

UFLO

UNIVERSIDAD DE FLORES

TESINA DE INVESTIGACIÓN.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN LA CARRERA DE CONTADOR PÚBLICO

AUTOR: CASTAÑO MAIDANA EMILIA
NUMERO DE LEGAJO: 15794

E-MAIL: ecastanomaidana@gmail.com

CURSO: Lic. David Aguirre. Especialista en Docencia Universitaria.
TUTOR: Lic. Fernández Ruiz Matías.

BUENOS AIRES, NOVIEMBRE 2018

ÍNDICE

RAZONES DE ELECCION DE TEMA.....	4
AGRADECIMIENTOS.....	5
1-. PROLOGO/RESUMEN EJECUTIVO.....	6
2-. CONSIDERACIONES GENERALES.....	8
4-.ANTECEDENTES.....	10
5-. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	14
5.1- OBJETIVO GENERAL.....	14
5.2.- OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	14
6- DESCRIPCIÓN Y DELIMITACIÓN DEL CAMPO DE ESTUDIO.....	15
7.- MARCO TEÓRICO.....	16
7.1.- GESTIÓN EDUCATIVA.....	16
7.1.1.- PENSAMIENTO SISTÉMICO Y ESTRATÉGICO.....	16
7.1.2.- LIDERAZGO PEDAGÓGICO.....	18
7.1.3.- APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL:.....	19
7.2.- CALIDAD EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA.....	20
7.3.- PARADIGMAS EDUCATIVOS EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO.....	22
7.3.1.- CONDUCTISMO.....	23
7.3.2.- COGNITIVISMO.....	25
7.3.3.- HUMANISMO.....	26
7.3.4.- CONSTRUCTIVISMO.....	28
7.4.- ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS.....	29
7.4.1.- EL MÉTODO DE ESTUDIO DE CASOS.....	30
7.4.2.- EL MÉTODO DE CONSTRUCCIÓN DE PROBLEMAS O PROBLEMATIZACIÓN.....	31

7.4.3.- MÉTODO DE PROYECTOS	31
7.4.4.- MÉTODO DE ENSEÑANZA POR RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	32
7.4.5.- MÉTODOS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES OPERATIVAS.	33
8.- TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	35
8.1.- SUJETOS DE ANÁLISIS	35
8.2.- TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS Ok.....	36
9.- DESARROLLO/ANÁLISIS DE VARIABLES	37
9.1.- FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES DE LA CARRERA DE CONTADOR PÚBLICO.....	38
9.2.- CONOCIMIENTOS SOBRE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE LOS DOCENTES DE LA CARRERA DE CONTADOR.	45
9.3.- NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE: PRIORIDADES MANIFESTADAS POR LOS DOCENTES.	51
10.- CONCLUSIONES	53
11.- PROPUESTA DE FORMACIÓN DOCENTE PARA LOS PROFESORES DE LA CARRERA DE CONTADOR PUBLICO DE LA UNIVERSIDAD DE FLORES	56
10.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	57
ANEXOS.....	59

RAZONES DE ELECCION DE TEMA

Encuentro dos razones para haber elegido esta temática:

- Para fortalecer mi interés y dedicación a la docencia universitaria, surgida desde las propias aulas de clases.
- Dejar un aporte a la institución que se ha dedicado a educarme y formarme como profesional, por lo cual estoy altamente agradecida.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco todo el apoyo recibido por mi familia, por su preocupación, dedicación y cuidados durante estos años de formación

1-. PROLOGO/RESUMEN EJECUTIVO

En la Educación Superior, se realiza una búsqueda continua con el propósito de mejorar sus prácticas de enseñanza, en todas las áreas y disciplinas científicas, que imparte para la profesionalización y capacitación de los ciudadanos encargados de atender las problemáticas planteadas por la sociedad en la cual vive.

En este caso, la enseñanza de asignaturas específicas de la carrera de contador público tiene un carácter inminentemente práctico, sin restar méritos a la teoría, cuyo papel es fundamental para alcanzar niveles óptimos de aprendizaje. El docente en este caso, juega un rol preponderante para llevar a cabo esta enseñanza; sin embargo su formación en la gran mayoría de los casos es netamente disciplinar, y aunque puedan tener capacidades para enseñar, no es suficiente para llevar un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad, que interprete el hecho educativo para mejorar la formación de los nuevos profesionales.

En este trabajo, se planteó analizar la formación pedagógica de los profesores de la carrera de contador público y su relación con el conocimiento, uso y beneficios para el desempeño académico de los estudiantes de las estrategias de enseñanza implementadas en el aula de clases. Para lograr tal fin, el escrito fue seccionado en distintos apartados, los primeros de ellos resumen algunos antecedentes de la investigación, los objetivos generales y específicos, junto a la delimitación y descripción del campo de estudio.

En el apartado 7 se hace una breve disertación de los aspectos teóricos que encierra la temática investigada, y que servirá de sustento a todo el trabajo, abarcando temas tales como la gestión educativa, la calidad educativa en la Educación Superior, así como los paradigmas educativos en ese mismo contexto. Finalmente se aborda el tema de las estrategias didácticas, resaltando entre otras, el uso de los estudios de caso y el aprendizaje basado en problemas (ABP).

La metodología de investigación seguida, se desglosa en el apartado 8, allí se describen los sujetos de estudio y las técnicas e instrumentos de recolección de la información, consistentes básicamente en una entrevista y una encuesta. Posteriormente, en el apartado 9 se desarrollan los resultados de la investigación, se analizan las encuestas y entrevistas, llevadas a cabo en torno a la formación pedagógica recibida por

el profesorado de la carrera de contador público, así como también sobre los conocimientos manejados por ellos acerca del tema de las estrategias de enseñanza y las necesidades de formación al respecto, identificadas por ellos mismos.

En los apartados 10 y 11, se establecieron las conclusiones y se presenta una propuesta de formación docente respectivamente, que pretende dar respuesta a la situación encontrada y a las necesidades planteadas por los mismos profesores.

2-. CONSIDERACIONES GENERALES.

Durante varios años al finalizar el dictado de una asignatura, la universidad envía una encuesta, en la cual solicita al alumno responder preguntas sobre el desempeño del docente en torno a diferentes actividades o formas de enseñanza en el aula. En referencia a ello, luego de responder, solía preguntarme cuáles son los parámetros de medición que utiliza la universidad para evaluar el desempeño de tales docentes y que acciones tomara en base a los resultados.

Del éxito de las prácticas educativas llevadas a cabo en la Universidad, dentro y fuera de las aulas de clase, depende en gran parte la calidad de la educación recibida. En un documento emitido por el Ministerio de Educación (2010), se expresa que en una época de cambios sociales, económicos y culturales, como la que hoy se vive, la reflexión sobre Gestión Educativa puede contribuir a alcanzar la calidad, la equidad y la profesionalización en la enseñanza.

En este sentido, en el centro de la transformación del sistema educativo hay objetivos desafiantes: calidad para todos y profesionalización de los docentes en todos los niveles. Partiendo de ello, se plantean cuáles son las limitaciones actuales y qué alternativas de acción pueden ser diseñadas para superar viejos esquemas de acción. Para lo cual esta investigación generará insumos, los cuales podrán ser utilizados para mejorar la calidad de la enseñanza en la Universidad estudiada, y pudieran servir de referencia para otros casos.

3-.FUNDAMENTACION.

Uno de los conceptos principales planteados en esta investigación es el de “estrategias de enseñanza”. Dichas estrategias o plan de acción que desarrolla el docente tienen sustento en los objetivos y contenidos curriculares que se plantean en la enseñanza y se efectivizan en determinadas maneras de actuar, formas de seleccionar y presentar los contenidos de enseñanza, así como en modos de plantear determinadas metodologías didácticas, recursos y propuestas de actividades para los alumnos, dentro de un contexto específico. Del Regno (2008) indica que las estrategias de enseñanza de los profesores que integran las aulas de la docencia a nivel superior, representan un desafío para la didáctica, pues la mayoría de los profesores universitarios carecen de formación pedagógica; por lo cual es un reto mejorar tal situación.

En el plano de la tarea docente en nivel superior, es necesario que esas metodologías de enseñanza y evaluación permitan articular en el desarrollo de las clases, la posible experiencia laboral que posean los alumnos, así como introducirlos en el campo de las futuras prácticas laborales. Este enfoque nos permite suponer que el docente en nivel universitario no es mero técnico que tiene que responder con eficacia a las exigencias que le plantean, sino un agente crítico y activo. Este enfoque está más atento al desarrollo profesional y personal de los profesores. (Fernández, 1999).

4-.ANTECEDENTES.

En esta sección del trabajo se registran algunas investigaciones similares, respecto a la enseñanza de la contabilidad en la educación superior, realizadas no sólo en Argentina sino en el mundo.

Primeramente se revisó un trabajo de Romero (2010), titulado “la enseñanza de la contabilidad basada en estrategias docentes para la promoción del aprendizaje significativo de los estudiantes, el caso de la enseñanza en la carrera de contador público de la UAA¹”, cuyo objeto fue presentar una propuesta de formación de profesores, que procure capacitarles en actividades de enseñanza de los procesos de cargo y abono de la contabilidad, con base a postulados constructivistas, y la intención de favorecer el aprendizaje significativo de esa asignatura en la Educación Superior.

Desde el punto de vista metodológico, se recabó no sólo información teórica o bibliográfica de primera mano, sino que se utilizaron cuestionarios aplicados tanto a docentes como a estudiantes; así mismo, se realizaron entrevistas a los profesores de tiempo completo del Departamento de Contaduría de la UAA. Para la puesta en acción de la propuesta, el autor basó su acción pedagógica en los postulados constructivistas del proceso enseñanza aprendizaje.

Las conclusiones del trabajo fueron divididas en diversas secciones, de las cuales sólo se tomaron algunas que interesan para esta investigación. Romero (2010), afirma que la propuesta planteada es necesaria pues incorpora herramientas del constructivismo en la formación del profesorado universitario, y además en el contexto particular de la enseñanza de la contabilidad. Por otra parte, los profesores se definieron como científicos en el área específica o disciplinar, con cualidades para enseñar, pero sin una preparación adecuada e integral para la transmisión de conocimientos en el aula, aunque reconocen los esfuerzos de la UAA para solventar la situación. En este sentido, consideran que la propuesta representa una buena oferta para cubrir las deficiencias detectadas, y hace posible un espacio para instruir a los profesores en cuanto a estrategias constructivistas, para mejorar el proceso enseñanza aprendizaje de la contabilidad.

Entre otros aspectos concluyentes del trabajo realizado por Romero (2010), indica que en la enseñanza de la contabilidad ha predominado el paradigma de la educación tradicional

¹ UAA: Universidad Autónoma de Aguascalientes

(memorización ordenada), por lo cual considera muy importante formar a los nuevos profesores, para el ejercicio de la docencia utilizando herramientas constructivistas (el método razonado de cargo y abono) que favorezcan el aprendizaje significativo de la contabilidad.

Finalmente Romero (2010), hace hincapié que las materias de contabilidad son predominantemente prácticas, sin restar importancia al papel de la teoría para alcanzar un aprendizaje significativo, por lo cual se prestan para diseñar planes de clases, que contemplen estrategias de enseñanza en los distintos momentos de la clase como son: preinstruccional, coinstruccional y postinstruccional.

Para continuar con este apartado, se cita el trabajo de Upegui (2002), cuyo título fue la enseñanza de la contabilidad: por una investigación formativa mediante el aprendizaje cooperativo. El objetivo planteado fue explorar el campo de la didáctica de la contabilidad para proponer una estrategia para la formación de contadores públicos que integren academia, investigación y trabajo, en el ámbito de la Educación Superior.

Entre las conclusiones, destaca la importancia de una formación profesional a través de una enseñanza consciente y con objetivos definidos, caso contrario sería improvisar; de manera que se pueda superar la creencia (sesgada) de que enseñar una disciplina en la universidad, es transmitir de forma objetiva y completa los conocimientos disciplinares.

La propuesta planteada en el trabajo de Upegui (2002), fue elaborada para superar los problemas que se plantean en la enseñanza de los conocimientos del área, pues la prueba piloto demostró que con un buen tratamiento del caso, es posible formar una nueva generación de contadores públicos con una visión más global, y con mejores competencias en la disciplina en relación con el mundo. Así mismo plantean que el contacto con el medio laboral, les permite conocer empresas y organizaciones, en las cuales trabajan profesionales en ejercicio, y con ello conocer los problemas en el campo laboral que aún la contabilidad no logra resolver.

Upegui (2002), al final de su trabajo afirma que el aprendizaje cooperativo mejora la comprensión de la disciplina científica en cuestión, y adicionalmente favorece la adquisición de mayores competencias comunicativas y socio afectivas; así como también estimula a una participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Una de las limitaciones de este tipo de práctica de enseñanza, es la de

coordinar el trabajo de todos en torno a objetivos comunes, pues implica sacrificar las individualidades.

Para cerrar este apartado, se juzgó conveniente traer a colación el trabajo de Romano (2014), cuyo título fue estrategias de aprendizaje y enseñanza, el cual se presentó en el Congreso Iberoamericano de Tecnología, innovación y educación, llevado a cabo en la Ciudad de Buenos Aires. El objeto del trabajo fue describir una experiencia de clase utilizando nuevas estrategias de enseñanza en la cátedra de contabilidad, como profesor de la Universidad de la Matanza y la Universidad de Buenos Aires (UBA); la clase descrita tenía por objeto articular los conocimientos adquiridos en los niveles anteriores con aquellos conocimientos requeridos para en el nivel universitario, con la intención de superar las diversas dificultades encontradas a lo largo de su experiencia docente en el área.

