

FUNDAMENTACIÓN DEL CAMBIO CURRICULAR EN LAS IES: ANÁLISIS DE LA PERSPECTIVA DOCENTE

Área de investigación: Educación en contaduría, administración e informática

Rosalba Martínez Hernández.

Facultad de Contaduría y Administración
Universidad Autónoma de San Luis Potosí
México
rosalba.martinez@uaslp.mx

Azucena del Carmen Martínez

Facultad de Contaduría y Administración
Universidad Autónoma de San Luis Potosí
México
Rodríguezazucenardz@uaslp.mx

XX
CONGRESO
INTERNACIONAL
DE
CONTADURÍA
ADMINISTRACIÓN
E
INFORMÁTICA





FUNDAMENTACIÓN DEL CAMBIO CURRICULAR EN LAS IES: ANÁLISIS DE LA PERSPECTIVA DOCENTE

Resumen

La oferta de educación pertinente y de calidad es una demanda común y cada vez más constante hacia las IES. En este sentido la práctica docente en línea con el currículo establecido para tal efecto es crucial. De ahí que, la reflexión sobre la propia práctica docente respecto al conocimiento del currículum tanto formal escrito, como oculto, sea un tema de investigación vigente, ante el entorno dinámico que caracteriza la actualidad. Bajo estas premisas, en este trabajo parte inicial del proceso de revisión interno de una IES, se analiza el perfil de su planta docente y se realiza una aproximación respecto al nivel de conocimiento en relación al modelo curricular mediante el método de la encuesta. Los resultados contribuyen a la línea de investigación en el tema de educación contable administrativa, piedra angular en la educación a nivel superior mediante la experiencia de una IES pública en México, en el área contable administrativa. Al identificar elementos útiles para cuestionar y recrear la práctica docente al tiempo que contribuye al proceso de reestructura curricular

Palabras Clave: Revisión Curricular, Práctica Docente, Curriculum





Introducción

Un reto para las Instituciones de Educación Superior (IES) vigente, es ofertar Programas Educativos (PE) que respondan a las constantes demandas de pertinencia y calidad provenientes de distintos actores reflejadas en el planteamiento actual de las políticas educativas (DOF, 2013), las recomendaciones de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES, 2014), las recomendaciones del Consejo de Acreditación de Contaduría y Administración (CACECA, 2015), las demandas existentes del enfoque educativo por competencias (Tuning, 2008), de “Flexibilidad y Organización de la Educación Superior” (UNESCO, 2009), los requerimientos de los empleadores (INEGI, 2014) y los reflejados en el Observatorio Laboral, entre otras.



De ahí que, para las IES, es evidente la necesidad de una constante actualización de sus PE mediante un proceso de reestructura curricular, lo que implica un análisis profundo de su contexto externo, y por tanto un análisis constante de las demandas y requerimientos de los diferentes grupos de interés señalados en las líneas precedentes, que suelen establecer las pautas de los documentos oficiales que describen los PE. Pero sobre todo implica, un análisis profundo al interior de los procesos educativos desarrollados, esencia de la fundamentación para la implementación de cualquier tipo de cambio curricular como una fase previa de revisión diagnóstica.



En este contexto, se coincide con los planteamientos señalados por Díaz Barriga (2005) en cuanto a que en las IES no se concluyen los esfuerzos por implementar un modelo curricular nuevo, cuando las demandas del entorno y de los grupos de interés, obligan el diseño e implementación del siguiente. Asimismo, Díaz Barriga (2006), destaca el papel del docente, principal actor en la implementación del modelo. A este respecto, una problemática común en las IES es contar con un modelo educativo integral, y con el análisis del papel del docente respecto a la comprensión de dicho modelo. En la literatura, si bien, existen diversos estudios que abordan este fenómeno, es insuficiente la evidencia en donde se analizan las prácticas docentes vinculadas al conocimiento del curriculum, que posibiliten la reflexión como una vía posible de su mejora.

De ahí que en el presente trabajo, como parte inicial del proceso de revisión interno previo a cualquier proceso de reestructura curricular, se pone de relieve la necesidad de analizar el perfil de la plantilla docente y su aproximación al conocimiento del modelo educativo, en una IES.

Así, se plantean como objetivos, conocer el perfil actual de la plantilla de profesores; conocer la forma en que desarrollan el modelo curricular y la estrategia didáctica, así como conocer la estructura y forma de trabajo de cada área académica. Todo ello con la finalidad de plantear un inventario de fortalezas y debilidades, sustento esencial para la posterior actualización de los PE de la IES analizada. Para su desarrollo, inicialmente se hace referencia al papel del docente en el curriculum





(apartado 1) y se describe a la IES en donde se realiza el trabajo, la Facultad de Contaduría y Administración (FCA), adscrita a la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (apartado 2). En segunda instancia, se describe el método de la encuesta y la forma en que se realizó (apartado 3). A continuación se presentan los principales resultados (apartado 4). Finalmente, se presentan las conclusiones (apartado 5).

La principal contribución del presente trabajo se centra en la línea de investigación en el tema de educación contable porque analiza la planta docente de una IES frente al conocimiento del curriculum escrito y ofrece una primera aproximación al curriculum oculto, piedra angular de dicha educación a nivel superior mediante la experiencia de una IES pública en México en el área contable administrativa. Al tiempo que concibe el trabajo docente como eje esencial para fundamentar una reforma curricular, tema de vital importancia en la formación de nuestras disciplinas y su estrecha relación con el campo educativo.



