problemas fundamentales de toda propuesta curricular la relación maestro-alumno, la relación con el contenido, el proceso grupal, el problema de la evaluación del aprendizaje y el programa escolar (p. 47)

---

Así como el *currículum* universitario es importante puesto que a través de él se forma a las nuevas generaciones, el *currículum* de la formación de profesores (implícito o explícito), tiene evidente trascendencia, ya que su objetivo es la formación de los formadores (de los maestros).

En el discurso sobre el *currículum* pueden diferenciarse dos tendencias: una de corte *crítico*, que se ha venido desarrollando en los últimos diez años, la cual es relativamente consistente en sus planteamientos, pero tiene un incipiente arraigo en los procesos curriculares concretos. Y otra de corte *técnico*, duramente criticada, pero con un fuerte arraigo en los procesos curriculares concretos, la cual ha intentado recuperar las críticas refuncionalizando sus aportes al incorporarlos a su lógica interna.

La tendencia de corte crítico, critica precisamente el diseño curricular por objetivos, se propone el trabajo de programación a partir de estructuras conceptuales; en esta tarea se subraya la actividad del docente: se intenta la reconceptualización de la noción misma de objetivos (ahora se habla de objetivos "molares") y de su vinculación con el problema de la acreditación y la evaluación.

En la tendencia técnica, después del auge del diseño por objetivos se observan como influencias y rasgos importantes: el énfasis en el análisis del contenido, la preeminencia de la noción de planificación en el campo educativo y en el curricular, así como los procesos de acreditación y evaluación en estrecha vinculación con aquella. El riesgo que se observa en esta "reconversión" de la tendencia técnica es que, a pesar de que las opciones de innovación y cambio ocupan un lugar privilegiado, se mantiene oculto el porqué y el para qué de éstos, además de que se sostiene el carácter neutral del campo del *currículum* y de la formación. La eficiencia y la eficacia son los elementos rectores de estos procesos, dejando fuera la teoría y el carácter político de los mismos.

Hasta 1993 en las preparatorias de la UANL la tendencia predominante fue la corte técnico, tanto en el discurso, como en la organización y la práctica (Kemmis, 1993). A partir de esa fecha se han introducido algunos elementos del enfoque crítico y constructivista (aunque se han dejado de lado otros no menos importantes), pero pervive mucho de la organización y de las prácticas anteriores.

### **3.3 Núcleos disciplinarios que aportan elementos al *currículum* de la formación de profesores.**

El *currículum* es un proyecto educativo, que se da en el marco de la educación formal y organizada, se sitúa "entre la declaración de principios generales y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción, entre lo que se prescribe y lo que realmente sucede en las aulas" (Coll, 1997). Como se sabe, la elaboración del *currículum* es un proceso complejo que

se da en un contexto social determinado y que por ende recibe múltiples influencias del medio; es además, precisamente expresión y concreción de las aspiraciones de una sociedad históricamente determinada, por ello, es natural que se convierta en un campo de confrontación.

En el caso del *currículum* de la formación de profesores, aunque éste a veces no sea lo suficientemente formal y organizado, traduce también las determinaciones propias de un tiempo y un espacio concreto. Raymond Williams, citado por Alicia de Alba (1991, p. 49) establece que la determinación... —un proceso de límites y presiones complejo e interrelacionado— se halla en el propio proceso social en su totalidad y en ningún otro sitio. Así, la globalización determina desde afuera los contenidos y enfoques de un programa de formación de profesores; las modalidades que se adoptan son a su vez determinadas por dinámicas de la propia institución, en este caso, la UANL.

El *currículum* de la formación de profesores debe construirse a partir de la selección y ordenación de los objetos de la realidad; ésta es cambiante, dinámica y dialéctica; sus fenómenos se dan integrados e interactuantes, y, por su misma complejidad, no pueden ser abordados satisfactoriamente desde la perspectiva de una disciplina única, ya que las disciplinas aisladas siempre implican un recorte de la realidad (Pansza, 1987)

Hay, cuando menos, cuatro núcleos disciplinarios cuyo aprovechamiento se hace indispensable en relación al *currículum*: la epistemología, la sociología, la psicología y la pedagogía, entre los cuales se establecen nexos interdisciplinarios que permiten abordar el objeto de estudio en forma integral. No es nuestro objetivo abordar a profundidad el *currículum*, pero conocer en lo general sus dimensiones que lo constituyen, las determinaciones que lo influyen, así como los núcleos disciplinarios de cuyas aportaciones se nutre, es un punto de partida importante que nos aproxima al campo específico que nos ocupa.

Con base en el trabajo de Margarita Pansza aquí, se presentan de manera sintética (ver tabla al terminar el párrafo) los aportes que cada núcleo disciplinario proporciona al *currículum* y para el caso de este estudio resultan elementos valiosos para el análisis los *currícula* de la formación de profesores.

<b>Núcleos disciplinarios que aportan elementos al <i>currículum</i> de la formación de profesores</b>			
<b>Epistemología</b>	<b>Sociología</b>	<b>Psicología</b>	<b>Pedagogía</b>
Teoría de la construcción del conocimiento. Proporciona elementos para la ordenación y secuenciación de los conocimientos en función de criterios válidos. Estos son: la delimitación del objeto de estudio y la forma en que se construye, se transmite y se apropia el conocimiento. <i>Comentarios:</i> empirismo idealismo positivismo marxismo	<i>Ciencia que tiene como objeto de estudio la sociedad y sus instituciones.</i> Aporta elementos al <i>currículum</i> que le permiten esclarecer las relaciones entre el conocimiento y la ideología en una realidad histórica Explica las relaciones entre escuela y sociedad. La práctica educativa se realiza en el marco de una institución que regula las acciones que se cumplen en el aula. <i>Concepciones.</i> enfoque humanista enfoque económico enfoque interpersonal enfoque macrosociológico totalizador	<i>Disciplina cuyo objeto de estudio es la conducta humana.</i> Aporta datos para la construcción del sujeto. Explica desde la perspectiva del sujeto, el proceso de Enseñanza-Aprendizaje y las relaciones entre sí. Principales corrientes que influyen en educación: la disciplina mental, el conductismo, el psicoanálisis y la psicología genética. Currículos tradicionales: disciplina mental. Tecnocráticos: conductismo. Críticos: cognoscitivismo, psicoanálisis y psicología genética.	<i>Estudia la educación en general, que no se limita a los perímetros de la escuela, porque es una función global, ya que es medio y fin para la transformación social.</i> El <i>currículum</i> constituye un proyecto educativo. Históricamente se identifican cuatro <i>modelos</i> pedagógicos: Escuela tradicional Escuela nueva Escuela tecnocrática Escuela crítica Estos <i>modelos</i> pueden manifestarse entremezclados en el <i>currículum</i> .

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Además de estos cuatro grupos disciplinarios, ha escrito Margarita Pansza, concurren las disciplinas particulares de las que se ocupa el *currículum* que se diseña, y de las cuales se obtienen los contenidos específicos. Así, en el caso del *currículum* para la formación de profesores de ciencias sociales en el nivel medio superior, se requiere un trabajo interdisciplinario, apoyado en las cuatro disciplinas señaladas con anterioridad, para poder ubicar las prácticas, campo profesional, tendencias ideológicas de esa práctica, las características y problemáticas propias de la enseñanza de las ciencias sociales, etc., y además, el análisis de las ciencias sociales como campo científico.

El objetivo en el caso de la formación de profesores debe ser diseñar un *currículum* que no resulte obsoleto ni en lo científico ni en lo pedagógico y que contemple las aportaciones de estas disciplinas, dando oportunidad de analizar y comprender la actividad áulica en la confluencia de estas disciplinas, pero también que proporcione a los profesores elementos suficientes para la reflexión teórico-práctica sobre el quehacer docente.

### 3.4 Tendencias teórico-prácticas en la formación

En este apartado incluimos las tendencias teóricas derivadas de los paradigmas de investigación más estudiados, así como algunas de las tendencias prácticas en que éstos suelen desglosarse.

La formación de profesores como campo específico de la educación, se enfoca desde paradigmas diferentes pero que corresponden también a la investigación en ciencias de la educación y al concepto de hombre. Los paradigmas más analizados actualmente en el campo de la investigación de las ciencias de la educación son el de *presagio-producto*, el de *proceso-producto*, el *mediacional* y el *contextual o ecológico* (Imberón, 1994). Gimeno Sacristán (1993) por su parte, reconoce los siguientes paradigmas: culturalista, analítico-tecnológico, humanista, ideológico y técnico-crítico. Zeichner diagnostica el paradigma conductista, el personalista, el tradicional-artesano y el orientado hacia la indagación (Liston y Zeichner, 1997).

Jennifer Gore (1996) analiza las pedagogías crítica y feminista en relación a los efectos de éstas sobre la práctica docente, a partir del concepto de *régimen de verdad*, el cual explica siguiendo a Foucault "La 'verdad' está vinculada en una relación circular con los sistemas de poder que la producen y mantienen y con los efectos del poder que la inducen y la extienden"; es decir, toda sociedad tiene su régimen de verdad, su política general de la verdad, o sea los tipos de discurso que acepta y hace que funcionen como verdaderos.

En particular, este tipo de concepciones, se enmarcan en lo que Liston y Zeichner (1997) llaman "tradición reconstruccionista social" de la formación del profesorado. De hecho el mismo Gimeno (1992) se apoya en Zeichner al elaborar sus "perspectivas" en la formación de profesores. Como se ha afirmado, las tendencias o concepciones de la formación de profesores se relacionan con las grandes aproximaciones paradigmáticas de la educación y de la investigación educativa, "entendidos los paradigmas como marcos generales de reflexión e investigación" las que pueden reconocerse en los diversos trabajos son: la *orientación positivista*, la *orientación naturalista*, y la *orientación crítica*.

Pero también, la función del docente y los procesos de su formación y desarrollo profesional se consideran en relación con los diferentes modos de concebir la *práctica educativa*. Así, encontramos que en las prácticas contemporáneas de formación de profesores suelen identificarse diversos modelos o tendencias; Liston y Zeichner identifican estas cuatro: 1) la tradición académica; 2) la tradición de la eficiencia social; 3) la tradición basada en el desarrollo; y 4) la tradición de reconstruccionismo social.

Los autores antes citados, afirman además que ningún programa para la formación del profesorado puede entenderse en relación exclusiva con una sola tradición, lo que determina la entidad particular de cada programa es el énfasis y el significado otorgado a los diferentes aspectos presentes en esas tradiciones. Por ello, Ana Rodríguez (1995) se apoya en la clasificación que enuncian Liston y Zeichner y la enriquece con nuevas aportaciones, expresando que existen cuatro tendencias en la formación de profesores, las cuales serán esbozadas a continuación:

*La concepción tradicional-oficio*, que se enlaza con lo que Liston y Zeichner llaman tradición académica, para la cual lo importante para enseñar es dominar los contenidos que hay que transmitir y con eso es suficiente, o, al menos, eso es lo fundamental. Bastaría añadir un leve barniz de materias psicopedagógicas y algunas prácticas. Después el oficio se aprende ejercitándolo.

*La concepción personalista*, es una tendencia que centra la formación en la persona del profesor como garantía de futura eficacia docente. Esta tradición obedece a una concepción de la educación y de la enseñanza de tipo humanista, y se asienta, entre otros elementos, en la epistemología fenomenológica y en los principios de la psicología perceptiva, y en general de la psicología humanista (Maslow/Rogers). La psicología perceptiva subraya la trascendencia del autoconcepto. Es decir, se acepta que el autoconcepto positivo del profesor tiende a repercutir positivamente en el autoconcepto de los alumnos y como consecuencia en los rendimientos. Bajo esta perspectiva la formación de los profesores no puede basarse sólo en los aspectos cognitivos o en destrezas comportamentales, es también una cuestión de afectividad, actitudes, valores.

*La concepción tecnológica*. Esta tendencia aparece en Estados Unidos en los años sesenta vinculada estrechamente al positivismo; al movimiento "accountability" o "rendimiento de cuentas"; a la psicología conductista; a la teoría de sistemas; a los modelos didácticos proceso-producto; al desarrollo de la enseñanza individualizada, y a una concepción analítica de la enseñanza, es decir "...la enseñanza entendida como un conjunto estructurado de actividades susceptibles de predecirse y controlarse..."

En esta concepción se ve la actividad del docente como *instrumental*, dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas específicas. En este enfoque pueden diferenciarse cuatro grandes grupos de modelos de formación de profesores basados en: 1) las técnicas de microenseñanza; 2) el análisis de la interacción; 3) la supervisión clínica, y 4) las competencias (ya sea de bases conductistas, o las que se integran en los paradigmas mediacionales).

Más recientemente aparecen los *enfoques del profesor orientado a la indagación*, cuyo origen aparece ligado a la orientación naturalista en sus diferentes versiones de "pensamiento del profesor", "aproximación crítica", "paradigma de investiga-

ción-acción”, y “formación del profesorado en centros”. Todos estos enfoques, aunque diferentes, comparten ciertas características generales y se les denomina también “enfoque alternativos”, las características a las que nos referimos son las siguientes:

- Privilegian en primer lugar, una nueva concepción del hombre, más activo y constructivo, con compromiso social; en aras de ello:
  - Otorgan un estatuto epistemológico a los fenómenos educativos, considerándolos como construcciones sociales.
  - Predominan los procedimientos y técnicas de investigación cualitativa y etnográfica, así como los estudios de la enseñanza contextualizada en los centros.
  - Diversos autores (Stenhouse, 1984; Schön, 1992; Elliot, 1991; Pérez Gómez, 1993) subrayan la dimensión artística de la enseñanza ya que los problemas que atañen a ella no siempre se muestran bien definidos, por lo que el profesor no puede aplicar sin más el conocimiento técnico (como recomienda la tradición tecnológica), sino que debe “construir” el problema.
- Además, a estas consideraciones se añade que la enseñanza es una actividad política (Giroux y McLaren, 1990; Gore, 1996; L. Gimeno Sacristán, 1993; Alicia de Alba, 1991; Díaz Barriga, 1995) y por lo tanto:
  - Entienden el aprendizaje como construcción personal condicionada por la estructura psicológica de la persona y el contexto.
  - Creciente interés por el pensamiento práctico personal del profesor (el que surge de circunstancias, acciones y experiencias que tienen contenido afectivo o relevancia emocional en el individuo).
  - Defienden una nueva relación de integración dialógica teoría-práctica de la enseñanza, tanto en lo relativo a la investigación como a la formación del profesorado.

### 3.5 El campo de la formación en México.

La formación de profesores en el ámbito universitario se empieza a perfilar como un importante *campo* de prácticas educativas desde el inicio de la década de los setenta. Aunque se encuentran antecedentes de formación en las universidades (Bravo M., 1991), estas prácticas son cualitativamente distintas a las que se empiezan a configurar en la década señalada.

La política estatal de modernización educativa puesta en marcha en esa época, crea las condiciones para que se desarrollen las diversas prácticas de formación de profesores, puesto que esta política señala al profesor como uno de los ejes centrales en la consecución de las transformaciones que se planean en las instituciones de educación superior.

Actualmente es posible conocer las experiencias nacionales (que de alguna manera se reprodujeron en nuestra localidad) a través de un caudal importante de investigaciones al respecto, que dan cuenta de lo realizado en este campo. En los ochenta ya existían una buena cantidad de experiencias que sistematizar y valorar, pero las prácticas aún no se consolidaban ni se definían suficientemente algunos de los conceptos que sustentan la formación. Así una de las primeras investigaciones sobre el campo, corresponde al trabajo de Ana Hirsch Adler (1984) —actualmente investigadora del Centro sobre Estudios de la UNAM—, quien nos dice que a pesar de que las instituciones públicas y las universidades no definen con precisión qué es la formación docente, encontró que se incluyen en ella diversas actividades aunque a veces aisladas, las cuales son:

- Promoción para la elaboración de planes de desarrollo de recursos humanos en las instituciones y firma de convenios interinstitucionales para programas de formación.
- Creación de centros, unidades, departamentos u oficinas de didáctica, tecnología, servicios e investigación educativos a nivel local y regional (institucionales e interinstitucionales).

- Apertura de carreras (licenciatura y posgrado) relacionadas con la educación.
- Creación de posgrados en todas las áreas de conocimiento.
- Proyectos de investigación en ciencias y técnicas de la educación.
- Becas para estudios de posgrado (especialización, maestría, doctorado) en México y en el extranjero.
- Formación de especialistas en programas educativos.
- Cursos, seminarios, coloquios, conferencias, etc., de formación (antes y al incluir el servicio docente), actualización y perfeccionamiento en áreas de conocimiento o en pedagogía y didáctica de muy distinta duración y contenido.
- Promoción para la contratación de maestros de tiempo completo y medio tiempo y para la integración de docentes e investigadores en año sabático en instituciones educativas con fines de formación docente.
- Asesorías directas a departamentos y unidades académicas en tareas específicas, apoyo técnico para el diseño de planes y programas, elaboración de materiales didácticos, publicación de estudios especializados, apoyo al profesor en el lugar de su práctica, etc.

Todo esta diversidad de actividades tienen desde el punto de vista de la práctica, la finalidad de propiciar el mejoramiento del profesorado, por lo tanto se consideran genéricamente como prácticas de formación docente, aunque desde el punto de vista teórico no todas lo son.

Así, el campo de la formación se configura con las tendencias teórico-educativas, metodológicas y prácticas formales e informales que se desarrollan en diversos contextos y épocas históricas. La percepción de Díaz Barriga (en Arredondo y Díaz Barriga, Comps. 1989) al respecto es interesante y pone de manifiesto la situación que ha privado; afirma el autor que el *currículum* de la formación... se convirtió en un escenario de conflicto frente a diversas posiciones sobre la manera de entender la educación (aquí entra en juego la noción de capital cultural de Bourdieu) y la estrategia gestada para enfrentar tal situación... los centros de formación de profesores... logran conformar espacios de 'autonomía relativa', lo cual confirió posibilidades singulares a quienes académicamente intervinieron en ellos, docentes y alumnos.

En la UNAM y la formación se había consolidado como un campo profesional, de hecho uno de los objetivos de los programas formales era precisamente profesionalizar al docente. Por ello —dice Margarita Pansza— los campos profesionales, entendidos como nivel de la división del trabajo en que se agrupan las prácticas profesionales, involucran un objeto y un conjunto de procesos técnicos que se pueden descomponer en áreas que agruparían objetos particulares (1987, p 38). Del desarrollo del campo profesional de la formación dan cuenta una gran cantidad de estudios e investigaciones que se han realizados en los diversos centros donde se ubica un cierto trayecto histórico. En la UNAM, el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, fue un espacio para la formación, la crítica y la reflexión; quienes se formaron en él elaboraron desde diversos enfoques trabajos importantes. En la UANL, ya se han realizados diversos acercamientos a este rubro, principalmente trabajos de tesis que recogen experiencias de este tipo; sin embargo, todavía hace falta un trabajo conjunto y aglutinador de todas las experiencias que en el campo de la formación se han llevado a cabo dentro de la Universidad, esperamos que pronto se dé.

Por otro lado, es importante reconocer que el campo de la formación de profesores para ser comprendido exige, como afirma Gimeno Sacristán (1993), entenderlo:

- a) Como una **actividad** que se expresa de formas distintas, que despierta procesos que tienen ciertas consecuencias en los alumnos, por lo que es preciso entender los diversos métodos de conducirlo.
- b) Como el **contenido** de un proyecto de socialización y de formación: lo que se transmite, lo que se pretende, los efectos que se logran.
- c) Como los **agentes y elementos** que determinan la actividad y el contenido (y configuran el régimen pedagógico): fuerzas sociales, institución escolar, ambiente y clima pedagógico, profesores, materiales, entre otros.

Los tres aspectos mencionados son considerados como parte del campo de la formación y por lo tanto han de tomarse en cuenta en el momento de realizar un acercamiento o valoración del mismo, de otra manera se corre el riesgo de ser parcial e incompleto. Se puede afirmar que en la mayoría de las experiencias nacionales de formación se reproducen los estilos de enseñanza y aprendizaje, los mecanismos de evaluación-acreditación, los procesos interactuantes, los valores, los mitos, etc., que se llevan a cabo en los centros escolares donde laboran los maestros en formación, por lo que surgen las preguntas ¿quién forma a los formadores? ¿cómo se formaron ellos? Se reproduce el error de considerar que un profesor con grado (maestría, doctorado u otro) está en condiciones de transmitir conocimientos y producir en los alumnos eventos de aprendizaje, que a su vez conduzcan a éstos a enriquecer su práctica aplicando en el aula lo aprendido.

Aunque no pretendemos abordar este último aspecto mencionado, es importante llamar la atención sobre el hecho de que no existe una especialización en la formación de profesores, se acepta, como en el caso de la docencia regular, que cualquiera que domine una materia (con mayor razón si posee un posgrado), estará en condiciones de formar profesores. La práctica ha demostrado que esto no es una garantía de éxito y que aún profesores reconocidos no logran efectos importantes en la formación que involucra a los profesores universitarios.

#### 4. MARCO CONTEXTUAL

La inserción de México en el esquema global de producción plantea desafíos nuevos y más importantes que los de una mera asociación comercial ya que aunque la integración se materializa en lo económico, es imprescindible prestar atención también a otras formas colaterales y subsumidas del proceso, en particular la educación. Si bien los cambios en el mundo revelan el resurgimiento de una competencia comercial acrecentada y despiadada, así como la agudización de la asimetría económica entre las naciones, es importante buscar alternativas viables que permitan reducir los costos sociales que para países como el nuestro, pueden presentarse en el proceso.

Efectivamente, las modificaciones del entorno internacional y su fuerte presión sobre los rezagos estructurales y funcionales del país han producido cambios en las estrategias y políticas para conducir y mejorar el funcionamiento de la educación, en particular la del nivel superior. En las sociedades modernas (o posmodernas, según Lyotard, 1990), el saber ha cambiado de status, se acepta que el conocimiento es un bien de capital que se inserta en el concepto de propiedad intelectual y que se ha convertido en el principal productor de riqueza, por lo que las Instituciones de Educación Superior (IES) deben atender las nuevas exigencias sociales de eficacia y competitividad que orienten sobre todo, la apertura económica al mejoramiento de la capacidad productiva y a la generación de beneficios sociales.

Así es como hoy en día, muchas de las políticas educativas buscan en particular elevar la calidad de la enseñanza en el nivel terciario, fortaleciendo las funciones básicas de docencia, investigación y extensión, e inclusive vinculándose más estrechamente al aparato productivo, aspecto este último, que se plantea ya como una cuarta función sustantiva de las IES; así mismo, reforzar los mecanismos de evaluación interna y externa que ya se han establecido, a fin de que éstos *validen* la calidad de la educación impartida en este nivel y posibiliten los procesos de acreditación que ya se están dando.

Sin embargo, y a pesar de la trascendencia de este contexto de cambios y apertura a nuevas opciones, también es importante recordar que la insistencia en los efectos económicos de la educación no debe descuidar la formación cultural, social y política de los estudiante, ya que los procesos productivos no funcionan en vacíos culturales con hombres y mujeres que no comprendan a su propia comunidad y nación; requieren valores y actitudes de responsabilidad, solidaridad, capacidad crítica, disciplina y respeto al derecho y al bien colectivo, valores que promueven una formación general (Latapí, 1990), de otra manera se corre el riesgo de impulsar un sistema económico de integración comercial que agrave las diferencias económicas y en consecuencia la injusticia social.

En estas condiciones y a pesar de las inercias, es importante que la educación y en este caso las instituciones de enseñanza superior, recuperen su capacidad de dirigir los procesos educativos con un pensamiento que, como fuerza cultural, determine las grandes líneas que prefiguran la práctica docente, tratando de armonizar la dinámica del mercado con la participación democrática (Gimeno, 1995). Esto es viable sólo si las universidades se asumen como verdaderos actores del cambio.

#### **4.1 La educación en el marco de la globalización.**

Si bien, en el TLC no se consideró negociar la educación, en este documento existen capítulos cuyo contenido afecta al quehacer fundamental de las instituciones formadoras de prestadores de servicios profesionales y técnicos (Capítulo 12: Comercio Transfronterizo de Servicios y Capítulo 16: Entrada Temporal de Personal), lo cual presiona fuertemente hacia la modificación de referentes normativos del ejercicio de las profesiones y el trabajo académico de las instituciones de educación superior. El objetivo es desde luego, formar recursos humanos altamente capacitados.

De hecho la educación, hoy más que nunca es considerada “clave del progreso”, así se ha manifestado en los diversos foros internacionales de este fin de siglo. Más recientemente en la II Cumbre de las Américas, Chile 1998 (Diario chileno La Época), la discusión sobre la educación se estableció en la agenda como uno de los aspectos prioritarios que se deben promover para lograr un sustento más sólido de los procesos comerciales e industriales de integración que se pretenden. En esta línea, aspectos fundamentales, fueron sin duda, los relativos a la **capacitación del profesorado**, destacando la importancia de combinar una adecuada formación inicial y continua con mecanismos de incentivos vinculados con su actualización.

De los retos que se presentan a las IES y particularmente a las universidades públicas, son de fundamental importancia, la actualización del conocimiento científico y la formación de profesionales de clase mundial, lo cual obliga primeramente, a reformular los modos de vincularse con su entorno inmediato, a fin de acceder y participar posteriormente en los nuevos esquemas internacionales. En ello los profesores tienen una tarea fundamental, ya que el avance sin precedentes del conocimiento científico y sus aplicaciones tecnológicas exigen la actualización constante, así como el asumir la demanda de **nuevos perfiles** profesionales acordes con las circunstancias actuales y futuras, y el reconocer la imperiosa necesidad de vincular las IES con el entorno social a fin de evitar la descontextualización u obsolescencia de la educación superior. Sin embargo, también es importante enfatizar que el asunto no queda resuelto si dicho cambio no va acompañado de métodos de enseñanza y actividades de aprendizaje que desarrollen en el estudiante actitudes y habilidades para el **autoaprendizaje** y que le permitan a su vez actualizar constantemente sus conocimientos, tarea que involucra directamente al profesor, puesto que él mismo deberá desarrollar y poner en práctica tales actitudes y habilidades.

En este proceso debe destacarse también que con la formación de bloques económicos se han modificado las reglas de comercio internacional, situación que impone a su vez nuevas condiciones a la competencia, haciendo necesaria una perspectiva más internacional y menos localista en la formación de profesionales y en los problemas de investigación. Es un hecho indiscutible que la economía se ha internacionalizado y que por lo tanto requiere de conocimientos y habilidades diferentes a las necesarias en un esquema de economía cerrada, así como de mecanismos que evalúen y reconozcan el nivel de la calidad de las instituciones, de su planta docente y de los profesionistas egresados de éstas.

Como ya hemos dicho, ante tal situación las IES deberán redefinir su perspectiva, en los diversos aspectos que le competen: academia, docencia, investigación, política administrativa, recursos, financiamiento y lazos con el entorno social tanto de vinculación como de difusión de la cultura, ya que todo ello les permitirá apoyar el proceso de apertura de la economía nacional, sin desmedro del cumplimiento de sus funciones básicas.

La globalización es un hecho, y la educación no se queda fuera, por tanto, la idea fundamental no es qué hacer *contra* ella, sino qué hacer *con* ella. Es decir, la educación superior debe transformar su estructura para adaptarse con flexibilidad y dinamismo a los nuevos requerimientos, sin descuidar su función social.

La transformación es necesaria y debe acontecer (de hecho se han dado pasos importantes para ello) pero es fundamental buscar mecanismos que garanticen que dicha transformación sea también de fondo y no solo de forma.

## 4.2 La formación de profesores en el contexto globalizador.

En las circunstancias actuales de apertura y globalización y ante las presiones que estos procesos ejercen sobre la educación y en particular sobre la educación superior, lo que se requiere es una reforma estructural, pero una reforma de esta naturaleza, sólo podrá surgir de estudios serios que partan de un diagnóstico de la realidad actual, que vayan a la raíz misma de los problemas de la educación superior y busquen alternativas de solución. Desde luego, una de las prioridades que se impone, es elevar la calidad del cuerpo docente, atendiendo la formación, capacitación y actualización de los profesores, tanto en el aspecto disciplinario como en el didáctico-pedagógico, formación que deberá propiciar nuevas actitudes y esquemas de trabajo académico, que les permitan ser agentes del proceso de cambio.

Siendo la *educación media superior* un eslabón importante entre la educación media básica y la superior, necesario es que también se adecue a las nuevas circunstancias planeando e implantando las acciones pertinentes para que los profesores, como agentes fundamentales de este proceso, reciban la formación adecuada a las circunstancias históricas y a los desafíos que plantean tanto el proceso de globalización, como el nuevo esquema de economía abierta y de apertura cultural, que comprende tanto lo científico y tecnológico como lo laboral. Esto, sin embargo, no es posible hacerlo sólo con un ánimo voluntarista y como un proceso individual, sino que es fundamental que la formación de los profesores se convierta en una acción institucional, sistemática, que surja de un análisis realista de necesidades y con el concurso de diversos niveles académico-administrativos e inclusive políticos. Es importante superar los errores cometidos en el pasado, evitando repetir los mismos procedimientos que ya probaron su ineficacia.

En la UANL se han realizado a lo largo de dos décadas, por lo menos, esfuerzos importantes en este rubro, sin embargo, no se ha logrado configurar una política

consistente y con una línea teórico-metodológica propia que sustente la formación de los profesores; lo cual proviene de una realidad histórica concreta que en otros momentos se impuso derivada de la necesidad de cubrir la demanda de profesores ante la masificación de la educación universitaria y prevaleció en general, reforzando la idea de que no era necesaria o por lo menos estrictamente necesaria, una formación pedagógica y didáctica específica para ejercer la docencia.

Este aspecto se agudizó aún más en las **escuelas preparatorias**, cuando en la década de los setenta —como ya apuntamos en un principio—, se incorporaron a la docencia un buen número de profesores que aún no habían concluido la carrera universitaria. La historia ha demostrado que para el ejercicio de la docencia no basta el dominio de un campo disciplinario si no va acompañado de los saberes pedagógicos que permitan desarrollar formas efectivas de apropiación del conocimiento, así como de las bases epistemológicas para promover la relación constructiva entre el sujeto en proceso de aprendizaje y el objeto de conocimiento.

Desde luego, este no es un problema que afecte sólo a la UANL. En general las instituciones de educación superior enfrentan, a diferencia de la educación básica, un problema de raíz con relación a su planta docente. Mientras que los profesores de nivel básico se forman en las escuelas normales, en el nivel superior se reclutan como docentes a egresados de diversas licenciaturas, sin formación específica para la docencia. Además, las crisis recurrentes han convertido el ámbito de la docencia universitaria en una opción laboral más o menos segura, que aunque con ingresos reducidos, tiene en cambio la ventaja de no demandar demasiado promoviendo efectos no deseados como el desinterés, la falta de amor al trabajo y la ausencia de mística de algunos profesores, aunque otros a pesar de lo escaso de los emolumentos se han entregado con pasión a la enseñanza.

Se estima que por lo menos el 90 por ciento (Zarzar Charur, 1988) de los profesores de las IES son profesionistas egresados de alguna licenciatura o carrera técnica, que nunca realizaron estudios pedagógicos que los capacitaran para ejercer la docencia, es decir, que los formara como profesores.

Esta situación típica tiene su origen en el convencimiento tácito de que para ejercer la docencia lo que se necesita es ser experto en el área o materia que se va a impartir. Sin embargo, aunque no se niega la verdad de esta afirmación, debe considerarse como relativa. "El ser experto en área o materia que se imparte es, evidentemente, una condición necesaria para ser buen profesor, pero de ninguna manera es una condición suficiente" (Zarzar, 1988). El dominio de la materia, aunque necesario, no certifica por sí mismo que alguien la pueda enseñar eficaz y adecuadamente. Los estudiantes suelen expresar esta verdad de una manera contundente, cuando afirman de un profesor que "sabe mucho, pero no sabe cómo enseñar".

La explicación a esta expresión tan frecuente, es sencilla, se trata de dos procesos de naturaleza diferente que, por lo mismo, requieren de cualidades o habilidades diferentes para llevarse a cabo. El ser experto en el área de conocimiento remite a que alguien fue capaz de aprender sobre el tema, el ser profesor implica que sea capaz de enseñar esa materia; más exactamente, que el profesor sea capaz de propiciar que sus alumnos aprendan lo que él ya aprendió o conoce bien.

Sin embargo, en la docencia, el aprendizaje y la enseñanza son dos procesos diferentes que se integran en el proceso de *enseñanza-aprendizaje*. Con el fin de superar esta situación y no abordarlos como procesos separados, la mayoría de las IES han desarrollado programas de formación docente, los cuales tienen como objetivo resolver este problema y proporcionar "sobre la marcha" la formación y/o actualización de tipo didáctico-pedagógico que requieren sus profesores.

En la UANL a partir de que se iniciaron prácticas más o menos formalizadas (ya hemos mencionado la década de los setenta), la tendencia en la formación se ha traducido en la implantación de cursos aislados, talleres y diplomados preparados frecuentemente sin orientación teórico-práctica definida, carentes de sistematización y sobre todo, de programas de seguimiento en torno a los efectos logrados. Esta ha sido la constante de los últimos años.

Es de resaltar que la ausencia de una formación sistemática de los profesores se hizo más aguda en el nivel medio superior, donde sucede con bastante frecuencia que quien imparte una materia, ni siquiera es experto en ella. Esto es más obvio y evidente en áreas como la de ciencias sociales, cuyos docentes proceden de carreras muy diversas, que aun y cuando tienen alguna relación con el campo respectivo, ésta no es general sino específica. De tal manera que la formación recibida no proporciona una idea clara sobre las ciencias sociales (su origen histórico en contraposición a las naturales, la delimitación de su campo, su epistemología, etc.), ni mucho menos, cómo enseñar o promover el aprendizaje significativo de estas ciencias y sus conceptos básicos (didáctica específica), puesto que éstas fueron por lo regular aprendidas parceladamente, de manera dogmática y acrítica, actitud que frecuentemente se reproduce en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en las aulas de las preparatorias.

Aunque desde los setenta existió una cierta preocupación por la formación de los profesores, sobre todo cuando se hizo evidente, como ya afirmamos, que no era suficiente dominar un campo del conocimiento, sino que “además era necesario saber enseñar” (Quesada, 1988); al parecer no se pensó en ello como una necesidad inaplazable.

En la UANL el imperativo era solucionar los asuntos administrativos y políticos que afectaban la vida universitaria en los setenta y ochenta, lo que pospuso el compromiso institucional de preparar a los profesores, prevaleciendo la idea de que la formación docente implica sólo una tarea voluntaria, personal e individualizada, lo cual dio por resultado que la inserción en los programas de formación, capacitación o actualización de profesores, fuera irregular, poco sistemática e inclusive muchas veces descontextualizada. De hecho la escasa participación directa de los profesores en la toma de decisiones dentro de la vida institucional, desde donde se promueve el diagnóstico, diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación del proceso educativo, es, de alguna manera, constancia de que se impuso lo administrativo sobre lo académico.

Sólo de manera más reciente, y concretamente a partir de la Reforma Académica en el Nivel Medio Superior (1993), es que la formación de los profesores se adoptó como uno de los instrumentos fundamentales tanto para apoyar el proceso de reforma curricular, como para llevarlo a efecto y, garantizar un cambio en las prácticas docentes. El proceso fue importante en un principio, pero ahora el modelo implantado denota síntomas de agotamiento, puesto que se percibe poco avance; inclusive puede afirmarse que los maestros de ciencias sociales han retomado muchas de sus prácticas antiguas.

Pensamos que no obstante los esfuerzos realizados, la formación docente aún es una asignatura pendiente dentro de las preparatorias y especialmente en lo que atañe a los maestros de ciencias sociales. Los maestros que trabajan en esta área poseen un estilo y prácticas que difícilmente cambian los cursos o diplomados (con alarmante frecuencia, ni los estudios más formales o sistemáticos); además, se insiste en los errores de antaño: se incorporan maestros sin preparación alguna en la docencia, ni siquiera se les proporciona algún tipo de inducción que los lleve a la práctica con mayor acierto.

Sin duda la Reforma de 1993 movió algunas estructuras y esquemas de trabajo y cognoscitivos, pero no se ha logrado el equilibrio suficiente que permita dar el salto cualitativo necesario para potenciar un verdadero cambio, lo que en palabras de J. Gore se traduce como la *no alteración de los regímenes pedagógicos*, no necesariamente por falta de interés o disposición de los profesores, sino en buena medida porque éstos se ven constreñidos por lineamientos de trabajo académico-administrativo tradicionales que deja pocas posibilidades al cambio y a la innovación. El problema es que en definitiva la formación aún no posibilita una verdadera educación de calidad.

### 4.3 A qué llamamos educación de calidad.

En las condiciones actuales es importante redefinir el papel de la educación y del profesor, a fin de que efectivamente, se conviertan en los agentes de cambio que la sociedad y las universidades requieren. Se trata pues de impulsar una educación de excelencia.

Hablar de *calidad* en la educación superior nos remite a una serie de términos que suelen utilizarse como sinónimos, pero que es importante esclarecer. Para ello nos adherimos a la definición que Martínez Rizo (1992), aporta sobre calidad de la educación, que engloba los siguientes conceptos:

a) **relevancia**, se refiere a los objetivos y contenidos educativos que tienen una función en la vida de los educandos, es decir, el grado en que unos objetivos educativos son importantes para la vida de los individuos que se supone deberán alcanzarlos;

b) **eficacia**, se refiere al alcance o dominio que los alumnos logren de tales objetivos; es decir, suponiendo que los objetivos y contenidos sean relevantes, la educación será tanto más eficaz, cuanto mayor sea el número de alumnos que alcancen un dominio adecuado de ellos. Engloba tanto cobertura educacional como nivel de aprendizaje;

c) **equidad**, se trata de la característica del sistema educativo consistente en atender diferencialmente a sus alumnos, ofreciéndoles los elementos necesarios según sus características individuales y las de su entorno social, para dar a todos las máximas oportunidades de alcanzar las metas de aprendizaje relevante que correspondan; se opone a cualquier tipo de discriminación por acción o por omisión y supone un enfoque compensatorio dando más al que necesita más, y

d) **eficiencia**, se refiere a la relación entre los resultados obtenidos por la educación y los insumos requeridos para ello; si dos sistemas logran los mismos resultados, cuantitativa y cualitativamente, será de mejor calidad aquél que lo consiga en una forma más económica, o sea, usando menos recursos.

Una *educación de calidad* tendrá que ser entonces, dice Martínez Rizo, aquella que establezca objetivos socialmente relevantes, logre que éstos sean alcanzados adecuadamente por una elevada proporción de educandos, ayudándoles diferencialmente para ello y cumpla con lo anterior de la manera más económica posible.

— **Enfoques para medir la calidad.** A pesar de que el concepto de calidad pueda considerarse poco claro, siempre estamos haciendo juicios sobre calidad, y de hecho constituyen el fundamento de muchas de nuestras decisiones. Medir la calidad de la educación no es asunto fácil, sobre todo cuando los criterios o indicadores no están completamente delimitados, sin embargo se puede lograr un sistema de evaluación cada vez más apropiado y que se corresponda con el objetivo de la misma, que es mejorar la práctica educativa. Lo que ya no se puede negar, es la necesidad de la evaluación como mecanismo para medir la calidad; la práctica se ha elevado inclusive al nivel de política educativa consignada tanto en los planes de educación nacionales, como en los proyectos institucionales particulares.

La cultura de la evaluación ha entrado a nuestros círculos educativos y es menester hacerla realmente nuestra, es importante para clarificar los parámetros de la educación, de la docencia y desde luego, de la formación de los docentes, aspectos fundamentales en toda institución que busca transitar hacia la calidad

Para medir la calidad de la educación se han esgrimido diversos argumentos y enfoques que ponderan también criterios diferentes, pero que bien pueden darnos luz sobre la forma de evaluar la calidad. Astin (1992), reconoce cinco enfoques para valorar la calidad: el nihilista, el del prestigio, el de los recursos, el de los resultados y el del valor agregado

**1. Enfoque nihilista.** Sostiene que la calidad no puede ser definida o medida porque las actividades de las universidades son demasiado complejas y variadas, las diferentes instituciones tienen distintos objetivos, los productos del proceso en ese nivel poseen características muy sutiles, los problemas metodológicos son insuperables, etc. En realidad siempre se hacen juicios sobre calidad, y de hecho constituyen el fundamento de importantes decisiones.

**2. La estimación del prestigio.** Se basa en el consenso de las opiniones, la calidad, de acuerdo con este punto de vista, es lo que la gente cree que es. Estudiantes y educadores demuestran su fe en la institución. El prestigio de la institución está relacionado con tres ponderaciones : a) la selectividad de la admisión, b) la dimensión de la matrícula, y c) la magnitud del cuerpo docente. En última instancia la calidad académica percibida está muy vinculada con la selectividad en el pregrado.

**3. La ponderación de los recursos.** Este enfoque toma en cuenta los recursos (tanto materiales como humanos) que posee una institución: profesores con gran capacitación y prestigio, abundancia de medios, y estudiantes brillantes. A su vez, estos recursos son los que acreditan la reputación institucional. Así, la *competencia profe-*

*sional del cuerpo docente* puede determinarse sobre la base del porcentaje de profesores que poseen un doctorado, publicaciones, etc. La riqueza institucional de acuerdo con diversos criterios: la dotaciones, el gasto por estudiante, la planta física, los fondos para la investigación; las existencias bibliotecarias, la remuneración de los docentes, la proporción estudiantes/profesores, etc.

La calidad de los estudiantes se mide, según la *selectividad*, es decir, la capacidad académica media de los alumnos de primer año, determinada por los puntos obtenidos en las pruebas de admisión.

En este enfoque la *selectividad* cumple una doble función en la calidad institucional, por un lado se considera un indicador del prestigio de la universidad, y es una medida de sus recursos; y por otro, se da una estrecha relación entre los diversos indicadores de los recursos, lo cual parece reforzar la aparente validez de una determinación de la calidad educativa. Sin embargo, el análisis de este enfoque no es completo, sin alguna referencia al papel que desempeña el tamaño de la institución.