Romano (2014), explica que el contenido de la clase era “cuentas”, como concepto esencial para todas las actividades contables que debe realizar una empresa en cuestión. En su narración describe, que inició la clase con exposición oral y resolución de ejercicios contables, utilizando como recurso didáctico solamente la pizarra, el marcador y su voz, con lo cual notó la poca participación e interés de sus estudiantes; por tal motivo y consultando a sus alumnos, decidió cambiar la estrategia de enseñanza; por una que utilizare el elemento lúdico.

La estrategia implementada por Romano (2014), consistió en realizar una competencia parecida a juego televisivo, para lo cual les dividió en grupos; que acumulaban puntos por cada respuesta acertada y validada por el grupo contrario; el profesor debía confirmar la respuesta y tenía la decisión final de otorgar los puntos. Ante la experiencia, el autor señala que el nivel de participación e interacción, así como el entusiasmo por la clase, cambió extraordinariamente. La clase de ser monótona y aburrida, pasó a ser interactiva, más divertida y con buena participación de los estudiantes.

Entre las conclusiones, Romano (2014) destaca que el docente debe ser abierto y flexible, reflexionar y evaluar continuamente su quehacer diario en el aula, y si es necesario cambiar la dirección de la clase, con el propósito de favorecer el aprendizaje de sus alumnos. Indica que las estrategias utilizadas fueron: la mayéutica, discusión y debate, con el ingrediente de la competencia. La incorporación del elemento lúdico y la competitividad, logró mayor participación, entusiasmo y aprendizaje significativo.

En resumen, todos los trabajos mencionados en este apartado, muestran que aún se sigue trabajando por mejorar la práctica docente en las instituciones de educación superior en distintas partes del mundo, y que la enseñanza de la contabilidad no escapa a esta realidad de búsqueda; los docentes siguen reflexionando sobre su quehacer en el aula e implementando nuevas estrategias que procuren un mayor aprendizaje entre sus estudiantes.

5-. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación tiene como objetivos:

5.1- OBJETIVO GENERAL

- Analizar la formación pedagógica de los profesores de la carrera de contador público para mejorar el desempeño académico y las estrategias de enseñanza implementadas en el aula de clases.

5.2.- OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Determinar la formación pedagógica de los docentes de la carrera de contador público de la Universidad Flores.

- Identificar conocimiento de los profesores acerca de la aplicación de estrategias de enseñanza en el aula para el dictado de las asignaturas específicas de la carrera de contador público de la Universidad Flores.

- Establecer prioridades de formación pedagógica según criterio de los profesores de la carrera de contador público de la Universidad Flores.

- Proponer acciones de formación permanente en los docentes universitarios de la carrera de contador público para mejorar la calidad educativa.

HIPOTESIS:

<p>Si los docentes de la carrera de Contador Público de la Universidad Flores aplican diversas estrategias de enseñanza, mejoraran sus prácticas pedagógicas.</p>
--

Variable Independiente:

Estrategias de enseñanza.

Variable Dependiente:

Prácticas pedagógicas.

6- DESCRIPCIÓN Y DELIMITACIÓN DEL CAMPO DE ESTUDIO

El campo de estudio está constituido por La Universidad Flores, la cual es una institución de educación Superior privada, fundada en el año 1994, en ella se dictan diversas disciplinas relacionadas al campo de las ciencias sociales y ambientales. Consta de 3 Facultades, entre las cuales destaca la Facultad de ciencias organizacionales y de empresa, donde se dicta la carrera Contador Público, objeto de estudio en este trabajo.

La Universidad cuenta con dos sedes en las que se desarrollan las actividades de formación, innovación y transferencia. La sede Buenos Aires se distribuye en cuatro edificios: tres en el barrio porteño de Flores y un anexo en la localidad de Bella Vista, esta es la sede donde se realizará la investigación. La sede regional Comahue se sitúa en la ciudad de Cipolletti, provincia de Río Negro.

Esta investigación se centrara en la Carrera de Contador Público, de la Universidad Flores anexo San miguel.

7.- MARCO TEÓRICO

7.1.- GESTIÓN EDUCATIVA

En la Gestión educativa son fundamentales la innovación, exploración, explotación de lo posible, mejora continua, profesionalización de las acciones educativas, identificación de fortalezas y dificultades, pensamiento útil para la acción, reflexión para la decisión, liderazgo pedagógico, visión de futuro, comunicación, aprendizaje, estrategias, apalancamiento, construcción de redes; para lo cual se requiere reflexionar, decidir y liderar, tres verbos claves para una buena gestión educativa.

Así mismo la Gestión está relacionada con el concepto de management, es decir dirección, organización, gerencia. Partiendo de la teoría organizacional, gestión educativa es un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados en forma horizontal y vertical dentro del sistema educativo.

Esto implica que gestión Educativa es una forma de comprender y conducir la organización escolar, por lo cual es un error considerar al docente o funcionarios como meros ejecutores, cuando en realidad son actores que toman decisiones permanentemente. No se trata solo de efectuar un plan o planificar sobre el papel un grupo de actividades.

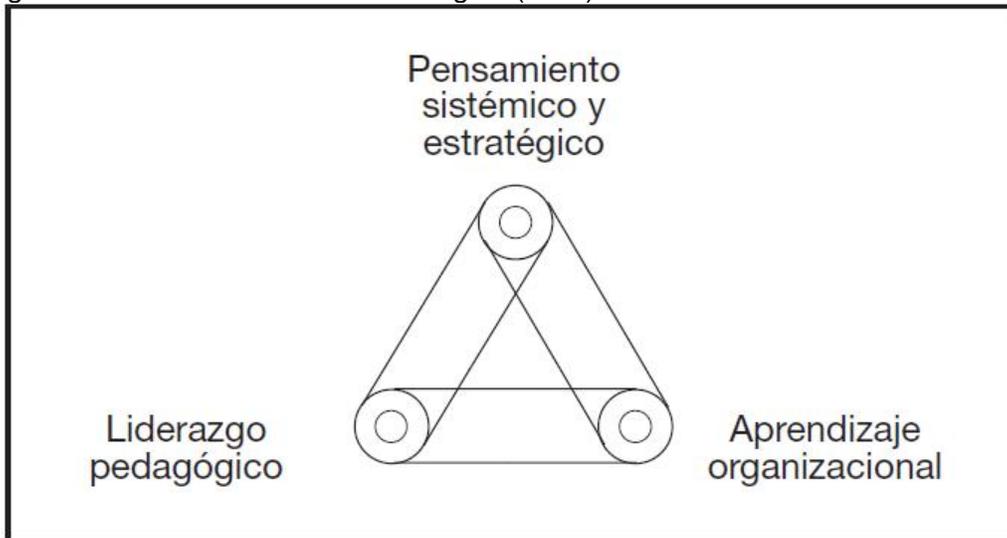
Existen tres componentes inseparables en gestión educativa estratégica (GEE) (ver figura 1) según Senge (1995: 49), porque implica y fomenta la integración de distintos saberes, prácticas y competencias, estos componentes se definen a continuación:

7.1.1.- PENSAMIENTO SISTÉMICO Y ESTRATÉGICO

Este comienza con la reflexión y la observación de la naturaleza del emprendimiento a encarar, lo fundamental es comprender qué es lo esencial, y luego aventurar las posibles dinámicas para alcanzar los objetivos. Por ello Senge (1995: p.50) dice “el aspecto más sutil del pensamiento estratégico consiste en saber que debe suceder”.

A través de un reflexivo y estudiado proceso de toma de decisiones, la gestión educativa construye las acciones y comunicaciones necesarias para concretar una visión de futuro consensuada y compartida, y unos objetivos de intervención para el logro de prácticas de impacto y de calidad.

Figura 1.- Gestión Educativa Estratégica (GEE)



Fuente: Senge, 1995.

Las preguntas claves del pensamiento estratégico son: ¿de dónde venimos? ¿Quiénes somos? Y ¿hacia dónde vamos?, el desafío de mejorar la calidad educativa exige una fuerte articulación, entre cinco etapas de los procesos de cambio: El diagnóstico, las alternativas identificables, los objetivos, las acciones o proyectos a desarrollar y la evaluación (figura 2). Cada etapa es en sí misma compleja, ya que supone la intervención de múltiples variables y actores y requiere amplias competencias profesionales e interpersonales.

Figura 2.- Diagrama de aproximación a la circularidad del pensamiento estratégico



Fuente: Senge, 1995.

Sin embargo, sin la articulación, lo proyectado carece de contenido estratégico; el diagnóstico se transforma en un ejercicio puramente externo. Los objetivos tornan inoperantes como visión de futuro y como motivos de asociación; la implementación se

torna imprescindible porque no hay parámetros de prioridad ni de coordinación; las acciones pierden su pertinencia e intencionalidad, se confunden las nuevas actividades con las rutinas preexistentes, finalmente, la evaluación pasa a burocratizarse y no acumula en un proceso de aprendizaje organizacional (Senge, 1995).

7.1.2.- LIDERAZGO PEDAGÓGICO

La gestión requiere prácticas de liderazgo para concertar, acompañar, motivar y educar en la transformación educativa. La construcción de escuelas eficaces requiere líderes pedagógicos. No hay transformación sobre la base de autoridades formales. Impersonales, reproductoras de conductas burocráticas (Senge, 1995).

Por liderazgo se entiende aquí un conjunto de prácticas intencionadamente pedagógicas e innovadoras. Es decir, una diversidad de prácticas que buscan facilitar, animar, orientar y regular procesos complejos de delegación, negociación, cooperación y formación de docentes, directivos, funcionarios, supervisores, y además personas que se desempeñen en la educación.

Las prácticas de liderazgo dinamizan las organizaciones educativas para recuperar el sentido y la misión pedagógica desarrollada a partir de objetivos tendientes a lograr aprendizajes potentes y significativos para todos los estudiantes. Un gestor tiene presente que cada proyecto es pequeño, cada meta de cambio es menor, se hace paso a paso, es una mejora pequeña pero al servicio de una obra de transformación de más amplio margen. El desafío de la gestión es mostrar la diferencia de calidad de cada cambio y, de esta forma, inspira y motiva a los demás para que conciban el camino de la transformación como posible, además de deseable (Senge, 1995).

En el caso de la Universidad Flores, esta define su misión de la siguiente manera:

“Promover la mejora continua de la calidad de vida de la comunidad en lo mental, social, físico y ambiental, mediante actividades de enseñanza, investigación y extensión. Integrar los avances científicos-tecnológicos con lo humanitario en un marco de innovación y libertad de pensamiento”(recuperado de: www.uflo.edu.ar)

Como se aprecia la Universidad en estudio se planteó una misión posible y alcanzable.

7.1.3.- APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL:

La esencia de las nuevas formas de organización es la constitución de un equipo. Para ello, las operaciones de la organización deben aproximarse a una idea de ciclo de aprendizaje. Es decir, procesos mediante los cuales los miembros del equipo adquieren, comparten y desarrollan nuevas competencias, nuevas sensibilidades y nuevos esquemas de observación y auto observación.

Habrá aprendizaje organizacional en la medida en que las organizaciones aumenten su espacio de acción; es decir, que se amplíen el ámbito en el que pueden diseñar e intervenir para transformar y mejorar prácticas y resultados. El aprendizaje organizacional supone el resultado de un pensamiento estratégico, que piensa las condiciones particulares como espacios de poder móviles a ser ampliados a través de la adquisición y desarrollo de nuevas competencias profesionales e interpersonales (Senge, 1995).

El aprendizaje organizacional supone procesos intermedios de apertura y facilitación de la comunicación interna y externa, de retroalimentación permanente respecto a logros, carencias y demandas, que tiende a evaluar el mejoramiento concreto y los nuevos desafíos y finalmente, acumular un conocimiento que genere innovaciones e incremente permanentemente el valor agregado a los procesos de educación. Cuando las personas comienzan a “mirar para ver de nuevo” y experimentar el mundo de una forma más compleja y potente, comienzan a radicarse a nivel de la cultura de trabajo nuevas ideas que darán lugar a las innovaciones buscadas (Senge, 1995). En la medida en que esto suceda, se puede hablar de un ciclo de aprendizaje profundo.

Sin este nivel de desarrollo, es decir, sin la constitución de bases para el desarrollo de organizaciones inteligentes, los cambios introducidos quedaran localizados en la superficie, en las conductas externas, en los términos nuevos, pero de cosas viejas, no habrá cambio a nivel de las creencias y de los hábitos.

El aprendizaje sobre las organizaciones educativas y su acumulación, es esencial para la planificación estratégica y esta es a su vez la semilla de la transformación educativa, lo cual implica que es imposible eludir o rehuir del aprendizaje. La GE es una herramienta de conducción eficiente para potenciar los ciclos de aprendizaje profundos en las organizaciones que buscan concretar transformaciones en épocas de cambios permanentes.

Según De la Torre y Barrios (2002), no es nada nuevo considerar hoy día la enseñanza como profesión y al profesor como un profesional de la misma. Otra cosa bien distinta es el coincidir teóricamente en torno a la profesión docente. Necesitamos, pues, en primer lugar, antes de entrar en los problemas derivados de la profesionalidad y la formación del profesor como profesional, acotar mínimamente algunos términos dentro del campo de la profesión que son necesarios para su desarrollo posterior, tales como la propia profesión, profesionalismo, profesionalidad, profesionalización.

