

**UNIVERSIDAD SAN PEDRO
VICERRECTORADO ACADÉMICO
ESCUELA DE POSGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

TEMA:

**“NIVEL DE INFLUENCIA DE LOS METODOS DE ENSEÑANZA EN
LA FORMACION PROFESIONAL DE LOS ALUMNOS DEL
PROGRAMA ACADÉMICO DE CONTABILIDAD DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO”**

**INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR EL
GRADO DE DOCTOR**

PRESENTADO POR:

Mgt. FEDERICO HOLGADO ABARCA

www.fholgadoa@gmail.com

CHIMBOTE – PERÚ

2014

1. PALABRA CLAVE

Español

“Aprendizaje”

Ingles

“Learning”

2. TÍTULO

“NIVEL DE INFLUENCIA DE LOS METODOS DE ENSEÑANZA EN LA FORMACION PROFESIONAL DE LOS ALUMNOS DEL PROGRAMA ACADÉMICO DE CONTABILIDAD DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO”

3. RESUMEN.

El propósito del presente trabajo de investigación es “Determinar y evaluar el nivel de influencia de los Métodos de Enseñanza implementados por los docentes del Programa Académico de Contabilidad de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, en la formación profesional de los alumnos”.

El método que se empleo fue el diseño No Experimental para las variables “Métodos de Enseñanza” y “Formación Profesional”. Siendo por el número de variables: Bivariada. y por el tiempo de aplicación de la variable: transversal.

Habiéndose obtenido los resultados siguientes:

1.- En líneas generales producto del procesamiento de los tres instrumentos aplicados podemos afirmar que en los diferentes métodos de enseñanza que emplean los docentes de la Facultad de Ciencias Contables y Financieras, los procedimientos aplicados son incompletos, debido a que no tienen formación pedagógica; sin embargo por la experiencia laboral con la que cuentan tratan de cumplir con estos procedimientos que hacen que los estudiantes puedan percibir y asignan una puntuación que permite determinar una media entre 0.60 y 0.87, una desviación típica entre 0.542 y 0.587 y una varianza entre 0.294 y 0.345.

2.- Finalmente en cumplimiento de la hipótesis general, llegamos a la conclusión de que “Los Métodos de Enseñanza implementados por los Docentes del Programa Académico de Contabilidad influyen significativamente en la Formación Profesional de los Estudiantes”. Esto se manifiesta como una cuestión lógica pues todas las variables independientes influenciaron sobre la variable dependiente y por lo tanto al ser cada una de estas, parte constitutiva de los factores considerados; los resultados obtenidos reafirman lo encontrado.

4. ABSTRACT.

The following work of investigation is about “Determine and evaluate the influence level of teaching method, implemented by Professors of the accounting Program from The University of San Antonio Abad from Cusco, in the Professional Training of students.

The Non experimental design was apply for the next variables:” teaching methods and “Professional Training”, which are described as bivariate, for the number of variables that were use, and for the application time the variable is transversal.

We obtained the next results:

1. In general lines, the instruments used, in three different teaching methods, applied by Professors of the accounting Program, are incomplete, because of their lack of pedagogical formation; Nevertheless, because of their labor experiences, they tried to achieve the procedures of the teaching methods which makes that students can perceive and assign a punctuation that allows them having a mean between 0.60 and 0.87, a standard deviation between 0.542 and 0.587, and a variance between 0.294 and 0.345.
2. Finally, to satisfy the general hypothesis, we reach the next conclusion: “The teaching Methods apply by Professors of the accounting Program, have a very meaning influence in the professional training of students”.
That it shows as a logical matter, because the dependent variable were influenced by all the independent variables, consequently every variable were part of the different consider factors, the results are confirm.

5. INTRODUCCIÓN

5.1 ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICA.

5.1.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Para el desarrollo del referido punto se ha visitado las bibliotecas de las diferentes Universidades de la ciudad del Cusco, buscando antecedentes y referencias a cerca del tema “Nivel de influencia de los métodos de enseñanza basado en problemas, análisis y discusión de casos, proyectos y seminarios, en la calidad de la formación profesional de los alumnos del Programa Académico de Contabilidad de la UNSAAC” llegando a la conclusión de que no existen trabajos que reúnan las condiciones metodológicas para ser consideradas como trabajos de investigación.

De la visita a las bibliotecas virtuales, hemos encontrado tesis que están relacionadas con los métodos de enseñanza pero en otras carreras profesionales, caso de mencionar las siguientes:

TÍTULO: ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA CONTRIBUIR A LA FORMACIÓN DE LA HABILIDAD PROFESIONAL ESENCIAL “REALIZAR EL PASO DEL SISTEMA REAL AL ESQUEMA DE ANÁLISIS” EN EL INGENIERO MECÁNICO.

Metodología utilizada: En esta investigación se utilizaron los métodos, fuentes y técnicas siguientes:

- Constituyeron fuentes teóricas de esta investigación, los documentos sobre política educacional en el programa del Partido Comunista de Cuba, los discursos pronunciados por el Ministro de Educación Superior Dr. Fernando Vecino Alegret, las Conferencias Especiales dictadas en los diferentes Congresos de Pedagogía que se han realizado en el país y en Universidad 2002, 2004.
- El análisis y síntesis, la inducción y la deducción para la búsqueda de información y poder llegar a los fundamentos teóricos y a las conclusiones.
- El enfoque de sistema nos proporcionó el fundamento metodológico de la Teoría Marxista Leninista. Se ha empleado la investigación teórica mediante la formación, despliegue y fundamentación de la teoría, la recopilación y procesamiento de la información y su interpretación que busca relaciones de resultados con las categorías y generalizaciones que forman la teoría.
- El método estadístico para el análisis e interpretación de los datos que se obtienen como resultados de los métodos aplicados. Se utilizaron métodos de la estadística descriptiva. Se utilizó el SPSS para Windows versión 11.0 (es un paquete estadístico orientado al ámbito de aplicación de las Ciencias Sociales) y el Software AD (sistema de ayuda a la toma de decisiones).

Entre los hallazgos, más importantes podemos indicar:

1- Las regularidades obtenidas por los métodos y técnicas aplicados, demuestran que la habilidad “realizar el paso del sistema real al esquema de análisis”, tiene un alto grado de relación con las asignaturas del ciclo básico, básico-específico, una alta influencia en los contenidos de las asignaturas del ciclo básico, básico-específico y de la profesión, se demuestra la incidencia que tiene en todas las asignaturas de la Carrera para realizar cálculos, algoritmos matemáticos, operaciones de todos los factores que intervienen (cargas, materiales, temperaturas, geometría de los elementos mecánicos, fluidos, vapor), lo que posibilita plantear que es la habilidad profesional esencial, indispensable en el modo de actuación del Ingeniero Mecánico para solucionar los problemas técnicos y humanos en el contexto de su profesión.

2- Se concibe la Estrategia Didáctica en tres etapas (Orientación, Ejecución y Evaluación), donde se precisan las acciones y operaciones que el estudiante debe realizar mediante la solución de problemas con diferentes grados de complejidad en los temas de la asignatura Mecánica Teórica, lo que posibilita la formación de la habilidad profesional esencial en la Carrera de Ingeniería Mecánica.

3- El Sistema de Tareas, concebido como un sistema de acciones y operaciones a nivel de tema en la asignatura Mecánica Teórica, es una vía didáctica para desde la Carrera contribuir a formar la habilidad profesional esencial “realizar el paso del sistema real al esquema de análisis” en el Ingeniero Mecánico pues concibe la integración de lo académico, laboral e investigativo¹.

TITULO: INFLUENCIA DEL SEMINARIO Y LA CLASE MAGISTRAL EN EL RENDIMIENTO ACADEMICO DE LOS ALUMNOS DE LA EAP DE ECONOMIA DE LA UNMSM.

¹ Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.

Metodología empleada.

- Operacionalización de la variable Método Didáctico de Clase Magistral.-

Se dice y considera que se desarrolla una asignatura utilizando el método didáctico de la Clase Magistral, y se acepta como tal, cuando cada uno de los elementos y factores que intervienen en su desarrollo cumple al menos el 90% de los siguientes indicadores;

El docente:

Planifica y prepara el curso/tema

- . Objetivos del curso/tema
- . El curso/ tema es:
 - . Coherente
 - . Con un nivel de profundidad adecuado
 - . Organizado orgánicamente
- . Actividades que desarrollan los estudiantes
- . Prevé uso de materiales didácticos
- . Procedimientos de evaluación

Presentación de los contenidos

- . Introduce adecuadamente la lección
- . Conoce adecuadamente el tema
- . Relaciona el tema con la realidad
- . Utiliza una comunicación efectiva
- . Tiene en cuenta el tiempo de la Clase Magistral

- . Desarrolla el tema con un tono de voz adecuado
- . Acompaña de abundante material audiovisual
- . Ilustra con ejemplos significativos
- . Permite la participación del alumno, a través de preguntas y dudas sobre el Tema
- . Resume de manera apropiada

Fijación de los conocimientos

- . Plantea ejercicios de aplicación
- . Propone lecturas
- . Otras actividades de reforzamiento.

El Alumno:

Planifica y prepara el curso/tema

- . No tiene ninguna participación

Presentación de los contenidos

- . Escucha la exposición del profesor
- . Toma apuntes
- . Interviene algunas veces

Fijación de los conocimientos

- . Desarrollo de las tareas planteadas por el docente
- . Participa en la evaluación propuesta por el docente

- Operacionalización de la variable Método Didáctico de Seminario

Se dice que se desarrolla una asignatura utilizando el método didáctico de Seminario, y por lo tanto es aceptado como tal , cuando los elementos y acciones que se desarrollan por parte del docente y alumno cumple con al menos el 90% los siguientes indicadores:

Preparación del Seminario

- . El docente plantea los temas y fechas en que los mismos serán tratados
- . El docente indica bibliografía y/o trabajos de investigación preliminar que permita desarrollar el seminario con los temas y fechas planteados
- . Los alumnos buscan bibliografía, que es evaluado por el docente

Elaboración

- . En cada sección planteada:
 - . El docente expone lo fundamental del tema y su problemática
 - . Los estudiantes exponen resultados de la investigación preliminar
 - . Los estudiantes desarrollan la discusión y el debate sobre las investigaciones preliminares realizada por ellos mismos.
 - . El docente presta ayuda en algunos puntos no clarificados (si es necesario se fija otra fecha para que los estudiantes puedan ampliar sus investigaciones).
 - . Los alumnos con apoyo del docente, plantean y coordinan las conclusiones.
 - . Los alumnos prepararon adecuadamente sus tareas previas

- . Los alumnos utilizan la técnica del fichaje (puede ser otra técnica)
- . El docente distribuye la presentación del tema por grupos
- . El docente da normas complementarias
- . El docente proporciona bibliografía adicional.

Exposición

- . El representante de cada grupo, presenta por escrito el tema que le tocó
- Investigar

Preparación del Seminario

- . El docente plantea los temas y fechas en que los mismos serán tratados
- . El docente indica bibliografía y/o trabajos de investigación preliminar que permita desarrollar el seminario con los temas y fechas planteados.
- . Los alumnos buscan bibliografía, que es evaluado por el docente.

Elaboración

- . En cada sesión planteada:
 - . El docente expone lo fundamental del tema y su problemática
 - . Los estudiante exponen resultados de la investigación preliminar
 - . Los estudiantes desarrollan la discusión y el debate sobre las investigaciones preliminares realizada por ellos mismos
 - . El representante de cada grupo expone con claridad el resultado de su trabajo, defendiendo y aclarando dudas planteadas por sus

compañeros y/o el docente.

. El docente actúa como moderador

- Operacionalización de la variable Índice Académico

El índice académico esta expresado en las calificaciones que obtienen los estudiantes, el cual se manifiesta en una escala vigesimal, la variable adquiere dos valores:

- Índice académico Alto: Cuando el promedio obtenido por la muestra es 12.31 ó más.

- Índice Académico Bajo: cuando el promedio de la muestra es menor que 12.31.

Entre los hallazgos más importantes podemos indicar:

- Existe la evidencia empírica que el índice académico que se obtiene aplicando el método didáctico de Seminario difiere significativamente al índice académico obtenido con la aplicación del método didáctico de Clase Magistral.

- Existe la evidencia empírica que el índice académico que se obtiene aplicando el método didáctico de Seminario es significativamente mejor que índice académico obtenido con la aplicación del método didáctico de Clase Magistral.

- Los estudiantes que participaron en el método didáctico de seminario alcanzaron un índice académico alto, mientras que con la Clase Magistral un índice académico bajo².

² TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE MAGISTER MENCIÓN DOCENCIA EN EL NIVEL SUPERIOR. : Eco. Sanabria Montañez, Marco Antonio. UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS.:Sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/tesis/human/educación.htm, 10 ago 2010.

TITULO: CALIDAD DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS ALUMNOS DE OBSTETRICIA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARCOS Y UNIVERSIDAD NACIONAL SAN CRISTOBAL DE HUAMANGA

Metodología empleada.

Se ha utilizado un diseño ex post facto transversal – correlacional como la estrategia para determinar el grado de relación entre las variables, identificando los factores y las características que contribuyen a la situación dada, considerando que los efectos de las variables independientes ya se dieron.

Entre los hallazgos más importantes podemos indicar:

A. Hipótesis: el rendimiento académico de los alumnos de las escuelas de obstetricia en relación con la profundidad de los conocimientos en obstetricia exigidos por los planes curriculares es en promedio insuficiente.

De acuerdo a los resultados y la prueba de hipótesis realizada, se puede afirmar que los alumnos de la Facultad de obstetricia de ambas universidades en forma conjunta tienen un rendimiento que en promedio es insuficiente en relación con el nivel de conocimientos exigidos en sus planes curriculares (cuantificada para fines metodológicos con 14 en escala vigesimal). Sin embargo al realizar un análisis comparativo entre los resultados de los rendimientos académicos de los alumnos de obstetricia de ambas universidades en estudio, nos indica que los alumnos de la UNMSM, tiene un rendimiento que en promedio es suficiente con el nivel de confianza del 95% (13.79 en escala vigesimal) a exigido por los planes curriculares. Mientras que los alumnos de obstetricia de la UNSCH tiene un rendimiento que en promedio es insuficiente (11.63 en escala vigesimal) a lo exigido por los planes curriculares. En general se necesitaría mejores niveles de rendimiento académico para responder con mayor eficiencia a las exigencias de los planes curriculares. Esta situación nos acercaría a corroborar nuestra hipótesis de investigación planteada.

B. Hipótesis: existe diferencia significativa entre el rendimiento académico de los alumnos de obstetricia de la UNMSM y de la UNSCH, en relación con la profundidad de los conocimientos en obstetricia exigidos por los planes curriculares.

A partir de los resultados y la prueba de hipótesis realizada podemos afirmar con un 95% de nivel de confianza, que existe una diferencia significativa en el nivel de rendimiento de los alumnos de obstetricia de la UNMSM a favor de éstos, frente a los alumnos de obstetricia de la UNSCH. Estos resultados nos indicarían que existen diferencias en el nivel de calidad de la formación brindada a los alumnos por las Facultades de Obstetricia de ambas universidades. De lo anterior podemos decir que las diferencias encontradas en el rendimiento de los alumnos, nos acercaría a la verificación de nuestra hipótesis planteada.

C. Hipótesis: Los planes de estudio influyen insuficientemente en la calidad de la formación profesional en obstetricia.

En general los alumnos y profesores consideran que las asignaturas no se encuentran estructuradas e integradas suficientemente, que se expresa entre otras formas en que el plan de estudios prioriza más teoría que la práctica, esta situación estaría condicionando el logro de una formación de calidad. Asimismo los alumnos consideran que la formación recibida en su Escuela Profesional no les ha brindado el nivel necesario para realizar proyectos de investigación de calidad en el campo de la obstetricia. En este aspecto los alumnos de la UNMSM y de la UNSCH siguen la misma tendencia valorativa.

Sin embargo en el análisis comparativo encontramos que en general existe una diferencia significativa en la valoración que realizan los alumnos de la UNMSM que tiende a ser más equilibrada con respecto a la calidad de su plan de estudios, frente a una valoración con clara tendencia negativa por parte de los alumnos de la UNSCH. Esta misma situación se observa en la valoración de los profesores, de ambas universidades.

La valoración negativa del plan de estudios, permitiría acercarnos a la confirmación de que éste, no permite la concreción de los propósitos de formación académica – profesional que tienen las Facultades de Obstetricia de ambas universidades y que esta situación se refleja en los resultados de los rendimientos académicos de los alumnos que expresan que la calidad de la formación no son los más óptimos. Los anteriores argumentos nos acercarían a la corroboración de nuestra hipótesis de investigación planteada.

Lo anterior nos acercaría a la corroboración de que los planes de estudio estarían influyendo insuficientemente en la calidad de la formación en obstetricia³.

TÍTULO: DESEMPEÑO PROFESIONAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO ASOCIADO A LOS FACTORES: propuesta docente, interacción pedagógica, satisfacción de necesidades y reflexión sobre la práctica; FCEH-UNAP; 2009.

Plantea como objetivo general, determinar el grado de influencia de los factores: Propuesta docente, interacción pedagógica, satisfacción de necesidades y reflexión de la práctica docente en el desempeño profesional del docente de la FCEH- UNAP. La población objetivo estuvo constituida por la totalidad de los docentes de la FCEH registrados en los padrones de la Oficina de personal de la UNAP, los cuales se distribuyen en los siguientes departamentos académicos: Matemática e Informática, Idiomas, Lengua y Literatura, Ciencias de la educación, Filosofía, Ciencias Sociales. Mientras que la muestra se determinó teniendo en cuenta dos grupos: docentes y estudiantes, a partir de la población accesible se utilizó el muestreo estratificado considerando los estratos por categorías: Auxiliar, Asociado y Principal, que permitió determinar el número de participantes treintiseis (36) y la forma de selección de los mismos en base a elección aleatoria y consentimiento voluntario para ser involucrado en el estudio. Para la recolección de datos, hizo uso de los instrumentos siguientes: ficha informativa, cuestionario de auto evaluación

³ TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE MAGISTER MENCIÓN DOCENCIA EN EL NIVEL SUPERIOR.: Calderón Franco, Martha. UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS. Sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/tesis/human/educación.htm, 10 Ago 2010.

docente, ficha de entrevista por evaluador par, cuestionario de opinión estudiantil, guía de observación al docente.

Entre las conclusiones más importantes podemos indicar:

- En líneas generales producto del procesamiento de los cuatro instrumentos aplicados podemos afirmar que el nivel de desempeño actual de los docentes de la FCEH-UNAP se encuentra dentro del rango de 14 a 17 puntos en la escala vigesimal y que los califica en la escala de docentes competentes.
- Como consecuencia del análisis de los resultados de cada instrumento aplicado encontramos que los docentes de la FCEH en promedio se autocalifican dentro de la escala de competentes.
- Luego del análisis comparativo de las calificaciones recibidas atendiendo a la categoría en que el docente se encuentra, concluimos que los docentes en la categoría de auxiliar recibieron mejores calificaciones principalmente en las variables Evaluación que implementa el docente, grado de responsabilidad, nivel de satisfacción del estudiante, y manejo de materiales y recursos con puntuaciones promedio superiores a 15 a la par de los docentes principales o en ciertos casos aun mejores⁴.

TITULO: INFLUENCIA DE LA ENSEÑANZA DIRECTA EN EL MEJORAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNSCH.

Se plantaron los objetivos siguientes:

⁴ Tesis para optar el grado académico de Doctor en Educación: Ávila Zavaleta, Wilson A, UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN MARCOS; www.cybertesis.edu.pe/sisbib/2010/avila_zw/, 14.mar.2011.

- a. determinar y analizar los niveles y dificultades de comprensión lectora que poseen los estudiantes de la Escuela de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias de la Educación.
- b. Identificar y explicar los factores de carácter pedagógico – didáctico condicionantes del nivel de comprensión lectora detectado en los estudiantes.
- c. Comprobar si la enseñanza directa mejora la comprensión lectora de los estudiantes de la Escuela de Educación Inicial de la Facultad referida.

La población y muestra de estudio estuvo conformada por 42 estudiantes del 1er ciclo o año de la Escuela de Formación profesional de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH, los cuales tienen un promedio de 18 años de edad, 36 son de sexo femenino y por tanto 6 de sexo masculino, habiéndose formados dos grupos, uno de control y otro experimental. Los instrumentos de recolección de datos, que se utilizó fueron: prueba de comprensión lectora, coeficiente de confiabilidad de la prueba de comprensión lectora mediante el ANOVA, coeficiente de validez de la prueba según Aiken.

Entre las conclusiones más importantes podemos indicar:

- a. Los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del 1er ciclo de la Escuela de Formación Profesional de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias de la Educación fueron muy bajos al iniciar el semestre académico, es decir antes de aplicar la estrategia enseñanza directa, pues la mayoría absoluta de ellos (84.34%) tuvieron puntuaciones entre 2 a 7 puntos. Bajos niveles que se expresaban y explicaban por las diversas dificultades que adolecían en su proceso lector: lento ritmo de lectura, memorización de lo leído y, sobre todo, dificultad en la comprensión del vocabulario del texto.
- b. Después de aplicar la estrategia enseñanza directa se constato que existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de comprensión lectora del grupo de estudiantes que recibió el tratamiento estrategia enseñanza directa, con respecto al grupo de estudiantes al que nos e aplico dicho tratamiento; puesto que el nivel de significancia entre estos grupos fue de 0.009, es decir que hubo diferencias estadísticamente significativa entre sus medias, pues el grupo de

control después tuvo una media numérica de 7.19 mientras que el grupo experimental después lo tuvo de 9.10, es decir este tenía un puntaje mayor que el primero de casi dos puntos (1.91), siendo su t calculada -2.753. En consecuencia se apreció que hubo un mejor rendimiento en comprensión lectora en el Grupo Experimental.

- c. La enseñanza directa ha mejorado significativamente (no sólo en el sentido estadístico sino también pedagógico-didáctico) la comprensión lectora de los estudiantes de la Escuela de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH; no obstante que los estudiantes no lograron superar la media (que fue de 9.10) del puntaje total (que fue de 20 puntos), comprensible o aceptable porque la evaluación que se aplicó a los estudiantes fue la evaluación POR NORMA.⁵

5.1.2 FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICA.

Desde la década de los noventa, la educación basada en competencias y los métodos de enseñanza por competencias han sido adoptados en gran parte de los proyectos educativos en todos los niveles de escolaridad, no sólo a nivel local, sino internacional. De esta manera, el discurso de las competencias ha entrado con fuerza en el campo de la educación en general y en el terreno de la formación de los profesionales. La introducción de los modelos educativos por competencias, aunado a otras propuestas (flexibilidad curricular, métodos de enseñanza centrado en el alumno, tutorías, contenidos transversales, introducción de las tecnologías informáticas, entre otros) han buscado la innovación de los procesos formativos en concordancia con las demandas actuales de la entrada en la sociedad del conocimiento.

⁵ Tesis para optar el grado académico de Doctor en Educación: Cabanillas Alvarado, Gualberto, UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN MARCOS; sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/tesis/human/cabanillas_ag/t_completopdf., 14.mar.2011.

No obstante hay que reconocer la carencia de una verdadera reflexión conceptual del término competencia, de un marco teórico sólido que los sustente, de un consenso respecto al significado mismo del término y de evidencia empírica que ofrezca suficiente soporte a las expectativas generadas respecto a lo que se logra cuanto se implanta el método de enseñanza por competencias. Por ello especialistas como Ángel Díaz Barriga cuestionan si realmente estamos frente a una propuesta innovadora o simplemente constituye “un disfraz de cambio”, sobre todo en un contexto educativo que hoy en día se caracteriza por una suerte de compulsión a dicho cambio, que con frecuencia no logra una transformación de fondo (Díaz Barriga 2006).

Resulta fundamental preguntarse si realmente la educación y el método de enseñanza basado en competencias han logrado la pretendida innovación, si han transformado las prácticas educativas en las aulas y si la formación de los profesionales han alcanzado los elevados estándares planteados.

Una importante crítica al método de enseñanza por competencias es que en muchos casos se adopta una visión pragmática, reduccionista y técnica, que al parecer es la que prevalece hoy en gran parte de los proyectos educativos y curriculares, donde la “competencia” queda reducida al dominio de un “saber hacer” procedimental muy puntual y de corte técnico, como una vía que sólo permite definir registro de tareas o comportamientos discretos y fragmentados. Un problema no menor consiste en la dificultad de los actores de la educación para entender el qué y el cómo del enfoque por competencias.

El Programa Académico de Contabilidad de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, no ha sido ajeno a la implementación de la educación basada en competencias, la misma que se ve reflejada en su Plan de Estudios de

2005, al establecer que la formación profesional del estudiante, debe estar orientado a lograr:

- Contar con una sólida formación en gestión y administración de empresas y del proceso de toma de decisiones. Sin estos requisitos no será posible la comprensión de la problemática de una compañía, así como la generación de información necesaria para la toma de decisiones o la formulación de recomendaciones para mejorar la eficiencia administrativa de una compañía.
- Formación en asuntos de importancia como inflación y sus efectos en la toma de decisiones, consolidaciones y fusiones. Asimismo, debe estar informado sobre las tendencias y prácticas internacionales de la profesión.
- Poseer conocimientos de computación y diseño de sistemas de información (no necesariamente computarizados) para estar en condiciones de preparar sistemas de información para empresas de distinta envergadura.
- Contar con adecuados conocimientos que le permitan pronosticar las condiciones del entorno en que se desenvuelve la empresa, para poder prever el impacto de dicho entorno sobre ésta y tomar las medidas apropiadas.
- Ser capaz de enfrentarse a situaciones nuevas e imprevistas con los conocimientos y medios que dispone utilizando su mejor criterio profesional.

Sin embargo este programa académico, tiene ciertas limitaciones, como es el caso que de un total de 21 docentes, solamente 4 tienen formación pedagógica; si bien es cierto que la currícula y silabo de los cursos se pueden elaborar de acuerdo a las directivas expedidas por el Vice-rectorado Académico, los método de enseñanza son de responsabilidad del docente.

5.2 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La enseñanza funciona, haciendo que los estudiantes se comprometan en actividades relacionadas con el aprendizaje y que les ayuden a alcanzar los objetivos concretos establecidos para la unidad o asignatura, como teorizar, crear nuevas ideas, reflexionar, aplicar, resolver problemas, memorizar, etc; ¿se estará logrando estos objetivos con los métodos de enseñanza implementados por los señores docentes en el Programa Académico de Contabilidad de la UNSAAC?.

Para quienes trabajamos en el área de la educación superior, es una constante preocupación la enseñanza que se imparte, por lo que la presente investigación nos permitirá determinar y evaluar si los métodos de enseñanza utilizados por los docentes del Programa Académico de Contabilidad de la UNSAAC, influyen en la formación de profesionales; a fin de recomendar las mejoras en el proceso de enseñanza – aprendizaje del Programa Académico de contabilidad, y lograr formar estudiantes con pensamiento crítico e independiente, motivados para la investigación, transferencia de conocimientos y resolución de problemas de acuerdo a los requerimientos de la sociedad.

5.3 PROBLEMA

Todos los argumentos expuestos líneas arriba nos llevaron a plantear las interrogantes siguientes:

5.3.1 Problema General

¿Cuál es el nivel de influencia de los Métodos de Enseñanza en la formación profesional de los alumnos del Programa Académico de Contabilidad de la UNSAAC?.

5.3.2 Problemas Específicos

- a. ¿Cuál es el nivel de influencia del método de enseñanza Basado en Problemas en la formación profesional de los alumnos del Programa Académico de Contabilidad de la UNSAAC?.
- b. ¿Cuál es el nivel de influencia del método de enseñanza de Análisis y Discusión de Casos en la calidad de la formación profesional de los alumnos del Programa Académico de Contabilidad de la UNSAAC?.
- c. ¿Cuál es el nivel de influencia del método de enseñanza basados en Proyectos en la calidad de la formación profesional de los alumnos del Programa Académico de Contabilidad de la UNSAAC?.
- d. ¿Cuál es el nivel de influencia del método de enseñanza Basado en Seminarios en la calidad de la formación profesional de los alumnos del Programa Académico de Contabilidad de la UNSAAC?.

5.4 MARCO REFERENCIAL

5.4.1 BASES TEORICAS O TEORIA SUSTANTIVA

5.4.1.1 Métodos de Enseñanza

Con la expansión y reestructuración del sector universitario en la década de 1990, los profesores universitarios tuvieron que enfrentarse a unos problemas de ajuste sin precedentes: clases más grandes con una diversidad mayor de capacidades y motivaciones de los estudiantes, con un recorte de recursos y asignaturas relacionadas con el mercado. Esto parece una receta

para hacer descender los niveles, pero no tiene por qué ser así, si contemplamos de otra manera el problema *docente* que plantea.

La buena enseñanza consiste en hacer que todos los estudiantes utilicen los procesos cognitivos de nivel superior que los estudiantes académicos utilizan de forma espontánea. El reto consiste en lograrlo en las condiciones impuestas en la actualidad sobre el sector de la educación superior.

La enseñanza “funciona” haciendo que los estudiantes se comprometan en actividades relacionadas con el aprendizaje y que les ayuden a alcanzar los objetivos concretos establecidos para la unidad o asignatura, como teorizar, crear nuevas ideas, reflexionar, aplicar, resolver problemas, memorizar, etc. Los estudiantes de orientación académica desarrollan de forma espontánea estas actividades en sus niveles más elevados de manera más o menos independiente de la enseñanza; para ellos, la clase magistral puede “servir”. No obstante, la mayoría de los estudiantes necesita más apoyo para desarrollar estas actividades en su nivel más elevado; la enseñanza tiene que proporcionar, precisamente, ese apoyo.

Mejorar la enseñanza con estas condiciones no depende del mero aprendizaje de una serie de competencias docentes. La enseñanza es personal y el contexto en el que trabaja cada profesor es diferente. Lo que es eficaz para este profesor, para esa materia, en ese nivel, para aquellos estudiantes, puede no servir para otros profesores, trabajando en sus propias circunstancias. Las personas tienen que idear sus propias soluciones. Esto requiere *reflexión*, una teoría de la enseñanza con la que reflexionar y un contexto de experiencias como objeto de reflexión: Este proceso puede estructurarse en el paradigma del aprendizaje-acción, en el que se supervisan cuidadosamente las posibles soluciones para calibrar su éxito⁶.

a) Definición

⁶ Bigg, J (2005) Calidad del aprendizaje universitario, Madrid: Narcea S.A. de ediciones, pág. 28.

En la secuencia u ordenamiento del proceso docente- educativo, es el componente del proceso que expresa su configuración interna. Se refiere a cómo se desarrolla el proceso para alcanzar el objetivo, es decir el camino, la vía que se debe escoger para lograr el objetivo con la mayor eficiencia.

La mayoría de las definiciones de método de enseñanza, lo relacionan con la actividad del profesor, integrada o no a la actividad del estudiante, o con la secuencia de pasos o conjunto de procedimientos didácticos que lleven al logro del objetivo.

b) Estrategias de enseñanza.

Frida Díaz y Gerardo Barriga, recoge las propuestas de las estrategias planteadas por Onrubia (1993), siendo estas las siguientes:

- **Insertar las actividades que realizan los alumnos, dentro de un contexto y objetivos más amplios donde estos tengan sentido.**- el docente debe proponer a los alumnos, el tema, las actividades y/o tareas de aprendizaje que les contextualice, y al mismo tiempo señalar la intencionalidad y dirección que tomará la situación educativa.

- **Fomentar la participación e involucramiento de los alumnos en las diversas actividades y tareas.**- Es importante que el docente fomente la participación del alumno, quien debe observar críticamente, dialogar de forma inducida o espontánea a fin de involucrarse en el proceso de enseñanza aprendizaje.

- **Realizar siempre que sea posible, ajustes y modificaciones en la programación más amplia (de temas, unidades, etc.) y sobre la marcha, partiendo siempre de la observación del nivel de actuación que demuestren los alumnos en el manejo de las tareas y/o de los contenidos por aprender.-** Para que los ajustes sean viables es necesario que los profesores consideren dentro de su programación previa, una variedad de actividades adicionales que sean de diverso tipo, más allá de las que se juzgan como imprescindibles para llevar a cabo el proceso pedagógico.

- **Hacer un uso explícito y claro del lenguaje, con la intención de promover la situación necesaria de intersubjetividad (entre docente y alumno) así como la compartición y negociación de significados en el sentido esperado, procurando con ello evitar rupturas e incomprensiones en la enseñanza.-** Las explicaciones, exposiciones que utilicen los profesores deben ser claras, así como las relaciones de los contenidos discutidos, debe evaluar continuamente a los alumnos y medir el grado en que los contenidos han sido comprendidos.

- **Establecer constantemente relaciones explícitas y constantes entre lo que los alumnos ya saben (sus conocimientos previos) y los nuevos contenidos de aprendizaje.-** El docente parte de la perspectiva del alumno y explora lo que los alumnos ya saben, para luego presentar y comentar las nuevas informaciones y establecer relaciones constantes con aquellos conocimientos y experiencias del alumno.

