

Una reflexión sobre mi propia práctica pedagógica en contabilidad desde la etnografía

Isabel Infante Rojas (q.e.p.d.)*
Clara M Forero Bulla**

“He de confesar que para mí fue difícil cuando enseñaba. Puedo recordar algunos ejemplos en los que me sentía seguro de tener razón y en los que hoy estoy igualmente seguro de haberme equivocado.”

Peter Woods

RESUMEN

La práctica pedagógica de la contabilidad, es un tema poco tratado en el currículo de las instituciones de educación básica y media, de ahí que, el objetivo de este estudio esté orientado a caracterizar el trabajo del aula en la asignatura de contabilidad desde la perspectiva de los estudiantes. El diseño es etnográfico¹ de autorreflexión sobre la propia práctica pedagógica de la profesora, quien lo lleva a cabo en una institución pública de educación básica (en Santander Colombia); participan sus estudiantes de educación media; la situación problemática surge del desinterés y bajo rendimiento que presentaban estos estudiantes en la asignatura. Los resultados muestran la importancia que para algunos tenía el aprendizaje de la contabilidad, a la vez sus dificultades a causa de la forma de orientarla, lo cual suscita desmotivación, temores, miedos, estrés y apatía, debido a la actitud estricta de la profesora y despreocupación de algunos estudiantes. El estudio se constituye en una autorreflexión de la profesora sobre su trabajo de aula, a la vez, es una invitación a los colegas a potenciar su práctica desde la propia mirada.

Palabras claves: etnografía, autorreflexión, contabilidad, ser, sentir, querer ser.

*Maestría En Pedagogía, Universidad Industrial de Santander, profesora de Contabilidad.

**Maestría en Estructuras y procesos del Aprendizaje Universidad Externado de Colombia, profesora de investigación, Universidad Industrial de Santander. E-mail: c.forerobulla@yahoo.es

¹INFANTE Rojas, Isabel. Una reflexión sobre mi propia práctica pedagógica en Contabilidad: un estudio Etnográfico. Bucaramanga, 2006. Tesis (Maestría en Pedagogía). Universidad Industrial de Santander. Facultad de ciencias Humanas. Escuela de Educación.

SUMMARY

The pedagogical practice of the accounting is a subject doesn't know very well in the curriculum of the institutions of the Elementary and High Education, for that reason, the aim of this study is oriented to characterize the work of the classroom in the subject of accounting from the point of view of the students. The design is ethnographic of autoreflection on professor's own pedagogical practice who carries out it in a public institution of elementary education (in Santander Colombia); in it participate their students of high education; the problematic situation arises from the lack of interest and low performance that presented these students in the subject. The results show the importance that for someone had the accounting learning, at the same time, their difficulties because of the way to orient it which prompt lack of motivation, fears, fear, stress and apathy, due to the strict attitude of the professor and with no worries of some students. The study is constituted in an autoreflection of the professor on its work of classroom, at the same time, it is an invitation to the colleagues to strengthen their practice from the own glance.

Key words: ethnography, autoreflection, accounting, being, to feel, to want to be.

INTRODUCCIÓN

Pensar sobre la propia práctica pedagógica, es un aspecto fundamental para potenciar el trabajo de aula; sin embargo, reflexionar sobre ésta no ha sido tan común el los docentes, a pesar de las lecturas que puede proporcionar en cuanto a la relación maestro y estudiante, enseñanza y aprendizaje y disciplina que se trabaja. Para Marcia Prieto P.¹ en la práctica pedagógica confluyen para el logro de los propósitos del aprendizaje: la interacción, que implica la comprensión de significados y la interpretación recíproca de los actos; el lenguaje, que refleja la realidad y juega un papel importante en la construcción de la misma y los significados, que están envueltos en la comunicación tanto del discurso de los alumnos como de los profesores, insertos en contextos específicos y que regulan la actuación y el habla; el poder, que maneja el maestro. Henry Geroux, señala: “(...) la pedagogía llega a

ser una forma de práctica social que surge de ciertas condiciones históricas, contextos sociales y relaciones culturales, que procura llevar a los estudiantes más allá del mundo que ya conocen”². Es desde aquí que se inscribe la acción pedagógica constituyendo un marco ecológico de aula, alrededor del cual gira una disciplina o algunos aspectos de la misma; en este caso, la Contabilidad.

En este punto es imperioso referirse a John Dewey, quien al hablar del valor de los conceptos matemáticos, comenta que una de las conquistas de las ciencias naturales “ha sido la que se ha llevado a cabo gracias al desarrollo de los conceptos matemáticos en forma tal que se pudieran aplicar a la observación e interpretación de acontecimientos naturales.”³ Esto lleva a que los conceptos de cantidad no necesiten el aspecto de calidad, que permite diferenciar

¹PRIETO PARRA, Marcia. La Práctica Pedagógica en el Aula: Un análisis crítico. En: Revista Educación y Pedagogía. Medellín. No. 4 (jun. – sep. 1990): p. 78. 84.

²GIROUX, Henry. Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio. En: IMBERNÓN, F. (coord.) La Educación en el siglo XXI: Los retos del futuro Inmediato. Barcelona: Grao. 1999, p. 57.

³DEWEY, John. Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona: Paidós, 1998, p. 156, 157.

unas cosas de otras y que, por lo tanto no da cabida a la inferencia; aquí el pasar de un hecho a otro implica tener en cuenta “diferencias cuantitativas mesurables.” Aspecto que pensado desde el profesor y sus estudiantes podría facilitarle o dificultar su enseñanza y aprendizaje, atendiendo a sus conceptos; para Dewey cada rama de la ciencia, así como las diferentes ramas de la matemática “tienden a establecer su propio conjunto especializado de conceptos”, claves en la comprensión de cada campo específico.

Entrar a leer los acontecimientos del aula si bien resulta un tanto complejo, es productivo en la medida que se valore qué pasa allí, cómo se dan los acontecimientos de aula o qué hace que se avance o no en el desarrollo de los conceptos. Para Dewey, el valor educativo pensado desde la perspectiva de procesos deductivos, se puede sopesar en la medida que se conviertan en instrumentos de creación y desarrollo de nuevas experiencias. Advierte que la mayoría de errores educativos relacionados con los conceptos, definición y generalización, surge de separar los hechos de los significados.

En esta escisión los “hechos”, se convierten en peso muerto de la llamada “información” indigesta, mecánica y en gran parte verbal, mientras que las ideas se alejan tanto de los objetos y los actos de experiencia que terminan por quedar vacías. En lugar de ser medios para una mejor comprensión, se vuelven misterios incomprensibles, que por alguna razón no explicada inunda el aula escolar, pero no corresponde a nada⁴.

Aspectos que se relacionan con la

⁴Ibid., p. 158, 159.

problemática de este estudio, donde la enseñanza y aprendizaje de la Contabilidad, además de ser poco estudiada, ha estado un tanto aislada del currículo de las instituciones, siendo asociada por su mismo origen a las labores de registro y análisis de información monetaria, un tanto monótona. Carlos Baldwin y Mario Fernández, comentan que constituye “(...) un método de representación de los hechos económicos que ocurren en las empresas y como la única forma viable de analizar dichos hechos; parece ser la de agrupar datos homogéneos, y la de representación numérica la que mejor sirve para este propósito de agrupar hechos económicos semejantes”⁵.

La enseñanza de la disciplina contable cuenta con pocos estudios; la Universidad Central de Venezuela realizó una investigación sobre “El análisis de necesidades de entrenamiento basado en el modelo de competencias”, en el año 2001. En Cuba, en la escuela Politécnica⁶, de la Provincia de Holguín, se adelantó un estudio sobre el estado de la enseñanza de la contabilidad, realizado por la dirección provincial de educación en el curso escolar de 1995 y 1996, denominado Metodología para la Enseñanza Problemática de la Contabilidad en la Educación Técnica y Profesional. La inquietud general que surge de estos estudios, está relacionada con la necesidad de cambiar la práctica pedagógica en esta área y llevarla al campo de su aplicación desde experiencias e investigación.

El renovar la forma de orientar el trabajo de aula, necesariamente tiene que apoyarse en la mirada crítica que se le hace a la educación

⁵BALDWIN, Carlos Y FERNÁNDEZ, Mario. Introducción general a la Contabilidad. Bogotá: Norma, 1999, p. 12.

