

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE NICARAGUA
RECINTO UNIVERSITARIO RUBEN DARIO
FACULTAD DE EDUCACIÓN E IDIOMAS
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA



TESIS PARA OPTAR EL GRADO EN

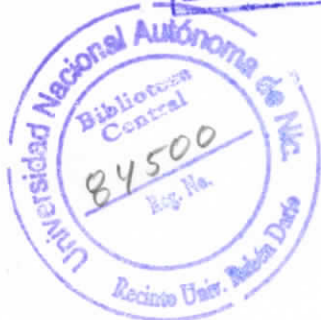
MASTER EN PEDEGOGÍA CON MENCIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

TEMA:

DESARROLLO DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE Y SU RELACIÓN
CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA ASIGNATURA CONTABILIDAD
DE COSTOS POR ÓRDENES ESPECIFICAS EN LA CARRERA DE
CONTADURÍA PUBLICA Y FINANZAS EN EL SEGUNDO SEMESTRE 2008.

Don X Dpto. Pedagogía/10.- 23/08/2010.-

BC-INV-2014



Autor: Sandra Guadalupe Cervantes Sanabria

MFU= 36413

Tutor (a): Sonia Cecilia Rodríguez V

MSC
DOCUMI
378-242
CET
2010

28 de julio, 2010

DEDICATORIA

A la memoria de mi madre Juana Olimpia Sanabria Sosa, la cual me enseñó valores: el estar bien conmigo misma y ser agradecida. Una mujer cuya razón de ser fue sus hijos, hijas, nietas y nietos.

AGRADECIMIENTO

En primer lugar a Dios, ser dador de vida y creador de toda la naturaleza.

A mi madre (q.e.p.d.), quien en todo momento estuvo dándome su apoyo cuando más lo necesitaba.

A mis hijos: Octavio Mauricio Alvarado Cervantes y Sandra Guadalupe Alvarado Cervantes, quienes durante esta maestría me brindaron todo su apoyo, comprensión y amor.

A todos mis maestros de maestría que me facilitaron el saber máspreciado de esta vida, como son los conocimientos, habilidades y valores. Y en especial a mi tutora Sonia Cecilia Rodríguez Vargas, quien me brindó todo su apoyo el cual fue reflejado el haber culminado con éxito mi tesis.

Summary

This research titled as Development of Teaching and Learning Process and its relation with Academic Performance was made in order to analyze the Development of Teaching and Learning Process in the course of Cost Accounting for Specific Orders in the Public and Finance Accounting Major which is part of the Economics Department served by Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN Managua)

The type of research made is quantitative studies because of the following characteristics: The research problem is known, a behavior was measured. Statistic methods were used to calculate the sample and analyze the results. The sample was probabilistic. There was made a deductive reasoning. The research was based on checking theoretical basis related to the problem research. The population is about 189 students taking the course of Cost Accounting for Specific Orders, which representative sample is about 127 students. The population of professor who teach the course of Cost Accounting for Specific Orders is about 2, and it was decided to take a census. The type of information was primary using the structured survey to collect the information from students, no structured survey to collect information from professors A and B, and an observation during the time students was taking class with the professors.

The most important results presented in chapter seven are the following: although professors do not share the objectives of the course with their students anytime, this variable does not have strong relation with the academic performance. Some elements of the development of the contents during the teaching and learning process have moderate relation with performance academic. Those elements are the way professors teach the contents and the strategies of teaching they apply. The instrument of evaluation more applied for the professors is the test. The students do not have study habits and do not know learning strategies.

To conclude, the most important weakness is related with the methods and strategies learning and teaching apply during the development of learning, teaching and learning evaluation, which cause a strong relation between them and the academic performance.

RESUMEN

La realización de esta investigación Desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje y su relación con el rendimiento académico, tiene como objetivo fundamental el análisis del desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje en la asignatura de Contabilidad de costos por órdenes específicas en la carrera de Contaduría Pública y Finanzas, en la Facultad de Ciencias Económicas , adscripta a la UNAN Managua.