- **Promover como fin último el uso autónomo y autorregulado de los contenidos por parte de los alumnos.-** Se debe lograr que los alumnos

puedan realizar por sí solos lo que en un principio eran capaces de hacer con la ayuda del profesor.

- Hacer uso del lenguaje para recontextualizar y reconceptualizar la experiencia pedagógica.- Los docentes deben establecer momentos de síntesis o de recapitalización, para que los alumnos aseguren una mayor calidad de aprendizaje y tengan el espacio necesario para la actividad reflexiva de lo aprendido.

- Se recomienda fundamentalmente la interacción entre alumnos, como otro recurso valioso.- se debe tener en cuenta que la participación de los alumnos, van a contribuir al aprendizaje de sus compañeros.

En cualquier tipo de aprendizaje, participan todos nuestros procesos, tanto fisiológicos como sus representaciones subjetivas⁷ ¿porqué aprendemos? Porque encontramos una relación de causalidad de nuestros actos o por lo menos suponemos que la encontramos y en tal creencia seguimos obrando, del mismo modo, convencidos o persuadidos de conocer la naturaleza que existen entre un acto y el resultado esperado.

Enseñar a los alumnos aprender a aprender es una de las metas largamente acariciadas, para conseguir una formación integral de los alumnos; el aprendizaje constructivo de significados e ideas, acompañado de una buena dosis de estrategias cognitivas, dotará a los alumnos de competencias necesarias para seleccionar, organizar, reelaborar, jerarquizar, reflexionar y valorar críticamente la información.

⁷ MARTEL Victor,(2008): Procesos de Aprendizaje, Perú , Editorial San Marcos, pág 17.

Para ello, se debe motivar la utilización de los recursos y procesos cognitivo-afectivos de que dispone cualquier tipo de aprendiz, tales como:

- **Procesos psicológicos.-** todos aquellos procesos como: atención, percepción, memoria, razonamiento, etcétera, los cuales son indispensables para la ejecución de las tareas académicas complejas. Hay que recordar que la aplicación constructiva de los procesos psicológicos a la información permite que ésta se transforme en auténtico conocimiento.

Por tanto, gracias al empleo de los instrumentos psicológicos, los procesos psicológicos se vuelven voluntarios, intencionados y controlables. Puede decirse entonces que las estrategias cognitivas requieren primero de los procesos para ser utilizadas pero más tarde sirven a dichos procesos, los transforman y amplifican su potencial epistémico- cognitivo.

- **Base de conocimientos.-** son los conocimientos previos declarativos (hechos, conceptos y principios) que poseemos, los cuales se supone que están organizados en forma de un reticulado esquemático y jerarquizado. Este conocimiento esquemático puede influir decisivamente en la naturaleza y forma en que son empleadas las estrategias cognitivas. Una base de conocimientos rica y diversificada, que ha sido producto de aprendizajes significativos, generalmente se rige sobre la base de la posesión y uso eficaz de estrategias generales y específicas de dominio, así como de una adecuada organización cognitiva en la memoria a largo plazo (Chi y Glaser: 1986; Pozo : 1989). Una base de conocimientos extensa y organizada (en dominios específicos: módulos) puede ser tan poderosa como el mejor de los equipamientos de estrategias cognitivas.

- **Conocimiento metacognitivo y autoregulador.-** Se refiere al conocimiento que poseemos sobre lo que sabemos y cómo lo sabemos, así como al que tenemos sobre nuestros procesos y operaciones cognitivas cuando aprendemos, recordamos y solucionamos problemas. Brown (1987) lo describe con la expresión “conocimiento sobre el conocimiento”. El conocimiento metacognitivo tal como ya ha sido insinuado juega un papel fundamental en la selección y regulación inteligente de estrategias y técnicas de aprendizaje.

- **Procesos afectivo- motivacionales.-** En este cuadro complejo de relaciones entre los distintos tipos de conocimientos, todavía haría falta mencionar la intervención de los procesos motivacionales, como los procesos de atribución, expectativas y establecimiento de metas, autoeficacia, de los cuales se reconoce cada vez más su influencia en la aplicación de los tipos de conocimientos anteriores y los procesos asociados con ellos⁸.

c) Clasificación de los Métodos de Enseñanza.

Para fines de llevar a cabo la presente investigación, tomaremos en cuenta la clasificación siguiente:

- Método de enseñanza basado en problemas.
- Método de análisis y discusión de casos.
- Método de enseñanza basado en proyectos.
- Método de enseñanza basado en seminarios.

Este tipo de propuestas didácticas son de aplicación general en todos los niveles escolares y pueden implementarse en el proceso de enseñanza –

⁸ DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNANDEZ Gerardo,(2010): Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista, Mexico, Mc Graw Hill, pág. 181.

aprendizaje de cualquier materia o disciplina académica. En ellas se hace énfasis en el planteamiento de situaciones educativas con un fuerte grado de aproximación a la realidad por medio de tareas (problemas, casos, proyectos, temas generadores, etcétera), que tienen un alto nivel de relevancia cultural (son tareas que implican actividades y competencias auténticas) y por medio de las cuales se promueve en los alumnos una fuerte actividad interactiva y social, dado que se estructuran en situaciones de aprendizaje colaborativo.

Con todo ello se busca conseguir la construcción del conocimiento personal y particularmente la construcción conjunta con los compañeros y con el docente quien guía y supervisa todo el proceso. En el despliegue del proceso de solución de problemas, en el análisis y estudio de casos, en el desarrollo de proyectos, se dice que pueden desarrollarse y practicarse distintos tipos de habilidades cognitivas, expositivas, comunicativas (orales y escritas) y de pensamiento crítico y al mismo tiempo pueden aprender los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) de los programas escolares en que éstos se inserten⁹

1. Método de enseñanza basado en problemas

Es una de las estrategias de enseñanza situada que más ha llamado la atención tanto en el campo pedagógico como en la investigación (Araujo y Sastre, 2008); Díaz Barriga, 2006; Torp y Sage, 1999). Existen a la fecha múltiples propuestas, interpretaciones y experiencias realizadas sobre el mismo (al parecer no existe una única forma concreta, ni un formato único de proceso tutorial, Coll, Mauri y Onrubia, 2008). Según Torp y Sage (1999) la enseñanza basado en problemas tiene tres características centrales: a) organiza la propuesta de enseñanza y aprendizaje alrededor de problemas holísticos y relevantes, b) implica que los alumnos sean los protagonistas de las situaciones problemáticas planteadas, y c) constituye un entorno

⁹ DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNANDEZ Gerardo, (2010): Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista, Mexico, Mc Graw Hill, pág. 153.

pedagógico en el que los estudiantes realizan una fuerte cantidad de actividad cognitiva (fomento de habilidades cognitivas complejas de solución de problemas y toma de decisiones) y heurística colaborativa en la que los docentes guían y apoyan en su proceso de exploración/indagación¹⁰.

Es uno de los métodos de enseñanza- aprendizaje que ha tomado más arraigo en las instituciones de educación superior en los últimos años.

El camino que toma el proceso de aprendizaje convencional se invierte al trabajar en el aprendizaje basado en problemas; mientras tradicionalmente primero se expone la información y posteriormente se busca su aplicación en la resolución de un problema, en este caso primero se presenta el problema, se identifican las necesidades de aprendizaje, se busca la información necesaria y finalmente se regresa al problema.

El Método de enseñanza basado en problemas está relacionado con el trabajo y aprendizaje en grupos cooperativos y muy motivados, en los que se desarrollan destrezas de comunicación e interpersonales, se generan grandes objetivos de aprendizaje autodirigido y se desarrollan destrezas de evaluación crítica. Los problemas, conocidos a menudo como “escenarios”, no se contemplan como cuestiones a resolver, sino como desencadenantes para el diálogo en el grupo y la producción de tareas y de resultados del aprendizaje. Los problemas generan preguntas y el planteamiento de preguntas que se produce en el grupo, desencadenado por el escenario, activa los procesos de aprendizaje profundo del aprendizaje basado en problemas. En muchos sentidos, el aprendizaje basado en problemas podría

¹⁰ DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNANDEZ Gerardo,(2010): Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista, Mexico, Mc Graw Hill, pág. 153.

denominarse de modo más preciso como “Aprendizaje Basado en Preguntas”.

El Método de enseñanza basado en problemas es un método educativo que puede integrarse con otras modalidades de aprendizaje y contribuir en una importante proporción al aprendizaje de un módulo o asignatura. El método de enseñanza basado en problemas se adapta idealmente a los grados académicos en los que hay un importante elemento profesional y un conjunto de resultados bien definidos, derivados a menudo de las prescripciones y estándares requeridos por los cuerpos profesionales¹¹.

La Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Vicerrectoría Académica del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, en su publicación sobre “Las Estrategias y Técnicas Didácticas en el rediseño” indica que El método del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) tiene sus primeras aplicaciones y desarrollo en la escuela de medicina en la Universidad de Case Western Reserve en los Estados Unidos y en la Universidad de McMaster en Canadá en la década de los sesenta.

Esta metodología se desarrolló con el objetivo de mejorar la calidad de la educación médica cambiando la orientación de un currículum que se basaba en una colección de temas y exposiciones del maestro, a uno más integrado y organizado en problemas de la vida real y donde confluyen las diferentes áreas del conocimiento que se ponen en juego para dar solución al problema.

El Aprendizaje Basado en Problemas en la actualidad es utilizado en la educación superior en muy diversas áreas del conocimiento.

¹¹ EXLEY, Kate y DENNICK, Reg.(2007): Enseñanza en Pequeños Grupos en Educación Superior, Madrid, Editorial Narcea, pág 86.

El Aprendizaje Basado en Problemas incluye el desarrollo del pensamiento crítico en el mismo proceso de enseñanza - aprendizaje, no lo incorpora como algo adicional sino que es parte del mismo proceso de interacción para aprender. El Aprendizaje Basado en Problemas busca que el alumno comprenda y profundice adecuadamente en la respuesta a los problemas que se usan para aprender abordando aspectos de orden filosófico, sociológico, psicológico, histórico, práctico, etc. Todo lo anterior con un enfoque integral. La estructura y el proceso de solución al problema están siempre abiertos, lo cual motiva a un aprendizaje consciente y al trabajo de grupo sistemático en una experiencia colaborativa de aprendizaje.

Los alumnos trabajan en equipos de seis a ocho integrantes con un tutor/facilitador que promoverá la discusión en la sesión de trabajo con el grupo. El tutor no se convertirá en la autoridad del curso, por lo cual los alumnos sólo se apoyarán en él para la búsqueda de información. Es importante señalar que el objetivo no se centra en resolver el problema sino en que éste sea utilizado como base para identificar los temas de aprendizaje para su estudio de manera independiente o grupal, es decir, el problema sirve como detonador para que los alumnos cubran los objetivos de aprendizaje del curso. A lo largo del proceso de trabajo grupal los alumnos deben adquirir responsabilidad y confianza en el trabajo realizado en el grupo, desarrollando la habilidad de dar y recibir críticas orientadas a la mejora de su desempeño y del proceso de trabajo del grupo.

Dentro de la experiencia del Aprendizaje Basado en Problemas los alumnos van integrando una metodología propia para la adquisición de conocimiento y aprenden sobre su propio proceso de aprendizaje.

Los conocimientos son introducidos en directa relación con el problema y no de manera aislada o fragmentada. En el Aprendizaje Basado en Problemas los alumnos pueden observar su avance en el desarrollo de conocimientos y habilidades, tomando conciencia de su propio desarrollo.¹²

El servicio de innovación educativa de la Universidad Politécnica de Madrid, indica que El Aprendizaje Basado en Problemas es una metodología **centrada en el aprendizaje**, en la investigación y reflexión que siguen los alumnos para llegar a una solución ante un problema planteado por el profesor.

Generalmente, dentro del proceso educativo, el docente explica una parte de la materia y, seguidamente, propone a los alumnos una actividad de aplicación de dichos contenidos. Sin embargo, el Aprendizaje Basado en Problemas se plantea como medio para que los estudiantes adquieran esos conocimientos y los apliquen para solucionar un problema real o ficticio, sin que el docente utilice la lección magistral u otro método para transmitir ese temario. Barrows (1986) define al Aprendizaje Basado en Problemas como “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos”. En esta metodología los **protagonistas del aprendizaje** son los propios alumnos, que asumen la responsabilidad de ser parte activa en el proceso.

Prieto (2006) defendiendo el enfoque de aprendizaje activo señala que “el aprendizaje basado en problemas representa una estrategia eficaz y flexible

¹² <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>

que, a partir de *lo que hacen los estudiantes*, puede mejorar la calidad de su aprendizaje universitario en aspectos muy diversos”. Así, el Aprendizaje Basado en Problemas ayuda al alumno a desarrollar y a trabajar diversas **competencias**. Entre ellas, De Miguel (2005) destaca:

- Resolución de problemas
- Toma de decisiones
- Trabajo en equipo
- Habilidades de comunicación (argumentación y presentación de la información)
- Desarrollo de actitudes y valores: precisión, revisión, tolerancia...

Prieto (2006) citando a Engel y Woods añade:

- Identificación de problemas relevantes del contexto profesional
- La conciencia del propio aprendizaje
- La planificación de las estrategias que se van a utilizar para aprender
- El pensamiento crítico
- El aprendizaje auto dirigido
- Las habilidades de evaluación y autoevaluación
- El aprendizaje permanente

Del mismo modo, Benito y Cruz (2005) aparte de las competencias ya citadas indican que el Aprendizaje Basado en Problemas favorece el desarrollo del razonamiento eficaz y la creatividad.

Como paso previo a la planificación y utilización del Aprendizaje Basado en Problemas se deben tener en cuenta dos aspectos fundamentales:

- Que los **conocimientos** de los que ya disponen los alumnos son

suficientes y les ayudarán a construir los nuevos aprendizajes que se propondrán en el problema.

- Que el **contexto** y el **entorno** favorezca el trabajo autónomo y en equipo que los alumnos llevarán a cabo (comunicación con docentes, acceso a fuentes de información, espacios suficientes, etc.)

En la planificación de la sesión de Aprendizaje Basado en Problemas es necesario:

Seleccionar los objetivos que, enmarcados dentro de las competencias establecidas en la materia, pretendemos que los alumnos logren con la actividad.

Escoger la situación problema sobre la que los alumnos tendrán que trabajar.

Para ello el contenido debe:

- Ser relevante para la práctica profesional de los alumnos.
- Ser lo suficientemente complejo (pero no imposible) para que suponga un reto para los estudiantes. De esta manera su motivación aumentará y también la necesidad de probarse a sí mismos para orientar adecuadamente la tarea.
- Ser lo suficientemente amplio para que los alumnos puedan formularse preguntas y abordar la problemática con una visión de conjunto, pero sin que esta amplitud llegue a desmotivarles o crearles ansiedad.

Orientar las reglas de la actividad y el trabajo en equipo. Sabemos que, en ocasiones, trabajar en grupo puede crear tensiones, malestar entre los miembros, descoordinación, etc. Estos conflictos dentro de los grupos suelen ser beneficiosos para el crecimiento del grupo, si se solucionan adecuadamente. Para que estos problemas, cuando surjan, no entorpezcan demasiado el trabajo de los equipos, el docente puede proponer el reparto de roles dentro de los grupos. El coordinador, gestor de tiempos, moderador,

etc. pueden ser algunos ejemplos. Todos los estudiantes, aparte de desempeñar estos roles, deben participar activamente en el trabajo común.

Establecer un tiempo y **especificarlo** para que los alumnos resuelvan el problema y puedan organizarse. El tiempo puede abarcar determinadas horas, días e incluso semanas, dependiendo del alcance del problema. No se recomienda que el tiempo dedicado al problema sea excesivamente extenso ya que los alumnos pueden desmotivarse. También se pueden seleccionar los momentos en los que los alumnos estarán en el aula trabajando y aquellos en los que no necesitarán (si no lo desean) estar en la clase.

Organizar sesiones de tutoría donde los alumnos (a nivel individual y grupal) puedan consultar con el tutor sus dudas, sus incertidumbres, sus logros, sus cuestiones, etc. Este espacio ofrece al tutor la posibilidad de conocer de primera mano cómo avanza la actividad y podrá orientarles, animarles a que continúen investigando, etc. Las **tutorías** constituyen una magnífica oportunidad para intercambiar ideas, exponer las dificultades y los avances en la resolución del problema.

Características del Aprendizaje Basado en Problemas.

Resumiendo podemos indicar que una de las principales características del Aprendizaje Basado en Problemas está en fomentar en el alumno la actitud positiva hacia el aprendizaje, en el método se respeta la autonomía del estudiante, quien aprende sobre los contenidos y la propia experiencia de trabajo en la dinámica del método, los alumnos tienen además la posibilidad de observar en la práctica aplicaciones de lo que se encuentran aprendiendo en torno al problema.¹³

¹³ http://innovacioneducativa.upm.es/guias/aprendizaje_basado_en_problemas.pdf

La transferencia pasiva de información es algo que se elimina en el Aprendizaje Basado en Problemas, por el contrario, toda la información que se vierte en el grupo es buscada, aportada, o bien, generada por el mismo grupo.

A continuación se describen algunas características del Aprendizaje Basado en Problemas:

- Es un método de trabajo activo donde los alumnos participan constantemente en la adquisición de su conocimiento.
- El método se orienta a la solución de problemas que son seleccionados o diseñados para lograr el aprendizaje de ciertos objetivos de conocimiento.
- El aprendizaje se centra en el alumno y no en el profesor o sólo en los contenidos.
- Es un método que estimula el trabajo colaborativo en diferentes disciplinas, se trabaja en grupos pequeños.
- Los cursos con este modelo de trabajo se abren a diferentes disciplinas del conocimiento.
- El maestro se convierte en un facilitador o tutor del aprendizaje.

Al trabajar con el Aprendizaje Basado en Problemas la actividad gira en torno a la discusión de un problema y el aprendizaje surge de la experiencia de trabajar sobre ese problema, es un método que estimula el autoaprendizaje y permite la práctica del estudiante al enfrentarlo a situaciones reales y a identificar sus deficiencias de conocimiento.

Actividades y responsabilidades del estudiante y del profesor

DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNANDEZ Gerardo,(2010): en su obra “Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista” determina el rol del docente y del alumno de la siguiente forma:

Rol del docente:

- Diseño y presentación de la situación problema (situación abierta o difusa) a los alumnos
- Explicaciones iniciales e insipientes sobre el problema.
- Revisión de la comprensión nueva del problema y de la estrategia de resolución.
- Discusión general.

Rol del Estudiante

- Planteamiento de nuevos objetivos para profundizar sobre su comprensión y análisis.
- Búsqueda y estudio de nueva información sobre el problema en diversas fuentes (impresas y en línea)
- Posible planteamiento de la planificación y del establecimiento de la estrategia de resolución.
- Revisión de la comprensión nueva del problema y de la estrategia de resolución.

- Discusión general¹⁴.

El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, en su publicación sobre “Las Estrategias y Técnicas Didácticas en el rediseño” establece las actividades y responsabilidades el profesor y de los alumnos en la forma siguiente:

Actividades y responsabilidades del profesor

En el Aprendizaje Basado en Problemas el profesor a cargo del grupo actúa como un tutor en lugar de ser un maestro convencional experto en el área y transmisor del conocimiento. El tutor ayudará a los alumnos a reflexionar, identificar necesidades de información y les motivará a continuar con el trabajo, es decir, los guiará a alcanzar las metas de aprendizaje propuestas.

El tutor no es un observador pasivo, por el contrario, debe estar activo orientando el proceso de aprendizaje asegurándose de que el grupo no pierda el objetivo trazado, y además identifique los temas más importantes para cumplir con la resolución del problema.

La principal tarea del tutor es asegurarse de que los alumnos progresen de manera adecuada hacia el logro de los objetivos de aprendizaje, además de identificar qué es lo que necesitan estudiar para comprender mejor. Lo anterior se logra por medio de preguntas que fomenten el análisis y la síntesis de la información además de la reflexión crítica para cada tema. El tutor apoya el desarrollo de la habilidad en los alumnos para buscar información y recursos de aprendizaje que les sirvan en su desarrollo personal y grupal.

¹⁴ DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNANDEZ Gerardo,(2010): Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista, Mexico, Mc Graw Hill, pág. 155.

Una de las habilidades básicas del tutor consiste en la elaboración de preguntas para facilitar el aprendizaje, resulta fundamental en esta metodología hacer las preguntas apropiadas en el momento adecuado ya que esto ayuda a mantener el interés del grupo y a que los alumnos recopilen la información adecuada de manera precisa.

El Rol del tutor se puede sintetizar en:

- Debe estar dispuesto a considerar el Aprendizaje Basado en Problemas como un método efectivo para adquirir información y para desarrollar la habilidad de pensamiento crítico.
- Considerar al alumno como principal responsable de su propia educación.
- Concebir al grupo pequeño en el Aprendizaje Basado en Problemas como espacio de integración, dirección y retroalimentación.
- Debe estar disponible para los alumnos durante el período de trabajo del grupo sin abandonar su papel de tutor.
- Debe estar preparado y dispuesto para tener asesorías individuales con los alumnos cuando se requiera.
- Evaluar en el tiempo oportuno a los alumnos y a los grupos y, estar en contacto con maestros y tutores del área con el fin de mejorar el curso en función de su relación con el contenido de otros cursos.
- Coordinar las actividades de retroalimentación de los alumnos a lo largo del período de trabajo del grupo.

Algunas recomendaciones para el tutor:

- Sentirse y comportarse como un miembro más del grupo.

- No llevar la dirección del grupo con base en sus propias opiniones, por el contrario, facilitar la dinámica del mismo.
- Asegurarse de que los temas y objetivos de aprendizaje analizados y discutidos queden claros para todos los alumnos.
- En el momento de hacer cualquier intervención se debe considerar si el comentario ayuda a los alumnos a aprender por sí mismos.
- Ayudar a los alumnos a enfocar los temas centrales de su discusión en lugar de tratar todo tipo de temas al mismo tiempo.
- Recordar a los alumnos de forma periódica lo que se está aprendiendo de tal manera que valoren la experiencia, se recomienda que la intervención sea específica y con ejemplos.

Actividades y responsabilidades del alumno

El Aprendizaje Basado en Problemas es un proceso de aprendizaje centrado en el alumno, por lo anterior se espera de él una serie de conductas y participaciones distintas a las requeridas en el proceso de aprendizaje convencional.

A continuación se presentan algunas características deseables en los alumnos que participan en el Aprendizaje Basado en Problemas. Es importante señalar que si el alumno no cuenta con estas cualidades debe estar dispuesto a desarrollarlas o mejorarlas. Motivación profunda y clara sobre la necesidad de aprendizaje.

- Disposición para trabajar en grupo.
- Tolerancia para enfrentarse a situaciones ambiguas.

- Habilidades para la interacción personal tanto intelectual como emocional.
- Desarrollo de los poderes imaginativo e intelectual.
- Habilidades para la solución de problemas.
- Habilidades de comunicación.
- Ver su campo de estudio desde una perspectiva más amplia.
- Habilidades de pensamiento crítico, reflexivo, imaginativo y sensitivo.

Responsabilidades para los alumnos al trabajar en el Aprendizaje Basado en Problemas:

- Una integración responsable en torno al grupo y además una actitud entusiasta en la solución del problema.
- Aporte de información a la discusión grupal. Lo anterior les facilita un entendimiento detallado y específico sobre todos los conceptos implicados en la atención al problema.
- Búsqueda de la información que consideren necesaria para entender y resolver el problema, esto les obliga a poner en práctica habilidades de análisis y síntesis.
- Investigación por todos los medios como por ejemplo: la biblioteca, los medios electrónicos, maestros de la universidad o los propios compañeros del grupo. Lo anterior les permite un mejor aprovechamiento de los recursos.
- Desarrollo de habilidades de análisis y síntesis de la información y una visión crítica de la información obtenida.
- Compromiso para identificar los mecanismos básicos que puedan explicar cada aspecto importante de cada problema.

- Estimular dentro del grupo el uso de las habilidades colaborativas y experiencias de todos los miembros del equipo. Señalando la necesidad de información y los problemas de comunicación.
- Apertura para aprender de los demás, compromiso para compartir el conocimiento, la experiencia o las habilidades para analizar y sintetizar información.
- Identificar las prioridades de aprendizaje, teniendo en cuenta que la tarea principal de cada problema es lograr ciertos objetivos de aprendizaje y no sólo llegar al diagnóstico y a la solución del problema.
- Compromiso para retroalimentar el proceso de trabajo del grupo buscando que se convierta en un grupo efectivo de aprendizaje.
- Durante las sesiones de trabajo orientar las participaciones a la discusión de los objetivos de aprendizaje y no desviar las intervenciones a otros temas. Buscar durante la sesión la aclaración de dudas propias y de otros compañeros.
- Apertura para realizar las preguntas que sean necesarias para aclarar la información y cubrir los objetivos propuestos para la sesión.
- Compartir información durante las sesiones, estimulando la comunicación y participación de los otros miembros del grupo.¹⁵

La Universidad Politécnica de Madrid, señala que al utilizar metodologías centradas en el aprendizaje de los alumnos, los roles tradicionales, tanto del profesor como del alumnado, cambian. Se presentan a continuación los papeles que juegan ambos en el Aprendizaje Basado en problemas.

¹⁵ <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>

Rol del Docente:

- Da un papel protagonista al alumno en la construcción de su aprendizaje.
- Tiene que ser consciente de los logros que consiguen sus alumnos.
- Es un guía, un tutor, un facilitador del aprendizaje que acude a los alumnos cuando le necesitan y que les ofrece información cuando la necesitan.
- El papel principal es ofrecer a los alumnos diversas oportunidades de aprendizaje.
- Ayuda a sus alumnos a que piensen críticamente orientando sus reflexiones y formulando cuestiones importantes.
- Realizar sesiones de tutoría con los alumnos.

Rol del alumno.

- Asumir su responsabilidad ante el aprendizaje.
- Trabajar con diferentes grupos gestionando los posibles conflictos que surjan.
- Tener una actitud receptiva hacia el intercambio de ideas con los compañeros.
- Compartir información y aprender de los demás
- Ser autónomo en el aprendizaje (buscar información, contrastarla, comprenderla, aplicarla, etc.) y saber pedir ayuda y orientación cuando lo necesite.
- Disponer de las estrategias necesarias para planificar, controlar y evaluar los pasos que lleva a cabo en su aprendizaje.¹⁶

¹⁶ http://innovacioneducativa.upm.es/guias/aprendizaje_basado_en_problemas.pdf

2. Método de análisis y discusión de casos.

Es una propuesta que tiene sus orígenes en la enseñanza del derecho desde inicios del siglo pasado. Pero más recientemente ha sido utilizado de manera amplia en distintas disciplinas y niveles educativos (Wassermann, 1998). La propuesta del método basado en análisis y discusión de casos a grosso modo consiste en el planteamiento de un caso a los alumnos, el cual es analizado y discutido en pequeño y posteriormente en el grupo-clase, y en la que el proceso didáctico consiste en promover el estudio en profundidad basado en el aprendizaje dialógico y argumentativo (Boehrer, 2002). En esta estrategia metodológica se intenta desarrollar en los alumnos habilidades de explicación y argumentación, así como el aprendizaje y profundización de los contenidos curriculares por aprender¹⁷.

Consiste en el análisis de una corta historia descriptivo- narrativa (real o ficticia) que encierra un conflicto entre personas o grupos. Para la interpretación de los hechos es necesario, de acuerdo a los objetivos que persigue el docente y el tema que trata el caso, poner en juego teorías, principios o prescripciones de orden legal, ético, cultural, psicológico, económico, administrativo, etc¹⁸.

Es un método activo participativo por excelencia. Su objetivo principal es desarrollar competencias que permitan investigar, comunicarse, argumentar y actuar en situaciones problemáticas.

¹⁷ DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNANDEZ Gerardo,(2010): Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista, Mexico, Mc Graw Hill, pág. 155.

¹⁸ FLORES BARBOZA, José,(2007): Es estudio de Casos. Perú. Plasmagraf. Pág. 18.

También incide en la formación de la personalidad y, algo importante origina y fortalece actitudes a partir del análisis crítico de acciones, reacciones, hesitaciones y decisiones de las personas en situaciones límite.

El estudio de casos es uno de los procedimientos didácticos más eficaces con que cuentan los docentes para lograr que los estudiantes vinculen el mundo abstracto de los conceptos, principios, dispositivos legales, valores y teorías con el mundo concreto de los hechos y sus relaciones.

El examen analítico- sintético de un caso, que está orientado exprofesamente a capturar el interés del estudiante, exige el ejercicio de operaciones intelectuales de alto nivel como la discriminación entre hechos, opiniones e inferencias, el empleo de alternativas de decisión y sus probables consecuencias en condiciones de limitada información.

En el estudio de casos, el protagonista del proceso de enseñanza – aprendizaje es el estudiante; el profesor, por su parte, asume la importante tarea de guiar la comprensión cabal del caso y la consecuente discusión en torno al foco del asunto¹⁹.

La Universidad de Oviedo- España en su publicación sobre MODALIDADES DE ENSEÑANZA CENTRADAS EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS ORIENTACIONES PARA PROMOVER EL CAMBIO METODOLÓGICO EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (2005), define :

¹⁹ FLORES BARBOZA, José, (2007): El Estudio de Casos. Perú. Plamagraf, pág. 17-18.

El Estudio de Casos es el análisis intensivo y completo de un hecho, problema o suceso real con la finalidad de conocerlo, interpretarlo, resolverlo, generar hipótesis, contrastar datos, reflexionar, completar conocimientos, diagnosticarlo y, en ocasiones, entrenarse en los posibles procedimientos alternativos de solución.

El análisis profundo de ejemplos tomados de la realidad engarza dialécticamente la teoría y la práctica en un proceso reflexivo que se convierte, a su vez, en aprendizaje significativo, al tener que mostrar y analizar cómo los expertos han resuelto o pueden resolver sus problemas, las decisiones que han tomado o podrían tomar y los valores, técnicas y recursos implicados en cada una de las posibles alternativas. El hecho de buscar una comprensión e interpretación completa del caso, así como de las decisiones y posibles puntos de vista de su actor provoca un aprendizaje activo, que trasciende los límites del propio espacio de enseñanza-aprendizaje, y sirve para generar soluciones, contrastarlas e, incluso, ejercitarse en procedimientos de solución.

El proceso consiste en la presentación por parte del profesor de un caso concreto, de extensión variable según el diseño organizativo, para su estudio junto con un guión de trabajo que oriente dicho proceso.

Etapas: Independientemente de la tipología de estudio de casos por la que se opte se podrían diferenciar tres etapas en su desarrollo: 1) Presentación y familiarización inicial con el tema: los estudiantes, después de un estudio individual del mismo, realizan un análisis inicial en sesión grupal, guiados por el profesor, interpretando y clarificando los distintos puntos de vista; 2) Análisis detenido del caso: identificación y formulación de problemas,

detección de puntos fuertes y débiles, intentando dar respuestas, parciales o totales, a cada uno de los elementos que lo componen y la naturaleza de las decisiones a tomar, tareas que pueden realizarse en pequeños grupos o en sesiones plenarias, y 3) Preparación de conclusiones y recomendaciones: de forma cooperativa, encaminadas a la toma de decisiones, evaluando diferentes alternativas para su solución y procurando una reflexión individual.

La selección del caso, o casos, es importante, ya que requiere que sea atrayente y responda a los objetivos y núcleos temáticos de estudio. En su *tipología* se distinguen casos únicos (típicos, excepcionales, rechazables, raros, estándares, etc.), múltiples (casos extremos, contrastables, comparables con relación a dimensiones, etc.), simulaciones de problemas reales o también basados en experiencias propias y narraciones.

Como estrategia didáctica, se diferencian tres modelos en razón de sus propósitos: 1) centrado en el análisis de casos, donde se analizan las soluciones tomadas por expertos; 2) centrados en la aplicación de principios, donde los estudiantes se ejercitan en la selección y aplicación de normas y legislación para cada caso, y 3) centrados en el entrenamiento, en la resolución de situaciones, no dando la respuesta correcta de antemano sino estando abierto a soluciones diversas y a la consideración de singularidad y complejidad de cada caso y contexto.

CONOCIMIENTOS

- Generales para el aprendizaje

Observación, identificación y evaluación de situaciones y casos reales.
Análisis, razonamiento y toma de decisiones.

- Académicos vinculados a una materia.

Interpretación de los casos desde la óptica del conocimiento específico de una materia, enmarcándolos en enfoques teóricos o en soluciones aplicadas.
Generar nuevo conocimiento de la materia a partir del estudio de casos.

- Vinculados al mundo profesional.

Conocer, utilizar y adquirir habilidades y competencias de empleabilidad requeridas en un campo profesional. Hacer juicios fundamentados sobre situaciones complejas del mundo profesional.

Conocimiento de usos, procesos, términos y contexto vinculados a competencias profesionales.

HABILIDADES Y DESTREZAS.

- Intelectuales.

Habilidad para generar, diseñar e implementar conocimiento aplicado e instrumental que se ajuste a las necesidades de los casos y del mundo real.

- De comunicación.

Habilidades de comunicación de ideas, argumentación y elaboración de conclusiones de forma efectiva para diferentes situaciones y audiencias.

- Interpersonales.