1. Implicaciones del docente en el curriculum, más allá de su formalidad.

En la literatura previa se ha presumido que tanto el cambio educativo como la mejora de la calidad de la enseñanza-aprendizaje en las IES, se asocian al desarrollo docente de cada profesor y éste a su vez ese asocia a distintas dimensiones (Wilkerson e Irby 1998) como son: (1) el desarrollo profesional mediante la orientación y guía al profesorado en el funcionamiento de la universidad y en sus diversos roles; el (2) desarrollo instruccional en el que los docentes deben tener acceso a talleres, asesoramiento entre iguales —peer coaching— y mentoría, (3) el desarrollo organizacional, pues el empoderamiento del profesorado requiere políticas y procedimientos que reconozcan e impulsen la formación continua y (4) el desarrollo del liderazgo, mediante el diseño de un currículo bien diseñado.

Con base en lo anterior, es lógico plantear que si en una IES existe un curriculum bien diseñado y dicho curriculum es conocido por su plantilla docente, como consecuencia natural se obtendría la mejora de la calidad en sus PE. Cabe cuestionar entonces ¿Qué es curriculum?, pues ante la inexistencia de un solo concepto de curriculum y la dificultad de su entendimiento e implicaciones en su implementación y desarrollo en las IES, no siempre se logra la calidad esperada en los PE.

Para efectos del presente trabajo, curriculum es una clase de proceso oficial o informal a través del cual se aprenden nuevos conocimientos o habilidades y cambios de actitudes o valores (Barani et al 2011), de modo que incluye todas las oportunidades de aprendizaje provistas por la escuela, todas las experiencias de aprendizaje planeadas y dirigidas y las derivadas de ello, destacando los aspectos no solo escritos o formales sino también los ocultos (De Alba, 1991). Mientras que los aspectos formales o escritos se caracterizan por ser intencionales y por reflejarse en los modelos curriculares y en las propuestas de los PE en donde se incluyen los contenidos y las estrategias metodológicas; los aspectos de índole oculta se





observan, se aprenden y se dan por supuestos, aunque no se hayan recogido en los documentos oficiales (Perrenoud, 1993).

De modo que, es evidente la influencia de distintos actores, como el rector, el director, los evaluadores y principalmente los profesores, respecto a la forma en que se vive el curriculum, incluyendo lo que se enseña, y la forma en que se enseña o se deja de enseñar.

Frente al contexto descrito, Gimeno y Pérez, (1996) argumentan que el papel de los docentes es el resultado de situaciones históricas y opciones diversas, “la historia de cada sistema educativo condiciona una tradición para el profesorado, unos márgenes de autonomía, un peso en la toma de decisiones muy particulares en cada caso, que suele diferir en los diferentes niveles del sistema” del curriculum formal o escrito.

De ahí la importancia de estudiar el papel del docente frente al conocimiento del curriculum y concientizarlo de su influencia en la educación, pues algunos docentes dan por supuesto que su trabajo es solo la instrucción, no obstante Santos (2006) argumenta que su rol es mucho más amplio:

Instruir es solamente transmitir conocimientos e ideas sin pretender llegar a otras esferas de la personalidad, cercanas al mundo de los sentimientos, de los comportamientos y de las creencias. Algunos profesionales de la enseñanza se declaran meros instructores bajo la excusa de que nadie les ha enseñado a hacerlo o justificando su condición de especialistas en una disciplina que deben dar a conocer. Creo que están en un error. Porque cuando un ser humano está en relación con otros, inevitablemente influye de muchas formas. Un profesor, ante un grupo de alumnos y alumnas, imparte simultáneamente muchas lecciones (no solo de su materia): de sensibilidad, de respeto, de lenguaje, de compostura, de atención al desfavorecido... O de todos sus contrarios.

Así, el pensamiento docente constituye un marco de referencia integrado por un conjunto de teorías implícitas, imágenes, representaciones, supuestos, nociones, ideas, intenciones, proyectos, hipótesis, creencias, actitudes, intereses y valores que son susceptibles de influir en la selección de criterios para tomar decisiones sobre qué, cuándo y cómo planear, actuar y evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Coll y Miras, 1993) e impacten en el curriculum.

En definitiva, como sostiene De Camillioni, el diseño de un buen curriculum es una tarea compleja y todavía más complejo es su implementación. No obstante, en la medida en que se conoce la situación actual de una IES respecto al perfil de su plantilla docente y el nivel de su comprensión y desarrollo, respecto al modelo educativo, se podrá contar con elementos que faciliten su orientación hacia la pertinencia y calidad de los PE en los que colaboran y construyen con su práctica diaria.



2. Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

La Facultad de Contaduría y Administración (FCA), adscrita a la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, ha sido pionera en la formación de profesionales en el área contable administrativa. Inicialmente ofertó la licenciatura en Contaduría Pública (CP) en 1927, denominada en su momento como carrera de tenedor de libros, posteriormente, en 1966 se desarrolla la Licenciatura en Administración de Empresas (LA).

En respuesta a los distintos cambios del entorno, los PE de CP y LA se han modificado en repetidas ocasiones, en el marco de la última actualización, en 2006, se inició con la oferta de la licenciatura en Administración Pública (LAP). Entre la oferta educativa actual de la Facultad, se consideran también, las licenciaturas en Agro-Negocios (LAN) iniciada en 2012 y Mercadotecnia Estratégica (LME) en 2013.