Este factor de la selectividad influye en los juicios concernientes al prestigio de una universidad, pero no sobre la calidad de sus programas.

**4. La estimación de los resultados.** Según este enfoque la prueba definitiva de la calidad de una institución no reside en su reputación o en sus recursos, sino en la calidad de sus productos. Algunos criterios que califican esa calidad son:

- la proporción de estudiantes que figuran en las listas de los mejores
- la proporción de alumnos que ganan becas para graduados
- la proporción de alumnos que siguen cursos de posgrado
- estadísticas sobre las tasas de retención de alumnos en las instituciones
- las remuneraciones de sus egresados

Estos criterios de evaluación de los productos son atractivos para los educadores, porque la mayor parte de sus estimaciones, así como las que se refieren a los recursos, están muy relacionadas con las ponderaciones del prestigio institucional.

Sin embargo, aquí también es importante anotar que estas mediciones por sí solas, no proporcionan necesariamente información sobre los efectos o la eficacia de la institución. En realidad, los estudios demuestran que la evaluación de los productos depende mucho de la calidad de los estudiantes admitidos, que del funcionamiento institucional o de la excelencia de sus programas.

**5. La medición del valor agregado.** Este es el enfoque de los efectos institucionales, o como le llaman los economistas, del valor agregado. El argumento básico que lo sustenta afirma que la verdadera calidad consiste en la capacidad de la institución de influir favorablemente en sus alumnos, es decir, establecer diferencias positivas en su desarrollo intelectual y personal.

La calidad de una institución debe reflejarse en los planes y programas de estudio, en el diseño y aplicación de nuevos procedimientos de aprendizaje autónomo, en procesos continuos de investigación y evaluación educativa, que permitan mejorar la práctica, y desde luego, en la *formación de profesores*, formación que debe estar estrechamente vinculada con el resto de los aspectos mencionados. Por ello, todos estos son aspectos que deben someterse a evaluación.

En la formación de profesores de la UANL no se planteó en otra época el aspecto de la calidad como ahora se maneja, se hablaba sólo de ser un buen maestro o mejor maestro, la Universidad vivía del prestigio adquirido en otros momentos y los maestros también (el autoconcepto positivo de los profesores repercutía positivamente en el autoconcepto de los alumnos); antes de 1993 no se evaluó formalmente a los profesores ni los procesos de formación. La evaluación de los procesos de calidad se asocia-

ba tan sólo a las empresas, de alguna manera predominaba un cierto nihilismo sobre la posible evaluación de la calidad del proceso educativo y por ende, de la formación de profesores.

Actualmente la situación ha cambiado, la Reforma Académica del nivel medio superior de 1993, ya menciona dentro de sus perfiles de desempeño de los profesores la necesidad de que, entre otros aspectos, éstos "manejen los principios de calidad, aplicándolos tanto al proceso educativo como a su propio trabajo" (Documento de la Secretaría Académica).

La UANL se mueve hoy en día en una mezcla de enfoques sobre calidad, aunque la tendencia es principalmente hacia el enfoque de estimación del prestigio, el que se refiere a la ponderación de los recursos y el relacionado con la estimación de los resultados, también tienen influencia. Se busca con ahínco fomentar sentimientos de pertenencia tanto entre los estudiantes, como entre los profesores, se selecciona la admisión, se aspira a fortalecer la competencia profesional del cuerpo docente sobre la base de los posgrados, se promueve a los estudiantes brillantes, etc.

En el caso de la formación de profesores los enfoques sobre calidad pareciera que chocan contra las inercias. Aunque hay desde hace tiempo, como ya lo hemos expresado, un esfuerzo importante por impulsar la formación, los resultados aún son parciales y poco tangibles. En el nivel medio superior se aplica la evaluación docente desde 1994, pero aún no puede afirmarse con certeza que quien obtiene un mayor índice de satisfacción ponderado (ISP), sea efectivamente el mejor profesor, tampoco es posible decir esto de aquél que condujo el grupo de alumnos con mayor porcentaje de aprobados. Como también suele suceder que los alumnos que obtienen los más altos promedios pueden hacerlo por vías diferentes a la del estudio y la dedicación, o en última instancia, sus resultados no están relacionados con la verdadera esencia de su formación como estudiantes.

*Es posible lograr una educación de calidad si se atiende a los sujetos participantes de este proceso: alumnos y profesores. Cualquier programa de mejoramiento a la calidad, independientemente del enfoque que se adopte debe considerar esto. En el caso de los profesores un **programa de formación de profesores de calidad** debe contemplar por lo menos los siguientes aspectos:*

- Incluir una preparación suficiente en el área de conocimiento, que contemple no sólo aspectos informativos o anecdóticos de la materia, sino que promueva una reflexión epistemológica.
- Contemplar la formación y capacitación del profesor en aspectos psicopedagógicos relativos específicamente al nivel medio superior. Lo que implica conocer los modelos educativos de enseñanza y de aprendizaje.
- Proporcionar al docente estrategias que contribuyan al desarrollo de su capacidad de aprender y a la vez le permitan ser un promotor del aprendizaje en sus alumnos.
- Propiciar el tiempo y los espacios adecuados para fomentar la capacidad de reflexionar sobre su práctica docente, en el entendido de que ninguna teoría o análisis a priori de la relación docente puede ser efectiva si no se estudian los aspectos particulares sobre los que se trabaja y que son cambiantes, como es el caso de la relación áulica.

La formación de profesores debe estar comprometida también con los lineamientos generales de calidad, por tanto se espera que también sea relevante, eficaz, equitativa y eficiente.

#### **4.3.1 Qué evaluar en la formación de profesores**

Un problema que subsiste es que no se evalúan los programas de formación adecuadamente; la actividad más frecuente que se orienta hacia este fin es la aplicación de una encuesta de opinión. En las últimas fechas se aplican otros productos para la evaluación como el ensayo, aplicaciones, ejercicios; la limitante que traducen estos

instrumentos es que sus requisitos y criterios de valoración no están suficientemente precisados. Los informes a nivel institucional, por ser demasiado generales, resultan sospechosos, además suelen ser meramente cuantitativos y oficiales, excesivamente técnicos. Lo que se requiere es que los programas sean a su vez sujetos a evaluaciones serias y consistentes que permitan con base en sus resultados, ejercer las acciones necesarias para su aprovechamiento.

**Necesidades e importancia de la evaluación.**- Evaluar los logros y las acciones en el campo de la formación de profesores es imprescindible y sumamente trascendente. Ya nadie duda de la necesidad de atender a la formación y actualización de los maestros de nivel medio superior y superior. En todo caso existen discrepancias en cuanto al tipo de estrategia más efectivo o deseable: cursos aislados u organizados en programas más o menos estructurados e inclusive en posgrados formales; tampoco hay acuerdo en lo relativo a enfoques, contenidos o intenciones; pero existe definitivamente un consenso en cuanto a la importancia de esta tarea.

La mayoría de las instituciones han creado instancias específicas dedicadas a estas actividades; se dedica tiempo y esfuerzo a estas tareas cuyos efectos debieran ser conocidos con mayor amplitud y claridad posible. Por otro lado, aunque no existen criterios homogéneos, ni acciones evaluativas de seguimiento de los egresados y de la incidencia de sus actividades en las escuelas y facultades respectivas, conforme a las prácticas de evaluación de programas, suelen considerarse los siguientes aspectos:

**Evaluación de pertinencia:** Se refiere a qué tanto un curso, programa o actividad de un centro es pertinente, es decir, responde efectivamente a los problemas que debe resolver, las necesidades y características de los maestros que pretende formar. Lo cual presupone un diagnóstico adecuado.

**Evaluación de congruencia:** Las acciones de formación que ofrece un centro o una institución no deben ser aisladas ni, mucho menos, contradictorias. Debe haber una total congruencia entre todos los cursos que forman un programa y entre los diferentes programas y proyectos de una dependencia. Esta congruencia tiene que ver con los enfoques teóricos, con metodologías y técnicas, con niveles de complejidad o profundidad, inclusive con terminología.

**Evaluación de la coherencia de cada curso:** Verificar coherencia entre intenciones u objetivos, contenidos o temáticas, metodología, materiales bibliográficos o de otro tipo, criterios e instrumentos de evaluación. También debe evaluarse la secuencias establecida, la distribución del tiempo y la adecuación a la realidad de los profesores a quienes va dirigido.

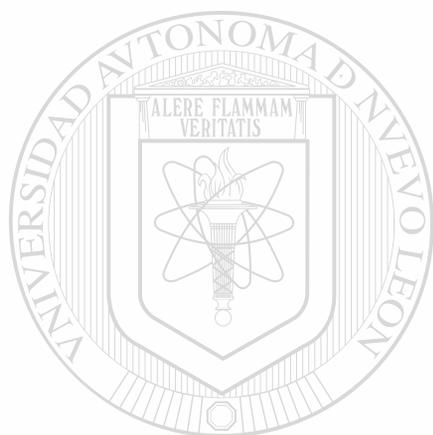
**Evaluación de los aprendizajes de los profesores:** Un evento de formación de profesores es, en último término, una actividad de enseñanza y cada uno de los maestros participantes debe lograr determinados aprendizajes; para eso se diseñó y se imparte el curso, para eso acude a tomarlo el docente. Huelga decir que con respecto a este punto existe una marcada resistencia.

**Evaluación de los efectos:** Por último, un rubro de fundamental importancia a evaluar, es sin duda el relacionado con los efectos de la formación. Si entendemos y aceptamos que la formación tiene como objetivo formal lograr una mejora en la calidad docente y por ende en la educación, un proceso de esta naturaleza debe ser el corolario natural de los esfuerzos en este sentido. Mientras la formación de los profesores no se refleje en cambios notables en su práctica docente, no se podrá afirmar que se ha logrado algo.

En todo este contexto es importante ubicar los perfiles de calidad que se expresan ahora en torno al docente, mismos que se traducen en los planteamientos forma-

les de la UANL (que ya se han mencionado). Pues el perfil del docente de calidad representa el eje para los procesos de formación de profesores (ver cuadro de la p. 57), por lo que dichos procesos deben diseñarse y desarrollarse con la clara intención de acercarse cada vez más al logro de dichos perfiles; de otra manera, los objetivos institucionales pueden perderse.

Es responsabilidad de las instituciones de educación superior apoyar a sus profesores para facilitar la concreción de estos elementos en las aulas y fomentar y exigir un nuevo perfil de los mismos, acorde con el tipo de educación que se desea propiciar.



# UANL

---

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

# PERFIL DEL PROFESOR DE ENSEÑANZA MEDIA SUPERIOR UANL

<b>Reforma Académica en el Nivel medio superior 1993.</b>	<b>PROMEP Programa de mejoramiento al profesorado (SEP)</b>	<b>PROAPPEMS Programa de actualización permanente de la EMS marzo 1997</b>	<b>PLAN NACIONAL DE EDUCACION 1995-2000 Programa Sectorial:EMS</b>	<b>UNIVERSIDAD VISIÓN 2006 (1998)</b>
<p>Los profesores del nivel medio superior debe desarrollarse en los siguientes ámbitos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Enseñanza-aprendizaje: Domina la materia y la metodología de enseñanza. Selecciona y aplica métodos de Enseñanza-aprendizaje y desarrolla la capacidad de los estudiantes. Participa con los miembros de la Academia. Se actualiza y se capacita</li> <li>2. Administración y organización escolar. Conoce y mejora las condiciones de aprendizaje.</li> <li>3. Escuela-comunidad. Colabora en acciones educativas entre la escuela y la comunidad. Identifica y colabora en la solución de problemas comunitarios.</li> </ol>	<p>Los profesores deben poseer los siguientes atributos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuir a formar valores, actitudes y hábitos positivos en los estudiantes.</li> <li>• Transmitir conocimientos rigurosos.</li> <li>• Promover habilidades intelectuales.</li> <li>• Generar conocimientos por medio de la investigación.</li> <li>• Generar aplicaciones innovativas del conocimiento.</li> </ul> <p>El programa hace referencia en general a los profesores de educación superior y aunque no contempla específicamente la Educación Media Superior, de alguna manera está inmersa en estos lineamientos.</p>	<p>Los profesores de la Enseñanza Media Superior requieren:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El conocimiento de la materia que imparte y actualizarse por lo menos quinquenalmente.</li> <li>2. El manejo de la didáctica específica y desarrollar en sus estudiantes la habilidad para aprender.</li> <li>3. El trabajo colegiado que implica colaborar con los otros profesores del grupo y de la misma materia.</li> <li>4. Los instrumentos adecuados de evaluación y de seguimiento del desempeño de los alumnos.</li> <li>5. La actualización periódica de los contenidos y de los métodos.</li> <li>6. Conocimientos de la pedagogía de la educación Media superior.</li> </ol>	<p>Los profesores de la educación media superior deben ser capaces de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover en el estudiante conocimientos y habilidades, pero fundamentalmente su desarrollo emocional, físico, psicológico y ético.</li> <li>• Orientar su trabajo hacia promover el aprendizaje y el autoaprendizaje.</li> <li>• Fomentar la capacidad de adaptación al cambio en los alumnos.</li> <li>• Fomentar el análisis, interpretación y empleo correcto y oportuno de la información.</li> </ul>	<p>Los profesores deben poseer al menos los siguientes atributos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Experto en su materia y en el arte de conducir el aprendizaje en sus alumnos.</li> <li>2. Vocación de servicio, portador y portavoz de valores. Despertar la capacidad de aprender a aprender.</li> <li>3. Comprometido con la Universidad y su entorno social.</li> <li>4. Promotor de valores y de la formación integral de los alumnos.</li> <li>5. Responsable con sus compromisos y obligaciones.</li> <li>6. Humanista: respetar el valor de lo humano sobre cualquier otro valor de orden técnico o práctico.</li> <li>7. Ejemplar y respetuoso del alumno y de la sociedad.</li> </ol>

#### 4.4 Perfil del docente de calidad.

Para garantizar una educación de calidad es menester delinear el perfil del docente en torno a los parámetros que se aplican a la misma educación y hacer explícitos los referentes formales en que se apoyan las acciones de la UANL. Los nuevos contextos así lo requieren, la vocación y la mística por enseñar deben acompañarse de conocimientos y cualidades concretas que produzcan efectos más o menos tangibles y evaluables.

La calidad del maestro está ligada a su competencia profesional; es decir, el profesor debe poseer ciertos conocimientos que contribuyen a legitimarlo y que apoyan su profesionalidad, mismos que en opinión de Schulman (citado por Gimeno, 1996), son los siguientes:

- Conocimiento del contenido del *currículum*.
- Conocimiento pedagógico general que hace referencia a principios amplios y estrategias para gobernar la clase.
- Conocimiento del *currículum* como tal, especialmente de los materiales y programas.
- Conocimiento pedagógico que le presta al profesor su peculiar forma de entender los problemas de su actividad profesional.
- Conocimiento de los alumnos y sus características.
- Conocimiento del contexto educativo.
- Conocimiento de los fines educativos, valores y significado filosófico e histórico.
- Como veremos, todas las propuestas consideran alguno o algunos de estos aspectos e incluyen habilidades o capacidades relacionados con ellos.

Al ubicar los perfiles de calidad del docente, se toman en cuenta tanto algunos planteamientos teóricos al respecto, como los que se derivan de los documentos que definen la tendencia institucional en este rubro.

Establecer un perfil de calidad equivale a contar con un referente claro y definido que guie los procesos de formación de profesores.

**4.4.1 La calidad del profesor.** Wilson (1992), define la calidad del profesor como su "capacidad de saber proporcionar (poner en práctica) a cada uno de los alumnos el currículo adecuado". Su idea fundamental es la de 'acomodar' a las necesidades individuales (educación diferenciada) lo que ha de ser aprendido.

La tarea incumbe sobre todo al profesor, pero lo que se le exige que sepa proporcionar no es necesariamente algo procedente de su propia elección. Uno de los cambios de perspectiva que se hacen en este enfoque de calidad es el que se corresponde con la importancia otorgada a la planificación centralizada a través de la creación de un diseño curricular base y al énfasis igualmente importante prestado a la planificación del currículo centrado en la escuela. La calidad de la enseñanza en este tenor, será por tanto, "Planificar, proporcionar y evaluar el currículo óptimo para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden" (Wilson, 1992).

#### DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Para lograr un desarrollo óptimo en los momentos actuales, se considera que los profesores deben poseer las siguientes características:

- 1o. Carisma o el poder de una personalidad magnética.
- 2o. Conocimiento de la o las materias que ha de enseñar, incluyendo un elevado nivel del manejo oral y escrito de la lengua materna.
- 3o. Capacidad pedagógica o "de oficio"; es decir, habilidad para estructurar el conocimiento para el aprendizaje, habilidad de hacer preguntas, desarrollo y aprovechamiento de recursos, gestión del aprendizaje individual y grupal. La calidad de

la enseñanza es por tanto planificar, proporcionar y evaluar el currículo óptimo para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden. La Visión 2006 le denomina el “arte de conducir el aprendizaje en sus alumnos”.

4o. Capacidad de reflexionar sobre su práctica (reflexión en la acción), ser un “profesional reflexivo” (Schön, 1992) a fin de abordar el cúmulo de interacciones que ha de gestionar, porque el aula es una realidad integral y a la vez diferenciada, lo que ahí sucede no siempre es predecible, pero si se puede planear con base en una reflexión analítica y sistemática.

Estos aspectos se resumen de la siguiente manera: vocación y compromiso con la Universidad; conocimientos suficientes para desempeñarse con la materia asignada y en el nivel correspondiente; conocedor de la metodología necesaria para el trabajo áulico, y capacidad para reflexionar sobre su práctica.

Ahora bien, aunque los aspectos mencionados son, sin duda, requisitos importantes para valorar la calidad de la enseñanza, no debe olvidarse que la capacidad de un profesor para lograr un rendimiento de calidad depende hasta cierto punto de unas decisiones que escapan a su control y que tienen que ver con el ámbito en que se desarrolla la práctica, tales como el marco curricular diseñado por organismos centrales, la política administrativa institucional y el equipo directivo de la dependencia o centro de trabajo, principalmente.

Además, existen otros dos factores que deben tomarse en cuenta para valorar (o posibilitar) la calidad del rendimiento del profesor en el aula: *la adecuación y la capacidad personal*. Esto significa que además de poseer un conocimiento apropiado de la materia que debe impartir y una formación adecuada para enseñar a los alumnos en el nivel en que trabaja, el profesor debe contar también con los recursos oportunos de espacio, materiales de enseñanza-aprendizaje y tiempo.

Cuanto mayor sea la adecuación entre lo que al docente se le pide que haga y su habilidad para hacerlo, más fácilmente cabrá atribuir a factores de capacidad personal las diferencias en la calidad del rendimiento. La capacidad es la destreza del profesor, tanto si se trata de contribuir a las decisiones de planificación, al desarrollo de los materiales curriculares, a la aplicación o a la evaluación del *currículum*. Esta capacidad personal se haya relacionada con su destreza en el papel de “buen profesor”.

**4.4.2 El perfil del profesor en los planteamientos formales.** Los referentes generales sobre la calidad educativa y docente se concretan en diversos planteamientos que conducen la actividad académica en la Universidad.

Así la *Reforma Académica* de 1993 del nivel medio superior puntualiza que el perfil del profesor de preparatorias debe comprender tres niveles: el ámbito de enseñanza-aprendizaje, el de la administración y organización escolar y el de la escuela-comunidad; se consideran niveles fundamentales en la formación y desarrollo personal y profesional de los docentes, porque son de alguna manera los elementos que dan garantía de un desempeño eficiente y eficaz dentro y fuera del aula, se pretende recuperar la importancia y status social del profesor. La Reforma incluye por primera vez y de manera formal un perfil del profesor, lo cual da la pauta para el establecimiento de líneas de formación docente, en las cuales se ha trabajado constantemente, aunque no siempre con los efectos deseados.

El *Programa Sectorial para la educación media y superior* (PND 1995-2000) establece también las capacidades que debe poseer un profesor de calidad para que apoye el proceso de formación integral del educando en este nivel académico. Sin embargo, el Programa reconoce que si bien sigue vigente la necesidad de fortalecer la formación didáctica y disciplinaria de los docentes, ya que los esfuerzos han sido insuficientes, el problema de los bajos perfiles docentes, o de una incorporación carente de orden persiste en las preparatorias porque no se premia ni se estimula en forma signifi-

cativa el esfuerzo extra de los profesores. Lo cual suele repercutir en los efectos finales del trabajo docente; el porcentaje nacional de eficiencia terminal en las preparatorias sigue siendo bajo (47%: CENEVAL, 1998).

*Visión Universidad 2006\**. Sin duda otro de los documentos rectores en esta línea es la Visión Universidad 2006 (programa institucional) producto de la reflexión de los universitarios sobre lo que debe ser la institución en el futuro. Prescribe los valores, capacidades y actitudes que atañen al profesor de calidad y reconoce como atributo fundamental ser experto en la materia y en el *arte* de conducir el aprendizaje y el autoaprendizaje, tarea que debe tener como referentes la vocación de servicio y la promoción de valores humanistas; esto traduce la intención de la universidad de imprimir en todas sus actividades un énfasis humanista que fomente el equilibrio entre la ciencia, la técnica y las humanidades, con ánimo de proseguir sus tareas sustantivas.

Para lograr el mejoramiento del perfil, la Visión impone al maestro universitario la obligación de adquirir conocimientos de alto nivel y actualización, así como enriquecer sus capacidades didácticas, para lo cual debe contar con una maestría en la disciplina más relacionada con su actividad docente. La UANL, ofrece por su parte establecer programas al mejoramiento de las remuneraciones salariales que incentiven y den reconocimiento a la calidad y a la productividad docente. Como se sabe, la UANL ha realizado esfuerzos importantes en la búsqueda de mejoras salariales para sus maestros, sin embargo, los esfuerzos son insuficientes sobre todo por que los procedimientos siguen apareciendo como poco claros y equitativos.

Por último es importante hacer mención de un documento que determina los nuevos planteamientos institucionales, nos referimos a los *Criteria* de la Southern Association of Colleges and Schools (SAC'S)\*\*, asociación a la cual la Universidad ha

\* El referente normativo de la Visión 2006 es el nuevo Reglamento del personal académico, aprobado por el H. Consejo Universitario en diciembre de 1996.

\*\* Asociación de Universidades y Colegios del Sureste de los Estados Unidos.

solicitado su incorporación; de concretarse este hecho se convertiría en la primera universidad pública de América Latina incorporada a dicho organismo. En el rubro de profesores, los Criterios de la SAC'S establecen que para garantizar la calidad de la educación, la institución (solicitante) debe mostrar un proceso ordenado para el reclutamiento y el nombramiento de sus profesores; este criterio introduce la idea o enfoque de calidad que esta asociación privilegia, la *selección*.

Los *Criterios* establece también los atributos que debe poseer un profesor: comprometido con la institución, competente en todos los niveles académicos y calificado para cumplir con los propósitos de la institución; además debe poseer habilidad en la comunicación oral y escrita (requisito *sine qua non* de todo profesor) y poseer un posgrado en la disciplina que enseña. Una buena medida, los lineamientos señalados nos clarifican el por qué de las nuevas demandas a la educación y a la tarea docente, aunque las opciones que ofrecen para su logro siguen apareciendo como inaccesibles para algunos.

**4.4.3 ¿Qué evaluar en el comportamiento docente?** En todo caso, al estudiar y evaluar la calidad en la enseñanza, los criterios empleados no deben limitarse a la *eficacia*, sino que deben considerarse dos cuestiones: en qué se centran los profesores en funciones (variedad de tareas que acometen) y de qué aspectos del comportamiento del docente hay que obtener datos. Conocer el tipo de tareas que los profesores realizan es sin duda, un trabajo extraordinario que requeriría de todo un equipo de profesionales para acometerlo, lo cual excede con mucho nuestras posibilidades.

EL otro aspecto es el que se refiere a la posibilidad de identificar las destrezas y cualidades personales requeridas en un profesor de calidad, y que por lo tanto son las que deben evaluarse o diagnosticarse y ser tomadas en cuenta para el diseño de acciones de formación, estas cualidades son fundamentales para el desempeño docente: la comunicación oral y escrita, destrezas interpersonales, capacidad docente práctica, dedicación a la enseñanza, fuerza de carácter (o capacidad reflexiva).

En el cuadro que se incluye en la página siguiente, se enuncian los comportamientos (que están en correspondencia con las habilidades, cualidades, destrezas o perfiles deseables) que diversas instituciones de educación superior toman en cuenta en el momento de evaluar la tarea docente, lo cual da idea desde luego, de los perfiles que contemplan dichas instituciones, el esquema se elaboró con base en el trabajo de Arias Galicia (1984), denominado Inventario de Comportamientos Docentes. Una observación rápida de la relación que se ofrece, permite concluir que los aspectos a evaluar sobre el profesor, son muy semejantes en el mundo entero; que las instituciones de educación superior valoran casi las mismas cualidades personales y aptitudes profesionales.

Universidad de California	Universidad de Leeds, Inglaterra	Universidad de Haifa, Israel	Universidad de Australia	UNAM (Arias Galicia)
Profundidad de sus conocimientos	Valor del curso	Reto intelectual del curso	Interés o valor del aprendizaje	Dinamismo en clase
Manera de enseñar	Amplitud y profundidad del curso	Relaciones entre profesor y estudiantes	Entusiasmo del profesor	Preparación del tema de clase
Organización	Dinamismo en la enseñanza	Estructura y contenido del curso	Organización del curso	Criterios para calificar
Relaciones personales con los estudiantes	Organización del curso	Métodos de enseñanza	Participación de los estudiantes	Puntualidad y asistencia
Importancia de la materia			Amplitud del curso	Respeto a los alumnos
Aplicación de exámenes			Exámenes y calificaciones	Dominio de la materia
Calificaciones			Tareas	Motivación al estudiante
Tareas y cargas de trabajo			Dificultad y cargas de trabajo	Carácter
Habilidad para motivar				Enfoque a la profesión
				Cumplimiento del programa

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS  
**El cuadro comprende los comportamientos típicos evaluados en los profesores.**

Perfiles Educativos No. 4, Enero-Febrero-Marzo 1984/CISE-UNAM

La calidad del sistema educativo depende en definitiva de la calidad de las personas que lo acompañan. Esto coloca en un primer plano la formación de profesores, pero también debe ponernos sobre alerta, con el fin de no descargar en este proceso y particularmente en los profesores, todos sus efectos negativos. Como bien dice Pablo Latapí, los procesos educativos no funcionan en vacíos institucionales, la formación de profesores y la propia actuación del maestro se ve en buena medida determinada por políticas y planteamientos de diverso orden.

**4.5 Tendencias nacionales en la formación docente.** En México las tendencias, ya mencionadas adquirieron múltiples matices y en realidad subsisten de diversa manera en los distintos programas. Aunque es evidente que “alguna de ellas adquiere una expresión hegemónica respecto de ellos” (en Arredondo y Díaz Barriga, Comps. 1989).

De alguna manera puede afirmarse que en México, las experiencias formales y de amplio alcance en la formación docente, se encuentran ligadas a la aparición del Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE) en la UNAM, aunque también se conocen otras experiencias en diversas universidades del país. El CISE es un instituto que surge a finales de los años setenta como efecto de la fusión del Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, cuyo objetivo es contribuir a la formación y capacitación de los profesores universitarios en aspectos como la didáctica y los métodos de enseñanza, así como tender a la profesionalización de la planta docente.

Así, desde los años setenta pueden identificarse tres momentos de la evolución de los programas de formación de profesores, que se vincularon a tres tendencias que se fueron desprendiendo de ellas:

*Primera.* La incorporación de la pedagogía industrial norteamericana; las áreas típicas del pensamiento didáctico serían reemplazados por multitud de discursos con características típicas de modernidad. El nuevo lenguaje educativo refleja una visión científico-técnica de la acción pedagógica. Este momento ha sido identificado como la incorporación de la tecnología educativa en el país.

*Segunda.* Búsqueda de alternativas pedagógicas frente al pensamiento técnico altamente deshumanizado. Se revisan teóricos como Freire, Gramsci y se integran conceptos de la pedagogía crítica. Lo característico de esta tendencia es quizá su dis-

persión y cierto grado de contradicción. Sin embargo, se empieza a recuperar una visión más totalizadora sobre la educación.

*Tercera.* Negación misma de los programas preestablecidos y la búsqueda de una formación *in situ*. Se trata de programar la formación con base en el diagnóstico de necesidades particulares de los centros educativos.

Una más, es la que ha buscado incorporar la *investigación educativa*, como núcleo fundamental en la formación de profesores. Con ella aparece una nueva demanda para el docente, quien no sólo debe capacitarse en cuestiones pedagógicas sino que además debería aprender a investigar. Así, la investigación educativa se ha convertido en un mito y en una actividad relativamente enajenada como otras actividades que realiza el docente, ya que al encomendarle tal tarea no se toma en cuenta su situación particular. Los programas del CISE, modelo que se reprodujo en diversos centros educativos del país, dieron constancia de estas influencias.

La evolución de los programas en nuestro país traducen, no sólo los enfoques y concepciones sobre la investigación y la formación, sino también determinadas formas de concebir la práctica docente. Zarzar (1988), sostiene que las tendencias prácticas más claramente identificadas en los programas son básicamente tres:

1) La primera de ellas sostiene que lo único que los profesores necesitan es ser expertos en su materia y estar actualizados en los últimos avances del conocimiento en el área. La formación así concebida, se orienta por lo regular a ofrecer internamente cursos y conferencias de *actualización y profundización en la disciplina* y, por otro, a ofrecer, tanto interna como externamente, oportunidades para que sus profesores realicen estudios de maestría y/o doctorado (opciones que por lo regular no incluyen formación para la docencia o cuando lo hacen éstas no constituyen una parte significativa del *currículum*).

2) La segunda tendencia da un paso más y afirma que es tan importante el “saber enseñar”, como el ser experto en su materia. Un programa de formación docente diseñado con base en esta segunda concepción se orientará por un lado, a ofrecer opciones de actualización y profundización en la disciplina y, por otro, a propiciar la formación para la “enseñanza”. En este sentido, *la formación se centrará en la figura y las funciones del profesor* (concepción personalista): se le capacitará para exponer, transmitir la información, elaborar material de apoyo, diseñar objetivos y programas de estudio, utilizar recursos y aparatos de tipo didáctico y audiovisual, etc.

3) La tercera tendencia da todavía un paso más adelante, sin dejar de reconocer la necesidad de las dos primeras (conocer su materia y saber enseñarla), afirma que se requiere una tercera condición como necesaria para ser buen profesor: saber propiciar en sus alumnos aprendizajes significativos. De acuerdo con esta concepción, la función principal del profesor no es enseñar, sino propiciar que sus alumnos aprendan.

Esto es ahora del conocimiento general de los profesores, se acepta que “el ser buen profesor y saber enseñar no es garantía de que se alcanzará el aprendizaje. Las estrategias de enseñanza son unas, y las estrategias de aprendizaje otras” (Quesada, 1988). En todo caso un programa de formación docente diseñado con base en esta tercera concepción, además del doble aspecto tocado por las otras tendencias, incluirá y enfatizará la formación orientada a propiciar **aprendizajes significativos**. En este sentido la formación se centrará, no en la figura del profesor, sino en la figura del alumno, en sus procesos internos que lo lleven a aprender significativamente y, de manera secundaria o subordinada, en lo que el profesor puede hacer para propiciar, facilitar o acelerar este proceso.

Para lograr los efectos deseados, recomienda Zarzar Charur (p.95)

1. Ampliar la cobertura; se trata de alcanzar con los programas de formación docente al mayor número posible de profesores.
2. Buscar mayor cercanía con el lugar del quehacer docente, es decir, con las escuelas y facultades. Se busca también responder a demandas expresas de los centros, y por ende de los profesores.
3. Acompañar procesos de superación de las academias de profesores de las escuelas y facultades. Se trata de acompañarlos en calidad de asesores, en los procesos de superación que ellos mismos han generado y desean continuar.
4. Integrar las dimensiones disciplinaria y didáctico-pedagógica en los programas de formación, tendencia que desde hace algún tiempo se ha ido perfilando.
5. Diseñar programas de formación de formadores, con el fin de conseguir la autosuficiencia institucional y lograr a la vez una mayor diversificación y alcance de los programas.

**4.5.1 La formación en la UANL y en las preparatorias.** En la Universidad se han ensayado diversas tendencias, enfoques y metodologías, algunas de las cuales, inclusive, han coexistido y coexisten en diversos momentos. Nuestra idea no es profundizar al respecto, puesto que ya existen trabajos que dan cuenta de estos procesos; destacamos solamente algunos aspectos que sirven a nuestro objetivo. En la época anterior a los años sesenta el predominio de la concepción tradicional-oficio o académica, es indiscutible: lo que importaba era el dominio de los contenidos a transmitir, el resto lo hacía la práctica. La formación era una actividad personal, los maestros "sabían lo que tenían que hacer". Sin duda en esta época la universidad fue testigo del trabajo entregado y profesional de muchos maestros que se dieron a la tarea de enseñar, impregnados de la mística que rodeaba a la profesión y del respeto social que conservaba el oficio, pero los tiempos cambiaron...

La situación emergente que se vive en la UANL en los años setenta, con la expansión de la matrícula y su consecuente aumento de maestros, se traduce sin duda en soluciones para la formación del mismo tipo, es decir, de emergencia. Dos fueron las alternativas que se manejaron, producto también de la influencia de los proyectos nacionales en este sentido: la instrumentación de cursos para la capacitación o habilitación en la docencia, y la construcción de programas formales, como licenciaturas o maestrías (Zapata, 1997). Las preparatorias ensayaron proyectos particulares, producto de las nuevas influencias psicopedagógicas que ya se enseñoreaban en la institución, nos referimos a la tecnología educativa, basada en el conductismo psicológico e instrumentada a través de la programación por objetivos; aunque también se puso en práctica la pedagogía del lenguaje total, la microenseñanza, etc.

Así, en los años setenta, aunque existen pocas constancias de ellos en la UANL, los cursos didácticos que se ofrecieron a los profesores tuvieron como finalidad capacitación en la tecnología educativa; se insiste en la enseñanza individualizada, en la elaboración de objetivos (generales, particulares, específicos) y en el uso de la taxonomía de Bloom sobre las áreas del conocimiento para el diseño de estos objetivos (el uso de los verbos adecuados que tradujeran la conducta a lograr, se convirtió en una obsesión). En los programas de las preparatorias predomina esta influencia. Se ve a la tecnología educativa como el instrumento fundamental para resolver los problemas educativos en este nivel y se prepara a los maestros en ello. Aunque pocos de estos programas están documentados, los testimonios de algunos participantes en el proceso y la propia experiencia nos dan pie para tales afirmaciones. Proliferaron los cursos S.I.P. (Sistema de instrucción personalizada), y en particular las técnicas de microenseñanza.

Los fundamentos psicopedagógicos de la Reforma de 1983 se apoyan en la tecnología educativa, todo el proceso del diseño curricular se concreta en la producción de programas de asignatura por unidades y objetivos. Aunque de manera asiste-

mática e informal (el proyecto no contempló la capacitación docente como estrategia para su implementación), en los cursos para los profesores predomina este enfoque, en el que la actividad docente es instrumental y dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de técnicas específicas. En todo caso, la enseñanza se entiende como un proceso que puede producirse y controlarse.

Para mediados de los años ochenta este enfoque empieza a cuestionarse y la UANL se incorpora a un proyecto nacional de mejoramiento docente, pero sus efectos no fueron suficientemente amplios; sin embargo, emprende ya algunas acciones propiamente institucionales para la formación de profesores. Los cursos que en particular encontramos documentados, se pueden apreciar en el cuadro que se incluye más adelante (pág. 81). La inserción a los cursos siempre fue voluntaria, por lo que no se puede afirmar que todos los maestros del área histórico-social (ahora ciencias sociales) los hayan cursado. En 1993, se realiza una nueva Reforma en las preparatorias, cuyo documento base incluye como estrategia fundamental para su implementación y desarrollo, la formación y capacitación docente, tanto en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje, como la administración escolar y la comunidad. El nuevo diseño curricular se apoya en una concepción psicopedagógica constructivista y busca potenciar la formación de profesores en la indagación (ver cuadros), desarrollo de habilidades cognitivas, estrategias de enseñanza-aprendizaje, aprendizaje significativo.

Los cursos disciplinarios se han ofrecido en mayor cantidad, y de hecho son los que despiertan también más interés entre los profesores; sin embargo, los participantes, aun son pocos, por lo que sus efectos son limitados. Además, se reconoce también que los cursos de esta naturaleza puestos en práctica para los maestros de preparatoria en el área de ciencias sociales pocas veces ofrecen una verdadera reflexión epistemológica sobre el área en cuestión; cuando se ha pretendido trabajar bajo este enfoque se hacen patentes las limitaciones de los profesores. Dicha modalidad de programas de formación generalmente versan sobre temas de actualidad y se exponen de manera introductoria.

## 5. LAS REFORMAS CURRICULARES Y SUS EFECTOS EN LA FORMACIÓN Y PRÁCTICAS DOCENTES

La formación docente es un campo de prácticas y discursos que se ve determinado, como la misma educación, por instancias o dimensiones diversas. Su objetivo, implícito o explícito, es fomentar o desarrollar un perfil docente que la sociedad o la institución ha establecido, con la finalidad de contar con personal apto y preparado que sea garantía de una educación de calidad.

Las acciones emprendidas por la UANL para apoyar a los maestros en su propio fortalecimiento y desarrollo como tales, se derivan desde luego de las demandas sociales e institucionales, pero sobre todo del *currículum* escolar; es decir, son los contenidos, su organización y sus tiempos, los que establecen los requerimientos que un profesor debe cumplir. En este sentido, resulta que la implantación y desarrollo de las reformas curriculares es un elemento importante para comprender las políticas y acciones que se llevan a cabo para apoyar a los docentes.

Las reformas al *currículum* de preparatorias llevadas a cabo en 1983 y 1993, respectivamente son producto, como veremos, de las necesidades de adecuación a las nuevas demandas que se presentan en la sociedad y repercuten tanto sobre la enseñanza universitaria en esos momentos, como en las tendencias que sobre la formación adopta la UANL, por ello es importante conocerlas. Además porque la participación de los maestros en su desarrollo e implementación determinarán también la práctica docente y favorecerán un tipo determinado de régimen pedagógico que evidentemente se ve quebrantado con nuevos cambios.

## 5.1 El plan de estudios de 1983 en preparatoria

Antes de 1980, las preparatorias de la Universidad funcionaban, en teoría, con un Plan de estudios básico para los primeros tres semestres, siendo el cuarto semestre diferente, por tratarse de un plan de bachillerato *especializado*; modalidad que equivale a una preparación específica para la carrera elegida. Este hecho desembocó en la producción de un plan diferente en cada Escuela; las preparatorias hicieron modificaciones y adecuaciones diversas atendiendo a requerimientos principalmente políticos y administrativos que en muchos casos resultaron contrarias al Plan original. La situación condujo a una serie de problemas de orden académico y administrativo (incluso político) que se reflejaron en diversos niveles, principalmente en los egresados que se enfrentaban a dificultades para integrarse adecuadamente al nivel superior. Con respecto a los maestros puede afirmarse entonces que algunos se habían especializado en las materias básicas como Problemas socioeconómicos del mundo y de México, por ejemplo; y otros en las llamadas propiamente especialidades, como derecho y sociología.

— La Universidad inició en esa época un proceso de revisión y unificación de los Planes y programas de Preparatorias, cuyo objetivo principal, explicitado así en los documentos de trabajo, era diseñar un Plan único que estableciera tanto los contenidos mínimos necesarios como los lineamientos generales del trabajo académico y la estructura organizativa llevarlo a cabo. El nuevo Plan de estudios buscaba homogeneizar el bagaje cultural de sus potenciales egresados —y establecer un control sobre el proceso educativo en preparatorias—, lo cual llevó a la eliminación del bachillerato especializado.

Los trabajos se iniciaron en el segundo semestre del año escolar 1979-1980, el H. Consejo Universitario encomendó a la Comisión Académica elaborar un diagnóstico sobre la situación, el cual aporta entre otros, los siguientes datos: había 16 planes

diferentes de 19 preparatorias existentes en aquel entonces; el Plan vigente era modificado substancialmente en los primeros tres semestres por la mayor parte de las preparatorias; el cuarto semestre se impartía de manera diferente en todas; además, había claras diferencias en las semanas de trabajo académico, la hora-clase, y los exámenes parciales. Con base en este diagnóstico, la Comisión Académica programó reuniones a lo largo de dos años con Directores y Jefes de Academia de las diversas preparatorias, se establecieron los objetivos generales y particulares de cada área y se seleccionaron los contenidos que cumplieran con ellos.

Producto de estos trabajos fue el documento denominado *"Proyecto de unificación al Plan de Estudios de Preparatorias"*, publicado y distribuido en las escuelas en abril de 1983. Se establecieron también lineamientos de carácter académico-administrativo, tendientes a hacer operativo el plan: el programa semestral se ajustó a 14 semanas efectivas de clase; se estableció un examen parcial de medio curso (33%) y uno por materia que cubriera todos los aspectos del programa semestral (67%); se uniformó la hora-clase a 40 minutos, y se estableció un tope máximo de tres turnos al día en las escuelas. Estos cambios significaron también ajustes importantes en los cursos y prácticas pedagógicas.

Sobre la participación de los profesores debe decirse que, aunque se realizaron algunas "encuestas" para conocer el estado de cosas y el sentir de la comunidad involucrada, en definitiva los cambios propuestos se discutieron principalmente en los niveles directivos. El establecimiento de dichos lineamientos ponía de manifiesto la finalidad de responder a los planteamientos nacionales de modernización de la educación, a los cuales la UANL no podía sustraerse. En los acuerdos definitivos, la participación de los maestros fue escasa, en buena medida porque tradicionalmente ésta se había dado con motivos netamente políticos y no académicos, y lo que se buscaba era una estructura que permitiera orden y control sobre los procesos académicos, independientemente de la política.