El tipo de investigación fue cuantitativa, porque cumple las siguientes características, el problema fue delimitado, se ha medido un fenómeno, se ha utilizado métodos estadísticos para determinar la muestra y procesar los resultados. El muestreo fue probabilístico. Se ha hecho uso de un proceso secuencial y deductivo. Posteriormente se realizó una revisión de literatura relacionada con el problema de investigación y luego se plantearon los objetivos. La población está compuesto por 189 estudiantes matriculados en la asignatura de Contabilidad de costos por órdenes específicas, de los cuales se eligió una muestra representativa de 127 estudiantes, más dos maestros que imparte esta asignatura. En relación a los estudiantes se determinó una muestra de 127 estudiantes y con los maestros se trabajó con toda la población. La fuente de información fue primaria la cual fue recolectada a través de los siguientes instrumentos: La encuestas aplicada a los estudiantes que cursaban la asignatura, una entrevista que se le aplicó a los maestros A y B y observación a clase a ambos maestros que impartía esta asignatura.

En el capítulo 7, se presenta el análisis de los resultados, donde refleja que en lo general los maestros no dan a conocer los objetivos de clase en ningún momento de la clase, pero que en esta investigación no tiene una relación significativa en el rendimiento académico, que algunos elementos del desarrollo de los contenidos en el proceso enseñanza aprendizaje tiene una relación moderada con el rendimiento académico, entre estos están el desarrollo de los contenidos por parte del docente y las estrategias de enseñanza, el instrumento de evaluación más utilizados por los dos maestro es el examen y los estudiantes no tienen hábitos de estudio y no hacen uso de estrategias de aprendizaje.

Al final se puede concluir que la mayor debilidad se encuentra en los métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizados para el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje y evaluación del aprendizaje, lo que da como resultado que exista relación entre los mismos y el rendimiento académico.

Índice

I. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1 JUSTIFICACIÓN.....	2
1.3 ANTECEDENTES	3
1.4.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	5
II- OBJETIVOS.....	7
2.1 Objetivo general.....	7
2.2 Objetivos específicos	7
III. MARCO CONCEPTUAL.....	9
3.1 Modelos pedagógicos	9
3.1.1 Modelo Pedagógico Tradicional.....	10
3.1.2 Modelo Constructivista.....	16
3.1.2.1 Aprendizaje significativo	20
3.2 Elementos del proceso enseñanza y aprendizaje.....	23
3.2.1 Enseñanza	24
3.2.2 Aprendizaje	26
3.2.3 Los objetivos	28
3.2.4 Los contenidos.....	33
3.2.4.1 Selección del contenido	33
3.2.4.2 Tipos de contenidos	34
3.2.5 Estrategias de enseñanza	36
3.2.5.1 Clasificación de las estrategias de enseñanza.	39
3.2.5.1.1 Estudio de casos.....	39
3.2.5.1.2 Mapas conceptuales	40
3.2.5.1.3 Resumen.....	40
3.2.5.1.4 Pistas tipográficas y discursivas	40
3.2.5.1.5 Analogías y organizadores previos.....	41
3.2.5.1.6 Objetivos o intenciones.....	41
3.2.5.1.7 Diagrama de UVE.....	42
3.2.5.1.8 Guía de estudio	43
3.2.5.2 Medios de enseñanza.....	44
3.2.5.3 Materiales didácticos.....	45
3.2.5.4 Formas de organización del proceso enseñanza aprendizaje ..	49
3.2.5.4.1 La conferencia	49
3.2.5.4.2 El seminario	49
3.2.5.4.3 Los laboratorios	50
3.2.5.4.4 La clase práctica.....	51
3.2.6 Comunicación didáctica	51
3.2.6.1 La comunicación.....	51
3.2.6.2. Los estilos de comunicación	53
3.2.6.3 La estructura de la comunicación.	55
3.2.6.4 La comunicación y el lenguaje verbal.	55
3.2.7 Evaluación del aprendizaje	59
3.2.7.1 Tipos de evaluación	60
3.2.7.2 Evaluación diagnóstica	61
3.2.7.3 Evaluación Formativa.....	62
3.2.7.4 Evaluación sumativa	64
3.2.8 Rendimiento académico	67
3.2.8.1 Características del rendimiento académico.....	71