⁶ÁREA DE COOPERACIÓN EDUCATIVA, El Aprendizaje Problemático de la contabilidad. Principal. contactar: <Internet: <http://www.campusoei.org/valorescontables/monografias03/index.html>>

y que, desde la perspectiva de Wilfred Carr y Stephen Kemmis, necesita de la participación de quienes hacen parte de ella, no desde quienes cumplen la tarea de investigar. Es desde la realidad de las instituciones y del aula en particular, que se asumen las verdaderas transformaciones al situarse y enfrentarse a su propio marco de referencia contextualizado, vivido, experimentado. La misión de una ciencia educativa crítica necesita personas comprometidas que sean partícipes en la organización de su propia formación y, que a la vez planteen las “decisiones sobre cómo van a transformar sus situaciones, así como un análisis crítico permanente a la luz de las consecuencias de tales transformaciones, con el fin de respaldar el compromiso del discurso científico, los procesos de ilustración y la acción práctica.”⁷ Desde esta perspectiva, una práctica necesita de la reflexión y del apoyo teórico como se anotó desde la visión de Dewey, de la misma forma que las teorías se generan desde un campo práctico, a su vez la enseñanza no es un acto mecánico aislado de una reflexión teórica. Es aquí, donde se advierte que teórico y maestro conforman una comunidad social, y que siendo diferentes y a menudo separados institucionalmente, “(...) en la práctica puede darse un mayor o menor grado de solapamiento, según de quiénes sean los problemas que se están tratando y según el origen del problema sea la insatisfacción para con una teoría o para una práctica”⁸; aspectos que constituyen vías de pensamiento que se consolidan desde la experiencia.

Desde esta mirada, un aspecto relevante que es indispensable tener en cuenta, hace

referencia a las formas de pensamiento que van surgiendo; en esto incide las relaciones que se dan, los conceptos, las creencias, los valores desde donde se interpretan los hechos o situaciones según sus finalidades. Una cosa puede ser lo que piensa e interpreta el teórico desde su perspectiva y trasfondo de su discurso específico de una disciplina, de lo educativo y, otra las construcciones que el maestro realiza. Construcciones con las cuales explica, justifica sus acciones, desde donde se evidencian sus conceptos, creencias, imaginarios sobre los conocimientos, sus estudiantes y su forma de aprender, de desarrollarse; igualmente no se podría avanzar en este proceso sin tener en cuenta al estudiante, cuyos conceptos, imaginarios, creencias, también juegan un papel primordial en la comprensión del aula.

No sin razón Woods Peter señala, que en la investigación etnográfica de aula se requiere de una actitud mental y psicológica adecuada, más aún tratándose de la propia práctica. Es indispensable la curiosidad, ir tras cosas nuevas, ser “aventurero”; entender que otros, los estudiantes, al ser actores principales son excelentes conocedores de la realidad que ellos viven y experimentan; es por esto, que sus aportes son significativos en los cambios educativos: “Esto implica un reconocimiento de que el conocimiento que se posee es imperfecto e incompleto.”⁹

Por lo tanto, investigar sobre la enseñanza, los sucesos del aula, requiere asumir una actitud positiva y tomar decisiones de tal forma que dé cabida a la autorreflexión; no sin desconocer las presiones a que vive sometido el profesor, su carga de trabajo,

⁷CARR, Wilfred, KEMMIS, Stephen. Teoría crítica de la enseñanza: La investigación acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca, 1988, p. 171.

⁸ Ibid., p. 126.

⁹ WOODS, Peter. La escuela por dentro: La etnografía en la educación educativa. Barcelona: Paidós, 1987, p. 31.

número de estudiantes, escasez de recursos y demás inconvenientes; aquí lo que cuenta es una libre determinación del profesor.

En cuanto a la investigación en el aula, se han realizado diferentes trabajos; inicialmente tiene gran auge el trabajo de formación de profesores investigadores quienes desde la universidad se preparan y en conjunto con profesores de las escuelas trabajan desde sus aulas, con el fin de entender su realidad: la forma como se enseña y se aprende, las relaciones que se dan, el manejo del conocimiento, del lenguaje, entre otros aspectos. Estudios que se realizan desde la etnografía con el fin de contextualizar el aula y desde la Investigación Acción con el fin de avanzar en propuestas de cambio. En la década del sesenta y setenta tuvo gran auge el estudio sobre el currículo; Maurice Galton¹⁰, hace referencia a diferentes trabajos realizados en la escuela primaria y secundaria, en forma mancomunada con la universidad. Destaca a Lawrence Stenhouse como el más grande defensor y motivador de la fusión de la investigación curricular con la práctica curricular, mediante la colaboración con profesores en sus propias aulas, dando auge a la investigación acción.

Stephen Rowlands¹¹, después de ser maestro en la escuela primaria, investiga sobre la calidad y desarrollo de la comprensión del niño en el aula. En “Profesores estudiando el aprendizaje en las aulas”, encuentra que los profesores experimentados que enseñaban a investigar el aprendizaje en el aula, además de incrementar la comprensión del profesor que se estaba formando como investigador sobre la calidad del pensamiento de los niños, también proporcionaba al profesor

“anfitrión” oportunidad para comprender las relaciones entre lo que hace como profesor, el tema de estudio y los cambios en los resultados de los niños.

John Elliott¹² al igual que Stenhouse, orienta su investigación, desde la práctica educativa desde una perspectiva autorreflexiva; donde los principios de responsabilidad no son un fin en sí, por el contrario, son como un medio de desarrollo personal del profesor. Courtney B. Cazden¹³, como maestra e investigadora en la escuela y la universidad, da a conocer los hechos del aula, particularmente desde el discurso. Resalta, cómo el propósito fundamental de la escuela se ejerce mediante la comunicación: enseñanza y aprendizaje se realizan a partir del lenguaje hablado; el maestro ejerce control de lo que se habla, el lenguaje hablado es manifestación de identidades, remite al contexto social; desde donde se identifica el lenguaje del currículo, el del control y el de la identidad cultural.

Judith Irwin y Mary Doyle¹⁴, en su estudio de compilación sobre investigaciones relacionadas con las conexiones entre los procesos de la lectura y la escritura en el siglo XX, encuentran, en el decenio 1980-1990, una mayor interrelación entre la lectura y la escritura, proveniente de diferentes disciplinas. En los períodos recientes se tienen en cuenta los contextos específicos, el ambiente de aula, los métodos de enseñanza, las actitudes filosóficas de los docentes, la interacción maestro alumno, entre otros aspectos. En cuanto a las metodologías de investigación predominan los estudios

¹²ELLIOTT, John. La investigación acción en la educación. Madrid: Morata, 1990.

¹³ CAZDEN, Courtney B. El discurso en el aula: El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona: Paidós, 1991.

¹⁴ IRWIN, Judith y DOYLE, Mary. Conexión entre la lectura y la escritura: Aprendiendo de la investigación. Argentina: Aique, 1994.

¹⁰GALTON, Maurice y MOON, Bob. Cambiar la escuela cambiar el currículum. Barcelona: Martínez Roca, 1986, p. 9-13.

¹¹ Ibid., p. 325, 326.

etnográficos y el estudio de casos. Otro aspecto importante es la relación lectura escritura con otras disciplinas. Con respecto a las investigaciones actuales relacionadas con la enseñanza de la lectura y la escritura, tan sólo encontraron dos orientaciones: la tradicionalista de corte cuantitativo, esquemática y, la llamada “Nueva alfabetización”, de orientación cualitativa, integral, de desarrollo de procesos.

Mary W. Olson¹⁵ como investigadora y compiladora, destaca el trabajo de los maestros-investigadores desde el “movimiento docencia investigación”, orientado a la acción como fundamento para el avance del aprendizaje; noción que se da desde la perspectiva del maestro, administrador e investigación universitaria, contribuyendo a potenciar la visión de maestro-investigador. El fin es entender más a sus estudiantes y los procesos enseñanza y aprendizaje e investigación que se realiza en sus propias aulas.

En Colombia se destaca el proyecto nacional Atlántida¹⁶, el cual permite conocer las percepciones de los adolescentes sobre la escuela. Es un estudio etnográfico en el que participaron diferentes universidades, colegios, profesores y un equipo de investigadores. Da a conocer las vivencias, sentimientos, inquietudes de los estudiantes; el mundo de las escuelas visto por ellos mismos, la forma cómo los ve el adulto. El estar en la escuela no es tan significativo, sus actividades son consideradas monótonas, rituales; disfrutaban entre otros aspectos el compartir con sus compañeros, el recreo,

transgredir las normas. Aquí se deja esta revisión para dar paso a la situación problemática de este estudio y su objetivo.

Situación problemática: Esta surge de las inquietudes que a la docente le suscitan la actitud pasiva, despreocupada de algunos de sus estudiantes ante la contabilidad lo cual se reflejaba en el bajo rendimiento académico, el incumplimiento con las tareas, la deficiente preparación para la evaluación y presentación de trabajos. También la apatía, desmotivación y desinterés de “aprender para la vida”, situación muy sentida en contabilidad, en la cual los conocimientos se deben adquirir para desarrollar procesos continuos que requieren retomar conceptos teóricos para llevarlos a la práctica.