En el año 2006, se implementó un modelo que consideró un enfoque orientado al desarrollo de competencias profesionales que continua vigente hasta 2015. En 2006, la Facultad consideraba en promedio 223 profesores por semestre, una matrícula de 3,300 alumnos y operaba un promedio de 540 grupos diarios.

El modelo educativo 2006, se caracteriza entre otros aspectos porque “los cursos integran contenidos, establecen relaciones horizontales y verticales e incluyen contenidos a través de cursos llamados nucleares. Es un modelo educativo flexible, sustentado en competencias, aprendizaje basado en problemas, centrado en el estudiante con un programa de tutorías y sustentado en un proceso de innovación educativa. Presenta una estructura curricular que incluye ciclos, componentes, cursos y actividades académicas obligatorias y electivas, orientadas a permitir al estudiante contar con más opciones de formación y con la posibilidad de desarrollar prácticas de aprendizaje autónomo y movilidad, ya que podrá acreditar cursos en otras carreras o instituciones educativas. Asimismo, se caracteriza por la distribución de los planes de estudio en un semestre de integración y dos ciclos: un primer ciclo que ofrece tanto una formación básica como el desarrollo de competencias para el desempeño laboral y un segundo ciclo orientado a la formación profesional” (FCA-UASLP, 2006).

En abril de 2012 y de acuerdo a los criterios del Consejo Directivo Universitario (2007) para el diseño de nuevos programas y reestructuración de los actuales, la Facultad, a través de su comisión curricular inició un proceso de revisión interna para los programas en Contaduría Pública y Licenciatura en Administración.

Al año en curso, 2015, la Facultad contempla 260 profesores. La matrícula promedio es de 3,700 alumnos y opera un promedio de 607 grupos diarios.





3. Diseño de la investigación.

El trabajo tiene un enfoque cualitativo, porque se apoya más en el proceso inductivo relacionado a la exploración. Asimismo, se plantea un alcance esencialmente descriptivo porque busca especificar características y rasgos importantes (Malhotra, 2008).

Instrumento de recolección de datos.

Como instrumento de recolección de datos se utilizó el método de la encuesta, con foco en aspectos particulares de la revisión curricular, de modo que se integró un conjunto de preguntas con base en los propósitos planteados.

Prueba piloto.

Una vez elaborado el cuestionario inicial, se procedió a su validación con la finalidad de probar el sentido e interpretación de las preguntas, a partir de la perspectiva académica. En esta fase, de forma inicial se solicitó la colaboración de cinco docentes de la FCA para que emitieran sus observaciones respecto al cuestionario. Los comentarios realizados estuvieron relacionados, en cuanto a su contenido, con las preguntas que abordaban los aspectos de estrategias didácticas, por lo que se optó por dejar abiertas estas preguntas. En cuanto a la forma, se refirieron a la adecuación de la redacción del cuestionario. Además se plantearon algunas ideas generales ante la previsión de una baja tasa de respuesta y respecto al reto que implicaba el desarrollo de éste tipo de investigaciones en la FCA.

Finalizando esta etapa se desarrolló la versión final del cuestionario, cuyas preguntas quedaron estructuradas en tres secciones en relación, 1) al perfil del encuestado; 2) al estado de la estructura curricular y estrategia didáctica y; 3) al desarrollo del área académica.

Selección y caracterización de la muestra.

Los docentes de la Facultad con asignaturas para el semestre Enero-Mayo 2013 constituyeron la población objeto de estudio, en tanto la configuración de la muestra, se basó en aquellos que respondieron al cuestionario. Esta respuesta tuvo lugar en tres momentos.

La recopilación inicial consideró 2 semanas, la respuesta obtenida fue de 86 cuestionarios. Posteriormente, se consideró un tiempo adicional para obtener la respuesta que permitió contar con 208 cuestionarios, equivalente a una tasa de respuesta de 82.86%.