7.2.- CALIDAD EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Antes de definir lo que significa la calidad de la educación, se hace necesario aclarar el término calidad; entendiéndose como el conjunto de cualidades que reúne un servicio, según el conjunto de las cuales este producirá en el receptor del servicio, según sus necesidades, un mayor o menor grado de satisfacción al consumirlo.

Desde esta perspectiva la calidad educativa o de la educación, se definiría como las características de las Instituciones Educativas que promueven el progreso de sus estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo, maximizando la capacidad de las escuelas para alcanzar esos resultados.

El Consejo Federal de Educación, en su resolución CFE N° 116/10 define qué calidad educativa no es un concepto abstracto y neutro. Por el contrario, una característica propia de este concepto es su carácter social e históricamente situado.

Las cualidades que se le exigen a la educación responden a los sentidos que se le asignan a ésta en un momento dado y en una sociedad concreta. Dado que estos factores son dinámicos y cambiantes, la definición de este concepto polisémico varía en distintos períodos. La concepción tradicional de la calidad educativa, basada en una visión tecnocrática de rendición de cuentas, la reduce a las dimensiones de eficiencia y eficacia, medidas a través del rendimiento de los alumnos en las pruebas de aprendizaje.

Sin embargo, ya en 1996 el "Informe *Delors*" de la UNESCO subraya que la educación tiene como fundamento cuatro grandes pilares o aprendizajes: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir con los demás y aprender a ser, y, con ello, deja en

claro que la noción de calidad educativa no puede reducir la excelencia a una mera abstracción.

Así mismo en 2005, la UNESCO define que una educación “es de calidad cuando logra la democratización en el acceso y la apropiación del conocimiento por parte de todas las personas, especialmente de aquellas que están en riesgo de ser marginadas”, visión ésta en la que prevalece la reivindicación de la educación como un derecho de todas las personas.

Desde esta concepción ampliada de la calidad educativa que entiende a la educación como un “derecho” y no como un “privilegio de algunos pocos”, podemos afirmar que otras dimensiones, además de la eficiencia y la eficacia, integran este concepto. Nociones tales como igualdad de oportunidades, inclusión educativa, respeto a la diversidad, justicia social, relevancia y pertinencia de los aprendizajes, están indisolublemente ligadas al concepto de calidad educativa. En ese marco, la evaluación de desempeños es sólo un indicador de la calidad educativa.

También ligado a ello y a la responsabilidad social de la educación superior, la UNESCO había planteado en la conferencia internacional sobre La educación superior en el siglo XXI, llevada a cabo en el año 1998, que ella se convertía en un componente de desarrollo fundamental de las sociedad, y que debería ser vista y definida como un bien público, en este marco, la educación empieza a ser un elemento que incluye a todos los componentes de la sociedad y a todos los que tienen alguna responsabilidad de cualquier orden. El documento emanado de dicha conferencia, reza en su preámbulo:

Considerando que una transformación y expansión sustanciales de la educación superior, la mejora de su calidad y su pertinencia y la manera de resolver las principales dificultades que la acechan exigen la firme participación no sólo de gobiernos e instituciones de educación superior, sino también de todas las partes interesadas, comprendidos los estudiantes y sus familias, los profesores, el mundo de los negocios y la industria, los sectores público y privado de la economía, los parlamentos, los medios de comunicación, la comunidad, las asociaciones profesionales y la sociedad, y exigen igualmente que las instituciones de educación superior asuman mayores responsabilidades para con la sociedad y rindan cuentas sobre la utilización de los recursos públicos y privados, nacionales o internacionales, ("Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción", 1998, p.1)

Como se ve a este concepto de calidad, debe engranarse también lo relacionado con la responsabilidad social, la cual está enmarcada en algo muy práctico y de sentido común,

una persona desde su formación preescolar hasta universitaria pasa por varias etapas, pero la única que tiene la posibilidad de enseñar las realidades culturales, sociales, económicas y los problemas del entorno, es la educación superior. En la medida en que esta enseñanza, llene a las personas de esos elementos de conocimiento y capacidades, podrá entonces liderar nuevas alternativas y propuestas de solución a los problemas que hoy enmarcan a la humanidad.

7.3.- PARADIGMAS EDUCATIVOS EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Pasando por el concepto de calidad educativa, a lo largo de la historia las instituciones universitarias en su afán investigativo a través de la ayuda de diferentes disciplinas, han intentado mejorar esta calidad. De estas propuestas de mejora han surgido distintos paradigmas, los cuales han emergido a partir de las denominadas teorías del aprendizaje, teniendo en cuenta que estas se pudiesen entender como procesos de asimilación de nuevas formas de comportamiento, para así obtener un estado equilibrado ante la adquisición de conocimientos. El aprendizaje básicamente viene a surgir de la producción de experiencias en el devenir diario (Salgado, 2006).

En los paradigmas enfocados en la transmisión, la teoría conductista suele constituir el primer pilar gracias a los estudios realizados por Pávlov, Watson, y Thorndike. En lo concerniente al enfoque psicopedagógico se puede observar la teoría cognitiva social, la cual estudia la naturaleza humana buscando reforzar el proceso de aprendizaje a partir de modelos de comunicación oral, conductual o simbólica; siempre propiciando la generación de un ambiente adecuado para lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes (Campos, 1999).

En lo que respecta a los paradigmas enfocados en el estudiante y no solamente en la transmisión de la información por parte del docente, viene a emerger la perspectiva humanista, que concibe el constructivismo como principal forma de aprendizaje y enseñanza, consolidado por estudiosos como: Piaget, Inhelder, Szeminska y Pappert, quienes consideran la aplicación de metodologías de estudio basadas en lo histórico, crítico, formal, psicogenético, entre otros; en donde el alumno es el “constructor activo de su propio conocimiento” (Campos: 1999, p.11).

7.3.1.- CONDUCTISMO

Es uno de los paradigmas educativos tradicionales, planteado por Skinner en el año 1954. Dicha corriente plantea que: “aprendemos dividiendo el todo en bloques cada vez más pequeños” (Campos: 1999, p. 9), esto quiere decir que el conocimiento no se percibe en su totalidad en una determinada ocasión, sino que el proceso de aprendizaje se obtiene de manera fragmentada.

El conductismo, sustenta la posibilidad de la existencia de factores externos que condicionen sistemáticamente las actitudes de los individuos de forma condicionada u operante, dependiendo del entorno y la problemática presente. “Para el conductismo, hay un principio determinista; es decir, la conducta humana se encuentra determinada por las circunstancias de su contexto” (Salgado: 2006, p. 19), evaluando no solo el entorno que le rodea, sino procurando tomar absoluto control sobre el mismo.

En lo que respecta a la conducta operante aplicada a la educación universitaria, es de acotar que va a producir la generación de comportamientos voluntarios ante cada estímulo emergente dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Existen dos panoramas fundamentales a considerar en esta clase de aprendizaje (Salgado, 2006).

El primero de ellos, es la visualización del maestro estricto que imparte conocimientos a sus alumnos con suma rigidez, por lo cual muchos estudiantes terminan desertando y predisponiéndose ante el hecho de cursar la asignatura, sintiendo cierta apatía al momento de tener que ver otra cátedra posterior con el mismo profesor; no obstante este maestro a pesar de su forma rígida de enseñar procura infundir el aprendizaje de contenidos de forma paulatina (Salgado, 2006).

Otro ejemplo, es el profesor que se gana el corazón de todos sus estudiantes, reconociendo los aciertos intelectuales de sus alumnos por encima de las debilidades o dificultades que estos puedan manifestar. Este último considera el aprendizaje operante o instrumental, dado que los estudiantes suelen responder mejor a las recompensas que a los castigos (Salgado, 2006).

Se puede concretar en tres principios básicos: Evasión de una respuesta negativa o el procurar obtener un resultado positivo ante cualquier circunstancia; correlación entre la

respuesta y estímulo de refuerzo; y surgimiento de la ley del efecto, esta indica que “la conducta es determinada por sus propias consecuencias” (Relloso: 2005, p. 124).

El fundamento de este enfoque conductual está inmerso dentro de la psicología, y va de la mano con la aplicación de mecanismos de estímulo respuesta, y es entonces allí, donde resulta importante mencionar el condicionamiento clásico desarrollado por Iván Pávlov, en el cual se pretende explicar por qué la reacción y manifestación de comportamientos ante determinados estímulos, como el proceso de salivación producido al observar un limón, o las náuseas por el olor a ciertos medicamentos, entre otras cosas que pudiesen apreciarse hoy en día como anclajes desde el punto de vista de la programación neurolingüística (Guerrero y Flores, 2009).

La teoría Conductista de Pávlov “se fundamenta en la importancia de controlar y manipular los eventos del proceso educativo para lograr en el alumno la adquisición o la modificación de conductas a través de la manipulación del ambiente” (Guerrero y Flores: 2009, p. 5). Thorndike psicólogo norteamericano, planteaba por ejemplo como modalidad de aprendizaje el “ensayo y error”, bajo el esquema: ensayo-error, acierto por azar, retención y fijación de los movimientos.

Las diferencias de ambos procesos de aprendizaje por condicionamiento, radica en lo siguiente:

- La respuesta al aprendizaje por condicionamiento clásico resulta totalmente inevitable, mientras que la instrumental u operante es voluntaria.
- El aprendizaje clásico se caracteriza solo por la aplicación de estímulos, mientras que el operante se aprecia por la manifestación de estímulos y respuestas.
- El clásico disminuye la fuerza de respuesta, contrariamente el condicionamiento operante aumenta la fuerza en la producción de una respuesta. (Relloso: 2005, p. 125).

Actualmente este tipo de aprendizaje y enseñanza por condicionamiento clásico u operante, ha contribuido como aporte a la utilización de recursos didácticos digitales, como la implementación de aulas virtuales a partir de software educativos como moodle, edoome, u otros, empleados frecuentemente por los docentes para la impartición o fortalecimiento de la asignatura bajo modalidad a distancia. Este tipo de enseñanza es

muy común en la actualidad en la realización de cursos a distancia, diplomados y carreras profesionales (Guerrero y Flores, 2009).

En general, el proceso conductista refleja la visión de la teoría mecanicista tradicional del aprendizaje. “La relación profesor/contenidos curriculares/alumno (...) como un proceso comunicacional lineal, mientras que en el proceso constructivista se ilustra al aprendizaje como la interacción de influencias recíprocas entre contenido, profesor y alumnos” (Coll: 2000, p. 9). Además de ir de la mano del aprendizaje de motivaciones conductuales y de los principios psicológicos adheridos a las reglas prácticas para obtener un aprendizaje realmente eficaz, esto incluye: el calentamiento, la actitud, la motivación, la recitación, el sobreaprendizaje, y el estudio masivo y distribuido.

7.3.2.- COGNITIVISMO

La corriente cognitivista a diferencia de la conductista, le otorga el rol principal a la percepción de la mente en lo conferido a la forma de procesar la información a través del proceso de enseñanza y aprendizaje. El cognitivism considera el conocimiento con un factor preponderante en el ser humano, el cual se va consolidando a partir de estímulos consecutivos a lo largo de la vida, afirmando que la respuesta del individuo ante estos no suele ser pasiva (Salgado, 2006).

Uno de los precursores del cognitivism fue la Gestalt, quien expuso que todas las personas observan el mundo como un todo. “Los psicólogos de la Gestalt demostraron cómo las personas tienden a percibir la totalidad. Su enfoque, más holístico, contrastaba con el conductismo, más analítico y molecular” (Salgado: 2006, p. 20).

Por lo que este tipo de aprendizaje expuesto, no concibe la idea de que el conocimiento se imparta de forma fragmentada tal y como se describe en la corriente conductista; por el contrario su enfoque principal tiene como base el estudio de los procesos intrínsecos producidos en el ser humano en el que los estímulos sensoriales constantes son transformados, a partir de su almacenaje en el cerebro y recuperación al momento de emplearlos en un contexto determinado (Salgado, 2006).

En este mismo orden de ideas, Navarro (1989) destaca que esta corriente teórica toma del conductismo los estímulos y las respuestas por ser susceptibles de observación y

medición, coincidiendo sus autores en señalar que hay procesos internos a través de los cuales se interpreta la información que luego es reflejada a través de conductas externas.

En lo que respecta a la enseñanza, busca entender en todas sus formas los métodos que permitan guiar eficazmente a los estudiantes hacia el logro de un aprendizaje significativo a partir del desarrollo de sus habilidades cognitivas, al dirigirlos hacia la comprensión e interpretación de la información y no solo a la aplicación de la técnica de memorización (Salgado, 2006).

Es decir, que el aprendizaje cognitivo pretende modificar las estructuras mentales convencionales referentes al procesamiento de la información, puesto que en más de una ocasión el solo memorizar omite el entendimiento del significado de la información referente al objeto de estudio. Asimismo, Gestalt realizó un aporte de “diseño instruccional en la elaboración de los materiales educativos informáticos sobre los sistemas hipertextuales e hipermediales, los cuales representan la manera cómo funcionan los procesos cognitivos” (Del Moral: 2000, p. 5).

Lo que de una u otra manera traslada al individuo a un pensamiento libre fuera de todo rango lineal como quizá se percibía en la teoría conductista como paradigma de transmisión de conocimientos. En los website, actualmente se puede aplicar esta teoría cognitivista mediante la utilización de software educativos que incluyan foros o simulaciones; lo cual también podría vincularse desmedidamente a la teoría constructivista (Guerrero y Flores, 2009).