Habilidad de escuchar, respetar las ideas de otros, diálogo, etc.

- Organización/gestión personal.

Habilidades para resolver, gestionar técnicas, procedimientos, recursos o acercamientos que contribuyan al desarrollo exitoso de casos.

Saber distribuir tareas en función de criterios de competencias dentro de un grupo profesional.

Reconocer momentos claves en la planificación y ejecución de un caso, prediciendo tiempos, medios y recursos.

ACTITUDES Y VALORES

- De desarrollo profesional.

Tener las habilidades necesarias para el ejercicio profesional autónomo, con iniciativas instrumentales (ajuste, tolerancia, flexibilidad) aplicables a una amplia gama de situaciones imprevisibles.

- De compromiso personal.

Tener iniciativa para saber resolver problemas con responsabilidad y autonomía, tanteando ventajas e inconvenientes.

Actividades y responsabilidades del estudiante y del profesor

FLORES BARBOZA, José, (2007), en su obra “El Estudio de Casos” señala los roles siguientes:

Rol del Docente

- Selección de un caso coherente, con el objetivo de la lección.

- Cálculo del tiempo para su análisis.

- Formula preguntas motivadoras, sugerencias y observaciones precisas y oportunas.
- Dirige el debate, anotando en la pizarra los puntos claves según progresa el análisis.
- Está lista a dar información adicional.
- Conjuntamente con los estudiantes, efectúa un sumario o síntesis no sólo de los logros del análisis, sino de la experiencia social que ha vivido.

Rol del estudiante

- familiarizarse con el tema, los personajes y el actor principal; esto será posible si realiza una lectura comprensiva a fin de lograr una impresión global y general del caso.
- Analizar el tema detenidamente para lograr una formulación clara de los problemas, la identificación de los elementos principales que intervienen, elaboración de una propuesta sobre las decisiones que se deberían tomar y evaluar las consecuencias que esta última puede conllevar.
- Preparar las recomendaciones y cómo se harían operativas para lograr la solución del caso motivo de estudio.
- Respecto al sistema de trabajo, es recomendable que los estudiantes lo inicien con una fase de reflexión individual para posteriormente organizarse en un equipo de trabajo con algunos compañeros. En esta etapa, se deberá iniciar el trabajo con una lluvia de ideas que permita la consideración de algunas vías de análisis y alternativas de solución.

- Finalmente debe realizarse un debate general centrado tanto en los descriptores del caso como en la propuesta de soluciones y en la consideración de los temas, teoría y prescripciones para el caso propuesto²⁰.

La Universidad de Oviedo- España en su publicación sobre MODALIDADES DE ENSEÑANZA CENTRADAS EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS ORIENTACIONES PARA PROMOVER EL CAMBIO METODOLÓGICO EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (2005), establece las estrategias de enseñanza y tareas siguientes:

Estrategias de enseñanza y tareas del profesor

Antes de los seminarios: el *profesor* debe estar muy familiarizado con el caso o elaborarlo, determinar los objetivos y competencias a desarrollar, seleccionar los métodos más adecuados, preparar detenidamente cada sesión, preguntas, temas y núcleos de debate, así como el sistema organizativo, dinámicas internas y tareas de los estudiantes y del grupo.

Durante el desarrollo: debe presentar el caso, explicar y clarificar las tareas a realizar y dinamizar el grupo, combinando la directividad con la no-directividad, guiando la reflexión, evitando la emisión de juicios propios, observando, reconduciendo el análisis, equilibrando tiempos e intervenciones, creando climas de diálogo y, si es el caso, realizando alguna síntesis final. Paralelamente, debe tomar las notas imprescindibles para realizar un seguimiento de las intervenciones de los estudiantes.

²⁰ FLORES BARBOZA, José, (2007): El Estudio de Casos, Perú, Plasmagraf, pág. 68-69-70-71.

Después de los seminarios: el profesor debe registrar las contribuciones de los estudiantes y demás aportaciones relacionadas con la evaluación de los mismos y del propio proceso del seminario.

Organización: Habitualmente se trabaja con grupos y aulas pequeñas (6 a 10 alumnos), aunque el tamaño puede ser mayor, ya que se puede alternar o combinar el trabajo individual, por parejas, minigrupos, o recurrir a relatores dentro de un grupo mayor. Asimismo, se puede recurrir a otras estrategias de dinamización: coloquios-debate, dramatización, torbellino de ideas (*brainstorming*), redacción de informes escritos, etc.

Estrategias de aprendizaje y tareas del estudiante

Los estudiantes, además del estudio previo y preparación individual del caso, durante el proceso deben analizar los detalles del mismo, interrelacionar conocimientos, buscar y formular las causas de los problemas, contextualizarlo, plantear alternativas de solución y, sobre todo, debatir, dialogar, argumentar en público, rebatir ideas, comunicar con claridad, saber inhibirse, escuchar y respetar a los demás en el diálogo.²¹

3. Método de enseñanza Basado en proyectos

Conocido también como enfoque de proyectos, es el más representativo de las propuestas de la enseñanza situada (Díaz Barriga, 2006). Con antecedentes evidentes en los trabajos de Dewey y de Kilpatrick, el aprendizaje basado en proyectos tiene un mayor peso en el locus del alumno (o del grupo de alumnos) que los anteriores, porque en éste los proyectos a desarrollar dependen en gran medida de sus intereses académicos y

²¹ <http://www.uniovi.es/publicaciones>

personales desde un inicio. Un proyecto puede ser considerado como: a) una actividad propositiva que los alumnos realizan, b) para su logro, supone una cierta libertad de acción dentro de los marcos curriculares en que se trabaja, c) se orienta a una actividad o producto concreto, y d) es valioso como experiencia pedagógica porque permite el desarrollo o la adquisición de conocimiento, habilidades y actitudes (competencias) determinadas, que pertenecen a los programas específicos donde se inserta la experiencia o que son de carácter curricular transversal²².

El método de proyectos emerge de una visión de la educación en la cual los estudiantes toman una mayor responsabilidad de su propio aprendizaje y en donde aplican, en proyectos reales, las habilidades y conocimientos adquiridos en el salón de clase.

El método de proyectos busca enfrentar a los alumnos a situaciones que los lleven a rescatar, comprender y aplicar aquello que aprenden como una herramienta para resolver problemas o proponer mejoras en las comunidades en donde se desenvuelven.

Cuando se utiliza el método de proyectos como estrategia, los estudiantes estimulan sus habilidades más fuertes y desarrollan algunas nuevas. Se motiva en ellos el amor por el aprendizaje, un sentimiento de responsabilidad y esfuerzo y un entendimiento del rol tan importante que tienen en sus comunidades.

²² DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNANDEZ Gerardo,(2010): Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista, Mexico, Mc Graw Hill, pág. 156-157.

Los estudiantes buscan soluciones a problemas no triviales al:

- hacer y depurar preguntas.
- Debatir ideas.
- Hacer predicciones.
- Diseñar planes y/o experimentos.
- Recolectar y analizar datos.
- Establecer conclusiones.
- Comunicar sus ideas y descubrimientos a otros.
- Hacer nuevas preguntas.
- Crear artefactos.

El trabajar con proyectos puede cambiar las relaciones entre los maestros y los estudiantes. Puede también reducir la competencia entre los alumnos y permitir a los estudiantes colaborar, más que trabajar unos contra otros. Además, los proyectos pueden cambiar el enfoque de aprendizaje, la puede llevar de la simple memorización de hechos a la exploración de ideas.²³

Lourdes Galeana de la O. docente de la Universidad de Colima, indica que el Aprendizaje Basado en Proyectos implica el formar equipos integrados por personas con perfiles diferentes, áreas disciplinares, profesiones, idiomas y culturas que trabajan juntos para realizar proyectos para solucionar problemas reales. Estas diferencias ofrecen grandes oportunidades para el aprendizaje y prepararan a los estudiantes para trabajar en un ambiente y en economías diversas y globales. Para que los resultados de trabajo de un equipo de trabajo, bajo el Aprendizaje Basado en Proyectos sean exitosos, se requiere de un diseño instruccional definido, definición de roles y fundamentos de diseño de proyectos. El Aprendizaje por Proyectos es complicado y requiere perseverancia, dedicación y el mejor de los esfuerzos

²³ www.sistema.itesm.mx/va/dide/documentos/onf-doc.2005.06.22

por parte de todos los actores implicados, pero el proponer y desarrollar modelos innovadores de aprendizaje que logren potenciar las capacidades para de autoaprendizaje de nuestros estudiantes es justificable en todos los sentidos ya que el Aprendizaje Basado en Proyectos contribuye de manera primaria a:

- Crear un concepto integrador de las diversas áreas del conocimiento.
- Promover una conciencia de respeto de otras culturas, lenguas y personas.
- Desarrollar empatía por personas.
- Desarrollar relaciones de trabajo con personas de diversa índole.
- Promover el trabajo disciplinar.
- Promover la capacidad de investigación.
- Proveer de una herramienta y una metodología para aprender cosas nuevas de manera eficaz.

Son muchas las ventajas que este modelo ofrece al proceso de aprendizaje ya que promueve que los estudiantes piensen y actúen en base al diseño de un proyecto, elaborando un plan con estrategias definidas, para dar una solución a una interrogante y no tan solo cumplir objetivos curriculares. Permite el aprender en la diversidad al trabajar todos juntos. Estimula el crecimiento emocional, intelectual y personal mediante experiencias directas con personas y estudiantes ubicados en diferentes contextos. Los estudiantes aprenden diferentes técnicas para la solución de problemas al estar en contacto con personas de diversas culturas y con puntos de vista diferentes. Aprenden a aprender el uno del otro y también aprenden la forma de ayudar a que sus compañeros aprendan. Aprenden a evaluar el trabajo de sus pares. Aprenden a dar retroalimentación constructiva tanto para ellos mismos como para sus compañeros. El proceso de elaborar un proyecto permite y alienta a los estudiantes a experimentar, realizar aprendizaje basado en

descubrimientos, aprender de sus errores y enfrentar y superar retos difíciles e inesperados.

En resumen el Aprendizaje Basado en Proyectos apoya a los estudiantes a: (1) adquirir conocimientos y habilidades básicas, (2) aprender a resolver problemas complicados y (3) llevar a cabo tareas difíciles utilizando estos conocimientos y habilidades.

El Aprendizaje Basado en Proyectos se enfoca en un problema que hay que solucionar en base a un plan. La idea fundamental es el diseño de un planteamiento de acción donde los estudiantes identifican el ¿qué?, ¿con quién?, ¿para qué?, ¿cómo?, ¿cuánto?, factores de riesgo a enfrentar, medidas alternativas para asegurar el éxito, resultados esperados, etc., y no la solución de problemas o la realización de actividades.

La definición de lo que se va a lograr, al igual que los componentes y productos con los que se trabaja el proyecto, permiten hacer modificaciones continuas y mejoras incrementales durante el desarrollo del mismo. Cuando el alumno se enfrenta a un problema o tarea que constituye un desafío, utiliza el propio conocimiento, las habilidades, y la experiencia adquirida en trabajos anteriores, y ya que este modelo plantea el trabajo en equipos, entre todos suman estas variables, logrando un enfoque sistémico del problema. Un proyecto tiene restricciones de tiempo. Por lo tanto, se deben tomar decisiones sobre la administración de éste. Si se emplea demasiado tiempo mejorando un aspecto, es posible que otros no logren el mismo nivel de calidad y por lo tanto el proyecto, como un todo, puede peligrar. Uno de los objetivos en una típica lección de Aprendizaje Basado en Proyectos, es lograr que los alumnos aprendan a tomar las decisiones necesarias para

alcanzar un nivel adecuado de calidad con las restricciones de tiempo existentes.

Si el Aprendizaje Basado en Proyectos gira alrededor de problemas reales, el alumno contará con una gran cantidad de proyectos para escoger, así como la naturaleza de estos y su nivel de contenido. Los estudiantes se motivan intrínsecamente en la medida en que dan forma a sus proyectos para que estén acordes a sus propios intereses y habilidades. Es común que el alumno tenga que dedicar tiempo y esfuerzo adicional, para definir el proyecto específico que llevará a cabo. El producto, la presentación o la producción obtenida por el alumno tendrán un toque personal.

Generalmente se puede asignar el mismo proyecto a estudiantes que tengan trayectoria académica y habilidades diferentes. Los alumnos construyen nuevos conocimientos y habilidades sobre los conocimientos y habilidades que ya poseen. Realizan investigación empleando múltiples fuentes de información, tales como Internet, libros, bases de datos en línea, video, entrevistas personales, y sus propios experimentos. Aún si los proyectos se basan en el mismo tema, es muy probable que distintos alumnos empleen fuentes de información diferentes.

Las evidencias de aprendizaje en este modelo educativo es el diseño y desarrollo de un producto, presentaciones que otros estudiantes pueden ver o utilizar. El producto puede ser escrito o interactivo. Los alumnos pueden presentar los resultados de sus proyectos en clase como informes o carteles. Otros proyectos pueden realizarse fuera de la escuela como escenificaciones, publicaciones o ferias. Una evidencia de aprendizaje fundamental es el portafolio del estudiante, ya que en él se concentran los cursos realizados,

consulta a expertos, documentos revisados, proyectos y productos entregados. Las TIC se pueden utilizar como medio difundir e integrar los productos.²⁴

Actividades y responsabilidades del estudiante y del profesor

La Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, establece los roles siguientes:

Rol del Docente:

- El aprendizaje pasa de las manos del profesor a las del alumno, de tal manera que éste pueda hacerse cargo de su propio aprendizaje.
- El profesor está continuamente monitoreando la aplicación en el salón de clase, observando que funcionó y que no.
- El profesor deja de pensar que tiene que hacerlo todo y da a sus alumnos la parte más importante.
- El profesor se vuelve estudiante al aprender cómo los alumnos aprenden, lo que le permite determinar cuál es la mejor manera en que puede facilitarles el aprendizaje.
- El profesor se convierte en un proveedor de recursos y en un participante de las actividades de aprendizaje.
- El profesor es visto por los estudiantes más que como un experto, como un asesor o colega.

Rol del estudiante:

²⁴ www.Ceuprimed.ucoi.mx/revista/pdf.art/1/27.pdf

- Se siente más motivado, ya que él es quién resuelve los problemas, planea y dirige su propio proyecto.
- Dirija por sí mismo las actividades de aprendizaje.
- Se convierta en un descubridor, integrador y presentador de ideas.
- Defina sus propias tareas y trabaje en ellas, independientemente del tiempo que requieren.
- Se muestre comunicativo, afectuoso, productivo y responsable.
- Use la tecnología para manejar sus presentaciones o ampliar sus capacidades.
- Trabaje en grupo.
- Trabaje colaborativamente con otros.
- Construya, contribuya y sintetice información.
- Encuentre conexiones interdisciplinarias entre ideas.
- Se enfrente a ambigüedades, complejidades y a lo impredecible.
- Se enfrente a obstáculos, busque recursos y resuelva problemas para enfrentarse a los retos que se le presenten.
- Adquiera nuevas habilidades y desarrolle las que ya tiene.
- Use recursos o herramientas de la vida real.
- Forme parte activa de su comunidad al desarrollar el trabajo del curso en el contexto social.
- Genere resultados intelectualmente complejos que demuestren su aprendizaje.
- Se muestre responsable de escoger cómo demostrará su competencia.

- Muestre un desarrollo en áreas importantes para la competencia en el mundo real; habilidades sociales, habilidades de vida, habilidades de administración de personal y disposición al aprendizaje por sí mismo.
- Tenga clara la meta y se dé cuenta de que existe un reto en el que hay que trabajar.
- No se siente temeroso de manejar las cosas que no conoció a través del profesor y sepa que puede avanzar hasta donde piense que está bien.
- Se siente útil y responsable de una parte del trabajo. Nadie se sienta relegado.
- No será necesario usar tanto los textos, aunque continuamente se estén haciendo cosas y/o aprendiendo algo.
- Use habilidades que sabe le serán necesarias en su trabajo, como, por ejemplo, administrar el tiempo sabiamente, ejercitar la responsabilidad y no dejar caer el grupo²⁵.

Lourdes Galeana de la O. docente de la Universidad de Colima, indica que en el Aprendizaje Basado en Proyectos el docente actúa como facilitador, ofreciendo a los alumnos recursos y asesoría a medida que realizan sus investigaciones. Sin embargo, los alumnos recopilan y analizan la información, hacen descubrimientos e informan sobre sus resultados. El profesor no constituye la fuente principal de acceso a la información. La enseñanza y la facilitación están orientadas por un amplio rango de objetivos explícitos de aprendizaje, algunos de los cuales pueden enfocarse de manera muy precisa en el contenido específico del tema. Otros probablemente tendrán una base más amplia, ya sea interdisciplinaria o independiente, de las otras disciplinas. Los alumnos pueden alcanzar metas adicionales (no

²⁵ www.sistema.itesm.mx/va/dide/documentos/onf-doc.2005.06.22, de la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

previstas) a medida que exploran temas complejos desde diversas perspectivas.

El profesor busca, y actúa, en los llamados "momentos para el aprendizaje". Lo que con frecuencia implica, reunir toda la clase para aprender y discutir sobre una situación específica (tal vez inesperada) que un alumno o un equipo de alumnos ha encontrado. Tiene a responsabilidad final por el currículo, la instrucción y la evaluación. El profesor utiliza las herramientas y la metodología de la evaluación real, y debe enfrentar y superar el reto que impone el que cada alumno este construyendo su nuevo conocimiento en lugar de estar estudiando el mismo contenido de los demás estudiantes. El profesor aprende junto a sus alumnos dando ejemplo de que el aprendizaje debe ser durante toda la vida.

La evaluación debe ser real e integral. Este tipo de evaluación algunas veces se denomina "valoración de desempeño", y puede incluir la evaluación del portafolio del estudiante. En la evaluación holística, se espera que los estudiantes resuelvan problemas complejos y realicen tareas que también lo son. El énfasis se hace sobre las habilidades de pensamiento de orden superior. De la misma forma en que el contenido curricular, el Aprendizaje Basado en Proyectos es auténtico y del mundo real, la evaluación en referencia es una medición directa del desempeño y conocimiento que tiene el alumno de ese contenido. Los estudiantes comprenden claramente las reglas de la evaluación, que está orientada y dirigida hacia las evidencias de aprendizaje desarrolladas durante el proyecto. En este modelo, los estudiantes aprenden a autoevaluarse y a evaluar a sus compañeros (aprenden a dar a sus compañeros retroalimentación efectiva y constructiva). El maestro debe asegurarse que los estudiantes entienden lo que están haciendo, porqué es importante y cómo los van a evaluar. Los estudiantes

deben ayudar a establecer algunos de los objetivos en los que van a ser evaluados y el método de evaluación que se va a usar. Estas características del Aprendizaje Basado en Proyectos, de centrarse en el aprendizaje, contribuyen a que el alumno se motive y se comprometa activamente. Se requiere un alto nivel de motivación interna y de compromiso para que el modelo sea exitoso.²⁶

4. Método de enseñanza basado en seminarios.

El seminario tradicional se ha enfocado a la investigación y a la realización de auténticos trabajos de investigación. No existe propiamente seminario si los participantes no hacen un trabajo real de investigación que ordinariamente será escrito. El trabajo en un seminario implica para el alumno toda una serie de actividades: a) preparación, generalmente estudiar un determinado tema y ampliarlo buscando material, b) Elaboración, posteriormente debe pensar, reflexionar, resolver los distintos problemas que plantea el tema y desarrollar una síntesis que debe normalmente presentar por escrito, c) exposición, y por último debe ser capaz de exponer claramente al resto de los compañeros el resultado de su trabajo, defenderlo y aclarar las dudas y cuestiones que puedan plantear los demás y el profesor.

En la práctica, cuando los alumnos trabajan en grupo, entre ellos se suele dar un amplio debate, sobre todo si es un tema que les resulta atractivo y cercano que han escogido y para lo que se encuentran motivados. Asimismo se encuentran motivados para plantear dudas al profesor en una sesión en grupo pequeño. Sin embargo, el plantear dudas o criticar el trabajo de los compañeros es una actividad más complicada de realizar y de que se produzca.

²⁶ www.Ceuprimed.uco.es/revista/pdf.art/1/27.pdf

El objetivo del seminario es que el alumno aprenda a reflexionar, que adopte un comportamiento activo y que aprenda a debatir en grupo y a defender sus posturas. Se trata de un adiestramiento en la solución de problemas, en la búsqueda de soluciones y en la defensa y debate del planteamiento personal.

Uno de los enfoques más comunes utilizados en las clases de seminario consiste en pedir a un estudiante, a una pareja de alumnos o a un pequeño grupo que prepare una presentación corta (5 a 15 minutos) sobre lecturas asignadas o un tema de discusión para la clase. Los estudiantes pueden tener limitada la elección de temas que preparar y, normalmente, conocen las lecturas asignadas con suficiente antelación. En algunas asignaturas, las listas de seminario y las asignaciones de temas se dan al principio del semestre o trimestre.²⁷

El seminario es una técnica donde un número reducido de personas investigan o estudian intensamente un tema en sesiones planificadas, recurriendo a fuentes originales de información.

Características.

- Es la investigación o estudio intensivo de un tema en forma planificada.
- Es un verdadero grupo de aprendizaje activo porque los miembros no reciben la información sino que la indagan por sus propios medios y la elaboran recíprocamente.

²⁷ www.aulafacil.org/Didactica/aTemario.htm

- Lo forman de 5 a 12 miembros los mismos que tienen intereses comunes por el tema y un nivel de preparación semejante.
- Un tema de seminario debe ser investigado y ampliado de varias fuentes.
- El tema y COMISIÓN son planificados en sesión de grupo grande.
- El responsable simplemente coordina y orienta un trabajo de los grupos seminaristas. No resuelve nada.
- El seminario termina con un plenario que puede durar varias horas o días para evaluar y resumir el trabajo realizado.

Preparación

- Se elige la agenda.
- Cada grupo seminarista debe estar asesorado por un responsable.
- Preparar las fuentes de consulta para el seminarista.²⁸

Marco Antonio Chamorro, en su libro “curso de contenidos de seminario” (2010), señala que el seminario, es una técnica de enseñanza, basada en el trabajo en grupo e intercambio oral de información, utilizada para trabajar y profundizar desde el debate y análisis colectivo en un tema predeterminado.

Se quiere resaltar aspectos muy importantes acerca de esta novel técnica de enseñanza como es el Seminario Investigativo.

²⁸ www.aulafacil.org/Didactica/aTemario.htm

El seminario de investigación es una estrategia para aprendizaje activo, donde los participantes deben buscar por sus propios medios, la información en un clima de recíproca colaboración. Esta estrategia cumple una función específica en el proceso de formación de estudiantes, ya que el alumno sigue siendo discípulo, pero empieza a ser el mismo maestro.

El Seminario es un grupo de aprendizaje activo pues los participantes no reciben la información ya elaborada como convencionalmente se hace, sino que la buscan, la indagan por sus propios medios en un ambiente de recíproca colaboración.

Es una forma de docencia y de investigación al mismo tiempo. Se diferencia claramente de la clase magistral en la cual la actividad se centra en la docencia-aprendizaje.

En el Seminario el alumno sigue siendo discípulo pero empieza a ser él mismo profesor.

La ejecución de un Seminario ejercita a los estudiantes en el estudio personal y de equipo, los familiariza con medios de investigación y reflexión y los ejercita en el método filosófico. El Seminario es fundamentalmente una práctica.

El fin del Seminario es esencialmente práctico: Preparar al estudiante, no sólo para recibir los frutos de la ciencia, sino fundamentalmente para hacerla.

No es, por tanto, el objetivo principal del Seminario el profundizar y extender el conocimiento en una rama del saber, sino introducir en los métodos del trabajo y la investigación científicas y familiarizar con ellos, no exponiendo su teoría, sino por la práctica de los ejercicios que inciten a la colaboración y al trabajo en equipo.

Para el logro de estos objetivos, el Seminario se vale de:

- Formación para el trabajo personal
- Formación para el trabajo original
- Formación para el trabajo en equipo y
- La investigación de temas específicos

Formación para el Trabajo Personal

Dado que no se trata de recibir pasivamente la ciencia sino producirla, éste exige naturalmente que el individuo esté adaptado para el trabajo investigativo y esta adaptación requiere: la asistencia para la investigación científica, el conocimiento adecuado de sí mismo, el conocimiento de las normas básicas de la metodología y el conocimiento de los instrumentos propios de la ciencia en la cual se trabaja, ordenado todo a la práctica de la investigación.

Formación para el Trabajo Original

La ciencia no es estática, sino un proceso dinámico en busca de la verdad. Por eso, la formación del científico cuando es auténtica, tiene que orientarse

hacia la búsqueda de la verdad lo cual desembocará necesariamente en trabajos originales. Es decir, en trabajos que sean un paso nuevo en el conocimiento de la realidad; de esta manera el Seminario se convierte en el mejor laboratorio para trabajos de clase, tesis de grado, artículos, etc.

Formación para el Trabajo en Equipo

En primer lugar, porque la ciencia es un proceso sumamente complejo, que exige de ordinario la colaboración de múltiples esfuerzos para conseguirla plenamente. En segundo lugar, porque el hombre, por su naturaleza, desarrolla su actividad normal, inserto en la sociedad y para la sociedad. El estudiante tiene que aprender a escuchar comprensivamente las ideas de los otros, y a contribuir con las suyas propias. Debe aprender a criticar, en una forma serena y firme los defectos que aparezcan en el desarrollo de las discusiones, y debe aprender a aceptar las correcciones que le hagan.

Investigación de algún tema determinado

El científico se forma haciendo ciencia, por eso uno de los fines del Seminario es producir un trabajo científico. Este necesariamente tendrá que estar acorde con el nivel científico y demás posibilidades de los demás participantes. No será lo mismo la investigación hecha por los alumnos de los primeros años de carrera que las hechas por los especialistas o próximos a graduarse.

Características del Seminario Investigativo

La principal característica del Seminario es la intervención y la participación activa del estudiante.

En el Seminario el estudiante entra en estrecho contacto con el profesor y éste le ofrece en los ejercicios y trabajos, el medio de desarrollar sus capacidades y de profundizar en sus conocimientos, al mismo tiempo que le permite controlar unas y otras. Profesores y estudiantes trabajan conjuntamente para la solución de problemas y tareas las cuales fueron colocadas para la realización del Seminario.

En el Seminario el estudiante investiga, compara, saca conclusiones, descubre caminos y el profesor busca conseguir sus fines por medio de enseñanza-aprendizaje dialogal.

Participación Activa

Profesor y estudiantes participan activamente, pero cada uno de acuerdo con sus posibilidades y según el papel que deben desempeñar: el estudiante con sus compañeros investiga los problemas propuestos; el profesor dirige el trabajo. Por eso la actividad fundamental del Seminario es de los estudiantes, la del profesor es principalmente directiva.

Colaboración Mutua

No se trata del trabajo puramente individual, sino en equipo. Esta colaboración ha de ser:

Crítica:

En ella lo único que ha de mover el asentamiento intelectual es la manifestación de la realidad, apreciando así en su justo valor las argumentaciones de los participantes.

Continua:

No circunscrita a momentos esporádicos, sino que debe extenderse a todos los momentos y aspectos de la investigación.

Benevolente:

Inclinada principalmente a resaltar la parte positiva en las investigaciones de los demás.

Igualitaria:

El profesor, sin olvidar su papel directivo deberá colocarse, en lo posible, al nivel de los estudiantes para escucharlos y comprender sus ideas y actuaciones; y por otra parte se preocupará que entre los estudiantes no se den preeminencias ni distensiones.

Método Dialogal

Como no se trata de recibir la ciencia ya hecha sino de hacerla, cada uno aportará el fruto de su investigación sin imposiciones. Por eso, en el Seminario debe reinar siempre esa alternativa de manifestación de ideas y afectos, y esa continúa argumentación y contra-argumentación de los interlocutores, es lo que caracteriza el verdadero diálogo.

Funciones del Seminario

En el proceso de formación, el Seminario tiene unas funciones esenciales y específicas que cumplir:

Contribuir a que el saber y el poder, las condiciones y formas de conducta adquiridas en las clases, en el estudio privado y en otras formas de estudio se

amplíen, se complementen, se comprueben. Allí convergen las preguntas y soluciones sobre problemas pendientes de clarificar.

Contribuir al desarrollo de las cualidades de la personalidad con el fin de que pueda ejercer la actividad científica independientemente como por ejemplo: capacidades para percibir y reconocer lo esencial, las relaciones, las legalidades, comparar, valorar, definir, fundamentar, probar, refutar, concluir, aplicar analizar, sintetizar, inducir, deducir, identificar problemas, principios de solución o sea desarrollar caminos de solución, conducir diálogos de discusión, argumentar, etc.

Contribuir a un trato racional y efectivo de la multiplicidad de fuentes de información; por ejemplo, de modo que se den normas y avisos para esta actividad especialmente en el estudio privado, para que revise esta actividad, se fortalezca o se corrija.²⁹

La Universidad de Oviedo (2005) en su publicación sobre MODALIDADES DE ENSEÑANZA CENTRADAS EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS- ORIENTACIONES PARA PROMOVER EL CAMBIO METODOLÓGICO EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR, define:

Los *seminarios* pueden considerarse de dos formas: como estrategias de apoyo para otros sistemas organizativos de enseñanza, por ejemplo, para las clases teóricas o también, como elemento básico y eje central del propio sistema organizativo universitario, por ejemplo, en el sistema tradicional alemán (*Proseminare* y *Hauptseminare*).

²⁹ <http://cocatiz.files.wordpress.com/2010/07/libro-de-texto-paraseminario.pdf>

La finalidad de los seminarios no difiere radicalmente de otras modalidades de enseñanza, aunque sí la metodología utilizada en su desarrollo y el grado de participación de los estudiantes. En las *clases expositivas* se relacionan conceptos, se generan hipótesis, se efectúan demostraciones, experiencias, etc., sin embargo, el *protagonismo es del profesor* que gestiona su discurso demostrativo con los recursos didácticos que estime oportunos. En los *seminarios* el *protagonismo está en la actividad desarrollada por el grupo*. Es un espacio de trabajo colectivo, una experiencia de síntesis entre el pensar, el sentir y el actuar, habitualmente con una metodología activa, participativa e interpersonal. Los logros del trabajo son fruto de la colaboración de todos. El método tiene unos componentes socioafectivos que se centran en el diálogo e interacción como recurso permanente de gestión. El objetivo académico es la construcción del conocimiento haciendo participar activamente al estudiante a través de lecturas, ensayos previos o instantáneos, diálogos, presentaciones cortas, estudio de casos, simulaciones, juegos, grupos de discusión, visionado de audiovisuales, debates, representaciones, dinámicas de grupo, historias de vida, etc.

Con los seminarios se desarrollan componentes competenciales de tipo intelectual relacionadas con la selección y búsqueda de información, el pensamiento crítico, razonamiento, argumentación, análisis y síntesis, transferencia de aprendizajes a aplicaciones profesionales, búsqueda de relaciones, etc. Todo ello a través de la experimentación, adquisición de técnicas, manipulación, análisis de datos, estudio de casos, contraste de ideas e interacción entre los componentes del grupo. Asimismo, se desarrollan otros componentes competenciales más instrumentales relacionados con habilidades sociales, de comunicación, escucha, tolerancia, apertura, interpersonales, diálogo, socialización, iniciativa y espíritu emprendedor.

En los seminarios el docente debe acompañar los aprendizajes, estimulándolos y ofreciendo recursos y posibilidades para que los estudiantes progresen en el conocimiento. El modelo teórico implica la gestión de ese proceso de comunicación en los individuos y dentro del grupo a través del ensayo de habilidades nuevas, manipulando y experimentando (*hic et nunc*).

ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO

Existe un número considerable de *modalidades organizativas* de los seminarios así como una variedad entre áreas de conocimiento o estructura organizativa donde se inserten. Una estructura genérica podría comprender tres amplias fases: a) conexión o sensibilización de los participantes a través de datos, expresión de experiencias, etc., b) profundización en el objeto de estudio, conceptos, ideas, etc. y c) incorporación del nuevo conocimiento y compromiso con las consecuencias o la realidad con otra visión o actitud. En cualquier caso, esta estructura puede ser válida tanto para un seminario específico y corto como para uno más dilatado. La esencia del modelo no está en diferenciar momentos, sino en saber conectar en cada momento con el estado de desarrollo de las habilidades de los estudiantes y en la propia transformación y creación del conocimiento. La acción docente debe quedar abierta a la respuesta interactiva con el estudiante, cuestión que supone una formación y preparación extremadamente potente por parte del docente.

Otros temas organizativos giran en torno a la distribución de los estudiantes en grupos y su tamaño según la efectividad que se pretenda o la periodicidad, duración y frecuencia, distribución física de la sala en función del tipo de tareas y de la preparación que requieran. Cada uno de estos elementos debe

ser cuidado con precisión. Es aconsejable que estos temas organizativos sean tratados de forma coordinada por el profesorado implicado en una titulación, nivel o curso académico, de manera que su desarrollo se inserte debidamente en un programa formativo.³⁰

Actividades y responsabilidades del estudiante y del profesor

Un enfoque estándar del seminario, consiste en que el estudiante o los estudiantes hagan su presentación, seguida después por una discusión de todo el grupo sobre las cuestiones clave planteadas. A menudo el tutor señala el centro de interés de esta discusión haciendo una o más preguntas sobre la presentación. Una ligera variante de este método es pedir a los alumnos de la clase que trabajen en pequeños grupos de cuatro o cinco para comentar una o varias cuestiones concretas que se deriven de las presentaciones iniciales de los estudiantes, antes de dar sus respuestas ante toda la clase.