4. Resultados.

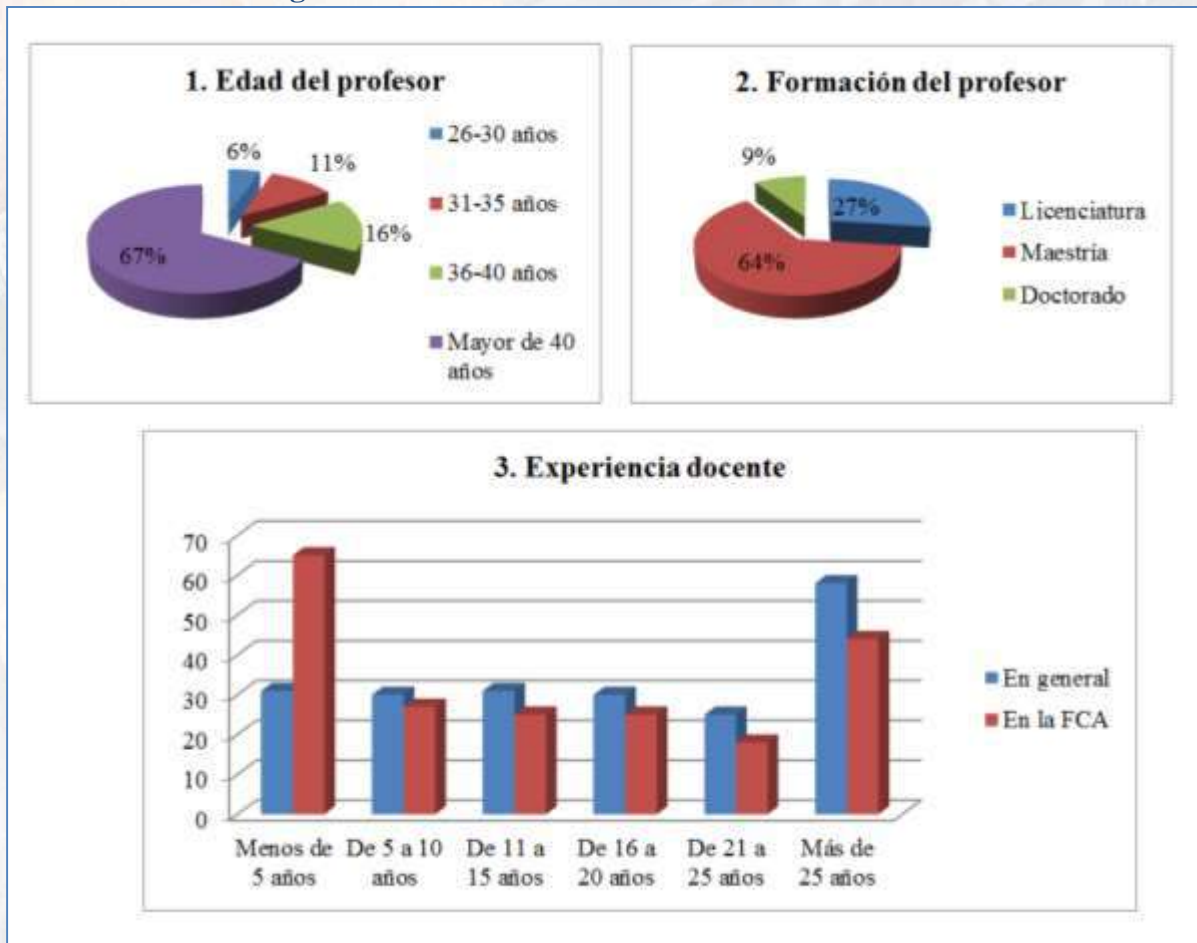
El perfil de los docentes que colaboraron en el estudio se observa en la Figura 1, edad del profesor, formación del profesor y experiencia docente. Más de la mitad





de los docentes en la FCA reflejan una edad mayor a 40 años, destacando una formación a nivel maestría.

Figura 1. Caracterización de la muestra



Respecto a la experiencia en la institución, son notables dos grupos de profesores, aquellos que tienen menos de cinco años y aquellos que tienen más de 25 años, situación que pone de relieve una brecha generacional.

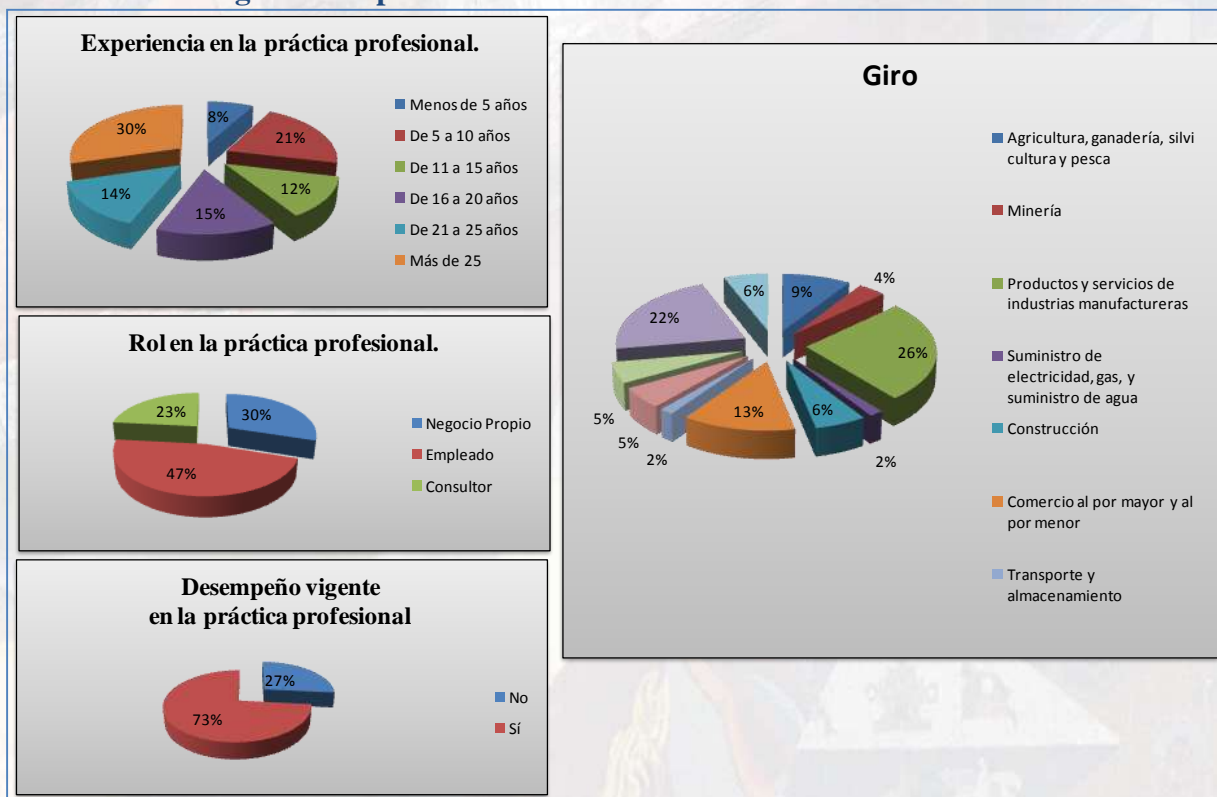
Los resultados orientados a conocer el perfil actual de la plantilla docente de la FCA, relacionados al primer objetivo planteado, indican que predomina la edad madura, porque se trata de docentes mayores de 40 años (67%) y con un nivel de formación a nivel de maestría (64%).