3.2.8.2 El aprendizaje	71
3.2.8.3 Tipos de aprendizaje	72
3.2.8.4 Leyes del aprendizaje	72
3.2.9 Estrategias de aprendizaje	73
3.2.9.1 Clasificación de las estrategias de aprendizaje significativo.....	75
3.2.9.1.1 Las estrategias de elaboración	75
3.2.9.1.2 Las estrategias de organización	75
3.2.9.2 Clasificación de las Estrategias de aprendizaje memorístico	76
3.2.9.2.1 Recirculación de la información	76
3.2.9.2.2 Estrategias de recuperación.....	77
IV. PREGUNTAS DIRECTRICES	78
V. Operacionalización de variables	80
VI. DISEÑO METODOLÓGICO.....	86
6.1 Enfoque de investigación.....	86
6.2 Población.....	86
6.3 La muestra para los estudiantes.....	86
6.4 Muestra para los maestros	88
6.5 Objetivos de los instrumentos	88
6.6 Fuentes de información	88
6.6.1 Fuentes de datos primarios	89
6.7 Procedimientos	89
VII. ANALISIS DE LOS RESULTADOS.....	91
7.1 Elementos del desarrollo de proceso enseñanza aprendizaje.....	91
7.1.1 Los objetivos	91
7.1.2 Los contenidos.....	93
7.1.3 Métodos y estrategias de enseñanzas.....	97
7.1.4 Recursos didácticos	105
7.1.5 Comunicación didáctica.....	107
7.1.6 La evaluación del aprendizaje.....	109
7.2 Rendimiento académico	116
VIII. Conclusiones	121
IX. Recomendaciones:	123
X. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	124

Managua, 24 de junio 2010

CARTA AVAL

El informe de investigación sobre la tesis "**Desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en la asignatura contabilidad de costos por ordenes específicas en la carrera de Contaduría Pública y Finanzas, de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, en el segundo semestre 2008**"; para optar al grado de Maestra Pedagogía con mención en Docencia Universitaria, que presenta la Licenciada **Sandra Guadalupe Cervantes Sanabria**, reúne los requisitos básicos, técnicos y científicos para presentarse al acto de **PRE-DEFENSA**.

El tema es de mucho interés e importancia en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN-MANAGUA), específicamente en la carrera de Contaduría Pública y Finanzas, para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes y por tanto la calidad de los profesionales que están formando.

Con seguridad el tribunal examinador recomendará al Sustentante algunas correcciones puntuales, lo cual será retomado para concluir con éxito.

ATENTAMENTE

Sonia Cecilia Rodríguez Vargas
Tutora de la Tesis

I. INTRODUCCIÓN

La educación superior en Nicaragua frente al siglo XXI, no se escapa ante un mundo globalizado, donde las exigencias de la demanda de profesionales exigen una educación integral y competitiva. En el proceso enseñanza aprendizaje intervienen varios componentes donde, cada uno de estos, juegan un papel importante para lograr una educación integral.

En el proceso de enseñanza aprendizaje de la educación superior, el maestro tiene un papel importante, ya que es el que conduce, facilita los conocimientos mediante estrategias de enseñanza y aprendizaje para lograr formar profesionales con competencias significativas y de esta manera ser competitivos en el mercado del mundo laboral. El papel del docente universitario tiene cambios significativos en el siglo XXI por el fenómeno de la globalización, donde constantemente se da un cambio tanto en el nivel social como cultural, dado que la globalización no se limita únicamente al aspecto económico, sino a otros aspectos entre ellos la educación. La sociedad demanda profesionales más especializados, con una preparación que tenga más competencias para poder desempeñar su rol en el campo laboral, para esto los docentes deben estar preparados en el campo de la docencia, la investigación y la tecnología de la información.