El tutor puede optar por hacer preguntas pensadas sólo para comprobar si los estudiantes que no hayan hecho la presentación la han seguido y comprendido; no obstante, las preguntas pueden tener una finalidad más ambiciosa como:

- Ayudar a completar los aspectos del tema que no hayan sido cubiertos por la presentación.
- Corregir errores y malas interpretaciones cometidos en la comunicación.
- Ampliar, extrapolar y profundizar el pensamiento sobre temas claves suscitados por los presentadores.

³⁰ <http://www.uniovi.es/publicaciones>

- Plantear enfoques alternativos o interpretaciones diferentes para comparar con los presentados³¹.

EXLEY, Kate y DENNICK, Reg, (2007) en su obra “Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior” señalan los roles siguientes:

Rol del Docente.

Preparación del Seminario

- El docente plantea los temas y fechas en que los mismos serán tratados
- El docente indica bibliografía y/o trabajos de investigación preliminar que permita desarrollar el seminario con los temas y fechas planteados

Elaboración.

- En cada sección planteada:

El docente expone lo fundamental del tema y su problemática.

- El docente presta ayuda en algunos puntos no clarificados (si es necesario se fija otra fecha para que los estudiantes puedan ampliar sus investigaciones).
- El docente distribuye la presentación del tema por grupos
- El docente da normas complementarias
- El docente proporciona bibliografía adicional.
- El docente actúa como moderador

Rol del Estudiante

³¹ EXLEY, Kate y DENNICK, Reg, (2007): Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior, Madrid, Editorial Narcea, pág. 106.

Preparación del Seminario.

- Los alumnos buscan bibliografía, que es evaluado por el docente

Elaboración

En cada sección planteada:

- Los estudiantes exponen resultados de la investigación preliminar
- Los estudiantes desarrollan la discusión y el debate sobre las investigaciones preliminares realizada por ellos mismos.
- El representante de cada grupo expone con claridad el resultado de su trabajo, defendiendo y aclarando dudas planteadas por sus compañeros y/o el docente.
- Los alumnos con apoyo del docente, plantean y coordinan las conclusiones.
- Los alumnos prepararon adecuadamente sus tareas previas
- Los alumnos utilizan la técnica del fichaje (puede ser otra técnica)

Exposición

- El representante de cada grupo, presenta por escrito el tema que le tocó

Investigar.

La Universidad de Oviedo (2005) en su publicación sobre MODALIDADES DE ENSEÑANZA CENTRADAS EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS- ORIENTACIONES PARA PROMOVER EL CAMBIO

METODOLÓGICO EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR, señala:

En principio, el *papel del profesor* en los seminarios puede encuadrarse como participante, moderador u observador; sin embargo, dada la gran variedad de métodos y estrategias que se incluyen, su rol puede verse afectado por la propia técnica concreta que esté aplicando. En cualquier caso, y de manera genérica, se podría indicar que el profesor debe desarrollar competencias de: a) saber preguntar, saber escuchar, saber responder y saber respetar; b) gestionar y dinamizar grupos reorientándolos hacia aportaciones positivas; c) capacidad de enlazar el conocimiento teórico y práctico, y d) redescubrir la enseñanza superior como un espacio de reflexión, argumentación de ideas y de vinculación crítica con la realidad.

El *papel del estudiante* es tremendamente activo. Además de la lectura de los textos, preparación de ensayos, demostraciones, elaboración de los resúmenes, mapas conceptuales o transparencias que se le soliciten, implica la participación activa en el debate y en los procesos de reflexión que se generen en los seminarios, es decir, en pensar y comunicar. Se espera que los estudiantes adquieran una serie de competencias específicas basadas en conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores. Es preciso, y necesario para su evaluación, establecer previamente un sistema de *indicadores* que informe acerca del grado de consecución de los mismos.

Es una información que el profesor debe ofrecer a los estudiantes al inicio de los seminarios.³²

³² <http://www.uniovi.es/publicaciones>

5.4.1.2 Calidad de la Formación Profesional

“La calidad de la enseñanza superior es un concepto pluridimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario. Una autoevaluación interna y un examen externo realizados con transparencia por expertos independientes, en lo posible especializados en lo internacional, son esenciales para la mejora de la calidad. Deberían crearse instancias nacionales independientes, y definirse normas comparativas de calidad, reconocidas en el plano internacional. Con miras a tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad, debería prestarse la atención debida a las particularidades de los contextos institucionales, nacional y regional. Los protagonistas deben ser parte integrante del proceso de evaluación internacional”.

“La calidad requiere también que la enseñanza superior esté caracterizada por su dimensión internacional: el intercambio de conocimientos, la creación de sistemas interactivos, la movilidad de profesores y estudiantes y los proyectos de investigación internacionales, aun cuando se tengan debidamente en cuenta valores culturales y las situaciones nacionales”.

“Para lograr y mantener la calidad nacional, regional o internacional, ciertos elementos son especialmente importantes, principalmente la selección esmerada del personal y su perfeccionamiento constante, en particular mediante la promoción de planes de estudios adecuados para el perfeccionamiento del personal universitario, incluida la metodología del proceso pedagógico, y mediante la movilidad entre los países y los establecimientos de enseñanza superior y entre los establecimientos de enseñanza superior y el mundo del trabajo, así como la movilidad de los

estudiantes en cada país y entre los distintos países. Las nuevas tecnologías de la información constituyen un instrumentos importante en este proceso debido a su impacto en la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos” (artículo 11º Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción-UNESCO 1998).³³

a). Formación Profesional.

Cuando se utiliza el término “formación” acompañado del adjetivo “profesional” en una conversación o texto, en general se entiende que se está haciendo referencia a un tipo de formación que tiene por finalidad principal el preparar a las personas para el trabajo. Esta es, seguramente, la definición más simple y más corrientemente utilizada de formación profesional.

Pero si deseamos ir un poco más allá, y entender que significa la formación profesional actualmente para quienes la imparten y para quienes la reciben, para quienes la gestionen y para quienes la ejecuten y, de modo general, para todos aquellos que se interesan por ella, es preciso responder a otras preguntas. Por ejemplo:

- ¿Estamos hablando de una formación para el empleo, tal como este último se ha entendido durante buena parte del siglo XX, es decir como una actividad laboral sujeta a un contrato, a un salario y a condiciones de trabajo claramente especificadas? ¿O se trata de una formación para el trabajo en

³³ CONSEJO DE EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA- CONEAU-(2008): Modelo de Calidad para la Acreditación de Carreras Profesionales Universitarias, pág 9 y 10.

sentido amplio, incluyendo al trabajo asalariado pero también al trabajo no remunerado, al trabajo independiente o por cuenta propia?.

- ¿Se refiere a una preparación exclusiva en aquellos aspectos o saberes de carácter técnico, necesarios para realizar una tarea o un conjunto de ellas en un puesto de trabajo u oficio? ¿O se trata de algo más amplio que busca lograr una comprensión más completa de los ambientes de trabajo y de otras aspectos que hacen a la vida no sólo laboral de las personas, sino también de cuestiones relativas a su desarrollo personal, cultural y político?.

La respuesta a la primera pregunta es que sí, efectivamente, la formación se orienta no sólo a la preparación para el empleo asalariado y bajo contrato, sino también a todas las otras formas de trabajo que es dable encontrar en las sociedades actuales.

En cuanto a la segunda cuestión, también es posible afirmar que la formación profesional debiera preparar no sólo para el trabajo en todas las formas y modalidades, sino también para la vida en comunidad, para comprender las relaciones sociales y de trabajo y actuar en forma transformadora. De forma resumida podemos entonces decir que la formación profesional es simultáneamente una formación para el trabajo y una formación para la ciudadanía.

Así se sostiene que una definición general e internacionalmente aceptada, por la cual la formación profesional *es una actividad cuyo objeto es descubrir y desarrollar las aptitudes humanas para una vida activa, productiva y satisfactoria*. En función de ello, quienes participan de

actividades de formación profesional deberían poder comprender individual o colectivamente cuanto concierne a las condiciones de trabajo y al medio social, e influir sobre ellos.

Continuando con la misma línea de razonamiento, es posible afirmar que la formación profesional es simultáneamente tres cosas:

- Es una Actividad de tipo educativo, que se orienta a proporcionar los conocimientos, habilidades y destrezas necesarios para desempeñarse en el mercado de trabajo, sea en un puesto determinado, una ocupación o un área profesional. Actúa a su vez de forma complementaria a las otras formas de educación, formando a las personas no sólo como trabajadores sino también como ciudadanos.

- Es una actividad vinculada a los procesos de transferencia, innovación y desarrollo de tecnología. La propia transmisión de conocimientos, habilidades y destrezas implica de por sí un tipo de transferencia tecnológica a los trabajadores y, a través de ellos, a las empresas. También, y en la medida que el conocimiento es la base fundamental de los procesos de innovación y desarrollo tecnológico, la formación profesional es una herramienta estratégica sin la cual aquellos procesos difícilmente podrían desarrollarse.

- La formación profesional es un hecho laboral y, como tal, posee un lugar indiscutible dentro de las relaciones de trabajo. Ella concita el interés creciente de gobiernos, empresarios y trabajadores, en la medida que se percibe cada vez con mayor claridad la importancia de su aporte a la

distribución de las oportunidades de empleo y de trabajo en general, a la elevación de productividad y la mejora de la calidad y la competitividad, al logro de condiciones apropiadas y saludables de trabajo, así como en su potencial como espacio de diálogo social a diversos niveles.

La formación profesional posee un componente didáctico, al igual que otras formas de educación, pero con un énfasis más marcado en los aspectos técnicos y tecnológicos. Tiene una preocupación comparativamente mayor que otras formas de educación por los vínculos entre contenidos y métodos de dicha formación por un lado, y los cambios que se operan en el mundo de la producción y el trabajo, por otro.

De forma resumida, podríamos entonces decir que la formación profesional:

- Es una actividad educativa.
- Se orienta a proporcionar los conocimientos, habilidades y destrezas necesarios para un correcto desempeño profesional y laboral, pero también a permitir el ejercicio pleno de la ciudadanía por parte de los trabajadores.
- Posee componentes tanto teóricos como prácticos, pero con un mayor peso de los segundos en comparación con otras formas de educación.
- Tiene una fuerte dimensión tecnológica fundada en la necesidad de acompañar los cambios que en este mismo campo se observan en los procesos productivos.
- Conlleva un carácter marcadamente laboral, no sólo dado por sus contenidos técnicos, sino también porque prepara a las personas para insertarse dentro de determinadas relaciones de trabajo³⁴.

³⁴ www.cinterfor.org.uy/public/spanich/region/ampro/cinterfor/public/sind_for/pdf/ques.pdf.

La formación profesional consiste en hacer más dinámico el proceso pedagógico profesional, asignando al estudiante el papel activo, al considerarlo sujeto y no objeto de la educación, es decir, que la activación se logra cuando el profesor moviliza las fuerzas intelectuales , morales, volitivas y físicas de los alumnos a fin de alcanzar los objetivos concretos de la enseñanza y la educación, que en este caso se enmarcan en la preparación de un profesional altamente calificado, capaz no solamente de adaptarse rápidamente a los cambios que se produzcan en la esfera productiva o de servicios en la que posteriormente se desenvolverá, sino de transformarla, aplicando sus conocimientos actualizados, de manera creadora, en la solución de los diversos problemas que se le presenten. La activación del aprendizaje profesional rebasa los límites de la Universidad, ya que su logro presupone una adecuada vinculación entre la institución docente y la empresa productora o de servicios a fin de materializar la integración entre estas entidades, la cual contribuye a que la Universidad sea productiva y la Empresa se convierta en una gran Universidad. En este sentido, el trabajo conjunto debe orientarse a la aplicación de una pedagogía profesional que fomente la creatividad de manera tal que logre en los alumnos el ejercicio de sus facultades críticas y la comprensión de la realidad técnica. Se trata de que el alumno adquiera activamente el conocimiento profesional, cumpliendo un conjunto de exigencias que le posibiliten revelar y asimilar los elementos que necesita para apropiarse del contenido técnico esencial, integrarlo, generalizarlo y aplicarlo. Las actividades laborales en las empresas productoras, comerciales o de servicios deben constituir pequeñas investigaciones, que se lleven a cabo con todo rigor científico y que permita comprobar hipótesis previamente trazadas. Los resultados de las prácticas laborales han de posibilitar la ayuda, el planteamiento de recomendaciones y posibles vías de solución a la empresa, lo que provoca a su vez satisfacción en el estudiante por el trabajo realizado. No obstante resulta complejo y

difícil el proceso de transición hacia la aplicación de los criterios, las concepciones, los principios y los métodos activos de enseñanza profesional.

Entre los objetivos podemos indicar:

Enseñar habilidades para el estudio independiente

De esta manera preparar al futuro técnico para el autoaprendizaje, o sea, enseñar a aprender, a descubrir el conocimiento de la especialidad intercambiando con el objeto.

Perfeccionar la asimilación de los conocimientos técnicos

Mediante la participación activa y conciente del alumno en el proceso pedagógico profesional y la exigencia de razonar y aplicar los nuevos conocimientos de manera creadora.

Poner de relieve la unidad entre la teoría y la práctica profesional

Mediante un sistema de acciones didácticas que la propicien, y la preocupación constante de qué se aprende, para qué se aprende, cómo lo aprende, dónde y cuándo lo aprende,

Dirigir adecuadamente el proceso pedagógico profesional

Mediante la comunicación acertada entre los sujetos que en este proceso intercambian; el profesor, el instructor y el alumno.

Desarrollar habilidades prácticas rectoras en los alumnos

Simulando en el local de enseñanza, el medio en el que se desempeñaran una vez graduados³⁵.

El Objetivo de la Formación profesional, es lograr profesionales competentes y una competencia es “*una característica subyacente en una persona que está causalmente relacionada con el desempeño, referido a un criterio superior o efectivo en un trabajo o situación*” (Spencer y Spencer, 1993).

En consecuencia, entendemos la competencia como un potencial de conductas adaptadas a una situación.

De acuerdo con esta definición, hablamos de *característica subyacente* porque la competencia es una parte profundamente arraigada en la personalidad del estudiante que puede predecir su comportamiento en una amplia variedad de situaciones académicas o profesionales; destacamos que está *causalmente relacionada* porque puede explicar o predecir su futuro desempeño profesional; mientras que *referido a un criterio* significa que la

³⁵ alex@isp.holguin.inf.cu

competencia predice la actuación buena o deficiente del estudiante utilizando un estándar de medida específico.

Las características subyacentes a la competencia son de diferentes tipos. Así, podemos hablar de motivos, rasgos de la personalidad, autoconcepto, conocimientos y habilidades.

Los *motivos* son las cosas que un estudiante piensa de modo consistente o quiere como causa de determinada acción. Cuando un estudiante acude a clase, realiza una práctica en el laboratorio o prepara un examen lo hace para lograr metas tales como aprobar una materia, dominar determinadas habilidades o satisfacer una necesidad personal (reconocimiento, amistad, pertenencia a un grupo, etc.). De estos motivos el estudiante puede ser consciente en mayor o menor grado.

Los *rasgos de la personalidad* son características que se manifiestan físicamente y que suponen respuestas consistentes a situaciones o informaciones.

Así, los estudiantes muestran diferentes tiempos de reacción ante una pregunta o la situación planteada por un problema; de igual modo, presentan diferentes grados de iniciativa ante las sugerencias y demandas que le plantea el profesor o los compañeros.

El *autoconcepto* refleja las actitudes, los valores o la propia imagen del estudiante. Hay estudiantes que se consideran líderes mientras que otros

prefieren pasar desapercibidos; hay estudiantes que anteponen una calificación a cualquier cosa, en tanto que otros valoran de un modo preferente el compañerismo o el reconocimiento del grupo; hay estudiantes que muestran una actitud apática ante determinadas materias o situaciones mientras que otros tienen una actitud de clara colaboración.

En este último caso, cabría hablar de una formación que contemple el desarrollo de grupos o clusters de competencias en los que sea posible establecer interacciones entre diferentes conocimientos, habilidades, motivos, actitudes o valores.

En consecuencia, para favorecer el desarrollo y el crecimiento del estudiante en las competencias consideradas en el perfil de la titulación deben tomarse las actuaciones profesionales como punto de partida, desarrollando la formación del estudiante como un todo en el que tienen cabida conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Este hecho justifica que debe acudirse a diferentes modalidades y métodos de enseñanza.

Así, el aprendizaje de conocimientos y habilidades puede favorecerse desde el desempeño de una actividad docente sistemática apoyada en métodos como la lección, la resolución de problemas, el estudio de casos, el método de proyectos, el aprendizaje cooperativo. Etc. Estos métodos también favorecen el desarrollo de actitudes y los valores como también la acción tutorial del profesor.

En consecuencia con lo anteriormente expresado, puede decirse que las competencias se favorecen actuando tanto sobre aquellas características que

constituyen la base de la personalidad de los estudiantes (motivos, rasgos de la personalidad, autoconcepto, actitudes y valores) sobre aquellas características más visibles de la competencia (conocimientos, habilidades o destrezas).

Los responsables del desarrollo de una titulación, desde la Universidad a los Departamentos, deben crear las condiciones que propicien una formación integral del estudiante; es decir, aquellas que no sólo instruyan al estudiante sino que además eduquen su carácter.

Para cumplir con esa finalidad educativa, los responsables universitarios pueden valerse de un elenco de actuaciones; algunas de ellas pueden tener una naturaleza informal mientras otras, adoptan la forma de métodos de enseñanza.

Establecido el marco general que determina la formación de una competencia, con fines exclusivamente didácticos se pueden establecer subcomponentes dentro de cada uno de estos tres grandes apartados que pueden ser útiles a la hora de la planificación docente.³⁶

Pilar Verdejo, coordinadora del eje de competencias profesionales del organismo sobre aseguramiento de la calidad en la educación y el trabajo de México, define competencia profesional como la capacidad de un profesional de tomar decisiones, con base en los conocimientos, habilidades y actitudes asociadas a la profesión, para solucionar los problemas complejos

³⁶ <http://www.uniovi.es/publicaciones>

MODALIDADES DE ENSEÑANZA CENTRADAS EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS-
ORIENTACIONES PARA PROMOVER EL CAMBIO METODOLÓGICO EN EL ESPACIO EUROPEO
DE EDUCACIÓN SUPERIOR- UNIVERSIDAD DE OVIEDO pág. 22 a 26- 2005.

que se presentan en el campo de su actividad profesional. Un aspecto clave para el comportamiento competente es la habilidad de coordinar las habilidades constituyentes de la competencia, y usar continuamente el conocimiento para recombinar las habilidades y actitudes de tal forma que sean más útiles para tratar con situaciones nuevas.

En el concepto de competencia se entrelaza e integra lo afectivo, lo psicomotor y lo cognitivo en una nueva síntesis en el momento de llevar a cabo la acción, la evaluación y la reflexión sobre la acción.

La descripción de las competencias utilizando un enfoque funcional permite un acercamiento comprensivo y holístico de las acciones que los individuos pueden llevar a cabo bajo condiciones determinadas y en diversos contextos. Este enfoque se ha aplicado tradicionalmente para la descripción de las competencias laborales que están dirigidas a los puestos de trabajo, sin embargo, es aplicable a cualquier tipo de competencias. Cuando se habla de competencias profesionales lo que se busca es partir de las funciones típicas o rol del profesional en la sociedad y de las situaciones típicas del campo profesional al que generalmente se incorporan los egresados, para identificar y describir las competencias profesionales en términos de las acciones, contexto o condiciones de realización para llevarlas a cabo y los criterios de calidad de su ejecución.

Comúnmente, bajo el enfoque de competencias, el perfil del egresado se entiende como un conjunto articulado de competencias profesionales que se supone permitirán un desempeño exitoso (pertinente, eficaz y eficiente) del egresado en la atención y resolución de los problemas más comunes en el campo de su profesión.

Desde esta perspectiva, la competencia se demuestra en la acción o ejecución.

Para poder evaluar el grado de dominio de la competencia es necesario contar con variables observables y criterios de valoración. En una expresión coloquial se puede decir que la competencia es la ejecución de la acción esperada, de forma rápida, bien hecha y de buen modo. Este sencillo acercamiento nos dice que hay que explicitar los criterios de valoración y que serán muy diferentes para cada profesión, lo que en el lenguaje académico equivale a hablar de la capacidad efectiva para realizar una actividad o tarea profesional determinada y de los criterios de ejecución y evidencias de realización.

El enfoque funcional busca cerrar la brecha entre la lógica académica y la lógica de la profesión a través de las competencias profesionales. Por un lado, la descripción de la competencia en términos de la acción que se lleva a cabo, las condiciones de realización y su criterio de ejecución refleja la realidad del ejercicio profesional, y por otro, con un análisis posterior de identificación de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desempeñar la función correctamente es posible desarrollar los procesos de enseñanza aprendizaje y el diseño curricular.

Las dos lógicas son complementarias, pues con esta información en el diseño curricular se pueden prever espacios para el desarrollo y la evaluación de las competencias así como del correspondiente conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes. Durante la formación varía el énfasis que en diversos momentos se le da a los conocimientos, a las habilidades y a las actitudes dentro del desarrollo de las competencias.

Con el enfoque funcional se trata de explicitar las acciones, sus resultados y los criterios de ejecución para un ejercicio profesional competente para, posteriormente, realizar el análisis de los conocimientos, habilidades y actitudes que entran en juego para poder llevar a cabo las acciones. La calidad se refleja en los criterios de ejecución. Este enfoque permite una mejor aproximación a los productos y evidencias que demuestran la adquisición y se puede determinar con especialistas los elementos para calificar el grado de dominio de la competencia que puede mostrar un profesional.

Los procesos de formación en el área académica tradicionalmente se diseñan con base a una descripción analítica de áreas de conocimiento. Con la incorporación de la noción de competencia es necesario describir los conocimientos, habilidades y actitudes que son necesarios para llevar a cabo la acción que demuestra la competencia. Con estas descripciones es posible revisar las áreas de conocimiento del programa académico y diseñar los procesos de aprendizaje durante el programa de estudios y los procesos integradores para adquirir las competencias. Durante el proceso de enseñanza aprendizaje el énfasis que tienen los conocimientos, habilidades y actitudes varía de acuerdo al proceso de desarrollo de la competencia.³⁷

1. Conocimiento.

Es la información con que cuenta una persona sobre áreas más o menos específicas de contenido de un plan de estudios. Esos conocimientos pueden estar referidos a conceptos, hechos o procedimientos ligados a las materias que estudian.

³⁷ <http://www.6x4vealc.org/site2008/p01/11.pdf>

En este sentido, un estudiante, que posee determinado conocimiento que ya ha realizado determinada actividad, hasta que no se enfrente a una situación académica o profesional determinada no revelará su nivel de competencia.

De lo anteriormente expuesto se deduce que para que se produzca un crecimiento del estudiante en las competencias establecidas en el perfil de una titulación, no basta con formarle en determinados conocimientos, habilidades y promover en él/ella determinadas actitudes o valores, es necesario además favorecer el *crecimiento continuo* de esas características subyacentes a sus competencias. Para ello, debe colocarse al estudiante ante *diversas* situaciones de estudio y trabajo similares a las que puede encontrar en la práctica de su profesión.

Podemos indicar que para lograr una formación profesional adecuada se necesita de conocimientos:

- Generales para el aprendizaje

Observación, identificación y evaluación de situaciones y casos reales.
Análisis, razonamiento y toma de decisiones.

- Académicos vinculados a una materia.

Interpretación de los casos desde la óptica del conocimiento específico de una materia, enmarcándolos en enfoques teóricos o en soluciones aplicadas.
Generar nuevo conocimiento de la materia a partir del estudio de casos.

- Vinculados al mundo profesional.

Conocer, utilizar y adquirir habilidades y competencias de empleabilidad requeridas en un campo profesional Hacer juicios fundamentados sobre situaciones complejas del mundo profesional.

Conocimiento de usos, procesos, términos y contexto vinculados a competencias profesionales.

2. Habilidad y destreza.

La habilidad es la destreza o capacidad del estudiante para desarrollar una cierta actividad física o mental. Así, un estudiante de medicina puede examinar el ojo sin producir daños al paciente o el estudiante de ingeniería puede diseñar las operaciones de una planta industrial que afectan a una decena de procesos y subprocesos diferentes.

En una persona que probablemente persiga convertirse en un científico o en profesional de primer nivel, sus exigencias superan aquellas que están recogidas en los programas de las materias como requisitos para aprobar.

Para ello ha hecho uso de habilidades que le han ayudado a trazarse una meta, asumir determinadas responsabilidades y aprovechar la retroalimentación que le ofrecen los profesores; actúa con un riesgo calculado, de modo que aunque realiza actividades complementarias de ampliación no olvida los requisitos de la materia. El resultado contingente a su intención y acción supone un desempeño apoyado en la mejora continua y la innovación.

Los expertos pueden tener problemas cuando enseñan una destreza psicomotora porque la han interiorizado tanto y sus acciones se han hecho de

una manera tan fácil, automática y eficiente que les resulta difícil dividirla en las partes que la componen. La capacidad de analizar de esta manera una destreza es esencial y una de las habilidades más importantes que ha de tener un facilitador para que los principiantes la adquieran.

Los principios de aprendizaje de destrezas psicomotoras (George y Doto, 2001) son:

Conceptualización.

Hay que dedicar algún tiempo a los componentes cognitivos y actitudinales que deben comprender los alumnos antes de aprender una destreza práctica. Esto puede constituir un estímulo y fuente de motivación para lo que quizá sean actividades difíciles y desafiantes. El facilitador debe poner en contexto el aprendizaje de la destreza explicando porque tienen que aprender los participantes y las razones de su importancia, relevancia y utilidad. Los aprendices han de concienciarse del grado de dificultad de la destreza a grosso modo, del esfuerzo y practica necesarios para alcanzar un determinado nivel de competencia. Han de mencionarse las cuestiones relativas a la salud y seguridad, así como a la adopción de las precauciones adecuadas. En el caso de destrezas prácticas aplicadas a los pacientes hay que enfatizar los aspectos actitudinales, éticos y de comunicación.

Visualización.

Los alumnos deben ser capaces de ver cómo el experto ejecuta la destreza completa, de principio a fin, en el tiempo programado. En esta fase la persona que haga la demostración no tiene que dar explicaciones verbales de las acciones, de manera que la ejecución no se ralentice de ninguna manera.

Esto permite al aprendiz comenzar a construir una representación mental interna de la acción prevista. Debe estar preparado todo el equipo y los participantes deben tener una visión clara de lo que vaya a hacerse.

Verbalización.

La destreza debe ejemplificarse y explicarse al mismo tiempo. Aquí la competencia del facilitador a la hora de dividir la destreza en sus componentes es esencial . El facilitador debe hacer todo lo posible para ponerse en el lugar del principiante y procurar tener presentes los problemas cognitivos y manipulativas a los que pueda enfrentarse. El facilitador no sólo debe explicar el procedimiento, sino también debe estimular a los participantes para que articulen y describan los procesos que estén desarrollándose. Sus aportaciones verbales se sumarán a la representación mental interna.

Práctica.

El principiante debe ser capaz de practicar la destreza. El facilitador debe juzgar si la destreza ha de practicarse en su totalidad o, en el caso de destrezas más complejas , hay que dividirla en alguno de sus componentes. La cantidad de práctica requerida variará según la complejidad de la destreza. No obstante al final, habrá que integrar todas las partes y este proceso ha de dirigirse de manera eficaz.

Retroinformación.

Este importantísimo componente de la enseñanza de la destreza psicomotora depende de la competencia del facilitador para ayudar y orientar a los participantes. De nuevo, es esencial la capacidad de empatizar con los

alumnos y de ponerse en su lugar. La retroalimentación debe recompensar las acciones positivas.

Dominio de la habilidad.

Esta fase se produce después de haber practicado mucho y permite que el aprendiz demuestre al facilitador que ha alcanzado un determinado nivel de la competencia requerida.

Autonomía de la habilidad.

Esta fase configura la practica independiente y significa que el aprendiz puede ejecutar la destreza de forma rutinaria y sin errores en los contextos de la vida real.

El protocolo de enseñanza de las destrezas psicomotoras en cinco pasos.

Con el marco de referencia anterior, es posible desarrollar un sistema básico que se aplique a la enseñanza de prácticamente cualquier destreza psicomotora (George y Doto,2001). A continuación lo resumimos:

Paso 1º Presente y contextualice la destreza que va a enseñar. Active los conocimientos y habilidades previas mediante preguntas. Explique las razones por las que hace falta la destreza y su relevancia y utilidad. Indique cuanto tiempo llevará aprender la destreza y cuanta práctica requerirá. Explique en pocas palabras qué se va a hacer a continuación.

Paso 2º Ejemplifique la destreza en tiempo real, tal y como ha de ejecutarse, sin comentarios verbales.

Paso 3º Repita la demostración, pero en esta ocasión, divídala en las partes oportunas, explicando lo que ocurre en cada momento. Anime a los estudiantes a que hagan preguntas y asegúrese de que comprenden lo que se está haciendo.

Paso 4º A continuación, pida a los estudiantes que guíen al facilitador mientras ejecuta la destreza, dándole instrucciones acerca de lo que hay que hacer en cada fase. El facilitador puede preguntar una vez más a los estudiantes y asegurarse de que entienden el proceso y dar instrucciones claras y oportunas.

Paso 5º A continuación, los estudiantes practican solos las destrezas mientras el facilitador les proporciona retroinformación sobre su progreso.

Aunque pueda parecer que este procedimiento está muy formalizado, siguiéndolo, los alumnos comprenderán mucho mejor lo que se espera de ellos cuando tengan que practicar la destreza. Es muy posible que esto reduzca la cantidad de retroinformación necesaria.³⁸

Las habilidades y destrezas requeridas podemos resumirlos en:

- Intelectuales.

Habilidad para generar, diseñar e implementar conocimiento aplicado e instrumental que se ajuste a las necesidades de los casos y del mundo real.

- De comunicación.

Habilidades de comunicación de ideas, argumentación y elaboración de conclusiones de forma efectiva para diferentes situaciones y audiencias.

³⁸ EXLEY, Kate y DENNICK, Reg, (2007): Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior, Madrid, Editorial Narcea, pág. 122-123 y 124.

- Interpersonales.

Habilidad de escuchar, respetar las ideas de otros, dialogar, etc.

- Organización/gestión personal.

Habilidades para resolver, gestionar técnicas, procedimientos, recursos o acercamientos que contribuyan al desarrollo exitoso de casos.

Saber distribuir tareas en función de criterios de competencias dentro de un grupo profesional.

Reconocer momentos claves en la planificación y ejecución de un caso, prediciendo tiempos, medios y recursos.

b.- Plan de Estudios 2005 del Programa Académico de Contabilidad de la UNSAAC.

El Plan de Estudios 2005 del Programa Académico de Contabilidad de la UNSAAC, establece que la formación profesional del estudiante, debe estar orientado a lograr:

- Contar con una sólida formación en gestión y administración de empresas y del proceso de toma de decisiones. Sin estos requisitos no será posible la comprensión de la problemática de una compañía, así como la generación de información necesaria para la toma de decisiones o la formulación de recomendaciones para mejorar la eficiencia administrativa de una compañía.
- Formación en asuntos de importancia como inflación y sus efectos en la toma de decisiones, consolidaciones y fusiones. Asimismo, debe estar

informado sobre las tendencias y prácticas internacionales de la profesión.

- Poseer conocimientos de computación y diseño de sistemas de información (no necesariamente computarizados) para estar en condiciones de preparar sistemas de información para empresas de distinta envergadura.
- Contar con adecuados conocimientos que le permitan pronosticar las condiciones del entorno en que se desenvuelve la empresa, para poder prever el impacto de dicho entorno sobre ésta y tomar las medidas apropiadas.
- Ser capaz de enfrentarse a situaciones nuevas e imprevistas con los conocimientos y medios que dispone utilizando su mejor criterio profesional.

Sin embargo, consideramos que no sólo debemos buscar a aquel contador que reúna las características arriba indicadas sino que cuente también con una formación integral. Consideramos que sin esa formación tenemos un profesional incompleto. No sólo es necesario poner énfasis en los conocimientos técnicos sino también en el aspecto humano, pues debe contar con sólidos valores éticos y ser un ente creativo y pensante más que un ente operativo. El contador público deberá hacer frente a un entorno cada vez más competitivo y complejo y los nuevos retos requerirán que los contadores estén a la altura de las circunstancias actuales y futuras.