Asimismo, en la Figura 2 se observa respecto a la experiencia docente, dos grupos predominantes el primero correspondiente a los profesores que tienen una experiencia menor a 5 años y el segundo con una experiencia mayor a 25 años, destacando que la ubicación de sus centros de trabajo ha sido principalmente en el Estado (78%). Entre las áreas de mayor fortaleza figuran la de Administración Básica y Recursos Humanos.





Figura 2. Experiencia de los docentes de la FCA



En relación a la práctica profesional, se observa que la mayoría de los profesores encuestados se encuentra activos (73%) en distintas modalidades, como empleado (47%), como dueño de un negocio propio (30%) y como consultor (23), destacando el giro relacionado a la manufactura.

La motivación para dar clase en la Facultad de Contaduría y Administración también fue considerado como parte de nuestro primer objetivo, en éste sentido se preguntó a los profesores por qué daban clase en la Facultad, sobresaliendo entre las respuestas el gusto y compromiso con la universidad y por el valor que agrega a su currículum profesional, como se observa en la Tabla 1. A modo de ejemplo se considera conveniente señalar las respuestas de algunos profesores:

Tabla 1. Motivos para dar clase en la FCA

Muestra	Respuesta	Gusto	Satisf	Sueño	Compartir	Experienci	Devolv	Invita	Actualiz	Vocación	Compromisi	Formaci
47	No											
159	Sí	61	7	2	16	25	5	4	23	9	4	14

“Desde siempre he tenido gusto por la docencia y me gusta compartir las experiencias adquiridas. Además siempre soñé con regresar a dar clase a la escuela donde me forme”. “Gusto por la actividad académica”. “Es el área que me gusta.” “Es un gusto para mí”. “Es una actividad que me llena por completo. Es una gran satisfacción compartir con los alumnos, las experiencias que he adquirido en mi





desarrollo profesional”. “Es un lugar donde me gusta aportar algo de lo que he aprendido a los jóvenes”, “por devolver conocimiento a mi casa de estudios”.

Los resultados encontrados, frente a las ideas de Santos (2006), respecto a que los alumnos hacen suyas las concepciones, las actitudes y los comportamientos de sus maestros suponen una fortaleza ante la predominancia de profesores que se desempeñan en la práctica profesional y que expresan el deseo de compartir sus experiencias. Pues los profesionales son protagonistas en la formación contable y administrativa, “Porque los alumnos aprenden a sus profesores, no solamente de sus profesores” (Santos, 2006) y por el potencial que supone su experiencia en los distintos giros y áreas de los negocios y la contabilidad, como son la contabilidad misma, la auditoría, fiscal, finanzas, costos etc.



Por su parte, los resultados del análisis descriptivo orientado al logro del segundo objetivo, se resumen en la Tabla 2, en donde se observa específicamente la percepción de los docentes en relación al grado de conocimientos del plan de estudios 2006, su actuación y la aplicación de la normativa institucional.

Se aprecia que el mayor porcentaje 35.44% de los docentes encuestados (73), aseguran que identifican las diferencias entre el modelo curricular 1998 y 2006. Si se considera los docentes que están de acuerdo y totalmente de acuerdo, a éste respecto, es posible afirmar que más de la mitad de los encuestados conocen el modelo curricular 2006 y distinguen las diferencias con el modelo curricular de 1998. No obstante, un porcentaje significativo de profesores no distingue entre un modelo curricular y otro, lo que sin duda constituye, una debilidad evidente en la instrumentación y trabajo diario del modelo curricular 2006. Resultados que confirman la problemática identificada en la literatura previa (Díaz Barriga, 2005 y 2006).



En tanto que, los resultados respecto a la actuación del docente revelan que el mayor porcentaje 32.52% de los docentes encuestados (67) están, totalmente de acuerdo, en que participan en la elaboración y modificación del programa de las materias que imparten, no obstante, sumando los porcentajes de los profesores que están de acuerdo (18.45%) no llega a ser la mitad de los docentes encuestados.

De ahí que se observe una área de oportunidad para al desarrollo docente asociado a las distintas dimensiones propuestas por Wilkerson e Irby (1998) en donde destaca la habilitación del profesor para colaborar en el desarrollo de programas analíticos y sintéticos mediante talleres diseñados para tal efecto. Pero sobre todo destaca la necesidad de trabajar en academias de forma colaborativa.





Tabla 2. Perspectiva docente: Plan de estudios 2006 y normativa institucional.