La carrera de Contaduría Pública y Finanzas; del Recinto Universitario Carlos Fonseca Amador, adscrito a la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua; existen varias asignaturas en cada semestre que presentan bajo rendimiento académico, entre ellas matemática, la contabilidad y contabilidad de costo. Para la presente investigación, se seleccionó la asignatura de Contabilidad de Costos por órdenes específicas, que se ofrece en el segundo semestre de la carrera de Contaduría Pública y Finanzas. El objetivo de esta investigación fue analizar el Desarrollo Proceso Enseñanza Aprendizaje y su relación con el rendimiento académico de la Asignatura de Costos por órdenes específicas de la carrera de Contaduría Pública y Finanzas de la Facultad de Ciencias Económica, de la Universidad nacional Autónoma de Nicaragua(UNAN Managua) en el segundo semestre año académico 2008.

El trabajo está estructurado de la siguiente manera, se desarrollan los antecedentes del trabajo. Posteriormente se describen los objetivos que se perseguían durante esta investigación. Se describen de acuerdo a los objetivos el marco teórico que sustentó esta investigación. Se describe la operacionalización de variables. En el acápite V, se aborda diseño metodológico, donde se describe el tipo de investigación, el tamaño la muestra, el método de la distribución de la muestra, los instrumentos y los procedimientos que se utilizaron para la recopilación de información, así como las dificultades que se encontraron en el momento de aplicar las encuestas y las observaciones a las clases.

Posteriormente, el análisis e interpretación de los resultados, se procedió a identificar si existe relación entre los objetivos y los contenidos, la comunicación didáctica y la evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje y el rendimiento académico en la Asignatura de Costos por órdenes específicas de la carrera Contaduría Pública y Finanzas.

Al final se presentó una propuesta didáctica sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de la asignatura de Contabilidad de Costo por Órdenes Específicas, de la carrera de Contaduría Pública y Finanzas, que se ofrece en el segundo semestre.

1.1 JUSTIFICACIÓN

La UNAN Managua tiene una misión, la cual se resume en formar profesionales competitivos que sean capaces de poder responder a los problemas de la región. Durante el segundo semestre del año académico 2007 el rendimiento académico de los estudiantes de las carreras de Administración, Contaduría Pública y Economía, en las asignaturas de Contabilidad de Costos, no ha sido satisfactorio. Es incierto afirmar prematuramente ¿cuáles fueron las posibles causas?, sin embargo, en el proceso de enseñanza aprendizaje intervienen varios factores que conllevan a elevar el rendimiento académico y minimizar la deserción estudiantil, y con éste mantener un buen rendimiento académico de los estudiantes. Es probable que una buena metodología empleada en el proceso enseñanza aprendizaje incide en el rendimiento

académico de los estudiantes, dado que una buena metodología incluye estrategias de enseñanza y aprendizaje, para facilitar el desarrollo de los contenidos y el cumplimiento de los objetivos que persigue la asignatura y las distintas formas de evaluación del aprendizaje.

Es urgente para la Facultad de Ciencias Económicas implementar las medidas necesarias para evitar que este problema siga sucediendo, ya que de ser así, es posible que los estudiantes deserten de las carreras y sigan teniendo temor a estas asignaturas y al final se gradúan pocos y con baja calidad educativa.

Al no poseer certeza con respecto a las posibles causas es necesario realizar una investigación para llegar al origen del problema.

Esta investigación es importante, para la Universidad, ya que va a servir de referencia para mejorar la calidad del proceso enseñanza aprendizaje, elevará el rendimiento académico no sólo en estas asignaturas, sino también para las otras asignaturas de las diferentes carreras que ofrece la facultad.

1.3 ANTECEDENTES

A nivel internacional se han realizado varios estudios sobre rendimiento académico, en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, existe una investigación sobre "Factores influyentes en el rendimiento académico de estudiantes del primer año de medicina" realizados por Delia Jara, Hernán Velarde, Gloria Gordillo, Gustavo Guerra, Inés León, Clarita Arroyo, Margot Figueroa, donde los resultados reflejan que el mayor factor influyente en el rendimiento académico son los hábitos de estudio y estrategias de estudio; sus recomendaciones son que debe implementarse tutoría por parte de los docentes. En Venezuela, en la Universidad de Barquisimeto, se realizó una investigación sobre el uso del tiempo libre, internalidad y métodos de enseñanza, relacionados con el rendimiento académico de los estudiantes de esta universidad, realizado por la licenciada Eunice Ugel Garrido y la doctora Marialida Mujica de González, obteniendo como resultado que los estudiantes que hacen uso del tiempo libre tiene un buen rendimiento académico y no así lo que no hacen uso del tiempo libre, esto tiene un bajo rendimiento