5.4.1.3 Relación entre Métodos de Enseñanza y Formación Profesional.

El profesor dirige en todo momento el proceso de aprendizaje profesional, y solo puede hacerlo de manera adecuada cuando se apoya en la autoactividad

de los alumnos como sujetos de su propio aprendizaje. A tales efectos deberá:

- Organizar la impartición de los contenidos técnicos fundamentales por la vía deductiva, a fin de desarrollar el pensamiento teórico profesional en la asimilación de los núcleos invariantes de la ciencia que estudia.

- Orientar el trabajo independiente de los estudiantes en función del desarrollo de las habilidades profesionales rectoras, descubriendo el conocimiento, es decir, enseñar a aprender, en el trabajo y para el trabajo.

- El dominio del contenido de la ciencia por parte del profesor, y su experiencia profesional práctica acerca de la dinámica de grupos, a fin de que sea siempre el facilitador en la actividad docente, aprovechando el saber popular y la amplia participación de los estudiantes, para lo cual debe eliminar todo tipo de posición autoritaria, librarse de esquemas y escuchas a sus alumnos.

- Desarrollar la actividad docente en un ambiente ameno y pasible, de respeto, tacto y humor pedagógicos, en el que se vincule armónicamente lo cognitivo y lo afectivo en función de una mejor preparación técnica y profesional del alumno, y a partir del cual se logre una motivación por el tema y se formen intereses profesionales cognoscitivos, mediante un hecho, una vivencia o un relato acerca de la ciencia técnica.

- Establecer la necesaria relación entre los conocimientos profesionales y las expectativas personales de los estudiantes y de sus familiares, poner en

práctica la interrelación dialéctica de la instrucción y la educación, mediante la vinculación de la enseñanza profesional con la vida.

- Emplear la contradicción y el conflicto técnico como elementos indispensables para la reflexión y el intercambio profesional.

5.4.2 OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

VARIABLE DEPENDIENTE:

Y: Formación Profesional de los Alumnos del Programa Académico de Contabilidad de la UNSAAC:

Se refiere al calificativo que recibe el estudiante del noveno y décimo ciclo de Contabilidad, sobre el nivel alcanzado durante su formación profesional, luego de la aplicación de cada uno de los instrumentos de captación de información, los cuales serán cuantificados en función de los pesos y puntuaciones para cada instrumentos en escala vigesimal, a partir de cuyos resultados el alumno puede ubicarse en las siguientes categorías:

Destacado. Indica que el alumno ha alcanzado conocimientos, destrezas y habilidades, que clara y consistentemente sobre sale con respecto a lo que se espera en los indicadores evaluados. Suele manifestarse por un amplio repertorio de conductas respecto a lo que se esta evaluando o bien por la riqueza de conocimientos que se agrega al cumplimiento de los indicadores. En la escala vigesimal tiene un puntaje de 18 a 20.

Competente. Indica que el alumno ha alcanzado conocimientos, destrezas y habilidades adecuado a los indicadores evaluados. Cumple con lo requerido en el plan de evaluación. En la escala vigesimal alcanza un puntaje entre 14 y 17.

Básico. Indica que el alumno cumple con lo esperado en los indicadores evaluados, pero con cierta irregularidad (ocasionalmente). En la escala vigesimal alcanza un puntaje entre 11 y 13.

Insatisfactorio. Indica que el alumno presenta claras debilidades en los indicadores evaluados y estas afectan significativamente su desempeño. En la escala vigesimal alcanza un puntaje menor o igual que 10.

VARIABLE INDEPENDIENTE:

A continuación detallamos cada una de las variables teóricas (dimensiones), sus variables intermedias y los indicadores para cada una de ellas.

X1 = Enseñanza Basado en Problemas.

Esta variable teórica da cuenta de las acciones que lleva a cabo el docente desde su programación y presentación del método de enseñanza. A partir de esta variable se generan los indicadores siguientes para nuestro estudio:

- Diseño y presentación de problemas.
- Explicaciones Iniciales del problema.
- Revisión sobre la comprensión del problema.

- Estrategia de Resolución.

X2 = Enseñanza Basado en análisis y discusión de casos.

Esta variable da cuenta de las acciones que ejecuta el docente en la programación y presentación del método de enseñanza. En esta variable se generan los indicadores siguientes:

- Efectúa la selección de un caso coherente.
- Calcula el tiempo para el análisis.
- Formula preguntas motivadoras.
- Formula sugerencias y observaciones precisas y oportunas.
- Dirige el debate.
- Anota en la pizarra los puntos clave.
- Está listo a dar información adicional.
- Efectúa la síntesis conjuntamente con los alumnos.
- En la síntesis adiciona la experiencia social que ha vivido.

X3 = Enseñanza Basado en proyectos.

Esta variable teórica da cuenta de las acciones que lleva a cabo el docente desde su programación y presentación del método basado en proyectos. A partir de esta variable se generan los indicadores siguientes para nuestro estudio:

- Deja en mano de los alumnos, su propio aprendizaje.
- Monitorea la aplicación en el salón de clases.
- Se vuelve estudiante, al aprender como los alumnos aprenden.
- Provee de recursos bibliográficos.
- Participa de las actividades de aprendizaje.

X4 = Enseñanza basado en seminarios.

Esta variable da cuenta de las acciones que ejecuta el docente en la programación y presentación del método basado en seminarios. En esta variable se generan los indicadores siguientes:

- Plantea los temas y fechas, en que serán tratados.
- Indica la bibliografía a consultar.
- Expone lo fundamental del tema y su problemática.
- Da normas complementarias.
- Proporciona bibliografía adicional.
- Actúa como moderador

5.4.3. Delimitación Espacial

La presente investigación se realizará en la Carrera profesional de Contabilidad de la Facultad de Ciencias Contables y Financieras de la UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO.

5.4.4 Delimitación Temporal

La investigación abarcará el periodo académico 2011- 2012.

5.5 HIPOTESIS

5.5.1 Fundamentación de la Hipótesis.

Para afrontar los retos del siglo XXI, “la educación debe estar dirigida a promover capacidades y competencias y no sólo conocimientos cerrados o técnicas programadas”(Pozo y Montero, 1999:11). Esto implica que el desarrollo de la

capacidad de aprender a aprender se sitúa en el centro de todo proyecto educativo y que el foco de los procesos educativos debe cambiar en la dirección de formar personas que gestionen sus propios aprendizajes, adopten una autonomía creciente y dispongan de herramientas intelectuales que les permitan un aprendizaje continuo a lo largo de la vida.

Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández, manifiestan que “en consecuencia, el profesor como agente mediador de los procesos que conducen a los estudiantes a la construcción de conocimiento y a la adquisición de las capacidades mencionadas, debe no sólo dominarlas, sino apropiarse de nuevas formas de enseñar. Hoy en día se espera que los profesores privilegien estrategias didácticas que conduzcan a los estudiantes a la adquisición de habilidades cognitivas de alto nivel, a la interiorización razonada de valores y actitudes, a la apropiación y puesta en práctica de aprendizajes complejos, resultado de una participación activa en ambientes educativos experienciales y situados en contextos reales”. Basados en estos antecedentes se han ensayado algunas soluciones que permitan darnos respuestas concretas, pero lo que se produjo como consecuencia la presunción hipotética que permite explicar el por qué de los problemas planteados en este estudio, está dado a través del planteamiento de la siguiente hipótesis.

5.5.2 Formulación de la Hipótesis.

5.5.2.1 Hipótesis General

Los Métodos de Enseñanza implementados por los Docentes del Programa Académico de Contabilidad influyen significativamente en la Formación Profesional de los Estudiantes.

5.5.2.2 Hipótesis Específicas.

- a. El Método de Enseñanza Basado en Problemas, implementado por los Docentes del Programa Académico de Contabilidad influyen significativamente en la Formación Profesional de los Alumnos.
- b. El Método de Enseñanza Basado en Análisis y Discusión de Casos, implementado por los Docentes del Programa Académico de Contabilidad influyen significativamente en la Formación Profesional de los Alumnos.
- c. El Método de Enseñanza Basado en Proyectos, implementado por los Docentes del Programa Académico de Contabilidad influyen significativamente en la Formación Profesional de los Estudiantes.
- d. El Método de Enseñanza Basado en Seminarios, implementados por los Docentes del Programa Académico de Contabilidad influyen significativamente en la Formación Profesional de los Estudiantes.

5.6. OBJETIVOS

5.6.1 Objetivo General

Determinar y evaluar el nivel de influencia de los Métodos de Enseñanza implementados por los docentes del Programa Académico de Contabilidad en la formación profesional de los alumnos.

5.6.2 Objetivos Específicos

- a. Analizar el nivel de influencia del Método de enseñanza Basado en Problemas implementados por los docentes del Programa Académico de Contabilidad en la formación Profesional de los alumnos.

- b. Analizar el nivel de influencia del Método de enseñanza de Análisis y Discusión de Casos implementados por los docentes del Programa Académico de Contabilidad en la Formación Profesional de los Alumnos.

- c. Analizar el nivel de influencia del Método de enseñanza Basado en Proyectos implementados por los docentes del Programa Académico de Contabilidad en la Formación Profesional de los Alumnos.

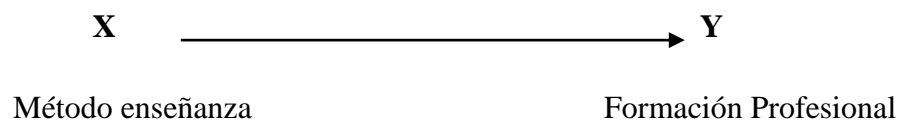
- d. Analizar el nivel de influencia del Método de enseñanza Basado en Seminarios implementados por los docentes del Programa Académico de Contabilidad en la Formación Profesional de los Alumnos.

6. MATERIAL Y MÉTODOS

6.1 TIPIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.

En la presente investigación se empleará el diseño No Experimental para las variables Métodos de Enseñanza basado en problemas, en análisis y discusión de casos, proyectos, seminario y calidad en la Formación Profesional.

- La investigación por su diseño responde al siguiente esquema:



Por el número de variables: Multivariada.

Por el tiempo de aplicación de la variable: transversal.

- Se aplicaron los cuestionarios la última semana del mes de noviembre 2012, tanto a los docentes como a los alumnos.
- Se evaluaron los métodos de enseñanza implementados, con la finalidad de mejorar en nivel de enseñanza – aprendizaje en el Programa Académico de Contabilidad y lograr formar estudiantes con pensamiento crítico e independiente, motivados para la investigación, transferencia de conocimientos y resolución de problemas de acuerdo a los requerimientos de la sociedad.

6.2 ESTRATEGIA PARA LA PRUEBA DE HIPÓTESIS

Los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos previstos fueron sometidos a una evaluación previa de depuración, crítica y consolidación.

Luego se revisó la codificación de cada uno de los instrumentos para enseguida ingresar la información a los programas estadísticos: SPSS , Excel y Word 2007.

A partir de los resultados que nos proporcionaron los programas antes mencionados, se hizo el análisis correspondiente haciendo uso de la estadística descriptiva, inferencial y dentro de esta última presentar y desarrollar el análisis de los modelos estadísticos por efecto del cruce de variables y consiguientemente contrastar o verificar las hipótesis planteadas; y finalmente evaluar los métodos de enseñanza implementados, con la finalidad de mejorar en nivel de enseñanza – aprendizaje en el Programa Académico de Contabilidad y lograr formar estudiantes con pensamiento crítico e independiente, motivados para la investigación, transferencia de conocimientos y resolución de problemas de acuerdo a los requerimientos de la sociedad.

La estrategia según el número de variables es multivariada, según el tiempo de aplicación es transversal (Elías Mejía, 44-49:2008) y según Hernández Sampieri y otros el diseño es transversal, correlacional y causal.

6.3 POBLACIÓN Y MUESTRA

6.3.1 Población.

Está constituido por los docentes que laboran en la carrera así como por los estudiantes de la carrera profesional de Contabilidad de la UNSAAC, que estudiaron y laboraron durante el periodo académico 2011-2012.

6.3.2 Muestra.

Esta se determinó teniendo en cuenta dos grupos: docentes y estudiantes. Dado que el tamaño del universo o población de los docentes está constituido por 21 docentes, en este estudio para el caso de los docentes, la muestra estuvo constituido por 15 docentes los restantes 6, a último momento decidieron no participar.

Para la selección de la muestra de los alumnos se trabajó sobre la base del muestreo estratificado (considerando cada ciclo de estudios como un estrato), determinándose la participación de los 91 alumnos que cursan el noveno y décimo ciclo de estudios, previo consentimiento de los alumnos.

Para la determinación de la muestra total se efectuó en base a la tabla de Arkin y Colton, con un margen de error de 10%, determinándose de una población de 830 alumnos una muestra de 91.

Criterios de inclusión y exclusión

a.1 Criterios de inclusión:

- Participación voluntaria y consentida de los docentes.
- Ser docente en actividad.
- Tener asignado carga académica.
- No tener problemas judiciales u otros que afecten su labor educativa.

a.2 Criterios de exclusión:

- Motivos de enfermedad manifiesta
- Negativa a participar como elemento de la muestra.
- Docente con problemas de sanciones disciplinarias comprobadas.

6.4 INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE DATOS.

Para la recolección de información se hizo uso de los instrumentos descritos a continuación:

- 1.- Cuestionario de autoevaluación docente.
- 2.- Cuestionario de autoevaluación estudiantil.

3.- Prueba de conocimientos a los estudiantes.

1.- Cuestionario de autoevaluación docente.

Este instrumento consistió en una pauta estructurada a partir de criterios previamente establecidos; a través de ella el docente indica las actividades implementadas durante la aplicación de los métodos de enseñanza en estudio.

Frente a cada pregunta del cuestionario, el docente evaluó su propio desempeño respondiendo las alternativas en la escala de puntuación de 0 a 2.

Posteriormente estas puntuaciones dieron lugar a los calificativos de: Adecuado (40-50), Aceptable (25-39), inadecuado (0-24).

El cuestionario fue aplicado a los docentes evaluados en la fecha y hora establecida.

Previo a su aplicación el instrumento fue sometido a las pruebas de validez y confiabilidad, mediante juicios de expertos alcanzando el 72.53 de validación cuantitativa y “Muy Buena” de validación cualitativa.

2.- Cuestionario de autoevaluación estudiantil.

Este instrumento se estructuró para que el estudiante señale las habilidades y destrezas alcanzadas durante su formación profesional.

Frente a cada pregunta del cuestionario, el alumno evaluó su propio desempeño respondiendo las alternativas en la escala de puntuación de 0 a 2.

Posteriormente estas puntuaciones dieron lugar a los calificativos de: Adecuado (16-24), Aceptable (11-15), inadecuado (0-10).

El cuestionario fue aplicado a los estudiantes evaluados en la fecha y hora establecida.

Previo a su aplicación el instrumento fue sometido a las pruebas de validez y confiabilidad, mediante juicios de expertos alcanzando el 73.60 de validación cuantitativa y “Muy Buena” de validación cualitativa.

3.- Prueba de Conocimientos a los estudiantes.

Este instrumento se estructuró para determinar el nivel de conocimientos adquiridos en las áreas de Contabilidad, Tributación y Auditoría por los estudiantes de la facultad de contabilidad. La prueba fue de alternativa múltiple, y la puntuación fue en escala vigesimal (0 a 20) por asignatura.

Posteriormente estas puntuaciones dieron lugar a los calificativos de: Adecuado (16-20), Aceptable (11-15), inadecuado (0-10).

La prueba fue aplicada a los estudiantes evaluados en la fecha y hora establecida.

Previo a su aplicación el instrumento fue sometido a las pruebas de validez y confiabilidad, mediante juicios de expertos alcanzando el 73.60 de validación cuantitativa y “Muy Buena” de validación cualitativa.

Asimismo, se determinó el grado de dificultad de la prueba que alcanzó el 46%; de acuerdo a la escala de Küder Richarson es una prueba “relativamente difícil”.

El índice de discriminación de la prueba fue de 35%, de acuerdo a la escala contenida en la página 153 “La Investigación Científica en Educación” de Elías Mejía Mejía; es una prueba “razonable”.

Es propicio, indicar que a partir de esta experiencia, una vez concluido el periodo de evaluación fijado, se llevó a cabo el análisis estadístico a partir de los resultados obtenidos.

Aspectos éticos de participación de los sujetos muestra.

Los sujetos participaron voluntariamente en el estudio, mostrando interés y aportando la información necesaria con la mayor seriedad y veracidad en todo el proceso y en el momento de ser requeridos. Por nuestra parte asumimos el compromiso de mantener la información personal recibida en estricta confidencialidad.

7. RESULTADOS

Este capítulo tiene el propósito de presentar el proceso que conduce a la demostración de la hipótesis propuesta en la investigación “Los Métodos de Enseñanza implementados por los Docentes del Programa Académico de Contabilidad influyen significativamente en la Formación Profesional de los Estudiantes”.

Este estudio comprende el cumplimiento de los siguientes objetivos:

- a. Analizar el nivel de influencia del Método de enseñanza Basado en Problemas implementados por los docentes del Programa Académico de Contabilidad en la formación Profesional de los alumnos.

b. Analizar el nivel de influencia del Método de enseñanza de Análisis y Discusión de Casos implementados por los docentes del Programa Académico de Contabilidad en la Formación Profesional de los Alumnos.

c. Analizar el nivel de influencia del Método de enseñanza Basado en Proyectos implementados por los docentes del Programa Académico de Contabilidad en la Formación Profesional de los Alumnos.

d. Analizar el nivel de influencia del Método de enseñanza Basado en Seminarios implementados por los docentes del Programa Académico de Contabilidad en la Formación Profesional de los Alumnos.

Los logros obtenidos en el desarrollo de cada objetivo específico conducen al cumplimiento del objetivo general de la investigación y consecuentemente permite contrastar la hipótesis de trabajo para aceptarla o rechazarla con alto grado de significación.

7.1 DE LOS METODOS DE ENSEÑANZA

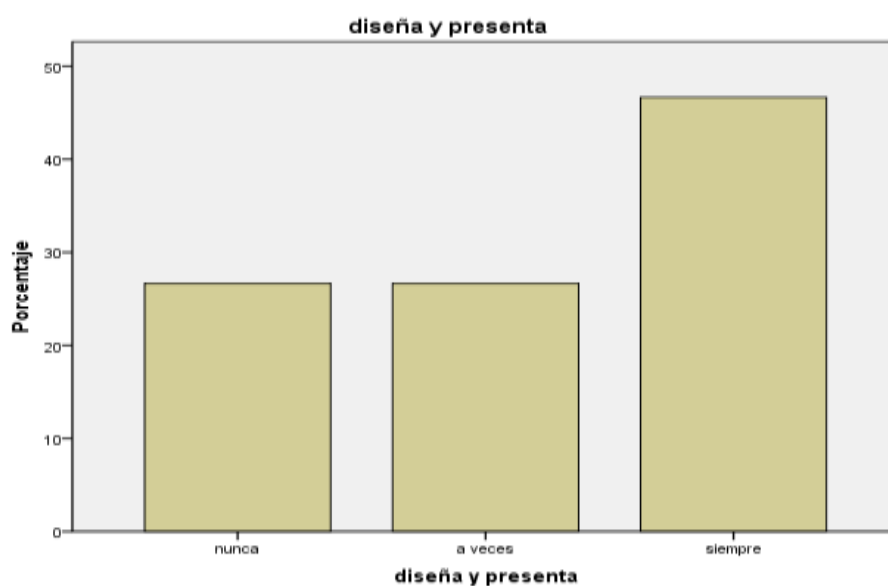
7.1.1 Presentación de Resultados.

Enseñanza basado en problemas

Cuadro N° 1

Diseña y presenta el problema		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	4	26,7	26,7	26,7
	a veces	4	26,7	26,7	53,3
	siempre	7	46,7	46,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Gráfico N° 1



Comentarios.

En este método, los docentes que efectúan el diseño y presentación de problemas alcanzan el 73.3%, es decir superan la media.

Cuadro N° 2

Efectúa explicaciones iniciales del problema

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos nunca	4	26,7	26,7	26,7
a veces	5	33,3	33,3	60,0
siempre	6	40,0	40,0	100,0
Total	15	100,0	100,0	

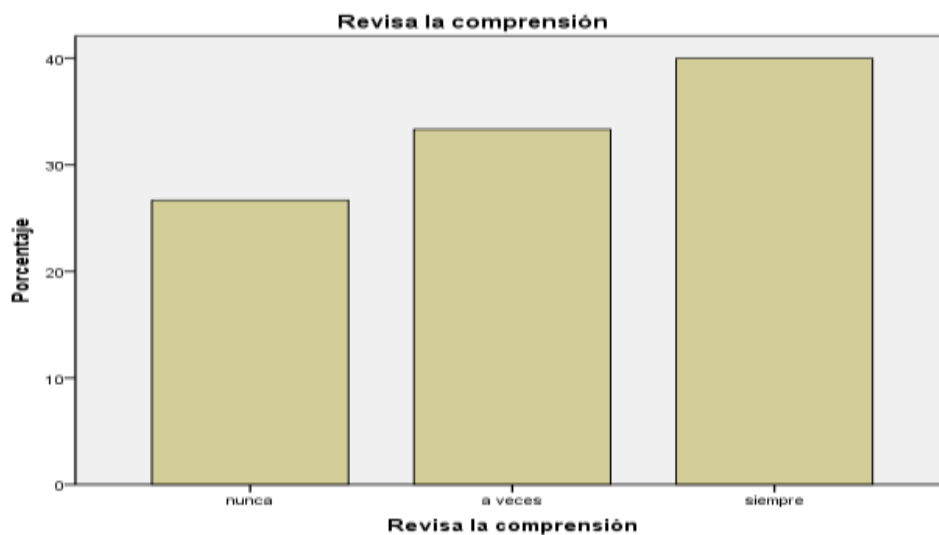
Comentario

Se puede observar en el presente cuadro, los docentes que utilizan el método de Enseñanza Basado en Problemas, que efectúan las explicaciones iniciales del problema a veces y siempre, hacen un total del 73.3 % , es decir superan la media aritmética.

Cuadro N° 3
Revisa la comprensión del problema

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	4	26,7	26,7	26,7
	a veces	5	33,3	33,3	60,0
	Siempre	6	40,0	40,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Gráfico N° 2



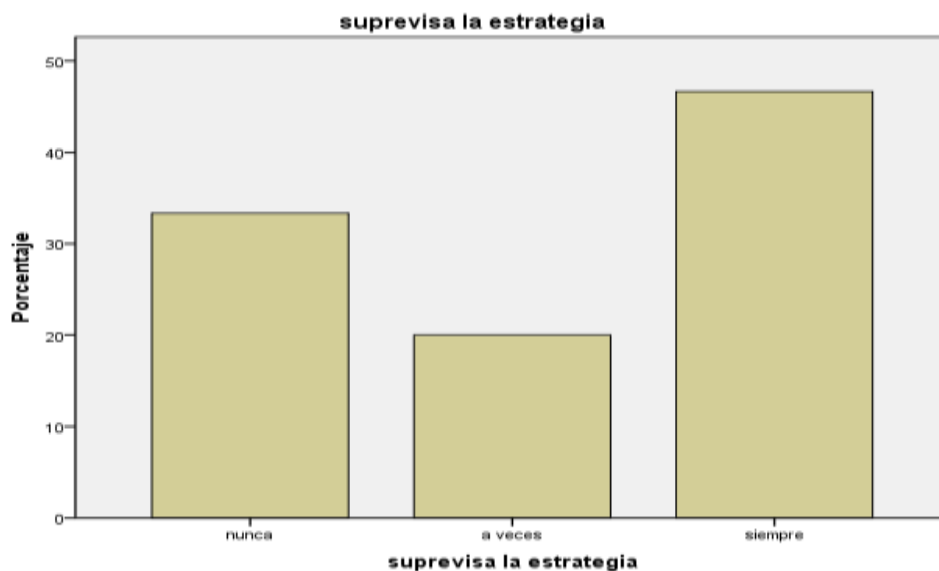
Comentario.

De los docentes encuestados que utilizan este método, los que efectúan la revisión sobre la comprensión del problema, a veces y siempre, alcanzan el 73.3% , el mismo que supera la media aritmética de la muestra.

Cuadro N°4
Supervisa la estrategia de resolución

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	5	33,3	33,3	33,3
	a veces	3	20,0	20,0	53,3
	Siempre	7	46,7	46,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Gráfico N° 3



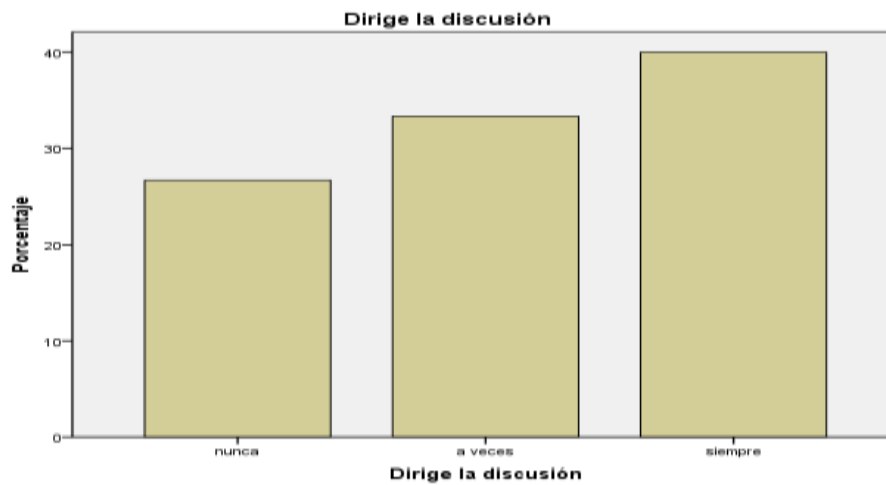
Comentario

Los docentes que utilizan este método, supervisan la estrategia entre a veces y siempre el 66.7 % , es decir que están sobre la media aritmética de la muestra.

Cuadro N°5
Dirige la discusión general

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	4	26,7	26,7	26,7
	a veces	5	33,3	33,3	60,0
	Siempre	6	40,0	40,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Gráfico N°4



Comentario.

Quienes utilizan este método deben dirigir la discusión de los problemas, sin embargo solamente el 73.3% realiza esta actividad a veces y siempre.

De la evaluación estadística sobre el Método de Enseñanza basado en problemas.

Estadísticos						
		diseña y presenta	explicaciones iniciales	Revisa la comprensión	suprevisa la estrategia	Dirige la discusión
N	Válidos	15	15	15	15	15
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		1,20	1,13	1,13	1,13	1,13
Desv. típ.		,862	,834	,834	,915	,834
Varianza		,743	,695	,695	,838	,695
Mínimo		0	0	0	0	0
Máximo		2	2	2	2	2
Suma		18	17	17	17	17

De la encuesta aplicada a 15 docentes de la Facultad de Ciencias Contables y Financieras, se puede determinar de acuerdo a la media aritmética que la mayoría de los docentes utilizan este método de enseñanza, hecho que se corrobora con la desviación estadística que muestra un rango entre el 0.834 y el 0.915. A pesar de no tener formación pedagógica los docentes en base a la experiencia y a su participación en otros estudios, aplican de manera adecuado el presente método, hecho que puede apreciarse en la varianza que muestra valores entre 0.695 y 0.838, es decir que no están muy alejados de la media aritmética.

Lo manifestado puede ser corroborado con el siguiente cuadro, que muestra las respuestas de los docentes sobre la aplicación del presente método de enseñanza.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 0	4	26,7	26,7	26,7
5	2	13,3	13,3	40,0
6	2	13,3	13,3	53,3
8	3	20,0	20,0	73,3
10	4	26,7	26,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

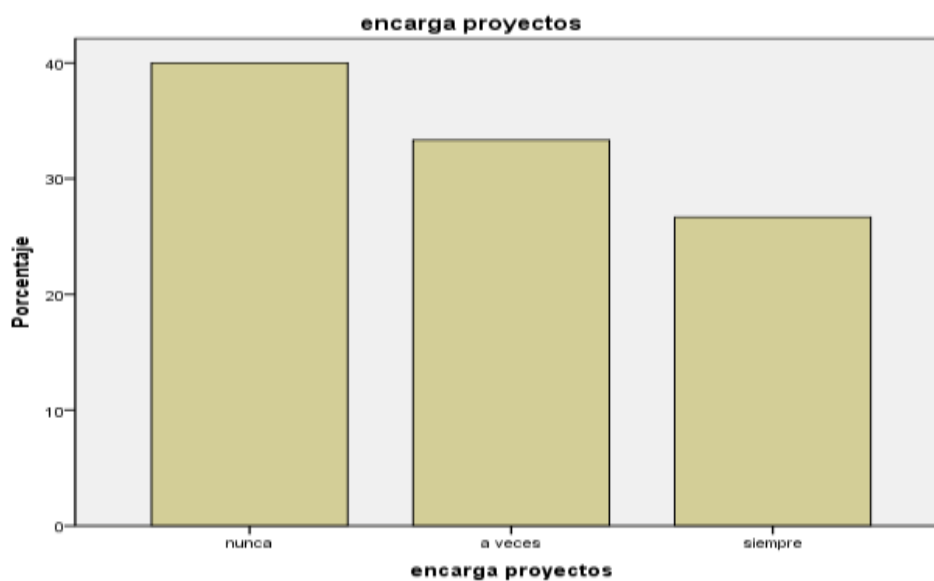
Método de Proyectos

Cuadro N°6

Encarga la realización de proyectos a los alumnos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	6	40,0	40,0	40,0
	a veces	5	33,3	33,3	73,3
	Siempre	4	26,7	26,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Gráfico N°5



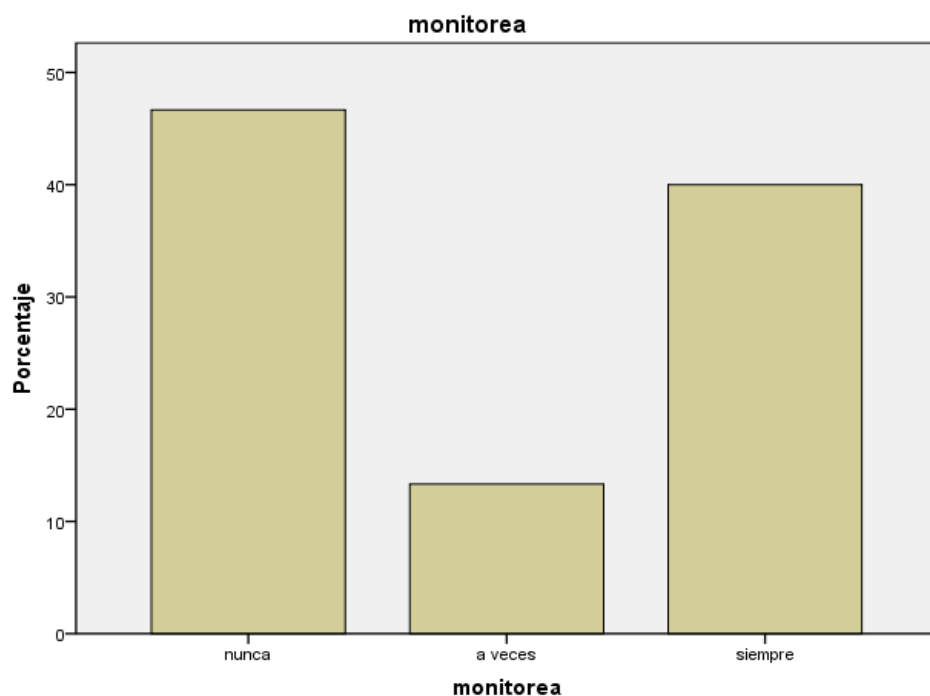
Comentario.

Los docentes que utilizan este método, encargan la realización de proyecto a los alumnos, a veces y siempre en un 60%, es decir que está sobre la media de la muestra.

Cuadro N°7
Monitorea la aplicación en el aula

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nunca	7	46,7	46,7	46,7
a veces	2	13,3	13,3	60,0
Siempre	6	40,0	40,0	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Gráfico N°6



Comentario.

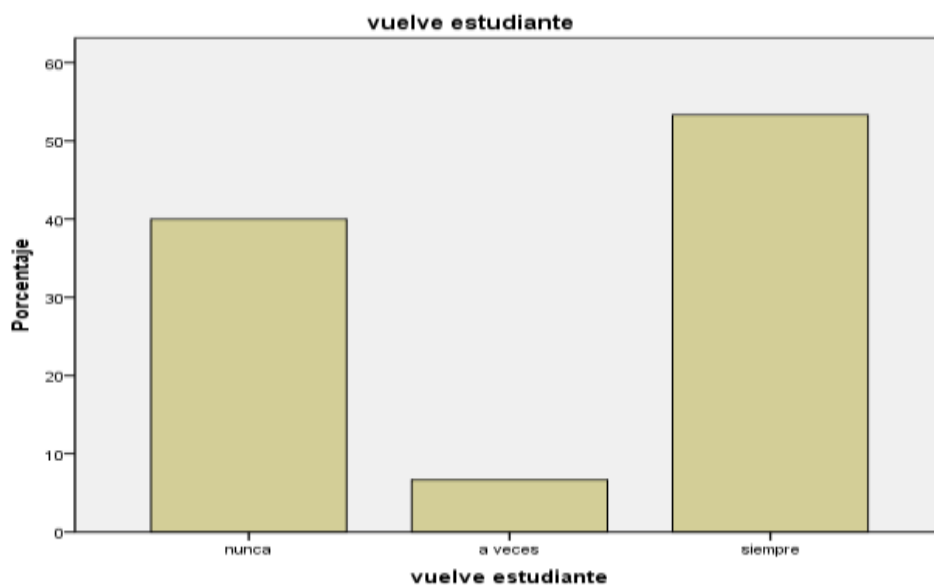
La tarea de monitorear la aplicación en el aula, observando que funciona y que no, es desarrollado a veces y siempre en un 53.3 % por los docentes de la Facultad de Ciencias Contable y Financieras, encuestados.