Por lo anterior, el objetivo central está orientado a caracterizar el trabajo de aula desde el ser, sentir y el querer ser de los estudiantes de básica secundaria ante la asignatura de contabilidad. El estudio cobra gran importancia puesto que permite la reconfiguración de la problemática desde la perspectiva de los estudiantes y la autorreflexión de la profesora para, en un estudio posterior, elaborar una propuesta de Investigación Acción que permita potenciar la enseñanza y el aprendizaje del área.

METODOLOGÍA

Diseño de investigación: Se realizó un estudio cualitativo, desde el modelo de la complementariedad etnográfica, con el fin preconfigurar, configurar y reconfigurar la realidad del aula e interpretarla desde las percepciones de los participantes. La etnografía desde esta perspectiva para M,

¹⁵ OLSON W. Mary. La Investigación Acción entra al aula. Argentina: Aique, 1991.

¹⁶PROYECTO ATLANTIDA: Estudio sobre el adolescente escolar en Colombia. Fundación FES- Colciencias. Colombia: Tercer Mundo Editores, 1995 Tomo I.

Hammersley y P. Atkinson¹⁷, atiende al principio de la reflexividad el cual implica: reconocer el carácter reflexivo de la investigación social, esto es, reconocer que se hace parte del mundo social que se estudia; tener en cuenta que es imposible basar los intentos de la investigación social sobre fundamentos epistemológicos aislados del conocimiento del sentido común; reconocer que las teorías que se van desarrollando, explican el comportamiento de los participantes, siendo necesario aplicarlas a la propia actividad como investigadores o como docentes investigadores, además ayudan al desarrollo de estrategias de investigación. Advierten de la validez que poseen las representaciones sociales y educativas de los actores sociales o participantes, al convertirse en fuente fundamental del conocimiento al derivarse de su experiencia o vivencias del mundo social, institucional y de aula.

Escenario y participantes: El estudio se realizó en una institución pública de educación básica, situado en una población de Santander Colombia. El grupo de estudio estaba conformado por la profesora de contabilidad y sus estudiantes de los grados sexto a noveno de educación media, cuyas edades oscilaban entre los 11 y 18 años, originarios de de la zona urbana y rural; participaron 455 personas: 234 mujeres y 221 hombres; en el primer momento, se realizó la aproximación a la realidad del aula, con todos los estudiantes, con esta información se realizó la preconfiguración.

En el segundo momento se trabajó con 210 estudiantes de octavo y noveno, con quienes se realizó la profundización con el fin de lograr la configuración; implicó

indagar más sobre la realidad del aula y su sentir dando lugar a la saturación de la información. Finalmente mediante muestreo teórico, se ahondó en la problemática con 120 estudiantes del grado noveno, grupos en los cuales era menor el rendimiento y la mortalidad, era muy alta.

Para este momento se elaboró y aplicó una guía semiestructurada que permitió una mayor aproximación a la estructura emergente; contemplaba entre otros aspectos: características específicas de la clase; importancia de la contabilidad; aspectos que desde los estudiantes incidían en su avance; significado de “estar motivado” (en el cual participaron estudiantes de diferentes niveles). En cuanto a la metodología y validez interna se propuso: realizar preguntas a los datos; efectuar comparaciones entre los datos; mejorar el uso de la contrapregunta para profundizar en algunos datos; contrastar la información de los estudiantes sin o con menos dificultades, con los que presentaban mayores problemas.

Desde aquí se potenció la reconfiguración de la realidad, lo cual permitió confrontar la mirada de la profesora y sus estudiantes, llevando a una mejor reconstrucción del problema desde la autorreflexión analítica que, de su práctica pedagógica, realizó la profesora.

Proceso de recolección de información: Aquí es importante tener en cuenta que el manejo de los datos no constituyen fines en sí mismos sino que, son aspectos de procesos más amplios que permiten ir entendiendo esta realidad de aula que se estudia. Las siguientes son las técnicas, de recolección y registro de información, utilizadas:

¹⁷HAMMERSLEY, Martyn; ATKINSON, Paul. Etnografía: Métodos de investigación. Barcelona: Paidós, 1994, p. 28-33. ,

Cuestionarios: Estos se constituyeron en una primera aproximación al problema desde la perspectiva de todos los participantes; sus preguntas estaban orientadas desde los tres ejes fundamentales del proyecto: el ser o hacer del trabajo de aula, el sentir ante su orientación y sus expectativas o deseos con el fin de propiciar cambios en la orientación general de la asignatura; en algunos aspectos de los ejes hubo saturación de información.

Observaciones a participantes: Realizada por la profesora durante del desarrollo de las clases con el apoyo de algunos estudiantes, las cuales permitieron ir entendiendo la realidad del aula y sus significados. Como instrumentos de registro se utilizaron: el diario y notas de campo, las grabaciones en audio y fotografías (donde se destacaban algunas actitudes en el aula).

Diálogos informales: se emplearon en la aproximación inicial a los participantes, para obtener aclaraciones y profundizar sobre algunos aspectos específicos; la información se registró en diarios de campo.

Las entrevistas semiestructuradas y en profundidad: Sus datos permitieron avanzar en las dimensiones y propiedades de las categorías e ir ponderando la evidencia. Se utilizaron guías de entrevistas teniendo como referentes las precategorias y en algunos casos las categorías de avance. La información se registró en protocolos, diarios y notas decampo, grabaciones en audio.

Análisis de documentos: entre los institucionales que se observaron están: el PEI, los programas, el plan del área, el reporte de notas y, en algunos casos el observador del estudiante. En cuanto

al material específico del área: trabajos generales realizados por los estudiantes, los específicos del área y el material utilizado por la docente. La información se registró en fichas documentales, listas de chequeo y notas de campo.

Análisis de la información: se realizó a lo largo de la investigación; la información inicial se organizó por grados; la lectura y relectura del material dio lugar a la pre categorización, la cual fue fundamentando el proceso de categorización desde donde se preconfiguró. En la descripción se avanzó desde las categorías y subcategorías dando lugar al proceso reconstructivo, desde donde se articularon los diferentes hallazgos, potenciando la comprensión desde la autorreflexión.

En la elaboración del significado se avanzó en una mayor construcción de sentido con lo cual se fue reconfigurando la realidad desde la particularidad de las categorías y la conformación de categorías núcleo: búsqueda de sentido que llevo a la interpretación. La estructura utilizada para su presentación entrelaza el relato, teniendo en cuenta que las descripciones culturales que utilizan testimonios textuales (los cuales se presentan entre comillas y letra cursiva) dan fuerza a los resultados desde la reconstrucción de sentido; igualmente plantea algunas de las reflexiones de la profesora ante las lecturas que sus estudiantes hacen de su clase.

Sistematización de datos: La información general (pre categorización) se sistematizó en una base de datos al igual que la descripción de categorías, se realizó la matriz de categorías y se elaboraron memorandos descriptivos e interpretativos. La validez interna se logró

mediante la triangulación de técnicas y participantes, ponderación de la evidencia y devolución parcial de información.

HALLAZGOS

Caracterización general: Desde el proceso de observación se avanzó en la aproximación a la estructura del trabajo de aula y la interrelación de los participantes, proceso que llevó a realizar diferentes lecturas en correlación con los demás datos. Las categorías y subcategorías se enunciaron como culturales dado que emergieron de la representatividad de los testimonios de los estudiantes, las cuales se consolidan en las categorías núcleo, desde donde se realiza la interpretación. Las propiedades de las categorías están dadas en términos de sus características las cuales aportan a su significado, son estas propiedades las que permiten ubicar el porqué de las actitudes de los estudiantes ante el trabajo de aula, la asignatura y la docente; las dimensiones orientaron la focalización y variación de algunas propiedades. En el proceso de análisis dan lugar a una mayor comprensión, permiten observar cierta especificidad de las categorías que como se puede ver mantienen algunos patrones (repetitivos, acciones, hechos, dentro de ciertas variaciones) que desde las propiedades y dimensiones ayudan a entender y relacionar las circunstancias por las cuales se da la problemática.

Las categorías se estructuraron dentro de los tres ejes temáticos: ser entendido como el hacer, sentir y querer ser, los cuales en algunos casos se entrelazan. El actuar de la profesora se sitúa en su contexto de ocurrencia, cuyas propiedades y dimensiones permiten estructurar el hacer de la acción pedagógica, evaluativa, de interacciones,

actitudes; desde donde surgen sentimientos, motivaciones, anhelos, expectativas cuyos referentes han sido sus vivencias y su forma de ver y sentir esa realidad.