El conjunto de profesores que trabajaron en este proyecto estaba integrado por los jefes de academia de cada preparatoria, quienes fueron asesorados por pedagogos sobre la elaboración de objetivos generales y particulares, según los enfoques de la tecnología educativa y para lo cual se entregó un manual que incluía la taxonomía de Bloom sobre las conductas observables y otras recomendaciones. La mayor parte de los maestros debieron aprender sobre la marcha lo necesario con respecto a la elaboración de objetivos que se volvió una obsesión, la obsesión por la eficiencia de la que habla Gimeno Sacristán (1982). El enfoque técnico-instrumental permeó toda la elaboración del programa, y los problemas quedaron soslayados con la supremacía de la lógica y de la ciencia, que apoyada en la psicología conductista, pone énfasis en la importancia de la objetividad que se alcanza con el rigor de trabajar sólo sobre "la conducta observable" (Pansza, 1988, p 58). En definitiva, el trabajo curricular privilegió el detallismo metodológico y minimizó la reflexión epistemológica profunda.

Aunque se trabajó bajo el supuesto de que los Jefes de Academia de cada escuela preparatoria eran representantes genuinos de sus respectivos compañeros, en buena medida el resultado de esas reuniones, fue producto de la defensa de posiciones personales o institucionales, pero pocas veces de una verdadera reflexión y trabajo colegiado entre los profesores. Se pretendía evitar las pugnas y roces políticos de otras épocas; a pesar de todo, el nuevo plan, además de ofrecer la *ilusión de la eficiencia*, daba al profesor la oportunidad de poseer un instrumento útil que le permitiría controlar lo que sucedía en el salón, a través de estímulos, respuestas y reforzamientos.

El plan se incluye a continuación, es importante para comprender la percepción que entonces adquirieron los profesores sobre su trabajo y el área en que se desempeñaron ya que de ello se derivan las prácticas y discursos (régimen pedagógico) que caracterizaron a los profesores de ciencias sociales durante mucho tiempo: cursos en todos los semestres y frecuencias intercaladas durante la semana, todo ello contribuyó

a delimitar y fortalecer el estatus del profesor de ciencias sociales en las preparatorias. Tenían una importancia específica y equilibrada con respecto al resto de las áreas que integraban el *currículum*, sus prácticas estaban guiadas por una orientación teórica y metodológica, aunque fuera en el nivel del discurso; todo ello le daba sentido a su actuación.

Los profesores del área histórico-social, que así se denominaba en este Plan sabían despertar sentimientos de adhesión y solidaridad entre los alumnos y gozaban de gran respeto debido a que manejaban la argumentación verbal (el rollo), conocían de las cosas cotidianas y tenían tiempo para comprometerse con los alumnos, aún en aspectos no académicos.



# UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

# UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

## PLAN DE ESTUDIOS DE PREPARATORIAS

1983

ÁREAS	1º SEM.	F/S	F/C	2º SEM.	F/S	F/C	3º SEM.	F/S	F/C	4º SEM.	F/S	F/C
MATEMÁTICAS	Matemáticas I	5	70	Matemáticas II	5	70	Matemáticas III	5	70	Matemáticas IV	5	70
CIENCIAS NATURALES	Física I y laboratorio	4	56	Física II y Laboratorio	4	56	Física III y Laboratorio	4	56	Física IV y Laboratorio	4	56
	Química I y Laboratorio	4	56	Química II y Laboratorio	4	56	Química III y Laboratorio	4	56	Química IV y Laboratorio	4	42
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Biología I y Laboratorio	3	42	Biología II y Laboratorio	3	42	Biología III y Laboratorio	3	42	Biología IV y Laboratorio	3	42
	Inglés I	3	42	Inglés II	3	42	Inglés III	3	42	Inglés IV	3	42
HUMANIDADES	Taller de Redacción	5	70	Taller de Redacción e Investigación Documental	5	70	Taller de Lecturas Literarias I	3	42	Taller de Lecturas Literarias II	3	42
	Lógica	3	42	Filosofía I	3	42	Etimologías Latinas	3	42	Etimologías Griegas	3	42
HISTÓRICO SOCIAL	Teoría de la Historia	3	42	Estructura Socioeconómica del Mundo	3	42	Filosofía II	3	42	Ética	3	42
	Metodología del Aprendizaje	1	14	Orientación Vocacional I	1	14	Historia de México	3	42	Estructura Socioeconómica de México	3	42
ACTIVIDADES NO ACADÉMICAS	Educación Física	1	14	Educación Física	1	14	Orientación Vocacional II	1	14	Información Profesional	1	14
	Totales	32	448		32	448	Educación Física	1	14	Educación Física	1	14
					33	462		33	462		33	462

Fuente: Tomado del documento denominado *Plan programas de estudio de preparatorias*, publicado por la Secretaría General de la UANL en junio de 1983

En el área histórico-social se adoptaron los programas ya puestos en práctica por algunas preparatorias, éstos se habían elaborado y se desarrollaban basándose en la teoría del materialismo histórico.

Los aspectos pedagógicos que quedaron establecidos en el documento final, se resumen en lo siguiente: el **concepto de bachillerato**, que destaca el carácter formativo e integral del mismo; los **objetivos de la educación media superior**, que privilegian el desarrollo de la capacidad de abstracción y la actitud científica, así como la formación de actitudes y habilidades que estimulen el autoaprendizaje (aunque no especifica cómo); el **perfil del bachiller**, que hace explícitos los conocimientos, habilidades y actitudes que obtendrá el egresado de las preparatorias de la UANL.

La aplicación del nuevo plan se inició en septiembre de 1983, sin embargo, no fue acompañado por un proceso de formación, actualización o capacitación de los profesores, quienes en definitiva tenían que ponerlo en práctica; tal aspecto se dejó en manos de las preparatorias, las cuales se limitaron, en la mayoría de los casos, a dosificar conforme a sus necesidades internas los nuevos programas y elaborar materiales didácticos o adoptar rápidamente un libro determinado.

La formación disciplinaria o pedagógica no se contempló como parte de la Reforma curricular y ello es ahora abiertamente reconocido por quienes en su momento eran funcionarios destacados de la UANL. La falta de preparación o inducción para el desarrollo del plan sí hizo particularmente patente en el área histórico-social, ya que si bien los profesores de algunas preparatorias conocían y habían trabajado contenidos relacionados con las teorías de Marx —por ser la tendencia teórica en boga—, para la gran mayoría sin embargo, era completamente desconocida, o si la conocían no la compartían. La falta de formación disciplinaria empobreció la concreción de los objetivos planteados para esta área.

En el transcurso de los años siguientes se diseñaron algunos cursos sueltos tendientes a apoyar la tarea docente (es de hacer notar que no existen archivos organizados que den cuenta formal de estos esfuerzos), pero pocos llegaron a tener continuidad o seguimiento en la práctica. Los contenidos fueron aplicados de manera mecanicista e instrumental, ya que este era el enfoque que prevalecía —a pesar de que en otros ámbitos se habían levantado serias críticas en su contra— y representa “una visión reduccionista de la educación, ya que bajo la bandera de eficiencia, neutralidad y cientificismo, la práctica educativa se reduce solo al plano de la intervención técnica” (Gimeno, 1982).

Otro hecho destacable es que el Plan del 83 *no incluye* entre sus postulados o fundamentos un Perfil del profesor, aunque en el resto de los planteamientos están implícitas tanto las nuevas demandas que el profesor debe atender, así como las habilidades que debe desarrollar. Por ejemplo, uno de los objetivos que se incluye en el Plan dice que el alumno además de adquirir conocimientos, deberá desarrollar la capacidad de abstracción y la actitud científica, así como actitudes y habilidades que lo orienten, preparen y estimulen para el autoaprendizaje. Evidentemente para ello se requiere del concurso del profesor, porque éste tiene un importante papel mediador con respecto al *currículum* (Gimeno, 1996, p 197).

Cabe preguntarnos en qué medida los maestros desarrollaron el autoaprendizaje y lo promovieron. En todo caso, haber reconocido el papel mediador del maestro, hubiera tenido consecuencias muy positivas en el orden de pensar modelos apropiados de formación de profesores, en la selección de contenidos para esa formación, en la configuración de la profesionalidad y competencia técnica de los docentes, lo cual hubiera propiciado un esquema más productivo de la práctica docente.

El programa del área histórico-social acusa en el nivel del discurso el predominio de un pensamiento cientificista, en tanto que revela una fe en la ciencia y en el saber especializado de los campos particulares: Pero por otro lado, la metodología, la didáctica, tiene un carácter eminentemente técnico, instrumental, aséptico, neutral (a pesar de que prevalecía un solo enfoque en los contenidos del programa). El trabajo en las escuelas fue predominantemente de tipo técnico-instrumental, mejor comprendido por analogía con la línea de producción (Kemmis, 1993), y en términos generales este aspecto determinó la formación docente. Pero al no establecer una línea teórico-metodológica definida, las preparatorias llevaron a cabo acciones muy diferentes e inclusive contrapuestas al Plan original; estos aspectos permearon también la formación de los profesores.

Por otro lado, el trabajo de desarrollo curricular efectuado sobre la base de la división del trabajo entre un contexto de formulación (comités) y otro de realización (profesores) generó problemas pedagógicos para los profesores. A lo largo de los años sucedió que diversas preparatorias diseñaron sus propios materiales didácticos sobre cada una de las asignaturas y los programas terminaron sufriendo adecuaciones, según el contexto y el perfil de los profesores; en la mayoría de los casos las adecuaciones realizadas a los programas de asignaturas no fueron producto de una reflexión sobre la práctica, ni mucho menos fundamentadas lógicamente. Tal parecía que lograr un criterio histórico-científico de interpretación de los fenómenos sociales, como lo establecía el objetivo general de Teoría de la historia (que representaba la punta de lanza en esta área), era inalcanzable puesto que el materialismo histórico, como se enseñaba en las preparatorias, no resolvía el problema. Era, nos ha expresado una exfuncionaria "... sólo una metodología... Los maestros no estaban preparados para seguir la metodología de acuerdo a los contenidos, se daba sólo la conceptualización"

El Plan de 1983 estuvo vigente durante diez años, sin duda muchos maestros se desarrollaron positivamente en el trabajo académico, pero las acciones institucionales de formación fueron dispersas y de poco alcance, como puede observarse en el cuadro que se incluye. Los cursos de este tipo que pueden nombrarse son escasos y el número de maestros que se integraron a ellos, también. Las preparatorias realizaron intentos muy particulares, cuyos beneficios fueron desde luego, restringidos.

**Los cursos programados de 1987 a 1992.** Como ya se ha dicho, esta reforma académica no tuvo aparejado un programa de formación de profesores; en aquel entonces, era prioritario resolver la unificación y a ello se abocaron las autoridades. Sin embargo, según pudimos constatar con exfuncionarios que participaron en aquellos procesos, "sí se pensó" en un programa de formación de profesores, pero no se documentó y las acciones que se llevaron a cabo fueron sólo a petición de algunas de las escuelas. La incorporación a los cursos era voluntaria y se buscó incidir tanto en el aspecto disciplinario como en el didáctico; no se hizo un seguimiento de los procesos de formación ni se evaluaron sus efectos en la práctica. Otro de los personajes clave en aquella época reconoce que la formación de profesores no se planteó como una prioridad, se dejó en manos de los directores de cada preparatoria.

El alcance de los cursos fue limitado, no existió una continuidad en los procesos, y si se produjeron innovaciones en el aula fueron sucesos aislados de escasa repercusión en el nivel general. El cuadro que se incluye a continuación muestra algunos de los cursos programados a raíz de Plan de 1983; son institucionales y algunos son de formación general.

**CURSOS DE FORMACIÓN PARA PROFESORES DERIVADOS DEL PLAN DE ESTUDIOS DE PREPARATORIAS DE 1983 DE LA UANL/ÁREA HISTÓRICO-SOCIAL**

Nombre del programa	Fecha	Objetivo	Estrategia	Modalidad	Contenidos	Área que enfatiza
<p><b>Proyecto de fortalecimiento docente en las preparatorias Área histórico-social:</b> Teoría de la Historia y Estructura Socio-económica del Mundo Organización: Secretaría General, Comisión Académica y el Centro de Apoyo Didáctico</p>	Enero 1987	<p>Producir modificaciones en las actitudes docentes de los maestros y producir materiales didácticos, los cuales ocupan en esta perspectiva un lugar privilegiado. Se trata de que los profesores <i>aprendan haciendo</i>.</p>	<p>Planeación, preparación, ejecución y control. Lo cual debe llevar a los siguientes: reflexión, acción y retroalimentación</p>	Seminario y curso-taller	<p>Seminario de iniciación: concepciones teóricas acerca de la enseñanza de estas disc. Elaboración de nuevos esquemas de trabajo. Taller de planeación y preparación de la labor docente: Elaboración de materiales didácticos para apoyar la tarea docente, determinación de las necesidades futuras de la formación de profesores.</p>	Pedagógica
<p><b>Programa de actualización disciplinaria para docentes de escuelas preparatorias.</b> Organización: Secretaría General, Comisión Académica.</p>	Sept. 1987	<p>Analizar contenidos temáticos y fenómenos específicos que se den en el área, relacionar los contenidos del área con el resto del currículum de preparatorias.</p>	<p>Reunión con los conductores, puesta en común del programa y realización del curso-taller, durante una semana.</p>	Curso-Taller	<p>Los programas académicos de Teoría de la Historia y Estructura Socio-económica del Mundo. * Producto de este trabajo se modifican algunos aspectos programáticos.</p>	Disciplinaria
<p><b>Programa de formación y actualización de profesores en técnicas de lectura y procedimientos para el estudio.</b> Organización: Comisión Académica, UNAM-SEP</p>	<p>1ª Fase: 1988 2ª, 3ª, 4ª y 5ª Fases: 1989 6ª Fase: 1990</p>	<p>Desarrollar disposiciones para obtener información, sistematizarla, criticarla y emplearla. Enfatizando las habilidades de lectura y redacción.</p>	<p>Abordar el problema de la enseñanza de la lengua a través de la lectura y redacción con el objetivo de mejorar el aprendizaje en el aula</p>	Seminario Curso-taller	<p>Seminario de iniciación Elaboración de material did. Taller de Lectura y escritura Int. a la estructura de la teoría del discurso Discurso de Ciencias Sociales y literario/Revisión de la práctica docente</p>	Pedagógica
<p><b>Primer Congreso Universitario Area Histórico Social</b> Organización: Comisión Académica y Facultad de Filosofía y Letras</p>	Julio 1992	<p>Revisar y confrontar diversas posturas sobre las ciencias sociales, y su enseñanza. Actualización y participación de los docentes.</p>	<p>A través de la participación de especialistas y de los propios maestros via ponencias y sugerencias</p>	Congreso: Cursillos pre-congreso. Conferencias magistrales Mesas de trabajo.	<p>Bases epistemológicas de la historia. Corrientes históricas La caída del socialismo real La globalización de la economía Problemas ecológicos La cuestión agraria Identidad nacional Problemas urbanos</p>	Disciplinaria

La inserción a estos cursos fue voluntaria, frecuentemente para Jefes de Academia.

Fuente: *Secretaría General de la UANL*

## 5.2 La Reforma Académica de 1993 en el Nivel Medio Superior.

Nuevamente las demandas sociales y económicas del país, aunadas ahora a las que establece la comunidad internacional y a las cuales ya no es posible sustraerse, producen sus efectos en la educación, vista ésta desde luego como el principal factor de cambio que posibilita la modificación de las estructuras de la sociedad.

Esto plantea la necesidad de una reforma en los planes y programas académicos de la UANL. Nuevamente el proceso se inicia en la educación media superior —la ubicación y estatus de este nivel hace aparecerlo siempre como un proyecto inacabado—, a la cual se considera según lo establece el Documento de la reforma como “un medio que busca permanentemente la excelencia en el desarrollo integral del individuo como persona y como ente social” ; la reforma se apoya en el Programa de mejoramiento académico aprobado por el H. Consejo Universitario el 19 de diciembre de 1991, cuya pretensión es fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje para alcanzar la excelencia académica. Desde su proyecto, la Reforma en las preparatorias plantea “la necesidad de transformar este nivel educativo para superar su rezago, atender la demanda estudiantil y fomentar la integración de las ciencias y las humanidades de tal forma que permita afrontar con éxito el dinamismo de los avances tecnológicos” (documento de Reforma Académica de 1993).

El objetivo es normar el desarrollo de cada una de las áreas de conocimiento y orientar la actividad de maestros y alumnos respecto a secuencias, objetivos particulares, lineamientos didácticos, actividades intra y extra aulas y además, establecer las técnicas e instrumentos de evaluación. Además, se contemplan de forma implícita, los postulados pedagógicos de la UNESCO (Arredondo, 1989): **aprender a aprender, aprender a ser, aprender (a hacer) haciendo**, mismos que en teoría deben orientar la docencia y su ejercicio hacia el propósito fundamental de propiciar aprendizajes significativos:

EL PERFIL DE DESEMPEÑO DEL ALUMNO CON BASE EN LA REFORMA DE 1993 PARA EL NIVEL MEDIO SUPERIOR Y SU RELACIÓN CON LOS POSTULADOS DE LA UNESCO

POSTULADOS DE LA UNESCO	PERFIL DE DESEMPEÑO DEL ALUMNO
<p><b>Aprender a hacer:</b></p> <p>Abarca los aprendizajes-conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes necesarios para un quehacer profesional determinado. Es predominantemente instrumental.</p>	<p>Maneja diferentes lenguajes, métodos y técnicas para posibilitar la comunicación necesaria en el desarrollo de relaciones interpersonales y para la solución de problemas.</p> <p>Posee los conocimientos, habilidades y destrezas que le permiten proseguir con éxito estudios superiores.</p>
<p><b>Aprender a aprender:</b></p> <p>Abarca los aprendizajes que capacitan a los estudiantes para la innovación y para su incorporación activa en los procesos de cambio en la ciencia, la tecnología, la práctica profesional y el saber en general (implica aprender a hacer) capacidad para resolver problemas.</p>	<p>Aumenta la capacidad de aprender por sí mismo, se documenta autodidácticamente en fuentes de información científica, tecnológica y social.</p> <p>Posee conocimientos para incorporarse a las actividades productivas con eficiencia y calidad.</p>
<p><b>Aprender a ser:</b></p> <p>Abarca aquellos aprendizajes relativos al desarrollo pleno de las capacidades y valores humanos y relativos a la participación crítica en las transformaciones de la vida social.</p>	<p>Reconoce la unidad y diversidad del mundo en que vive, lo cual le permite desarrollarse armónicamente como individuo y como miembro de una sociedad plural.</p> <p>Actúa en congruencia con su entorno social. Propone soluciones a problemas comunes.</p>

Aunque estos postulados surgen en momentos históricamente distintos (ya el plan de 1983 destaca la importancia de aprender a aprender), y están impregnados por las condiciones y circunstancias del contexto socioeconómico y político que les dan origen, la Reforma de 1993 los retoma como marco referencial que le permite contar con criterios orientados para la docencia y su ejercicio. El propósito fundamental de la docencia en este proyecto académico es *propiciar aprendizaje significativo* (aquí encontramos una clara intención de adherirse al enfoque cognoscitivista del aprendizaje y dejar de lado el enfoque técnico-instrumental). En congruencia con los postulados mencionados, el Documento de la Reforma se propone como aspectos relevantes los siguientes: el aprender a aprender, el aprender a ser, el aprender haciendo y el énfasis en la experimentación, la *enseñanza modular*, la hora-clase de 50 minutos y el incremento del tiempo diario de instrucción a cinco horas.

Además de las necesidades del momento, la justificación de la reforma se apoya de diversas maneras en la opinión generalizada de los maestros universitarios, expresada en encuestas practicadas por la autoridad central, así como en seminarios, cursos-taller y Congresos; A pesar de ello se dejó sentir una oposición importante en el momento en que se iniciaron los cursos de formación, en buena medida porque el nuevo plan demandaba otras capacidades y actitudes, mayor dedicación en el aula y la situación laboral no era favorable, ya que los salarios estaban contenidos desde tiempo atrás.

Discusiones aparte sobre la pertinencia del cambio en el modelo académico y las implicaciones administrativas que éste trae aparejadas, la Reforma introduce formalmente como estrategia fundamental la *capacitación de maestros y administradores*, considerando que en dicha acción radica principalmente el éxito del proyecto. Esto es significativo ya que con ello se le da categoría de norma a seguir por la consecución de los objetivos de la reforma.

En el proceso de reforma curricular de 1993, las autoridades optan nuevamente por una *participación selectiva* por parte de los maestros; se integran comités de especialidades y son estos cuerpos colegiados los que colaboran en el diseño de los programas académicos que después se dan a conocer al resto de los profesores, a través de los diversos cursos y talleres de inducción, formación, capacitación y actualización.

Entre los maestros de ciencias sociales impactan tanto las modificaciones académico-administrativas, de los contenidos, así como la reducción en el *currículum* del número de cursos. La reforma significó dejar diez años de prácticas y discursos ya conocidos, se rompe con ciertas "tradiciones" y se plantean nuevas formas de trabajo.

## PRIMER AÑO

### DISTRIBUCIÓN POR MÓDULOS Y FRECUENCIA POR SEMANA

MÓDULO I		MÓDULO II		MÓDULO III		MÓDULO IV	
AREA DE CONOCIMIENTO	F						
ESPAÑOL	10	CIENCIAS SOCIALES	10	ESPAÑOL	10	ARTES Y HUMANIDADES	10
MATEMÁTICAS	15	BIOLOGÍA	10	MATEMÁTICAS	15	BIOLOGÍA	10
COMPUTACIÓN	5	QUIMICA	10	COMPUTACIÓN	5	QUIMICA	10
9 SEMANAS		9 SEMANAS		9 SEMANAS		9 SEMANAS	
PRIMER SEMESTRE				SEGUNDO SEMESTRE			

## SEGUNDO AÑO

### DISTRIBUCIÓN POR MÓDULO Y FRECUENCIA POR SEMANA

MÓDULO V		MÓDULO VI		MÓDULO VII		MÓDULO VIII	
AREA DE CONOCIMIENTO	F						
INGLÉS	10	BIOLOGÍA	5	QUIMICA	10	INGLÉS	10
ESPAÑOL	5	CIENCIAS SOCIALES	5	ARTES Y HUMANIDADES	5	ESPAÑOL	5
MATEMÁTICAS	10	FÍSICA	15	MATEMÁTICAS	10	FÍSICA	15
COMPUTACIÓN	5			COMPUTACIÓN	5		
9 SEMANAS		9 SEMANAS		9 SEMANAS		9 SEMANAS	
TERCER SEMESTRE				CUARTO SEMESTRE			

NOTAS: F significa frecuencia por semana/Se propone un tiempo de descanso para los alumnos, que podrá ser de quince minutos y después de la tercera hora de clase sin detrimento del horario académico/Orientación y Educación Física se impartirán los sábados

Los cuadros que se encuentran a continuación concentran los cursos programados por la Secretaría Académica y la Coordinación de Preparatorias entre 1993 y 1998:

**CURSOS DE FORMACIÓN PARA PROFESORES DERIVADOS DEL PLAN DE ESTUDIOS DE PREPARATORIAS DE 1993 DE LA UANL/ÁREA HISTÓRICO-SOCIAL**

Nombre del programa	Fecha	Objetivo	Estrategia	Modalidad	Contenidos	Área que enfatiza
<b>Curso de Inducción a la Reforma Académica</b>	Junio 1992 Enero 1993	Dar a conocer el proceso de la reforma y sus fundamentos teóricos y metodológicos que la sustentan, valorando la trascendencia de su práctica docente en su implementación	Se promueve una actitud diferente hacia el trabajo en el aula y se proponen nuevas técnicas y herramientas didácticas	Curso-taller	Exposición de motivos, filosofía, objetivos, sistema de enseñanza por módulos, hora clase, tiempos de instrucción/Enseñanza modular. Características: ventajas/aprendizaje significativo/ Formación de conceptos/mapas conceptuales/Estrategias de Aprendizaje/Evaluación, significados, tipos/Proceso interactivo.componentes/Planeación didáctica.	Pedagógica
<b>Formación docente por áreas: Ciencias sociales Curso I</b>	Julio 1993	Conocer los nuevos programas, objetivos y metas del curso de primer semestre del área de Ciencias Sociales, sustentados en los principios de la reforma académica	Resolución de activ. en los textos aplicando las nuevas estrategias de Aprendizaje: mapas conceptuales, organizadores de Unidad y formas de interacción	Curso-taller	Introducción a la historia Historia antigua Surgimiento del liberalismo Aparición de los socialismos Las guerras mundiales Introducción a la geografía Las regiones económicas del mundo y sus características geofísicas.	Pedagógico-Disciplinaria
<b>Desarrollo de habilidades del pensamiento</b>	Julio 1993	Mejorar las capacidades y habilidades de aprendizaje, de resolución de problemas y de mejora intelectual	Identificar las funciones cognitivas deficientes e intervenir en su mejoramiento	Curso-taller	Introducción/Teoría general Aplicación de instrumentos: Organización de puntos/Comparación/Clasificación/Reconocimiento	Psico-pedagógica
<b>Propedéutico de materiales y técnicas de aprendizaje</b>	Agosto 1993	Dotar a los maestros de técnicas de estudio para promover en sus alumnos el aprendizaje significativo	Aplicación de las técnicas de estudio y diseño de actividades para su uso en el aula	Curso-taller	Importancia de la motivación y la organización del tiempo en el estudio. Uso y aplicación de las Técnicas de estudio señaladas	Pedagógica

Estos cursos corresponden a una primera fase en la que los maestros se integraron de manera obligatoria. Se ofrecieron otros como "Habilidades docentes" y "Habilidades del pensamiento", pero la participación fue voluntaria y mucho menor.  
Fuente: *Secretaría Académica de la UANL.*

**CURSOS DE FORMACIÓN PARA PROFESORES DERIVADOS DEL PLAN DE ESTUDIOS DE PREPARATORIAS DE 1993 DE LA UANL/ÁREA HISTÓRICO-SOCIAL**

Nombre del programa	Fecha	Objetivo	Estrategia	Modalidad	Contenidos	Área que enfatiza
<b>Formación docente por áreas: ciencias sociales</b> <b>Curso II (Historia de México)</b>	Agosto 1994	Conocer los nuevos programas, objetivos y metas del curso de tercer semestre del área de Ciencias Sociales, según los principios de la reforma académica.	Uso y aplicación de los contenidos según las nuevas estrategias del aprendizaje significativo y la interacción.	Curso-taller Seminario	Primera fase: Exposición de expertos sobre los temas del curso: La Revolución Mexicana Problemas sociales de México El campo mexicano/La industria en México/La globalización y sus efectos/El sistema político mexicano. Segunda fase: Presentación del programa, metodología y finalidad. Planeación y dosificación de unidades/Elaboración de estrategias didácticas, sugerencias para la evaluación y diseño de reactivos de prueba objetiva.	Disciplinaria Pedagógica
<b>Actualización disciplinaria en Ciencias sociales: Geografía (Curso I)</b>	Agosto 1994	Conocer el campo de estudio de la geografía económica y poner en práctica estrategias didácticas de Enseñanza-Aprendizaje.	Exposición de los conductores del curso. Trabajo directo con las activ, diseñadas/El maestro aprende haciendo.	Curso-taller	<b>Programa Geografía Mundial:</b> Introducción a la Geografía Estudio de las diversas regiones geoeconómicas a través de la ubicación y localización de sus principales aspectos en los mapas correspondientes.	Pedagógico Disciplinaria
<b>Actualización: Hacia una nueva cultura política</b> Este curso se repitió en cuatro ocasiones, asistieron por lo menos cien maestros	Enero 1995	propiciar la reflexión sobre la problemática de México a través del análisis de aspectos sociopolíticos.	Exposición del conductor del curso, participación de los maestros con base a las lecturas señaladas.	Curso	Antecedentes: El porfirato y la Constitución de 1917. fundación del Partido Nacional Revolucionario y los gobiernos de la revolución/El presidencialismo La situación actual: Cultura democrática y reforma política.	Disciplinaria

Quando se presentaron estos nuevos programas la asistencia fue mayoritaria. En los cursos de actualización la participación disminuyó notablemente.  
 Fuente: *Secretaría Académica/comité técnico-académico de ciencias sociales para el nivel medio superior.*

CURSOS DE FORMACIÓN PARA PROFESORES DERIVADOS DEL PLAN DE ESTUDIOS DE PREPARATORIAS DE 1993 DE LA UANL/ÁREA HISTÓRICO-SOCIAL

Nombre del programa	Fecha	Objetivo	Estrategia	Modalidad	Contenidos	Área que enfatiza
Actualización disciplinaria "Economía y Sociedad" *	Enero 1996	Proporcionar una visión actualizada de la política económica y social de México, a fin de comprender los cambios que se están generando en el país.	Con base en la exposición del conductor y las lecturas establecidas, se elabora un trabajo escrito. 100% de asistencia	Curso-taller	Estudio teórico de patrones de acumulación capitalista. La nueva economía La disputa por la nación Políticas económicas de la propuesta neoliberal Políticas económicas de un modelo alternativo	Disciplinaria
Actualización disciplinaria "Economía y sociedad" Segunda fase	Julio 1996	Actualizar nuestra visión sobre la relación economía sociedad a fines del siglo XX para comprender el parte el porqué de los cambios que hoy vivimos	Con base en la exposición del conductor y las lecturas establecidas, se elabora un trabajo escrito. 100% de asistencia	Curso-taller	Economía internacional en los años 90's. Estudio teórico sobre acumulación capitalista Patrón de acumulación capitalista Conversaciones sobre el nuevo orden económico-social	Disciplinaria
Actualización disciplinaria Globalización: análisis de las repercusiones y resultados en México *	Mayo 1996	Revisar las transformaciones que México ha tenido a partir de la globalización y del nuevo orden internacional.	Exposición del conductor del curso, participación de los maestros con base en las lecturas; trabajo final escrito.	Curso Seminario	Globalización Consecuencias para México Estrategias y resultados Perspectivas para los noventa	Disciplinaria
Actualización y formación: "La enseñanza de la Historia en el nivel medio superior" *Organizó: Comité de Ciencias Sociales para el nivel medio superior/Secretaría Académica	Octubre 1996	Destacar la importancia de la historia y de su enseñanza entre los adolescentes.	Exposición, lecturas, trabajo en equipo, puesta en común de las discusiones y conclusiones sobre los temas tratados.	Curso-taller	Encuadre del curso y primer problema: la historia y el adolescente/Algunos parámetros de la historia también presentes en otras Ciencias Sociales/Mé todos para la enseñanza de la historia y de las Ciencias Sociales/La historia y las Ciencias Sociales. Nexos y dificultades de lograr un enfoque interdisciplinario/Técnicas útiles para el salón de clases/Evaluación	Pedagógico Disciplinaria

Fuente: Comité técnico académico de ciencias sociales para el nivel medio superior

**CURSOS DE FORMACIÓN PARA PROFESORES DERIVADOS DEL PLAN DE ESTUDIOS DE PREPARATORIAS DE 1993 DE LA UANL/ÁREA HISTÓRICO-SOCIAL**

Nombre del programa	Fecha	Objetivo	Estrategia	Modalidad	Contenidos	Área que enfatiza
<b>Actualización disciplinaria</b> <b>El cine y la historia de las mentalidades (un enfoque didáctico)</b> *Este curso se ofreció también en enero de 1998	Enero 1997	Apreciar el cine como auxiliar en la Enseñanza de la Historia: a. Como representación de los acontecimientos del pasado/ b. Como medio condicionado por su momento y, por ende, condicionante de las representaciones que ofrece.	Exposición del instructor, análisis de textos escritos y filmados. Discusiones alrededor de los textos	Seminario	1. La historia es una condición escriturística. 2. El cine y la historia. 3. Interpretaciones de la Revolución Mexicana. 4. Crónica de varias muertes no anunciadas. 5. México urbano. 6. México se moderniza... ¿Y dónde quedó el indio?	Pedagógico Disciplinaria
<b>Actualización disciplinaria</b> <b>Diplomado en Historia General</b> Organizó: Facultad de Filosofía y Letras y Comité de Ciencias Sociales/ *Dos generaciones: 35 en la 1ª, 18 en la 2ª.	Febrero a Junio 1997	Proporcionar a los maestros fundamentos sobre la disciplina que enseñan. Actualizar los conocimientos sobre la historia y su estudio.	Desarrollo en cuatro módulos no recuperables, con expositores expertos en la materia, lectura y trabajo escrito por módulo	Seminario	M-I Historia Antigua M-II Edad Media y culturas prehispanicas. M-III Historia Moderna e Independencia de Iberoamérica M-IV Teoría de la Historia	Disciplinaria
<b>Actualización y formación docente:</b> <b>Ciencias Sociales</b> <b>Módulo II, Historia y Geografía mundial.</b> *Curso para maestros recién incorporados a la enseñanza	Enero 1998	Incrementar el manejo de conocimientos y estrategias que sirvan de apoyo para lograr la aplicación de los temas de Historia y Geografía y elevar el desempeño académico en el aula.	Con base en el programa del Módulo II se analizan los contenidos y la forma de llevarlos a la práctica. Se refuerzan técnicas de Enseñanza-Aprendizaje	Curso-taller	La historia y las ciencias sociales. Importancia y dificultades del conocimiento histórico El tiempo y el espacio como parámetros del conocimiento Instrumentos didácticos Técnicas de evaluación Pruebas objetivas en historia	Pedagógico Disciplinaria
<b>Revisión del programa de Ciencias Sociales del nivel medio superior</b> *Dirigido a jefes de Academia	Enero 1998	Reflexionar y revisar el programa de Ciencias Sociales (dos cursos) con el fin de elaborar una propuesta alternativa	Planteamientos teórico-pedagógicos sobre currículum, discusión de contenidos.	Curso	Importancia del currículum Niveles sociales, pedagógicos, institucionales y psicológicos que nutren el currículum. Análisis de contenidos	Pedagógica

Fuente: *Comité de Ciencias Sociales/Coordinación de Preparatorias/Secretaría General*

### 5.3 El estado de las ciencias sociales en el *currículum*.

La Reforma Académica modificó la organización y estructura curricular que existiera en el nivel medio superior durante más de diez años. Con este proceso se estableció un sistema de enseñanza curricular modular, cuyo objetivo es desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera intensiva (el módulo tiene una duración de nueve semanas) y con un número reducido de materias por módulo (un máximo de cinco). Se aumentó el tiempo de impartición de la clase de 40 a 50 minutos, así como el tiempo diario de instrucción escolar a cinco horas; la idea es dar continuidad a los temas tratados y permitir una mayor convivencia con los alumnos en el aula, así como desarrollar métodos y técnicas que promuevan el aprendizaje activo.

El ciclo completo de instrucción en la educación media está integrado por ocho módulos en las Preparatorias generales y doce en las Preparatorias técnicas, a razón de dos módulos por semestre, distribuidos en dos y tres años respectivamente:

Como puede apreciarse en los cuadros que corresponden a la programación curricular de la reforma de 1993 el área de ciencias sociales se estudia en el módulo II, correspondiendo los contenidos a Historia y Geografía, y en el módulo VI, Historia de México. Las frecuencias son 10 y 5 horas respectivamente.

Los maestros que dentro del Plan de Estudios de 1983 impartían el área denominada entonces Histórico-Social, son quienes se hacen cargo ahora de esta línea curricular, que aunque se denomina ciencias sociales, se reduce a historia y geografía, con las implicaciones que ello tiene. Aunque con el Plan anterior las frecuencias eran sólo tres por semana, a razón de 40 minutos la clase, la asignatura se impartía durante todo el semestre, ahora sólo se hace en una parte de él que es el módulo, el cual tiene una duración de *nueve semanas*. ¿Qué hacen los profesores de ciencias sociales cuando no se programan cursos de esta área? Pueden ser asignados por la administración para que imparta cualquiera otra materia, aunque generalmente es Artes y Humanidades, por considerarla afín, pero también imparten Español, Orientación, etc.

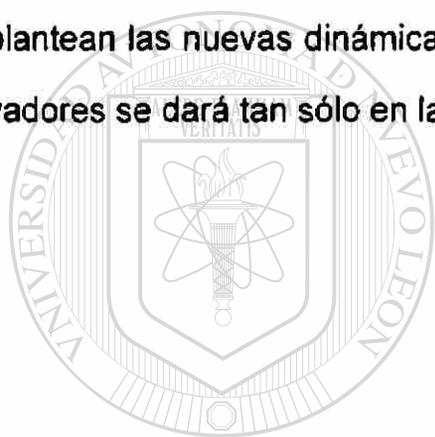
Como hemos expresado, los cambios significaron también cambio de actitudes, nuevos acomodados a la situación académica y en el status general de los maestros dentro de la organización escolar; es decir, se vieron afectadas tanto la dimensión institucional, como la dimensión didáctico-áulica (Alba, 1991). Por un lado, es en la institución donde se concretan los elementos culturales que conforman una determinada propuesta académico-política, la cual se lleva a cabo a través de mediaciones y particularidades (esto es notorio en nuestras preparatorias expresión genuina de la mayor diversidad). En esta dimensión los tópicos más significativos, los que más inciden en la organización escolar y por ende en la práctica docente son precisamente, la organización de los tiempos y espacios, el manejo del contenido, la dinámica particular de relaciones y de trabajo, la jerarquía escolar, la burocracia en la institución escolar, etc.

También la dimensión didáctico-áulica representó un cambio importante para los profesores de Ciencias Sociales. Esta dimensión se refiere al espacio de encuentro, desarrollo y concreción *cotidiana* de una propuesta curricular entre alumnos y maestros; en ella son problemas fundamentales la relación maestro-alumno, la relación con el contenido, el proceso grupal, el problema de la evaluación del aprendizaje y el programa escolar. De ser maestros basados tradicionalmente en la "exposición de clase", ahora se enfrentan a una forma diferente de conducir ésta; tienen que ser promotores de aprendizajes significativos, término acuñado por Binet (nos dice Arredondo, 1989) para distinguirlo del aprendizaje mecánico o por repetición y quien afirma que "hay aprendizaje significativo si la tarea del aprendizaje puede relacionarse, de modo no arbitrario, con lo que el alumno sabe... si puede relacionarse con su estructura cognoscitiva.

En la siguiente sección de este trabajo realizamos un análisis de los instrumentos aplicados a alumnos y a profesores para conocer el estado de la formación de los docentes de ciencias sociales de las preparatorias. Sostenemos la idea de que los pro-

cesos de formación en la UANL no han logrado consolidar prácticas innovadoras y congruentes con la realidad que se vive, en buena medida porque dichos procesos continúan careciendo de elementos fundamentales para ello (como son el diagnóstico y la evaluación de impactos en el aula), pero también porque ha sido difícil armonizar la confluencia de los diversos factores que inciden sobre la educación universitaria y que se proyectan en los profesores y sus prácticas.

La formación disciplinaria y pedagógica de los profesores debe ser el eje rector alrededor del cual debieran planearse el resto de las actividades académicas, si no se cuenta con una planta docente preparada y capacitada para enfrentar los cambios que plantean las nuevas dinámicas sociales, la concreción de proyectos educativos innovadores se dará tan sólo en la superficie y no en el fondo



# UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

## 6. ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN

Definir o decidir sobre un método a utilizar en una indagación de tipo educativo es ya de por sí un problema, porque entendemos que la educación como fenómeno social posee un carácter subjetivo y complejo y que en todo caso requiere una metodología que respete su naturaleza.

La educación difícilmente puede apegarse al modelo de ciencia y de investigación científica que se ha impuesto históricamente. Nos referimos al modelo positivista que ha tenido gran éxito en las ciencias naturales, pero que desde hace tiempo ha evidenciado sus limitaciones de aplicación en el campo de las ciencias sociales y las humanas. El positivismo pretende medir, cuantificar, formular leyes, desarrollar teorías, generalizar, lo cual no es del todo posible en la realidad social; esto porque, los fenómenos sociales en general y los educativos en particular, como bien señala Pérez Gómez (en Gimeno y Pérez Gómez, 1993), "manifiestan características que los diferencian claramente de los fenómenos naturales: los fenómenos sociales poseen un carácter inacabado y una dimensión abierta al cambio o intencional; poseen además una dimensión semiótica (en tanto que pueden ser concebidos como signos por interpretar) decir, entre el significante observable y el significado latente hay una relación un tanto indeterminada y polisémica".

Por ello lo que importa es apegarse a un modelo metodológico de investigación que contemple las peculiaridades de los fenómenos que son objeto de estudio, lo cual no significa que los fenómenos sociales y la educación en particular, no puedan ser sujetos al análisis y la interpretación puesto que no hay método que se ajuste a sus peculiaridades. Los científicos sociales (Schwab, Gage, Doyle, Fenstermacher, entre otros citados por Shulman, en Wittrock, Tomo I, 1989, p. 14) han adoptado un sentido diferente de paradigma, o modelo de explicación en términos de Infante (1996), consi-

derando que en este ámbito los investigadores realizan sus actividades de investigación dentro del marco de una escuela de pensamiento que define los objetivos de partida, métodos y concepciones interpretativas adecuadas para sus investigaciones.

En todo caso, como insiste Pérez Gómez, el concepto de la realidad estudiada determina la elección de los procedimientos de investigación, pero a la vez, estas estrategias conducen a un tipo de conocimiento de esa realidad en estudio, que terminan por depurar los procedimientos de investigación y, como consecuencia, incrementando y depurando también el conocimiento de la realidad. Es decir, en última instancia lo que se espera de una investigación, es el mejoramiento de los agentes e instituciones que participan en concreto en una situación educativa, como es en este caso la formación de los profesores. En este sentido la investigación y la evaluación se equiparan, puesto que el objetivo de esta última, es también el de aquella.

**El método.** Los distintos métodos de investigación son aproximaciones para la recogida y el análisis de datos, estos datos conducen siempre a cierto tipo de conclusiones, de las cuales podrán derivarse unas decisiones o implicaciones para la práctica. En este trabajo optamos por un enfoque predominantemente *cualitativo* (interpretación) de la investigación, en el entendido de que éste se sustenta en una concepción de la realidad social que se basa en buena medida en el subjetivismo; el enfoque *cualitativo* se mueve en una ciencia ideográfica, cuyo énfasis está en lo particular e individual y los fenómenos del campo educativo, como fenómenos sociales que son únicos e irrepetibles, por lo tanto no pueden ser objeto sólo del enfoque *cuantitativo* porque no es posible generalizar con base en lo concreto.