7.3.3.- HUMANISMO

Actualmente resulta complejo abordar la temática del humanismo y todo lo que ésta implica, debido a la devaluación atribuida al concepto por el surgimiento de una diversidad de transformaciones teóricas surgidas a través del tiempo, y que de una u otra forma han resultado ajenas a su naturaleza (Montserrat, 2008).

El humanismo tiene sus raíces desde el período renacentista con representantes como: Luis de Molina, Francisco Javier Alegre, y Pico de la Mirándola; a partir de allí comenzó a fusionarse y a sufrir constantes cambios hasta llegar a crearse una deshumanización en el transcurso del siglo XX y XXI, por el auge de los procesos de comercialización emergentes en la sociedad de la época moderna y postmoderna, en donde surgen

percepciones ligadas a los sentimientos de avaricia, codicia, egoísmo, entre otros (Montserrat, 2008).

Es por ello, que es necesario considerar que el individuo a pesar de vivir e interactuar en un mundo con movimiento frecuente de información, posee una débil naturaleza para comunicarse de forma eficaz y educada. A este respecto, Eco (1999):

El hombre es un ser en un contexto humano, profesional, individual, racional, centrado, consciente de su existencia, intencional y con facultades para decidir. Podríamos morir o enloquecer si viviéramos en una comunidad donde todos hubieran decidido sistemáticamente no mirarnos jamás y portarse como si no existiéramos (p. 39).

Los objetivos en educación a nivel universitario referente a los paradigmas humanistas, se inclinan al crecimiento intelectual y profesional de los estudiantes; propiciando el aumento de su proceso creativo e investigativo; además de aumentar su capacidad para trabajar en equipo, desarrollo de aptitudes y competencias necesarias concernientes a las diversas unidades curriculares impartidas; a fin de lograr un aprendizaje ameno relativo a las experiencias vividas a diario como constituyentes de un verdadero conocimiento que pocas veces es cuestionado; puesto que resulta veraz y congruente con las teorías del aprendizaje: conductistas, cognitivistas y constructivistas (Montserrat, 2008).

En lo relativo a este punto, se presupone una postura que busque generar un nuevo modelo de pensamiento inmerso en el ámbito educativo, que ahonde consumo cuidado el proceso comunicativo tanto verbal como gestual, pero sin opacar la manifestación e intercambio de conocimientos (Montserrat, 2008).

Desde el punto de vista fenomenológico, las teorías humanistas pueden estudiarse y analizarse a partir de varios enfoques, uno de ellos es la “ética”, la cual aborda aspectos intrapersonales como interpersonales adheridos al individuo. Según Bárcena (2000)

La ética aparece como la heteronomía, como respuesta a la demanda del *rostro* del *otro*. Un Otro, una alteridad, que será condición de posibilidad de esta constitución ética del sujeto, de esta reconfiguración ética de la subjetividad. Una *exterioridad* que Levinas denomina *rostro*. El rostro (*visage*) no se ve, se escucha. El rostro no es la cara. El rostro es la *huella* del otro. El rostro no remite a nada, es la “presencia viva” del otro, pura significación (p.137).

El sistema educativo universitario está en la búsqueda permanente de propiciar un ambiente socialmente responsable y de libre pensamiento. “El paradigma humanista

considera al estudiante como centro de la actividad pedagógica, como ente individual, único y diferente a los demás” (Monserat: 2008, p. 6), por lo que uno de los principales pilares de esta percepción es la participación activa de cada alumno.

Esta teoría humanista como paradigma, establece que la educación es fiel contribuyente al desarrollo individual de los estudiantes; afianzando la idea de que los mismos son los reales autores de su identidad social y cultural dentro de su localidad. Por otro lado, el rol del profesor como difusor del conocimiento procura realizar actividades que converjan y ayuden a la producción de discursos creativos por parte de sus alumnos; quienes a su vez terminan navegando en el autodescubrimiento del funcionamiento meta-cognitivo personal (Monserat, 2008).

El paradigma humanista, igualmente plantea que los procesos educativos se efectúan con el propósito de ejercer sensibilización en el individuo; esto se ve de manifiesto no solo en el ámbito universitario, sino el contexto social en su totalidad mediante la sincronía directa o indirecta a través de la realización de actividades en las que el alumno sustente sus conocimientos, sin sujetarse exclusivamente a lo citado por el docente (Monserat, 2008).

7.3.4.- CONSTRUCTIVISMO

El constructivismo, tiene sus inicios con el psicólogo de origen Suizo Jean Piaget, el cual vincula los factores de índole biológica presentes en el individuo con la construcción de conocimientos. Esto quiere decir, que el estudiante llega a conocer exhaustivamente un tema y lo afianza con claridad cuando lo transforma, desglosándolo detenidamente y analizándolo en todos sus aspectos (Guerrero y Flores, 2009).

“Este enfoque (...) plantea que el alumno puede construir su propio conocimiento a través de sus necesidades e intereses, y según su ritmo particular para interactuar con el entorno” (Mayer: 1999, p. 5). Otros estudiosos, citan que el proceso se manifiesta cuando han aportado ideas individualmente acerca de un contenido expuesto, y va a depender prácticamente de los conocimientos adquiridos con anterioridad; es por ello que el constructivismo se considera el paradigma por excelencia de la educación universitaria (Guerrero y Flores, 2009).

Dicha teoría, permite desarrollar en el alumno un pensamiento racional, reflexivo, crítico y estratégico, a diferencia de la aplicación de un condicionamiento clásico u operante;

puesto que “en la mente es donde se encuentran los símbolos, los significados y las representaciones. Por lo tanto, el aprendizaje es el mecanismo de interacciones e interrelaciones entre este conjunto de símbolos, significados y representaciones con las nuevas experiencias” (Casassus: 2002, p. 9).

El constructivismo, indudablemente emerge dentro de una fase de transformación que implica la aplicación de procedimientos que de una u otra forma se adaptan a las necesidades de los estudiantes en relación a la información recibida; la cual pasa a ser retenida, asimilada y comprendida para luego ser modificada; además de “los hipermedios realizados desde este enfoque los cuales están orientados a la búsqueda de información, a la adquisición del conocimiento y a la resolución de problemas”(Del Moral: 2000, p. 6).

Es importante conocer que se anteponen a este paradigma, los aspectos adyacentes al conectivismo inmerso en laboratorios virtuales, describiendo el aprendizaje a partir de las conexiones estrechas entre los usuarios para el intercambio de conocimientos con el objeto de lograr concretar el proceso de retroalimentación (Guerrero y Flores, 2009).

7.4.- ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Ante la marcada diversidad de actitudes individuales, nociones previas, necesidades de aprendizaje, estímulos e intereses posibles dentro de un mismo grupo, el docente no podrá evadirse de su reto a la hora de rebuscar los modos más eficaces de trabajar los contenidos, así como también de seleccionar y diseñar la estrategia de enseñanza que mejor cuadre según la situación. Bajo esta perspectiva, los docentes tienen su propia capacidad de elegir, recrear o producir alternativas de acción; es decir, adoptar decisiones luego de un proceso de reflexión basado, primordialmente, en los propósitos educativos propuestos.

El concepto se involucra con la selección de actividades y practicas pedagógicas, en diferentes momentos formativos, métodos en los procesos de enseñanza aprendizaje (Velazco y Mosquera 2010) Las estrategias didácticas contemplan estrategias de aprendizaje y las estrategias de enseñanza.

Las estrategias de aprendizaje consisten en un procedimiento o conjunto de pasos o habilidades que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas.

Por su parte las estrategias de enseñanza son todas aquellas ayudas planteadas por el docente, que se proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información. (Díaz y Hernández, 2006).

Soriano y Probst (1998) conciben las estrategias de enseñanza como “la anticipación de un plan” para acercarse a objetivos específicos, que incluye tanto las actividades del docente, como las del alumno en relación a un contenido. Será el docente quien decida qué hacer y cómo según determinada situación. Las estrategias de enseñanza darán respuesta a la variedad de alumnos presente en un grupo particular para enseñar del mejor modo posible determinados contenidos.

Podrán ser estrategias que implican una acción directa de la enseñanza sobre el aprendizaje; tal es el caso de discursos, o la enseñanza por preguntas y exposiciones, en donde el docente transmite sus conocimientos sobre lo que debe aprenderse. O estrategias que suponen una acción indirecta o focalizada en el descubrimiento, a partir de situaciones e interrogantes planteadas que estimulen la construcción e incluso hallazgo de los contenidos por parte de los estudiantes, actuando el docente como una especie de mediador entre el alumno y el conocimiento impartido. Jackson (1975) ya advertía que la enseñanza supone un “proceso de acomodación constante” y que involucra tanto a docentes como estudiantes. Ninguno de ellos puede pronosticar con certeza que pasará, ni siquiera al otro día en clase. Por ello ocurre inevitable la desviación o cambios de dirección en los planes diseñados.

Se han descrito diversidad de métodos, formas o estrategias, a través de los cuales didácticamente se puede llevar una clase, de esos se han tomado sólo algunos que se describen a continuación:

7.4.1.- EL MÉTODO DE ESTUDIO DE CASOS

El aprendizaje se realiza en torno a situaciones de la realidad, hechos que involucran al pensamiento, el conocimiento, la acción, los valores, emociones y la toma de decisiones. El método de estudio de casos adopta este proceso natural de interpretar e intervenir en la realidad y lo sistematiza como un modelo de enseñanza. Consiste en relacionar el conocimiento, la realidad y las prácticas, mediante la presentación de una situación de la vida real o lo más parecida posible, como puntapié para el proceso de aprendizaje. Narrar

una situación motiva la interpretación e intercambio de ideas entre el grupo y apunta a comprender la situación o problema, además de elaborar posibles modos de intervención.

En 'El estudio de casos como método de enseñanza', Wassermann (1999) menciona la investigación de Barnett (1991), quien utilizó relatos de casos para discutir y enseñar sobre conceptos arduos como decimales, fracciones y porcentajes. Concluyó que este método de casos brinda a los docentes la ocasión de reflexionar sobre la práctica y "genera nuevos conocimientos a través del examen y la deliberación en grupo".

Para aplicar este método, el docente debe poder vincular el contenido y diversos problemas de la realidad. Greenwald (1991:p.24) postula que una enseñanza eficaz de la discusión provoca en los alumnos "ir más allá del aprendizaje de los principios abstractos y a aplicarlos al confuso mundo de la realidad cotidiana". Ese intercambio de visiones dentro del grupo de estudiantes permite ampliar las miradas sobre el problema o situación.

7.4.2.- EL MÉTODO DE CONSTRUCCIÓN DE PROBLEMAS O PROBLEMATIZACIÓN.

También opera en base a problemas, pero su meta educativa no es generar capacidades para resolverlos, sino para "construirlos". En lugar de solucionar determinada problemática, la intención es desarrollar capacidades para "problematizar problemas" de varias dimensiones y así contribuir, a la comprensión de la diversidad de perspectivas, favoreciendo de paso la flexibilidad del propio proceso de pensamiento.

7.4.3.- MÉTODO DE PROYECTOS

Viejo modo de enseñanza que consiste en aprender por medio de la elaboración de un plan de trabajo o proyecto de acción, tras evaluar y elegir alternativas, en un ámbito que requiere de la acción grupal. De este modo, los estudiantes pasan a ser agentes activos. Este modelo al principio se planteó para la educación infantil y luego se extendió hacia la educación de los jóvenes, la educación técnica o la formación profesional de jóvenes y adultos, a partir de talleres u otras dinámicas donde producir proyectos de acción grupalmente.

Supone, en definitiva, hacer y construir el plan de trabajo, pero también llevarlo a práctica, ejecutarlo, lo cual implica en sí mismo un proceso de aprendizaje. A la hora de preparar el plan, los alumnos desarrollan conocimientos prácticos y adquieren contenidos de enseñanza. Es el caso de ejercicios colectivos como la realización de una huerta para aprender sobre botánica. Se trata de una metodología que integra el conocimiento y la acción.

En vez de centrarse en la adquisición, estas metodologías recién descritas se orientan al aprendizaje para -y en- la acción por parte de los alumnos. No son, por eso mismo, actividades y tareas que puedan consumarse en una única clase. Necesitan, en cambio, de un diseño previo de acciones secuenciadas a lo largo de un tiempo.

7.4.4.- MÉTODO DE ENSEÑANZA POR RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) consiste en un método de enseñanza que trabaja a partir de la identificación de un problema para intentar, luego, dar una posible resolución. Este proceso de aprendizaje se lleva a cabo colectivamente, entre grupos donde se intercambiarán actitudes, valores, información o habilidades. Al asumir diversos roles y responsabilidades, bajo el método ABP los alumnos perciben una participación más activa en su proceso de aprendizaje, en lugar del rol pasivo conferido a los estudiantes en la educación tradicional.

Está basada en la teoría constructivista y en la visión pedagógica de autores germinales en la enseñanza como Jean Piaget, quien ya hablaba sobre la necesidad de ofrecer a los alumnos herramientas para resolver situaciones o problemas, en un proceso que generará cambios en sus ideas y aprendizaje. Vygotsky (1985) concibe la técnica ABP como el resultado de la cooperación y colaboración entre pares. Concibe al conocimiento como un producto social. En este modelo los estudiantes tienen, entonces, un papel activo en su enseñanza- aprendizaje, pero el docente no pasa a un segundo plano. Sale de su sitial de autoridad reservado en los modelos de educación ortodoxos y pasa a tener un rol de orientación, tanto para encaminarse a resolver los problemas propuestos, así como para que los alumnos puedan adquirir determinadas metas de aprendizaje del curso.