Aspectos del modelo curricular 2006	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Más o menos de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	No contestaron	Total
Plan de Estudios 2006							
Conozco el plan de estudios de las licenciaturas en las que imparto materias.	2 0.97%	4 1.94%	18 8.74%	48 23.30%	131 63.59%	3 1.46%	206 100%
Distingo entre las asignaturas correspondientes al semestre de integración, primer ciclo, segundo ciclo, electivos libres y electivos de profundización.	5 2.43%	12 5.83%	29 14.08%	69 33.50%	88 42.72%	3 1.46%	206 100%
Conozco la relación horizontal y vertical de los cursos del plan de estudios de las diferentes carreras de la facultad.	3 1.46%	21 10.19%	56 27.18%	74 35.92%	47 22.82%	5 2.43%	206 100%
Identifico las diferencias entre el modelo curricular 1998 y 2006.	13 6.31%	21 10.19%	41 19.90%	52 25.24%	73 35.44%	6 2.91%	206 100%
Actuación del docente							
Tengo la capacidad para diagnosticar las dificultades académicas que se presentan en los programas de cada asignatura que imparto, tomo acciones pertinentes para resolverlas y lo informo a quien corresponda.	2 0.97%	1 0.49%	32 15.53%	70 33.98%	98 47.57%	3 1.46%	206 100%
Participo en la elaboración y/o modificación del programa de la(s) materia (s) que imparto.	32 15.53%	20 9.71%	40 19.42%	38 18.45%	67 32.52%	9 4.37%	206 100%
Aplicación de la Normativa Institucional.							
Conozco suficientemente la normatividad institucional (cláusulas de Reglamento Interno FCA, por ejemplo respecto a faltas, oportunidades de exámenes etc.) y aplico ese conocimiento a la hora de desarrollar las asignaturas y asignar una calificación.	8 3.88%	2 0.97%	11 5.34%	79 38.35%	105 50.97%	1 0.49%	206 100%

En la Tabla 3 se observan las respuestas que se obtuvieron con mayor frecuencia cuando se pidió a los profesores que indicaran las competencias (1) transversales y (2) profesionales a las que contribuían a desarrollar en su (s) materia (s) en el estudiante.

Tabla 3. Competencias desarrolladas

Comunicación	Análisis y Síntesis	Trabajo en equipo	Resolución de Problemas	Valores	Pensamiento crítico y lógico
16	25	22	25	8	7

Se obtuvieron respuestas tan diversas que nos permiten señalar que no existe un consenso entre los profesores respecto a los conceptos utilizados a la hora que se hace referencia a los “términos” de competencias, competencias genéricas o competencias transversales y competencias profesionales.

“Definir y determinar necesidades de capacitación de personal de una organización. “Determinación correcta del cálculo de impuestos, “Uso completo de las TIC’s como herramientas informática”. “Seleccionar la aplicación de tecnología de información adecuada para realizar la tarea asignada.

Pese a que se observa un porcentaje de desconocimiento en los planteamientos establecidos específicos en el modelo curricular 2006 en los que se reconoce y se





utiliza una terminología orientada al desarrollo de competencias específicas y transversales reflejadas en los conocimientos, habilidades profesionales, valores y actitudes profesionales esenciales de un contador, los resultados obtenidos en esta sección ponen de manifiesto que los profesores definitivamente están familiarizados y trabajan con el enfoque por competencias.

Esto puede ser atribuido a que los profesores conviven diariamente con los empleadores o son empleadores, y, vinculan la realidad del contexto de trabajo a las aulas como parte del curriculum oculto, pero no como parte del curriculum formal escrito.

De ahí que se observa por un lado una fortaleza, derivada del perfil docente inmerso en la práctica profesional, pero también un área de mejora en cuanto al nivel de conocimiento del curriculum formal escrito, traducido al conocimiento pleno del modelo educativo vigente en la Facultad, necesario para complementar una formación que refleje en las revisiones curriculares un desempeño acorde a los criterios de pertinencia y calidad.

Cuando se preguntó respecto a la evaluación utilizada por cada profesor en su materia considerando el enfoque por competencias que se planteó en el modelo curricular 2006. Las respuestas obtenidas indican que se suele utilizar con mayor frecuencia la resolución de casos y los exámenes, como se observa en la Tabla 4 en tanto que las herramientas utilizadas para el desarrollo de dichas competencias se observa en la Tabla 5.



Tabla 4. Formas de evaluación

Caso	Proyecto	Exámen	Preguntas	Discusión	Problemas	Evaluación
31	17	24	14	2	12	23

Tabla 5. Herramientas utilizadas para el desarrollo de competencias

Investiga	Exposición/ narración	Mapas	Casos	Proyectos	Problemas	Debates	Lectura	Ejercicios	Equipo/	Empresa	Simulación	Discusión	Plataf/Dokeos	Videos	Tareas
38	125	5	74	20	20	13	29	46	41	4	3	21	5	3	8

Finalmente, los resultados vinculados a nuestro tercer objetivo, conocer la estructura y forma de trabajo de cada área académica de la FCA, se reflejan en la Tabla 6 en donde se observa que existe evidencia de que algunos maestros conocen al coordinador de área académica y a quienes conforman el área académica a la que pertenecen (70%).