La categoría: De paso por el aula: *“La clase de contabilidad tan seria y tensa que nos desconcentra”*, mediante un proceso reconstructivo permite observar algunos aspectos que se dan en el trabajo de aula. La categoría: *“La Contabilidad implica profesionalismo, organización y dedicación”*, aproxima a los conceptos de los estudiantes sobre esta asignatura. El sentir de la clase y la asignatura es más evidente desde la categoría: *“La clase de contabilidad entre la victoria y la derrota”* con una *“profesora entre malgeniada”* y *“querida”*, donde aflora tanto la utilidad del área, sus miedos, luchas y victorias con la imagen de una profesora malgeniada, exigente y, a la vez, apreciada. *De camino a la evaluación: “donde uno se asara con las preguntas...”* o *“es una forma agradable de enfrentarse a lo que sabe”*, muestra la importancia que algunos le dan a la evaluación y, el temor que experimentan cuando es oral. *“Estar motivado es ayudar a otros a estar bien”*, *“es disfrutar las cosas que se hacen”*, se refiere al significado que le dan a esta expresión quienes se sienten motivados con la asignatura. En el querer ser expresan sus más grandes anhelos: *“quisiera una clase divertida con una profesora alegre”* *“...quizá somos personas a las que tienen que repetirnos varias veces y al no captar se pierde el interés por la materia.”* El estudio concluye con un epílogo de carácter reflexivo y el cómo encaminar la asignatura.

En el proceso de interpretación muestra cómo en los tres primeros niveles de secundaria, los estudiantes asumen una actitud más

receptiva, organizada y de comprensión ante la asignatura y la actitud de la profesora. En el siguiente nivel se encuentra que el temor que los jóvenes sentían en la clase de contabilidad, debido a la normatividad, las exigencias académicas y las actitudes de la profesora, fue el obstáculo que les impidió darse cuenta que, a pesar de su desgano y desmotivación hacia la asignatura, contaban con conocimientos, pues sus concepciones sobre el área no estaban tan desfasadas y, que, a pesar de todo lo que vivían en la clase, entendían contabilidad.

De paso por el aula: “la clase de contabilidad tan seria y tensa que nos desconcentra...”

De la mano de los estudiantes, sus voces y la de la profesora entramos al aula, con el fin contextualizar la clase de contabilidad: es un encuentro con el acto pedagógico y el sentir de los estudiantes. Muestran cómo *“En la clase de contabilidad se hacen muchas cosas, se califica, se explican las tareas, se pasa al tablero y se hacen evaluaciones...”*, si bien, *“la profesora sabe y enseña muchas cosas de contabilidad”*, es *“una clase fría y calculadora”*. La clase se desarrolla en un ambiente tenso; según su modo de ver, debido a la *“seriedad”* y *“frialidad”* de la profesora, lo cual *“no permite concentrarse”*.

La clase siempre se inicia *“con la llegada y el saludo de la profesora”*, junto con el temor de los estudiantes de enfrentarse a una clase de estas características y a una profesora que los mantiene nerviosos. *“Los estudiantes entran al salón de clase”, “quienes deben presentarse como personas, o sea, con el uniforme bien portado y en orden”*; para la profesora *“el orden del aula*

de clase y la presentación de sus estudiantes es muy importante y lo exige en sus clases”: *“la profesora llega puntual, exige orden, saluda y da inicio a la clase”*, *“cuando hay desorden no saluda”*, *“se sienta, mira la planilla para ver a quien corcha sin tarea”*; esto lo hace *“si los estudiantes se encuentran indisciplinados; si están en orden”*, entonces, *“saluda alegremente e inicia la clase”*, para ellos estas expresiones de alegría son esporádicas, pues ellos también *“recochan”*, *“hablan”*, *“se indisciplinan”*, entonces su rostro *“serio”* y *“tenso”* hace que la sonrisa desaparezca momentáneamente. *“Nosotros vemos la profesora y, según como traiga la cara se hace orden rápido o no”*, *“si la profesora trae una cara sonriente pensamos que podemos molestar un ratito”*; sin embargo, *“sabemos que a la profesora le gusta hacer la clase en completa disciplina”*.

“... a veces sigue con la explicación de un tema, otras veces pasándonos al tablero o pregunta en qué vamos, y si hay actividades que debemos desarrollar en la clase desarrollamos los ejercicios o nos pasa al tablero, en forma ordenada para sustentar nuestro trabajo; llama al azar, nos pregunta si tuvimos dificultades para hacer la tarea, nos despeja las dudas, nos corrige si nos queda mal y luego nos coloca la nota. Si no hay actividades la profesora explica un tema con conceptos dichos por los compañeros según la consulta; hace un cuadro sinóptico, nosotros debemos tomar notas de la explicación, ella no dicta. Unos piensan que es bueno porque nos prepara para la universidad o para cualquier otra información que necesitemos; explica con ejemplos sencillos y entendibles, pregunta si hay duda, la profesora sigue explicando hasta que entendamos. La clase

de contabilidad es en la que más debemos prestar atención y ni siquiera lo hacemos, nos distraemos y nos confundimos; vemos que la profesora trata de despejar dudas y ni siquiera se las decimos.

Para algunos estudiantes es aburrido copiar, por eso no copian, o se cansan y no alcanzan a copiar; cuando transcurre el tiempo la profesora nos da un ejercicio para que practiquemos, pero ni nos rinde ni nos queda bien y la profesora lo deja como tarea, algunos no sabemos cómo desarrollarlo y recurrimos a la copia sin entender. Copiamos los mismos errores de los compañeros y al momento de la evaluación no sabemos nada, ni siquiera las normas como a la profesora le gusta que desarrollemos los trabajos en contabilidad. Claro, a veces molestamos mucho y la profesora se pone muy brava pero a veces trabajamos excelentemente en clase. Terminada la clase, anuncia la evaluación sobre el tema anterior, a veces dice que deja una fotocopia en audiovisuales, para que preparemos la evaluación.

La clase se acaba cuando timbran, pero si la profesora no ha terminado de explicar el tema debemos permanecer en el salón hasta que ella acabe, si está evaluando espera que terminemos; por último la profesora nos despide y nosotros también la despedimos de una manera respetuosa, salimos en orden dejando el salón organizado, filas derechitas y sin ningún papel en el piso. La profesora algunas veces termina estresada y otras veces termina de buen genio, cuando timbran unos sienten alegría, otros se quedan adelantando tareas; la motivación no es muy alta después de pasar cinco horas trabajando...”

Ahora como profesora entro a actuar más

abiertamente, reconozco que mis clases necesitan un poco más de didáctica en su diseño y desde luego debo mejorar en el aspecto pedagógico. Considero que además de la tensión producida al iniciar la clase al llegar al aula, existen otros aspectos para que ésta no sea del agrado de los estudiantes: la revisión de su presentación personal se constituye más en un rito que en un hábito, su diseño no ha sido el apropiado, es una clase de tiza y tablero, siempre se realiza en el salón de clase, entre revisión de tareas, ejercicios, evaluaciones, llamadas de atención y regaños, debido a la indisciplina. Esquema de clase que desarrollo en todos los grados y grupos, y que, por el hecho de ser aceptado por algunos, asumir una actitud positiva, desarrollan su trabajo a cabalidad, pienso que todos deben actuar de la misma forma.

En las observaciones sobre mi trabajo de aula encontré mucha monotonía, lo cual entiendo ahora, lleva a la desmotivación de los estudiantes; si bien es cierto, que los temas no se prestan para un desarrollo muy dinámico de la clase, considero que desde los fundamentos de la pedagogía se podría mejorar su diseño. Es una clase muy estricta, quizá no he tenido en cuenta el público al que está dirigida, sólo le he dado importancia al contenido de la asignatura y esto no lo es todo para ellos, al ser adolescentes que necesitan clases dinámicas, espacios para expresar sus conocimientos, sus ideas, aciertos y dificultades. Olvidé que el rechazo a la norma del maestro y padres en estas edades se hace más evidente, que en algunos casos es “ (...) desordenado y caótico en el manejo de sus cosas, incumple sus compromisos escolares poniendo en peligro su estabilidad académica en un desafío abierto a sus

autoridades familiares y escolares (...)"¹⁸

Continúo reflexionando, ahora desde los planteamientos de Rómulo Gallego, quien afirma: "(...) por el simple hecho de que el niño nazca y se desarrolle en una sociedad letrada, no por esto aprende a escribir y a leer, ni tampoco aprende la aritmética y la geometría práctica, para ello se requiere de un maestro, de un pedagogo"¹⁹, agrego, ni la contabilidad; así mismo por el hecho de asistir a mi clase, estar atentos, disciplinados a mi modo, en un ambiente estricto, quizá psicorregido; estos, mis estudiantes, no iban a avanzar en sus conocimientos.