El ABP ya no supone esa transferencia pasiva de información de la educación convencional, puesto que los conocimientos o habilidades son generados en la propia

dinámica de grupo. Centra el aprendizaje en el alumno, quien ejercita la práctica de afrontarse ante circunstancias, episodios e inconvenientes reales. Favorece, por otra parte, el sentido de colaboración para conseguir metas comunes. Entre sus beneficios, este método otorga motivación a los alumnos y mayor posibilidad de retención de contenidos que se aplicarán en situaciones cotidianas, cobrando significado para ellos todo lo que van aprendiendo. El planteo de un problema sirve para involucrar a los alumnos, quienes se identifican con la situación señalada y el aprendizaje recibido lo consideran útil y relevante.

En palabras de Duch (2004), en el ABP los problemas comprometen el interés de los alumnos en aprender a partir situaciones y problemas propios al diario vivir; de ahí que los alumnos confieran mayor valor y sentido al proceso de aprendizaje. Mediante problemas y hechos reales que se les plantean, los estudiantes aprenden a aprender.

7.4.5.- MÉTODOS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES OPERATIVAS.

A este grupo pertenecen métodos cuyo objetivo no es resolver problemas o analizar situaciones como base del conocimiento, sino que apuntan al desarrollo de destrezas, habilidades operativas y al entrenamiento práctico. La sobrevaloración a la hora de transmitir conocimientos académicos o científicos exigidos en planes de estudio no contempla la transmisión de habilidades de acción operativas. Se tratan, generalmente, de habilidades requeridas por los docentes, pero de modo implícito. Debe considerarse el hecho de que muchos alumnos, no tienen ni tuvieron oportunidades sociales para el aprendizaje de algunas de estas habilidades.

Enseñar una habilidad supone adiestrar al alumno para habilitarlo a la acción. Muchas de las destrezas y habilidades se aprenden en la vida cotidiana, ejercitándose de forma espontánea o por imitación de otros. Sin embargo, existen otra serie de habilidades que precisan de la intervención de la enseñanza metódica.

Este tipo de habilidades operativas no implican secuencias mecánicas o rígidas, ni supone que los estudiantes sean ejecutores mecánicos de destrezas que fielmente reproducen. No se reduce a la mera ejecución de procedimientos o acciones enseñadas, se acompaña de análisis y explicaciones de los principios o conocimientos que fundamentan dichos procedimientos. Se involucra a los estudiantes para que entiendan los fundamentos de esas habilidades, además de ponerlas en práctica.

Para el desarrollo de ciertas habilidades y destrezas se necesitará de un ambiente de aprendizaje, sea en laboratorios convencionales o virtuales, a través del trabajo con maquetas, instrumentos, textos en biblioteca, cuadernos especiales, etc. Pero requiere, ante todo, de una comunicación activa y participativa e interacciones entre docentes y estudiantes, y a su vez, entre alumnos. Componen este grupo la demostración y la ejercitación, las simulaciones escénicas, instrumental o los simuladores virtuales. La simulación, como tal, permite el desarrollo y entrenamiento de habilidades, pudiendo en ocasiones aprender sin tener que hacerlo en una situación real. Por ser simulada, la situación se puede controlar y favorece la adquisición y el desarrollo de técnicas; desde adoptar decisiones, a elaborar plan de acciones.

8.- DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

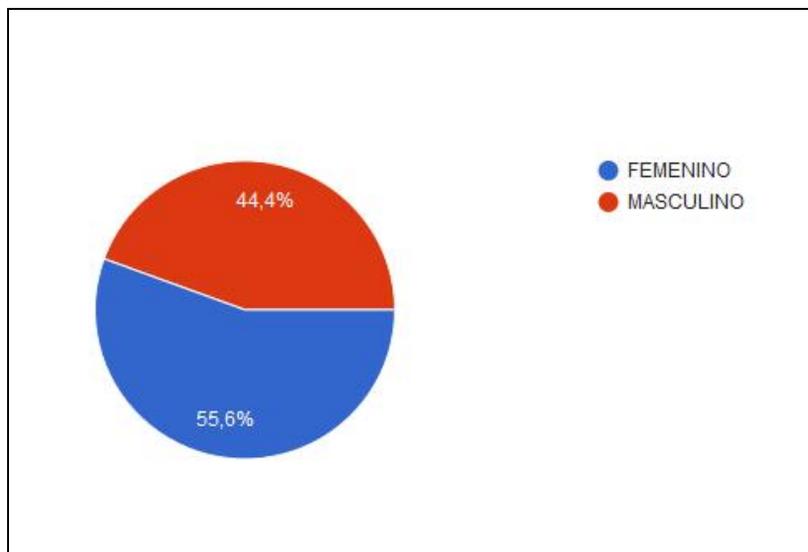
Se trata de una investigación descriptiva y de campo sobre la situación didáctica de los docentes de las asignaturas específicas de la carrera Contador Público de la Universidad Flores, anexo San Miguel.

La metodología a aplicar es de tipo cualitativa, definida por Sandin (2003) como una actividad sistemática para comprender fenómenos educativos y sociales, así como la transformación de las prácticas y escenarios socioeducativos y a la toma de decisiones, entre otros, cuestiones que se ajustan perfectamente a esta investigación. Sin embargo también se manejarán datos numéricos, por lo cual también tendrá un análisis cuantitativo, con estadística descriptiva; estos datos servirán de apoyo para la interpretación cualitativa de toda la información.

8.1.- SUJETOS DE ANÁLISIS

En el trabajo de campo los sujetos de investigación son los profesores de las asignaturas de la carrera Contador Público, de la Universidad Flores, anexo San Miguel. En este trabajo fueron encuestados 9 profesores, 4 del sexo masculino (44,4%) y 5 del sexo femenino (55,6%) (ver gráfico 1). Además se hicieron entrevistas sólo a dos de ellos, uno con posgrado en docencia y uno sin posgrado en el área.

Grafico 1.- Sexo de los docentes



Fuente: Encuestas aplicadas

Con edades comprendidas entre los 29 y los 64 años, todos con títulos de licenciados en administración, contaduría pública y abogados, y con una experiencia en la docencia que oscila entre los 4 y los 30 años de servicio. Estos aspectos se aprecian en detalle al inicio del análisis de datos cuando se caracterizan a los profesores que participaron en la investigación.

8.2.- TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Se utilizó la técnica de observación desde dos métodos: encuesta y entrevista.

Para la técnica de la encuesta fue diseñado un cuestionario con 8 preguntas cerradas (ver anexo 1), las cuales buscaron identificar la formación del profesorado en el área pedagógica, la disposición de los docentes para recibir formación pedagógica por parte de la Universidad o cualquier otro ente, y se realizó una pregunta para indagar sobre la importancia que los docentes otorgan a las estrategias de enseñanza en relación al aprendizaje de los alumnos. La encuesta se realizó vía online a través del siguiente link: https://docs.google.com/forms/d/1cTJrOYnaycohvveg4D5N8jOZmn2_ewuGOWiptp1d7rM/edit?usp=sharing, el cual estuvo disponible para los docentes en cuestión; aún está disponible para quien quiera corroborar los datos obtenidos.

Para la entrevista, fue diseñado un cuestionario (ver anexo 2) con 8 preguntas abiertas para profundizar la indagación en los aspectos relacionados a los conocimientos sobre las estrategias de enseñanza utilizadas en el aula y las necesidades de formación pedagógica percibidas por los propios profesores.

9.- DESARROLLO/ANALISIS DE VARIABLES

A continuación se presenta el análisis e interpretación de las encuestas aplicadas a nueve docentes, con el fin de verificar la hipótesis de investigación donde se postula que si los docentes de la carrera de Contador Público de la Universidad Flores aplican diversas estrategias de enseñanza, mejoraran sus prácticas pedagógicas. En este sentido, se presentan las secciones de análisis que emergieron de las respuestas de los sujetos entrevistados y los objetivos específicos del estudio.

Cuadro 1. Caracterización de los docentes

Docente	Edad	Sexo	Título de formación inicial	Título de posgrado	Años de docencia	Asignatura a su cargo
1	29	M	Licenciado en Administración	Especialidad en docencia universitaria Maestría en Psicología cognitiva del aprendizaje	7	-Administración financiera pública y privada. -Costos I Y II
2	44	F	-	Doctorado en Derecho	11	-Concursos y quiebras - Sociedades civiles y comerciales.
3	59	F	Contador Público	-	30	-Contabilidad y gestión - Seminario de aplicación contable.
4	64	F	Contadora Pública	-	29	-Teoría y Técnicas impositivas
5	33	M	Licenciado en Administración	-	6	Economía I Y II
6	34	M	Licenciado en Administración	-	15	-Análisis Matemático -Algebra I y II -Métodos Estadísticos -Informe final.
7	56	M	-Abogado -Contador	-	10	-Finanzas -Matemática financiera. -Análisis e inter. De EECC II.
8	33	F	-Licenciada en Administración -Contadora Pública	-	3	-Administración general I y II -Org. De empresas
9	29	F	-Contadora Pública -Licenciada en Administración de empresas	-	4	-Auditoría. -Presupuesto y control. -Contabilidad III -Análisis e intr. De EECC I

Fuente: Encuestas realizadas, extraídos del siguiente link: https://docs.google.com/forms/d/1cTJrOYnaycohvveg4D5N8jOZmn2_ewuGOWiptp1d7rM/edit?usp=sharing,

En el cuadro (1) anterior se presentan los datos de los 9 docentes encuestados, quienes, poseen entre 29 y 64 años de edad, y como se puede evidenciar, oscilan entre 4 y 29 años de servicio, lo cual indica que tienen amplia experiencia en prácticas pedagógicas en la carrera de contador público. Igualmente se puede destacar, que el 100% de los docentes poseen títulos universitarios afines a la carrera de Contador Público, incluso el 55,5% es graduado en esta carrera, y el mismo porcentaje es licenciado en administración, ya que hay dos profesores que poseen ambas titulaciones; cabe destacar que dos de los docente tiene una titulación en abogacía (22.2%), de estos uno tiene doble titulación pues también es contador público. En relación a la formación de posgrado, solo 2 de ellos (22,2%) mencionaron que poseen título de posgrado, de los cuales, uno (11,1%) se refiere al campo de la docencia y el otro a especificidades de su área (en este caso el Derecho). Además, es oportuno resaltar que todos ejercen su práctica docente en asignaturas de la carrera en estudio.

Es importante mencionar y resaltar, que entre los 9 docentes encuestados, suman el dictado 24 asignaturas de la carrera de Contador Público en la Universidad estudiada, que sobre un total de 33 materias hacen que la muestra sea representativa, pues agrupan el dictado del 72,7% de las asignaturas de la carrera.

En los siguientes puntos se describen y discuten los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos, se iniciará tanto respuesta al primer objetivo específico, relacionado con la formación pedagógica, luego se abordará lo relacionado con el conocimiento del profesorado sobre estrategias de enseñanza aplicadas en el aula de clases y las necesidades de formación pedagógica expresadas por los docentes, de las cuales partirá la propuesta de formación docente como un aporte del trabajo.

9.1.- FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES DE LA CARRERA DE CONTADOR PÚBLICO

Los docentes de la carrera de contador público manifiestan poseer insuficiente formación pedagógica, según se evidencia en las respuestas de las preguntas realizadas en la encuesta aplicada. Esto se refleja en los resultados de los seis primeros ítems del instrumento, el cual se explica de manera detallada en el gráfico que se presenta a continuación:

En el gráfico 2, se puede apreciar que en el ítem 1, el 77,8% (7) de los docentes encuestados asegura que en su formación de pregrado, recibió algún tipo de formación

académica relacionada a la didáctica de la asignatura que imparte actualmente, mientras que el 22,2% (2) contestó que no ha recibido esta formación. Esto indica que contra el pronóstico debido a las características de la carrera y el perfil de formación de los docentes, en su plan de estudios están contempladas unidades curriculares afines con el área educativa; de manera que la Universidad de acuerdo a estos resultados, muestra cierta preocupación, porque sus profesionales adquieran conocimientos sobre los procesos de enseñanza a la par de los correspondientes al área específica. En este aspecto, surge la inquietud de indagar aún más sobre las asignaturas del plan curricular que cubren elementos pedagógicos, así como el nivel de complejidad abordado, sabiendo que en la formación de pregrado de los profesores ,ninguno posee una carrera de corte educativo.

Gráfico 2.- Formación Pedagógica de los docentes durante la realización de su carrera.



Fuente: Datos recolectados en la encuesta.

Dada la importancia del rol docente en el aprendizaje, el mismo debe mostrar dominio y competencias para desempeñarse en todos los aspectos referidos al proceso educativo, pues el acto de enseñanza no se limita a una transmisión de información tal como indica Campos (1999), quien describe la metodología de enseñanza humanista, la cual se enfoca tanto en el estudiante como en el docente, quien no solamente transmite información, sino que interviene en la construcción del aprendizaje de sus alumnos como principal forma de enseñanza. Por ello, diversos estudiosos consideran la aplicación de metodologías de enseñanza basadas en lo histórico, crítico, formal, psicológico, entre

otros. De manera que el docente debe poseer las herramientas adecuadas y conocimientos necesarios para que se produzca una interacción efectiva entre el contenido de la asignatura, alumnos y profesores (triángulo didáctico); de allí lo interesante de este resultado, faltaría indagar este aspecto en mayor profundidad en otra investigación.