Aunque aceptamos que el acto educativo comprende muchos sucesos que son en sí mismos intangibles y por lo tanto difíciles de medir, la perspectiva *cuantitativa* también es importante y apoya la elaboración de consideraciones generales (siempre limitadas) o preliminares que esperan siempre una interpretación; por ello, al abordar en este trabajo los datos concretos son importantes en el tratamiento de diversos as-

pectos y elementos de la formación de profesores y permiten realizar una aproximación a la realidad estudiada. Este trabajo es en buena medida una reflexión sobre la práctica, sobre procesos que hemos vivido y observado, a los cuales nos acercamos ahora de manera más sistemática y formal; por ende, los resultados son de generalización limitada pero tienen como objetivo en todo caso, producir cambios en la realidad que se estudia, más que llegar a conclusiones de carácter teórico.

El enfoque también es histórico, ya que la formación de profesores es una práctica, que a pesar de la informalidad que acompañó a estos procesos en otro tiempo, es ya una práctica continuada en el tiempo. Se recurre al análisis tanto del *currículum* académico, como del *currículum* de la formación, al través de documentos o información obtenida en entrevistas a formadores o funcionarios involucrados en el proceso de la formación, puestos en práctica en otros momentos de la vida universitaria, ya sea de manera formal o informalmente. Se pretende, a través del análisis histórico, recuperar experiencias en la formación de los maestros universitarios, así como detectar algunos aspectos que caracterizan la práctica docente.

**Población donde se llevó a cabo.** La Universidad Autónoma de Nuevo León, comprende desde su fundación (1933) el nivel de educación media superior, también llamado como se sabe, *bachillerato* o preparatoria, que es la instancia previa a los estudios superiores. El objetivo e identidad propia de la preparatoria o educación media superior se ha debatido en diversas épocas de la vida universitaria e inclusive, se ha cuestionado su pertenencia a esta institución. Con frecuencia se ha hablado de la necesidad de que este nivel quede incluido en la educación media básica y que, junto con ella conforme un núcleo homogéneo e integrado. Muchos universitarios sin embargo, seguimos insistiendo en que la conservación de las preparatorias en la Universidad, significa de alguna manera, una garantía de contar con alumnos preparados en el sentido que la misma Universidad requiere; es decir, imbuidos ya del *ethos* que ésta sustenta.

Como es conocido en la UANL la duración del ciclo preparatorio es de dos años, con excepción de las preparatorias técnicas donde es de tres; en el país es una de las pocas universidades que conservan esta modalidad bianual. La UANL cuenta con 24 preparatorias propedéuticas y tres técnicas. La mayoría de estas escuelas se encuentran ubicadas en Monterrey y su área conurbada y concentran a su vez la mayor parte del alumnado de este nivel. Particularmente en el semestre de agosto de 1997 a Enero de 1998, se registraron 18, 231 alumnos de primer ingreso y 18, 572 alumnos de reingreso. Un total de 36, 703 estudiantes en el nivel medio superior, según datos de septiembre de 1997 de la Dirección de Planeación Universitaria.

El número de los maestros que imparten clases en el área de ciencias sociales es cercano a los 200. De acuerdo con los registros que existen en la Coordinación de Preparatorias este número puede ser un poco menor o mayor en cada periodo escolar, dependiendo de la organización de espacios y horarios, así como de la propia disponibilidad del maestro.

En este universo de las preparatorias se desarrolló nuestra indagación y la muestra escogida para la obtención de datos fue la siguiente:

**Alumnos:**

- 7123 alumnos de primer semestre a los cuales se les aplicó una Encuesta para evaluar el curso de Ciencias Sociales I (Historia y Geografía) y la labor de los docentes.
- 5530 alumnos de tercer semestre a los cuales se les aplicó una Encuesta para evaluar el curso de Ciencias Sociales II (Historia de México) y la labor de los docentes.

La muestra equivale a casi un 40% del total de alumnos en aquel momento.

### **Profesores\*:**

- 166 profesores de Ciencias Sociales a quienes se les aplicó un Cuestionario con el fin de integrar el directorio de los maestros del área y obtener información tanto de tipo personal como laboral y académica.
- 20 profesores que se desempeñan como Jefes de Academia de ciencias sociales, o asisten a ciertos eventos con la representación de su Escuela.

### **6.1 Líneas de Indagación y categorías de análisis.**

Si bien nos interesaron los aspectos que fueran susceptibles de ser medidos y cuantificados, nuestra prioridad ha sido interpretar y comprender nuestro objeto de estudio, pero desde los sujetos y como parte de un contexto social que los conforma y determina.

En este proyecto de investigación realizamos indagaciones sobre:

- Las tendencias teóricas y paradigmas que existen sobre la formación docente, cómo se han traducido en la formación de los maestros de ciencias sociales, y en general la forma en que se han proyectado en nuestro medio universitario;
- Las reformas a la *estructura curricular*, identificando la ubicación particular de las sociales y los efectos que estas reformas han producido en el *currículum* de la formación, así como en la *práctica docente*.
- El grado de satisfacción que produce en los alumnos el curso de ciencias sociales y el trabajo de los profesores en el aula.
- Las *percepciones y valoraciones de los docentes* sobre la propia formación y la de sus colegas universitarios;

\* Son profesores las personas que ejercen funciones y realizan actividades de docencia (Art. 6 del Reglamento de personal académico); también los llamaremos maestros o docentes, y personal académico o planta docente, cuando se les considera parte de un colectivo. En este trabajo serán llamados indistintamente profesores, maestros, docentes o académicos.

- Las *políticas y tipos de organización* que ha adoptado la formación, así como su posible influencia sobre la práctica docente, y
- Los problemas que suelen presentarse en el ámbito docente en general, todo lo que configura propiamente el régimen pedagógico (los estilos de práctica docente, el "ethos") de los maestros de Ciencias Sociales de las preparatorias.

Para este efecto buscamos también información en los alumnos para conocer sobre la formación y los problemas de ella derivados, puesto que los alumnos son los beneficiarios naturales de los efectos, ya sean positivos o negativos tanto de la formación de los profesores, como del ejercicio de determinadas prácticas. De un análisis documental y de la observación indirecta de la realidad, esperamos conocer sobre los tipos de organización (formalidad, tiempos, origen de los programas) que la formación de profesores ha adquirido en diversos momentos.

Como se ha dicho, la indagación se desarrolló principalmente bajo una perspectiva de corte cualitativo (intencional), concepción o enfoque metodológico que se interesa básicamente por la interpretación, cuyo énfasis no está en la formulación de leyes, sino en lo particular e individual con apoyo en la "racionalidad subjetiva" (Infante, 1996), porque compartimos la idea de que sólo desde lo subjetivo se puede conocer al otro; detrás de los datos concretos, hay intenciones y motivaciones, es decir que "la objetividad no puede escindir la subjetividad" (Díaz Barriga, 1995), ya que el hombre mismo está constituido a partir de la subjetividad, pero entendida la subjetividad no sólo como lo propio y exclusivo del sujeto, ya que ésta no sólo responde a una dimensión individual, puesto que las conformaciones personales (percepción, valores, formas de pensar y de sentir) se estructuran en una dimensión sociohistórica, en estrecha relación con el contexto, así como con el grupo social de pertenencia.

Considerada así se comprende que ese entramado de intenciones, motivaciones y pensamientos que conforman las subjetividades individuales que integran un grupo, constituye, como afirma Díaz Barriga (1997) la *subjetividad social*; es decir, "un constructo que permite indagar sobre los procesos colectivos que se reflejan en las elaboraciones personales" (p.16).

**Categorías de análisis.** No manipulamos variables, nos limitamos a observar y descubrir los fenómenos (como estudios de caso, encuestas, entrevistas, análisis de tendencias teórico-prácticas, investigación histórica, etc.). Para lo cual, hemos adoptado categorías o unidades de análisis que se relacionan con las líneas de indagación y se derivan del planteamiento de las hipótesis; estas categorías, esperamos, nos faciliten acercarnos a la comprensión de nuestro objeto de estudio y realizar una caracterización aproximada del estado actual de la formación de los profesores de ciencias sociales:

- A. El trayecto histórico. Destacamos el desarrollo en el tiempo tanto del *currículum* académico, como del *currículum* de la formación, buscando su relación con el régimen pedagógico que se ha conformado entre los maestros de ciencias sociales. La programación de cursos, seminarios y diplomados pone en evidencia el tipo de tendencias teórico-prácticas que permean la vida académica institucional.
- B. El régimen pedagógico, en tanto que discursos y prácticas que desarrollan y ejercen los docentes dentro y fuera del aula, así como los aspectos que lo determinan. Los maestros de ciencias sociales tienen sus discursos que aceptan y hacen que funcionen como verdaderos.
- C. La vinculación *currículum*-profesorado-formación. Sistemáticas o no, las acciones institucionales están ligadas al diseño o desarrollo del *currículum*, éste determina en buena medida también la organización, modalidades y tiempos a que suelen sujetarse las prácticas de formación.

## 6.2 Técnicas de investigación.

Para conocer desde la perspectiva de los actores (docentes, alumnos, instancias o funcionarios involucrados) el estado actual de la formación y su posible impacto en la práctica docente, ubicada ésta como eje estructurante del proceso educativo, se ha recurrido a diversas técnicas de investigación congruentes con el enfoque metodológico que se privilegia, entre ellas principalmente:

- 1) Las encuestas a maestros y alumnos que trabajan en las diversas escuelas;
- 2) La investigación documental: políticas de formación, perfiles establecidos en documentos académicos (implícitos o explícitos), *currículum* escolar, *currículum* de la formación (formal o informal); y,
- 3) La entrevista a maestros sujetos directos de la formación, a jefes de academia y formadores o funcionarios involucrados en el proceso de la formación de los profesores.

Estas técnicas consideradas como formas indirectas de observación, nos dieron la mayor parte de la información que analizamos bajo el enfoque de la mediación o paradigma mediacional, el cual se fundamenta en la psicología cognitiva o *teoría del procesamiento de la información* y que establece que entre los estímulos de entrada y las respuestas inciden multitud de fenómenos, por lo que la mediación que realiza cada individuo de la información que recibe del exterior es una interpretación particular que puede llegar a ser una transformación o incluso, distorsión de la propia realidad (Carlos Marcelo García, 1987, p 29).

En la medida que se valora la postura del sujeto y se acepta que los fenómenos sociales son “constructos” o elaboraciones racionales sobre la realidad, se acepta también que los sujetos encuestados tienen su propia percepción de tales sucesos y que por ende, realizan su propia mediación. La percepción y valoraciones de quien esto escribe, igualmente son subjetivos, en todo caso nuestra única “ventaja” es que

hemos trabajado una indagación particular que nos proporciona datos, y elementos de juicio específicos para intentar interpretar y elaborar una representación de esta parte de la realidad, pero sobre los cuales elaboramos —y vale la pena precisarlo—, nuestras propias conclusiones.

### 6.3 Los instrumentos de evaluación aplicados

Tanto la evaluación institucional como la evaluación al desempeño docente forma parte de la política educativa para la educación superior, que se concretó desde la Subsecretaría de Educación Superior y la CONPES en un documento denominado "Prioridades y compromisos para la educación superior 1991-1994", en abril de 1991 (Universidad Futura, Vol. 3, Invierno 1991, p. 8). En la Universidad Autónoma de Nuevo León las primeras experiencias en este sentido se dan en 1993, siendo la Facultad de Contaduría Pública y Administración la primera en aplicar una evaluación al desempeño docente.

El instrumento de evaluación docente, que ahora todos los maestros conocen, está integrado por diez ítemes; se traslada al nivel medio superior, aunque sin una inducción previa, realizándose la primera aplicación en diciembre de 1994. De esta tarea se hace cargo el Centro de Evaluaciones de la UANL. La reacción inmediata entre los profesores de preparatoria fue de crítica y rechazo al instrumento, y sobre todo a la intención con que se aplicaba. Los profesores realizaron toda una serie de diversas elaboraciones muy particulares en torno a este proceso. Se especuló que los resultados se utilizarían como instrumentos de manipulación política; se argumentó también que no era posible ni justo evaluar toda la actividad del docente con un instrumento altamente estructurado y de respuesta cerrada; que las preguntas no estaban bien diseñadas; que debido a las características propias de los adolescentes, que es la condición general de los alumnos de preparatoria, las respuestas podrían ser sólo emotivas, lo cual arrojaría resultados poco objetivos. Por otro lado, también hubo muchos que aceptaron la medida, aunque con ciertas reservas.

Es justo decir que algunos profesores han practicado desde siempre la evaluación en sus diversas modalidades y la autoevaluación como instrumentos propios para la retroalimentación del proceso educativo, son quienes tienen claro que tales procedimientos, bien utilizados, enriquecen la práctica docente y por ello los aplican y usan con responsabilidad.

Hay que aceptar que las reacciones fueron justificadas en su momento, por diversas razones. Primero porque la cultura de *evaluación a la docencia* llegó tarde a la comunidad universitaria, sin inducción o preparación previa, ya que evidentemente un proceso de esta naturaleza coloca al profesor en un estado de vulnerabilidad e inclusive de indefensión, al cual no estaba acostumbrado; además porque amparados en la tradicional idea de "libertad de cátedra", que equivale para muchos a no intromisión, un buen número de profesores considera el aula —que en buena medida lo es— como un espacio exclusivo y privilegiado del profesor, donde lo que cuenta es la voluntad unipersonal; también porque dado el tipo de instrumento y las condiciones de aplicación, se esperaban consecuencias negativas inmediatas (las cuales sin embargo, no se dieron).

#### DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Desde entonces (1994), la evaluación al desempeño docente se ha aplicado dos veces por semestre (en este tiempo el profesor trabaja con grupos diferentes en cada módulo) en casi todas las preparatorias, pero el tratamiento de los resultados aún no se ha sistematizado y sus objetivos no son claros. En algunas escuelas los datos que se obtienen no son dados a conocer al maestro, tampoco se analizan en los cuerpos académicos o colegiados, ni se usan para retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual desvirtúa toda intención de mejoramiento, amén de que todo ello indica una falta de racionalidad en la utilización de recursos humanos y materiales.

Las diversas actitudes ante la evaluación docente suelen justificarse de distintas maneras, el problema fundamental es que aún no se asume como parte del proceso educativo, ni se tiene una clara conciencia de que bien utilizados, los datos contribuyen al mejoramiento de los docentes y por lo tanto de la calidad educativa.

La idea original de quien esto escribe, era la de aprovechar esta riqueza de datos e información que aporta la evaluación docente; como nuestra indagación tiene por objetivo conocer el estado de la formación de los profesores, recurrir a todo el trabajo ya realizado y abordarlo desde nuestra perspectiva, nos pareció lo más adecuado. Así, pensamos entonces, estaríamos en condiciones de conocer la percepción de los alumnos sobre sus profesores de ciencias sociales; sin embargo y debido a circunstancias que no tiene objeto mencionar, como fue imposible disponer de los datos que arrojan estas evaluaciones, se elaboró una encuesta particular del área de ciencias sociales; ésta en definitiva, nos permitió obtener información para apoyar el presente trabajo. La instancia que nos dio esta oportunidad, es la Coordinación de Preparatorias de la UANL a través del Comité Técnico de Ciencias Sociales.

Se diseñó un cuestionario tipo *encuesta de opinión* con el objetivo de evaluar los cursos (programas, contenidos temáticos, actividades) de ciencias sociales, el grado de aceptación o interés que despiertan éstos en los alumnos, así como la valoración que los estudiantes hacen de la labor del docente en el aula. La intención era conocer aspectos sobre el estado de formación de los profesores, sus efectos en el desempeño áulico y en la práctica cotidiana.

También se diseñaron instrumentos para conocer la perspectiva de los maestros y su opinión o percepción sobre ciertos rubros establecidos; el que nos aporta gran parte de la información es la Encuesta-Directorio, cuya finalidad más explícita fue integrar precisamente un directorio de maestros de ciencias sociales, pero cuyo objetivo fundamental se centra en recabar una valoración elaborada por los profesores so-

bre el proceso educativo en que están inmersos. La modalidad adoptada por esta encuesta proporcionó respuestas plausibles, ya que al no controlar las condiciones de aplicación, se presupone una mayor espontaneidad. Los instrumentos diseñados y aplicados en diversos momentos a alumnos y maestros son los siguientes:

1. **Encuesta de opinión** aplicada a los alumnos para evaluar los cursos de ciencias sociales I y II y el desempeño docente. Semestre agosto-diciembre 1997. Es un instrumento de respuesta cerrada.
2. **Encuesta para la integración del Directorio de profesores** de ciencias sociales y la detección de áreas de oportunidad en la formación y actualización de los docentes. Noviembre de 1997. Es básicamente un instrumento de respuesta cerrada.
3. **Cuestionario para los Jefes de Academia** de ciencias sociales del nivel medio superior. 3 de julio de 1998. Combina ítems de respuesta cerrada y abierta.
4. **Entrevistas** a formadores y funcionarios involucrados en acciones de formación, trabajados bajo un esquema básico o guión pre-elaborado para cada una, pero buscando la expresión libre y abierta.

---

La descripción de los instrumentos se realiza más adelante conforme se hace la presentación, el análisis y la interpretación de resultados de cada uno de ellos; instrumentos e interpretación de resultados están en función de las hipótesis, el marco contextual y la teoría establecida con anterioridad.

## 7. PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

### 7.1 Los maestros bajo la óptica de los alumnos

El *currículum* de la preparatoria contempla dos cursos de ciencias sociales, uno en primero y otro en tercer semestre; se trabaja bajo el modelo académico administrativo modular; cada módulo tiene una duración de 9 semanas clase y una más para exámenes. En este caso la *encuesta* fue aplicada a los alumnos que cursaban módulos de ciencias sociales en la segunda parte del semestre (Ago'97-Ene'98). Como se explicará más adelante, el instrumento fue aplicado a alumnos de primero y de tercer semestre por el Centro de Evaluaciones de la UANL, de tal manera que no se logró tener un control absoluto sobre las condiciones generales de aplicación, sin embargo el proceso se llevó a cabo bajo los lineamientos ya establecidos para la aplicación de pruebas de esta naturaleza, dentro de la universidad. Desde el punto de vista de la población que abarca, este instrumento aplicado a los alumnos es el de mayor alcance.

**Condiciones de aplicación de la encuesta.** El formato básico de la encuesta se envió al Centro de Evaluaciones donde se reprodujo para los más de doce mil alumnos que la llenaron; personal de ese centro la aplicó en las diversas preparatorias en una sesión en la cual los alumnos también llenaron una encuesta sobre los cursos de orientación. El instrumento tuvo como respaldo a la Secretaría Académica y a la Coordinación de Preparatorias y se denomina: **Encuesta de opinión sobre el curso de ciencias sociales**. Aplicada el 12 de diciembre de 1997 por el Centro de Evaluaciones de la UANL, con el objetivo de cubrir a todos los alumnos que cursaban en ese periodo alguno de los módulos de ciencias sociales. Sin embargo, de algunas preparatorias foráneas no se recibió información a pesar de que se hizo el envío oportuno de los materiales. Mediante esta encuesta fueron evaluados aproximadamente 200 profesores del nivel medio superior, por un total de **12,653 alumnos** de ambos cursos.

En las preparatorias técnicas y en algunas otras ubicadas fuera del área metropolitana se cursaba solamente uno de los módulos, primero o tercer semestre: las preparatorias técnicas son de tres años, por lo que su *currículum* adopta una organización diferente que modifica el esquema general; en las preparatorias foráneas, la aplicación de los cursos de sociales está en función de la población que captan por semestre.

**Características del instrumento.** La encuesta se presenta en hojas tamaño oficio y con una tipografía clara; como ya se dijo se aplicó tanto a los alumnos del **Curso I** (Historia y Geografía Mundial), como a los alumnos del **Curso II** (Historia de México) y consta de 28 ítems. Es un cuestionario de respuesta cerrada, las opciones posibles son: **A. Excelente; B. Muy Bueno; C. Bueno; D. Regular y E. Deficiente\***.

Las respuestas se vierten mediante el llenado de "alveolos" en una hoja de uso generalizado en la UANL que se procesa mediante lector óptico. No hay respuestas correctas o incorrectas. La encuesta es producto diseñado con base en la evaluación docente que ya se aplica, y en función de las necesidades particulares de la indagación que nos ocupa; está relacionada también con la tarea realizada dentro del Comité Técnico de Ciencias Sociales, de la Coordinación de Preparatorias de la UANL.

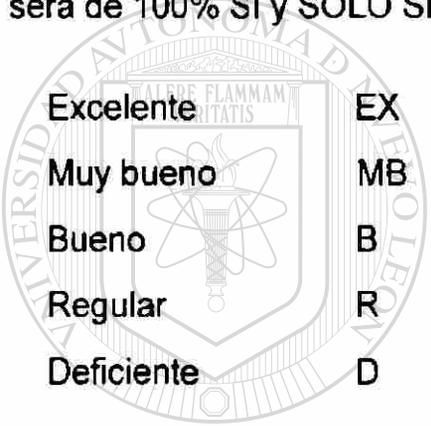
El instrumento aplicado a los alumnos arroja información acerca de la opinión de éstos sobre **el grado en que el curso de ciencias sociales (I ó II) y la labor docente contribuyeron a su desarrollo académico y personal**. Aunque el grado de satisfacción que un alumno experimenta depende también de aspectos personales y socio-culturales muy propios, se acepta que hay mínimos generales que deben cumplirse, los cuales están relacionados con los objetivos y fines del proceso educativo.

**El procesamiento.** Las Encuestas aplicadas a los alumnos para evaluar los cursos de Ciencias Sociales y la actividad en el aula, se procesaron en el Centro de

\* En adelante se usará indistintamente la denominación completa o la(s) letra(s) que la identifiquen; ejemplo: Muy Bueno = MB.

Evaluaciones de la UANL. Para el procesamiento y análisis de los datos se empleó el programa FOX the Base Clipper, que es un *software* especial para manejar bases de datos y procesar exámenes y encuestas. Los resultados fueron conocidos en febrero de 1998.

Los datos proporcionados por el Centro de Evaluaciones se traducen en un valor denominado **Índice de Satisfacción Ponderado (ISP)**, que es un porcentaje que aporta la valoración final de todas las preguntas incluidas sobre la labor del maestro y sobre aspectos del curso de que se trate. En esta encuesta, el ISP es generado por los estudiantes respecto al maestro y a los aspectos que sobre el curso se le preguntan. El ISP será de 100% SI y SOLO SI todo es EXCELENTE.



Excelente	EX	100%
Muy bueno	MB	85%
Bueno	B	70%
Regular	R	55%
Deficiente	D	0%

La mayor parte de las preguntas hacen referencia a la labor docente, algunas de manera directa y otras indirectamente y aunque las respuestas vertidas en torno a estas preguntas bien pueden ser producto de la subjetividad del alumno, esta subjetividad evidentemente está influida por el contexto, del cual una parte importante es la relación áulica, la relación con su maestro.

Las respuestas de los alumnos son indicadores importantes de lo que sucede en el aula, del tipo de interacción maestro-alumno que se propicia, del ambiente de trabajo y de la actitud que el alumno tiene con respecto a su maestro de ciencias sociales. Los resultados generales, con todas las limitaciones que tiene generalizar, de alguna manera ponen de manifiesto las líneas particulares que determinan el perfil de los profesores de esta área.

**Algunas interpretaciones sobre el ISP obtenido.** De las preguntas que se incluyen en el cuestionario aplicado en 1997 a los alumnos, seleccionamos las que aluden directa o indirectamente al trabajo del profesor en el aula, ya que las respuestas revelan por un lado el grado de satisfacción que producen en los alumnos, y por otro el nivel de la formación de los profesores y sus efectos en el aula. Consideran también elementos para valorar el perfil de los profesores y la calidad de la educación.

Cuando se trata de alumnos muy jóvenes, como es el caso de los preparatorianos, la falta de control, supervisión o asistencia adecuada durante el proceso de llenado de encuestas de opinión puede producir efectos no deseados en los datos finales. Esto es pertinente, porque a pesar de los esfuerzos de estructurar un instrumento claro, preciso y confiable, los ítemes pueden en determinado momento, necesitar de explicaciones extras.

Es importante reiterar, que si bien el grado de satisfacción depende en buena medida de la percepción individual o subjetiva del alumno, esto no significa necesariamente que sea falsa o errónea, en todo caso es una percepción determinada por su propio desarrollo psicológico-cognitivo, pero también por la relación que entabla en la escuela con el profesor y el área de conocimiento de la que es sujeto de aprendizaje. Así, estos aspectos se convierten en fundamentos más o menos objetivos que condicionan sus respuestas, por lo que éstas son importantes para valorar el trabajo áulico y la formación de los profesores, aunque evidentemente que no son los únicos elementos a considerar.

Los reactivos del instrumento que se refieren al profesor contienen comportamientos observables, por lo que, si las evaluaciones arrojan valores inferiores deben corresponder en realidad a profesores poco reconocidos, mientras que los que aportan valores superiores deben ser conseguidos por quienes son considerados como buenos maestros (Arias, 1984). Al respecto existe efectivamente, un cierto consenso y

salvo situaciones extraordinarias (ejem: el maestro titular del grupo no asistió durante el curso y los alumnos evalúan al maestro sustituto) se da por hecho que existe una aceptable correspondencia con la realidad.

En la escala de valoración usada por el Centro de Evaluaciones de la UANL, sólo obtiene el 100 % de ISP el profesor al que se evalúa con EXCELENTE en todos los reactivos seleccionados, lo cual no se presentó en ningún caso. El ISP más alto corresponde a un profesor (FBS) de la preparatoria Técnica Alvaro Obregón: 97.25 %, lo cual lo coloca en la escala como MB; el más bajo se le asigna a un profesor de la preparatoria 23 (JFG) con un grado de satisfacción de 39.27 %, equivalente a DEFICIENTE. Un dato significativo al respecto de este último caso, es el que aporta el Centro de Evaluaciones en un reporte de promedios de Exámenes indicativos (diciembre, 1998): de un total de 209 profesores que trabajaron los cursos de ciencias sociales en ese periodo, JFG obtiene el lugar 193.

El Centro de Evaluaciones, además de proporcionar el ISP de cada profesor, también aporta un ISP por preparatoria, y un ISP general por cada curso de ciencias sociales. Estos datos pueden observarse en las tablas que se encuentran a continuación.

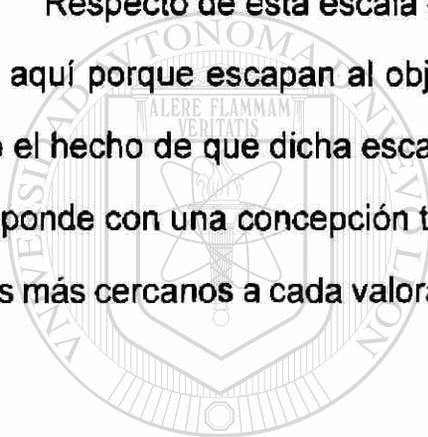
#### DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Es importante apuntar que los datos generales sólo se pueden comprender si se tiene la información básica que apoye cualquier interpretación que desee realizarse; esto comprende aspectos tales como la ubicación geográfica, el tipo de alumnado, la cantidad de profesores, su estatuto laboral, etc., de otra manera es poco lo que estos datos pueden decir. Así por ejemplo, dada la diversidad de profesores que integran el cuerpo docente de cada preparatoria, es natural que el ISP que se adjudica a cada escuela resulte tanto de los ISP altos, medios y bajos. Lo mismo sucede con el ISP general de cada curso, éste es resultado de los ISP de cada preparatoria, los cuales es-

tán en función de diversos aspectos que determinan la situación particular de cada una. En todo caso cada ISP debe ser explicado en función de la propia dependencia o de otras con características similares.

*Aclaración:* Adoptamos la escala de valoración del Centro de Evaluaciones de la UANL, porque es el parámetro más conocido (aunque no por ello aceptado) en nuestro universo. Con esta escala se califica el desempeño docente y se usa también para valorar el grado de satisfacción que producen algunos cursos o situaciones académicas particulares.

Respecto de esta escala de valoración existen algunas críticas que no se abordan aquí porque escapan al objetivo de nuestro trabajo. En lo personal, destacamos sólo el hecho de que dicha escala (como todas) es relativa y que en todo caso no corresponde con una concepción tradicionalmente aceptada que adjudica rangos numéricos más cercanos a cada valoración. Ej.: Ex = 100; MB = 90; B = 80; R = 70; D = 60.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN**  
**CENTRO DE EVALUACIONES**  
**INFORME DE ÍNDICES POR ACADEMIA POR DEPENDENCIA**

DESCRIPCIÓN	NÚMERO DE ALUMNOS QUE OPINARON	NÚMERO DE MAESTROS EVALUADOS	PROMEDIO*
ESC. PABLO LIVAS	243	4	66.51
ESC. IND. ALVARO OBREGÓN	542	12	74.74
PREPARATORIA No. 1	540	9	76.57
PREPARATORIA No. 2	804	18	76.13
PREPARATORIA No. 3	49	2	66.21
PREPARATORIA No. 6	39	1	68.19
PREPARATORIA No. 7	664	7	79.29
PREPARATORIA No. 7 ORIENTE	395	4	78.37
PREPARATORIA No. 8	402	12	77.24
PREPARATORIA No. 9	504	13	77.81
PREPARATORIA No. 10	34	1	79.70
PREPARATORIA No. 15 MADERO	296	7	79.08
PREPARATORIA No. 15 FLORIDA	673	9	79.02
PREPARATORIA No. 16	655	13	79.39
PREPARATORIA No. 17	21	1	73.09
PREPARATORIA No. 19	20	1	69.35
PREPARATORIA No. 20	89	3	86.57 <sup>®</sup>
PREPARATORIA No. 21	36	1	82.06
PREPARATORIA No. 22	979	13	75.17
PREPARATORIA No. 23	287	5	74.06
PREPARATORIA No. 24	39	1	85.72
<b>TOTAL</b>	<b>7311</b>	<b>137</b>	

**CIENCIAS SOCIALES I: PROMEDIO = 76.81**

\* Este promedio es resultado de los ISP obtenidos por los maestros de cada escuela. Es el caso también del promedio general del curso, resultado de los ISP de todas las escuelas cuyos maestros fueron evaluados.

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN**  
**CENTRO DE EVALUACIONES**  
**INFORME DE ÍNDICES POR ACADEMIA POR DEPENDENCIA**

DESCRIPCIÓN	NÚMERO DE ALUMNOS QUE OPINARON	NÚMERO DE MAESTROS EVALUADOS	PROMEDIO*
ESC. PABLO LIVAS	26	1	69.47
PREPARATORIA TÉCNICA MÉDICA	173	4	70.92
PREPARATORIA No. 1	260	5	74.76
PREPARATORIA No. 2	707	13	70.09
PREPARATORIA No. 3	119	3	75.02
PREPARATORIA No. 4	123	3	71.91
PREPARATORIA No. 6	89	1	68.60
PREPARATORIA No. 7	476	6	66.87
PREPARATORIA No. 8	348	7	71.66
PREPARATORIA No. 9	417	7	74.43
PREPARATORIA No. 10	38	1	59.98
PREPARATORIA No. 11	22	1	76.57
PREPARATORIA No. 12	123	3	74.79
PREPARATORIA No. 13	42	2	80.27
PREPARATORIA No. 14	22	1	82.82
PREPARATORIA No. 15 MADERO	283	3	78.69
PREPARATORIA No. 15 FLORIDA	457	8	75.46
PREPARATORIA No. 16	389	7	74.44
PREPARATORIA No. 17	20	1	64.02
PREPARATORIA No. 18	37	1	77.20
PREPARATORIA No. 21	26	1	79.62
PREPARATORIA No. 22	960	10	72.28
PREPARATORIA No. 23	170	4	60.36
PREPARATORIA No. 24	20	1	81.14
	5347	94	

**CIENCIAS SOCIALES II: 72.28 %**

\* Este promedio es resultado de los ISP obtenidos por los maestros de cada escuela. Es el caso también del promedio general del curso, resultado de los ISP de todas las escuelas cuyos maestros fueron evaluados.

**Análisis de los datos generales.** De los datos proporcionados por el Centro de Evaluaciones obtenemos que el ISP del curso I (y por lo tanto los maestros) arroja un 76.81 %; los alumnos que realizan estas valoraciones tienen promedio 15 años. En el caso del curso II se obtiene un ISP general de 72.28 %; los alumnos promedian los 17 años de edad.

En la tabla correspondiente al curso I, puede apreciarse que dos preparatorias están en la escala de MB (85 % de ISP), quince en la de B (70 %) y cuatro en la escala R (55 %); en la tabla que exhibe los datos del curso II a la mayoría de las preparatorias les fue otorgado por los alumnos un índice de 70 % (y más), equivalente a B.

Si se observa desde la perspectiva de la calificación mínima para acreditar un curso en la UANL, los maestros de ciencias sociales considerados colectivamente (el ISP de cada preparatoria), aprueban en algunos casos, y obtienen 70% o más; en otros, están por debajo de los mínimos, aunque ya mencionamos lo que al respecto se puede argumentar. El hecho de que la preparatoria en que un maestro trabaja obtenga un ISP bajo, no significa que todos los profesores estén en ese rango.

Ahora bien, con respecto a los cursos que enseñan, se obtiene un promedio general que indica aprobación por parte de los alumnos, conforme a la escala de satisfacción que se les propone. En la lógica universitaria, si los cursos académicos exigen una calificación mínima de 70 para ser considerados aprobados, y los promedios obtenidos a través de esta encuesta por los cursos de ciencias sociales I y II, son superiores a este rango; puede entonces afirmarse en términos generales que la situación académica que se traduce en las valoraciones que los alumnos realizan sobre sus maestros y los cursos de ciencias sociales es *acceptable*.

Desde esta perspectiva la afirmación anterior puede hacerse extensiva a la formación que los maestros poseen; agregando que ésta responde a los parámetros mínimos establecidos y que por lo tanto, los profesores de ciencias sociales, responden a los perfiles establecidos en los documentos rectores.

Sin embargo debe destacarse que el objetivo principal, más que descubrir a los buenos o no tan buenos profesores, es conocer sobre el estado de formación y sus efectos en el aula. Por ello destacamos las frecuencias de respuestas por pregunta en los niveles de EXCELENTE (100 %) y MUY BUENA (85 %), porque consideramos que responden al perfil de los profesores que se establece en los documentos rectores de la UANL y en alguna medida al estado de formación, a través de dichas valoraciones sabemos de la cantidad de alumnos que ha obtenido un grado de satisfacción E o MB con respecto al desempeño de los profesores, lo cual nos dio un porcentaje simple en relación al total de alumnos que llenó la encuesta, 12,653.

Los estudiantes mantienen contacto cotidiano con el profesor y sus métodos y por ende, poseen información que no es accesible a los demás; si las conductas del docente están relacionadas de alguna manera con la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje, y éste es resultado de la formación que los profesores poseen es natural que se busque esa información en los propios alumnos.

En Cuadro No.1 se concentra la cantidad de respuestas de los alumnos que corresponden a los rangos de E y MB, así como el % en que éstas se traducen. Las preguntas seleccionadas son las que se vinculan directamente con el profesor y su trabajo en el aula.

**CUADRO No. 1 RESPUESTAS X ALUMNO EN LOS RANGOS DE E Y MB**

PREGUNTA	Nº DE ALUMNOS CURSO I	Nº DE ALUMNOS CURSO II	TOTAL	%
¿En qué grado el maestro contribuyó con sus explicaciones a la comprensión de los temas?	4396	3428	7824	61.83
¿En qué medida la clase te ayudó a relacionar los procesos históricos con la realidad actual?	3955	3004	6959	54.99
¿En qué grado se utilizaron en clase recursos didácticos: pizarrón, acetatos, mapas, videos?	4219	2397	6616	52.28
¿En qué grado se supervisó la realización de actividades y ejercicios relacionados con el tema?	4306	2750	7056	55.76
¿En qué grado se motivó la participación en clase en forma individual o en grupos?	3910	2766	6676	52.76
¿En qué grado el maestro manifestó dominio sobre los temas de la materia?	4623	3217	7840	61.96
¿En qué grado la actividad en el aula contribuyó a la asimilación de valores de trabajo, disciplina y respeto a los demás?	4048	3033	7081	55.96
¿En qué grado la preparación de la clase y su exposición se dieron de manera ordenada?	4706	3099	7805	61.68
¿En qué medida se fomentó en el aula el interés por la materia?	3680	3049	6729	53.18
¿En qué grado se cumplió con el horario de clase?	4565	3239	7804	61.68
¿En qué grado se cumplió con el programa?	4676	3168	7844	61.99

En el análisis de este instrumento seleccionamos sólo una serie de preguntas o items, porque consideramos que son los relacionados directamente con la percepción del alumno sobre el maestro y la función que desempeña, es claro insistimos en que sus respuestas son producto del grado de satisfacción que le dejan estos aspectos en su relación cotidiana con el maestro, pero también debemos apuntar que dicha percepción, nunca es lo suficientemente clara o completa sobre ella; el adolescente también se ve influido por su estado de ánimo y por sus ideas y creencias que tiene sobre el maestro, sobre la materia y sobre la escuela en general, así como por el contexto familiar y social de que es producto.

Los datos que se anotan son generales y evidentemente existen diferencias entre los docentes y entre las preparatorias; las excepciones quedan a salvo, pero precisamente persisten rasgos comunes; los porcentajes dan idea de esos aspectos que de una u otra manera comparten y nos permite acercarnos al objeto de estudio. Conocer la formación de los profesores de ciencias sociales en toda su especialidad es empresa difícil, sólo es posible estando con él, ahí en el momento del acto educativo, en cada situación nueva o conocida que se le presente, viviendo sus posibilidades o limitaciones; enfrentando los retos que representa cada curso, cada grupo de alumnos, cada alumno. ¿Quién puede hacer esto? Sólo el propio maestro en tanto este conciente del significado de su labor y del propio papel que desempeña y se prepare en cuestión.

*¿En qué medida el alumno puede realmente valorar lo que el maestro sabe?,* esto es fundamentalmente difícil para él porque no tiene una idea exacta de lo que el maestro sabe sobre el área de conocimiento que imparte, pero si está en condiciones de opinar sobre la exposición o forma de trabajo de los temas específicos que contempla el programa que corresponde al curso. Si además, el profesor suele aderezar su clase con aportaciones culturales diversas y en general hace atractivo el tema, el alumno dice que sabe mucho. Desde este punto de vista su percepción es válida.

*¿Si el maestro cumple o no con el horario?* Parece irrelevante pero depende de la cultura que sobre la puntualidad y horarios de trabajo posea el alumno y el tipo de valoración que realice al respecto. Cabe decir, que los alumnos suelen “agradecer” que el profesor llegue un poco tarde y se retire temprano del salón de clases.

## 7.2 El comportamiento docente según los alumnos

De acuerdo a un *inventario de comportamientos docentes* establecido como factores a considerar en la evaluación de la calidad de la enseñanza, por la Universidad de California (Arias, 1984), “la profundidad de sus conocimientos” y la “manera de enseñar” de los profesores, ocupan un lugar primordial entre los aspectos a valorar; en la UNAM se habla de “dinamismo en clase” y “preparación del tema”. En la UANL, el perfil del docente de preparatoria contempla como fundamentales el “dominio de la materia y la metodología de enseñanza”; la VISION 2006 menciona como componentes básicos del perfil ideal del profesor “experto en su materia y en el arte de conducir el aprendizaje en sus alumnos”.

Como puede apreciarse, las instituciones de educación media y superior coinciden en sus planteamientos, porque en definitiva, es a través de la relación método-contenido como un docente da corporeidad a sus ideas para el trabajo académico (Díaz Barriga, 1995), son estos aspectos los que definen parte importante de su perfil profesional y traducen el tipo de formación que poseen, lo cual conforma además un determinado régimen pedagógico, es decir, las prácticas y discursos bajo los que funcionan y hacen válidos.

Aunque los datos que se anotan en el cuadro No. 1 son generales, sí representan indicadores importantes para conocer el estado de la formación y su impacto en los alumnos. Pues bien, en la percepción de los alumnos, los maestros de ciencias sociales contribuyen con sus explicaciones a la comprensión de los temas, un 61.83 %; manifiestan dominio sobre los temas, un 61.96 %; preparan la clase y la exponen de manera ordenada, un 61.68 %. Los porcentajes obtenidos sobre estos rubros se refieren al dominio de la materia y todos corresponden al rango REGULAR, según la tabulación del Centro de Evaluaciones de la UANL (Cuadro No 1).

En la línea de la *metodología* que contempla manera de enseñar, el dinamismo en clase, el interés o motivación por la materia, así como la conducción del aprendizaje, los alumnos de las preparatorias inciden en valoraciones diferentes para sus maestros. Así, dicen que en clase se relacionaron los procesos históricos con la realidad actual un 58.99 %; que se utilizaron recursos didácticos un 52.28 %: que se motivó la participación un 52.76 %; que se fomentó el interés por la materia un 53.18 %. Todo ello ubica en el rango de DEFICIENTE el aspecto metodológico, esto hace referencia a la típica expresión entre los alumnos de "sabe mucho, pero no sabe cómo enseñar". Aquí es pertinente aclarar que estos promedios obtenidos tanto en el área de conocimientos como en la metodología, son relativos, y que en determinado momento pueden ser bastante aceptables según las circunstancias.

Sin duda las valoraciones de los alumnos y los datos obtenidos no son concluyentes, puesto que no se consideran otros aspectos que inciden y determinan el trabajo docente, pero sí proporcionan indicios importantes para aseverar, aunque sea de manera preliminar y con las reservas debidas, que la formación de los profesores de ciencias sociales en lo referente al dominio de la materia, como en la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje, se encuentra en un nivel bajo. Debe decirse, sin embargo, que si bien éstos se consideran rasgos personales y profesionales indispensables en los profesores, en ello la institución a la que pertenecen tiene una importante responsabilidad y que buena parte del estilo y régimen pedagógico que promueven está en relación con el ambiente que se vive en el centro escolar donde el docente desempeña su labor.