Pienso en el papel de los estudiantes, quienes también reconocen desde sus lecturas su parte de culpa en los resultados que arroja la clase de contabilidad: *"es la clase en la que más debemos prestar atención y ni siquiera lo hacemos, nos distraemos y nos confundimos"*, *"vemos que la profesora trata de despejarnos dudas y ni siquiera se las decimos y, si se las decimos quedamos igual de confundidos, entonces mejor nos callamos"*. Es una culpa compartida pues mi actitud fría, de poca interrelación, me dificulta establecer una comunicación asertiva y afectuosa con ellos para así, crear un ambiente que genere libertad de expresión, donde no se sientan como un objeto más de la clase sino como personas activas, capaces de pensar, de demostrar que saben pero que también pueden equivocarse. Esto lo reflejan en la siguiente categoría en donde dejan ver las concepciones que tienen sobre la contabilidad y que, para sorpresa mía no había llegado a valorar lo suficiente.

"contabilidad implica profesionalismo, organización y dedicación"

Las concepciones de los estudiantes me permiten comprender que a pesar del desazón de la clase, ellos han podido avanzar en su aprendizaje, entender algunos conceptos y la organización que exige la contabilidad; como lo señalan: *"si no hay orden todo será un desastre que hasta llevaría a la empresa a la ruina"*, entienden que *"a través de ella pueden demostrar su personalidad"*, además, que *"ayuda a organizar sus vidas y la de los demás"*, puesto que *"la contabilidad exige y requiere de orden, organización y, hace a la empresa de esta forma avanzar..."*.

También apuntan hacia sus conocimientos contables, al considerar que *"es una materia que requiere orden, disciplina, cumplimiento y mucha exigencia, lo cual ayuda a que una empresa marche correctamente"*, puesto que *"mantiene organizada todas las entradas y salidas de dinero de una empresa que puede ser pública o particular"*. *"La contabilidad ayuda a la empresa a saber lo que necesita, lo que pierde o el presupuesto con que cuenta"*; *"es un sistema financiero que nos permite llevar un registro sobre los movimientos que hace una empresa para sacar las ganancias"*, *"tiene en cuenta el tiempos para mostrar sus informes..."*. Advierten *"de los deberes y derechos que tienen que ser cumplidos por los comerciantes"*, con respecto a las *"... leyes, cuentas, cheques, y consignaciones que se necesitan en la compra y venta de artículos en una empresa..."*

Aquí, evidencio que tienen cierta claridad sobre algunos aspectos de la contabilidad y la orientación de estos significados, lo

¹⁸CARVAJAL, Guillermo. Adolecer: La aventura de una metamorfosis. Bogotá: TIRESIAS, 1993, p. 85.

¹⁹GALLEGO BADLLO, Rómulo. Saber Pedagógico. Bogotá: Magisterio, 1992. p. 33

cual no siempre valoré y quizá pasaron un tanto desapercibidos por mi tendencia a la exactitud, a ser muy estricta, a la realización de evaluaciones objetivas; sin ver más allá de las respuestas exactas que demandaban mis preguntas. Ahora con más calma, veo que sus concepciones se acercan a la definición de Carlos Baldwin y Mario Fernández²⁰, quienes señalan que la contabilidad es un medio para representar los hechos económicos que ocurren en las empresas y agrupan datos homogéneos para ser analizados en un tiempo determinado y dentro de principios de rigurosidad, pero desde procesos flexibles y prácticos que permitan avanzar en su comprensión. Quizá le di prelación a la rigurosidad, mi rigurosidad, traducida en la verticalidad de la clase y la respuesta exacta.

Continuando con sus concepciones, no sólo tienen claridad en algunos conceptos, también perciben desde la contabilidad un medio para su desarrollo personal y una esperanza para su futuro; en particular, para aquellos jóvenes que no tienen posibilidades de acceso a la universidad, al ser una forma de prepararse para desempeñar alguna actividad laboral en las empresas de la región o para crear su propia empresa. Por esto, se constituye en:

“... una base fundamental en nuestro crecimiento estudiantil para cualquier estudio o trabajo”, para entender que “una empresa sin contabilidad no es empresa, no existiría, se desplomaría”. “Sabemos, que podemos crear nuestro propio negocio...” “... aprendernos a saber que tenemos, qué debemos

en el negocio, en qué se puede invertir, si hay descuadres...”, *“qué utilidades nos da y si podemos seguir o venderlo”*. Igualmente *“... resulta necesario estudiarla porque a nosotros nos ayuda también a ser ordenados”*, *“la contabilidad no organiza ni ayuda sólo a la empresa, sino que también influye en la vida de las personas que la estudian...”*, *“pienso que por el orden se empieza todo, a través de ella podemos demostrar nuestra personalidad” “porque ayuda a organizar nuestras vidas y las de los demás.”*

Me encuentro un tanto confundida al recordar la situación problemática que expongo; si bien, los resultados de algunos estudiantes no eran muy buenos, sus testimonios, más que datos fríos, se constituyeron en un acercamiento tanto a ellos como a sus conocimientos y desde luego a mi trabajo de aula. Trato de comprender la necesidad de tener una mirada más holista, que lleve a valorar y entender el sentido de Formación Integral, que posiblemente trabajo como un acto o aspecto aislado, con base en el discurso y que, ahora hace presencia. Yo que la creí ausente en mis estudiantes, que no detecté su aproximación a un proyecto de vida, ahora son ellos quienes me presentan estos aspectos en el momento menos pensado, siendo justo que lo reciba como una gran lección, un aprender a valorarlos, al igual que aquello que hago bien.

Los jóvenes también sienten incertidumbre, no desconocen su situación socioeconómica, piensan en la inestabilidad laboral, en su futuro, en lo difícil que es conseguir un trabajo y hasta en la necesidad de ser independientes,

²⁰BALDWIN, Carlos y FERNANDEZ, Mario. Op. cit., p.12

por lo cual les surge inquietudes como estas: *“Es una profesión de llevar con respeto, dedicación y responsabilidad porque nos puede servir para en un futuro hacer algo en el mundo y en la vida”, “¿... qué podré hacer cuando sea grande y ya no esté en el colegio...?”, “un negocio necesita plata y yo no tengo...”, “conseguir un puesto no es tan fácil”*. Esto les suscita reflexiones encaminadas a aprovechar el estudio, el que les ocupa la mayoría de su tiempo, por esto, para algunos *“lo mejor es estudiar y aplicar los conocimientos que estamos adquiriendo, total, aquí la pasamos todo el tiempo.”* Encuentran apropiada la aplicación de la contabilidad, mas aún, cuando el medio en que han vivido ha sido netamente comercial y agrícola: *“aquí hay mucha microempresa, entonces es bueno aprovechar la contabilidad... porque nos enseña para que cuando grandes podamos tener nuestro propio negocio y así saber lo que se necesita sin que nadie nos diga qué debemos hacer”, “nos enseñan todos los pasos”, “si en una empresa se tiene claro lo que se quiere, es porque el que la tiene sabe cómo se hace...”* y, *“aquí nos dicen cómo llevar los libros de comercio, cómo inscribirse en el registro mercantil, cómo hacer facturas y otros documentos...”*

En este aproximarme al estudiante me encontré también con quienes sentían que esta asignatura eran una imposición, fue cuando escuché cosas como estas: *“...no se si contabilidad ayuda a organizar las empresas, ese concepto me lo impusieron y me dijeron que así era”, “no tengo ese concepto porque no tengo empresa ni negocio, entonces no puedo opinar”, “la profesora no lo ha inculcado, nos dicen que es exacta, organizada”, “desde sexto contabilidad es orden y una empresa*

sin orden no es nada...”. *“¿no se qué es contabilidad porque no la entiendo!”*

Todo esto lo sentía como un reproche, quizá por la forma tan sincera en que lo expresaban, pero más, porque fui entendiendo que el conocimiento no se impone sino que se comparte, que es necesario dialogar sobre él, discutirlo más allá de una fría exposición, del indagar por una lección o una tarea. M. C. Wittrock, habla sobre la importancia de la enseñanza interactiva en el avance del estudiante, donde es necesario que el docente sea consciente de las dificultades, aptitudes, actitudes de sus estudiantes, para que su actuar pedagógico sea más preciso y eficaz; aquí, *“El procesamiento consciente del enseñante estará disponible para propósitos especiales, como pasar la mirada por el aula de cuando en cuando, vigilar a determinados alumnos o grupos de alumnos y resolver problemas en áreas que no pueden “rutinizarse.”*²¹ Hace referencia a la investigación en el aula, señalando que los *“docentes eficaces”* deben preocuparse en forma consciente del procesamiento de la información, estar atentos, observar, el rostro, las acciones, la conducta y voces de los alumnos. *“Deberían ver, oír y luego organizar y controlar sus percepciones(...)”*²², con el fin de lograr avances significativos en los logros que se proponen; conocer sus inquietudes, sentimientos aportan al proceso de enseñanza y aprendizaje. Es por esto, que la invitación ahora, es con el fin de aproximarnos un poco más a su sentir.