Continuado con los resultados obtenidos, en cuanto al ítem 2, el 77,8% (7) de los entrevistados (ver gráfico 3), manifestó que en su formación de posgrado no recibió conocimientos pedagógicos para ejercer la docencia en las asignaturas específicas de la carrera, mientras que un 22,2% (2) indicó que si recibió estos conocimientos. Como se aprecia solo un pequeño porcentaje, específicamente dos docentes aseguró tener esta formación y, como puede apreciarse en el cuadro 1 uno de ellos (el docente 1) realizó estos estudios de posgrado en la especialidad en docencia universitaria y la Maestría en Psicología cognitiva del aprendizaje, lo cual claramente implica dentro de su formación académica áreas directamente relacionadas con la pedagogía.

Gráfico 3.- Formación Pedagógica de los docentes durante la realización de su posgrado



Fuente: Datos recolectados en la encuesta.

Sin embargo, el alto porcentaje de profesores que no han recibido formación de posgrado, representa una debilidad importante, ya que este es un aspecto determinante en la calidad educativa, que, como refiere Salgado (2006), históricamente ha sido objeto central de investigación en las universidades y se ha valido de diferentes disciplinas para mejorar

el aprendizaje. De hecho, han surgido diferentes teorías que tratan de comprender los procesos de asimilación del comportamiento para equilibrar la adquisición de conocimientos, y aunque el aprendizaje surge a raíz de las experiencias cotidianas y formales, estas últimas deben planificarse y desarrollarse para el alcance de los objetivos educativos, y allí es cuando el papel y habilidades del docente son fundamentales.

Seguidamente, en el ítem 3, como se puede observar en el gráfico, la mayoría de los profesores, el 66,7% (6), indicó que si les fue exigido algún tipo de formación como requisito para ingresar como docente en la universidad, y el 33,3 % (3) aseguró que no se les exigió dicho requisito (Ver gráfico 4). Como se evidencia, la experiencia sobre las exigencias formación al ingreso como docente universitario ha sido diferente, y aunque la balanza se inclina al sí, la divergencia indica que la Universidad no posee criterios claros y precisos para la contratación del profesorado respecto a su formación docente, que garantice de cierta manera la calidad del proceso educativo.

Gráfico 4.- Formación Pedagógica como requisito para ejercer la docencia universitaria.



Fuente: Datos recolectados en la encuesta.

Este es un factor que puede perjudicar la enseñanza, ya que todos los docentes entrevistados tienen formación de grado específica en el área de contaduría o carreras afines, pero no todos tienen una formación sólida, que les haya permitido desarrollar y consolidar mayores competencias pedagógicas. Esto se contradice con lo que expuesto por Cáceres y otros (2013), quienes manifiestan que es importante que la universidad

cuente con profesores preparados no sólo en contenido científico, sino también que sepan enseñar lo que la sociedad necesita, este es un elemento fundamental para poder dar cumplimiento a sus actividades académicas y de investigación. Desde esta situación, surge la necesidad de exigir la formación pedagógica del profesor universitario a todos los aspirantes, pues en todos ellos la formación se centra principalmente en la disciplina que enseñan, y en menor grado en la forma o manera de enseñarla.

Gráfico 5.- Entrenamiento Pedagógico recibido en la institución en la cual laboran.



Fuente: Datos recolectados en la encuesta.

Tomando en consideración dicha aseveración acerca de la importancia de enseñar a los profesores a educar, es preciso describir los resultados del ítem 4 del instrumento aplicado, en el cual se consultó a los docentes si fueron entrenados para el uso de herramientas didácticas y/o estrategias de enseñanza para realizar la labor docente cuando entró a la universidad, en el cual, el 55,6% (5) de los encuestados respondió que no recibió esta formación, mientras que el 44,4% (4) aseguró que si la recibió.

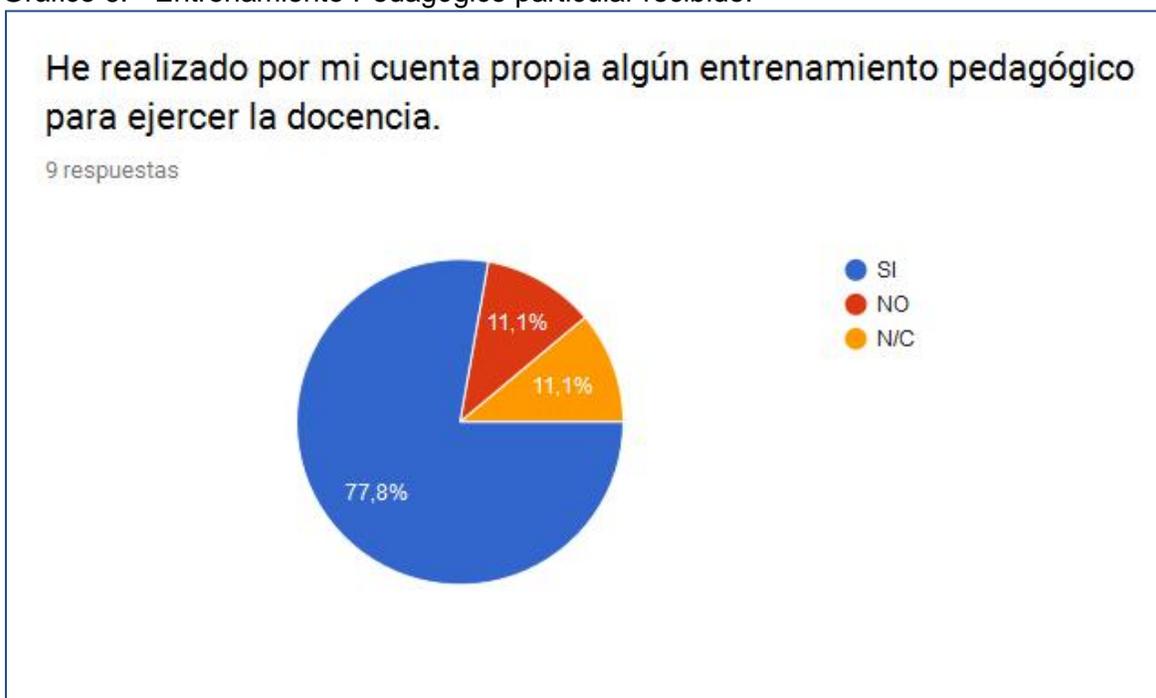
En este punto debe mencionarse la respuesta otorgada por los dos docente entrevistados durante el desarrollo de esta investigación, así cuando se les preguntó sobre si la Universidad les había proporcionado o propuesto (pregunta 7 de la entrevista), algún tipo de curso para su capacitación pedagógica, ambos docentes expusieron que si se les planteó, pero en el caso del profesor con especialidad en el área, indico que como él se

sentía capacitado lo desestimó, y el otro profesor señaló que nunca se concretó a pesar de que estaba dispuesto a recibirlo.

Estos resultados se contradicen con lo expuesto en la conferencia mundial sobre la educación superior de la UNESCO, en la cual se afirma la importancia de que dentro de los institutos de educación superior se cuenten con políticas claras sobre la formación de personal, la cual se debe ocupar de que los profesores enseñen a sus estudiantes a aprender y a tener iniciativa, más allá de ser un depósito de ciencia. De manera que tienen que aplicar estrategias de investigación, actualización y mejora continua de habilidades y competencias pedagógicas, para innovar constantemente los métodos y técnicas de enseñanza y aprendizaje, y pueda darse con certeza un proceso educativo eficiente.

De igual forma ocurrió en el ítem 5, en el cual, la mayoría, representada por el 77,8% indicó que ha realizado por cuenta propia algún entrenamiento pedagógico para ejercer la docencia, mientras que el 11,1% (1) manifestó que no ha realizado dicho entrenamiento, y el 11,1% (1) no contestó al respecto. Estos resultados, unidos a los obtenidos en los ítems anteriores evidencian que aún hay un porcentaje de los docentes entrevistados que no han recibido algún tipo de formación en cuanto a los procesos pedagógicos; sin embargo debe valorarse como un dato muy positivo que el 77,8% de los profesores, han tomado la iniciativa de formarse por cuenta propia al respecto.

Gráfico 6.- Entrenamiento Pedagógico particular recibido.



Fuente: Datos recolectados en la encuesta.

Gráfico 7.- Importancia de la formación pedagógica para enseñar asignatura dictada.



Fuente: Datos recolectados en la encuesta.

Estas respuestas pueden ser resultado de los aspectos anteriormente destacados, entre ellos que no han recibido en la institución una instrucción sobre esta área. Esto puede estar ocurriendo debido a que, como manifiesta Giusti (2007), históricamente, la

formación para la docencia universitaria se constituyó como una actividad de menor importancia, y se ha prestado mayor relevancia al dominio de algún oficio o disciplina, porque se ha dado por hecho que quien sabe hacer, sabe enseñar, y no existía una real preocupación por la formación pedagógica.

Lo expresado anteriormente puede evidenciarse en las respuestas obtenidas en el ítem 6, pues se consultó a los docentes si considera necesario y útil la formación pedagógica para enseñar la asignatura específica de la carrera, a lo cual el 89,9% (8) de los profesores respondió que si es necesaria, solo el 11,1%% (1) indicó lo contrario (Ver gráfico 7). A pesar de que los resultados fueron equilibrados en las dos opciones, es favorable el hecho de que los docentes parecen reconocer la importancia de la formación pedagógica.

De manera que, en dichas respuesta se refleja que la pedagogía parece posicionarse como un elemento importante para enseñar asignaturas específicas del área contable. Con relación a esto Giusti (2007) destaca que la enseñanza es una actividad compleja y la formación pedagógica debe ser la base de toda praxis educativa, de forma que, debe superarse la visión en la cual la formación del docente era una actividad solamente técnica e ir más allá, y considerar además del conocimiento disciplinar, la didáctica y aspectos prácticos del hacer docente, y sobre todo la dimensión biopsicosocial de la educación.

9.2.- CONOCIMIENTOS SOBRE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE LOS DOCENTES DE LA CARRERA DE CONTADOR.

Para investigar los conocimientos que tienen los docentes sobre las estrategias de enseñanza, se utilizó la entrevista como primera fuente de información, cuyos resultados se disertarán primero. Es necesario acotar que la entrevista fue realizada sólo a dos docentes, que en adelante se denominarán Docente 1 (Docente sin especialidad en docencia) y Docente 2 (Docente con especialidad en docencia). Posteriormente se revisaron los datos obtenidos en ítem 8 de la encuesta, en el cual se indagó la importancia otorgada por los docentes a la formación pedagógica y la aplicación de estrategias en el aula, para atender las diversas formas de aprendizaje de los alumnos.

Durante la entrevista lo primero que se les solicitó a los profesores sobre este punto, fue que definieran su concepción de estrategias de enseñanza. El primero de ellos (Docente

1) señaló: “Es poder llegar a los alumnos con diferentes recursos, que puedan comprender los contenidos y asimilarlos de la mejor manera”.

Según la respuesta explicitada por este profesor, se aprecia una confusión en cuanto al uso del término “recurso”, ya que estos, en el ámbito pedagógico, son materiales que se emplean para lograr los objetivos de aprendizaje propuestos, esto es contrastante con los resultados obtenidos en la encuesta donde el 77,8% de los docentes manifestaron haber recibido formación docente durante su pregrado, y además haber realizado cursos de entrenamiento pedagógico por cuenta propia; cuestión que deja en tela de juicio la formación recibida. Conjuntamente, contradice la definición de Velazco y Mosquera (2010), quienes especifican que las estrategias contemplan la selección de actividades y prácticas, las cuales se aplican en diversos momentos formativos, e implica la aplicación de métodos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Debe destacarse que la respuesta es vaga y gira en torno a los contenidos; pues indica que permiten comprender y asimilar los contenidos; esto es muy importante resaltarlo pues desde el punto de vista pedagógico, se vislumbra una enseñanza más centrada en los contenidos que en los alumnos y sus características; lo que denota un modelo tradicional de educación.

En contraste, el Docente 2 al referirse al concepto de estrategia de enseñanza manifestó: “hace referencia a las diversas prácticas pedagógicas-didácticas para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje”; como puede apreciarse este concepto se ajusta mejor a lo que Velazco y Mosquera (2010) mencionan al definir estrategias de enseñanza, pues indican que contemplan la selección de actividades y prácticas, sin embargo sólo abarca una parte del concepto, pues va más allá de la diversidad de prácticas pedagógicas, sino que es un concepto más amplio.

Al respecto Soriano y Probe (1998), describen al definir estrategias que se tratan del diseño de un plan para lograr objetivos, en el cual están implicadas actividades de docentes y alumnos y el contenido. Los autores además especifican, que las estrategias deben dar respuesta a las características individuales de los estudiantes, adaptando la mejor manera de enseñar determinados contenidos; tal como puede apreciarse para estos autores las estrategias de enseñanza se engarzan a un todo más complejo.

En el mismo contexto, es preciso destacar que al pedir a los docentes, que enumeraran las estrategias de enseñanza que utilizan en el aula de clases, el Docente 1 enumera las siguientes: clases con juegos, diferentes dinámicas en grupo, exposición oral en clase, trabajos de investigación, debates y diagnósticos, evaluaciones de conocimientos previos. En esa misma pregunta el Docente 2 señala: clase expositiva dialogada, trabajo en equipos colaborativos, ejercicios prácticos, estudio de casos, juegos y competencias.