Asimismo, conocen el material adquirido y/o desarrollado en el área para impartir las materia(s) (40.29) y se sienten motivados para actualizar continuamente los contenidos del área y mejorar su desempeño académico (49.5%). No obstante menos son los maestros que perciben que sus sugerencias son tomadas en cuenta (21.84%) y que mantienen una comunicación con su jefe de área de forma constante (25.73%).

De modo que si bien los resultados indican que el mayor porcentaje de los docentes encuestados aseguran que participan del trabajo en las academias dada la trascendencia del trabajo colegiado y los porcentajes observados esto se podría considerar como una notable área de oportunidad. Si los profesores no trabajan en equipo, difícilmente, los alumnos le aprenderán al profesor esa habilidad como parte del curriculum oculto, de ahí la importancia de mantener esfuerzos en la línea del trabajo colaborativo, pese a las resistencias y choques generacionales entre los profesores.

5. Conclusiones

En el presente trabajo, el análisis expuesto en relación al conocimiento del perfil de la plantilla docente en relación a la forma en que se desarrolla el modelo curricular 2006, a la estructura y forma de trabajo por cada área académica. Pone de relieve el choque cultural entre los profesores en edad madura, con formación a nivel de maestría con experiencia docente en su mayoría en el Estado de San Luis Potosí y mayor a 25 años, y un grupo de profesores más jóvenes, con experiencia menor a 5 años que se identifica como área de mejora ante la necesidad de docentes formados a nivel doctorado.

Tabla 6. Resultados descriptivos del trabajo por academias

Trabajo Colegiado	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Más o menos de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	No contestaron	Total
Conozco a mi coordinador de área académica.	21 10.19%	3 1.46%	16 7.77%	18 8.74%	144 69.90%	4 1.94%	206
Conozco a los maestros que conforman el área académica a la que pertenezco.	16 7.77%	21 10.19%	45 21.84%	46 22.33%	74 35.92%	4 1.94%	206
Se del trabajo colegiado en mi área académica para actualizar los contenidos y temas de los programas de las materias que imparto.	26 12.62%	26 12.62%	37 17.96%	44 21.36%	70 33.98%	3 1.46%	206
Recibo apoyo de mi coordinación de área académica para mejorar el desempeño en las actividades y procesos enseñanza aprendizaje.	37 17.96%	20 9.71%	34 16.50%	46 22.33%	64 31.07%	5 2.43%	206
Realizo sugerencias para mejorar los contenidos del programa (s) y procesos de enseñanza que imparto.	33 16.02%	25 12.14%	34 16.50%	44 21.36%	64 31.07%	6 2.91%	206
Hay evidencia de que son consideradas mis sugerencias.	47 22.82%	29 14.08%	41 19.90%	32 15.53%	45 21.84%	12 5.83%	206
Veo favorecidas mi forma de dar clase a partir de las actividades desarrolladas en mi área.	25 12.14%	21 10.19%	37 17.96%	46 22.33%	66 32.04%	11 5.34%	206
Conozco el material adquirido y/o desarrollado en el área para impartir mi(s) materia(s).	22 10.68%	21 10.19%	36 17.48%	36 17.48%	83 40.29%	8 3.88%	206
Utilizo el material que se ha desarrollado para mi área.	32 15.53%	14 6.80%	38 18.45%	38 18.45%	73 35.44%	11 5.34%	206
Participo en reuniones que permiten compartir el material y puntos de referencia para mejorar las materias que imparto.	32 15.53%	20 9.71%	36 17.48%	48 23.30%	62 30.10%	8 3.88%	206
Mantengo comunicación con mi director de área de forma constante.	41 19.90%	25 12.14%	38 18.45%	44 21.36%	53 25.73%	5 2.43%	206
Me siento motivado para actualizar continuamente los contenidos de mi área y mejorar mi desempeño académico.	11 5.34%	14 6.80%	21 10.19%	51 24.76%	102 49.51%	7 3.40%	206



Por su parte, los resultados relacionados con la experiencia en su campo profesional indican una fortaleza dado que alrededor de tres cuartas partes de los docentes se encuentran inmersos en la práctica profesional primordialmente en el ramo de la manufactura. Ello implica que los docentes tienen el potencial de vincular la práctica docente a su práctica profesional aproximando a los alumnos mediante sus experiencias de forma instantánea al entorno actual.

Como un área de mejora se observa que si bien, la mayoría de los profesores conoce los PE, respecto a la relación horizontal y vertical de la estructura curricular vigente, poco menos de la mitad de los profesores distinguen la estructura del PE educativo en donde colabora, esto es las asignaturas correspondientes al primer ciclo, segundo ciclo y tercer ciclo del modelo vigente. Asimismo, son una minoría los profesores que conocen las diferencias entre el modelo curricular (2006) del anterior (1998). Por otro lado se observa que si bien existe desde luego la capacidad para diagnosticar las dificultades académicas en los programas de cada asignatura, son pocos los maestros que demuestran una actitud proactiva para resolver dichas dificultades mediante la participación en la elaboración y/o modificación del programa de la (s) materia (s) que imparten. Lo que puede ser atribuido a que como la mayoría de la planta docente colabora de tiempo parcial y se dedican a una actividad profesional se destina menos tiempo a entender y conocer la estructura de los PE. Lo que implica para la dirección y gestión de la IES precisa mejorar sus mecanismos para legitimar los procesos relacionados a los aspectos formales del curriculum. Resultados similares se identifican respecto a las competencias, si bien se indicó en el modelo curricular 2006 que los maestros fueron capacitados al respecto y se abordó como parte del programa de implementación su adecuada difusión, se observa como una importante área de mejora.