La clase de contabilidad entre la victoria y la derrota “con una profesora entre malgeniada y querida”

²¹ WITTRUCK, Merlin C. La investigación de la enseñanza III: Profesores y Alumnos. Barcelona: Paidós, 1990, p. 493-495

²²Ibid., p. 495.

En esta categoría aflora el sentir de los estudiantes y el mío como profesora; deseaba entrar aun más al mundo de ellos y desde su sentir entender sus comportamientos y las razones por las cuales algunos mostraban una actitud positiva, particularmente en los grados 6 y 7, y otros se mostraban más negativos y, a la vez, conocer un poco más cómo interpretaban mis exigencias. En el fondo quería formar personas responsables éticamente y que tuvieran un conocimiento que les sirviera para enfrentar la vida laboral, puesto que desde la asignatura he tratado de impartir una formación donde los valores se constituyan en parte de su formación, y así lograr jóvenes responsables ante el conocimiento, sin dejar a un lado aquello que les pudiera dar seguridad para enfrentar los retos de la vida, a un más en este medio. Reflexión que realizo desde lo señalado por Rómulo Gallego, para quien “la educación debe potenciar la dignidad humana, debe estar basada en la solidaridad colectiva y la conciencia social de tal *forma* que permita generar procesos de integralidad”²³.

Si bien, desde el trasegar por los datos había encontrado algunos aspectos del sentir de los estudiantes y del ser de la clase que evidenciaban un acercamiento y avance conceptual, todavía era necesario entender más lo que sentían sobre mis actitudes y las relaciones entre las dos partes. Este sentir de los estudiantes me hace salir de mi realidad y me transporta al mundo de ellos en el que encuentro valores, sensibilidades, inconformidades, miedos, temores y también agradecimiento. Vuelvo y salgo de este mundo de vivencias para ubicarme de nuevamente en algo que no podemos cambiar de la noche a la mañana, pienso en el contraste que existe entre aquello que los

estudiantes piensan y quieren y me ubico en aquello que se planea en las asignaturas, en lo que realmente hacemos en las clases y en lo que exige la institución. Todo esto me lleva a pensar que, en últimas debo buscar respuestas y soluciones en mí misma, en mi forma de pensar el aula, los estudiantes, su entorno, y desde ellos.

Hasta ahora parecía todo más o menos normal, sin embargo, al profundizar en su sentir ante la clase y la evaluación, salen a la luz sus angustias, temores, rabias, incomprendiones, presiones; desde luego, aflora también la mirada positiva, motivadora, que valora. No fue muy fácil verme desde el lente de mis estudiantes, lente que desborda lecturas, unas que lastiman, otras que congratulan; que me muestran que mientras yo pienso que actúo bien, que estoy en lo correcto, ellos me dejan ver el trasfondo de aquello que hasta ahora no ha sido claro para mí. Cabe aquí, recordar el juicio que siempre hice desde el cual señalaba al estudiante como el único culpable de los problemas que se presentaban en la asignatura.

Experimento mucha tristeza cuando dicen que sienten “miedo” porque soy “*muy estricta*”, “*perfeccionista*”, por que “*exijo*”, por ser “*tan seria*” y regañona, porque a todo momento “*hablo y hablo y en la mitad de la clase se sienten cansados, con sueño*”; es decir, por la forma que dicto la clase, lo cual los “*aburre*”, aun más, cuando como lo dicen “*llegamos con sueño, con problemas, a veces con temor porque nos parece que la profesora nos mira feo*”, “*cuando explica un tema nuevo o avanza muy rápido, además cuando no entendemos casi nada*”.

²³ GALLEGO BADILLO. Op. cit., p. 42.

Lo más inquietante para mí, es escuchar a quienes se sienten incapaces, tímidos, confundidos, desmotivados, llevándolos a *“sentirse derrotados porque las cosas no les salen bien por más que lo intenten”, por creer que se es “menos que los demás”, por “la pena que da el no saber nada”, “el miedo de no comprender cuando se avanza”, el “no tener respuesta a una pregunta”, “lo inútil e incómodo que es ver que los demás saben y uno no”, lo cual los hace aparecer “como una hormiga”, “incapaz de aprender sin saber por qué”; “la desmotivación porque desde que se pierde el primer período no es que no se pueda, sino que levantarse de esta caída es muy difícil.”; es por esto que para algunos al final, “sería mucho mejor mostrarle a todos lo que se puede ser”. Posiblemente todo esto se condensa en la siguiente expresión: “...cuando la profesora explica no entiendo porque los ánimos no dejan que entre alguna cosa importante a la mente.”*

Aquí se torna fundamental la propuesta de Luís Rigal, quien al referirse a la escuela crítico-democrática invita a trabajar sobre proyectos diferentes con miras a cambios significativos en la institución, la escuela, el currículo, las personas, la relación entre enseñanza y aprendizaje, cuyo proceso es necesario rescatar desde una perspectiva dialógica, colectiva, de negociación cultural que, tenga en cuenta el sentir del estudiante; donde al maestro se le cualifique como profesional y protagonista, fortalezca su autonomía y valoración de su práctica. Supere su papel de transmisor pasivo, desde un esquema positivista pedagógico, “(...) de mediador coercitivo, moralizador; más bien acercarlo al intelectual transformador (Giroux), crítico y emancipador: desafío para la formación y acompañamiento de

los docentes que permita la reflexión sobre sus propias prácticas y el cuestionamiento de las estructuras institucionales en las que trabajan.”²⁴

Surge entonces la necesidad de pensar sobre la norma, la que, como maestros, entendemos como algo fijo, que no da cabida a la creatividad, al cambio, que estructura y lleva a actuar verticalmente, que se convierte en motivo o razón para disculpar la falta de innovación, lo cual se hace más evidente, en esta ruta que ahora conduce a la evaluación.

De camino a la evaluación: “en donde uno se asara con las preguntas...”o es “una forma agradable de enfrentarse a lo que sabe”

Si bien, para algunos la evaluación representaba cierta *“forma agradable de enfrentarse a lo que se sabe”, de “escribir lo que se sabe porque estamos preparados”, “de mostrar a conciencia lo que aprendió”, “de medir lo que cada uno aprendió”* lo cual consideraban *“muy bueno”* y *“correcto”*, para otros era presagio de angustia. El mayor temor, miedo o angustia era causado por la llamada por ellos *“evaluación en el tablero”*, pese a que unos la consideran importante *“porque se aprende a perder el miedo, a desenvolverse sin temor...”*, *“porque se aprende a sustentar lo que se sabe frente a todos.”*, o bien, porque *“en el tablero se pone a prueba lo que sabe; considerando que “cuando la evaluación es escrita, sólo se estudia”, esto es, se prepara únicamente para presentar una prueba formal. Sin embargo, la mayoría manifiesta su disgusto ante la evaluación oral o, “en*

²⁴RIGAL, Luís. La escuela crítico democrática: Una asignatura pendiente en los umbrales del siglo XXI. En: IMBERNÓN. F. Op. cit., p. 166.

el tablero”, al punto que exclaman casi a coro: “evaluación en el tablero no “profe por fa no”: “la evaluación nos da miedo, susto”, “no me gusta que me pasen al frente y que me pongan a responder delante de todo el grupo.”, “Se siente presión como si a uno lo atacaran.”, “lo que uno sabe, allá se le olvida.” Uno de los testimonios más significativos para mí y que describen ese enfrentarse a la evaluación oral es el siguiente:

“Cuando nos pasa al tablero todos en general cruzamos los dedos para que no nos toque pasar; porque cuando uno está allá frente al tablero y con un marcador en la mano, nos tiemblan las piernas, los brazos y, el corazón empieza a palpar a mil por hora y yo pienso que hasta el cerebro nos tiembla, se nos desordena y nos da muchas vueltas de miedo.”

Debo confesar que no me detuve a pensar con detenimiento sobre las razones por las cuales la evaluación oral a unos les causaba tanto temor, mientras que para otros era una oportunidad de enfrentarse a sus propios conocimientos. No intuí los aspectos de fondo que, como decía al inicio, los llevaba a la apatía, al desgano, al incumplimiento de tareas. Ahora lo tengo más claro, mi inclinación a ser estricta, a exigir desde el discurso como manifestación de cierto poder generaron algunos de esos sentimientos; de ahí que la tendencia fue relacionar su bajo rendimiento tan sólo en aspecto de los cuales ellos también dan cuenta, como causas para que no les fuera bien en la asignatura y desde luego en las evaluaciones:

El “hablar en clase con los amigos”, “la desatención”, “no estudiar para la clase... ni para la evaluación porque la gaminería (molestar) no deja”, “la pereza de realizar los ejercicios”, “la irresponsabilidad para con las lecturas o las tareas”, “la copia de tareas”, “el desorden porque es una materia que exige mucho orden, y tanto trabajo cansa”.