Es de hacer notar que aunque el Docente 1 no hace una definición correcta de estrategia, si logra numerar y listar algunas de ellas. Ambos docentes hacen mención a la exposición oral de las clases, que puede traducirse a una clase magistral, sin embargo el Docente 2 hace la acotación que es una clase oral dialogada, es decir que permite la interacción alumno-alumno y alumno-profesor; cuestión primordial para las nuevas corrientes pedagógicas. Así mismo ambos docentes hacen referencia al uso de elementos lúdicos en el desarrollo de sus clases, pues indican la utilización de juegos y en el caso del Docente 2 señala la realización de competencias; lo que representa una buena estrategia para fomentar la participación y elevar el entusiasmo de los estudiantes, según la experiencia reportada por Romano (2014).

Ambos profesores expresan la realización de trabajos por parte de los estudiantes. También cabe destacar que entre las estrategias se hizo mención al debate, ejercicios prácticos, estudios de casos, así como diagnósticos previos. A pesar de enumerar estrategias innovadoras, hay pocas estrategias para la síntesis y concreción de información, así como organizadores gráficos (ilustraciones) y aquellas que permiten reorganizar los contenidos estudiados; las cuales refuerzan su aprendizaje y mejoran la reorganización de la información que se maneja en la mente de los estudiantes, tales como mapas mentales y conceptuales, cuadros sinópticos entre otros. Ninguno de los profesores hizo mención a la utilización de los objetivos programáticos y de clase, como estrategia para guiar la atención y orientar el aprendizaje, al igual que la técnica de la pregunta (Díaz y Hernández, 2006).

Por otra parte, es importante destacar que sería muy interesante indagar un poco más sobre el uso que se dieron a algunas estrategias innovadoras mencionadas por los docentes, pues estas fueron diseñadas bajo un paradigma de enseñanza concreto (constructivismo), y faltaría saber si el estilo de enseñanza del docente, se ajusta a ese mismo paradigma, pues de lo contrario es probable que su utilización no sea la correcta.

Estas aseveraciones conllevan a deducir, que uno de los docentes a pesar de no saber definir estrategias de enseñanza, al igual que el otro, tiene conocimiento de cuáles son las que implementa, pues de acuerdo con Jackson (1975), estas implican una acción directa de la enseñanza sobre el aprendizaje, como discursos, enseñanza por preguntas, exposiciones, actividades de descubrimiento a partir de situaciones e interrogantes, que estimulen la construcción de contenidos por parte del estudiante, entre otros.

Ante la pregunta sobre dónde aprendió las estrategias que utiliza en el aula, el Docente 1 señaló enfáticamente “las aprendí de la experiencia personal y haciendo cursos”; respuesta que no es clara del todo, pues la experiencia personal puede ser durante sus estudios de pregrado por imitación de sus profesores u otros, pues no explicitó experiencia profesional, en cuyo caso le colocaría durante el tiempo del ejercicio docente en la propia universidad; aunque también señaló a través de cursos, no especificó. En relación a esta misma pregunta, el Docente 2 no respondió.

Para investigar más sobre el tema, se consultó a los docentes, cuál de las estrategias enumeradas utiliza con mayor frecuencia, y cuáles son las razones que los motivan a utilizarla, el Docente 1 indicó “uso más las dinámicas de grupo, las que aprendí con la experiencia dando clases”, y agregó “hay temas que se asimilan mejor con determinadas formas de enseñar”, como se evidencia la respuesta es simple, y no especifica verdaderas razones pedagógicas y didácticas para el uso de las mismas. Debe acotarse que las estrategias de enseñanza, son diseñadas bajo la lupa de un paradigma didáctico, por lo cual su utilización responde a un modelo de enseñanza integral y no sólo al aprendizaje de contenidos, sino que implica una visión del proceso de enseñanza aprendizaje de forma integral, donde el profesor, el alumno y el contenido tienen roles específicos.

En el caso del Docente 2, no dio una respuesta directa, sino que señaló que las estrategias utilizadas y sus razones dependen de la asignatura dictada, para ello explica: “hay materias en las que debido a su contenido conceptual utilizo con mayor frecuencia la clase expositiva dialogada, en las materias prácticas privan los ejercicios prácticos (los cuales son realizados en clase)”, su fundamento o razones de uso, se limita a los contenidos, sin considerar o hacer referencia a los otros aspectos didácticos. Ello indica que los docentes tienen una visión sesgada de la utilización de las estrategias, y siguen un corte tradicional, donde el centro no son los estudiantes, sino el contenido.

Si se revisa la teoría, cada estrategia de enseñanza tienen unas intencionalidades didácticas, las mismas no son enunciadas por los docentes entrevistados en este trabajo, lo cual implica una utilización empírica de las mismas, sin tener conciencia de los alcances didácticos, ni del modelo pedagógico bajo el cual se utilizan (Díaz y Hernández, 2006), así como tampoco los procesos cognitivos que procuran desarrollar en los estudiantes.

Estos resultados, se confirman en las respuestas obtenidas al preguntar cuáles son las estrategias que siempre utilizan para enseñar un contenido específico y si ha intentado a usar otra. El Docente 1 indicó “Es correcto. Dado que la materia que enseño es teórica y práctica. Siempre es bueno dar la clase teórica y luego llevarla a la practica con ejercicios grupales o individuales”, así mismo indica enfáticamente “no suelo cambiarla, pero eso también depende de la dinámica del grupo”, en esta última expresión se aprecia poca disposición a la innovación, pero deja ver un elemento cuya ausencia se había criticado, hasta este punto de la exposición y discusión de los resultados; que la estrategia es seleccionada según la dinámica del grupo, pues hasta ahora ambos profesores indicaban que dependía del contenido solamente.

En cuanto a la respuesta del Docente 2, este señala que opta por estrategias consideradas a priori y “luego de la clase y los exámenes hago una evaluación sobre los efectos de la estrategia utilizada, si se obtuvieron buenos resultados seguirá siendo utilizada para ese contenido al tiempo que intento mejorarla y optimizarla” y agregó que de lo contrario buscaría alternativas. De acuerdo a lo descrito, este docente evalúa el uso de la estrategia para optimizarla y mejorarla, cuestión positiva en el entorno didáctico y además tiene apertura al cambio, a la búsqueda de nuevas estrategias.

Gráfico N° 8.- Diversidad de estrategias atienden diversas formas de aprendizaje



Fuente: Datos recolectados a partir de la encuesta.

Por otra parte, el ítem N° 8 de la encuesta indagaba sobre si los profesores son conscientes sobre la importancia del uso de diversas de estrategias para estimular las diferentes formas de aprendizaje en los estudiantes, cuestión que conlleva a una mejor más efectiva práctica pedagógica. El gráfico n° 8, recoge las respuesta de los docentes al respecto (frecuencia relativa).

Como puede apreciarse, la totalidad de los docentes (el 100%) señaló estar consciente de que con la diversidad de estrategias de enseñanza manejadas en el aula, pueden atenderse mejor las diversas formas de aprendizaje de sus alumnos. Estos resultados pueden interpretarse como una señal importante y favorable, que puede ser aprovechada para implementar un plan de formación, pues a pesar de esta respuesta, muchos de los docentes desconocen la definición de estrategias de enseñanza y desconocen la diversidad de las mismas evidenciado en las respuestas anteriores, y por ende su finalidad y características, indispensable para poder implementarlas de acuerdo a los requerimientos y formas de aprendizaje de los estudiantes, tal como lo plantean Soriano y Probe (1998), quienes manifiestan que las estrategias consisten en establecer un plan para poder alcanzar los objetivos específicos y estas incluyen las actividades del docentes y del estudiante en torno a un contenido.

De manera que es el docente quien toma decisiones con respecto a qué hacer y cómo hacerlo según una situación específica. Lo más resaltante que señalan los autores con relación a este aspecto en concreto es que las estrategias de enseñanza darán respuesta a la variedad de alumnos presente en un grupo particular, para enseñar del mejor modo posible los contenidos que se planteen, pues cada estudiante aprende de un modo particular.

9.3.- NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE: PRIORIDADES MANIFESTADAS POR LOS DOCENTES.

Para investigar sobre las necesidades de formación docente, se le pidió a los entrevistados que enumeraran sus prioridades de formación en el caso de que se le brinde un curso para mejorar su ejercicio en la docencia. Al respecto el Docente 1 expresó “tener más herramientas tecnológicas”, plantea la necesidad de manejar mejor las herramientas tecnológicas que le permitan mantenerse actualizado en esta rama, que atrae enormemente a esta generación (habló del uso de los foros y plataformas virtuales).

El Docente 2 también expresó esta misma necesidad de actualizarse en estrategias para el uso del entorno tecnológico como herramienta y estrategia para el desarrollo de ciertos contenidos, sin embargo, a pesar de tener una especialización en docencia sostuvo la necesidad de formarse en el uso de diversidad de estrategias.

Estas estrategias forman parte de las variables conceptuales descritas por Esguerra y Guerrero (2010), específicamente se encuentran en las variables pedagógicas o instruccionales, las cuales se debe tener en cuenta los contenidos y las características y expectativas de cada estudiante, para poder implementar en el aula el uso de nuevas tecnologías y métodos de enseñanza.

Así mismo, es preciso resaltar que todos ellos (100%), están dispuestos a recibir formación pedagógica para mejorar su práctica docente, tal como lo demuestran los resultados de la encuesta en el ítem N° 7. Estos datos pueden evidenciarse en el siguiente gráfico de manera detallada (ver gráfico 9):

Gráfico N°9. Disposición de los docentes a recibir formación pedagógica



Fuente: Encuesta realizada.

Es importante y representa un aspecto positivo que los docentes estén dispuestos a recibir formación pedagógica, ya que, así posean las herramientas educativas, es importante la actualización constante y como se expresa en la conferencia mundial sobre la educación superior de la UNESCO, la educación a lo largo de toda la vida, la cual exige la actualización constante del personal docente y mejora de sus capacidades didácticas y sus métodos de enseñanza, por ello la formación permanente del profesor es tan fundamental, y el solo hecho de manifestar su determinación de seguir formándose habla muy bien de ellos.

Partiendo de estas dos respuestas, la primera obtenida durante la entrevista y la segunda mediante la encuesta, deja ver que los docentes aunque no conocen bien sobre la materia pedagógica (teorías de aprendizaje y modelos de enseñanza) y por ende de las estrategias de enseñanza, son conscientes de la necesidad de formación al respecto para mejorar su práctica pedagógica. Ello permite afirmar que es posible que se cumpla la hipótesis del trabajo la cual indica que si los docentes en cuestión aplican diversas estrategias de enseñanza, mejoraran sus prácticas pedagógicas.

10.- CONCLUSIONES

Los docentes de la Carrera de Contador Público de la Universidad Flores, poseen formación pedagógica durante sus estudios de grado, pero la mayoría indicó que no fue así en el posgrado, sin embargo el 77,8% de los docentes indicaron que realizaron alguna formación académica adicional a la licenciatura para aprender sobre pedagogía. En relación a la exigencia de formación docente para ingresar como profesores en la universidad, las respuestas fueron divergentes y aunque la mayoría afirmó que sí, el 33,4% indicó que no, lo cual indica que la Universidad no tiene una política clara al respecto; cuestión que se enfatiza cuando la mayoría del profesorado encuestado indicaron que no recibieron alguna instrucción para el uso de herramientas didácticas y/o estrategias de enseñanza, para realizar la labor docente cuando ingresaron a trabajar como docentes en la universidad

Estos aspectos pueden ser una de las razones que han llevado a la mayoría de los docentes a realizar algún entrenamiento pedagógico para ejercer la docencia, debido a que la universidad no es clara con el requisito ni facilita dicho entrenamiento. Una de las causas que pueden originar tal situación radica en que históricamente, en los institutos de educación superior se ha considerado de mayor importancia el dominio del conocimiento técnico y científico, descuidando aspectos importantes que den respuesta a cómo enseñar, ya que se da por hecho que quien sabe hacer también sabe enseñar.

Por otra parte la mayoría de los docentes (88,9%) considera necesaria y útil la formación pedagógica para enseñar la asignatura específica de la carrera, lo cual puede utilizarse como una herramienta poderosa para proponer planes de formación docente para mejorar su práctica pedagógica, cuestión que coincide al expresar que desean recibir formación al respecto.

Con relación a los conocimientos y necesidades de los profesores acerca de la aplicación de estrategias de enseñanza en el aula para el dictado de las asignaturas específicas de la carrera de contador público de la Universidad Flores, se pudo evidenciar que uno de los docentes (sin especialidad en docencia) define confusamente el término, por el contrario el otro profesor (con especialidad pedagógica) se acerca más a la definición hecha por los pedagogos, sin embargo con una visión del término un poco limitada.

A pesar de ello ambos docentes, logran identificar las estrategias de enseñanza que utilizan en el aula, y ambos hacen mención a la exposición oral del contenido o clase magistral, aunque uno de ellos explica que la hace dialogada; así mismo ambos mencionan los juegos y trabajos grupales; de forma separada mencionan estudios de casos, ejercicios entre otros; uno sólo de los profesores indico que las aprendió desde su propia experiencia.

La clase magistral, a pesar de ser una estrategia tradicional, muy implementada en el paradigma conductista, esta se aplica en conjunto con la interacción constante entre docente y alumno y permite aplicar otras estrategias como estudios de caso y resolución de problemas (que también fueron señaladas como estrategias).