Cuadro N°8

Se vuelve estudiante al aprender cómo los alumnos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	6	40,0	40,0	40,0
	a veces	1	6,7	6,7	46,7
	Siempre	8	53,3	53,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Gráfico N°7



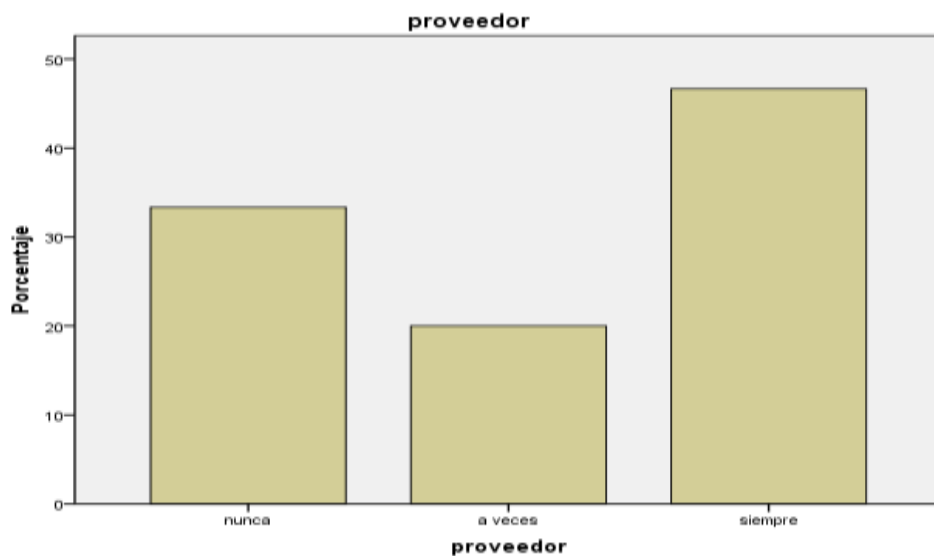
Comentario.

Adoptar la actitud de, se vuelve estudiante al aprender cómo los alumnos, es ejecutado a veces y siempre solamente en un 60 %.

Cuadro N°9
Proveedor de recursos bibliográficos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	5	33,3	33,3	33,3
	a veces	3	20,0	20,0	53,3
	Siempre	7	46,7	46,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Gráfico N°8



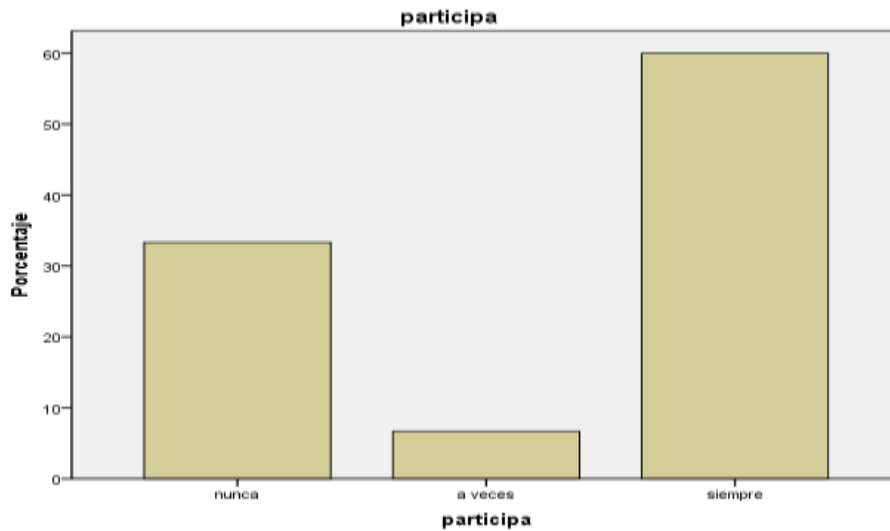
Comentario.

Conocer los temas y la bibliografía, sirven para orientar a los estudiantes en la elaboración de sus proyectos, entre los docentes que cumplen esta tarea a veces y siempre alcanzan al 66.7%, es decir por encima de la media aritmética de la muestra obtenida.

Cuadro N°10
Participa en las actividades de aprendizaje

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nunca	5	33,3	33,3	33,3
a veces	1	6,7	6,7	40,0
Siempre	9	60,0	60,0	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Gráfico N°9



Comentario.

Aquí, se observa un sesgo, debido a que la tarea del docente es el de participar en las actividades de enseñanza y aprendizaje, sin embargo los docentes encuestados que indicaron realizar esta tarea a veces y siempre, alcanzan al 66.7%.

De la evaluación estadística sobre el Método de Proyectos.

Estadísticos						
		encarga proyectos	monitorea	vuelve estudiante	proveedor	participa
N	Válidos	15	15	15	15	15
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		,87	,93	1,13	1,13	1,27
Desv. típ.		,834	,961	,990	,915	,961
Varianza		,695	,924	,981	,838	,924
Suma		13	14	17	17	19

La muestra nos indica que los docentes de la muestra utilizan este método de enseñanza basado en proyectos, sobre la aplicación podemos indicar que esta no se realiza de forma adecuado debido a que se aprecia una media que varía de 0.87 a 1.27; sin embargo la desviación típica que muestra valores entre 0.834 y 0.961 nos ratifica que la mayoría de docentes utiliza este método, la varianza que muestra valores entre 0.695 y 0.981 nos ratifica que en la aplicación no existe uniformidad.

El siguiente cuadro corrobora lo comentado.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 0	5	33,3	33,3	33,3
3	1	6,7	6,7	40,0
5	1	6,7	6,7	46,7
8	2	13,3	13,3	60,0
9	4	26,7	26,7	86,7
10	2	13,3	13,3	100,0
Total	15	100,0	100,0	

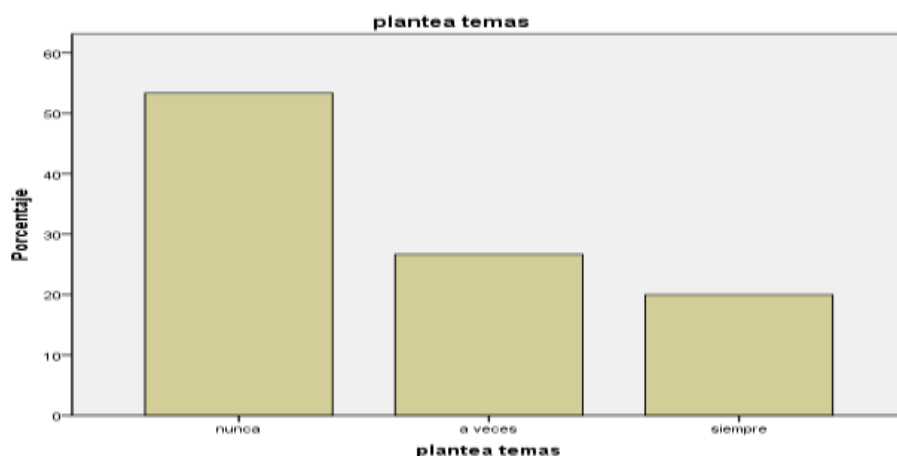
Método Basado en Seminarios

Cuadro N°11

El docente plantea los temas y fechas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	8	53,3	53,3	53,3
	a veces	4	26,7	26,7	80,0
	Siempre	3	20,0	20,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Cuadro N°10



Comentario.

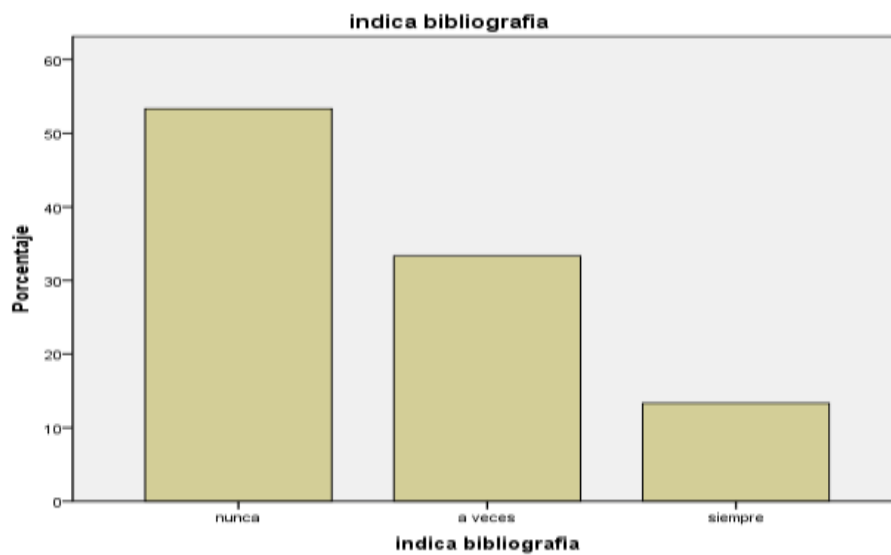
Los docentes que utilizan este método de enseñanza, al ser preguntados sobre la actividad, “el docente plantea los temas y fechas en que los mismos serán tratados”; entre a veces y siempre, respondieron 46.7 %, es decir por debajo de la media aritmética de la muestra obtenida.

Cuadro N°12

Indica la bibliografía y/o trabajos de investigación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	8	53,3	53,3	53,3
	a veces	5	33,3	33,3	86,7
	Siempre	2	13,3	13,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Gráfico N°11



Comentario.

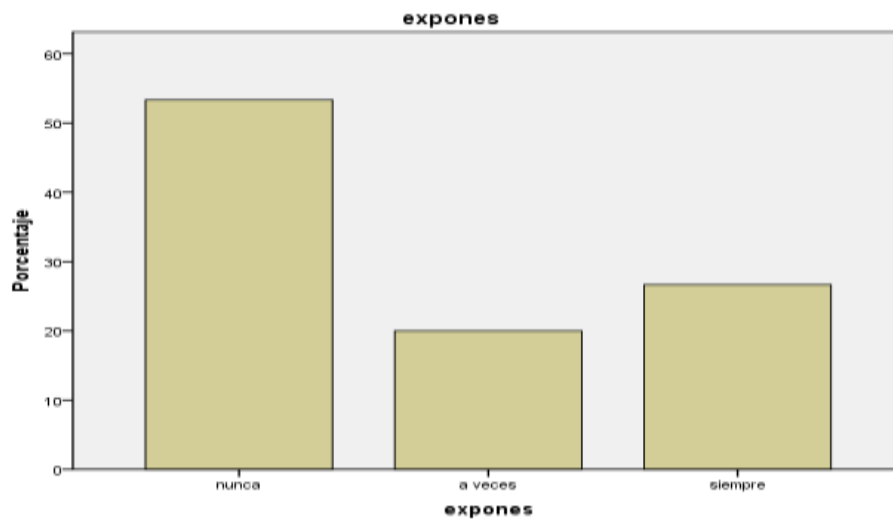
Entre a veces y siempre, los docente que respondieron alcanzaron el 46.6%, es decir por debajo de la media aritmética de la muestra; este sesgo se observa debido a que los docentes consideran suficiente la referencias bibliográficas que adjuntan en sus sílabos.

Cuadro N°13

El docente Expone lo fundamental del tema

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nunca	8	53,3	53,3	53,3
a veces	3	20,0	20,0	73,3
Siempre	4	26,7	26,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Gráfico N°12



Comentario.

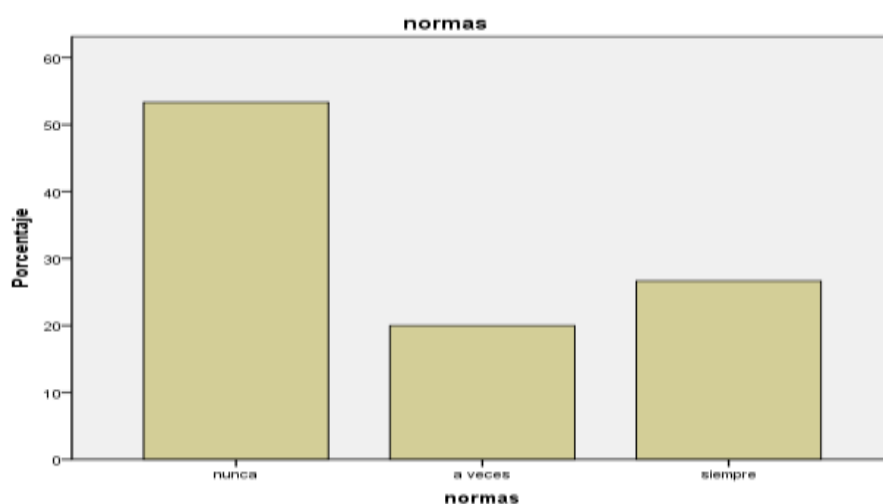
A esta pregunta entre a veces y siempre, solamente respondieron el 46.7 % , es decir menos de la media aritmética de la muestra. Se aprecia un sesgo, el docente si utiliza este método de enseñanza debe efectuar una exposición breve de los temas, a fin de motivar a los estudiantes.

Cuadro N°14

El docente da normas complementarias

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nunca	8	53,3	53,3	53,3
a veces	3	20,0	20,0	73,3
Siempre	4	26,7	26,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Gráfico N°13



Comentario.

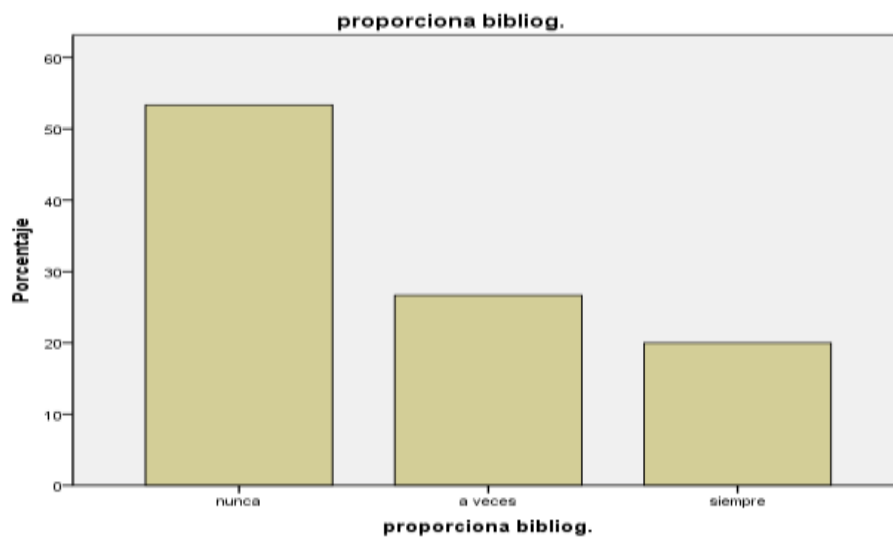
A esta actividad los docentes entre a veces y siempre respondieron en un 46.7 %, es decir por debajo de la media aritmética.

Cuadro N°15

El docente proporciona bibliografía adicional

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nunca	8	53,3	53,3	53,3
a veces	4	26,7	26,7	80,0
Siempre	3	20,0	20,0	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Gráfico N°14



Comentario.

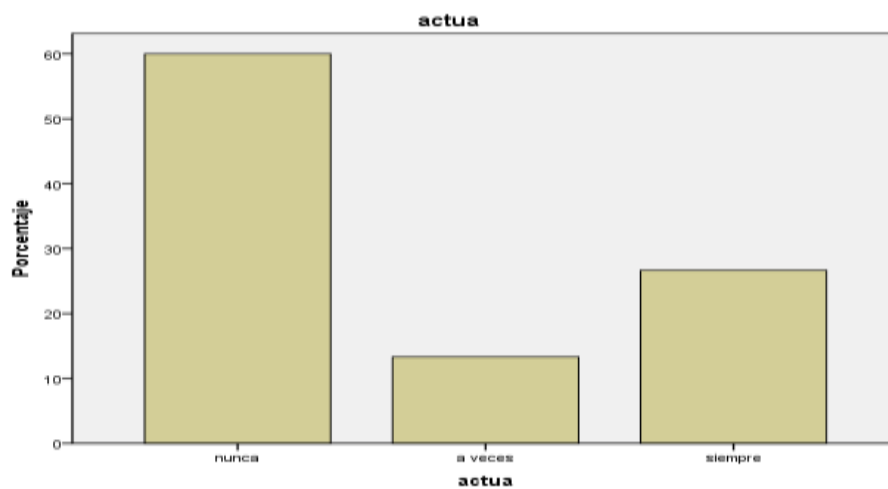
Entre a veces y siempre las respuestas alcanzaron el 46.7, por debajo de la media aritmética.

Cuadro N°16

El docente actúa como moderador

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nunca	9	60,0	60,0	60,0
a veces	2	13,3	13,3	73,3
Siempre	4	26,7	26,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Gráfico N°15



Comentario.

En este método el docente debe actuar como moderador en la presentación de los temas sin embargo en los docentes que aplican esta actividad a veces y siempre solamente alcanzan el 40%, por debajo de la media aritmética de la muestra.

De la evaluación estadística sobre el Método basado en seminarios.

Estadísticos							
		plantea temas	indica bibliografía	expones	normas	proporciona bibliografía.	actúa
N	Válidos	15	15	15	15	15	15
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media		,67	,60	,73	,73	,67	,67
Desv. típ.		,816	,737	,884	,884	,816	,900
Varianza		,667	,543	,781	,781	,667	,810
Suma		10	9	11	11	10	10

Los docentes utilizan el método basado en seminarios esporádicamente, hecho que se aprecia en la media que muestra valores entre 0.60 y 0.73 y en su aplicación vuelven a mostrar ciertas deficiencias hecho que se evidencia en la Varianza que muestra valores entre 0.543 y 0.781, y en la desviación típica que muestra valores entre 0.737 y 0.884.

Las respuestas obtenidas sobre la implementación de este método de enseñanza, nos ayuda a corroborar lo antes comentado.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 0	8	53,3	53,3	53,3
6	2	13,3	13,3	66,7
8	1	6,7	6,7	73,3
9	1	6,7	6,7	80,0
10	2	13,3	13,3	93,3
12	1	6,7	6,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

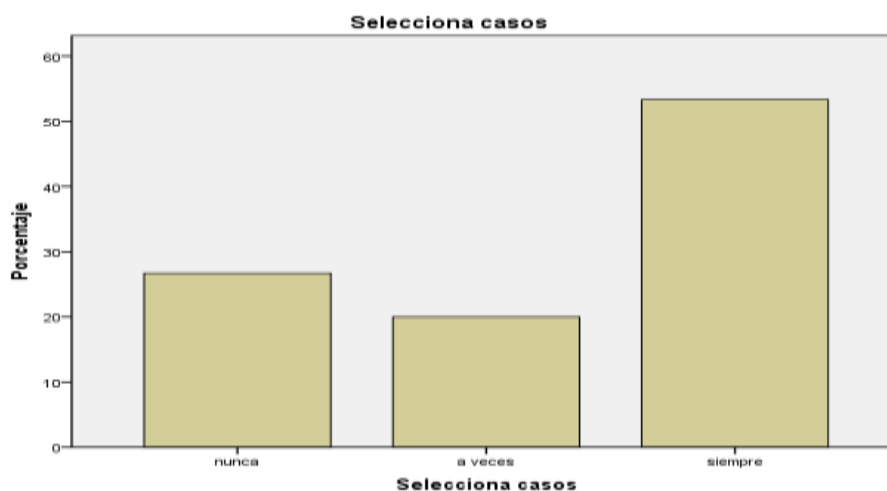
Método de Enseñanza de Análisis y Discusión de Casos

Cuadro N°17

Selecciona un caso coherente

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos nunca	4	26,7	26,7	26,7
a veces	3	20,0	20,0	46,7
siempre	8	53,3	53,3	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Gráfico N°16



Comentario.

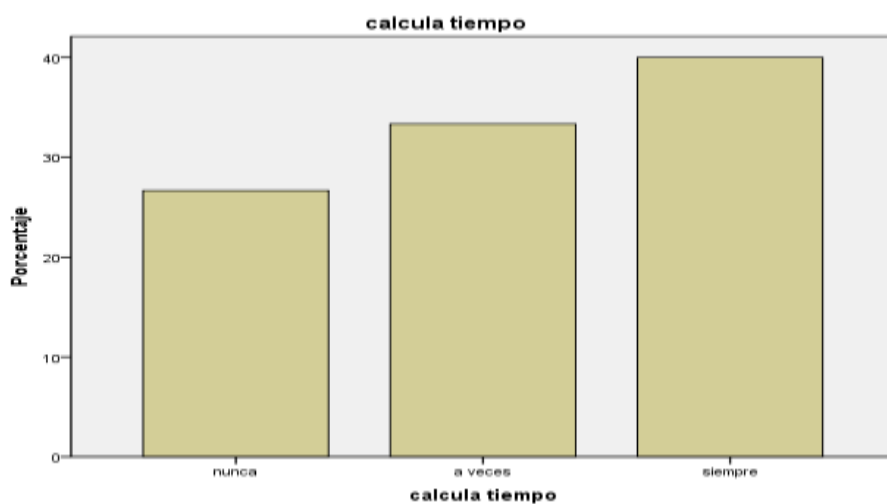
En este método al responder a la pregunta “selecciona un caso coherente, con el objetivo de la lección”, los docentes entre a veces y siempre respondieron en un 73.3% por encima de la muestra aritmética de la muestra.

Cuadro N°18

Calcula el tiempo para su análisis

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos nunca	4	26,7	26,7	26,7
a veces	5	33,3	33,3	60,0
siempre	6	40,0	40,0	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Gráfico N° 17



Comentario.

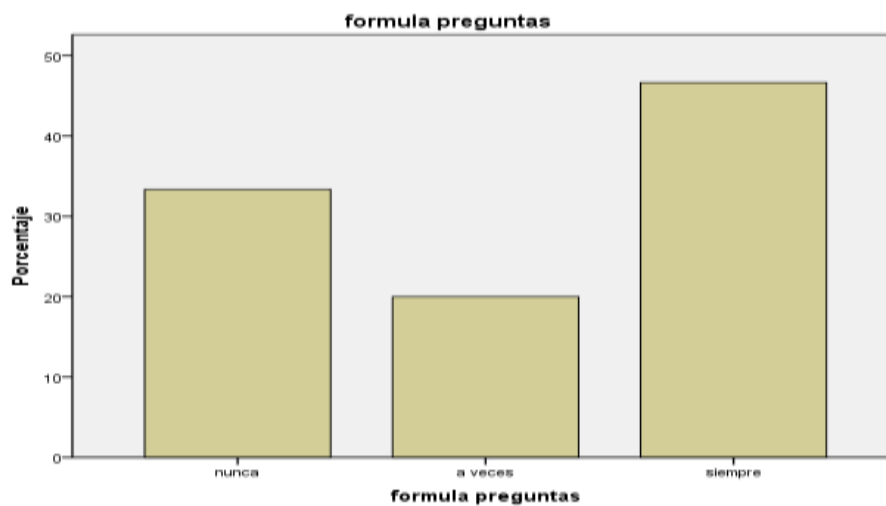
En esta actividad los docentes que respondieron a veces y siempre alcanzaron al 73.3 % porcentaje que se sitúa por encima de la media aritmética de la muestra.

Cuadro N°19

Formula preguntas motivadoras

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos nunca	5	33,3	33,3	33,3
a veces	3	20,0	20,0	53,3
siempre	7	46,7	46,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Gráfico N°18



Comentario.

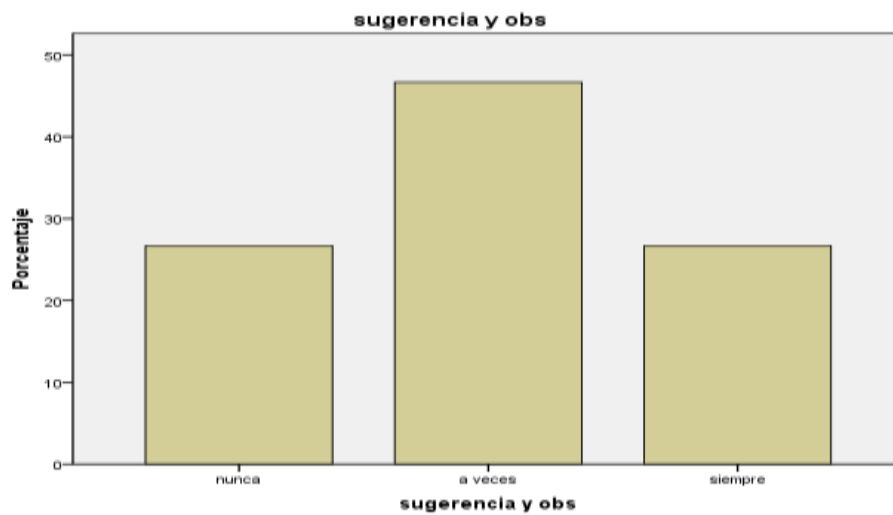
En este método los docentes que respondieron a la pregunta “formula preguntas motivadores” entre a veces y siempre respondieron en un 66.7% .

Cuadro N°20

Formula sugerencia y observaciones precisas.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos nunca	4	26,7	26,7	26,7
a veces	7	46,7	46,7	73,3
siempre	4	26,7	26,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Gráfico N°19



Comentario.

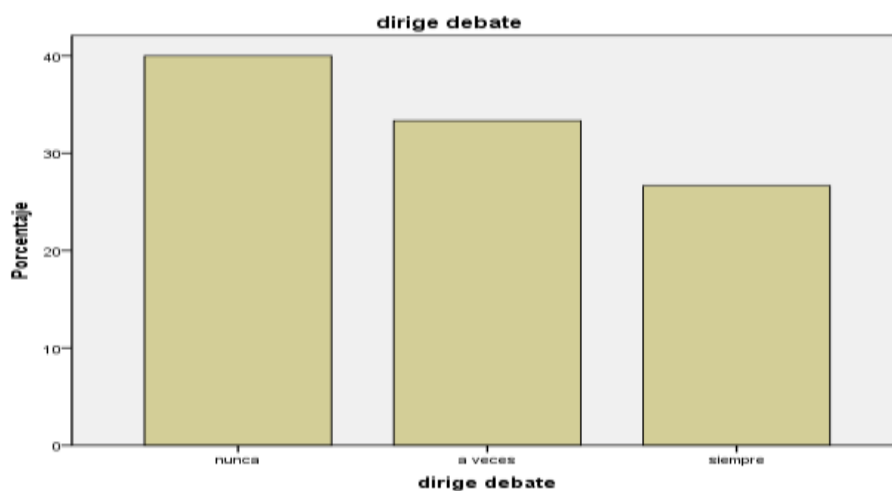
El 73.3% de los docentes respondieron que aplican esta actividad entre a veces y siempre, respuesta que está sobre la media aritmética de la muestra obtenida.

Cuadro N°21

Dirige el debate

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos nunca	6	40,0	40,0	40,0
a veces	5	33,3	33,3	73,3
siempre	4	26,7	26,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Gráfico N°20



Comentario.

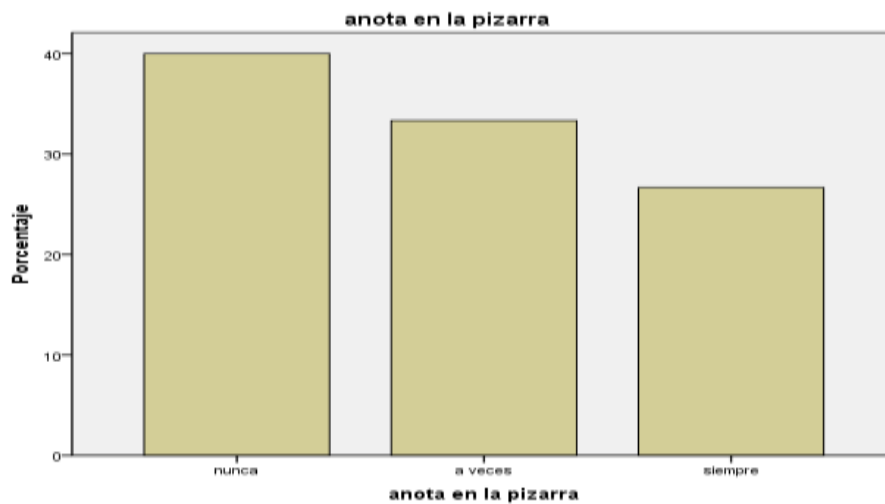
En este método es el docente quien se encarga de “dirigir el debate”, sin embargo entre los docentes que respondieron a veces y siempre solamente alcanzaron al 60%.

Cuadro N°22

Anota en la pizarra los puntos clave

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos nunca	6	40,0	40,0	40,0
a veces	5	33,3	33,3	73,3
siempre	4	26,7	26,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Gráfico N°21



Comentario.

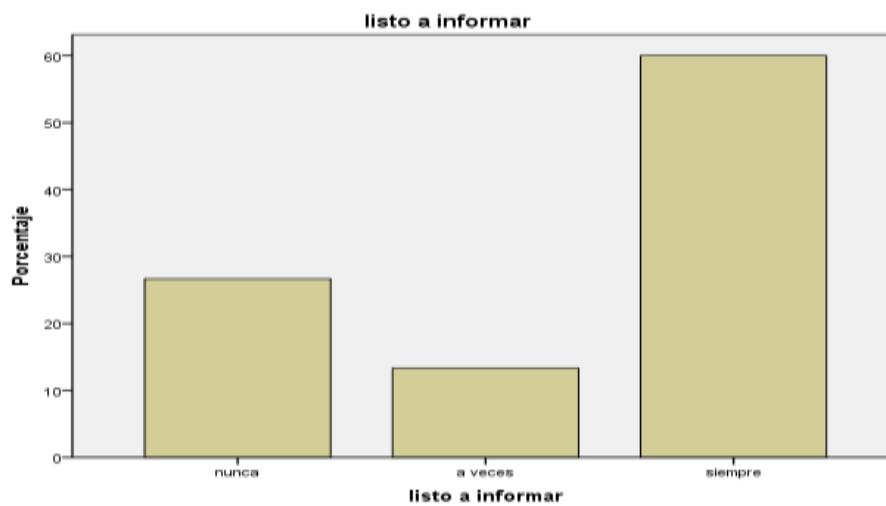
El 60% de los docentes respondieron a veces y siempre a esta pregunta, la misma que se encuentra por encima de la media aritmética de la muestra obtenida.

Cuadro N°23

Está listo a dar información adicional

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos nunca	4	26,7	26,7	26,7
a veces	2	13,3	13,3	40,0
siempre	9	60,0	60,0	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Gráfico N°22



Comentario.

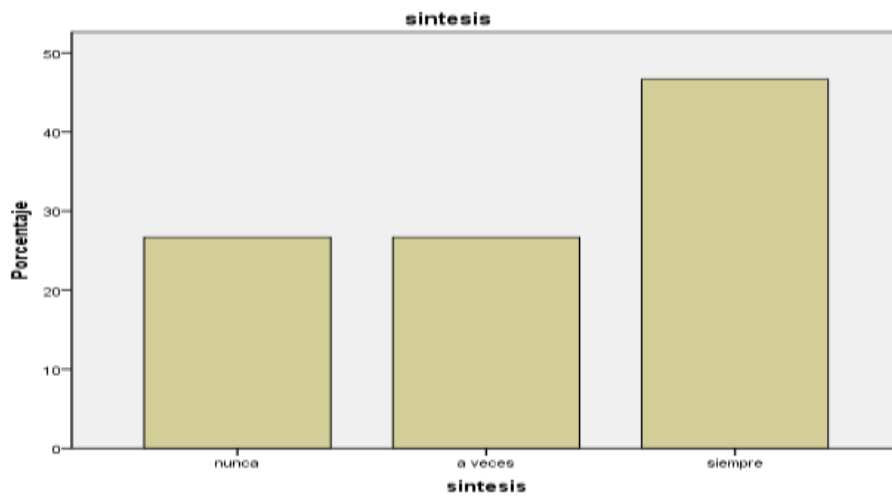
Entre a veces y siempre, los docentes respondieron en 73.3% y solamente un 26.7% respondió no realizar esta labor.

Cuadro N°24

Efectúa una síntesis o sumario

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos nunca	4	26,7	26,7	26,7
a veces	4	26,7	26,7	53,3
siempre	7	46,7	46,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Gráfico N°23



Comentario.