La cara opuesta de estos mismos aspectos es lo que les permite a otros avanzar y tener una mirada positiva ante la evaluación, al igual que los incentivos ya mencionados desde el aporte que la asignatura les proporcionará en su proyecto de vida, particularmente laboral.

De los estudiantes que asumen una actitud positiva, afloran las “cosas buenas” que encuentran en las clases, de las que como dicen: “no todos se dan cuenta”, lo cual me motiva y se constituye para mí en sus mensajes de reconciliación con mi ser de docente; así lo expresan: “logro entender que con su estricta forma de enseñar ha querido mostrarnos un mejor camino, espero que nunca cambie”, “me siento feliz porque tengo una profesora que se preocupa por los alumnos, por la materia que dicta” y “el desarrollo personal”, “me siento libre porque me puedo expresar sin miedo a ser ofendido por mis compañeros o a ser regañado por la profesora, se que es exigente pero es una orientadora”, por esto valoran el que les “corrija los errores de la asignatura y comportamientos”. Hacen referencia a “estar motivados”, expresión me lleva a profundizar sobre su significado desde ellos, puesto que todo esto me permitirá replantear con mis estudiantes el trabajo de aula.

“Estar motivado es ayudar a otros a estar bien”, “es disfrutar las cosas que se hacen”

¡Qué sorpresa! sentía que estaba ante sus propias acepciones, construidas desde sus concepciones; concepciones que como lo dice A. Giordan y G. de Vecchi, son fruto de “(...) el proceso de una actividad de construcción mental de lo real. Esta elaboración se efectúa a partir de las informaciones que la persona recibe por medio de los sentidos, pero también por las relaciones que entabla con otros, individuos o grupos, en el transcurso de su historia, y que permanecen grabadas en la memoria (...)”²⁵; información que es codificada y hace parte de su estructura cognitiva. Escuchemos:

“Estar motivado es ayudar a otros a estar bien”, “estar bien para hacer algo”, “aconsejar”, sentir ganas de hacer algo y hacerlo bien”, “ser razonable”, “es una fuerza para lograr un sueño y alcanzar una meta”, “la energía que necesito”, “luchar por lo que uno quiere”, “sentirse seguro de lo que se hace”, “tener un concepto claro de las cosas”, “ser eficaz”, “poder superar obstáculos”, “tener fe de que puedo hacer algo”, “alegría e interés para hacer las cosas”, “poder brindar afecto”, “tener positivismo”, “disfrutar las cosas que se hacen”.

Retomé a los anteriores autores, con el fin de reflexionar al respecto y encuentro que en el proceso de evolución de las concepciones, estas “(...) se actualizan siempre por la situación vivida, por las preguntas planteadas. Puede depender de la secuencia pedagógica en marcha, del contexto en que emergen (...)”²⁶ Concepciones que desde la perspectiva de un modelo explicativo, dan cuenta de sus ideas, formas de razonar, de decodificar situaciones. En este punto, la lectura de estar motivado, desde estos estudiantes, constituyen una explicación que da cuenta de su sentir desde sus experiencias y sus expectativas, al igual que lo expresan quienes no se sienten motivados o conformes. Esto es, constituyen una aproximación a sus realidades, pensadas de acuerdo a sus problemas, forma de verlos o asumirlos, producto de lo experimentado y vivido no sólo en la escuela sino en la familia.

En este punto, es importante reconocer los logros de la etnografía del aula, puesto que nos permite mirarnos, reconocernos, entendernos desde los otros, nuestros estudiantes; a la vez, nos aproxima al mundo de sus vivencia, a las lecturas que hacen de las mismas y nos pone en contacto con sus conocimientos desde sus concepciones. De ahí que uno de los aspectos fundamentales de la etnografía²⁷ sea la formulación de conceptos los que, a veces adoptan la forma de “símbolos culturales”, que se retroalimentan de los imaginarios: construcción de sentido que van surgiendo a lo largo del trabajo de campo y el proceso de decodificación de datos desde el análisis; es por esto el carácter descriptivo e interpretativo de los hallazgos.

En este incursionar por la problemática

²⁵GIORDAN, André y De Vecchi, Gérard. Los orígenes del saber: De las concepciones personales a las concepciones científicas. 4 ed. Sevilla España: Diada editores, 1999, p. 110

²⁶ Ibid., p. 106.

²⁷WOODS, Peter. Op. cit., p. 145.

descrita, pienso que hay que empezar por rescatar aquello que el estudiante considera como lo *“bueno de una situación”*: el que *“la profesora nos corrija los errores, explique las tareas y ejercicios”*, *“nos ayude a ser personas ordenadas”*, a *“estar con las pilas puestas con los números y cuentas”*. Encuentro que algunos reconocen, la importancia de clase de una profesora que si bien era autoritaria, *“tenían cerca”*, de lo cual algunos no se habían dado cuenta, como yo, de muchos de los valores de mis estudiantes. Desde el *“estar motivado”*, se evidencia la importancia que le otorgan a sentirse seguro, saber enfrentar los problemas, el sentido de colaboración, el disfrutar de lo que se hace, el tener claridad en los conceptos; lo cual da cuenta de una mirada integral y se constituye en una lección más.

Sentía que el túnel que tenía ante mí, se iba despejando; me reconfortaba el que algunos sintieran motivados ante la clase de contabilidad porque *“querían aprender”*, que la consideraran *“interesante”* porque *“la podían aplicar en la vida”*, que consideraran que me *“preocupaba”*, que valía la pena su *“esfuerzo”*, se sintieran *“chéveres”*, *“alegres”* cuando entendían; o que me dijeran que *“trabajaba de acuerdo a la moral profesional”*, con lo cual querían decir que era *“responsable, cumplidora, que sabía del tema”*, que por fuera de la clase era *“amiga”*. Entonces tomé como lema algo que me dijo un estudiante, puesto que quiero que ojalá todos se sientan así en adelante: *“...me siento libre porque me puedo expresar sin miedo a ser ofendido o a ser regañado por la profesora ya que es una orientadora.”*

Debía entonces, fortalecerme en los aspectos que no había reparado y que, gracias a la

franqueza de mis estudiantes se presentaban ante mí como puntos de reflexión. Recordaba los aportes de la práctica reflexiva al desarrollo del profesor y, desde luego a la innovación en el aula y cómo los estudiantes aportan en este sentido, aspecto que estaba viviendo; tenía que tener presente que, como lo dijera J. G. Sacristán, los cambios no sólo necesitan de una *“cosmovisión global”*, sino que hay que asumir una actitud práctica, gradual que tenga en cuenta logros particulares desde los problemas detectados en la realidad o contextos particulares. Por lo tanto, *“La innovación será, en consonancia, también local.”*²⁸; recordándonos que los proyectos asumidos sólo desde propuestas globales, son más un sometimiento que desconoce cierta independencia y creatividad. Escuela o corriente de la cual he sido seguidora puesto que, en la idea de sobredimensionar los esquemas exigidos desde una visión positivista, tradicionalista, di parcialmente cabida a la propia realidad local, institucional de aula, por lo tanto, no me detuve a pensar en los porqués de la problemática, ni mucho menos en cómo cambiarlas.

De ahí el siguiente encuentro con el querer ser de los estudiantes, esto es, con sus expectativas que mantuvieron ocultas ante la imposibilidad o falta de oportunidad para que salieran a flote.

“Quisiera una clase divertida con una profesora alegre” que no todo fuera trabajo, “que haya más ambiente para ver si todos nos relacionamos con la materia y la profesora”.

²⁸SACRISTAN, José Gimeno. Esquemas de racionalización en una práctica compartida. En: *Volver a pensar la educación* Vol. II: Prácticas y discursos educativos. Ponencias del Congreso internacional de didáctica. Madrid: Morata, 1995, p. 21, 22.

En esta categoría se evidencia el deseo de los estudiantes por aprender contabilidad, el de tener una profesora que los comprenda, que sea alegre, que con su forma de ser los motive para el aprendizaje de la contabilidad, sin que experimenten temores, miedos, estrés, ni gritos que los desconcentre; que todo esto se cambie por sonrisas pero sin perder el respeto y los valores que desde la clase se han venido impartiendo. Sus testimonios constituyen la mejor forma de conocer sus anhelos: *“si cada vez que la profesora llega mostrara una sonrisa, armonizaría la clase...”*, *“a veces la profesora es una personita muy linda en todo el sentido de la palabra... entonces podría ser más divertida, así todos cogeríamos más confianza de preguntar y hacer las cosas”*; *“es bueno que todo no sea trabajo”*, *“que haya más ambiente para ver si todos nos relacionamos con la materia y la profesora”*.