En relación al nivel de conocimiento de la estructura y forma de trabajo de cada área académica de la FCA. Existe evidencia de que algunos maestros conocen al coordinador de área académica y a quienes conforman el área académica a la que pertenecen, no obstante se desconoce para un porcentaje significativo de maestros el material adquirido y/o desarrollado en el área para impartir las materia(s), lo que supone un área de mejora y un reto, pues para ello es preciso fomentar el desarrollo de trabajo en equipo, que se dificulta ante la discrepancia de horarios y actividades profesionales de la planta docente.

Los resultados útiles para la Facultad analizada, suponen elementos útiles a otras IES pues destacan la importancia de alinear el curriculum escrito formal y, el pensamiento docente, pues son los profesores quienes en última instancia eligen los contenidos, así como en el conocimiento que considera valioso para ser enseñado.

En consonancia con las afirmaciones de Santos (2006), “los aprendizajes que se derivan del curriculum oculto se realizan de manera osmótica, sin que se expliciten formalmente ni la intención ni el mecanismo o procedimiento cognitivo de apropiación de significados... afectando no sólo a los alumnos/as sino también, y de manera especial, al profesorado. En efecto, al incorporarse a una institución, se





produce un apropiamiento de la cultura de la misma, unas veces por convencimiento y otras por una reacción de sobrevivencia”.

De ahí que pone de manifiesto un punto de partida para el trabajo futuro en relación a la reestructura curricular de las IES.

Para cerrar éste trabajo citamos las palabras de Albert Einstein “Es el supremo arte del maestro despertar la curiosidad en la expresión creativa y conocimiento”.

Bibliografía

Barani, Azma y Seyyedrezai (2011) Quality Indicators of Hidden Curriculum in Centers of Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 30 (2011) 1657 – 1661.

Barrón Tirado, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 13 (1), 35-56.

Coll, C. y Miras, M. (1993). La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación* (pp. 297-313). Madrid: Alianza Editorial.

Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES, 2014) Procedimiento general para la evaluación de Programas y funciones en la educación superior. Recuperado el 20 de noviembre de 2014 <http://www.ciees.edu.mx/images/documentos/Procedimiento%20general%20para%20la%20evaluaci%20n%20de%20programas%20y%20funciones%20en%20la%20educaci%20n%20superior.pdf>

Conferencia Mundial de Educación Superior CMES, UNESCO (2009). Recuperado el 5 de mayo de 2014 en <http://www.iesalc.unesco.org.ve>

Consejo de Acreditación de Contaduría y Administración (CACECA, 2015). Actividades Consultado el 15 de abril 2015 desde <http://caceca.org/main/filosofia/>

CYD (2010). El Espacio Europeo de Educación Superior. Informe de la contribución de las universidades españolas al desarrollo. Monografía. Formación en competencias. ¿Un nuevo paradigma? Madrid. Imprime Fundación CYD. Recuperado el 17 de julio de 2012 en: <http://www.fundacioncyd.org>

De Alba, A. (1991). Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo. México: Universidad Nacional Autónoma de México.





De Camilloni, Alicia (s/f). Modalidades y proyectos de cambio curricular. Uruguay: Comisión Sectorial de la enseñanza. Consultado el 14 de enero en http://www-cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/PC_Camilloni.pdf

Díaz Barriga, Ángel (2005), "El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos", Perfiles Educativos, tercera época, vol. XXVII, núm. 108, pp. 9-30.

Díaz Barriga, Ángel (2006), "El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?", Perfiles Educativos, vol. XXVIII, núm. 111, pp. 7-36.

Diario Oficial de la Federación (2013), Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018.

Facultad de Contaduría y Administración, FCA (2006). Modelo Curricular. Recuperado el 18 de abril 2013 desde: <http://www.uaslp.mx/Spanish/Academicas/fca/NOR/Documents>

Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). La escuela que queremos. México: Amorrortu/SEP. Biblioteca para la Actualización del Maestro.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (1996), Comprender y transformar la enseñanza, Madrid: Morata.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI (2014). Resultados de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) cifras durante el cuarto trimestre 2013. Boletín de prensa núm. 60/14. 12 de febrero de 2014. Aguascalientes, Ags.

Malhotra, Naresh K. Investigación de Mercados (2008). Editorial: Prentice Hall, México.

Perrenoud, P. (1993). Currículum: le formel, le réel, le caché. En J. Houssaye (Dir.) La : une encyclopédie pour aujourd'hui [La pedagogía: una enciclopedia para el hoy] (pp. 61-76). París: ESF.

Santos Guerra, M. Á. (2006) "Currículum oculto y aprendizaje en valores" en revista

COEDUCACIÓN, espacio para educar en igualdad. 29 de junio de 2006. Consejería de educación y ciencia del Principado de Asturias. Oviedo. Disponible en internet en http://web.educastur.princast.es/proyectos/coeduca/?page_id=111. Consultado el 27 de enero de 2014.





Tuning (2008). Joint declaration of the European ministers of education about the European Higher Education Area, 19 June. Bolonia. Recuperado el 25 de abril de 2012 en: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-- 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Consultado en http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

Wilkerson, L. y Irby, D. M. (1998). «Strategies for improving teaching practice: A comprehensive approach to faculty development». Academic Medicine, 73 (4), 387-396.