En lo que se refiere al uso diverso de estrategias de enseñanza para estimular las diversas formas de aprendizaje de los estudiantes, se pudo evidenciar que los docentes están conscientes de ello, aunque no saben definir las estrategias y no utilizan la gran diversidad existente. Esto evidencia la necesidad de conocimiento por parte de los docentes de estrategias pedagógicas que permitan hacer de la enseñanza y aprendizaje un proceso efectivo, que permita obtener resultados favorables y mejoren la práctica pedagógica.

Según afirmación de ambos Docentes, prefieren mantener un tipo de estrategia para contenidos específicos sin cambiarla, aunque debe destacarse que el Docente 2 tiene mayor apertura a la innovación y renovación de estrategias; sin embargo ambos dejan entrever que las estrategias son seleccionadas solamente en función del contenido sin evaluar otras variables.

Por otra parte, según expresiones de los propios docentes, estos reconocen la necesidad de formación pedagógica, y consideran necesario aprender sobre más estrategias variadas y aplicar las tecnologías de información y comunicación, como recurso en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De igual manera, consideran necesario recibir mayor información sobre la evaluación de los aprendizajes. Se destaca, que a pesar de algunos resultados poco favorables, todos los profesores (100%) están dispuestos a recibir algún tipo de capacitación que los ayude a conocer más sobre esta área.

En líneas generales, los docentes consideran que la formación didáctica del profesor puede influir positivamente en el desempeño académico de los estudiantes, pues le brinda herramientas para afrontar las situaciones individuales de cada alumno.

Finalmente, luego de analizar ambas variables se acepta la hipótesis del estudio, la cual asevera, que la mayoría de los docentes de la carrera de contador público no poseen una adecuada formación pedagógica por lo cual desconocen la utilización y los beneficios que puede brindar al desempeño académico de sus alumnos la utilización de estrategias de enseñanzas pertinentes para el contenido trabajado en el aula.

11.- PROPUESTA DE FORMACIÓN DOCENTE PARA LOS PROFESORES DE LA CARRERA DE CONTADOR PÚBLICO DE LA UNIVERSIDAD DE FLORES

Partiendo de las necesidades manifestadas por los profesores que participaron en la investigación, se elaboraron unos pequeños lineamientos, para llevar a cabo un plan de formación académica, que permita actualizar a la planta profesoral de la Universidad Flores en relación a los aspectos didácticos, para fortalecer su acción docente en la universidad y con ello elevar la calidad de la educación que allí se imparte.

Objetivo General: Fortalecer las competencias pedagógicas de los profesores de la Carrera de Contador Público de la Universidad de Flores.						
Módulo	Objetivos Específicos	Contenido	Estrategias	Recursos	Duración	Evaluación
1 Teorías de aprendizaje	Reconocer las teorías de aprendizaje y su relación con el proceso pedagógico.	Conductismo Cognitivismo Constructivismo Humanismo	Debate Discusión dirigida	Pizarra. Marcador. Presentación.	12 horas	Formativa y sumativa (15%)
2 Planificación Instruccional	Identificar los elementos de la planificación instruccional como elementos fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje.	Objetivos de aprendizaje. Contenidos (Conceptuales, procedimentales y actitudinales) Recursos didácticos. Evaluación de los aprendizajes.	Taller Clase práctica	Pizarra Marcadores Hojas blancas	12 horas	Formativa y sumativa (25%)
3 Estrategias didácticas	Planificar estrategias didácticas innovadoras y variadas.	Estrategias de enseñanza Estrategias de aprendizaje	- Resolución de ejercicios y problemas - Trabajo cooperativo - Simulación pedagógica	- Pizarra. - Computador - Proyectos o video beam.	12 horas	Formativa y sumativa (25%)
4 Evaluación de los aprendizajes	Diseñar instrumentos de evaluación de acuerdo a sus tipos y formas.	Tipos de evaluación (Diagnóstica, formativa y sumativa) Formas de participación de la evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa)	- Ejercicios prácticos. - Simulación pedagógica	- Pizarra. - Computador - Proyectos o video beam	12 horas	Formativa y sumativa (20%)
Evaluación de los aprendizajes (Cont.)	Diseñar instrumentos de evaluación de acuerdo a sus tipos y formas.	Instrumentos de evaluación. Criterios e indicadores de la evaluación.	- Exposición didáctica. - Ejercicios prácticos.	Proyector o video beam. Hojas blancas	5 horas	Formativa y sumativa (15%)

10.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arias, J., Díaz, M. (1999). La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria. *Revista de Educación*, núm. 320, pp. 353-377.

Camarero, F., Martín, F., Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, vol. 12, núm. 4, pp. 615-622.

Campos, Y. (1999). *Paradigmas Psicoeducativos*. México: DGENAMDF.

Casassus, J. (2002). *Cambios paradigmáticos en educación*. *Revista Brasileira de Educação*. [Artículo en línea], nº20, pp. 9-10. Disponible en: [Consulta: 2017, Junio 05].

Coll, C. (2000). *Constructivismo y educación: la concepción constructivista la enseñanza y el aprendizaje (mimeo)*. [Datos en línea]. Disponible en: [Consulta: 2017, Junio 03].

Del Moral, M. (2000). Diseño de aplicaciones multimedia e hiperdocumentos para el aprendizaje. *Quaderns Digitals.Net Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad* [Revista en línea], (28). Disponible: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?acciónMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=285 [Consulta: 2017, Junio 05].

De la Torre, S. y Barrios M. (2002). *Estrategias Didácticas Innovadoras*.

Del Regno, P. (2008). Estrategias de enseñanza del profesor en el aula de nivel superior. Desafíos para la didáctica y la formación docente de dicho nivel. En IV Jornadas Nacionales sobre la formación del profesorado. Anuario de investigación en ciencias de la educación.

http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO_2008/textos/12_Patricia_Del_Regno.pdf

Díaz, F. y Hernández G. (2006). "Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación Constructivista". Editorial MC Graw Hill. México.

Eco, Umberto. (1999) *Cuando entra en escena el otro*. México: Universidad Iberoamericana.

Esguerra, G., Guerrero, P. (2010). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Psicología. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, vol. 6, núm. 1, pp. 97-109.

García, J. (2003). "Métodos de Investigación en Educación." Vol. II: Investigación cualitativa y evaluativa. Madrid, U.N.E.D

Guerrero, T. y Flores, H. (2009). *Teorías del aprendizaje y la instrucción en el diseño de materia les didácticos informáticos*. [Datos en línea]. Disponible en: [Consulta: 2017, Junio 03].

Mayer, R. (1999). *Diseño educativo para un aprendizaje constructivista*. En C. Reigeluth (eds). *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la Instrucción*. Madrid: Aula XXI Santillana.

Monserrat, G. (2008). *La Persona como Eje Fundamental del Paradigma Humanista*. [Datos en línea]. Disponible en: [Consulta: 2017, Junio 03].

Navarro, A. (1989). *La psicología y sus múltiples objetos de estudio*. Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad Central de Venezuela.

Relloso, G. (2005). *Psicología*. Caracas: Ediciones CO-BO.

Romano, O. (2014). Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación; La Universidad Nacional de La Matanza (UNLa M). Artículo 1691.

Salgado, E. (2006). *Manual de Docencia Universitaria*. [Datos en línea]. Disponible en: [Consulta: 2017, Junio 3].

Sanabria, N. (2009). Relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Tesis de grado. Escuela de Ciencias Sociales, Facultad de Psicología, Universidad Pontificia Bolivariana.

Sandin, E. (2003). *Investigación cualitativa en educación, fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A. U. Madrid, España.

Senge, P. (1995).

UNESCO. (1996). "Informe delors"

UNESCO (1998) "Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción".

Unesco (2005)

Universidad Flores. Página web: www.uflo.edu.ar

ANEXOS

ANEXO 1

ENCUESTA

Edad: Sexo:

Años de docencia:

Asignatura que dicta:

Titulaciones obtenidas:

N°	Descripción del ítems	Si	No	N/C
1	En mi formación de pregrado recibí algún tipo de formación académica relacionada a la didáctica de la asignatura que hoy enseño.			
2	En mi Formación de posgrado recibí conocimientos pedagógicos para ejercer la docencia en las asignaturas específicas de mi carrera.			
3	Para ingresar como docente en la universidad me exigieron como requisito algún tipo de formación pedagógica.			
4	Cuando ingresé como profesor fui entrenado para el uso de herramientas didácticas y /o estrategias de enseñanza para realizar la labor docente.			
5	He realizado por mi cuenta propia algún entrenamiento pedagógico para ejercer la docencia			
6	Considero necesario y útil la formación pedagógica para enseñar una asignatura específica de la carrera			
7	Estoy dispuesto a recibir formación pedagógica para mejorar mi práctica docente			
8	Soy consciente que la diversidad de estrategias de enseñanza facilita las diversas formas de aprendizaje de sus alumnos			

Anexo 2

ENTREVISTA

Docente 1.

1. ¿Posee usted especialización docente?

No he realizado ningún posgrado en esa área.

2.- ¿Puede Usted definir lo que entiende por estrategia de enseñanza?

Es poder llegar a los alumnos con diferentes recursos, que puedan comprender los contenidos y asimilarlos de la mejor manera.

3- Considera que las estrategias de enseñanza son útiles para conducir un proceso de enseñanza-aprendizaje?

Sí, considero que son muy importantes para hacer entender el contenido de la clase

4.- ¿Enumere las estrategias de enseñanza que usted utiliza en el aula de clases para enseñar la asignatura que dicta? ¿Dónde las aprendió?

1- clases con juegos.

2- diferentes dinámicas en grupo.

3- exposición oral en clase.

4- trabajos de investigación.

5- Debates.

6- Diagnósticos. Evaluaciones de conocimientos previos.

Las aprendí de la experiencia personal y haciendo cursos.

5.- ¿De las estrategias enumeradas, cual utiliza con mayor frecuencia? ¿Puede explicar las razones que le motivan utilizar dicha estrategia?

Uso más las dinámicas de grupo, las que aprendí con la experiencia dando clases. Hay temas que se asimilan mejor con determinadas formas de enseñar.

6.- ¿Hay estrategias que siempre utiliza para enseñar un contenido específico? ¿Ha intentado utilizar otra? Explique razones.

Es correcto. Dado que la materia que enseñó es teórica y practica. Siempre es bueno dar la clase teórica y luego llevarla a la practica con ejercicios grupales o individuales. De esta forma los alumnos aplican la teoría y se entiende de mejor forma.

Por lo general, no suelo cambiarla, pero eso también depende de la dinámica del grupo.

7- Puede usted comentar si la universidad ofreció algún curso de capacitación con respecto al tema investigado?

Si pero no se concretó, yo he querido por cuenta propia realizar algún tipo de formación al respecto.

8.- Si le brindaran cursos de formación docente para mejorar su práctica ¿Cuáles serían sus principales intereses de formación?

Sería interesante poder tener más herramientas tecnológicas (más aún en estos tiempos), esto ayudaría en la práctica de mi materia. Tener computadoras en las aulas disponibles, para poder utilizar la plataforma virtual y los foros con los alumnos.

Para ello, se podría brindar información a los docentes sobre cómo utilizarla. La tecnología hoy en día es una forma rápida de llegar al alumno.

ENTREVISTA

Docente 2.

1- ¿Posee usted especialización docente?

Si, realice una especialización en docencia universitaria en la UBA.

2.- ¿Puede definir lo que entiende por estrategia de enseñanza?

Entiendo que estrategia de enseñanza hace referencia a las diversas prácticas pedagógicas-didácticas para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3- Considera que las estrategias de enseñanza son útiles para conducir un proceso de enseñanza-aprendizaje?

Si, creo que representan un elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje

4.- ¿Enumere las estrategias de enseñanza que usted utiliza en el aula de clases para enseñar la asignatura que dicta? ¿Dónde las aprendió?

- Clase expositiva dialogada
- Trabajo en equiposcolaborativos
- Ejercicios prácticos
- Estudio de casos
- Juegos
- Competencias

5.- ¿De las estrategias enumeradas, cual utiliza con mayor frecuencia? ¿Puede explicar las razones que le motivan utilizar dicha estrategia?

Las estrategias más utilizadas y sus razones dependen de la materia que este dictando, hay materias en las que debido a su contenido conceptual utilizo con mayor frecuencia la clase expositiva dialogada, en las materias prácticas priman los ejercicios prácticos (los cuales son realizados en clase). También tienen una frecuencia importante el trabajo en equipos colaborativo y en una asignatura en particular el estudio de casos.

6.- ¿Hay estrategias que siempre utiliza para enseñar un contenido específico? ¿Ha intentado utilizar otra? Explique razones.

Al momento de armar una clase, opto por la estrategia que a priori considere la más adecuada. Luego de la clase y los exámenes hago una evaluación sobre los efectos de la estrategia utilizada, si se obtuvieron buenos resultados seguirá siendo utilizada para ese contenido al tiempo que intento mejorarla y optimizarla. Si la estrategia no dio buenos resultados, se buscan alternativas y vuelve a comenzar el proceso mencionado.

7- Puede usted comentar si la universidad ofreció algún curso de capacitación con respecto al tema investigado?

En algún momento me llegó un correo de la universidad ofreciendo a los docentes la posibilidad de realizar una especialización en docencia universitaria en UFLO, pero como yo había realizado una especialización en la temática la desestime.

8.- Si le brindaran cursos de formación docente para mejorar su práctica ¿Cuáles serían sus principales intereses de formación?

En caso de asistir a alguna formación docente, me interesa aprender diversas estrategias de enseñanza que permitan abordar diversos contenidos, adicionalmente me interesa conocer tecnologías actuales que podrían ser utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.