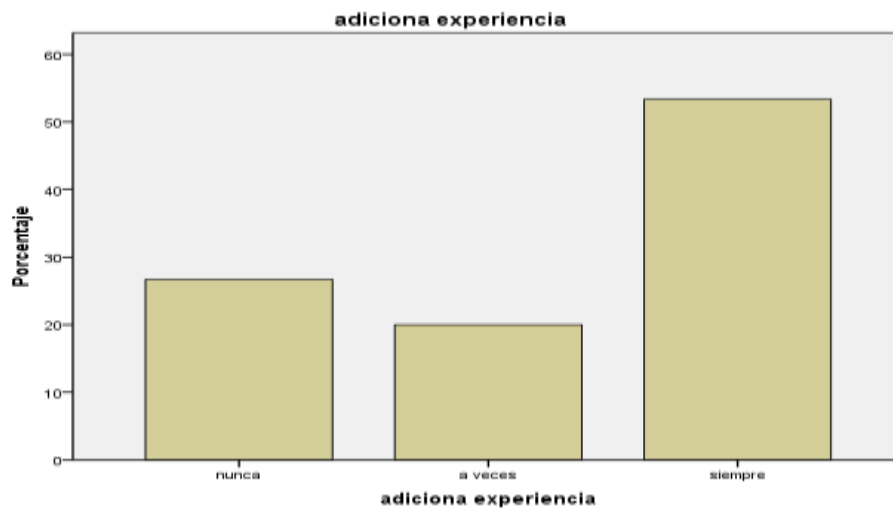
A la pregunta “conjuntamente con los estudiantes, efectúa una síntesis o sumario” entre a veces y siempre respondieron el 73.3% de los docentes encuestados, resultado que se ubica por encima de la media aritmética de la muestra obtenida.

Cuadro N°25

En la síntesis adiciona la experiencia que ha vivido

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos nunca	4	26,7	26,7	26,7
a veces	3	20,0	20,0	46,7
siempre	8	53,3	53,3	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Gráfico N°24



Comentario.

A la pregunta formulada “ en la síntesis adiciona la experiencia social que ha vivido” los docentes que respondieron a veces y siempre representan el 73.3% y un 26.7 % respondió “nunca”. Las respuestas favorables se posicionan por encima de la media aritmética.

De la evaluación estadística sobre el Método de Enseñanza de Análisis y Discusión de Casos.

Estadísticos									
	Selecciona casos	calcula tiempo	formula preguntas	sugerencia y obs	dirige debate	anota en la pizarra	listo a informar	síntesis	adiciona experiencia
N Válidos	15	15	15	15	15	15	15	15	15
Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media	1,27	1,13	1,13	1,00	,87	,87	1,33	1,20	1,27
Desv. típ.	,884	,834	,915	,756	,834	,834	,900	,862	,884
Varianza	,781	,695	,838	,571	,695	,695	,810	,743	,781
Suma	19	17	17	15	13	13	20	18	19

El método de Enseñanza de análisis y discusión de casos, viene a ser otro de los métodos más utilizados por los docentes de acuerdo a la muestra obtenida , la media muestra valores entre 0.87 y 1.33 , muestra siempre algunas deficiencias en su aplicación debido a que muchos de los docentes solamente son Contadores Públicos y la forma de enseñanza los han ido aprendiendo durante el ejercicio de la docencia universitaria, la varianza muestra valores entre 0.571 y 0.838 y la desviación típica entre 0.756 y 0.900, que corrobora lo comentado anteriormente.

El cuadro adjunta nos ayuda a corroborar, los comentarios anteriores.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 0	4	26,7	26,7	26,7
10	2	13,3	13,3	40,0
11	1	6,7	6,7	46,7
13	2	13,3	13,3	60,0
15	4	26,7	26,7	86,7
16	2	13,3	13,3	100,0
Total	15	100,0	100,0	

De la evaluación estadística de la variable Métodos de Enseñanza.

Estadísticos		Problemas	casos	proyectos	seminario
N	Válidos	15	15	15	15
	Perdidos	0	0	0	0
Media		5,73	9,93	5,33	4,07
Desv. típ.		3,973	6,497	4,304	4,728
Varianza		15,781	42,210	18,524	22,352
Mínimo		0	0	0	0
Máximo		10	16	10	12
Suma		86	149	80	61

Podemos indicar que todos los docentes de la Facultad de Ciencias Contables y Financieras, durante el desarrollo de sus actividades utilizan los métodos de enseñanza y aprendizaje significativos hecho que se aprecia en la media obtenida y que fluctúa entre 4.07 y 9.93, pero siempre muestra deficiencia en la aplicación correcta de los métodos de enseñanza que se reflejan en los valores de la varianza (15.781 y 42.210) y en la desviación típica que muestra valores entre 3.973 y 6.497.

7.2 DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL.

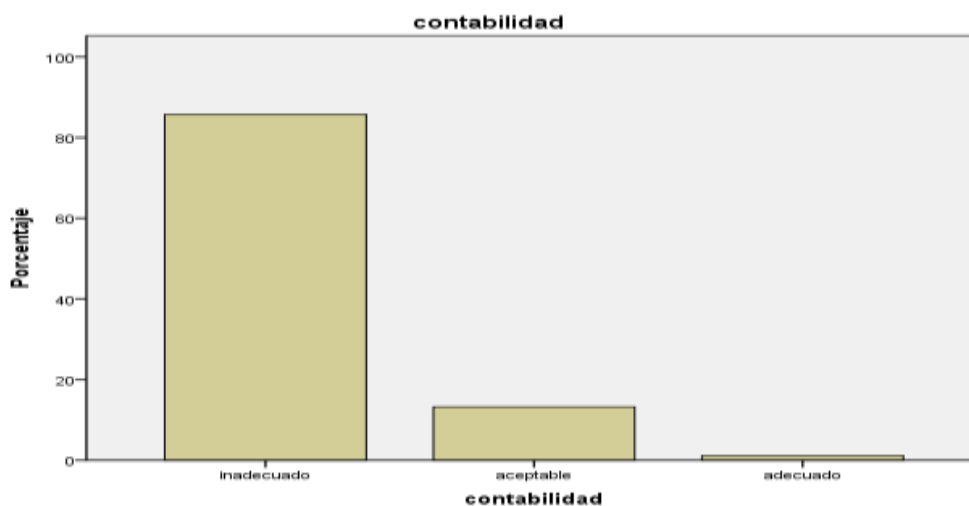
Conocimientos.

Cuadro N°26

Conocimientos adquirido en Contabilidad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos inadecuado	78	85,7	85,7	85,7
Acceptable	12	13,2	13,2	98,9
Adecuado	1	1,1	1,1	100,0
Total	91	100,0	100,0	

Gráfico N°25



Comentario.

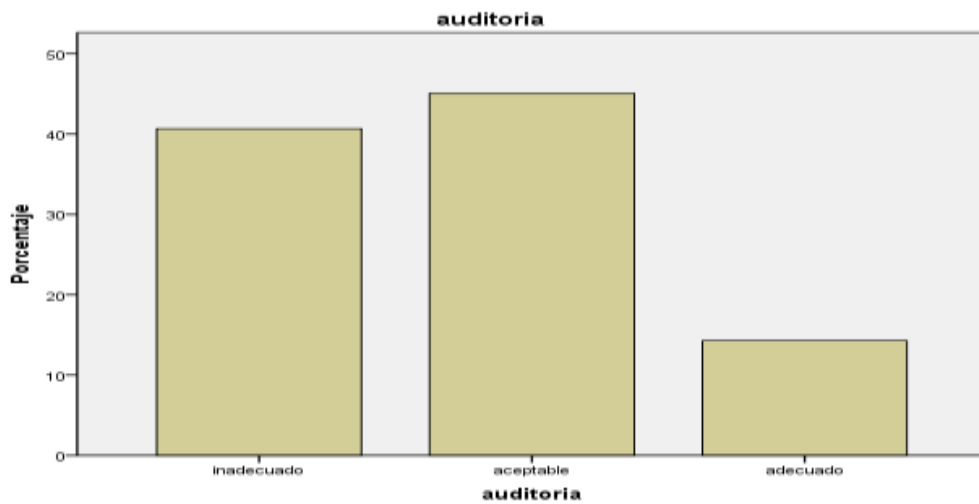
De la prueba de conocimientos sobre Contabilidad, tomado a los alumnos de la Facultad de Ciencias Contables y Financieras, se ha podido determinar que obtuvieron nota aprobatoria solamente el 14.3 % ; habiendo obtenido notas menores a 10 el 85.7%.

Cuadro N°27

Conocimientos adquiridos en Auditoría

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos inadecuado	37	40,7	40,7	40,7
Aceptable	41	45,1	45,1	85,7
Adecuado	13	14,3	14,3	100,0
Total	91	100,0	100,0	

Gráfico N°26



Comentario

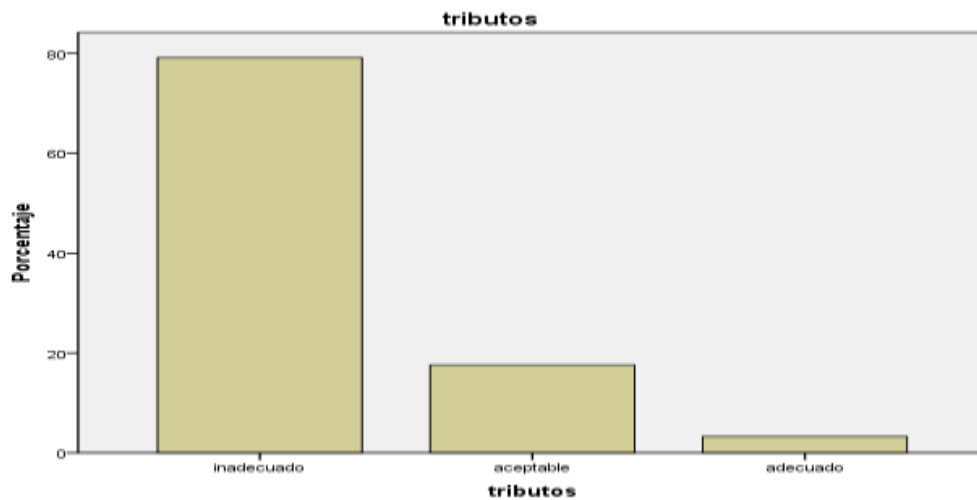
Los resultados de la prueba de conocimientos en auditoría muestra que un 59.3% ha logrado nota aprobatoria, mientras que el 40.7% obtuvo nota desaprobatoria.

Cuadro N°28

Conocimientos adquiridos en Tributos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos inadecuado	72	79,1	79,1	79,1
Aceptable	16	17,6	17,6	96,7
Adecuado	3	3,3	3,3	100,0
Total	91	100,0	100,0	

Gráfico N°27



Comentario.

En la prueba sobre conocimientos adquiridos en Tributarios, solamente aprobaron el 20.9% de los alumnos que participaron en esta prueba; mientras que el 79.1% obtuvo nota desaprobatoria.

De la evaluación estadística de los conocimientos adquiridos por los estudiantes en Contabilidad, Tributos y Auditoría.

Estadísticos		contabilidad	auditoria	tributos
N	Válidos	91	91	91
	Perdidos	0	0	0
Media		,15	,74	,24
Desv. típ.		,392	,697	,502
Varianza		,154	,485	,252
Mínimo		0	0	0
Máximo		2	2	2
Suma		14	67	22

En las pruebas tomadas a los alumnos de la Facultad de Ciencias Contables y financieras se aprecia que obtuvieron notas desaprobatorias como se determina en la media que muestra valores de 0.15, 0.74 y 0.24; asimismo la varianza nos indica que las evaluaciones obtenidas están por debajo del nivel de aprobados, los que indican 0.154 , 0.485 y 0.252 la desviación típica nos indica que en las áreas de auditoría y tributos hay un número aceptable de alumnos que alcanzaron notas aprobatorias (0.697 y 0.502) mientras que el área de contabilidad si muestra el mayor número de alumnos que no alcanzaron notas aprobatorias 0.392.

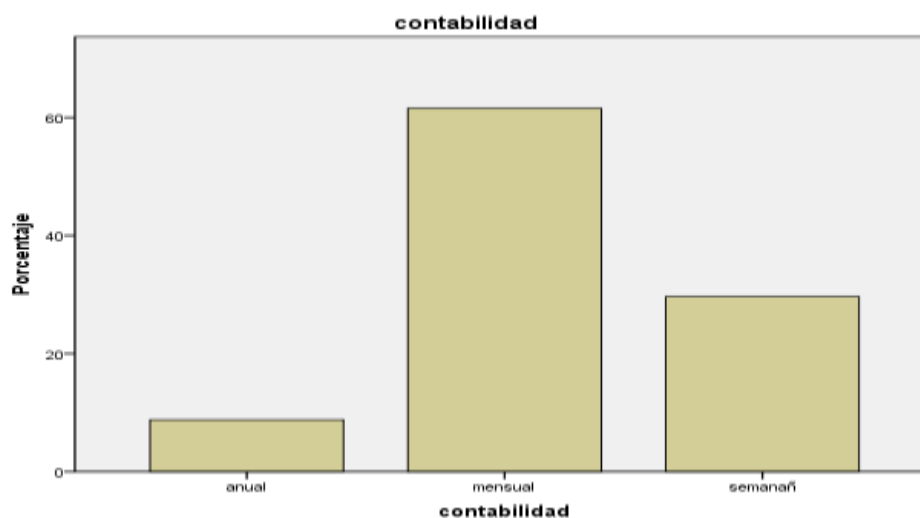
Habilidades y Destrezas.

Cuadro N°29

Actualización de conocimientos de Contabilidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Anual	8	8,8	8,8	8,8
	mensual	56	61,5	61,5	70,3
	Semanal	27	29,7	29,7	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Gráfico N°28



Comentario

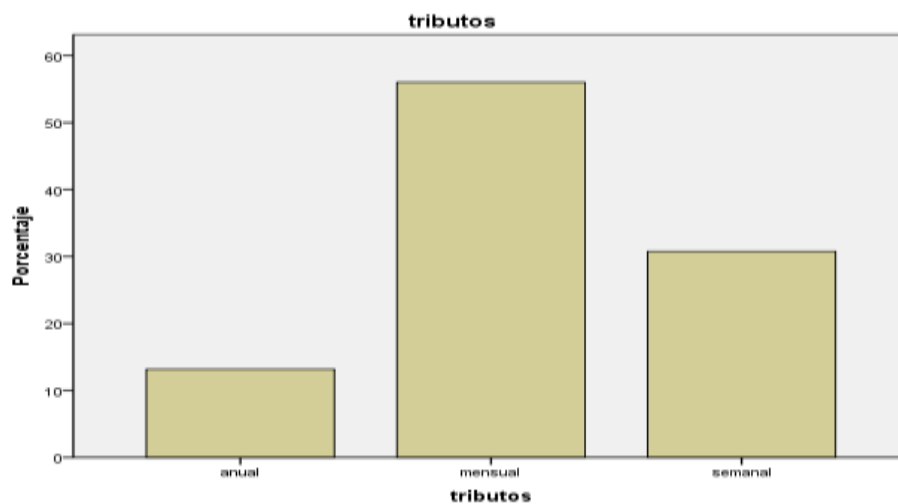
Sobre la periodicidad de actualización de conocimientos en contabilidad o los hábitos de estudios adquiridos por los estudiantes, se puede apreciar que el 29.7 % lo hace en forma permanente, mientras que un 61.5% lo hace mensualmente y un 8.8% lo efectúa en forma anual.

Cuadro N°30

Actualización de conocimientos en Tributos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Anual	12	13,2	13,2	13,2
	Mensual	51	56,0	56,0	69,2
	Semanal	28	30,8	30,8	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Gráfico N°29



Comentario

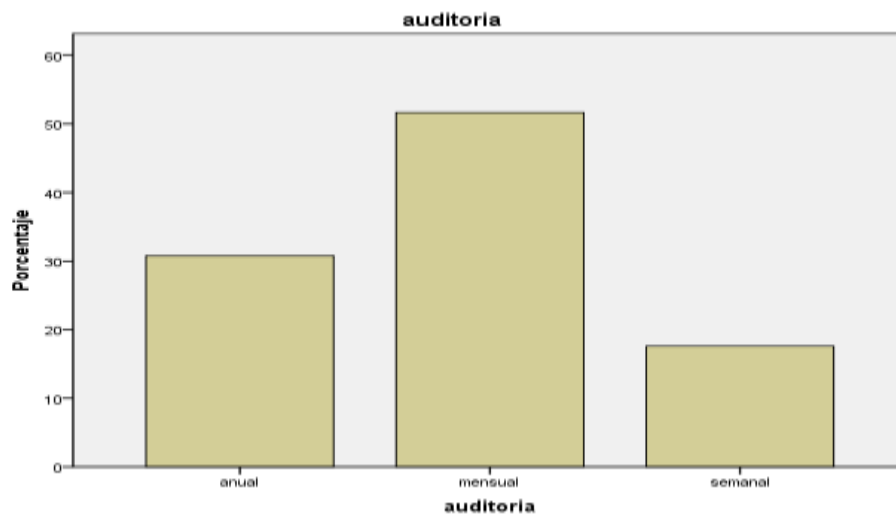
Los estudiante efectúan la actualización de sus conocimientos en tributos, lo efectúan semanalmente en un 30.8% y mensualmente el 56%, mientras que un 13.2% lo efectúa en forma anual.

Cuadro N°31

Actualización de conocimientos en Auditoría

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Anual	28	30,8	30,8	30,8
	Mensual	47	51,6	51,6	82,4
	Semanal	16	17,6	17,6	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Gráfico N° 30



Comentario

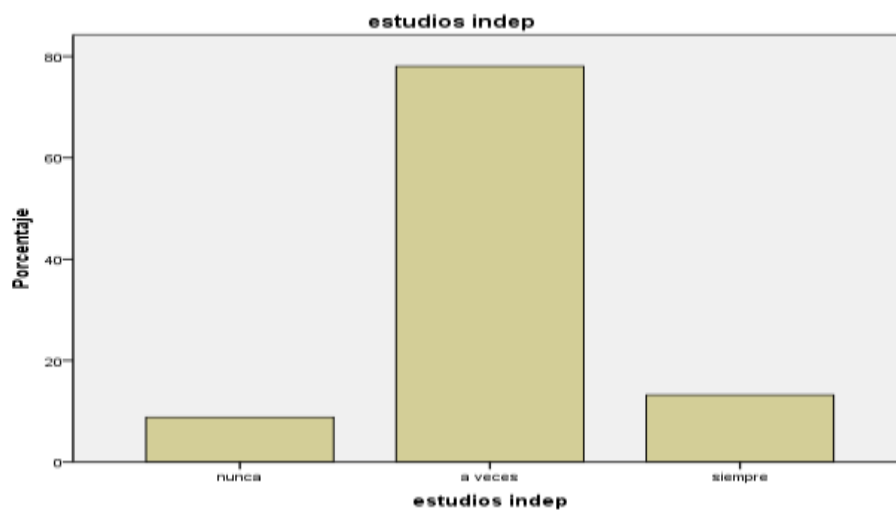
La actualización de los conocimientos en Auditoría, los estudiantes que lo efectúan en forma semanal representan del 17.6% de la muestra; mientras que en forma mensual lo realizan el 51.6% y en forma anual el 30.8%.

Cuadro N°32

Realizas estudios independientes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nunca	8	8,8	8,8	8,8
a veces	71	78,0	78,0	86,8
Siempre	12	13,2	13,2	100,0
Total	91	100,0	100,0	

Gráfico N°31



Comentario.

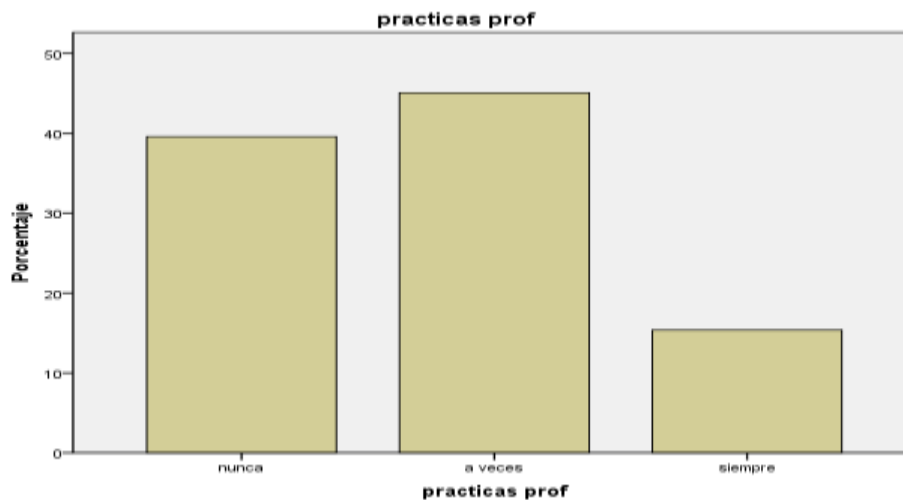
Esta pregunta estaba orientada a medir los hábitos de estudios adquiridos por los alumnos, el 13.2% afirmó realizarlos siempre, mientras que el 78% indicó a veces y el 8.8% indicó que nunca.

Cuadro N°33

Realizas prácticas profesionales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	36	39,6	39,6	39,6
	a veces	41	45,1	45,1	84,6
	Siempre	14	15,4	15,4	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Gráfico N°32



Comentarios.

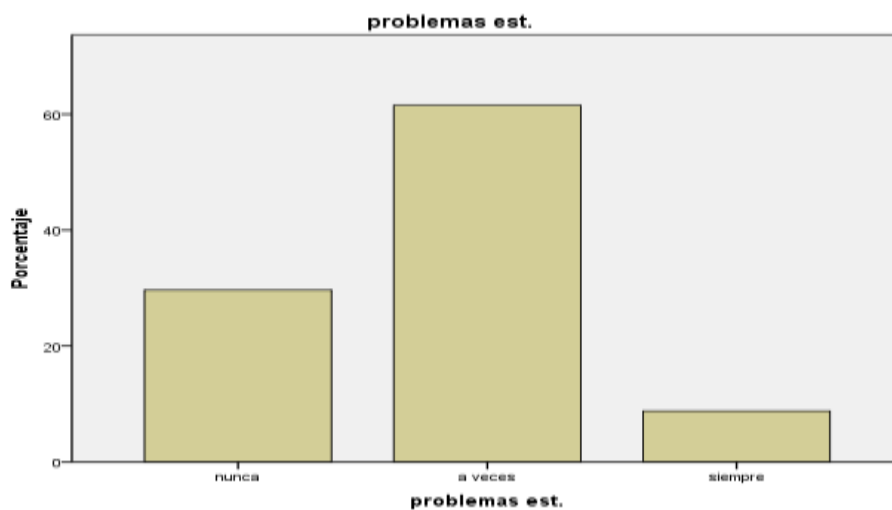
Realizar las prácticas profesionales permite al estudiante poner en práctica los conocimientos adquiridos en la aulas universitarias, a esta pregunta el 15.4% respondió que siempre lo realiza, mientras que el 45.1% respondió que a veces y un 39.6 indicó que nunca realizó prácticas profesionales.

Cuadro N°34

Realizas estudios basados en problemas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	27	29,7	29,7	29,7
	a veces	56	61,5	61,5	91,2
	Siempre	8	8,8	8,8	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Gráfico N°33



Comentario

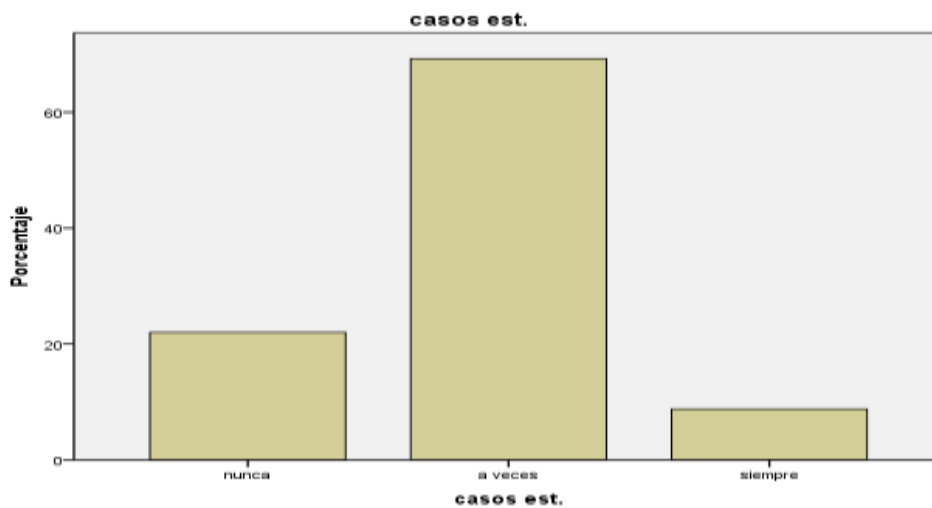
Con la finalidad de contrastar las respuestas de los docentes, se efectuó esta pregunta a los estudiantes, habiendo respondido un 8.8% que siempre efectuaban estudios basados en problemas, mientras que un 61.5% respondió que a veces y un 29.7 respondió que nunca.

Cuadro N°35

Realizas estudios de análisis y discusión de casos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nunca	20	22,0	22,0	22,0
a veces	63	69,2	69,2	91,2
Siempre	8	8,8	8,8	100,0
Total	91	100,0	100,0	

Gráfico N°34



Comentario

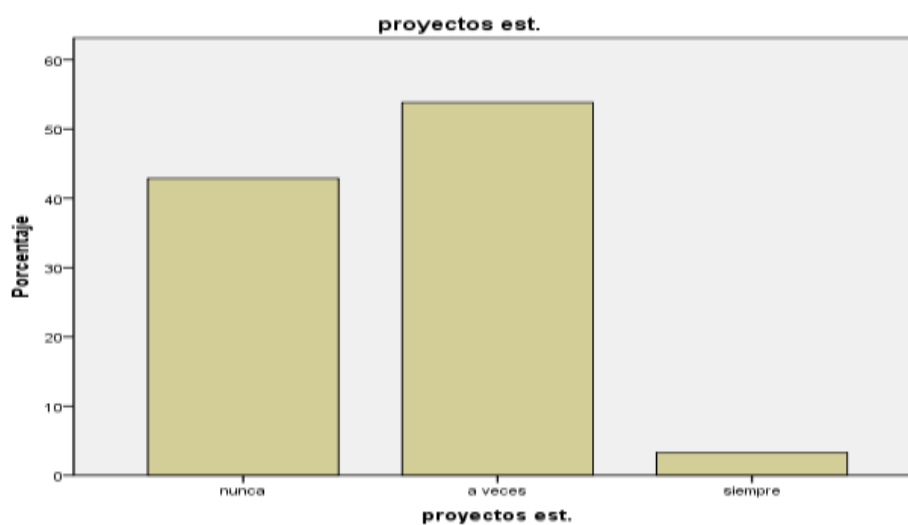
A esta pregunta, sobre la realización de estudios de análisis y discusión de casos, un 8.8% respondió que siempre lo realizaba; mientras que el 69.2% indicó que lo realizaba a veces y un 22% respondió que nunca.

Cuadro N°36

Realizas estudios basados en proyectos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nunca	39	42,9	42,9	42,9
a veces	49	53,8	53,8	96,7
Siempre	3	3,3	3,3	100,0
Total	91	100,0	100,0	

Gráfico N°35



Comentario

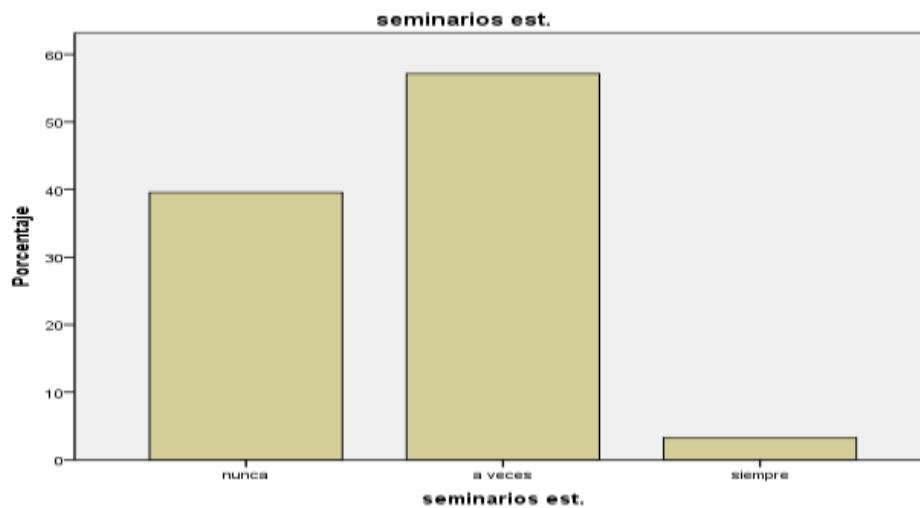
Sobre los estudios basados en proyectos, el 3.3% de los estudiantes respondieron que lo realizaban siempre, mientras que un 53.8% indicó que lo realizaba a veces y el 42.9 respondió que nunca ha realizado este tipo de estudios.

Cuadro N°37

Realizas estudios basados en seminarios

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	36	39,6	39,6	39,6
	a veces	52	57,1	57,1	96,7
	Siempre	3	3,3	3,3	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Gráfico N°36



Comentario

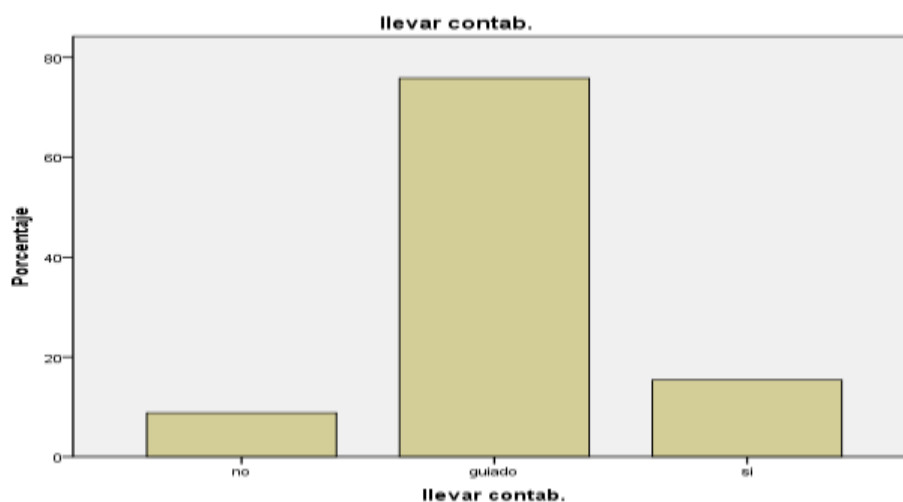
Los estudiantes que realizan estudios basados en seminarios, siempre son del 3.3% y los que realizan a veces son el 57.1% y los que nunca realizaran alcanzaron al 39.6%.

Cuadro N°38

Estas en condiciones de llevar una contabilidad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No	8	8,8	8,8	8,8
Guiado	69	75,8	75,8	84,6
Si	14	15,4	15,4	100,0
Total	91	100,0	100,0	

Gráfico N°37



Comentario

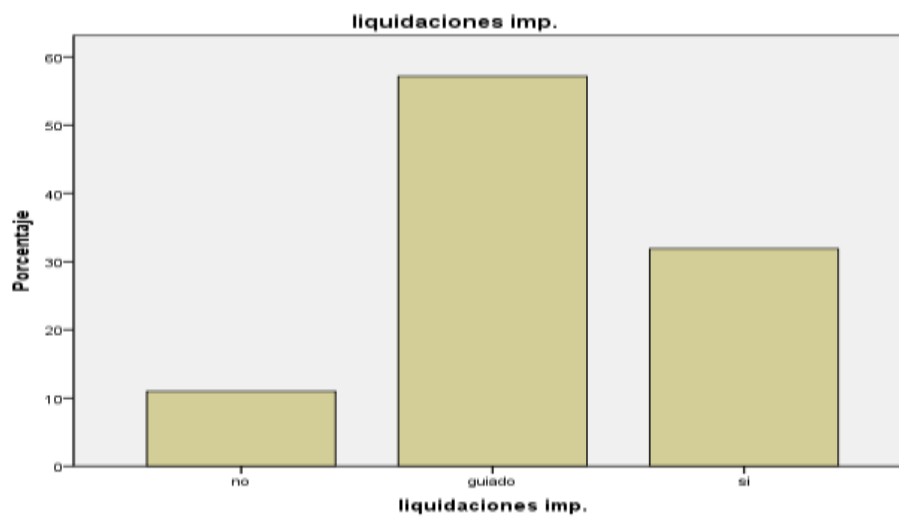
Con la finalidad de medir el nivel de destreza alcanzado por los alumnos, se efectuó la presente pregunta, habiendo respondido el 15.4% que sí está en condiciones de llevar una contabilidad, el 75.8% afirmó que llevaría pero guiado, y un 8.8% mostraron todavía dudas,

Cuadro N°39

Estas en condiciones de hacer liquidaciones de impuestos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No	10	11,0	11,0	11,0
Guiado	52	57,1	57,1	68,1
Si	29	31,9	31,9	100,0
Total	91	100,0	100,0	

Gráfico N°38



Condiciones

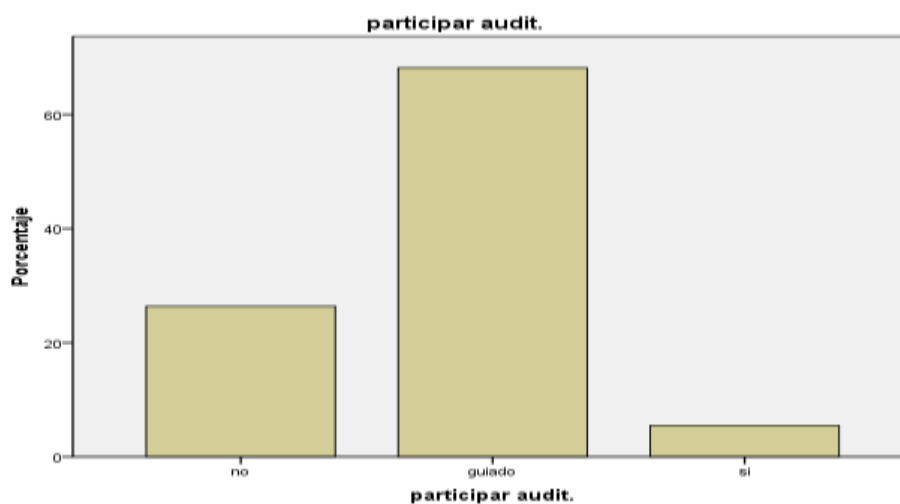
El 31.9% de los alumnos indicó que si está en condiciones de hacer liquidaciones de impuestos, un 57.1% indica que lo efectuaría guiado y el 11% indicó que no podría realizar las liquidaciones de impuestos.