Además, la aplicación y llenado de encuestas tuvo de su lado el factor "sorpresa". Los alumnos saben de una evaluación docente por materia, pero no esperaban (los maestros tampoco) además un instrumento sobre el curso y el maestro de ciencias sociales, lo cual propició una actitud expectante y de mayor respeto.

### 7.3 La perspectiva de los profesores

Para conocer el estado de la formación a través de los sujetos directos de este proceso, se elaboró un instrumento tipo encuesta para integrar un directorio de profesores de ciencias sociales y detectar áreas de oportunidad en este sentido. Se decidió por esta modalidad para cubrir necesidades propias de la investigación, pero también para coadyuvar al trabajo del comité de ciencias sociales de la Coordinación de preparatorias.

**Condiciones de aplicación.** La encuesta fue aplicada a los maestros que impartieron ciencias sociales en el periodo octubre a diciembre de 1997. Se envió desde la Coordinación de preparatorias mediante oficio, para que fuera entregada a los maestros por conducto de las Secretarías Académicas o de los jefes de academia de cada escuela; se estableció un plazo de quince días para que fueran remitidas contestadas a la Coordinación. Se desconocen las condiciones particulares que privaron durante la aplicación y llenado de encuestas; sabemos que en algunos casos esta tarea se realizó en junta de academia, en otros de manera individual, e inclusive fuera del espacio laboral. En definitiva la recolección de las encuestas se concluyó a los tres meses de enviadas a las preparatorias.

Es pertinente aclarar que se envió solamente un ejemplar a cada escuela, donde debían reproducirse las copias necesarias para el número de maestros en funciones. De algunas preparatorias no se obtuvo información, los profesores argumentaron no tener en su poder el instrumento debido a problemas de orden administrativo; los maestros de una escuela en particular aclararon que recibieron una copia incompleta y poco clara.

**Características del instrumento.** La presentación y formato se realizó en tamaño oficio y con una tipografía clara; está integrado por cinco hojas impresas por una sola cara. A excepción de la primera y segunda parte (datos generales), así como la úl-

tima (comentarios), el resto del instrumento está integrado por ítems de respuesta cerrada: es decir, propone alternativas, la mayor parte del tipo que se usa para generar un índice o grado de satisfacción (E, MB, B, R, D), también se incluyen ítems que ofrecen rangos numéricos (antigüedad, número de alumnos y horas de trabajo), o aspectos particulares relacionados con el trabajo docente.

Se adoptó esta modalidad además, con la finalidad de obtener respuestas lo más cercano posible a la realidad de los profesores. Es un hecho de frecuente observación, que las encuestas son tomadas con poca seriedad, o por lo menos con cierta resistencia; como la encuesta se inicia solicitando el nombre y datos personales y laborales de los profesores, se presume una actitud de mayor compromiso; sin embargo, esto al mismo tiempo puede generar datos más falsos.

**El procesamiento de los datos.** La mayor parte del procesamiento de las 166 encuestas se llevó a cabo mediante el conteo directo y manual de las respuestas a los ítems, obteniendo valores simples que se anotan en el instrumento que se anexa completo al final. Se incluyen también porcentajes que están en relación directa con las respuestas obtenidas y el número de encuestas. El instrumento en cuestión tiene la siguiente cabeza: ENCUESTA PARA LA INTEGRACIÓN DEL DIRECTORIO DE PROFESORES DE CIENCIAS SOCIALES Y DETECCIÓN DE ÁREAS DE OPORTUNIDAD EN LA FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE LOS DOCENTES. NOVIEMBRE DE 1997. Contempla los siguientes rubros:

- I. Datos generales del profesor: nombre, edad, sexo, domicilio, dependencia de trabajo, antigüedad en la UANL y categoría docente.
- II. Estudios realizados: formación académica inicial y estudios de posgrado.
- III. Experiencia docente: tiempo en la docencia y especialmente en el área de ciencias sociales.
- IV. Superación académica: cursos, diplomados y su impacto en la práctica docente.
- V. Práctica docente: metodología y condiciones específicas de trabajo en el aula.

VI. Programas y contenidos temáticos de los cursos de ciencias sociales: claridad en los objetivos, tratamiento de los contenidos, actividades sugeridas y adecuación de tiempos.

VII. Evaluación académica, docente e institucional.

VIII. Comentarios: espacio abierto para comentarios escritos.

Enseguida se destacan algunos de los valores numéricos producto de las respuestas de los profesores, sobre ello se elaborarán consideraciones basadas tanto en elementos objetivos, como subjetivos. La presentación y el formato se diseñó en hojas tamaño oficio (son cinco) y se hicieron las copias necesarias para cada preparatoria.

- Distribuida entre los profesores que impartieron Ciencias Sociales en el periodo **octubre a diciembre de 1997**, de la siguiente manera :
- La encuesta se envió a las preparatorias a través de los Secretarios Académicos o Jefes del área de Ciencias Sociales, quienes a su vez deberían distribuir las copias necesarias para hacerla llegar al resto de los profesores; se estableció un plazo de quince días para remitirse contestadas a la Coordinación de Preparatorias.
- La recolección de las encuestas se concluyó a los tres meses de enviadas a las Preparatorias.
- De algunas Escuelas no recibimos información, los profesores argumentaron no tener en su poder el instrumento debido a problemas de orden administrativo.

La interpretación en torno a los datos obtenidos en esta encuesta equivale a una aproximación al estado de cosas en el ámbito que particularmente nos interesa, la formación de profesores. Realizamos una posible caracterización de los profesores con base en algunos aspectos como la edad, la antigüedad, la experiencia laboral, la formación original y la categoría docente principalmente, en el entendido de que, si bien dicha caracterización responde a elaboraciones personales y subjetivas, éstas tienen una base concreta que puede ser constatada, lo cual les otorga una relativa validez.

**La composición, estructura y antigüedad de los docentes de ciencias sociales.** El número promedio de maestros de preparatoria de ciencias sociales suele oscilar en unos doscientos y llenaron la encuesta 166. Por lo tanto, la muestra equivale a un 80% aproximadamente del total de maestros que estuvieron en funciones en ese momento. De los primeros datos recabados se observa que un buen porcentaje de los maestros encuestados son mayores de cuarenta ( 58) y cincuenta años (46), los cuales equivalen a un total de 104 o sea aproximadamente el 62%; revela también que entre los docentes de ciencias sociales, predomina una estructura de edad más bien madura, donde la mayoría son varones (Cuadro No. 2). Este hecho coincide en cierto modo con la **antigüedad** (Cuadro No. 3) que los maestros poseen, donde se puede observar que el mayor porcentaje se concentra entre los 16 y 25 años de laborar en la UANL (43%), enseñando en la preparatoria ciencias sociales; son además maestros ordinarios de tiempo completo, lo cual les otorga un estatus especial.

Ahora bien, de la aceptación del área entre los alumnos, de los resultados obtenidos en los exámenes indicativos y aún de la calificación que los alumnos dan en general a los maestros, es posible desprender que la composición de la planta docente puede indicar dos tendencias tanto en el perfil, como en el *régimen pedagógico* —entendido éste como las prácticas y discursos que ostentan como válidos los profesores (Gore, 1996)— que sustentan:

- a) Por un lado, los maestros del área de ciencias sociales conforman una grupo académico maduro, con amplia práctica docente y con una rica y renovada experiencia para compartir con sus alumnos; son colaboradores y participativos y, además, dada su permanencia en la UANL, han tenido tiempo para adquirir una amplia formación o por lo menos suficiente capacitación en el campo donde se desenvuelven.

b) Pero por otro lado, puede decirse también que los maestros que enseñan ciencias sociales son “demasiado” maduros, denotan síntomas de obsolescencia o por lo menos, una condición que justifica la resistencia al cambio; como tienen muchos años de laborar en la Universidad se sienten “conocedores” de su materia; repiten conductas y modelos aprendidos en los primeros tiempos y su presencia en cursos o eventos de tipo académico es escasa. Algunos no conceden importancia a los estudios de maestría, otros no disponen de tiempo para hacerlo; asisten eventualmente a congresos o conferencias.

Un elemento que puede reforzar la primera o la segunda tendencia mencionadas, según se vea, es que más de la mitad (55.42%) son maestros ordinarios de planta y de *Tiempo Completo* (Cuadro No. 3), los cuales conforme al Reglamento vigente hasta diciembre de 1996, trabajan en la Escuela de su adscripción durante un mínimo de 35 horas por semana, por lo menos 15 de ellas impartiendo clase y el resto dedicado a la asesoría académica, consultoría o a labores administrativas de su área o departamento (Art. 17, párrafo cinco). Esto significa que disponen de lo que en la práctica se conoce como **horas de estancia o descarga académica** y por lo tanto de tiempo para actividades diferentes y/o complementarias al trabajo en el aula. Las “descargas” se conceden por reglamento, según la categoría de maestro de TC o de MT, pero eventualmente pueden otorgarse por falta de horas-clase para cubrir las establecidas en el convenio del maestro (aunque esta causa no se establece formalmente), o por asignación de comisiones especiales.

En las preparatorias es frecuente que las descargas académicas se consideren “tiempo libre” y no se usan para tareas institucionales o de superación profesional, sino para realizar actividades fuera de este ámbito y de interés eminentemente particular, esto se relaciona con una falta de regulación de los tiempos “descargados”, por un

lado, y con el hecho de que las escuelas no planean o diseñan actividades para los maestros que se encuentran en esta situación, por lo que se ha hecho costumbre disponer con cierta libertad de las horas de estancia.

## CUADRO No. 2 ENCUESTA-DIRECTORIO APLICADA A PROFESORES

### I. DATOS GENERALES: Composición y estructura del cuerpo docente.

EDAD	RANGOS (AÑOS)	NUM. DE PROFRS.	%	SEXO	NUM. DE PROFRS.	%	
	30 a 40	62	37.34		MASC.	113	68.07
	41 a 50	58	34.93		FEMEN.	53	31.92
	51 a 62	46	27.71		TOTAL	166	

ANTIGÜEDAD EN LA UANL	RANGOS (AÑOS)	NUM. DE PROFRS.	%	CATEGORÍA DOCENTE	NUM. DE PROFRS.	%	
	6 A 15	64	38.55		TC*	92	55.42
	16 A 25	73	43.97		MT**	7	4.21
	25 A 30	22	13.25		MH***	40	24.09
					CONTRATO+	3	1.8
				NO ESPECIF.	24	14.45	

## UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

\*TIEMPO COMPLETO: Posee nombramiento de Maestro ordinario expedido por el H: Consejo Universitario, una carga académico-laboral de 35 horas semana/mes, de las cuales, 15 son hrs/clase y 20 hrs. de estancia.

\*\* MEDIO TIEMPO: Su condición académico-laboral es igual que la del maestro de tiempo completo, salvo que el número de horas clase y de estancia son menores, 10 hrs/clase y 10 horas de estancia.

\*\*\* MAESTRO POR HORAS: Considerado como personal ordinario de planta, puesto que posee nombramiento expedido por el H. Consejo Universitario. La obligación con la institución se concreta a atender exclusivamente el número de horas-clase que imparte.

+ MAESTRO POR CONTRATO se obliga con la institución durante el tiempo establecido en el contrato, generalmente se renueva cada periodo semestral y no adquiere derechos de antigüedad

**Nota:** En los últimos cinco años pocos han sido los tiempos completos concedidos, en cambio parece haber un aumento del número de profesores por contrato.

**CUADRO No. 3** La formación académica/régimen pedagógico.

FORMACIÓN ACADÉMICA	LICENCIATURA:	AREA DE CONOCIMIENTO	NUM. DE PROFRS.	%
		116		
		DERECHO	64	38.5
		CONTADURÍA	7	4.2
		C DE LA COMUNICACIÓN	4	2.4
		HISTORIA	7	4.2
		SOCIOLOGÍA	4	2.4
		FILOSOFÍA	5	3.0
		PEDAGOGÍA	4	2.4
		LETRAS ESP.	5	3.0
		PSICOLOGÍA	9	5.4
		CRIMINOLOGÍA	1	0.6
		CIENCIAS POLÍTICAS	1	0.6
		TRABAJO SOCIAL	5	3.0
		ORGANIZACION DEPORTIVA	2	1.2
		ODONTOLOGÍA	2	1.2
		VETERINARIA	1	0.6
		NORMAL SUPERIOR*	28	16.8
		NO CONTESTARON	17	10.2
	**MAESTRÍA: 27	ENSEÑANZA SUPERIOR	13	7.8
		AREAS AFINES	14	8.4
		NO CONTESTARON	139	83.7

\* 50 profesores poseen como formación original la Normal Básica y la Normal Superior; adquirieron también una licenciatura. De éstos, la mitad posee sólo licenciatura en Educación Básica.

\*\* Este número de profesores con maestría concluida aumentó durante 1998 y 1999, principalmente en Enseñanza Superior.

La diversidad en la *formación original* de los maestros que enseñan ciencias sociales, comporta también una variedad de estilos docentes. Aunque la mayor parte de las carreras de que provienen pertenecen al área de las ciencias sociales, el "ethos"

que los caracteriza suele ser muy diferente e influye sobre su actuación dentro y fuera del aula. De hecho determina también la visión que tienen de la universidad, de la educación, de la enseñanza, del aprendizaje, de los alumnos e inclusive de su propia práctica docente.

Dentro de las carreras tradicionales se llama "licenciados" a quienes estudiaron la carrera de Derecho o Ciencias Jurídicas, es decir, a los abogados; en algunas encuestas los maestros señalan que poseen licenciatura, pero no especificaron cuál, posiblemente porque en su esquema cognoscitivo y valorativo se consideran los licenciados por antonomasia. Sin embargo, también es posible que para otros la noción de *carrera* sea mucho más clara que la de licenciatura y por ello no especificaron su área de estudio o formación original.

Ahora bien, como puede observarse en el cuadro No. 3, los *licenciados en derecho* representan un porcentaje importante entre los encuestados. De hecho (además por obvias razones) fueron los primeros en incorporarse activamente a impartir clases de historia, problemas sociales y otras materias relacionadas con esta área en las preparatorias. Las licenciaturas de Historia, Sociología y otras consideradas afines, son relativamente más recientes en la UANL y muy pocos maestros de preparatoria las han cursado

La formación académica original ligada a las ciencias sociales y a los aspectos pedagógicos influye en la conformación de un docente de calidad o cercano a los perfiles establecidos en los documentos institucionales, pero no determina necesariamente que sus alumnos obtengan altos promedios en los exámenes.

### III. EXPERIENCIA DOCENTE:

Destacamos en este apartado la antigüedad en la docencia, en el nivel medio superior y particularmente en la enseñanza de las ciencias sociales. En el Cuadro 4 se observa que de los maestros encuestados, 83 poseen *más de quince años* enseñando ciencias sociales, es decir, el 50%; si a este número agregamos los que tienen entre 6 y 15 años, que pueden considerarse años suficientes para consolidar aprendizajes y prácticas específicas, obtenemos un total de 139 maestros (83.7%) con experiencia docente en el nivel medio superior y en la enseñanza de las ciencias sociales. Esto sin embargo, no se corresponde directamente con la valoración que los alumnos realizan sobre sus maestros de ciencias sociales en general, ya que ésta apenas sobrepasa el 70% de Índice de Satisfacción Ponderado (ISP), ni aun con los promedios generales de Exámenes Indicativos (el examen final global de conocimientos que aplica la administración central a todos los alumnos del NMS) obtenidos desde que se inició el sistema modular curricular, mismos que apenas superan el 60% de aciertos, según datos de la Coordinación de Preparatorias.

**Cuadro No. 4 ENCUESTA-DIRECTORIO APLICADA A PROFESORES**

### III. EXPERIENCIA DOCENTE

Antigüedad	Menos de 1 año	%	1 a 5 años	%	6 a 10 años	%	11 a 15 años	%	Más de 15	%
En docencia	4	2.4	6	3.60	30	18.07	23	13.85	103	62.04
En el NMS*	4	2.4	10	6.02	32	19.27	31	18.67	89	53.61
En CS**	7	4.2	21	12.65	28	16.86	27	16.26	83	50

\* Nivel Medio Superior \*\* Ciencias Sociales

NOTA: LOS SIGUIENTES DATOS SON COMPLEMENTARIOS, EQUIVALEN A VALORES OBTENIDOS AGLUTINANDO LOS NÚMEROS DE DIVERSAS COLUMNAS:

- 156 profesores, o sea el 93.9 % tienen una antigüedad en la docencia de entre 6 y más de 15 años.

- 152 profesores, o sea el 91.5 % tiene una antigüedad de entre 6 y más de 15 años enseñando en el NMS.
- 138 profesores, o sea el 83.13 % tiene una antigüedad de entre 6 y más de 15 años enseñando CS en el NMS.
- por lo menos el 50 % tiene una antigüedad de más de 15 años enseñando en el NMS y CS.

De los profesores encuestados en 1997 encontramos que por lo menos el 50 % (Cuadro No. 4) tiene quince años y más, de enseñar en el nivel medio superior y particularmente en el área de ciencias sociales, por ello afirmamos arriba que esto presupone una planta docente madura, con experiencia y capacitada.

Así como en otras profesiones, en la docencia se considera que lo más recomendable es la "especialización" en la materia que se enseña, porque teóricamente esto garantiza la eficiencia y la eficacia necesarias para el desempeño de esta tarea. Así mismo, también se da una mayor importancia a la dedicación exclusiva a una institución o escuela, ya que esto puede dar como resultado mejores maestros. Los tiempos modernos han puesto en discusión algunas nociones tradicionales, así, la especialización y la dedicación en exclusiva a la docencia, soslayando la práctica profesional, por ejemplo, se cuestionan porque según las nuevas tendencias, debe propiciarse la movilidad y versatilidad en diversos sentidos, ya que son elementos que ahora se consideran importantes para valorar la calidad de un maestro.

En este apartado destacamos el hecho de que a la pregunta *¿Imparte otra(s) materia(s)?*, 68 maestros (40.9%) señalan el área de Artes y Humanidades, aspecto que a muchos hace sentir insatisfechos y contribuye a que se genere una pérdida de identidad y pertenencia a un área que tradicionalmente sentían suya. Esto porque en la práctica siguen influyendo las nociones tradicionales a que nos hemos referido, pero también porque frecuentemente la asignación a otra área del conocimiento se lleva a

cabo de manera forzada y sin ninguna inducción (es común en las preparatorias el cambio de materia sin previo aviso en perjuicio de áreas como ciencias sociales, orientación y español). Cambiar de materia y desde luego cuando se trate de una que sea afín al área en que el maestro se desenvuelve, puede ser una importante oportunidad para el enriquecimiento intelectual y desarrollo personal, pero la asignación obligada puede bloquear esta posibilidad, amén de que no se considera si el perfil del docente es adecuado para ello.

#### IV. SUPERACIÓN ACADÉMICA

En este apartado de la Encuesta-Directorio aplicada en 1997 se incluye un listado de los principales cursos que se diseñaron para los maestros entre 1992 y 1997; la primera parte se refiere a los cursos generales que con motivo de la implantación de la Reforma Académica se ofrecieron para todos los maestros en funciones en aquel momento, incluidos desde luego, los maestros de ciencias sociales. Son de contenido psicopedagógico los relacionados con el nuevo enfoque curricular y práctico, y disciplina-rios los referidos a los cursos en particular de Ciencias Sociales.

En la segunda parte se incluyen los cursos de actualización en temas específicos, que aún y cuando en los objetivos se plantearon bajo un enfoque didáctico, esto pocas veces se llegó a concretar ya que los maestros expositores son especialistas en la disciplina o temática señalada, pero en su desarrollo no pusieron en práctica recursos didácticos para su operatividad en el aula, por lo que el maestro en formación aprende cosas nuevas, o por lo menos parece que lo hace, pero no logra trasladar sus nuevos aprendizajes al aula.

## Cuadro No. 5 ENCUESTA-DIRECTORIO APLICADA A PROFESORES

IV. SUPERACIÓN ACADÉMICA. Valoración de los profesores sobre los cursos y su apoyo al área de ciencias sociales.

Pregunta	EX	MB	B	R	D
1. En qué grado los cursos contribuyeron a fortalecer el área de la materia?	23.49	44.57	23.49	3.01	0.6
2. En qué grado los temas de los cursos son coherentes y congruentes con la materia de CS?	16.26	43.37	29.51	5.42	0
3. En qué grado los temas cubiertos por los programas de los cursos de actualización son relevantes...?	19.87	43.97	29.51	5.42	0
4. En qué grado las lecturas seleccionadas para los cursos fueron apropiadas para introducirse en los temas....?	16.86	45.18	25.30	4.81	0.6
5. En qué grado la metodología y los materiales contribuyeron a la comprensión de los temas—?	19.27	42.16	27.10	3.61	0
6. En qué grado los expositores de los cursos demostraron dominio sobre los temas programados?	26.50	40.36	18.67	4.21	0
7. En qué grado los expositores aclararon dudas y promovieron la participación de los profesores?	20.48	42.77	23.49	6.62	0
8. En qué grado los cursos ofrecidos durante el proceso de Reforma Académica apoyaron su labor docente..?	23.49	44.57	20.48	4.81	0
9. En qué grado los cursos contribuyeron a proporcionar herramientas para el desarrollo y conducción de la clase?	20.48	42.16	24.09	7.22	0
11. En qué grado considera que los cursos han modificado positivamente su actitud como profesor?	21.68	50.00	17.46	4.21	0
12. Cómo califica los cursos de formación y actualización que se han impartido...?	22.89	48.19	19.27	3.01	0

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

**Impactos de la formación en el trabajo académico.** Aunque el efecto de los cursos puede valorarse por medio de los resultados finales obtenidos por un grupo de alumnos, éstos no dan cuenta de las circunstancias particulares que determinan el trabajo en el aula. Son en todo caso una aproximación al estado real de cosas. Tratándose de las valoraciones de los profesores acerca del impacto de los cursos en su trabajo y su propia persona, también nos permitió aproximarnos a esa realidad, pero vale la pena anticipar que los números o porcentajes son igualmente relativos.

Del Cuadro No. 5 que corresponde al apartado de superación académica, destacamos los valores aportados en algunos de los ítems que son más significativos para obtener indicios sobre los impactos de la formación en el trabajo académico desde la perspectiva de los docentes.

Así, con respecto al *grado en que los cursos de formación contribuyen a fortalecer el área de la materia* (ítem No. 1, Cuadro 5), siguiendo la pauta establecida, sumamos las valoraciones que coinciden en E y MB, que nos da un total de 113 profesores, apareciendo un valor de 68.07 %.

En este último sentido el *grado en que la metodología y los cursos de formación contribuyeron a la comprensión de los temas*, nos da un valor de 61.44 %, o sea 102 profesores (ítem No. 5).

Tratándose del *grado en que los cursos proporcionan herramientas para la conducción de la clase* (ítem No. 9), el valor es de 62.65 %, es decir 104 profesores.

Con respecto a la *calificación que se otorga a los cursos de formación y actualización* (ítem No. 12), son 118 profesores los que coinciden entre E y MB, lo cual equivale a un 71.08 %.

Los *ítems* destacados inciden en los aspectos nodales que deben formar parte del perfil de los profesores para promover una educación de calidad: el dominio de la materia y el arte de conducir el aprendizaje. Esto apunta hacia una debilidad de éstos (y por lo tanto de la formación docente) en lo que se refiere al binomio contenido-método. Esto porque casi un 40 % de los profesores encuestados valora con apenas B ó R los cursos recibidos, lo cual puede permitirnos establecer la *presunción* de que el alcance e impactos de la formación y actualización de los maestros de ciencias sociales es reducido, o deficiente, hecho que sin duda afecta a un número importante de alumnos.

El ítem No. 10 se dejó fuera del cuadro porque no se valoró igual que el resto, éste solicita establecer el motivo por el que el profesor asiste a los cursos y ofrece opciones, de los resultados se desprende que un 46.38 % lo hace por "superación profesional", pero otro 40.36 % no especifica motivo alguno.

**Pregunta 10: Motivo por el que asiste a los cursos de actualización y formación de profesores?**

<b>0.6 %</b>	<b>por estímulos económicos</b>
<b>46.38%</b>	<b>superación profesional</b>
<b>6.62%</b>	<b>superación personal</b>
<b>3.01%</b>	<b>por decisión de la administración</b>
<b>40.36%</b>	<b>No especificaron</b>

Es difícil conocer las razones por las que un profesor no contesta; como bien puede tratarse de un cierto temor o falta de compromiso, también puede significar que ese porcentaje de profesores no valora positivamente los cursos, o simplemente no ha asistido a ellos, incluso cuando hubiera contestado a los *ítems* anteriores. Esto, aunque no es definitivo, puede establecer una cierta validez de la presunción apuntada anteriormente, en el sentido de que por lo menos un 40 % de los profesores encuestados, no reciben, y por lo tanto no poseen, formación adecuada para desempeñar su función docente con eficacia.

**Cuadro No. 6 ENCUESTA-DIRECTORIO**

**V. PRÁCTICA DOCENTE: Aplicación de los conocimientos adquiridos**

1. Aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje en que aplica conocimientos y habilidades adquiridos en los cursos	2. Tipo de técnicas didácticas que utiliza en clase:	3. Recursos didácticos que utiliza en clase:
A. Desarrollo de estrategias de enseñanza	A. Dinámicas de grupo	A. Filminas
B. Elaboración de exámenes	B. Trabajo en equipos *	B. Acetatos
C. En la conducción de clase	C. Exposición oral	C. Videos
D. Preparación de material didáctico	D. Estudio dirigido **	D. Mapas
E. Otro *	E. Resolución de actividades ***	E. Gráficas
Todas: 52.4%	A,B,C y E: 49.39%	Todas: 33.13%

**Cuadro No.7 Comentarios al cuadro anterior**

* No escribieron una opción diferente a las señaladas	* Más del 50% dicen trabajar en clase principalmente en equipos	* Acetatos y mapas son los recursos más usados en clase
	** Ninguno de los profesores encuestados señaló esta opción	
	*** Una cuarta parte de los profesores señalan utilizar sólo la resolución de actividades	

En el trabajo áulico, la aplicación de conocimientos y habilidades específicas de la materia, puede resultar potenciado por el uso adecuado de diversas técnicas y recursos didácticos y contribuir con ello, al desarrollo y concreción adecuados del *currículum* prescrito.

La práctica docente concreta requiere pues, de elementos que posibiliten un proceso de enseñanza-aprendizaje acorde con los objetivos y metas establecidas. El Cuadro No. 6 aborda aspectos importantes en este rubro; los valores obtenidos denotan insuficiencias que si bien son responsabilidad del profesor, no dependen exclusivamente de él. El desarrollo de un trabajo académico de calidad por parte del profesor depende en buena medida de la organización y políticas de la institución.

*Número de alumnos y horas clase*, ítemes 4 y 5, correspondiente al apartado V: Práctica docente. El número de alumnos que predomina en las aulas de las preparatorias suele ser diferente; en las preparatorias del área metropolitana se concentran la mayor cantidad de alumnos y a su vez, el mayor número de alumnos por grupos. La Reforma Académica de 1993 estableció como una de sus metas importantes para el logro de los fines establecidos, disminuir el número de alumnos por grupo a un promedio de 35; sin embargo, todavía se forman grupos de 50 y más alumnos, lo cual desde luego, implica para el maestro el desarrollo de un trabajo diferente y muchas veces doble desgaste de energía, lo que desde luego, es también un argumento "válido" para justificar la falta de eficacia en el aprendizaje académico.

De los maestros encuestados respondieron a este rubro 159, pero de ellos el 62.6% trabaja con grupos entre 30 y más de 50 alumnos.

**Cuadro No. 7 ENCUESTA-DIRECTORIO**

V. PRÁCTICA DOCENTE: Valoraciones sobre el apoyo institucional.

Ítem	EX	MB	B	R	D
7. ¿En qué grado recibe apoyo de la academia para el desempeño de su función?	30.12	30.12	27.10	8.43	1.80
8. ¿En qué grado cuenta con los materiales didácticos y equipo suficiente para apoyar su tarea docente?	27.10	30.12	28.31	10.84	2.40
9. ¿En qué grado recibe apoyo de la administración de la escuela para su práctica docente?	42.16	30.72	21.08	3.61	3.01
10. ¿Cómo autocalifica su desempeño docente?	7.83	45.78	41.56	3.01	0

El apoyo de la *academia* es importante, porque la comunicación profesional entre iguales es una fuente de acumulación del saber práctico de los profesores y de diseminación del conocimiento profesional (Gimeno, 1996, p. 236). El trabajo en grupo del profesor puede restarle autonomía en sus funciones, pero en cambio ofrece un proyecto coherente a los alumnos. El problema en todo caso, es que en la mayor parte

de las preparatorias no se promueve este tipo de trabajo, de compromiso ante el grupo; se promueve más un estilo individualista y poco participativo. Por otro lado, priva un cierto dirigismo de la administración que reclama la dependencia y responsabilidad del profesor ante la autoridad y no ante el grupo y comunidad en que trabaja. Así, a pesar de que los profesores suelen afirmar en reuniones formales que el apoyo de la institución existe y de manera incondicional, su respuesta a otros aspectos denota que es relativo. Al parecer siguen privando las relaciones y apoyos condicionados a aspectos políticos más que académicos.

Es destacable que los profesores son muy prudentes al autocalificar su desempeño docente, ya que la mayor incidencia de respuestas se concentran en los rangos de MB y B, cuyos correspondientes porcentajes ya conocemos. Así 76 profesores dicen tener un desempeño docente Muy Bueno, y 69 afirman que es Bueno; al respecto no podemos dejar de observar que a pesar de que el apoyo de la academia y de la administración se ubica en los rangos de E y MB, no así el desempeño docente, lo cual lleva a la presunción de que dicho apoyo no es lo suficientemente efectivo, puesto que no logra potenciar el desempeño áulico de los docentes.

### **7.3.1 Sobre los comentarios de los profesores**

Generalmente existe una cierta resistencia general al llenado de encuestas; entre los profesores es frecuente la misma actitud, subsiste la idea de que dedicarle tiempo a esta tarea es perderlo, que sus resultados nunca se dan a conocer ni se toman en cuenta las opiniones o respuestas vertidas en ellas; a pesar de ello, aunque con cierta displicencia, una buena parte de los maestros suelen realizar el llenado de las mismas, el problema en todo caso es cómo lo hacen.

En la comunidad universitaria la cultura de la evaluación lleva tiempo tratando de obtener su carta de naturalización, así que las actitudes de los profesores en torno a las encuestas suelen variar; hay quienes se las toman muy en serio, hasta quienes contestan en serie. Por ejemplo, cuando se trata de instrumentos de respuesta cerrada, pocas veces realizan una verdadera valoración de lo que se plantea y los maestros suelen decidirse por una misma respuesta en todos los reactivos e inclusive se ponen de acuerdo con sus compañeros para realizarlas en el mismo sentido.

Frecuentemente se hace una interpretación alejada del planteamiento del reactivo, o se contesta por simpatía o antipatía con la idea principal de la encuesta, o el profesor que impartió el curso.

Mantener un control sobre esta situación es difícil, tanto por razones institucionales, prácticas, como personales, aunque ello no exime la posibilidad (rica en muchas ocasiones) de hacer lectura de estas conductas y actitudes que manifiestan los profesores, porque muy frecuentemente responden con bastante fidelidad a la realidad de que son producto y traducen su malestar.

---

Una encuesta de respuesta cerrada tiene limitaciones y posibilidades no contempladas en el momento de su elaboración, puede también no dejar satisfechos a quienes se dirige, así como producir resultados no deseados. Un apartado de comentarios libres, da a los profesores la oportunidad de decir algunas de las cosas que la encuesta no contemple, por lo menos desde su punto de vista, situación que sin embargo, tampoco es totalmente espontánea, porque en el caso de la encuesta que nos ocupa hay que recordar que incluye los datos personales, lo cual coloca a los profesores en un conflicto potencial.

La parte final de la encuesta a los profesores incluye cuatro líneas para comentarios sobre diversos aspectos, cantidad bastante apreciable que corresponde a un 87.34 % aproximadamente del total de encuestas aplicadas.

Todos los comentarios fueron transcritos íntegros y literalmente, se anexan en el apéndice. Los comentarios expresan diferentes preocupaciones, intereses o problemas específicos que los profesores relacionan con el trabajo académico, en algunos casos responden a necesidades reales, en otros, a necesidades sentidas y expresadas circunstancialmente. Han sido agrupados en los siguientes rubros:

### **a) El proceso de enseñanza-aprendizaje**

- En buena medida, no se logran los objetivos planteados porque los *alumnos* no saben leer, no poseen método de estudio, no comprenden los temas del programa, son flojos;
- El material (didáctico) no satisface las necesidades del proceso, no se fomenta la investigación, sólo la memorización;
- Es difícil trabajar con grupos de más de 60 alumnos;
- Debe replantearse el rol de la enseñanza de las ciencias sociales en preparatoria.

### **b) Los contenidos:**

- Son excesivos, los temas son muy extensos, están poco actualizados, no promueven un buen nivel académico, ni el perfil que se establece para los estudiantes de preparatoria;
- La asignación de cursos, tiempos y frecuencias en el *currículum* no son los adecuados; la distribución interna de tiempos y porcentajes no corresponden a la realidad; no existe una relación o secuencia con los contenidos de secundaria;
- No promueven valores en los alumnos, ni se ajustan a la realidad actual.
- Deben reducirse, modificarse o dividirse en más cursos.

### c) Los exámenes:

- Los *exámenes parciales* tienen diferente valor en cada preparatoria y no se relacionan con la evaluación final.
- Los *exámenes indicativos* son injustos para el alumno y su promedio no debe evaluar al maestro; el porcentaje asignado (20 %) no es el adecuado, porque es un examen final y general; los reactivos no son claros ni corresponden a los objetivos. Los exámenes indicativos no los conocen porque en la preparatoria no les permiten aplicar el examen de ciencias sociales, lo cual en términos generales provoca malestar.
- "La evaluación final debe ser única y exclusivamente por el maestro, ya que es éste quien al estar al frente del grupo conoce la realidad del aprendizaje del grupo" (Encuesta No. 19). Los exámenes deben elaborarse de acuerdo a los alumnos de cada preparatoria; tienen errores.

### d) La evaluación docente:

- No corresponde a la realidad del aula, los alumnos no la realizan objetivamente, sólo se guían por la simpatía y antipatía que sienten por el maestro;
- Se evalúa al maestro, pero no se valora ni se remunera adecuadamente.
- No se debe evaluar al maestro por los resultados de los exámenes indicativos.
- La evaluación al desempeño docente debe realizarse con otros parámetros.

### e) Los cursos:

- Son importantes para el desempeño docente;
- deben programarse tanto los de actualización en temas específicos, como los que contribuyan a fortalecer el trabajo didáctico, también deben ser más frecuentes; deben impartirse dinámicas adecuadas a la reforma.
- No asisten porque no tienen tiempo, porque no son avisados oportunamente o están asignados a otras materias curriculares.

- Debe convocarse a un congreso de maestros de ciencias sociales; debe establecerse una maestría sobre el área.

#### **f) Los trabajos colegiados o de academia:**

- En las preparatorias el trabajo en academias es deficiente; no apoyan, no informan.
- El comité de ciencias sociales debe estar en contacto con los maestros de cada preparatoria.

#### **g) El material de apoyo:**

- Libros, guías de trabajo didáctico, así como materiales y equipo audiovisual, no son los apropiados, o no están a disposición de los profesores oportunamente.

La educación, la enseñanza, la labor docente, son una práctica social y por lo tanto, producto de un contexto socio-histórico que las define y determina, sin embargo es posible y deseable, incidir sobre estos procesos y propiciar cambios acordes con las necesidades de los sujetos participantes y en relación con el medio donde se desarrollan.

### **7.4 Los jefes de academia, otro enfoque docente.**

La organización administrativa central funciona en la UANL bajo esquemas burocráticos —más o menos eficientes— que son una reproducción de lo que sucede en general en las universidades públicas, y de alguna manera en el aparato político; dicho esquema a su vez está presente en todas las dependencias que la integran, matizado en todo caso, por las peculiaridades de cada una.

Desde luego, la organización administrativa en sí misma no es un problema, su existencia garantiza de muchas maneras la concreción de los fines de la universidad. En todo caso el hecho que se destaca es que subordina frecuentemente las activida-

des relacionadas con la docencia, la investigación o la extensión, a su propia dinámica, convirtiéndose la administración en un fin; sin duda, esta situación determina también la conformación de los cuerpos docentes y la práctica que se desarrolla en las aulas.

En las preparatorias existe una organización por cada área de conocimiento establecida en el *currículum*, suele denominarse Academia; esta organización descansa precisamente en un jefe de academia o coordinador de área, quien tiene entre sus funciones: organizar los trabajos académico-administrativos del colectivo docente, coordinar las tareas de programación interna, propiciar la participación individual y colectiva de los profesores en el diseño de actividades y materiales didácticos, supervisar el cumplimiento del programa académico de la materia, así como ser enlace entre los profesores y la administración de la Escuela u otras instancias de la Universidad.

El jefe de academia es designado por la autoridad máxima del centro escolar de que se trate y aunque dicha designación puede responder a méritos personales o profesionales, no es la generalidad de los casos, situación que frecuentemente inhibe el desarrollo armónico de los cuerpos colegiados. La reglamentación sobre sus funciones, de es ambigua y escasa, inclusive inexistente en algunas preparatorias. ®

#### DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

La perspectiva de estos profesores que fungen como jefes de academia o tienen una representación del área de conocimiento a la que pertenecen es importante porque combina el ámbito académico y administrativo; equivale a una opinión que conjuga su estatus de maestro y de funcionario adscrito a un centro. Para ellos diseñamos un cuestionario que incluye preguntas de respuesta abierta y respuesta cerrada (éstas últimas ofrecen cinco rangos de satisfacción), con la finalidad de obtener su idea sobre algunos aspectos relativos a la práctica docente y su función como profesores, así como también la percepción sobre los programas de formación en los que han participado.

**Condiciones de aplicación.** El cuestionario se aplicó en una reunión de Jefes de Academia llevada a cabo en julio de 1998 y presidida por los integrantes del comité de ciencias sociales de la Coordinación de preparatorias; esta reunión tuvo como finalidad tratar asuntos de la programación curricular del Área, así como los resultados de exámenes indicativos del último periodo; en este evento se levantaron 20 cuestionarios, de los cuales 12 corresponden a jefes de academia y el resto a profesores que colaboran en esta tarea o fueron enviados por sus preparatorias con esta encomienda especial.

Formar parte del comité nos dio la oportunidad de estar cerca de los encuestados y aclarar sus dudas sobre las preguntas planteadas. Se propició el ambiente para que los profesores respondieran al instrumento sin presiones o límite de tiempo.

**Características del instrumento.** El cuestionario consta de 20 preguntas, que contemplan diversos aspectos sobre la indagación que nos ocupa, el instrumento se incluye completo al final (ANEXO III). La mitad de las preguntas son de *respuesta cerrada*, las como ya se dijo, proponen un grado de satisfacción (Excelente, Muy Bien, Bien, Regular, Deficiente); de estas preguntas, cinco requieren explicar el por qué de la respuesta marcada. Como es frecuente, no todas las personas suelen explicar sus respuestas.

La otra parte de los *ítemes* (diez) incluidos en el cuestionario son de respuesta abierta, planteados como preguntas directas y con tres renglones para escribir la respuesta. Se agregó una parte final denominada Comentarios, con la finalidad de que los profesores expresaran su opinión acerca de tópicos no mencionados en el instrumento. Como ya se dijo, fueron levantados 20 cuestionarios.

**El procesamiento de los datos.** La información que aportó este instrumento fue obtenida mediante la observación y análisis directo de cada uno. Dado el reducido

número de cuestionarios, fue posible consignar todas las respuestas de los profesores. En el Anexo III también se incluyen todas las respuestas por pregunta, mismas que se transcribieron literalmente.

Al realizarse una transcripción literal se respeta el decir del profesor y se obtiene información importante sobre su capital cultural, ya que a través de la expresión lingüística (letra, ortografía, sintaxis, estructuración de ideas y contenidos) podemos hacer diversas lecturas de este material. Un cuestionario que ofrece espacios para escribir, equivale a un foro, a una tribuna, por pequeña que sea, que da la oportunidad de expresarse abiertamente; las respuestas escritas con mayor o menor claridad y precisión, traducen mucho del pensamiento y sentir de los profesores sobre sus concepciones acerca de la educación, de la práctica docente, de los alumnos, de la escuela, etc.

Sistematizar y valorar un cuestionario de este tipo no fue fácil; el análisis que se ofrece es sin duda, incompleto y parcial. El decir de los profesores está ahí, la interpretación es nuestra.

**Interpretación de resultados.** El análisis se centró en la identificación de elementos significativos que aparecen como constantes en la perspectiva de los profesores que respondieron al cuestionario. Sobre cada pregunta planteada, que se enumeran según se encuentran en el instrumento, elaboramos una breve contextualización teórico-práctica del asunto que abord; así mismo, y en la medida que es posible, establecemos una cierta relación con los datos aportados por los otros dos instrumentos aplicados (la encuesta a los alumnos y la Encuesta-Directorio aplicada a 166 profesores).

**1. ¿Cómo define la práctica docente?** En un sentido general la práctica docente es una práctica socialmente determinada, producto de un contexto histórico par-

ricular que la configura. También puede considerarse como una actividad que hace referencia a situaciones educativas en las que se realiza un proceso de interacción entre profesores y estudiantes (Arredondo, 1989), en la que existe un nivel de institucionalidad con finalidades explícitas, y en la que la acción educativa se organiza y se estructura a través de la didáctica para alcanzar los objetivos planteados. Esto sin olvidar, en el diseño de su propia práctica, el profesor se ve condicionado por aspectos personales, de formación, y por limitaciones dentro de las que trabaja, no parte desde cero, sino que, de algún modo acude a “prelaboraciones” que le “prediseñan” su actuación (Gimeno, 1988).

