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 esta 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.

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.

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
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
TOTAL	7311	137	

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 *aceptable*.

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 despempeño 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, asi 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 consciente 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 professores 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 Secretarios Académicos 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 ítemes 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 procesamientode 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, antiguedad 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 diponen 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

*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 antiguedad

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.

	LICENCIATURA: 116	AREA DE CONOCIMIENTO	NUM. DE PROFRS.	%
FORMACIÓN ACADÉMICA		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 Indice 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 disciplinarios 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 cons dera 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

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 *ítemes* 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?

0.6 %	**por estímulos económicos**
46.38%	**superación profesional**
6.62%	**superación personal**
3.01%	**por decisión de la administración**
40.36%	**No especificaron**

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 ssuelen 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 ápendice. 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.

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 comite de ciencias sociales de la Coordinación de preparatorias; esta reunión tuvo como finalidad tratar asuntos de la programación curricular del Área, asi 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 instru-mento. 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 dsatos 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-

ticular 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 "preelaboraciones" que le "prediseñan" su actuación (Gimeno, 1988).

Otras formas de conceptuar 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 multideterminada 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)" (cuestionario1)

"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.

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.

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 *estrategias de enseñanza*?	**25%**	**60%**	**15%**		
7. ¿En qué grado considera que posee elementos para desarrollar en sus alumnos *estrategias de aprendizaje*?	**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 evaluan 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 tendenci institucional, ya que este tipo de cursos sobre contenidos y temas de actualidad sor los que se ofrecen con mayor frecuencia, en parte porque con ellos se asegura un 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 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 rspecto 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 instiucional 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 amplia 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 pro pia 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%**
O t r a	**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

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 (de1983 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.

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, asi 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 pocentaje 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, asi como de las informaciones orales obtenidas de diversas fuentes y con base en las propias experiencias, encontramos que los programas de formación (pedagógicos y disciplinarios) no guardan congruencia entre sí; abundan los enfoques disímbolos y con frecuencia 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 conocimientos sobre las ciencias sociales a todos aquellos que se desempeñan como profesores 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 prácticas innovadoras que conduzcan al mejoramiento académico.

Cuarto: La excesiva politización de los profesores durante otras épocas, —especialmente de ciencias sociales— llevaron a las autoridades universitarias a intentar neutralizar todo germen de rebeldía a través de constreñimientos de tipo administrativo y laboral; esto aunado a las crisis económicas recurrentes trajo como consecuencia el surgimiento de una profunda inercia e inclusive apatía que se desarroló y se "fortaleció" 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.

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 èducación* (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 d elas 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

ıbarra 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 (19. *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 yprofesionalización de la docencia: una consideración desde la perspectiva delCISE,* 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.

Pansza, Margarita (1987). *Notas sobre planes de estudio y relaciones disciplinarias en el currículo,* 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 Perfilesa 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 evaluaciónde 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* (PROMEP). 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.