“Tener una clase más dinámica, aunque se que es complicado porque para poder entender se tiene que tener mucha concentración y mucha motivación”, *“una clase teórico práctica donde el estudiante por medio de su imaginación cree una empresa y una vez al mes muestre un balance, donde los talleres no los proponga la profesora sino el estudiante”*; *“trabajar en clase algunos talleres, aunque la profesora despeja dudas a algunos no les queda muy claro, pues quizá somos personas a las que nos tienen que repetir varias veces, al no captar, se pierde el interés por la materia”*. *Unos estiman que todo “quede igual”*; sin embargo, recomiendan mantener los *“talleres porque permiten integrarse con todos y*

dar su propia opinión, así estén bien o estén mal”, *“que antes de una evaluación se hicieran muchos talleres y practicáramos ya que lo importante no es la nota de un previo, sino que nos quede algo para aplicarlo, y revise lo para saber qué dudas hay y en qué fallamos para corregir.”*

Esperan que en las evaluaciones, la actitud de la profesora sea amable para que los nervios de los estudiantes disminuyan: *“A la hora de evaluar pienso que debe mostrar una actitud serena para darnos positivismo en la evaluación y poder dar buenos resultados así nadie se quejaría”*, *“que fuera evaluación de los apuntes que uno toma, tener en cuenta la participación”*, *“la preguntas de la clase anterior”*, *“las tareas”*, *“la disciplina en clase y realizar más evaluaciones escritas”*. *“Si ella hiciera un trato con nosotros y nos comprometiéramos de parte y parte tal vez todo sería mejor; entraríamos a fondo en el tema, puesto que en cierta parte la “conta”²⁹ es bonita y nos motiva, pero al no ver un ambiente adecuado todo se hace más difícil”*; *“si seguimos en la rutina de siempre todo seguirá igual, sería bueno que más que una profesora la miremos como una amiga y ella a nosotros, claro que respetando”*.

Los comentarios sobran, puesto que las palabras de los estudiantes en este eje cobran más fuerza y son coherentes con los ejes anteriores: el hacer y el sentir.

²⁹Término utilizado por lo estudiantes para referirse a contabilidad

EPILOGO

A manera de conclusión, la lectura que sobre mi práctica pedagógica realizan mis estudiantes, me lleva a una gran reflexión sobre las misma siendo evidente su preocupación y la mía por mejorarla; de ahí, lo indispensable de crear nuevas estrategias para su reorientación, crear un mejor ambiente de aula y hacer motivador el aprendizaje de la contabilidad. Me di cuenta que los estudiantes a quienes creía irresponsables, no lo eran tanto porque quisieran serlo, sino por mi forma de orientar la clase. La investigación permitió que se fuera despertando un cariño especial por ellos, que las relaciones cambiaran; ya podíamos sentarnos a charlar sin miedo y con respeto, comprendí aún más, que había un cariño especial hacia mí y hacia la asignatura. Debí reconocer que esos estudiantes a los que muchas veces llamé irresponsables, desordenados y poco inteligentes, fueron los que marcaron una pauta en mi vida profesional; pude darme cuenta que para ser maestro no sólo se necesita tener un conocimiento, pues ser maestro, va mucho más allá, es ponerse uno en el lugar del otro y sentirse como ellos se sienten cuando tienen cerca una profesora demasiado rígida y malgeniada. Ellos fueron los que me dijeron: *“profesora, si su clase se desarrolla en un ambiente tranquilo, y cambia su seriedad por una sonrisa, nosotros aprenderemos más de lo que hemos aprendido con su estricta forma de ser”, “sería bueno que más que una profesora, la miremos como a una amiga y ella a nosotros igual”*.

Quiero agradecer a los estudiantes por dejarme ver lo que no quise o pude ver, invitar a mis colegas docentes a leer esta experiencia y recordarles que en la mediada que revisemos

nuestras prácticas y le permitamos a nuestros estudiantes expresar sus sentimientos sobre éstas y sus inquietudes sobre la forma cómo se realizan y desearían que fueran, es factible mejorarlas; de lo contrario, permaneceremos ajenos a las mismas, así se trate de nuestro hacer pedagógico con el cual convivimos diariamente.

CÓMO ENCAMINARNOS

Ahora de la mano de mis estudiantes quienes me han permitido comprenderlos y comprender mi práctica pedagógica, vamos a reconstruir la dinámica del trabajo de aula a elaborar conjuntamente los proyectos pedagógicos, los cuales contemplarán por ahora tres aspectos fundamentales: una mejor y más agradable apropiación de los fundamentos teóricos; mayor conocimiento del contexto desde lo sociocultural en general y desde el sector económico empresarial en particular y la generalización de procesos praxiológicos que contribuyan al avance de los estudiantes y aporten a la organización de las empresas de la región.

Con en fin de lograr avances significativos en los procesos de contextualización se orientará a los estudiantes en la realización de microetnografías en algunas empresas de la región, de tal forma que nos permita entender de una forma más objetiva su funcionamiento, lo cual será objeto de un trabajo práctico a través de la Investigación Acción.

Isabel, gracias por tu aporte, por enseñarnos desde tu sencillez y silencios tu gran amor a la docencia. Alcanzaste a ver el túnel despejado, a intercambiar más con tus estudiantes, brindarles parte del cambio; lograste avanzar con la propuesta de Investigación Acción y

el trabajo de campo e igualmente dar un ejemplo de valor, entereza y constancia a tus hijas, cuando... por cosas del destino la muerte te sorprendió.

BIBLIOGRAFÍA

ÁREA DE COOPERACIÓN EDUCATIVA, El Aprendizaje Problémico de la contabilidad. Principal. Contactar: <Internet: Disponible en <http://www.campusoei.org/valorescontables/monografias03/index.html>>

BALDWIN, Carlos, FERNÁNDEZ, Mario. Introducción General a la Contabilidad. Bogotá: Norma, 1999.

CARVAJAL, Guillermo. Adolecer: La aventura de una metamorfosis. Bogotá: TIRESIAS, 1993, 135 p.

CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen. Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona: Martínez Roca, 1988, 245 p.

CAZDEN, Courtney. El discurso en el aula: El lenguaje de la enseñanza. Barcelona: Paidós, 1991, 235 p.

DEWEY, John. Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona: Paidós, 1998, 249 p.

ELLIOTT, JOHN. La investigación acción en educación. Madrid: Morata, 1990.

GALLEGO BADILLO, Rómulo. Saber Pedagógico. Bogotá: magisterio.1992.

GALTON, Maurice y MOON, Bob. Cambiar la escuela cambiar el curriculum. Barcelona: Martínez Roca, 1996, 379 p.

GIORDAN, André y De Vecch Gérard. Los orígenes del saber: De las concepciones personales a los conceptos científicos. Sevilla España: Diada Editores, 1999.

HAMMERSLEY, Martín y ATKINSON, Paul. Etnografía: Métodos de investigación. Barcelona: Paidós, 1994, 297 p.

IBERNÓN, Francisco (coord.) 3 ed. La Educación en el siglo XXI: Los retos del futuro

Inmediato. Barcelona: Grao. 1999, 180 p.

INFANTE R., Isabel. Una reflexión sobre mi propia práctica pedagógica en contabilidad: Un estudio etnográfico. Bucaramanga, 2006. Tesis (Maestría en Pedagogía). Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación.

IRWIN, Judith y Doyle, Mary. Conexiones entre lectura y escritura: Aprendiendo de la investigación. Argentina: AIQUE, 1994, 333 p.

OLSON, Mary W. La investigación Acción entra al aula. Argentina: AIQUE, 1991, 164 p.

PRIETO PARRA, Marcia La Práctica Pedagógica en el Aula: Un análisis crítico. En: Revista Educación y Pedagogía. Medellín. No. 4 (jun. – sep. 1990): p. 73-92.

PROYECTO ATLÁNTIDA: Estudio sobre el adolescente escolar en Colombia. Fundación FES, COLCIENCIAS. Bogotá: Tercer Mundo, 1995, Tomo I. 500 p.

SACRISTAN, José Gimeno. Esquemas de racionalización en una práctica compartida. En: Volver a pensar la educación Vol. II: Prácticas y discursos educativos. Ponencias del Congreso Internacional de Didáctica. España. Morata, 1995, 407 p.

WITTROCK, Merlin C. La investigación de la enseñanza III: Profesores y alumnos. Barcelona: Paidós, 1990, 721 p.

WOODS, Peter. La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós, 1987, 220 p.