Otras formas de conceptualizar la docencia tienden a considerarla como el *currículum* en acción, como práctica social e históricamente determinada. Predomina este enfoque social que reconoce que la docencia es una práctica social y por ende multiterminada y configurada por diversas dimensiones.

Entre los profesores —que como sabemos, son producto de formaciones y contextos diferentes—, encontramos que se entremezclan enfoques y concepciones diversas sobre el ejercicio de la docencia, que tienden a considerarla principalmente como proceso-producto (Pérez Gómez, 1988), soslayando por lo regular las determinaciones de otra naturaleza (Cuestionario 3). Aunque también hay quienes ubican o relacionan la práctica docente en un cierto nivel de institucionalidad, la mayoría describe esta actividad sin tomar en cuenta el contexto. Naturalmente esto tiene relación con el aspecto de la práctica que se ve privilegiado por el profesor; es decir, la dimensión didáctico-áulica (De Alba, 19), lo cual es lógico, ya que éste es el espacio más cercano al ejercicio de su labor, por lo menos en el sistema escolarizado formal. La vida del aula forma parte de la cotidianidad del profesor, buena parte de las horas del día laboral transcurren para el profesor dentro del aula, o en situaciones relacionadas directamente con la misma; es de hecho su *habitat natural*.

Para los profesores de ciencias sociales la práctica docente es:

*"... un arte que conlleva el que el practicante .. Sepa propiciar eventos de aprendizaje... en sus alumnos (aplique técnicas)" (cuestionario 1)*

*"La interacción entre el maestro y el alumno... debe ser más formativa" (cuestionario 8)*

*"... interactuar con el alumno para lograr el objetivo" (cuestionario 12)*

*"La impartición y transmisión de conocimientos basados en los objetivos planteados por la Secretaría Académica" (cuestionario 13)*

*"El proceso enseñanza-aprendizaje, utilizando las técnicas y estrategias adecuadas con el fin de lograr un aprendizaje adecuado" (cuestionario 20)*

También los profesores mencionan que la práctica docente equivale al proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo es fácil percibir que pocos ven en éste un verdadero proceso dialéctico.

El examen de las respuestas a este planteamiento nos revela un predominio de la concepción tradicional de la enseñanza, que ve a ésta esencialmente como transmisión cultural, que se centra más en los contenidos que en las habilidades o en los intereses de los alumnos; se espera básicamente obtener automáticamente un resultado positivo como consecuencia del trabajo del maestro. Por eso para algunos enseñar es un arte, su objetivo es la *recreación* de ciertos elementos para producir en una obra digna de reconocimiento y que dará a quien la crea, un estatus de "maestro". Véase la respuesta del cuestionario 1, por ejemplo.

Predomina un cierto discurso idealista de la profesión docente, escasamente relacionado con condicionamientos sociales, institucionales, etc. (Gimeno, 1988, p.199) que ha difundido la imagen de la profesión docente como algo autónomo, personal y creativo, cuyas coordenadas las fija y cierra el profesor con sus decisiones profesionales autónomas, exaltando así la importancia de su capacidad de iniciativa y de la formación para fomentarla: *"Como una actividad cuyo desempeño debe ser con amplia capacidad y desempeño"* (sic), cuestionario 4.

**2. ¿Cuál es la función del profesor de educación media superior?** El punto de vista que prevalece en las respuestas expresadas con respecto a esta interrogante es que el maestro conserva la responsabilidad tradicional de transmitir conocimientos y formar la personalidad del alumno para que pueda *“desenvolverse con gran éxito en la sociedad”* (Cuestionario 17). Persiste además, la confianza en la educación como factor de movilidad social.

Si bien, en el discurso de algunos profesores está presente la necesidad de *formar*, no sólo de *informar*, la concepción sobre estos procesos aparece con frecuencia como neutra o aséptica. :

*“Guía y apoyo para el alumno en este proceso”* (Cuestionario 5)

*“Tratar de transformar al alumno en lo positivo”* (Cuestionario 6)

*“Lograr transmitir y en forma perdurable la enseñanza-aprendizaje”* (Cuestionario 11)

*“En primer término debe ser formador además de transmitir conocimientos”* (Cuestionario 16)

*“No sólo transmitir conocimientos, sino formación y valores”* (Cuestionario 19)

Sin embargo la formación así vista, aparece como independiente de los antecedentes y de las necesidades del sujeto particular en situación de aprendizaje, el adolescente, quien desde luego, no es una “página en blanco”, posee ya un grado de socialización que debe considerarse en el momento de la planeación del curso o de la clase.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

**3. ¿Cuál es la función del profesor de Ciencias Sociales?** El objeto de estudio de las ciencias sociales en un sentido primario y general, lo constituye la sociedad total en sus múltiples aspectos y facetas; de esto, los profesores están concientes y se esfuerzan —por lo menos así lo expresan—, por lograr que los alumnos adquieran una concepción de la realidad social: *“Analizar con el alumno el desarrollo de su entorno social a través del tiempo”* (cuestionario 5); piensan que estudiar y conocer la materia, es la clave para relacionarse adecuadamente con el entorno: *“Debe estimular al alumno a conocer esta área para que pueda entender su entorno”* (cuestionario 16); la ad-

quisición del contenido programático proporciona al alumno elementos para entender a la sociedad en la que vive y plantear soluciones a los problemas que se presentan en la sociedad: "... alentar al alumno a ser crítico..." (cuestionario 8).

Un aspecto que no se aborda es la forma en que tan importante finalidad se puede lograr; los profesores traducen una concepción mecanicista de dicho proceso, y lo ven casi exclusivamente como resultado de un buen trabajo docente: *"Enseñar a los alumnos lo que es en realidad lo que sucedió"* (cuestionario 6). No se consideran en la práctica las dificultades que la aprehensión de lo social puede tener para los alumnos, ni mucho menos, si los alumnos cuentan con los antecedentes (conocimientos, habilidades y actitudes) necesarios para lograrlo. Esto como sabemos es un aspecto nodal cuando se trata de propiciar el aprendizaje significativo (Ausubel, 1976, p.56), hecho que como se sabe, no sólo se logra con motivación, sino que la significatividad remite al ámbito personal y social del individuo. Por otro lado, influye también la concepción epistemológica del profesor, puesto que de ella depende el enfoque didáctico que se adopte.

Las nociones sociales son las explicaciones que el individuo va construyendo progresivamente acerca de las reglas y los valores sociales, su evolución en el tiempo (Díaz-Barriga Arceo, F. P.31). En el paradigma piagetiano equivale a la formación del pensamiento formal que presumiblemente el adolescente posee o está en condiciones de desarrollar. Sin embargo, en la práctica la representación del mundo no es sencilla, ni armónica, ni siempre coherente (Delval, 1989). El objetivo de la enseñanza de las ciencias sociales sería, en opinión de Carretero, Pozo y Asensio, proporcionar a los sujetos estructuras intelectuales que les permitan comprender el presente y los aspectos sociales involucrados, con la concurrencia de diferentes disciplinas.

En las preparatorias, la enseñanza de las ciencias sociales tiende a sobreenfatizar la historia y la geografía (cuyas nociones entrañan su propia dificultad para adquirirse, como por ejemplo, la noción de tiempo corto o largo, espacio, ruptura, continuidad, etc.), dejando fuera la economía, ecología, antropología, sociología o psicología social, que podrían aportar elementos valiosos para el adolescente en la comprensión del mundo social que le rodea.

El logro de los aprendizajes es, sin duda, uno de los cometidos del profesor, pero los efectos de su trabajo están en función de otros aspectos que no dependen exclusivamente de él. Lo cual no significa que no pueda incidir sobre ellos. Existen márgenes de autonomía, que en todo caso hay que aprender a usar, diagnosticando, planeando, diseñando estrategias generales y particulares; si esto logra hacerse como parte de un colectivo, mucho mejor.

**4. ¿Cuáles son las necesidades que se desprenden (o requiere resolver) de su práctica docente?** Las necesidades expresadas están en función del contexto y situación particular que determina la práctica del docente; aunque el profesor no hace explícitos estos aspectos, las necesidades expresadas evidencian la falta de elementos para realizar algo.

#### DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Así por ejemplo, cuando un maestro expresa que la necesidad a resolver es "*La cantidad de alumnos*" (cuestionario 2), no se refiere sólo al exceso de alumnos, sino a todo lo que ello implica, ya que si bien en el aula algunas actividades podrán realizarse sin mayor problema con un grupo grande de alumnos, otras definitivamente se dificultan; además, esto significa que el profesor debe estar en condiciones de resolver todas las situaciones que se presentan en torno al manejo de grupos numerosos. La cantidad de alumnos como problema a resolver no es común a todas las preparatorias, pero si es el caso de las que están ubicadas en el área metropolitana, lo cual sin em-

bargo, tampoco es un problema que deba minimizarse, ya que como se ha dicho estas preparatorias concentran el mayor número de alumnos, por lo menos la mitad de los que estudian en este nivel.

Otro aspecto que determina el trabajo del profesor es el que se relaciona con los espacios físicos y su acondicionamiento (cuestionario 18); aunque esto sólo es expresado por algunos, constituye sin duda el marco o infraestructura que le da soporte a la práctica. Evidentemente mejores salones, equipo, materiales o apoyo institucional no garantizan mejores maestros, pero son condiciones que pueden posibilitar y potenciar la renovación pedagógica. Contribuyen inclusive, a la formación del autoconcepto como profesores.

También se manifiestan otros factores como necesidades a resolver: más tiempo para los cursos, material didáctico apropiado, método y estrategias de enseñanza, involucrar al alumno o despertar su interés. Los aspectos mencionados no son completamente independientes, están relacionados, como lo veremos en las respuestas a la siguiente pregunta del cuestionario, donde se reiteran constantemente.

La actividad de los profesores es una actividad que ocurre dentro de una institución; su práctica se desarrolla en el contexto de la realidad de un puesto de trabajo, en una institución que tiene sus normas de funcionamiento marcadas a veces por la administración, por la política curricular o por la simple tradición que se acepta sin discutir. Dieciséis de los profesores que respondieron al cuestionario son **jefes de academia**, lo cual, aunque supone una condición de funcionario cuya actuación está administrativamente controlada y tiene una configuración política, también puede posibilitar una mayor *autonomía relativa*. La autonomía relativa significa (para el profesor) la posibilidad de configurar activamente su propia práctica, tomando en cuenta las necesidades a resolver (Heller, A. 1985).

El problema es que el profesor no identifica o usa los espacios de autonomía relativa de que dispone, por ello se siente siempre constreñido por el sistema y su práctica se convierte en una actividad rutinaria e inclusive, alienada. La autonomía existe pero sus fronteras también.

**5. ¿Cuáles son los problemas que enfrenta con mayor frecuencia en su práctica docente?** En esta pregunta se solicita al maestro que ordene los problemas según la importancia que les concede. El 85% coloca a los alumnos en **primer lugar** y el 60% los ubica en el **segundo lugar**; es decir, el problema principal para el profesor, es el alumno. Mencionan: falta de interés, distracciones, indisciplina, falta de responsabilidad, apatía, falta de habilidades de lectura, manejo limitado de conceptos y terminología, dificultades de comprensión, falta de metodología, etc. Hay otros dos aspectos que se repiten en las jerarquizaciones de los profesores: contenidos excesivos y falta de tiempo.

### Cuadro 9 ENCUESTA A JEFES DE ACADEMIA

Preguntas de respuesta cerrada que ofrecen un grado de satisfacción

Pregunta	EX	MB	B	R	D
6. ¿En qué grado considera que la formación docente ha proporcionado elementos a los profesores para desarrollar <i>estrategias de enseñanza</i> ?	25%	60%	15%		®
7. ¿En qué grado considera que posee elementos para desarrollar en sus alumnos <i>estrategias de aprendizaje</i> ?	15%	55%	25%	05%	
8. ¿En qué grado la formación docente ha contribuido a mejorar el trabajo en el aula?	30%	50%	20%		
9. ¿En qué grado los cursos de actualización de ciencias sociales han contribuido a incrementar sus conocimientos sobre la materia?	45%	35%	20%		

La formación en **estrategias de enseñanza** ha sido uno de los aspectos a los que se ha dado prioridad en la universidad; se reconoce que la formación psicopedagógica y en la didáctica específica es fundamental para hablar de calidad en la educa-

ción. Sin embargo, desde hace tiempo, se acepta también que ser un buen profesor y saber enseñar no es garantía de que se alcanzará el aprendizaje (Quesada, R. 1988), sobre todo cuando vivimos una época en que el aumento explosivo del conocimiento hace imposible para cualquier persona el saberlo todo; por lo que es aún más importante formar a los profesores en el desarrollo de **estrategias de aprendizaje**. A pesar de su importancia, debe aceptarse que en este sentido es poco lo que se ha realizado; la formación no ha proporcionado a los profesores estas habilidades.

Si bien es cierto que la práctica docente debe encaminarse a que los alumnos aprendan la asignatura, los profesores también han de propiciar los procesos o estrategias de su aprendizaje, de manera que este *aprender a aprender* los vaya formando para en personas críticas y productivas. Aunque los profesores valoran positivamente la formación recibida o adquirida a través de los años, las respuestas a las preguntas anteriores hacen dudar de su efectividad. Sobre todo cuando reconocen que el alumno no aprende, no se interesa y la cuestión principal a resolver sigue siendo la transferencia y aprehensión del conocimiento.

**10. ¿Qué tipo de cursos son necesarios para fortalecer la formación de profesores de ciencias sociales?** Entre los jefes de academia se expresa una marcada inclinación hacia los cursos que abordan contenidos. Así, de veinte encuestados, son catorce los que responden en este sentido; es decir, un 70%. El interés se manifiesta especialmente por los cursos que tratan temas de actualidad o de política, a los cuales los profesores suelen asistir en mayor número. Para los maestros los cursos de 20 a 40 horas son muy adecuados porque representan una forma fácil y rápida de obtener información de actualidad y con un mínimo esfuerzo, ya que generalmente este tipo de cursos corren a cargo de un expositor o experto en la materia, quien hace accesible el conocimiento; además, se evalúan con un trabajo escrito que frecuentemente garantiza la acreditación (y el diploma correspondiente) con el sólo hecho de entregarlo.

La propensión marcada en esta pregunta puede ser producto de la tendencia institucional, ya que este tipo de cursos sobre contenidos y temas de actualidad son los que se ofrecen con mayor frecuencia, en parte porque con ellos se asegura una mayor participación del profesorado.

**11. Aspecto que considera más importante en un programa de formación:**

**A. Aspecto psicopedagógico; B. Area de conocimiento.** A pesar de la preferencia que se expresa en la pregunta anterior, en ésta que nos ocupa hay una inclinación mayor hacia considerar más importante el aspecto psicopedagógico. Si se acepta que el planteamiento del ítem y de las alternativas que propone condicionan la respuesta, puede justificarse la tendencia expresada, ya que aquí contabilizamos once respuestas que deciden por el inciso A, lo cual equivale a un 55 % del total de encuestas; hay cuatro respuestas que marcan los dos aspectos, y cinco que señalan el inciso B.

Independientemente de lo dicho en el párrafo anterior, las respuestas apuntan hacia la aceptación (a pesar del interés en temas de actualidad) de una *debilidad en la formación de habilidades docentes*, lo cual explica por qué los profesores consideran al alumno como el principal problema a resolver (pregunta 5). Inclusive de acuerdo a la experiencia, bien podemos afirmar que los maestros saben enseñar (puesto que además los alumnos los califican bien en este rubro), pero no logran promover el aprendizaje significativo.

En esto la institución tiene responsabilidad, primero porque los cursos pocas veces se planean con base en un diagnóstico de necesidades reales, no hay una vinculación adecuada docencia-investigación ni contenido-método; y segundo porque como ya se ha dicho, ha habido una mayor oferta de cursos sobre el área de conocimientos, en detrimento de las que promueven el desarrollo de habilidades docentes.

**12. Alternativa de formación más adecuada para profesores de ciencias sociales.** La mayor parte de los profesores se inclinan por los cursos, talleres, conferencias o seminarios, que son programas de corta duración. Unos pocos aceptan las maestrías como alternativa viable de formación, al respecto argumentan falta de tiempo, de estímulos o condiciones de edad. Esto remite por un lado a la dimensión laboral y refuerza, por otro, el hecho ya revelado en la Encuesta-Directorio, que nos dice que entre los profesores de ciencias sociales, existe un alto porcentaje de ellos con edades arriba de los 40-45 y 55 y más. Estos son profesores que por tener muchos años de trabajar en la Universidad, lo que hacen es esperar el tiempo de su retiro —así lo afirman abiertamente algunos—. Pero también existe una resistencia a involucrarse en estos procesos aún entre los más jóvenes debido principalmente a situaciones laborales o administrativas poco favorables.

**13. Tiempo de duración más adecuado para cursos o programas de formación.** Existe una relación entre las respuestas otorgadas a la pregunta anterior y las que se emiten con respecto a ésta. Los profesores refuerzan con ello su preferencia por los cursos de corta duración: 20, 30, 40 horas son tiempos más adecuados desde su perspectiva; un semestre o más, son excepciones.

Además, recordemos que conforme a los datos que proporciona la Encuesta - Directorio, de 166 profesores encuestados, solamente algunos 60 de ellos tienen estudios de Maestría, ya sean parciales o totales. Como sabemos los argumentos más frecuentes para no incorporarse a un programa de Maestría son la edad, la falta de tiempo, la distancia. Al respecto pensamos que para incidir en la formación integral de los profesores es importante diversificar la oferta a cursos formales pero de mediana duración (independientemente de que se insista en los estudios de maestría), como los diplomados en docencia o temas específicos, que comporten una mayor oportunidad de desarrollo personal. Pero además es importante que estos programas comprendan

procedimientos de evaluación de los aprendizajes y de los efectos en el aula, porque la incorporación a los cursos generalmente no provoca compromiso alguno, los profesores frecuentemente sólo acuden a escuchar.

**14. Problema o dificultades para incorporarse a cursos.** Como ya hemos podido observar, los argumentos en torno a las dificultades para asistir a cursos se centran en falta de tiempo, horarios, factores económicos, distancia, edad. Un 65 % de los que llenaron el cuestionario dicen tener algún problema; siete afirman no tener ninguna clase de problema.

A pesar de que los problemas de disponibilidad por parte de los profesores pueden encontrar diversas justificaciones, en las respuestas subyace persistentemente —nos parece— una falta de disposición personal, con el agravante, como lo traduce el ítem siguiente, de los problemas laborales y administrativos que constriñen al profesor y respecto de los cuales, la institución no ha adoptado estrategias para neutralizar, por lo que esta actitud poco positiva, que se recicla constantemente e inhibe las posibilidades de incidir en la formación docente.

**15. Aspectos que facilitarían la incorporación a los cursos.** Aunque este instrumento fue contestado por tan sólo veinte profesores, hay que recordar que éstos son jefes de academia y por lo tanto cercanos a la administración, lo cual hace suponer que cuentan con el apoyo de la institución; sin embargo, al contestar sobre los "aspectos que facilitarían la incorporación a cursos", insisten en que una condición indispensable es el apoyo de la institución, lo cual puede significar que —por lo menos en el momento de la aplicación del cuestionario—, este proceso no recibe el apoyo suficiente. Ya sea que tal hecho lo expresen directamente: "*El apoyo de los directores...*", o indirectamente: "*La distancia y el tiempo*". Para otros, incorporarse a los cursos es cuestión de "querer trabajar", "tener interés" o "deseos de superación", sin duda elementos

indispensables para ello, pero quienes piensan así, son los menos. En general estas comentarios de los maestros aluden a una necesidad sentida y expresada ya sea abierta o veladamente: la falta de motivación, especialmente institucional.

Esto traduce la situación que prevalece en la mayoría de las preparatorias, donde la programación interna, adjudicación de cargas académicas y el establecimiento de horarios, pocas veces contempla espacios para la formación de los profesores; es decir la diversidad institucional y los problemas laborales y administrativos reducen la posibilidad de incorporarse a los programas de formación

**16. Rasgos que debe poseer el profesor de ciencias sociales.** Este ítem comprende tres rubros: aspectos personales, aspectos culturales y aspectos académicos. En los aspectos *personales* hay una mayor coincidencia en ponderar los valores tradicionales, que se supone deben formar parte del perfil del profesor: responsabilidad, honestidad, rectitud, respeto, etc. Se presume que quienes mencionan estos rasgos como importantes, a su vez los poseen y los practican. Sin embargo, esto no es fácil deducirlo o asegurarlo. Como rasgos *culturales*, los profesores anotan la importancia de poseer amplios conocimientos, conocer el pasado y el presente, saber de temas locales, nacionales e internacionales; en fin, poseer una cultura amplia y general.

En la perspectiva de los profesores, deben poseerse los siguientes rasgos *académicos*: experto en la materia, facilidad para transmitir; es decir, el dominio del área de conocimiento y de la metodología. Es significativo que algunos insisten en que es suficiente (para ser un buen profesor) poseer una licenciatura; otros, aunque consideran importantes los estudios de maestría, pero son excepciones.

## Cuadro No. 10 ENCUESTA A JEFES DE ACADEMIA

### El trabajo en la academia y la formación docente

Pregunta	EX	MB	B	R	D
17. ¿En qué medida la academia y la institución promueven el trabajo colegiado? *	40%	25%	15%	5%	5%
18. ¿Considera que el trabajo de academia contribuye a la formación de los profesores?	40%	35%	20%	0%	5%

\* Un 10% no contestó

Sostenemos la idea de que el *trabajo colegiado* es una instancia para la concreción de ciertos logros educativos y una vía idónea para el desarrollo de la profesionalidad de los profesores. Sin embargo, creemos también que en las condiciones actuales, el trabajo en equipo, realmente colegiado, debe ser promovido por la administración bajo esquemas definidos y consensados. Ya que si bien es cierto que en algunas preparatorias suele realizarse por lo menos una reunión de profesores al semestre (esta es la idea generalizada que existe sobre el trabajo en academia), frecuentemente los objetivos de dicha reunión se concretan en la asignación, programación, establecimiento de los porcentajes de los exámenes parciales, y el tratamiento de algunos asuntos administrativos o políticos. Por lo regular son reuniones en las que la participación no es especialmente crítica o propositiva ni se reflexiona sobre el quehacer docente; los profesores aceptan una cierta carga de trabajo y se la llevan a casa, pero generalmente unos no saben lo que hacen otros.

Es importante y necesario que el ejercicio profesional de los docentes se aborde de forma colectiva, porque ello permite entender su posible mediación en el *currículum*, que en definitiva se produce y qué mejor que se efectue bajo condiciones más o menos reguladas. Rescatar el trabajo colectivo equivale a posibilitar la eficacia del logro de ciertas metas, ya que al abordar los profesores los objetivos de manera conjunta, se manifiesta un estilo de trabajo coherente que ofrezca a los alumnos un proyecto

pedagógico con unidad. Además, desde el punto de vista de los profesores, el trabajo colectivo ofrece la oportunidad de resolver problemas cuya solución no depende exclusivamente del trabajo individual; puede afirmarse que la práctica docente individual encuentra posibilidades reales de crearse y recrearse vía las actividades en equipo, ya que aunque aparentemente se pierde autonomía, en realidad se amplía el área de influencia y se favorece un ambiente de aprendizaje. La comunicación profesional entre iguales es una fuente de acumulación del saber práctico de los profesores y de diseminación del conocimiento profesional (Gimeno, 1996, p 237).

Podemos afirmar, con base en los resultados de los diversos instrumentos aplicados, que el trabajo en academias es una mera fórmula que justifica inclusive un cierto dirigismo de la administración, que en última instancia reclama más la dependencia y la responsabilidad ante ésta y no ante el grupo.

Es significativo que si bien, buena parte de los profesores que llenaron el cuestionario son jefes de academia, la opinión a la pregunta 17 (cuadro p 156) se fragmenta en todos los rangos, y no se concentra, como debiera esperarse, en E o MB, a pesar de que éstos conserven los porcentajes más alto; además, el 10% de los profesores no contestaron. En el caso de la pregunta 18, sobre si "el trabajo de academia contribuye a la formación", las respuestas son muy semejantes y ligeramente elevada la concentración en los rangos entre E y MB ( 75%), hecho que en realidad no aporta necesariamente un juicio positivo al respecto, ya que en las respuestas a la pregunta 17 está implícito el hecho de que la academia y la administración no promueven el trabajo colegiado en niveles aceptables para contribuir a la formación o desarrollo profesional de los docentes.

**19. Como profesor de ciencias sociales tiene una forma de abordar los contenidos temáticos:** La forma en que el profesor planea o diseña el trabajo áulico, traduce el estilo o régimen pedagógico que sustenta, aun sin que éste sea expresado

abiertamente. Así seguir un texto o guía y las indicaciones que establecen (que es lo que la mayor parte de los profesores realiza), evidencia un profesor que cabe en la categoría de ejecutor del *currículum*, con un estilo didáctico técnico y basado precisamente en la aplicación por parte de él de materiales que desde fuera le diseñan su propia enseñanza. Según puede observarse el porcentaje mayor (65%) se concentra precisamente en la opción que plantea una situación de este tipo.

### Cuadro 11 ENCUESTA A JEFES DE ACADEMIA

Forma de abordar los contenidos temáticos

A. Sigue el libro de texto y la guía de actividades establecidos; pone en práctica las indicaciones que se dan al respecto:	65%
B. Adapta los materiales del programa a las condiciones del aula.	60%
C. Reflexiona sobre lo que hace y trata de encontrar soluciones de manera individual	40%
D. Reflexiona sobre lo que hace y trata de encontrar soluciones junto con sus compañeros. diagnostica, evalúa, interpreta, adapta.	50%
Otra .....	25%

Adaptar el programa a las condiciones del aula conlleva la aceptación de una educación diferenciada, por lo menos de grupo a grupo; significa reconocer que los alumnos son diferentes y que el trabajo áulico está sujeto a variables que frecuentemente necesitarán adecuaciones al contexto particular. Nos habla de un profesor que se preocupa.

Cuando el profesor reflexiona sobre lo que hace y trata de encontrar soluciones, se expresa ya la aceptación de que la educación es un fenómeno problemático y que cada situación que se presenta reclama un tipo de conocimiento para resolverla, que bien puede estar en la esfera de lo individual o sobrepasar este ámbito. Sin duda hay situaciones que requieren del trabajo personal, creativo del profesor y que además propicien la renovación pedagógica, pero esta tendencia suele llevarse al extremo ya que en la práctica se presenta un marcado aislamiento en las aulas que además supone la falta de cuestionamiento de las estructuras y decisiones que dependen de instancias colectivas.

Por otro lado, según se observa en el cuadro 11, un 50% de los profesores inciden en la opción D, afirmando que reflexionan y tratan de encontrar soluciones junto con sus compañeros; pero un 35% dicen que siguen la opción A y la D, que como puede observarse en el cuadro, aunque no son precisamente contradictorias, si fueron planteadas en el cuestionario como excluyentes, esperando que los profesores decidieran por una u otra. Esto porque dichas opciones apuntan a formas y estilos de trabajo que difieren en forma y fondo. Pero es este tipo de respuestas que engloban todas las opciones de manera acrítica. "Más vale que sobre y no que falte".

Correlacionando estos datos con los obtenidos en la Encuesta-Directorio, encontramos que efectivamente, la mayoría de los profesores tienen como base de su trabajo áulico, el texto establecido y los ejercicios o actividades señalados en el mismo, hecho que además también se expresa por los alumnos cuando encontramos que todos los aspectos relacionados con el trabajo en el aula (la forma de abordar los contenidos), obtienen ISP ubicados en el rango de **Regular**. Como sabemos los argumentos que en la perspectiva de los profesores explican esta situación son el exceso de contenidos, la falta de disposición de los alumnos y la falta de tiempo; a lo cual nosotros agregamos, la falta de apoyo de la academia o de la administración pero fundamentalmente, una falta de motivación interna de los propios profesores que en el fondo no encuentran recompensas suficientes en la docencia.

Los datos aportados por este cuestionario son significativos, porque los jefes de academia traducen en buena medida el sentir y el pensamiento de un grupo mayor de profesores, que si bien frecuentemente no son representantes efectivos de sus pares en lo académico, administrativo o político, si lo son en cuanto a los estilos y regímenes pedagógicos que cultivan y comparten, muchas veces sin saberlo.

**20. De acuerdo a su experiencia y participación ¿cómo califica el desarrollo e importancia de la formación que ha proporcionado la UANL a los profesores de ciencias sociales? Explique por qué.** En este ítem se solicita elegir una alternativa de acuerdo a un grado de satisfacción (E, MB, B, R, D) y una explicación que corresponda a cada periodo previamente establecido (ver cuadro 12).

Como es natural, algunos de los profesores no poseen la antigüedad necesaria para hablar respecto de las diversas etapas por las que ha transitado el *currículum* de la formación; sin embargo, la mayoría de ellos tienen suficiente tiempo en la UANL como para emitir una opinión al respecto.

**Cuadro 12 ENCUESTA APLICADA A JEFES DE ACADEMIA**

**Etapas de la formación docente.**

Alternativas	E	MB	B	R	D
A. Antes de 1983 *	25%	10%	10%	20%	10%
B. De 1983 a 1992 (Plan único de preparatoria)**	20%	30%	20%	10%	
C. De 1993 a la fecha (Reforma Académica)***	35%	45%	15%		

\* 25% no contestó / \*\* 20% no contestó / \*\*\* 5% no contestó

**DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS**

Con respecto a la alternativa A (antes de 1983), sólo 15 de los profesores encuestado otorgan un grado de satisfacción, el resto poseen una antigüedad que se radica en una fecha posterior a la mencionada. Sin embargo, entre quienes vivieron esa etapa existe una cierta coincidencia en afirmar que no existían programas estructurados de formación. *“Ni siquiera se requería el título profesional mucho menos los cursos”* (cuestionario 13).

En la alternativa B (de 1983 a 1992), la valoración otorgada se concentra en cuatro rangos, pero hay una cantidad mayor de profesores que no emiten explicación al grado de satisfacción que les produce. En general, la valoración es más positiva y se

acepta que se ofrecieron un mayor número de cursos. Sin embargo, sabemos que la existencia de éstos no era regular ni sistemática, salvo algunas excepciones, como los casos mencionados en el marco contextual de este trabajo.

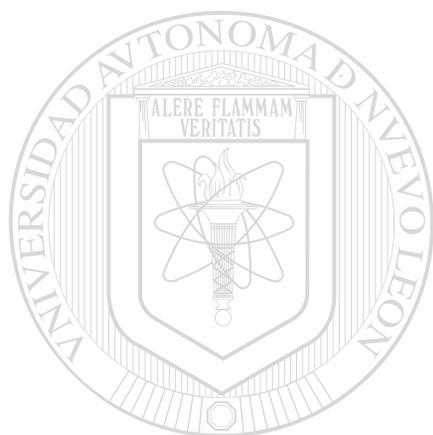
Uno de los comentarios que traduce con bastante claridad la situación prevaleciente en la etapa de la formación a que se alude, es el siguiente: “...creo que el programa de formación estaba atomizado. Dependía de cada escuela” (cuestionario 18). Así fue, algunas preparatorias hicieron esfuerzos importantes, pero lógicamente su impacto fue limitado.

En la alternativa C (de 1993 a la fecha), del cuadro 12, hay coincidencia en las valoraciones que resultan de este cuestionario, donde encontramos que un 80% de los profesores otorgan entre E y MB a los cursos de formación y actualización; grado de satisfacción que se relaciona cercanamente con el obtenido en la Encuesta-Directorio, donde los cursos aparecen con un 71.08% que conceden entre E y MB, porcentaje general que si bien, puede considerarse aceptable, en los rangos manejados por el Centro de Evaluaciones, equivale a **regular**. En esta alternativa la mayoría de los profesores otorgan una valoración y explican su respuesta.

Se reconoce mayoritariamente que los programas, cursos y diplomado han aumentado tanto en número como en alcance y que esto es benéfico para los profesores y los alumnos. Destacamos el siguiente comentario, porque traduce el ánimo que ahora priva: “*mayor infraestructura y apertura político-académica*” (cuestionario 1). Esto se debe principalmente a que ahora se asume el rubro de la formación como un compromiso institucional y por ello se trabaja con mayor intensidad en la consolidación de este campo; sin embargo, a pesar de este notable crecimiento, subsisten problemas de diversa índole.

Una experiencia común y reiterada que se observa en la práctica, es el hecho de que, si bien es cierto que existe un mayor número de profesores interesados en su formación, éste es aún un número reducido. Cuando un curso, taller o diplomado se ofrece por primera vez, se incorporan un buen número de maestros; si el curso en cuestión se abre de nuevo, el número de profesores se reduce considerablemente.

En el caso de los profesores de ciencias sociales, son apenas un poco más de 80, los maestros que asisten a los cursos, siendo que trabajan en el área más de 200. Este dato puede verificarse en los registros de la Coordinación de preparatorias.



# UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

## CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo hemos revisado teorías, examinado documentos y elaborado instrumentos para evaluar o conocer el estado de la formación de los profesores de ciencias sociales de las preparatorias. Posteriormente, al obtener los datos nos enfrentamos al problema de sistematizarlos para lograr un acercamiento mayor al asunto que nos interesó conocer, nos enfrentamos a hechos conocidos y a otros nuevos; todo nos ayudó a la comprensión de nuestro objeto de estudio.

Como ya se ha dicho, si bien los datos manejados para efecto de interpretación son generales, creemos que son importantes y aportan elementos para concluir que:

Primero: El hecho de que las materias, así como los profesores de ciencias sociales producen en los alumnos un ISP, apenas superior a 70% (que en el sentir general es regular) y tomando en cuenta que un alto porcentaje de estos profesores trabajan para la UANL desde hace por lo menos 15 años, nos conduce a aceptar que la formación no ha proporcionado las estrategias y metodologías que permitan aplicar lo aprendido e innovar en el aula; no cambia sus prácticas ni sus discursos (sólo en contados casos). Esto también pone en duda la pertinencia de los cursos e impide consolidar en los docentes esquemas educativos de calidad.

Esta debilidad general se confirma con el dicho de los profesores, ya que ellos en preguntas concretas y específicas sobre la labor docente traducen los problemas que tienen en el desempeño de su actividad. Sucede cuando mencionan las dificultades para manejar grupos grandes, cuando adjudican a los alumnos toda la responsabilidad de la falta de aprendizaje en el aula y cuando, a pesar de que afirman que se les otorga apoyo por parte de la academia y de la institución, aceptan que no existe un trabajo colegiado acorde con las necesidades del área y de los maestros.

Segundo: Del examen de los documentos de que se hizo acopio, así como de las informaciones orales obtenidas de diversas fuentes y con base en las propias experiencias, encontramos que los programas de formación (pedagógicos y disciplina-rios) no guardan congruencia entre sí; abundan los enfoques disímboles y con fre-cuencia contrarios. Persiste la tendencia a ofrecer cursos sueltos sin establecer nexos con las diversas orientaciones ni con la práctica. Esto dificulta la claridad conceptual y su aplicación en el aula.

Tercero: Los diagnósticos no han sido completos, hace falta profundizar en las verdaderas necesidades de los profesores para diseñar programas que se vinculen con el Plan Institucional (la Visión). Además tampoco se plantea la evaluación como una forma de mejorar los procesos de formación y por ende el rendimiento académico de los alumnos. Es válido pensar en la aplicación de exámenes generales de conoci-mientos sobre las ciencias sociales a todos aquellos que se desempeñan como profe-sores en esta área. Ello proporcionaría un acercamiento a las necesidades a resolver. La diversidad de profesionistas que la integran, lejos de convertirse en una ventaja, es una limitación; cada uno espera reproducir en el salón de clases las experiencias que tuvo como alumno, ése es generalmente su laboratorio original de formación docente. Tal situación suele aparecer como irreconciliable con la aplicación de teorías y prácti-cas innovadoras que conduzcan al mejoramiento académico.

Cuarto: La excesiva politización de los profesores durante otras épocas, —es-pecialmente de ciencias sociales— llevaron a las autoridades universitarias a intentar neutralizar todo germen de rebeldía a través de constreñimientos de tipo administrati-vo y laboral; esto aunado a las crisis económicas recurrentes trajo como consecuencia el surgimiento de una profunda inercia e inclusive apatía que se desarrolló y se “fortale-ció” durante mucho tiempo en detrimento del estatus del profesor. Todos recordamos expresión casi cotidiana en los medios universitarios: “hacen como que me pagan, hago como que trabajo”.

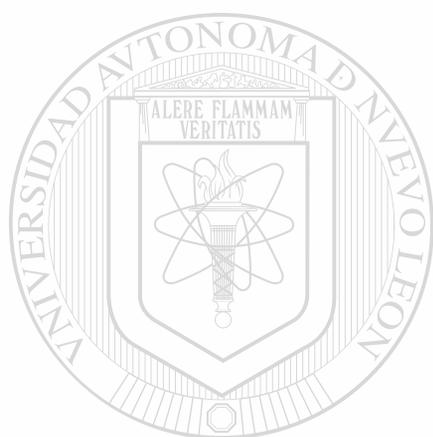
Quinto: Las reformas académicas al margen del grueso de los profesores también lesionan de entrada el estatus, la identidad (como en el caso de ciencias sociales: se cambia el nombre a la materia y se reduce el número de cursos) y el autoconcepto del profesor. Por ello los procesos de formación se enfrentan a resistencias pasivas o activas.

Sexto: Los profesores no son responsables exclusivos de la situación que prevalece en el área de ciencias sociales (que no es muy diferentes de otras), la falta de incentivos y de apoyo institucional de diverso tipo para el desarrollo de actividades de formación impiden la incorporación conciente y responsable y nulifican también los posibles efectos positivos. Es tiempo de que los funcionarios empiecen a hacer efectivo el *examen de oposición* para incorporarse a la cátedra universitaria; no hacerlo, valida la ligereza con que suele verse la enseñanza en el nivel medio superior.

*Comentario final:* En general podemos decir que el perfil del profesor de ciencias sociales está aún alejado de los planteamientos formales de la UANL; se han emprendido acciones importantes pero todavía son insuficientes. Hace falta una reflexión profunda sobre el estado de cosas que priva en este nivel.

Con respecto a la formación adecuada para los profesores de ciencias sociales, nos remitimos a lo ya expresado en el apartado de calidad: todo programa de formación debe incluir una preparación suficiente en el área de conocimiento, promoviendo la reflexión epistemológica; debe contemplar también una adecuada capacitación en los aspectos psicopedagógicos y en los relacionados con los sujetos del aprendizaje (los adolescentes); igualmente debe propiciar la reflexión sobre su práctica, en el entendido de que ninguna teoría o análisis a priori de la relación docente, puede ser efectiva si no se estudia la relación áulica concreta.

En última instancia, el programa más adecuado para contribuir a la profesionalización de los docentes es aquel que contemple y armonice las necesidades individuales con las necesidades de la institución, recordando siempre en que nivel se trabaja, el tipo de alumnos a quienes se debe apoyar, así como los objetivos que guían la formación académica.