Cuadro N°40

Estas en condiciones de participar en una auditoría

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No	24	26,4	26,4	26,4
Guiado	62	68,1	68,1	94,5
Si	5	5,5	5,5	100,0
Total	91	100,0	100,0	

Gráfico N°39



Condiciones.

Los estudiantes que si están en condiciones de participar en un auditoría alcanzan al 5.5%, y los que lo efectuarían guiados un 68.1%, mientras que los que no se animarían a participar en una auditoría representan el 26.4%.

De la evaluación estadística de las habilidades y destrezas alcanzadas por los estudiantes.

Estadísticos												
	contabili dad	tribut os	audit oria	estud ios indep	practi cas prof	proble mas est.	Cas os. est.	proyec tos est.	semina rios est.	llevar cont ab.	liquidaci ones imp.	partici par audit.
N Válidos	91	91	91	91	91	91	91	91	91	91	91	91
Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media	1,21	1,18	,87	1,04	,76	,79	,87	,60	,64	1,07	1,21	,79
Desv. típ.	,587	,643	,687	,469	,705	,587	,542	,555	,548	,490	,624	,527
Varianza	,345	,413	,471	,220	,496	,345	,294	,308	,300	,240	,389	,278
Suma	110	107	79	95	69	72	79	55	58	97	110	72

Las habilidades y destrezas alcanzadas por los alumnos de la Facultad de Ciencias Contables y Financieras, podemos determinarla como aceptable, debido a que muestra una media entre 0.64 y 1.21 una desviación típica que fluctúa entre 0.469 y 0.705 y nos indica que la mayoría de los estudiantes se encuentra en el área de los alumnos que han alcanzado las respectivas habilidades y destrezas para su desempeño profesional; mientras que la varianza muestra valores entre 0.220 y 0.471 que nos indica que los alumnos se encuentran muy próximo al nivel de aceptable.

8.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN.

Partiendo de los resultados encontrados en el presente estudio los cuales nos permiten manifestar que producto de la medición cuantitativa considerando los diferentes instrumentos aplicados a los docentes y estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables y Financieras de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, inicialmente hacemos un análisis descriptivo de la información obtenida respecto de cada una de las variables independientes trabajadas en el estudio, así encontramos que la primera variable considerada “enseñanza basado en problemas” referida a los procedimientos que debe realizar el docente al desarrollar una asignatura, hallamos coincidencia entre lo que manifiestan los propios docentes y lo que afirman los estudiantes, calificando que si se aplica este método de enseñanza.

Respecto a la variable “método de enseñanza basado en proyectos” que emplean los docentes para el desarrollo de sus asignaturas, se encuentra coincidencias en las manifestaciones de los mismos docentes y estudiantes, al afirmar que han utilizado este método en sus tareas de enseñanza aprendizaje.

En la variable “método basado en seminarios”, existe un consenso entre docentes y alumnos al afirmar que se utilizan este método en las tareas de enseñanza aprendizaje de la Facultad de Ciencias Contables y Financieras.

La variable “método de enseñanza basado en análisis y discusión de casos” viene a ser uno de los métodos más utilizados de acuerdo a las manifestaciones efectuados por los docentes y alumnos.

El análisis de los resultados de cada una de las sub variables estudiadas nos permite afirmar que en su totalidad los docentes de una u otra forma utilizan los métodos de enseñanza significativos, sin embargo existen deficiencias en la aplicación de estos métodos debido a que carecen de formación pedagógica.

A pesar de la limitación antes señalada, estos llegan a motivar la auto educación en los estudiantes, al crearles el hábito de tener que actualizar constantemente su conocimientos en las áreas de contabilidad, tributos y auditoría.

Si bien es cierto que las calificaciones obtenidas por los estudiantes no fueron los óptimos, sin embargo los métodos de enseñanza si han permitido desarrollar las destrezas y habilidades, necesarias que les permitirá lograr un desempeño adecuado en el futuro.

Las variables donde encontramos el mayor cumplimiento de los procedimientos establecidos para un correcta aplicación fue el “método basado en el estudio de problemas” seguido de los “métodos de análisis y discusión de casos”, “método basado en proyectos” y el “método basado en seminarios”; esta situación nos indica que en el marco general del

trabajo realizados por los docentes con su labor académica y de formación profesional que responden a las exigencias que la modernidad exigen.

Al querer comparar nuestros resultados con los obtenidos en otros estudios sobre la materia, no encontramos trabajos específicos pero de algún modo bajo la información encontrada podemos deducir lo siguiente:

Para afrontar los retos del siglo XXI, “la educación debe estar dirigida a promover capacidades y competencias y no sólo conocimientos cerrados o técnicas programadas”(Pozo y Montero, 1999:11). Esto implica que el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender se sitúa en el centro de todo proyecto educativo y que el foco de los procesos educativos debe cambiar en la dirección de formar personas que gestionen sus propios aprendizajes, adopten una autonomía creciente y dispongan de herramientas intelectuales que les permitan un aprendizaje continuo a lo largo de la vida.

Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández, manifiestan que “en consecuencia, el profesor como agente mediador de los procesos que conducen a los estudiantes a la construcción de conocimiento y a la adquisición de las capacidades mencionadas, debe no sólo dominarlas, sino apropiarse de nuevas formas de enseñar. Hoy en día se espera que los profesores privilegien estrategias didácticas que conduzcan a los estudiantes a la adquisición de habilidades cognitivas de alto nivel, a la interiorización razonada de valores y actitudes, a la apropiación y puesta en práctica de aprendizajes complejos, resultado de una participación activa en ambientes educativos experienciales y situados en contextos reales”. Frente a los resultados de este estudio, los nuestros tienen cierta concordancia en las variables o características en el caso concreto de la enseñanza basada en problemas, métodos basados en proyectos, métodos basados en seminarios y métodos basados en análisis y discusión de casos; sin embargo no podemos comparar resultados numéricos pues en este estudio no se reportan cifras concretas de efecto comparativo.

Por otra parte, en nuestro estudio hacemos un análisis inferencial que nos permite llegar al cumplimiento de lo propuesto en los objetivos e hipótesis planteadas, y partimos de encontrar una media entre 5.33 y 9.93; una desviación típica de 3.973 y 6.497 y una varianza entre 15.781 y 42.210 que nos indican que los docentes aplican más de la mitad de los procedimientos establecidos en cada uno de los métodos de enseñanza, frente a los planteados por la Universidad de Oviedo en su publicación sobre “modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias, orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior”. Resultados bastante concordantes con los encontrados en nuestro estudio.

Estos resultados concluyentes dieron mayor seguridad para entrar en el proceso de prueba de hipótesis haciendo uso de todos los argumentos teóricos que nos da la varianza y desviación típica determinados en las encuestas a los estudiantes. Así como producto del análisis para determinar cuál o cuáles variables entran en el mejor modelo estadístico, encontramos que en el método basado en problemas encontramos una varianza de 0.35 y una desviación típica de 0.587, en el método basado en proyectos una varianza de 0.308 y una desviación típica de 0.555, en el método basado en seminarios una varianza de 0.300 y una desviación típica de 0.548 y finalmente en el método de análisis y discusión de casos una varianza de 0.294 y una desviación típica de 0.542.

Los modelos descritos permiten dar cumplimiento a lo planteado en los objetivos propuestos y en cuanto a las hipótesis general y específicas estas se verifican a plenitud.

Respecto de la construcción de modelos estadísticos no encontramos referencias de estudios que nos permitan contrastar nuestros resultados.

8.1 ADOPCIÓN DE DECISIONES.

Producto del trabajo desarrollado, los resultados y el análisis correspondiente tomamos las decisiones siguientes:

1. Aceptar la hipótesis específica 1 que a la letra dice: El Método de Enseñanza Basado en Problemas, implementado por los Docentes del Programa Académico de Contabilidad influyen significativamente en la Formación Profesional de los Alumnos.
2. Aceptar la hipótesis específica 2 que a la letra dice: El Método de Enseñanza Basado en Análisis y Discusión de Casos, implementado por los Docentes del Programa Académico de Contabilidad influyen significativamente en la Formación Profesional de los Alumnos.
3. Aceptar la hipótesis específica 3 que a la letra dice: El Método de Enseñanza Basado en Proyectos, implementado por los Docentes del Programa Académico de Contabilidad influyen significativamente en la Formación Profesional de los Estudiantes.
4. Aceptar la hipótesis específica 4 que la letra dice: El Método de Enseñanza Basado en Seminarios, implementados por los Docentes del Programa Académico de Contabilidad influyen significativamente en la Formación Profesional de los Estudiantes.

Y por tanto aceptar la hipótesis general que a la letra dice: Los Métodos de Enseñanza implementados por los Docentes del Programa Académico de Contabilidad influyen significativamente en la Formación Profesional de los Estudiantes.

Todas ellas de conformidad a los argumentos ya expuestos en el desarrollo del estudio.

9. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

9.1 CONCLUSIONES

Hemos intentado dentro de nuestra óptica realizar una investigación que permita cumplir con los objetivos e hipótesis planteados y generar las bases que permitan tener mayores argumentos para la evaluación del desempeño docente en la Facultad de Ciencias Contables y Financieras de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, lo cual traducimos en lo siguiente:

1.- En líneas generales producto del procesamiento de los tres instrumentos aplicados podemos afirmar que en los diferentes métodos de enseñanza que emplean los docentes de la Facultad de Ciencias Contables y Financieras, los procedimientos aplicados son incompletos, debido a que no tienen formación pedagógica; sin embargo por la experiencia laboral con la que cuentan tratan de cumplir con estos procedimientos que hacen que los estudiantes puedan percibir y asignan una puntuación que permite determinar una media entre 0.60 y 0.87, una desviación típica entre 0.542 y 0.587 y una varianza entre 0.294 y 0.345.

2.- Como consecuencia del análisis de los resultados de cada instrumento aplicado encontramos que el número de docentes que cumplen con aplicar todos los procedimientos en el método de enseñanza basado en problemas, son cuatro (4), los que aplican todos los procedimientos en el método de proyectos son dos (2), los que aplican todos los procedimientos en el método basado en seminarios es uno (1) y los que aplican todos los procedimientos en el método de análisis y discusión de casos son dos (2).

3.- En función de las hipótesis específicas planteadas concluimos que:

3.1 El Método de Enseñanza Basado en Problemas, implementado por los Docentes del Programa Académico de Contabilidad influyen significativamente en la Formación Profesional de los Alumnos. Sustentado por las pruebas correspondientes y análisis estadístico siguiente:

Desviación Típica 0.587 Varianza 0.345.

3.2 El Método de Enseñanza Basado en Análisis y Discusión de Casos, implementado por los Docentes del Programa Académico de Contabilidad influyen significativamente en la Formación Profesional de los Alumnos. Verificado estadísticamente, muestra:

Desviación Típica 0.542 Varianza 0.294

3.3 El Método de Enseñanza Basado en Proyectos, implementado por los Docentes del Programa Académico de Contabilidad influyen significativamente en la Formación Profesional de los Estudiantes. Confirmándose esta hipótesis luego del sustento técnico respectivo y del análisis estadístico, por:

Desviación Típica 0.555 Varianza 0.308

3.4 El Método de Enseñanza Basado en Seminarios, implementados por los Docentes del Programa Académico de Contabilidad influyen significativamente en

la Formación Profesional de los Estudiantes. Sustentado por las pruebas correspondientes y análisis estadístico siguiente:

Desviación Típica 0.548 Varianza 0.300

4.- Finalmente en cumplimiento de la hipótesis general, llegamos a la conclusión de que “Los Métodos de Enseñanza implementados por los Docentes del Programa Académico de Contabilidad influyen significativamente en la Formación Profesional de los Estudiantes”. Esto se manifiesta como una cuestión lógica pues todas las variables independientes influenciaron sobre la variable dependiente y por lo tanto al ser cada una de estas, parte constitutiva de los factores considerados; los resultados obtenidos reafirman lo encontrado.

9.2 RECOMENDACIONES

1. Consideramos conveniente recomendar a las autoridades de la Facultad de Ciencias Contables y Financieras, llevar a cabo un curso de capacitación sobre “Educación por competencias” a bien de complementar el esfuerzo que realizan los docente, en la implementación de métodos de enseñanza y aprendizaje.
2. A los docentes de la Facultad de Ciencias Contables y Financieras, insistir en la mejora continua y traducir sus fortalezas en una mejor formación académica y humana de nuestros estudiantes.
3. A todos los investigadores, sobre la base de lo encontrado tratar de realizar otros estudios similares o mejores, utilizando los argumentos técnicos que nos proporciona la Estadística en los enfoques cualitativos y cuantitativos.

4.- A nivel de instituciones universitarias, generar un espacio de diálogo e intercambio de ideas permanentes para lograr implementar un estudio respecto a la implementación de métodos de enseñanza significativos.

10. AGRADECIMIENTOS

Debo hacer llegar mi agradecimiento a los docentes de la Facultad de Ciencias Contables y Financieras de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco, por su colaboración desinteresada, en el desarrollo de este trabajo.

Merecen mi especial agradecimiento los alumnos de la Facultad, que en todo momento se mostraron llanos a colaborar en el desarrollo del presente trabajo de investigación.

11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Biggs, J. (2005). Calidad del aprendizaje universitario. Madrid: Narcea S. A. de ediciones.
- DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ Gerardo, (2010): Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista. Mexico, Mc Graw Hill.
- EXLEY, Kate y DENNICK, Reg, (2007): Enseñanza en Pequeños Grupos en Educación Superior. Madrid, Editorial Narcea.
- FLORES BARBOZA, José, (2007): El Estudio de Casos. Perú. Plasmagraf. 193 págs.
- HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C.;BAPTISTA P. (1998): Metodología de la investigación. México, Mc Graw Hill.
- MARTEL, Víctor, (2008): Procesos del Aprendizaje, Perú, Editorial San Marcos.

- MEJÍA, Elías, (2008): La Investigación Científica en Educación, Perú, Editorial UNMSM.
- Diario "El Peruano" separa especial de 08 julio 2010.
- alex@isp.holguin.inf.cu (Dr Alexander Luis Ortiz Ocaña)
- www.eumed.net/novedades.htm) Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. MSc. Carlos Manuel Cañedo Iglesias. Profesor Auxiliar .Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez" –República de Cuba.
- Sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/tesis/human/educación.htm) TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE MAGISTER MENCIÓN DOCENCIA EN EL NIVEL SUPERIOR: Eco. Sanabria Montañez, Marco Antonio. UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
- Sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/tesis/human/educación.htm TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE MAGISTER MENCIÓN DOCENCIA EN EL NIVEL SUPERIOR: Calderón Franco, Martha. UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS.
- www.sistema.itesm.mx/va/dide/documentos/onf-doc_2005.06.22, de la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- www.aulafacil.org/Didactica/aTemario.htm

ANEXOS

CUESTIONARIO PARA DOCENTES

Estamos muy reconocidos por su colaboración; debido a que sus respuesta nos ayudará a llevar a cabo la Investigación sobre “**NIVEL DE INFLUENCIA DE LOS METODOS DE ENSEÑANZA EN LA FORMACION PROFESIONAL DE LOS ALUMNOS DEL PROGRAMA ACADÉMICO DE CONTABILIDAD DE LA UNSAAC**”.

	siempre	A veces	Nunca
Método de enseñanza basado en problemas. 1.- Diseña y presenta la situación problema (situación abierta o difusa) a los alumnos 2.- Efectúa explicaciones iniciales e insipientes sobre el problema. 3.- Revisa la comprensión del problema 4.- Supervisa la estrategia de resolución. 5.- Dirige la discusión general, sobre el problema.			

Instrucciones:

Marcar “x” en la columna que según su apreciación corresponda.

Muchas gracias por su colaboración.

CUESTIONARIO PARA DOCENTES

Estamos muy reconocidos por su colaboración; debido a que sus respuesta nos ayudará a llevar a cabo la Investigación sobre “**NIVEL DE INFLUENCIA DE LOS METODOS DE ENSEÑANZA EN LA FORMACION PROFESIONAL DE LOS ALUMNOS DEL PROGRAMA ACADÉMICO DE CONTABILIDAD DE LA UNSAAC**”.

	siempre	A veces	Nunca
Método de enseñanza de análisis y discusión de casos 6.- Selecciona un caso coherente, con el objetivo de la lección. 7.- Calcula el tiempo para su análisis. 8.- Formula preguntas motivadoras 9.-Formula sugerencias y observaciones precisas y oportunas. 10.- Dirige el debate 11.- Anota en la pizarra los puntos claves según progresa el análisis. 12.- Está listo a dar información adicional. 13.- Conjuntamente con los estudiantes, efectúa una síntesis o resumen. 14.- En la síntesis adiciona la experiencia social que ha vivido.			

Instrucciones:

Marcar “x” en la columna que según su apreciación corresponda.

Muchas gracias por su colaboración.

CUESTIONARIO PARA DOCENTES

Estamos muy reconocidos por su colaboración; debido a que sus respuesta nos ayudará a llevar a cabo la Investigación sobre “**NIVEL DE INFLUENCIA DE LOS METODOS DE ENSEÑANZA EN LA FORMACION PROFESIONAL DE LOS ALUMNOS DEL PROGRAMA ACADÉMICO DE CONTABILIDAD DE LA UNSAAC**”.

	siempre	A veces	Nunca
Método de enseñanza basado en proyectos			
15.- Encarga la realización de proyectos a los alumnos.			
16.- Está continuamente monitoreando la aplicación en el salón de clase, observando que funcionó y que no.			
17.- Se vuelve estudiante al aprender cómo los alumnos aprenden, lo que le permite determinar cuál es la mejor manera en que puede facilitarles el aprendizaje.			
18.- Es un proveedor de recursos bibliográficos			
19.- Participa en las actividades de aprendizaje			

Instrucciones:

Marcar “x” en la columna que según su apreciación corresponda.

Muchas gracias por su colaboración.

CUESTIONARIO PARA DOCENTES

Estamos muy reconocidos por su colaboración; debido a que sus respuesta nos ayudará a llevar a cabo la Investigación sobre “**NIVEL DE INFLUENCIA DE LOS METODOS DE ENSEÑANZA EN LA FORMACION PROFESIONAL DE LOS ALUMNOS DEL PROGRAMA ACADÉMICO DE CONTABILIDAD DE LA UNSAAC**”.

	siempre	A veces	Nunca
Método de enseñanza basado en Seminarios			
20.- El docente plantea los temas y fechas en que los mismos serán tratados.			
21.- El docente indica la bibliografía y/o trabajos de investigación preliminar que permita desarrollar el seminario con los temas y fechas planteados.			
22.- El docente expone lo fundamental del tema y su problemática.			
23.- El docente da normas complementarias.			
24.- El docente proporciona bibliografía adicional.			
25.- El docente actúa como moderador.			

Instrucciones:

Marcar “x” en la columna que según su apreciación corresponda.

Muchas gracias por su colaboración.

PRUEBA

Estamos muy reconocidos por su colaboración; debido a que sus respuesta nos ayudará a llevar a cabo la Investigación sobre **“NIVEL DE INFLUENCIA DE LOS METODOS DE ENSEÑANZA EN LA FORMACION PROFESIONAL DE LOS ALUMNOS DEL PROGRAMA ACADÉMICO DE CONTABILIDAD DE LA UNSAAC”**.

Pregunta	Verdadero	Falso
<p>Contabilidad.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Estados financieros es igual a información financiera.2. Los principios de contabilidad no se pueden descubrir, se crean, elaboran o decretan. Tienen el respaldo y la justificación de la intuición, autoridad y responsabilidad.3. Las dos cualidades primordiales que hacen que la información contable sea útil para tomar decisiones son la pertinencia y la confiabilidad.4. Las dos cualidades secundarias que hacen que la información contable sea útil para tomar decisiones son la comparabilidad y la compatibilidad.5. Un pasivo acumulado, es un gasto en el cual se incurrió pero no ha sido pagado.6. Un activo acumulado, es un ingreso ganado pero aún no cobrado.7. El estado de resultados, es el informe que no evalúa el éxito de las operaciones de la empresa durante un determinado tiempo.8. Los acontecimientos importantes cuyos resultados se desconocen, es una contingencia.		

<p>9. Las existencias son partidas de activo que se tienen para su venta en el curso normal de los negocios, o productos que se usarán o consumirán en la producción de artículos para vender.</p>		
<p>10. Las mejoras de los activos tangibles , son los gastos que mantienen a los activos en condiciones de operación.</p>		

Muchas Gracias por su colaboración.

PRUEBA

Estamos muy reconocidos por su colaboración; debido a que sus respuesta nos ayudará a llevar a cabo la Investigación sobre **“NIVEL DE INFLUENCIA DE LOS METODOS DE ENSEÑANZA EN LA FORMACION PROFESIONAL DE LOS ALUMNOS DEL PROGRAMA ACADÉMICO DE CONTABILIDAD DE LA UNSAAC”**.

Preguntas	Verdadero	Falso
<p>Auditoria</p> <ol style="list-style-type: none">1. La Auditoría, es el examen de información por parte de una tercera persona, distinta de la que preparó y del usuario, con la intención de establecer su razonabilidad dando a conocer los resultados de su examen, a fin de aumentar la utilidad que tal información posee.2. Errores son aquellas imprecisiones no intencionales u omisiones de importe o exposiciones en los estados contables.3. Fraude, es la acción intencionada que conduce a exposiciones o mediciones contables incorrectas u omisiones de importes en los estados financieros, llevando a interpretaciones incorrectas.4. La evidencia de auditoría es el elemento de juicio que obtiene el auditor como resultado de las pruebas que realiza.5. Los procedimientos sustantivos proporcionan evidencia directa sobre la validez de las transacciones y saldos incluidos en los registros contables o estados financieros y por consiguiente sobre la validez de las afirmaciones.6. El riesgo de auditoria, es la posibilidad de emitir un informe de auditoria incorrecto por no haber detectado, errores o fraudes significativos que modifiquen el sentido de la opinión vertida en el informe.		

<p>7. Riesgo de control, es el riesgo de que los sistemas de control están incapacitados para detectar o evitar errores o fraudes significativos en forma oportuna.</p> <p>8. Las etapas de la Auditoría son: Planificación, ejecución y conclusión.</p> <p>9. El informe del auditor es el medio a través del cual el profesional contador público, emite un juicio técnico sobre los estados contables que ha examinado. Es la expresión escrita donde el auditor expone su conclusión sobre la tarea que realizó.</p> <p>10. La condición básica para el ejercicio de la auditoría es la independencia, que es la actitud de actuar con integridad y objetividad.</p>		
--	--	--

Muchas Gracias por su colaboración.

PRUEBA

Estamos muy reconocidos por su colaboración; debido a que sus respuesta nos ayudará a llevar a cabo la Investigación sobre **“NIVEL DE INFLUENCIA DE LOS METODOS DE ENSEÑANZA EN LA FORMACION PROFESIONAL DE LOS ALUMNOS DEL PROGRAMA ACADÉMICO DE CONTABILIDAD DE LA UNSAAC”**.

Preguntas	Verdadero	Falso
<p>Tributación</p> <ol style="list-style-type: none">1. Tributo son las prestaciones en dinero que el Estado exige en razón de una determinada capacidad económica, mediante el ejercicio de su poder de imperio, con el objeto de obtener recursos para financiar el gasto público o para el cumplimiento de otros fines de interés general.2. Contribución, es el tributo cuya obligación tiene como hecho generador beneficios derivados de la realización de obras públicas o de actividades estatales.3. Tasa, es el tributo cuyo cumplimiento no origina una contraprestación directa a favor del contribuyente por parte del estado.4. Los tributos se crean, modifican o derogan, o se establece una exoneración, exclusivamente por ley o decreto legislativo en caso de delegación de facultades, salvo los casos de aranceles y tasas, los cuales se regulan mediante decreto supremo.5. La jurisprudencia es una fuente del Derecho Tributario.6. En vías de interpretación de las normas tributarias se podrá crearse tributos, establecerse sanciones, concederse exoneraciones, y extenderse las disposiciones tributarias a personas o supuestos distintos a los señalados por ley.		

<p>7. El impuesto general a las ventas, viene ser un impuesto directo.</p> <p>8. Los ingresos por alquiler de inmuebles que percibe una persona jurídica, para fines del impuesto a la renta son rentas de primera categoría.</p> <p>9. La consolidación es una forma de extinción tributaria.</p> <p>10. El sistema tributario nacional ha recogido la teoría de la inmunidad fiscal del Estado respecto a los tributos no vinculados.</p>		
---	--	--

Muchas Gracias por su colaboración.

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES

Estamos muy reconocidos por su colaboración; debido a que sus respuesta nos ayudará a llevar a cabo la Investigación sobre “**NIVEL DE INFLUENCIA DE LOS METODOS DE ENSEÑANZA EN LA FORMACION PROFESIONAL DE LOS ALUMNOS DEL PROGRAMA ACADÉMICO DE CONTABILIDAD DE LA UNSAAC**”.

		Marcar “X”
Habilidades y Destrezas.		
1. con que periodicidad actualizas tus conocimientos de contabilidad.	Semanal Mensual Anual	
2. Con que periodicidad actualizas tus conocimientos de tributos	Semanal Mensual Anual	
3. con que periodicidad actualizas tus conocimientos de auditoría.	Semanal Mensual Anual	
4. Realizas estudios independientes.	Siempre A veces Nunca	
5. Realizas prácticas profesionales	Siempre A veces Nunca	

6. Realizas estudios basados en problemas	Siempre A veces Nunca	
7. Realizas estudios de análisis y discusión de casos	Siempre A veces Nunca	
8. Realizas estudios basados en proyectos	Siempre A veces Nunca	
9. Realizas estudios basados en seminarios.	Siempre A veces Nunca	
10. Estas en condiciones de llevar una contabilidad.	Sí Guiado No	
11. Estas en condiciones de hacer liquidaciones de impuestos.	Sí Guiado No	
12. Estas en condiciones de participar en una auditoría	Sí Guiado No	

Muchas gracias por su colaboración.

INDICE

	Página
1 Palabra clave	2
2 Título	3
3 Resumen	4
4 Abstract	5
5 Introducción	6
5.1 Antecedentes y fundamentación científica	7
5.1.1 Antecedentes de la investigación	7
5.1.2 Fundamentación científica	19
5.2 Justificación de la investigación	22
5.3 Problema	22
5.3.1 Problema general	22
5.3.2 Problemas específicos	23
5.4 Marco referencial	23
5.4.1 Bases teóricas o teoría sustantiva	23
5.4.1.1 Métodos de enseñanza	23
5.4.1.2 Calidad de la formación profesional	79
5.4.1.3 Relación entre Métodos de enseñanza y formación profesional	100
5.4.2 Operacionalización de las variables	102
5.4.3 Delimitación espacial	105
5.4.4 Delimitación temporal	105
5.5 Hipótesis	105
5.5.1 Fundamentación de la hipótesis	105
5.5.2 Formulación de la hipótesis	106
5.5.2.1 Hipótesis general	106
5.5.2.2 Hipótesis específicas	107
5.6 Objetivos	107
5.6.1 Objetivo general	107
5.6.2 Objetivos específicos	108
6 Material y métodos	109
6.1 Tipificación de la investigación	109
6.2 Estrategia para la prueba de hipótesis	110
6.3 Población y muestra	111
6.3.1 Población	111
6.3.2 Muestra	111
6.4 Instrumentos de recolección de datos	112
7 Resultados	116
7.1 De los métodos de enseñanza	118
7.1.1 Presentación de resultados	118
7.2 De la formación profesional	148
8 Análisis y discusión	165
8.1 Adopción de decisiones	169
9 Conclusiones y recomendaciones	170
9.1 Conclusiones	170
9.2 Recomendaciones	172
10 Agradecimientos	174

11 Referencias bibliográficas	175
Anexos	177
Índice	190

CUADROS

Nº	Título	página
1	Diseña y presenta el problema	118
2	Efectúa explicaciones iniciales del problema	119
3	Revisa la comprensión del problema	120
4	Supervisa la estrategia de resolución	121
5	Dirige la discusión general	122
6	Encarga la realización de proyectos a los alumnos	124
7	Monitorea la aplicación en el aula	125
8	Se vuelve estudiante al aprender como los alumnos	126
9	Proveedor de recursos bibliográficos	127
10	Participa en las actividades de aprendizaje	128
11	El docente plantea los temas y fechas	130
12	Indica la bibliografía y/o trabajos de investigación	131
13	El docente expone lo fundamental del tema	132
14	El docente da normas complementarias	133
15	El docente proporciona bibliografía adicional	134
16	El docente actúa como moderador	135
17	Selecciona un caso coherente	137
18	Calcula el tiempo para el análisis	138
19	Formula preguntas motivadoras	139
20	Formula sugerencias y observaciones precisas	140
21	Dirige el debate	141
22	Anota en la pizarra los puntos clave	142
23	Está listo a dar información adicional	143
24	Efectúa una síntesis o sumario	144
25	En la síntesis adiciona la experiencia que ha vivido	145
26	Conocimientos adquiridos en contabilidad	148
27	Conocimientos adquiridos en auditoría	149
28	Conocimientos adquiridos en tributos	150
29	Actualización de conocimientos en contabilidad	152
30	Actualización de conocimientos en tributos	153
31	Actualización de conocimientos en auditoría	154
32	Realizar estudios independientes	155
33	Realizar prácticas profesionales	156
34	Realizar estudios basados en problemas	157
35	Realizar estudios de análisis y discusión de casos	158
36	Realizar estudios basados en proyectos	159
37	Realizar estudios basados en seminarios	160
38	Estas en condiciones de llevar una contabilidad	161
39	Estas en condiciones de hacer liquidaciones de impuestos	162

40	Estas en condiciones de participar en una auditoría	163
----	---	-----

GRÁFICAS

Nº	Título	página
1	Diseña y presenta el problema	118
2	Revisa la comprensión del problema	120
3	Supervisa la estrategia de resolución	121
4	Dirige la discusión general	122
5	Encarga la realización de proyectos a los alumnos	124
6	Monitorea la aplicación en el aula	125
7	Se vuelve estudiante al aprender como los alumnos	126
8	Proveedor de recursos bibliográficos	127
9	Participa en las actividades de aprendizaje	128
10	El docente plantea los temas y fechas	130
11	Indica la bibliografía y/o trabajos de investigación	131
12	El docente expone lo fundamental del tema	132
13	El docente da normas complementarias	133
14	El docente proporciona bibliografía adicional	134
15	El docente actúa como moderador	135
16	Selecciona un caso coherente	137
17	Calcula el tiempo para el análisis	138
18	Formula preguntas motivadoras	139
19	Formula sugerencias y observaciones precisas	140
20	Dirige el debate	141
21	Anota en la pizarra los puntos clave	142
22	Está listo a dar información adicional	143
23	Efectúa una síntesis o sumario	144
24	En la síntesis adiciona la experiencia que ha vivido	145
25	Conocimientos adquiridos en contabilidad	148
26	Conocimientos adquiridos en auditoría	149
27	Conocimientos adquiridos en tributos	150
28	Actualización de conocimientos en contabilidad	152
29	Actualización de conocimientos en tributos	153
30	Actualización de conocimientos en auditoría	154
31	Realizar estudios independientes	155
32	Realizar prácticas profesionales	156
33	Realizar estudios basados en problemas	157
34	Realizar estudios de análisis y discusión de casos	158
35	Realizar estudios basados en proyectos	159
36	Realizar estudios basados en seminarios	160
37	Estas en condiciones de llevar una contabilidad	161
38	Estas en condiciones de hacer liquidaciones de impuestos	162
39	Estas en condiciones de participar en una auditoría	163