# UANL

---

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

## BIBLIOGRAFÍA

- Acuña Escobar, Carlos E. (1988). Estimación crítica. *Un procedimiento para la enseñanza de la ciencia a nivel universitario*, en Revista Perfiles Educativos No. 39, CISE-UNAM
- Alba, Alicia de (1991). Currículum: crisis, mito y perspectivas. UNAM. México. 106 pp  
\_\_\_\_\_ (1995). *Posmodernidad y educación* (Comp.) CESU-UNAM, México. 313 pp
- Arias Galicia, Fernando (1984) *El inventario de comportamientos (ICD). Un instrumento para evaluar la calidad de la enseñanza*, en Revista Perfiles Educativos, No. 4, CISE-UNAM. México
- Arredondo Galván, Victor y Angel Díaz Barriga (Comps. 1989) *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría experiencia en México*. ANUIES. México 180 pp
- Astin, Alexander (1992). *¿Por qué no intentar otras formas de medir la calidad?* En Revista Evaluación Educativa CIEES/SEP-ANUIES. México
- Ausubel, David P. (1976). *Psicología cognitiva*. Editorial Trillas, México
- Bravo Mercado, Teresa Coord. (1991). *Estudios en torno a la formación de profesores*. Cuadernos del CESU, No. 24, UNAM, México. 106 pp
- Bourdieu, Pierre y J. C. Passeron (1977) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Colección Papel No. 451. LAIA/Barcelona. 285 pp  
\_\_\_\_\_ (1990). *Sociología y cultura*. Grijalbo-CONACULTA. México
- Cabello Bonilla, Victor y Gilberto Silva Ruiz (1990). *El docente y el alumno de la Universidad del futuro*, en Revista Perfiles Educativos, No. 47-48. CISE-UNAM. México
- Coll Salvador, César (1986). *Hacia un nuevo modelo curricular (bases psicológicas)*. Cuadernos de Pedagogía. Paidós. Barcelona  
\_\_\_\_\_ (1997). *Psicología y currículum*. Cuadernos de pedagogía. Paidós. Barcelona. 174 pp
- Díaz Barriga, Angel (1995) *Docente y Programa. Lo institucional y lo didáctico*. IDEAS/Rei/Aique, Argentina. 154 pp  
\_\_\_\_\_ (1997) *Didáctica y currículum*. Paidós Educador, México. 207 pp  
\_\_\_\_\_ y Teresa Pacheco Méndez (Coords. 1997). *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*. CESU-UNAM. 210 pp
- Díaz-Barriga Arceo, Frida (1993). *La adolescencia y algunas implicaciones en la enseñanza de las ciencias sociales*, en Revista Perfiles Educativos No. 60. CISE-UNAM. México

- Elliot, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata, Madrid
- Escolano, Agustín (1987). *Las ciencias de la educación. Reflexiones sobre algunos problemas epistemológicos*, en *¿Teoría pedagógica? Lecturas introductorias*. Recop. De Alicia de Alba. CESU-UNAM. México
- Esteve Zaragaza, José Manuel (1989) *El malestar docente*. Paidós, Barcelona
- Eusse Zuluaga, Ofelia et. Al. (1987). *Programas y formación de profesores del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos y sus lineamientos teórico-metodológicos*, en *Revista Perfiles Educativos No. 38*. CISE-UNAM. México
- Ferry, Giles (1991) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós Educador, Barcelona. 147 pp
- Fuentes Molinar, Olac (1991) *Universidades. La agenda política de los 90*, en *Revista Universidad Futura*, Vol. 3, No. 8 y 9. UAM, Azcapotzalco, México
- García, Carlos Marcelo ( ). *El pensamiento del profesor*. Ediciones CEAC, Barcelona
- Gimeno Sacristán, José (1982) *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Ediciones Morata, Madrid.
- \_\_\_\_\_ y Angel I. Pérez Gómez (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata 5a. Edición, Madrid
- \_\_\_\_\_ (1995). *Esquemas de racionalización en una práctica compartida*, en *Volver a pensar la educación*, Vol. II. Ediciones Morata, España
- \_\_\_\_\_ (1996) *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata, Madrid
- Giroux, Henry (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós/MEC, Barcelona. 180 pp
- Gore, Jennifer (1996). *Las controversias entre las pedagogías*. Ediciones Morata, Madrid.
- Gutiérrez, Marina Yolanda y Guadalupe Langarica (1994). *El perfil del docente de tiempo completo en la ENEP*, en *Revista Perfiles Educativos*, No. 63 CISE-UNAM, México
- Heller, Agnes (1978) *Teoría de las necesidades en Marx*. 3a. Ed. Península, Barcelona. 182 pp
- \_\_\_\_\_ (1985) *Historia y vida cotidiana*. Grijalbo, México. 166 pp
- Hirsch Adler, Ana (1984). *Formación de profesores-investigadores universitarios en México*. Dirección de Intercambio Académico. UNAM. México
- Honore, Bernard (1980). *Para una teoría de la formación*. Narcea. Madrid. 176 pp
- Huberman, Susan (1996). *Cómo aprenden los que enseñan. La formación de los formadores*. Aique Didáctica, Argentin. 160 pp

- Barra Rosales, Guadalupe (1993). *La situación de las ciencias sociales y sus tendencias generales en la formación profesoral*, en Revista Perfiles Educativos No. 59. CISE-UNAM, México.
- Imbernón, Francisco (1994). *La formación del profesorado*. Ed. Paidós, Barcelona.
- Infante B., José Ma. (1996). *Guía para el diseño de Investigación*. Ediciones de la Facultad de Filosofía y Letras, UANL. México.
- Kemmis, S. (1993) *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Ediciones Morata, Madrid. 175 pp
- Latapí Sarre, Pablo (1994). *Asimetrías educativas ante el TLC*, en Revista Comercio Exterior, Marzo. México.
- \_\_\_\_\_ (1997) *Magisterio y calidad de la educación: La otra cara de la luna*. En Tiempo Educativo Mexicano, Tomo IV. Univ. Autónoma de Aguascalientes/UNAM. México. 244 pp
- Liston y Zeichner (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la educación*. Ediciones Morata, Madrid. 279 pp
- Lyotard, Jean-François (1990). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Rei, México. 119 pp
- Marcelo García, Carlos (1987). *El pensamiento del profesor*. Ediciones CEAC, Barcelona. 179 pp
- Martínez Rizo, Felipe (1994). *La calidad de las instituciones de educación superior. Su evaluación y su promoción*, en Cuadernos de Planeación Universitaria. UNAM, México.
- Marum Espinosa, Elia (1994). *La educación superior de México frente al TLC*, en Revista Comercio Exterior, marzo. México
- Morán Oviedo, Porfirio (1987). *Formación de profesores y profesionalización de la docencia: una consideración desde la perspectiva del CISE*, en Revista Perfiles Educativos No. 38. CISE-UNAM. México.
- Novack, J. A. (1982). *Teoría y práctica de la educación*. Alianza Universidad. Madrid.
- Ornelas, Carlos (1995). *La educación superior mexicana. Los desafíos de la economía abierta*, en Perfiles Educativos, No. 70. CISE-UNAM, México.
- Panza, Margarita (1987). *Notas sobre planes de estudio y relaciones disciplinarias en el currículum*, en Revista Perfiles Educativos, No. 36. CISE-UNAM, México.
- \_\_\_\_\_ (1988). *Fundamentación de la didáctica*. Vol. I. Ed. Gernika. México. 228 pp
- Quesada Castillo, Rocío (1988). *¿Por qué formar profesores en estrategias de aprendizaje?*, en Revista Perfiles Educativos No. 39. CISE-UNAM, México.
- Rodríguez Marcos, Ana (Coord. 1995). *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*. NARCEA, Madrid. 225 pp

- Rodríguez Ousset, Azucena (1994). *Problemas, desafíos y mitos en la formación docente*, en Revista Perfiles Educativos No. 63. CISE-UNAM, México
- Ruiz Larraguivel, Estela (1990). *La práctica docente en la UNAM: posible escollo para la transformación académica universitaria*, en Revista Perfiles Educativos No 47-48. CISE- UNAM, México
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de los profesores*. Paidós, Barcelona.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Ed. Morata, Madrid
- Stufflebeam, Daniel y Anthony Shinkfield (1993). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós/MEC, Barcelona.
- Wittrock, Merlin (1990). *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos*. Vols. I y II. Paidós Educador. España.
- Zarzar Charur, Carlos (Comp. 1988). *Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias*. Nueva Imagen. México. 314 pp

## DOCUMENTOS

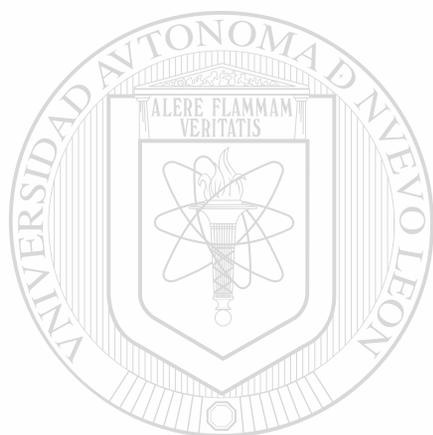
- \_\_\_\_\_. Junio, 1981. *Reuniones de Directores jefes de academia de preparatorias para la unificación de planes y programas*. Informe de la Comisión Académica del H. Consejo Universitario.
- \_\_\_\_\_. Abril, 1983. *Proyecto de unificación al Plan de Estudios de Preparatorias*. UANL. H. Consejo Universitario/Comisión Académica.
- \_\_\_\_\_. Junio, 1983. *Plan y Programas de Estudio de Preparatoria*. UANL. H: Consejo Universitario/Comisión Académica.
- \_\_\_\_\_. Mayo, 1993. *Plan de Reforma Académica de la UANL en el nivel medio superior*. Secretaría Académica
- \_\_\_\_\_. Junio, 1993. *CRITERIA para la acreditación*. Comisión de Universidades. Southern Association of Colleges and Schools (SAC'S). Atlanta, Georgia.
- \_\_\_\_\_. 1995. *Programa Sectorial para la Educación Media y Superior (PND 1995-2000)*. Poder Ejecutivo. SEP.
- \_\_\_\_\_. Diciembre, 1996. *Reglamento del Personal Académico de la UANL*. H: Consejo Universitario/Comisión Académica/Comisión Legislativa
- \_\_\_\_\_. 1997. *Programa de mejoramiento al profesorado (PROMEPE)*. Subsecretaría de Educación Superior-SEP
- \_\_\_\_\_. Marzo, 1998. *Visión 2006 UANL*. Documento de trabajo.
- \_\_\_\_\_. Marzo, 1998. *Visión 2006. Universidad Autónoma de Nuevo León*. (Programa institucional) Folleto.

# ANEXO 1

Comprende

Cuestionario aplicado a los alumnos  
Para evaluar el curso y el trabajo docente  
Diciembre de 1997

Incluye tablas que concentran las  
frecuencias de respuestas por pregunta  
Total de alumnos: 12,653



# UANL

---

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN**  
**CENTRO DE EVALUACIONES**  
**OPINIÓN DE ALUMNOS SOBRE CONTENIDOS ACADÉMICOS CURSO I\***  
**FRECUENCIAS DE RESPUESTAS POR PREGUNTA**

Reac	Descripción	NR	E	MB	B	R	D	Te
001	¿En qué grado el curso de Ciencias Sociales te ayudó a obtener una visión del pasado histórico?	5	1475	2758	1954	738	193	7123
002	¿En qué grado el curso te permitió conocer el desarrollo del hombre y de las principales manifestaciones socio-culturales?	5	1223	2826	2236	686	147	7123
003	¿En qué grado el maestro contribuyó con sus explicaciones a la comprensión de los temas?	12	2328	2068	1483	856	376	7123
004	¿En qué grado los temas histórico-geográfico te parecieron interesantes?	17	1342	2638	2118	774	234	7123
005	¿En qué medida la clase te ayudó a relacionar los procesos históricos con la realidad actual?	15	1385	2570	2140	820	193	7123
006	¿En qué grado los temas geográficos te permitieron conocer la distribución actual del mundo?	11	1596	2654	1908	732	222	7123
007	¿En qué medida se fomentó en el aula el interés por la materia?	30	1440	2240	2015	985	413	7123
008	¿En qué grado hubo disposición para explicar los temas del curso?	35	1915	2272	1794	809	298	7123
009	¿En qué grado el tema de las guerras mundiales te hizo reflexionar sobre las consecuencias negativas de éstas?	16	2455	2535	1388	518	211	7123
010	¿En qué grado se utilizaron en la clase recursos didácticos: pizarrón, acetatos, mapas, videos?	17	2248	1971	1440	877	570	7123
011	¿En qué grado el libro (o libros) del Curso de Ciencias Sociales te facilitó la comprensión de los temas?	27	1748	2514	1804	766	264	7123
012	En tu opinión, ¿cómo calificarías la impresión e imágenes del libro?	160	916	1843	2059	1417	728	7123
013	En tu opinión, ¿en qué medida las actividades diseñadas para el curso facilitan tu trabajo académico?	173	1179	2292	2375	847	257	7123
014	¿En qué grado se supervisó la realización de actividades y ejercicios relacionados con los temas?	99	1898	2408	1833	626	259	7123
015	¿En qué grado los contenidos del curso te motivaron al trabajo individual y en equipo?	104	1401	2417	2027	861	313	7123
016	¿En qué grado se motivó la participación en clase en forma individual o en equipos?	106	1727	2183	1924	851	332	7123

\* Encuesta aplicada en diciembre de 1999. Los valores fueron proporcionados por el Centro de Evaluaciones de la UANL.

	Descripción	NR	E	MB	B	R	D	T t
017	¿En qué medida fueron aclaradas las dudas del grupo en la hora de clase?	106	1988	2264	1633	816	316	712
018	¿En qué grado el Curso de Ciencias Sociales te permitió asimilar información económica, política y social?	106	1451	2500	2060	757	249	7123
019	¿En qué grado el curso te permitió conocer los cambios actuales en el mundo?	107	1626	2683	1851	658	198	712
020	¿En qué grado el maestro manifestó dominio sobre los temas de la materia?	109	2504	2119	1430	652	309	7123
021	¿En qué grado en el curso se reconoce la importancia de los recursos naturales?	110	1424	2508	2042	783	256	7123
022	¿En qué grado el curso contribuyó a fomentar el respeto a los valores humanos fundamentales?	111	1575	2493	1921	731	292	7123
023	¿En qué grado la actividad del aula contribuyó a la asimilación de valores de trabajo, disciplina y respeto a los demás?	116	1660	2388	1880	770	309	712
024	¿En qué grado se cumplió con el horario de clase?	112	2338	2227	1435	661	350	7123
025	¿En qué grado se cumplió con el programa?	114	2366	2310	1506	564	263	7123
026	En tu opinión, ¿los exámenes parciales corresponden a lo estudiado en clase?	133	2510	2156	1450	617	257	7123
027	¿En qué grado la preparación de la clase y su exposición se dieron de manera ordenada?	168	2263	2443	1438	531	280	7123
028	¿En qué medida los exámenes indicativos corresponden a lo estudiado en clase?	228	1989	2251	1592	675	388	7123

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

# Instrumento N° 1

## UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN SECRETARÍA ACADÉMICA COORDINACIÓN DE PREPARATORIAS

### ENCUESTA DE OPINIÓN SOBRE EL CURSO DE CIENCIAS SOCIALES I 1997

Con el fin de conocer el grado en que el curso de CIENCIAS SOCIALES I (Historia y Geografía Mundial) y la labor docente han contribuido a tu desarrollo académico y personal, te presentamos esta encuesta para recabar tus puntos de vista.

Lee con cuidado cada pregunta y elige el inciso que represente mejor tu criterio sobre los aspectos que se mencionan. No hay aquí respuestas correctas o incorrectas, solo expresa tu opinión sincera.

Las opciones de respuesta que se te presentan son:

- A. EXCELENTE
- B. MUY BUENO
- C. BUENO
- D. REGULAR
- E. DEFICIENTE

- 1.- ¿En qué grado el curso de Ciencias Sociales te ayudó a obtener una visión del pasado histórico?  
A) EXCELENTE      B) MUY BUENO      C) BUENO      D) REGULAR      E) DEFICIENTE
- 2.- ¿En qué grado el curso te permitió conocer el desarrollo del hombre y de las principales manifestaciones socio-culturales?  
A) EXCELENTE      B) MUY BUENO      C) BUENO      D) REGULAR      E) DEFICIENTE
- 3.- ¿En qué grado el maestro contribuyó con sus aplicaciones a la comprensión de los temas?  
A) EXCELENTE      B) MUY BUENO      C) BUENO      D) REGULAR      E) DEFICIENTE
- 4.- ¿En qué grado los temas histórico-geográfico te parecieron interesantes?  
A) EXCELENTE      B) MUY BUENO      C) BUENO      D) REGULAR      E) DEFICIENTE
- 5.- ¿En qué medida la clase te ayudó a relacionar los procesos históricos con la realidad actual?  
A) EXCELENTE      B) MUY BUENO      C) BUENO      D) REGULAR      E) DEFICIENTE
- 6.- ¿En qué grado los temas geográficos te permitieron conocer la distribución actual del mundo?  
A) EXCELENTE      B) MUY BUENO      C) BUENO      D) REGULAR      E) DEFICIENTE
- 7.- ¿En qué medida se fomentó en el aula el interés por la materia?  
A) EXCELENTE      B) MUY BUENO      C) BUENO      D) REGULAR      E) DEFICIENTE
- 8.- ¿En qué grado hubo disposición para explicar los temas del curso?  
A) EXCELENTE      B) MUY BUENO      C) BUENO      D) REGULAR      E) DEFICIENTE
- 9.- ¿En qué grado el tema de las guerras mundiales te hizo reflexionar sobre las consecuencias negativas de éstas?  
A) EXCELENTE      B) MUY BUENO      C) BUENO      D) REGULAR      E) DEFICIENTE

En qué grado se utilizaron en la clase recursos didácticos: pizarrón, acetatos, mapas, videos?

A) EXCELENTE      B) MUY BUENO      C) BUENO      D) REGULAR      E) DEFICIENTE

- 11.- ¿En qué grado el libro (o libros) del Curso de Ciencias Sociales te facilitó la comprensión de los temas?  
A) EXCELENTE      B) MUY BUENO      C) BUENO      D) REGULAR      E) DEFICIENTE
- 12.- En tu opinión, ¿cómo calificarías la impresión e imágenes del libro?  
A) EXCELENTE      B) MUY BUENO      C) BUENO      D) REGULAR      E) DEFICIENTE
- 13.- En tu opinión, ¿en qué medida las actividades diseñadas para el curso facilitan tu trabajo académico?  
A) EXCELENTE      B) MUY BUENO      C) BUENO      D) REGULAR      E) DEFICIENTE
- 14.- ¿En qué grado se supervisó la realización de actividades y ejercicios relacionados con los temas?  
A) EXCELENTE      B) MUY BUENO      C) BUENO      D) REGULAR      E) DEFICIENTE
- 15.- ¿En qué grado los contenidos del curso te motivaron al trabajo individual y en equipo?  
A) EXCELENTE      B) MUY BUENO      C) BUENO      D) REGULAR      E) DEFICIENTE
- 16.- ¿En qué grado se motivó la participación en clase en forma individual o en equipos?  
A) EXCELENTE      B) MUY BUENO      C) BUENO      D) REGULAR      E) DEFICIENTE
- 17.- ¿En qué medida fueron aclaradas las dudas del grupo en la hora de clase?  
A) EXCELENTE      B) MUY BUENO      C) BUENO      D) REGULAR      E) DEFICIENTE
- 18.- ¿En qué grado el Curso de Ciencias Sociales te permitió asimilar información económica, política y social?  
A) EXCELENTE      B) MUY BUENO      C) BUENO      D) REGULAR      E) DEFICIENTE
- 19.- ¿En qué grado el curso te permitió conocer los cambios actuales en el mundo?  
A) EXCELENTE      B) MUY BUENO      C) BUENO      D) REGULAR      E) DEFICIENTE
- 20.- ¿En qué grado el maestro manifestó dominio sobre los temas de la materia?  
A) EXCELENTE      B) MUY BUENO      C) BUENO      D) REGULAR      E) DEFICIENTE
- 21.- ¿En qué grado en el curso se reconoce la importancia de los recursos naturales?  
A) EXCELENTE      B) MUY BUENO      C) BUENO      D) REGULAR      E) DEFICIENTE
- 22.- ¿En qué grado el curso contribuyó a fomentar el respeto a los valores humanos fundamentales?  
A) EXCELENTE      B) MUY BUENO      C) BUENO      D) REGULAR      E) DEFICIENTE
- 23.- ¿En qué grado la actividad del aula contribuyó a la asimilación de valores de trabajo, disciplina y respeto a los demás?  
A) EXCELENTE      B) MUY BUENO      C) BUENO      D) REGULAR      E) DEFICIENTE
- 24.- ¿En qué grado se cumplió en el horario de clase?  
A) EXCELENTE      B) MUY BUENO      C) BUENO      D) REGULAR      E) DEFICIENTE
- 25.- ¿En qué grado se cumplió con el programa?  
A) EXCELENTE      B) MUY BUENO      C) BUENO      D) REGULAR      E) DEFICIENTE
- 26.- En tu opinión, ¿los exámenes parciales corresponden a lo estudiado en clase?  
A) EXCELENTE      B) MUY BUENO      C) BUENO      D) REGULAR      E) DEFICIENTE
- 27.- ¿En qué grado la preparación de la clase y su exposición se dieron de manera ordenada?  
A) EXCELENTE      B) MUY BUENO      C) BUENO      D) REGULAR      E) DEFICIENTE
- 28.- ¿En qué medida los exámenes indicativos corresponden a lo estudiado en clase?  
A) EXCELENTE      B) MUY BUENO      C) BUENO      D) REGULAR      E) DEFICIENTE

# UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

## CENTRO DE EVALUACIONES

### OPINIÓN DE ALUMNOS SOBRE CONTENIDOS ACADÉMICOS CURSO II\*

#### FRECUENCIAS DE RESPUESTAS POR PREGUNTA

Reac	Descripción	NR	E	MB	B	R	D	Tot
001	¿En qué grado el curso de Ciencias Sociales te ayudó a comprender el desarrollo de nuestro país en materia social?	1	1034	2153	1660	562	120	5530
002	¿En qué grado comprendiste los cambios que ha sufrido México en su estructura agraria a partir de la Revolución y las reformas al artículo 27 constitucional?	2	680	2045	1944	735	124	5530
003	¿En qué grado el maestro contribuyó con su explicación a la comprensión de los temas?	7	1714	1614	1296	657	242	5530
004	¿En qué grado el programa propició el estudio de la historia actual de México y sus problemas?	7	940	2064	1804	607	108	553
005	¿En qué grado los temas te parecieron importantes para comprender los sucesos actuales?	4	1172	2149	1596	502	107	5530
006	¿En qué grado la clase te ayudó a la comprensión de los procesos históricos?	43	1074	1975	1727	574	137	5530
007	¿?	3650	537	573	465	231	74	5530
008	¿?	4059	412	510	383	111	55	5530
009	¿En qué grado hubo disposición para explicar los temas del curso?	28	1449	1765	1406	645	237	5530
010	¿En qué grado el tema de la Revolución Mexicana te ayudó a reflexionar sobre la problemática del México actual?	6	1212	2139	1590	483	100	5530
011	¿En qué grado se utilizaron recursos didácticos: pizarrón, acetatos, mapas, videos?	16	1066	1231	1193	883	684	5530
012	¿En qué grado el libro (o libros) del curso de Ciencias sociales te facilitó la comprensión de los temas?	39	1010	1674	1515	617	218	5530
013	En tu opinión, ¿cómo calificarías la impresión e imágenes del libro?	160	613	1134	1494	1077	595	5530
014	¿En qué grado el maestro fomentó el gusto e interés por su materia?	86	1519	1530	1154	532	252	5530
015	En tu opinión, ¿en qué medida las actividades diseñadas para el curso facilitó tu trabajo académico?	89	735	1722	1645	694	188	5530
016	¿En qué grado se supervisó la realización de actividades y ejercicios relacionados con los temas?	90	1050	1700	1460	594	179	5530

NOTA: Encuesta aplicada en diciembre de 1997. Los ítems 7 y 8 no aparecieron impresos en el instrumento que llegó a manos de los alumnos. Los valores fueron proporcionados por el Centro de Evaluaciones de la UANL.

	Descripción	NR	E	MB	B	R	D	Tot
017	¿En qué grado los contenidos te motivaron al trabajo individual?	88	848	1611	1582	726	218	5530
018	¿En que grado se motivó el trabajo en equipos?	93	1042	1389	1295	805	449	5530
019	¿En qué grado se motivó la participación y discusión de los temas en clase?	90	1174	1592	1372	625	220	5530
020	¿En que medida fueron aclaradas las dudas del grupo en clase?	93	1293	1667	1251	585	184	5530
021	¿En qué grado el curso de Ciencias Sociales te permitió analizar información económica, política y social?	90	1001	1818	1482	553	129	5530
022	¿En qué grado el curso te permitió conocer los cambios actuales en el mundo?	93	1007	1821	1512	525	115	5530
023	¿En qué grado el maestro manifestó dominio sobre los temas de la materia?	94	1682	1535	1140	455	167	5530
024	¿En qué grado se inculcaron durante las sesiones de clase valores de trabajo, disciplina y respeto a los demás?	91	1341	1692	1254	517	178	5530
025	¿En qué grado se cumplió con el horario de clase?	90	1707	1532	1099	461	184	5530
026	¿En qué grado se cumplió con el programa?	115	1611	1557	1151	431	208	5530
027	En tu opinión, ¿los exámenes parciales corresponden a lo estudiado en clase?	311	1747	1536	929	394	156	5530
028	¿En qué grado el maestro es ordenado en la preparación de su clase y exposición?	341	1719	1380	927	413	293	5530

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN<sup>®</sup>  
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

# Instrumento N° 1

## UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN SECRETARÍA ACADÉMICA COORDINACIÓN DE PREPARATORIAS

### ENCUESTA DE OPINIÓN SOBRE EL CURSO DE CIENCIAS SOCIALES II

1997

Con el fin de conocer el grado en que el curso de CIENCIAS SOCIALES II (Historia de México) y la labor docente han contribuido a tu desarrollo académico y personal, te presentamos esta encuesta para recabar tus puntos de vista.

Lee con cuidado cada pregunta y elige el inciso que represente mejor tu criterio sobre los aspectos que se mencionan. No hay aquí respuestas correctas o incorrectas, solo expresa tu opinión sincera.

Las opciones de respuesta que se te presentan son:

- A. EXCELENTE
- B. MUY BUENO
- C. BUENO
- D. REGULAR
- E. DEFICIENTE

- 1.- ¿En qué grado de Ciencias Sociales te ayudó a comprender el desarrollo de nuestro país en materia social?  
A) EXCELENTE    B) MUY BUENO    C) BUENO    D) REGULAR    E) DEFICIENTE
- 2.- ¿En qué grado comprendiste los cambios que ha sufrido México en su estructura agraria a partir de la Revolución y las reformas al artículo 27 constitucional?  
A) EXCELENTE    B) MUY BUENO    C) BUENO    D) REGULAR    E) DEFICIENTE
- 3.- ¿En qué grado el maestro contribuyó con su explicación a la comprensión de los temas?  
A) EXCELENTE    B) MUY BUENO    C) BUENO    D) REGULAR    E) DEFICIENTE
- 4.- ¿En qué grado el programa propició el estudio de la historia actual de México y sus problemas?  
A) EXCELENTE    B) MUY BUENO    C) BUENO    D) REGULAR    E) DEFICIENTE
- 5.- ¿En qué grado los temas te parecieron importantes para comprender los sucesos actuales?  
A) EXCELENTE    B) MUY BUENO    C) BUENO    D) REGULAR    E) DEFICIENTE
- 6.- ¿En qué grado la clase te ayudó a la comprensión de los procesos históricos?  
A) EXCELENTE    B) MUY BUENO    C) BUENO    D) REGULAR    E) DEFICIENTE
- 9.- ¿En qué grado hubo disposición para explicar los temas del curso?  
A) EXCELENTE    B) MUY BUENO    C) BUENO    D) REGULAR    E) DEFICIENTE
- 10.- ¿En qué grado el tema de la Revolución Mexicana te ayudó a reflexionar sobre la problemática del México actual?  
A) EXCELENTE    B) MUY BUENO    C) BUENO    D) REGULAR    E) DEFICIENTE
- 11.- ¿En qué grado se utilizaron recursos didácticos: pizarrón, acetatos, mapas, videos?  
A) EXCELENTE    B) MUY BUENO    C) BUENO    D) REGULAR    E) DEFICIENTE

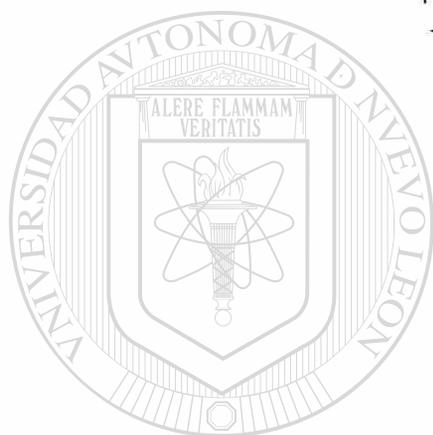
- En qué grado el libro (o libros) del curso de Ciencias sociales te facilitó la comprensión de los temas.  
A) EXCELENTE B) MUY BUENO C) BUENO D) REGULAR E) DEFICIENTE
- En tu opinión, ¿cómo calificarías la impresión e imágenes del libro?  
A) EXCELENTE B) MUY BUENO C) BUENO D) REGULAR E) DEFICIENTE
- 14.- ¿En qué grado el maestro fomentó el gusto e interés por su materia?  
A) EXCELENTE B) MUY BUENO C) BUENO D) REGULAR E) DEFICIENTE
- 15.- En tu opinión, ¿en qué medida las actividades diseñadas para el curso facilitó tu trabajo académico?  
A) EXCELENTE B) MUY BUENO C) BUENO D) REGULAR E) DEFICIENTE
- 16.- ¿En qué grado se supervisó la realización de actividades y ejercicios relacionados con los temas?  
A) EXCELENTE B) MUY BUENO C) BUENO D) REGULAR E) DEFICIENTE
- 17.- ¿En qué grado los contenidos te motivaron al trabajo individual?  
A) EXCELENTE B) MUY BUENO C) BUENO D) REGULAR E) DEFICIENTE
- 18.- ¿En qué grado se motivó el trabajo en equipos?  
A) EXCELENTE B) MUY BUENO C) BUENO D) REGULAR E) DEFICIENTE
- 19.- ¿En qué grado se motivó la participación y discusión de los temas en clase?  
A) EXCELENTE B) MUY BUENO C) BUENO D) REGULAR E) DEFICIENTE
- 20.- ¿En qué medida fueron aclaradas las dudas del grupo en clase?  
A) EXCELENTE B) MUY BUENO C) BUENO D) REGULAR E) DEFICIENTE
- 21.- ¿En qué grado el curso de Ciencias Sociales te permitió analizar información económica, política y social?  
A) EXCELENTE B) MUY BUENO C) BUENO D) REGULAR E) DEFICIENTE
- 22.- ¿En qué grado el curso te permitió conocer los cambios actuales en el mundo?  
A) EXCELENTE B) MUY BUENO C) BUENO D) REGULAR E) DEFICIENTE
- 23.- ¿En qué grado el maestro manifestó dominio sobre los temas de la materia?  
A) EXCELENTE B) MUY BUENO C) BUENO D) REGULAR E) DEFICIENTE
- 24.- ¿En qué grado se inculcaron durante las sesiones de clase valores de trabajo, disciplina y respeto a los demás?  
A) EXCELENTE B) MUY BUENO C) BUENO D) REGULAR E) DEFICIENTE
- 25.- ¿En qué grado se cumplió con el horario de clase?  
A) EXCELENTE B) MUY BUENO C) BUENO D) REGULAR E) DEFICIENTE
- 26.- ¿En qué grado se cumplió con el programa?  
A) EXCELENTE B) MUY BUENO C) BUENO D) REGULAR E) DEFICIENTE
- 27.- En tu opinión, ¿los exámenes parciales corresponden a lo estudiado en clase?  
A) EXCELENTE B) MUY BUENO C) BUENO D) REGULAR E) DEFICIENTE
- 28.- ¿En qué grado el maestro es ordenado en la preparación de su clase y exposición?  
A) EXCELENTE B) MUY BUENO C) BUENO D) REGULAR E) DEFICIENTE

# ANEXO II

Comprende:

Encuesta-Directorio aplicada a los profesores  
Incluye los valores simples obtenidos por ítem  
Noviembre de 1997.

Transcripción de los Comentarios escritos  
Por los profesores.  
Total de profesores: 166



# UANL

---

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

## Instrumento N° 2

# ENCUESTA PARA LA INTEGRACIÓN DEL DIRECTORIO DE PROFESORES DE CIENCIAS SOCIALES Y DETECCIÓN DE ÁREAS DE OPORTUNIDAD EN LA FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE LOS DOCENTES NOVIEMBRE 1997

### I.- DATOS GENERALES :

Nombre \_\_\_\_\_ Edad 30-40 (62) 41-50 (58) 51-62 (46) :Sexo: Masc: 113 Fem: 53

Domicilio \_\_\_\_\_

Mpio \_\_\_\_\_ Tel. \_\_\_\_\_

Dependencia en la que trabaja \_\_\_\_\_

Antigüedad en la UANL 6-15 años (64) 16-25 años (73) 25-30 años (22) 16-30 años (90) Categoría Docente: TC: 92 MT: 7 MH: 40 Contrato: 3 No especificaron: 24

### II.- ESTUDIOS REALIZADOS

Marque con una X la o las opciones que tiene cubiertas :

Normal básica ( )  
Normal superior ( ) Especialidad : \_\_\_\_\_  
Licenciatura (111) Especifique : \_\_\_\_\_  
Técnica ( ) Especifique : \_\_\_\_\_  
Otros ( ) Especifique : \_\_\_\_\_

N. Básica, N. Superior y Lic. (24)  
N. básica y superior (6)

### Estudios de Posgrado

Maestría \_\_\_\_\_ No especificaron (139)  
Institución \_\_\_\_\_  
Concluida \_\_\_\_\_ Inconcluida (34)  
Titulado SI (38) NO (55)  
Doctorado  
Especifique \_\_\_\_\_

NOTA: Llenaron la encuesta 166 profesores. Los valores corresponden a la cantidad de ellos que contestaron, según lo especificado en cada rubro.

## EXPERIENCIA DOCENTE

Marque con una X la opción que conteste a la pregunta planteada

1.- Antigüedad en la docencia.

Menos de un año (4) de 1 a 5 (6) de 6 a 10 (30) de 11 a 15 (23) más de 15 (103)

2.- Antigüedad en la docencia en el nivel medio superior.

Menos de un año (4) de 1 a 5 (10) de 6 a 10 (32) de 11 a 15 (31) más de 15 (89)

3.- Antigüedad en la docencia en el área de Ciencias Sociales.

Menos de un año (7) de 1 a 5 (21) de 6 a 10 (28) de 11 a 15 (27) más de 15 (83)

4.- ¿Imparte otra(s) materias(s)?

A y H (68) Español (7) Orientación (4) Inglés (6) Otra (17) \_\_\_\_\_

5.- ¿Ocupa actualmente cargo administrativo?

Director (3) SDirector (4) Srio. (6) Jefe Acad.(20) Otro (17) \_\_\_\_\_  
Especifique

6.- Realiza actividades profesionales fuera de la U. A. N. L. SI (34) NO (105)

Si su respuesta es SI, especifique \_\_\_\_\_ No especificaron (27)

7. Ha participado en la organización de eventos culturales en su escuela:

SI (115) NO (40)

8. Ha colaborado en la elaboración de trabajos didácticos:

SI (108) NO (40).

## IV.- SUPERACIÓN ACADÉMICA

Marque con una X los cursos a que ha asistido y con una  los cursos en los que posee Diploma de participación.

	CURSOS EN LOS QUE HA PARTICIPADO	ASISTIÓ	DIPLOMA
	SECCIÓN I	15	Todos (44)
1.	Inducción a la Reforma Académica.		1., 2., 3. (23)
2.	Actualización y Formación Docente Módulo II.		
3.	Actualización y Formación Docente Módulo VI.		
4.	Desarrollo de Habilidades del Pensamiento.		
5.	Técnicas de Aprendizaje.		
	SECCIÓN II		
1.	Actualización en Temas Específicos: opción A : Hacia una Nueva Cultura Política	10	Todos (20)
2.	opción B : Economía y Sociedad	6	1., 2., 3. (5)
3.	opción C : México y la Globalización Económica	9	
4.	Diplomado en Historia General	36	

ursos, seminarios, diplomados, etc.:  
unque

**Marque con una X la opción que responde a la pregunta planteada.**

1. ¿En qué grado los cursos contribuyen a fortalecer el área de conocimientos de la materia ?  
**Excelente (39)      Muy Bueno (74)      Bueno (39)      Regular (5)      Deficiente (1)**
2. ¿En qué grado los temas de los cursos son coherentes entre sí y congruentes con la materia de Ciencias Sociales en el nivel medio superior ?  
**Excelente (27)      Muy Bueno (72)      Bueno (49)      Regular (9)      Deficiente (1)**
3. ¿En qué grado los temas cubiertos por los programas de los cursos de actualización para profesores son relevantes para la materia que imparte ?  
**Excelente (33)      Muy Bueno (73)      Bueno (49)      Regular (9)      Deficiente ( )**
4. ¿En qué grado las lecturas seleccionadas en los cursos de profesores fueron apropiadas para introducirlos en los temas ?  
**Excelente (28)      Muy Bueno (75)      Bueno (42)      Regular (8)      Deficiente (1)**
5. ¿En qué grado la metodología y los materiales contribuyeron a la comprensión de los temas de los cursos para profesores ?  
**Excelente (32)      Muy Bueno (70)      Bueno (45)      Regular (6)      Deficiente ( )**
6. ¿En qué grado los expositores de los cursos para profesores demostraron dominio sobre los temas de los programas ?  
**Excelente (44)      Muy Bueno (67)      Bueno (31)      Regular (7)      Deficiente ( )**
7. ¿En qué grado los expositores aclararon dudas y promovieron la participación de los profesores ?  
**Excelente (34)      Muy Bueno (71)      Bueno (39)      Regular (11)      Deficiente ( )**
8. ¿En qué grado los cursos ofrecidos durante el proceso de Reforma Académica apoyaron su labor docente en general ?  
**Excelente (39)      Muy Bueno (74)      Bueno (34)      Regular (8)      Deficiente ( )**
9. ¿En qué grado los cursos contribuyeron a proporcionar herramientas para el desarrollo y conducción de la clase ?  
**Excelente (34)      Muy Bueno (70)      Bueno (40)      Regular (12)      Deficiente ( )**
10. Motivo por el que asiste a los cursos de actualización y formación de profesores ?  
**A. Por escalafón ( )**  
**B. Por estímulos económicos (1)**  
**C. Por superación profesional (77)      No especificaron (67)**  
**D. Por superación personal (11)**  
**E. Por decisión de la administración (5)**
11. ¿En qué grado considera Usted que los cursos de actualización y formación han modificado positivamente su actitud como profesor ?  
**Excelente (36)      Muy Bueno (83)      Bueno (29)      Regular (7)      Deficiente ( )**
12. ¿Cómo califica los cursos de formación y actualización que se han impartido durante el proceso de Reforma Académica en el Nivel Medio Superior ?  
**Excelente (38)      Muy Bueno (80)      Bueno (32)      Regular (5)      Deficiente ( )**

## ÁCTICA DOCENTE

*favor de jerarquizar la frecuencia con que Usted recurre a los aspectos mencionados: mayor frecuencia (1), regular frecuencia (2), menor frecuencia (3).*

1. Aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje en los que aplica los conocimientos y habilidades adquiridos en los cursos.?

- A. Desarrollo de estrategias de enseñanza ( )  
B. Elaboración de exámenes ( ) **Todas (87)**  
A. En la conducción de clase ( )  
D. Preparación de material didáctico ( )  
A. Otro \_\_\_\_\_

especifique

2. Tipo de técnicas didácticas que utiliza en clase.

- A. Dinámicas de grupo ( )  
B. Trabajo en equipos ( ) **Todas (82)**  
C. Exposición oral ( )  
D. Estudio dirigido ( )  
E. Resolución de actividades ( )

3. Recursos didácticos que utiliza.

- A. Filminas ( )  
B. Acetatos ( ) **Todas (55)**  
C. Videos ( )  
D. Mapas ( )  
E. Gráficas ( )

*Marque con una X la opción que conteste a la pregunta planteada.*

4. Número de alumnos por grupo con los que suele trabajar.

Menos de 20 (2)      20 a 30 (35)      30 a 40 (65)      40 a 50 (39)      Más de 50 (18)

5. Horas contacto alumno por semana:

5 a 10 (29)      10 a 15 (37)      15 a 20 (41)      20 a 30 (41)      Más de 30 (13)

6. Horario en el cual tiene su mayor carga docente :

Mañana ( )      Medio día ( )      Tarde ( )      Noche ( )

7. ¿En qué grado recibe apoyo de la Academia para el desempeño de su función?

Excelente (50)      Muy Bueno (50)      Bueno (45)      Regular (14)      Deficiente (3)

8. ¿En qué grado cuenta con los materiales didácticos y equipo suficiente para apoyar su tarea docente?

Excelente (45)      Muy Bueno (50)      Bueno (47)      Regular (18)      Deficiente (4)

9. ¿En qué grado recibe apoyo de la administración de la escuela para su práctica docente?

Excelente (70)      Muy Bueno (51)      Bueno (35)      Regular (6)      Deficiente (5)

10. ¿Cómo autocalifica su desempeño docente?

Excelente (13)      Muy Bueno (76)      Bueno (69)      Regular (5)      Deficiente ( )

## VI. PROGRAMA Y CONTENIDOS DE LOS CURSOS DE CIENCIAS SOCIALES

*Marque con una X la opción que conteste a la pregunta planteada.*

1. ¿En qué medida los objetivos expresan contenidos, habilidades y actitudes?  
Excelente (10)      Muy Bueno (73)      Bueno (69)      Regular (11)      Deficiente (1)
2. ¿En qué medida los objetivos toman en cuenta la relación teoría-práctica?  
Excelente (12)      Muy Bueno (54)      Bueno (73)      Regular (21)      Deficiente (4)
3. ¿En qué grado los contenidos son suficientes para cubrir los objetivos?  
Excelente (13)      Muy Bueno (66)      Bueno (67)      Regular (16)      Deficiente (1)
4. ¿En qué medida la profundidad de los contenidos es apropiada para el nivel educativo?  
Excelente (12)      Muy Bueno (69)      Bueno (63)      Regular (16)      Deficiente (3)
5. ¿En qué medida los contenidos están dosificados en cuanto a tiempo de clase?  
Excelente (6)      Muy Bueno (32)      Bueno (69)      Regular (44)      Deficiente (13)
6. ¿En qué grado son útiles las estructuras conceptuales que se incluyen?  
Excelente (6)      Muy Bueno (79)      Bueno (72)      Regular (16)      Deficiente (1)
7. ¿En qué medida son claros los conceptos que incluye cada unidad?  
Excelente (12)      Muy Bueno (64)      Bueno (69)      Regular (17)      Deficiente (2)
8. ¿En qué nivel los textos responden a los contenidos programáticos?  
Excelente (9)      Muy Bueno (71)      Bueno (69)      Regular (13)      Deficiente (2)
9. ¿En qué medida la secuencia de los contenidos corresponde a la lógica de la disciplina?  
Excelente (15)      Muy Bueno (63)      Bueno (64)      Regular (20)      Deficiente (2)
10. ¿En qué medida las metas son congruentes con el objetivo de la unidad?  
Excelente (9)      Muy Bueno (71)      Bueno (69)      Regular (13)      Deficiente (2)
11. ¿En qué medida los productos esperados en el logro de los objetivos son congruentes con las metas?  
Excelente (12)      Muy Bueno (73)      Bueno (62)      Regular (14)      Deficiente (3)
12. ¿En qué medida las metas toman en cuenta los tiempos reales de clase?  
Excelente (5)      Muy Bueno (32)      Bueno (68)      Regular (47)      Deficiente (10)
13. ¿En qué medida están especificadas las acciones que el maestro debe realizar para favorecer el aprendizaje?  
Excelente (9)      Muy Bueno (60)      Bueno (72)      Regular (21)      Deficiente (2)
14. ¿En qué medida las actividades incluidas son suficientes para el logro de las metas?  
Excelente (9)      Muy Bueno (63)      Bueno (59)      Regular (28)      Deficiente (5)
15. ¿En qué medida se mencionan los materiales que pueden favorecer el acceso del estudiante al aprendizaje de los contenidos?  
Excelente (10)      Muy Bueno (52)      Bueno (68)      Regular (30)      Deficiente (3)
16. ¿Cómo califica los Programas de Ciencias Sociales que se imparten en el nivel medio superior?  
Excelente (14)      Muy Bueno (55)      Bueno (73)      Regular (16)      Deficiente (3)

## VII. EVALUACION Y EXÁMENES

*Marque con una X la opción que responda con mayor precisión a la pregunta planteada.*

- ¿En qué grado los exámenes parciales evalúan objetivos y metas del programa?  
Excelente (15)      Muy Bueno (77)      Bueno (63)      Regular (8)      Deficiente ( )
2. ¿En qué grado los porcentajes asignados a exámenes parciales corresponden a la carga o dificultad de la materia?  
Excelente (7)      Muy Bueno (70)      Bueno (65)      Regular (18)      Deficiente (3)
3. ¿En qué grado los exámenes indicativos evalúan objetivos y metas del programa?  
Excelente (13)      Muy Bueno (46)      Bueno (59)      Regular (32)      Deficiente (7)
4. ¿En que medida el % asignado a los exámenes indicativos corresponden a la realidad académica?  
Excelente (7)      Muy Bueno (37)      Bueno (76)      Regular (31)      Deficiente (7)
5. ¿En que medida considera que la evaluación es un proceso normal de la educación?  
Excelente (37)      Muy Bueno (73)      Bueno (46)      Regular (7)      Deficiente ( )
6. ¿En que medida considera que la tarea docente debe ser evaluada?  
Excelente (37)      Muy Bueno (71)      Bueno (41)      Regular (12)      Deficiente ( )
7. ¿Cómo califica los exámenes parciales que se aplican en su dependencia ?  
Excelente (23)      Muy Bueno (79)      Bueno (54)      Regular (5)      Deficiente (2)
8. ¿Cómo califica los exámenes indicativos que se aplican al final de cada módulo ?  
Excelente (20)      Muy Bueno (47)      Bueno (59)      Regular (25)      Deficiente (8)
9. ¿Cómo califica la educación media superior que se imparte en la UANL ?  
Excelente (24)      Muy Bueno (80)      Bueno (50)      Regular (7)      Deficiente (1)
- 10.- ¿En qué medida considera que los resultados de la evaluación docente corresponden a la actividad en el aula?  
Excelente (7)      Muy Bueno (48)      Bueno (66)      Regular (33)      Deficiente (9)

COMENTARIOS: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

COORDINACIÓN DE PREPARATORIAS  
COMITÉ TÉCNICO ACADÉMICO DE CIENCIAS SOCIALES.

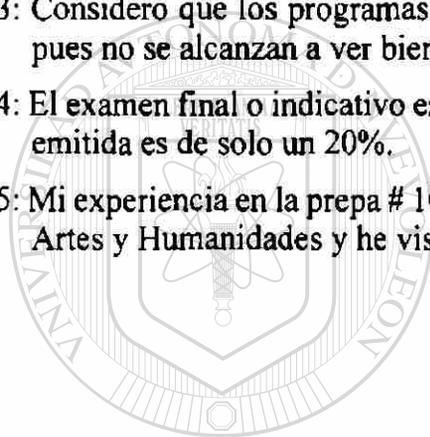
## COMENTARIOS ESCRITOS EN LAS ENCUESTAS APLICADAS A LOS PROFESORES DE CIENCIAS SOCIALES EN NOVIEMBRE DE 1997

- 001: El proceso de enseñanza-aprendizaje no alcanzan las necesidades requeridas por el maestro, quizá porque no conozcan bien las necesidades por medio del Consejo Técnico de la U. A. N. L.
- 003: Esta encuesta contiene muchos errores en ortografía y las copias son muy deformes.
- 005: Siempre he comentado que la historia debe el maestro que la imparte relacionarla con los valores ya que éstos están casi perdidos. Así como rescatar el aspecto humano de la persona. Así mismo, que el módulo IV deben de ampliar la vida y desarrollo del Lic. Benito Juárez.
- 006: Actualmente estoy realizando trabajo de Tesis que he denominado: Estrategias metodológicas para el aprovechamiento de las ciencias sociales.
- 007: El verdadero problema es que el material es demasiado, considerando que los alumnos en su mayoría no están acostumbrados a leer, pienso que se deberían evaluar los contenidos.
- 008: A quien corresponda: que ambos libros sean actualizados, en cuanto a datos estadísticos, ejemplo, datos de población, de industria, comercio, política, de los países que se mencionan en los libros, así como nuestro país.
- 011: Los cuestionamientos 3, 4 y 8 correspondientes al punto VII de Evaluación no los puedo contestar en forma objetiva, en virtud de que no tengo acceso a los exámenes indicativos.
- 013: Las deficiencias que existen es en el material didáctico, ya que la mayor parte de los puntos tienen incongruencias en el aspecto del seguimiento cronológico, político, social ya que algunos aspectos se van hacia lo particular de algunos personajes o países.
- 017: El contenido del libro no es congruente con el tiempo que tenemos para la clase. El libro de geografía se ve muy rápido por el tiempo tan corto para verlo, por más rápido que tratemos de ver al de historia.
- 019: La evaluación final debe ser única y exclusivamente por el maestro, ya que es éste quien al estar frente al grupo conoce la realidad del aprendizaje del grupo.
- 020: La evaluación docente que se hace en función del resultado de la calificación del grupo considero que no refleja o corresponde a la actividad en el aula en virtud de que ese conocimiento debe reforzarse con actividades pero muchos estudiantes no las realizan y por eso obtienen bajos resultados y no es justo que al maestro se le aplique el promedio de esos alumnos flojos que no trabajan.
- 022: Debiera impartirse dinámicas adecuadas a la Reforma y enriquecerlas constantemente, así como planear cursos los fines de semana más seguido y mayor tiempo académico.
- 031: Los datos estadísticos contenidos en el texto (Antología) deben ser más actuales. Módulo VI.
- 032: En el caso de los exámenes indicativos, los reactivos se plantean de manera confusa, produciendo en el alumno desconcierto y pérdida del objetivo que se pide como respuesta, además de que los reactivos deben tomarse íntegra y exclusivamente de los laboratorios y actividades de la guía del alumno para que de ahí estudien los mismos alumnos, puesto que por eso se llama guía del alumno.
- 033: Tener reuniones con el comité de ciencias sociales para tener congruencia los temas que nosotros vemos en el aula con los exámenes parciales contra los reactivos en los indicativos : y que el material de los programas de ciencias sociales I es demasiado para el tiempo del módulo, sobre todo para un mejor aprovechamiento y desarrollo de comprensión, entendimiento para los alumnos, en cuanto a los temas a impartir por nosotros los maestros. Igual sucede con el material de antes I que es mucho material para el tiempo de clase.

- 036: Los exámenes indicativos únicamente evalúan algunos aspectos del quehacer docente, el proceso de enseñanza y su valor no corresponde al contenido considerado. Así como están evaluando al maestro, deben también valorarlo y pagarle lo que realmente merece.
- 037: La incongruencia entre cada una de las opciones se debe a que estoy de acuerdo con los contenidos o nivel o perfil que se quiere lograr del estudiante egresado de nuestra institución, más no con los tiempos y porcentajes, ya que nuestra realidad docente y académica es otra.
- 039: Es necesario revisar los programas de ciencias sociales I y II, considero que es pertinente hacer algunos cambios y estudiar la probabilidad de ampliar el bachillerato a tres años.
- 040: Se hace ya necesario el sistema educativo en preparatoria de la U. A. N. L de tres años.
- 041: Hasta el día de hoy toda mi actualización ha sido con respecto a inglés, he asistido a diferentes cursos impartidos por la UANL. He presentado ponencias y he participado en algunos eventos mismos de los cuales tengo las constancias respectivas.
- 045: El módulo número I es muy extenso sería conveniente que se aplicara su contenido en dos cursos.
- 046: En el tema de las guerras mundiales nos queda poco tiempo para la explicación de éstas, ya que por la programación de los exámenes parciales siempre tenemos uno o dos días para ver dichos temas y actividades.
- 048: Me gustaría que fuera diseñado un curso que permitiera a los alumnos de la lógica de la investigación y de la explicación social desde una perspectiva práctica y crítica. No más dogmas, no más pseudo explicaciones, no más incoherencias.
- 051: El principal problema de ciencias sociales es el tiempo asignado, para desarrollar la enorme cantidad que debe ser manejada.
- 052: Los temas de ciencias sociales son difusos módulo VI, no hay guía para el maestro, el libro del módulo VI no es historia propiamente dicha, sino problemas económicos, políticos y sociales del México de hoy.
- 054: El programa de ciencias sociales módulo II es muy extenso, para el tiempo que se da, ocho semanas es poco tiempo para ver historia y geografía aunque se eliminaron algunos temas, sigue siendo muy amplio o extenso.
- 055: Por razones personales durante el inicio de la Reforma académica estuve fuera de servicio, motivo por el cual sólo he asistido a uno de los cursos de historia habiendo completado el Diplomado durante el mes de enero (1997) próximo pasado (1992-94) Miembro del Cabildo de Monterrey.
- 058: Es muy importante que constantemente se impartan cursos de actualización docente, por que de esta manera se logra transmitir lo más reciente en cuanto a la enseñanza y se obtiene con ello un mayor aprendizaje de nuestros alumnos.
- 061: Es difícil lograr los objetivos sin que haya una adecuada correlación con la enseñanza que se imparte en las secundarias, muchos alumnos presentan serias diferencias en su método de aprendizaje y de estudio.
- 064: El programa de sociales módulo II es muy extenso para el tiempo que se da, Geografía es muy extenso.
- 065: En cuanto a la evaluación del maestro por parte del alumno, considero que es demasiado subjetivo y no refleja la realidad. Creo que lo que refleja más que todo es la simpatía o no que tiene por el maestro. Por otro lado, creo que la Secretaría académica debería de proporcionar a las preparatorias material audiovisual como apoyo a la materia.
- 067: Me parece que es necesario actualizar contenidos; es preciso reducir en algunos cursos el material, la evaluación del maestro debe hacerse con otros parámetros. El examen indicativo me parece debe tener otro perfil. Es urgente replantear para definir el rol de la enseñanza de las ciencias sociales en preparatoria. Debe convocarse a un congreso de maestros de sociales e invitar a teóricos especialistas donde se de libre discusión y transmisión de experiencias.

- 069: Se necesitan más horas para la completa comprensión del curso por parte de los alumnos. Todos los capítulos son importantes, por lo tanto se necesitaría quitar algunos puntos menos importantes de los capítulos mencionados.
- 70: No pude asistir a los demás cursos de sociales que se han impartido por haber coincidido en su programación con los de A y H , materia que imparto en sus tres módulos.
- 078: En las dos últimas cuestiones ( 9 y 10 ) inciden muchas variables como para que las respuestas sean muy cerradas. Depende en mucho de cada prepa, de cada curso, de cada profesor etc. etc.
- 079: Tengo muy poco tiempo en la U. A. N. L. pero me encanta el medio estudiantil pero siempre estoy en la mejor disposición para dar lo mejor.
- 082: Se debió ser más específico en cuanto al curso del módulo II o módulo sexto ya que las respuestas pueden variar; en el curso de la evaluación igual existe una diferencia entre las preparatorias en cuanto a la manera de evaluar los parciales como el por ciento del examen indicativo.
- 086: Se debe poner más énfasis en la formación del docente y la información referente a modificaciones e los textos sean acordes con los contenidos, es decir, suprimir lo que no se incluye.
- 094: Es difícil trabajar con grupos de más de sesenta alumnos y controlar todos los aspectos de la clase, sobretodo cuando trabajamos lecturas ( control ), actividades del libro, esquemas conceptuales, agendas de clase y guías de trabajo. Pretender realizar un trabajo completo en este tipo de grupos es realmente difícil: Me han dado de todas las materias relacionadas con las humanidades ( sociales, español, artes y humanidades ).
- 105: Considero que la Academia de Ciencias Sociales en mi institución (no me - nos) informa a tiempo suelen decirme al menos a mí, que no me han visto y yo me considero una de las personas que menos dejo de asistir.
- 106: No puedo calificar como excelente el examen Indicativo porque no lo muestran a uno y a veces trae errores sólo puedes ver el que le toque en la guardia pero nunca es el de la materia que uno imparte.
- 108: Falta material didáctico, expositivo y de lectura.
- 110: La evaluación al desempeño magisterial no concretiza objetivamente a los alumnos respecto al desempeño del maestro.
- 111: Es importante que continuemos preparándonos con cursos de actualización en temas específicos, pero también requerimos cursos didácticos (técnicas, materiales y evaluación) que mejoren nuestra práctica docente y así contribuyamos a lograr la excelencia que buscamos.
- 112: Creo que hace falta una consulta entre el Comité de ciencias sociales y los colegios de cada dependencia, sobre todo para la elaboración de exámenes que sean congruentes con el universo de alumnos que concurren a cada una de éstas, el generalizar el examen ha contribuido específicamente, a retornar a la memorización como sinónimo de educación, es decir, se continua del conductismo y no avanza hacia el estructuralismo, que considero de acuerdo con el curso Inducción a la Reforma, era la esencia de ésta, crear sujetos pensantes, razonantes, críticos y analíticos.
- 113: Actualización de textos, mejor calidad de impresión y empastado.
- 114: Es necesario hacer ajustes en los laboratorios, textos y mapas de historia y en especial de geografía.
- 118: Dentro del área de sociales la única materia que imparto es la de Desarrollo integral de la comunidad. No puedo opinar respecto a sociales.
- 120: Es indispensable ajustar los textos a una realidad más objetiva y actualizada, en cuanto a los exámenes indicativos, se observa en ellos preguntas demasiado rebuscadas y sin trascendencia en los objetivos del curso.
- 124: Que se impartan cursos de historia en general más frecuentes.

- 129: Cabe aclarar que yo no asistí a los cursos de sociales por acudir a los de español, pero esporádicamente también impartí la materia de Ciencias Sociales y lo hago con gusto y agrado.
- 130: Reducir los temas referidos a Culturas antiguas y Feudalismo y seguir orden lógico lo correspondiente a la Unidad III.
- 135: En mi dependencia impartí mucho más horas de Artes, por lo tanto, no puedo tomar también los cursos de sociales, por eso no puedo contestar algunas preguntas, de sociales me dan de vez en cuando y solo a un grupo.
- 136: La evaluación docente es muy subjetiva ya que los alumnos no la realizan de manera objetiva (cae bien o mal el maestro) me interesa asistir a los cursos de actualización, ya que los considero esenciales para mi desempeño como profesora. Sería importante que se estableciera una maestría sobre el área específicamente.
- 140: Que los integrantes del Comité técnico - académico de ciencias sociales visiten a cada una de las preparatorias de la UANL para efecto de escuchar las inquietudes de los integrantes de las academias. Los cursos de actualización (temas específicos) han sido de gran importancia para aumentar mis conocimientos en la materia.
- 143: Considero que los programas y contenidos en el área de ciencias sociales están muy sobrecargados pues no se alcanzan a ver bien los temas.
- 144: El examen final o indicativo es injusto para el alumno ya que abarca todo el programa y la calificación emitida es de solo un 20%.
- 145: Mi experiencia en la prepa # 10 comprende ocho meses y he trabajado los cursos de sociales, español y Artes y Humanidades y he visto que los tiempos son insuficientes para abordar todos los contenidos.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



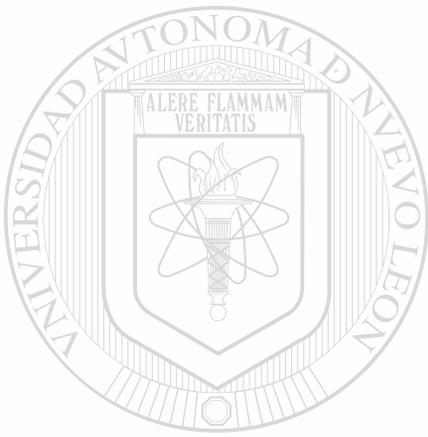
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

# ANEXO III

Comprende:

Cuestionario aplicado a los Jefes  
de academia. Julio de 1997

Cuadros que concentran las  
respuestas al cuestionario.  
aplicado a los profesores



# UANL

---

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

**REUNIÓN DE JEFES DE ACADEMIA DE CIENCIAS SOCIALES DEL  
NIVEL MEDIO SUPERIOR DE LA U.A.N.L. 3 DE JULIO DE 1998**

**PREPARATORIA:** \_\_\_\_\_

**FUNCIÓN QUE DESEMPEÑA:** \_\_\_\_\_

Con el fin de obtener datos de aspectos relacionados con la formación de los profesores de Ciencias Sociales en el nivel medio superior y proponer una alternativa adecuada, le solicitamos se sirva contestar el siguiente cuestionario. Su participación es importante.

1. ¿Cómo define la práctica docente?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. ¿Cuál es desde su punto de vista la función del profesor de educación media superior?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. ¿Cuál es desde su punto de vista la función del profesor de Ciencias Sociales?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. ¿Cuáles son las necesidades que se desprenden (o requiere resolver) de su práctica docente?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. ¿Cuáles son los problemas que enfrenta con mayor frecuencia en su práctica docente?

Ordene jerárquicamente:

1er. lugar: \_\_\_\_\_

2o. lugar: \_\_\_\_\_

3er. lugar: \_\_\_\_\_

4o. lugar: \_\_\_\_\_

5o. lugar: \_\_\_\_\_

6. ¿En qué grado considera que la formación docente ha proporcionado elementos a los profesores para desarrollar estrategias de enseñanza? Subraye por favor:

Excelente      Muy bien      Bien      Regular      Deficiente

7. ¿En qué grado considera que posee elementos para desarrollar en sus alumnos estrategias de aprendizaje?

Excelente      Muy bien      Bien      Regular      Deficiente

8. ¿En qué grado la formación docente ha contribuido a mejorar el trabajo en el aula?

Excelente      Muy bien      Bien      Regular      Deficiente

9. ¿En qué grado los cursos de actualización en Ciencias Sociales han contribuido a incrementar sus conocimientos sobre la materia?

Excelente      Muy bien      Bien      Regular      Deficiente

10. ¿Qué tipo de cursos le parece son necesarios para fortalecer la formación de los profesores de Ciencias Sociales? Especifique:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11. Marque con una X el aspecto que considera más importante a fortalecer en un programa de formación docente ?

       Aspectos psico-pedagógicos.

       Aspectos del área de conocimientos

12. ¿Cuál es la alternativa de formación que le parece más adecuada para apoyar la práctica de los profesores de Ciencias Sociales? Marque con una X

Conferencias, congresos, simposium, etc.

Cursos, talleres, seminarios

Diplomados, especializaciones

Maestrías, doctorados

Explique por qué : \_\_\_\_\_

13. ¿Qué tiempo de duración le parece más adecuado para los cursos o programas de formación?

\_\_\_\_\_

14. ¿Cuáles son los problemas o dificultades que enfrenta para incorporarse a los cursos de formación?

\_\_\_\_\_

15. ¿Qué aspectos considera facilitarían la incorporación de los profesores a los programas de formación?

\_\_\_\_\_

16. ¿Qué rasgos personales, culturales y académicos debe poseer el profesor de Ciencias Sociales? Especifique:

**Personales:** \_\_\_\_\_

**Culturales:** \_\_\_\_\_

**Académicos:** \_\_\_\_\_

17. ¿En qué medida la academia y la institución promueven el trabajo colegiado? Marque con una X.

Excelente

Muy Bien

Bien

Regular

Deficiente

18. ¿Considera que el trabajo de academia (colegiado) contribuye a la formación de los profesores?. Si es así, marque con una X de qué manera :

Excelente                      Muy bien                      Bien                      Regular                      Deficiente

19. Como profesor de Ciencias Sociales Usted tiene una forma de abordar los contenidos temáticos. Marque con una X la que se corresponda con el tipo de actividad que desarrolla; o describa una propia, en caso de que sea diferente a las mencionadas :

       Sigue el libro de texto y la guía de actividades establecidos; pone en práctica las indicaciones que se dan al respecto.

       Adapta los materiales (contenidos, temáticas, actividades) del programa a las condiciones concretas del aula en que trabaja.

       Reflexiona sobre lo que hace y trata de encontrar soluciones de manera individual.

       Reflexiona sobre lo que hace y trata de encontrar soluciones junto con sus compañeros : diagnostica, evalúa, interpreta, adapta.

Otra: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN  
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

20. De acuerdo a su experiencia y participación ¿cómo calificaría el desarrollo e importancia de la formación que ha proporcionado la UANL a sus profesores de Ciencias Sociales? Marque con una X

Antes de 1983 :

Excelente                      Muy Bien                      Bien                      Regular                      Deficiente

Explique por qué: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

De 1983 a 1992 (unificación del Plan de Estudios de Preparatorias)

Excelente                      Muy Bien                      Bien                      Regular                      Deficiente

Explique por qué: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

De 1993 a la fecha (Reforma Académica del nivel medio superior :

Excelente

Muy Bien

Bien

Regular

Deficiente

Explique por qué : \_\_\_\_\_

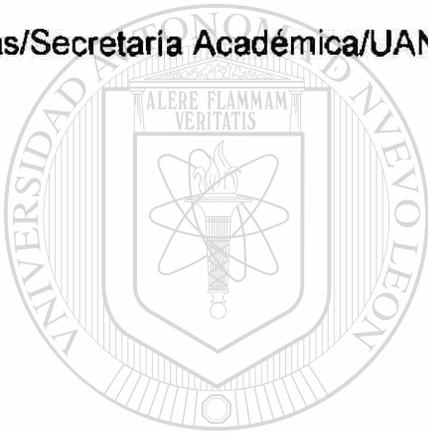
\_\_\_\_\_

**COMENTARIOS:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Comité Técnico Académico de Ciencias Sociales/Coordinación de Preparato-  
rias/Secretaría Académica/UANL



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

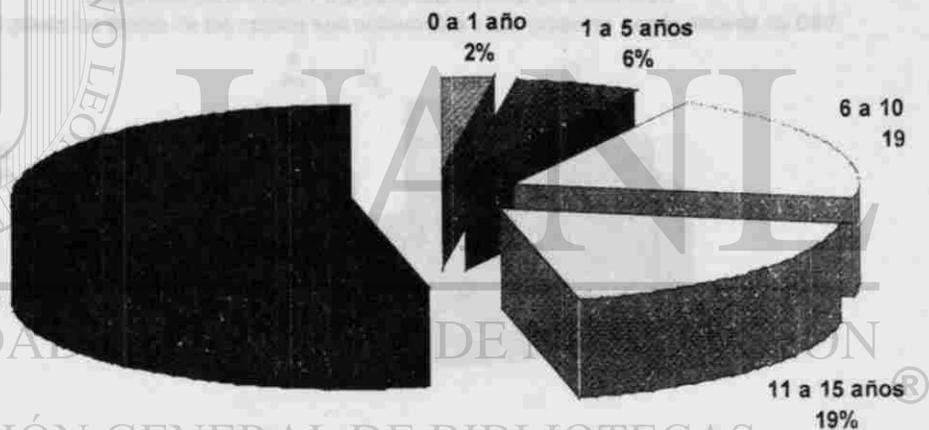


DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

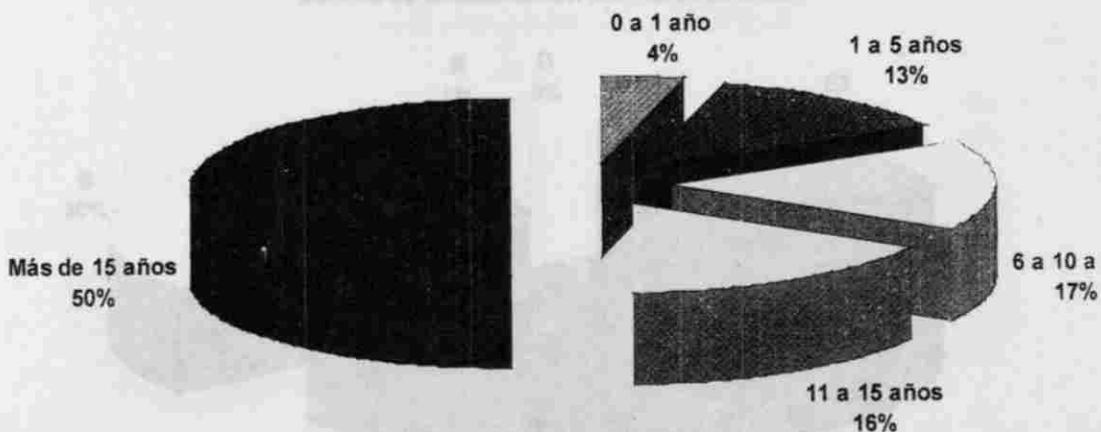
**EXPERIENCIA DOCENTE  
ANTIGÜEDAD EN LA DOCENCIA**



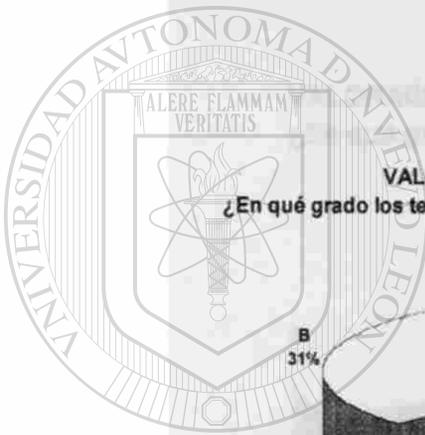
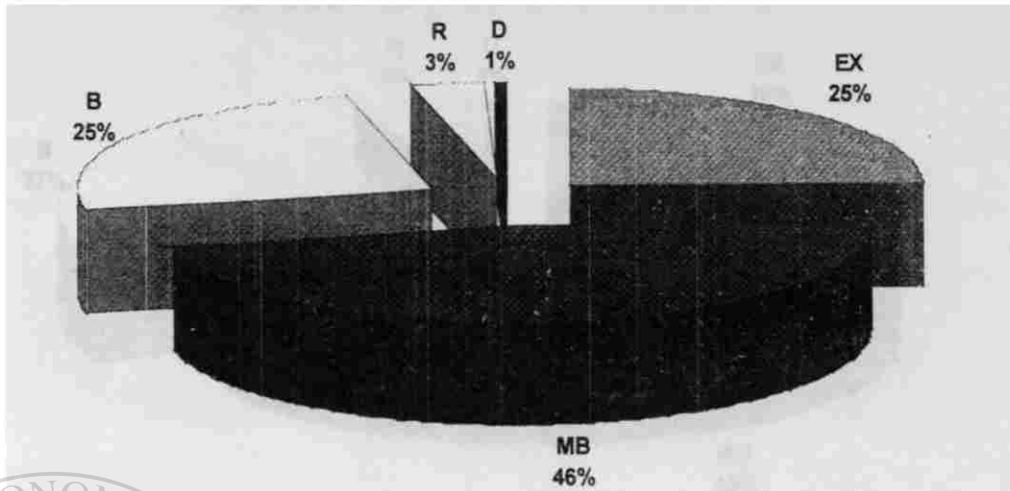
**EXPERIENCIA DOCENTE  
ANTIGÜEDAD DE MAESTROS EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR**



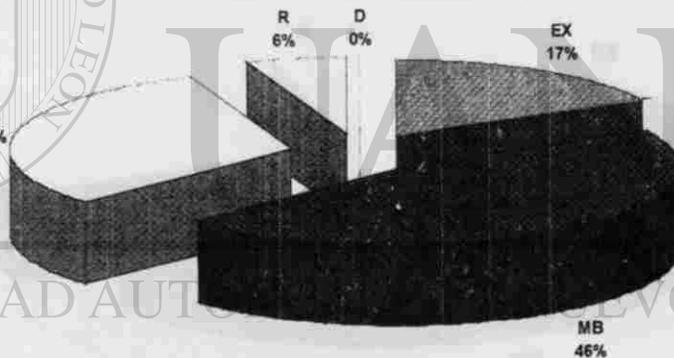
**EXPERIENCIA DOCENTE  
ANTIGÜEDAD DE MAESTROS EN CIENCIAS SOCIALES**



**VALORACIÓN DE LOS PROFESORES SOBRE LOS CURSOS**  
**¿En qué grado los cursos contribuyeron a fortalecer el área de la materia?**



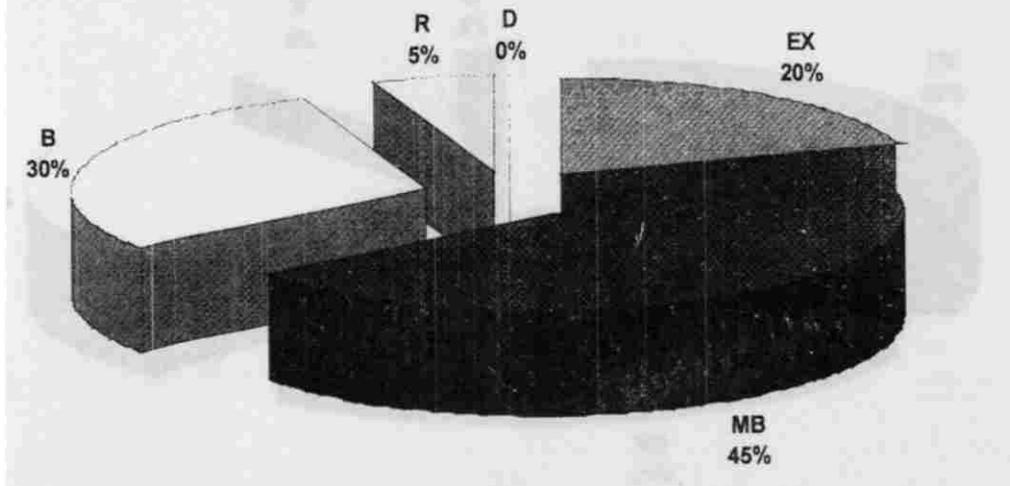
**VALORACIÓN DE LOS PROFESORES SOBRE LOS CURSOS**  
**¿En qué grado los temas de los cursos son coherentes y congruentes con la materia de CS?**



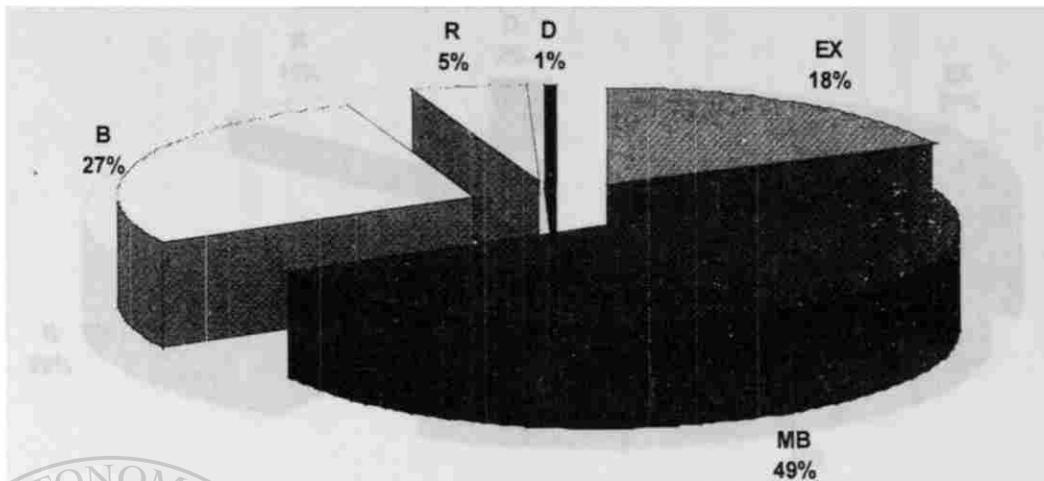
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

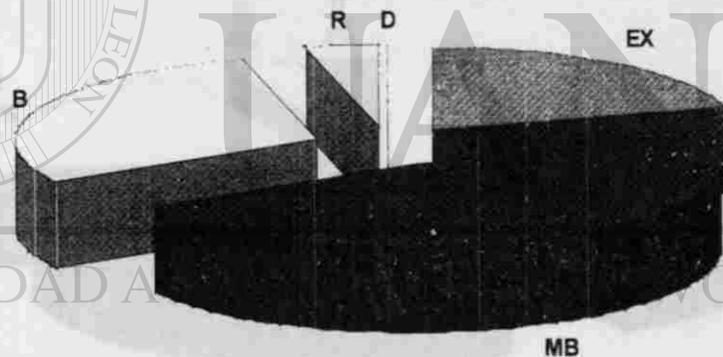
**VALORACIÓN DE LOS PROFESORES SOBRE LOS CURSOS**  
**¿En que grado los temas cubiertos por los programas de los cursos de actualización son relevantes...?**



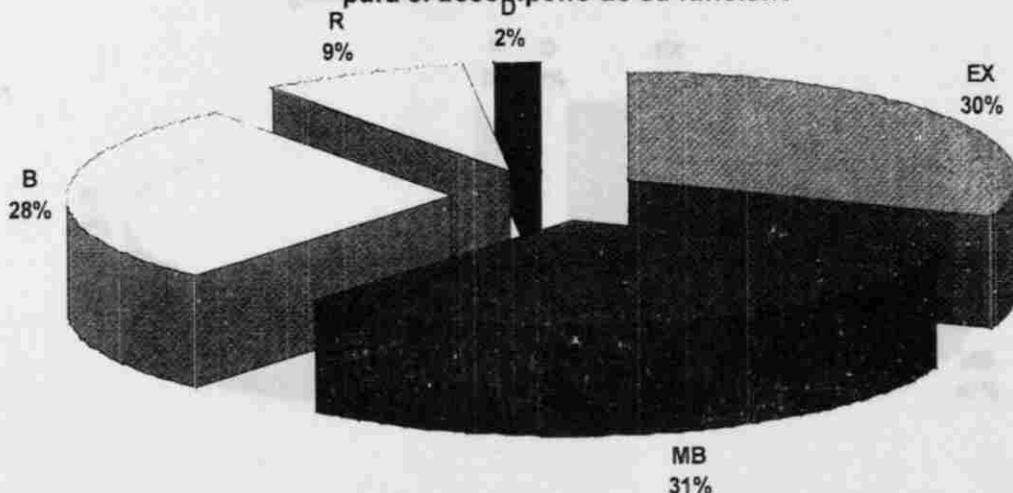
**VALORACIÓN DE LOS PROFESORES SOBRE LOS CURSOS**  
**¿En qué grado las lecturas seleccionadas para los cursos fueron apropiadas para introducirse en los temas...?**



**VALORACIÓN DE LOS PROFESORES SOBRE LOS CURSOS**  
**¿En qué grado la metodología y los materiales contribuyeron a la comprensión de los temas...?**



**VALORACIONES DE LOS PROFESORES SOBRE EL APOYO INSTITUCIONAL**  
**¿En qué grado recibe apoyo de la academia para el desempeño de su función?**



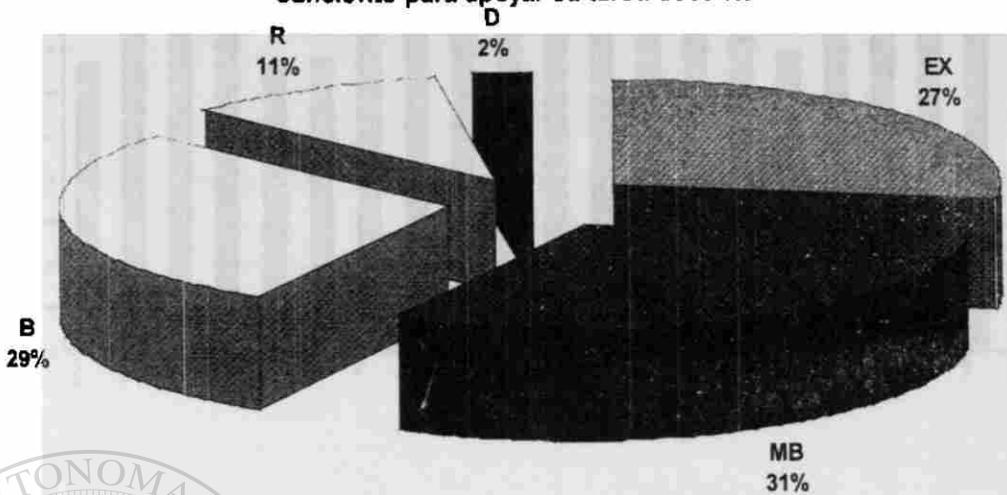
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



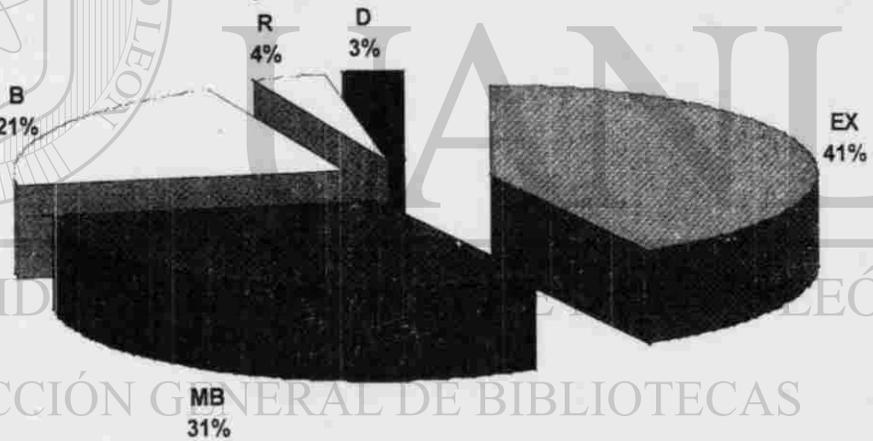
**VALORACIONES DE LOS PROFESORES SOBRE EL APOYO INSTITUCIONAL**

**¿En qué grado cuenta con los materiales didácticos y equipo suficiente para apoyar su tarea docente?**



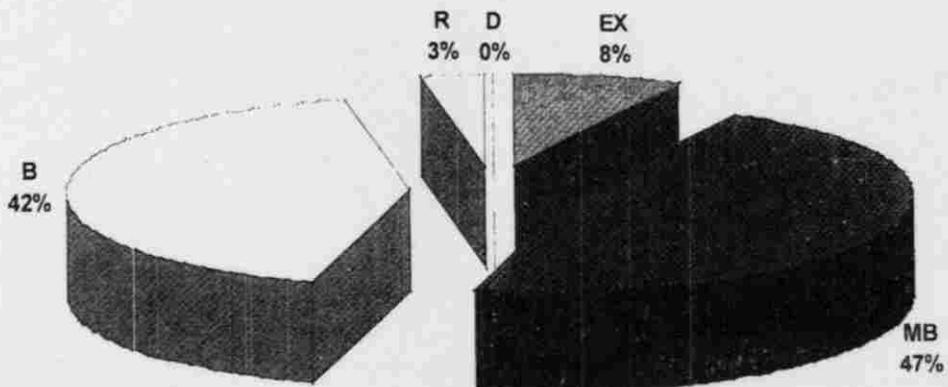
**VALORACIONES DE LOS PROFESORES SOBRE EL APOYO INSTITUCIONAL**

**¿En qué grado recibe apoyo de la administración de la escuela para su práctica docente?**

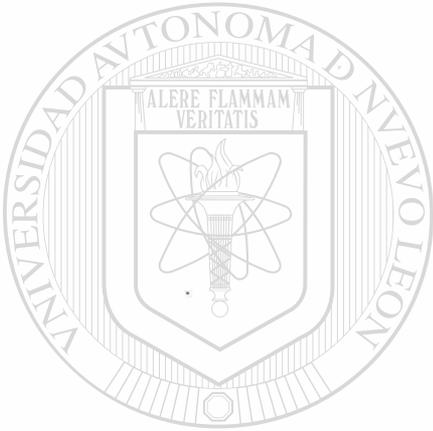
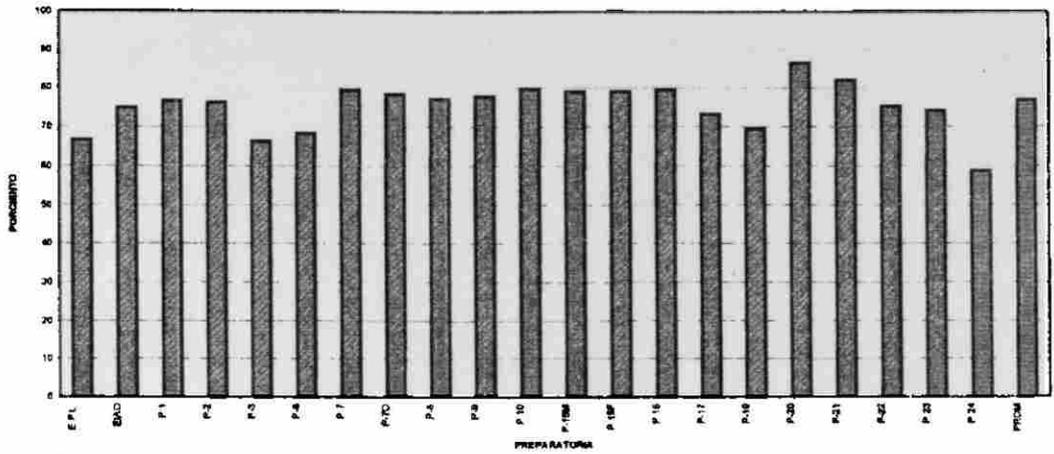


**VALORACIONES DE LOS PROFESORES SOBRE EL APOYO INSTITUCIONAL**

**¿Cómo autocalifica su desempeño docente?**



CIENCIAS SOCIALES I

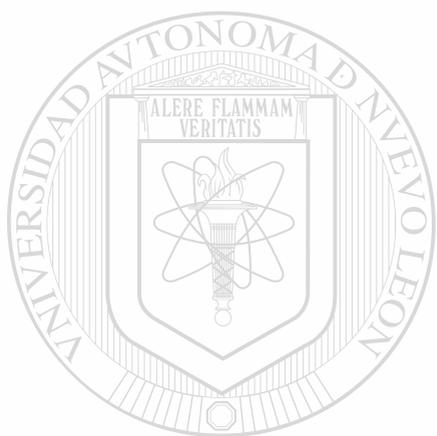


# UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



# UANL

---

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