académico, que la internalidad tiene relación con el rendimiento académico. El método de enseñanza también exhibió una relación con el rendimiento académico, siendo el método combinado (tradicional e innovativo) el que reportó mayor afinidad por parte de los estudiantes. Por lo tanto existe un sin número de investigación sobre el rendimiento académicos, relacionados con diferentes variables.

En Nicaragua, existen investigaciones sobre el rendimiento académico, en todos sus niveles. A nivel de educación primaria existe una investigación sobre el Análisis de los Factores Asociados con el rendimiento académico, en los grados de tercero y sexto de primaria, en el año 2004, realizados por Gustavo Arcia, Emilio Porta y José Ramón Laguna, llegando a los siguientes resultados: la motivación del alumno y el bajo ausentismo tiene un impacto positivo en el rendimiento académico en la asignatura de español, en cambio en la asignatura de matemática, no hay factores asociados bien definidos que impacte en el rendimiento académico, sino no algo más profundo, como el bajo dominio de la materia por parte el profesor y la metodología de enseñanza que emplea el profesor en el aula.

En la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, se han realizado varias investigaciones, donde la principal variable, es mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, entre ellas están: Evaluación del impacto de las TIC en el proceso enseñanza aprendizaje en el instituto Modesto Armijo Lozano en turno Vespertino, realizado por la bachillera Martha Lorena Ordeñana Gómez y el bachiller Luis Manuel García Álvarez, cuyos resultados principales fueron que el rendimiento académico no presenta diferencias sustanciales y los estudiantes tiene habilidades en uso de las computadoras, pero no así los docentes, que se ven limitados por falta de capacitación.

En la Facultad de Ciencias Económicas, no se han realizado investigaciones sobre el rendimiento académico. Nunca se ha realizado una investigación sobre Desarrollo del Proceso Enseñanza Aprendizaje y su relación con el rendimiento académico, de ninguna asignatura. Por lo tanto esta investigación es valiosa para la facultad, porque va a permitir mejorar el rendimiento académico y formar profesionales competitivos en el mercado laboral.

1.4.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el contexto universitario, uno de los problemas más frecuente es el bajo rendimiento académico de los estudiantes. Tradicionalmente las asignaturas de matemática, son las que mayor problema ocasiona a los estudiantes; pero en la Facultad de Ciencias Económica en la carrera de Banca y Finanzas y Contaduría Pública y Finanzas se encuentran también las áreas de Contabilidad.

En revisión de las actas de calificación del segundo semestre del año académico 2007, se encontró que las asignaturas de bajo Rendimiento Académico son las asignaturas del área de Contabilidad. Para realizar esta investigación, se tomó la decisión de escoger la asignatura de Contabilidad de Costos por órdenes específicas, dado que es la que presenta el promedio más bajo del área de contabilidad. Se revisaron un total de 12 grupos, encontrando situaciones como las siguientes: un grupo de 35 estudiantes, la nota más alta fue de 60 y la nota más baja fue de 19, y el promedio de la asignatura es 40.7; solo aprobaron el 12%. En otro grupo, el porcentaje de aprobado fue 0. De total de 12 actas, únicamente se encontró, dos actas donde los estudiantes habían aprobado, sin embargo la nota promedio oscila entre 66.65 y 79.5.

Posterior a la revisión de las actas, se realizó la siguiente pregunta a los maestros que impartieron estas asignaturas, ¿Cuál cree usted, qué sea el problema? Contestaron que eran que los estudiantes no le gustan los costos.

De toda esta situación, cabe plantearse las siguientes preguntas ¿Qué actitud han asumido las autoridades, los profesores, los mismos estudiantes? ¿Se ha investigado cuáles son las o posibles causas? En qué parte del proceso enseñanza aprendizaje se encuentra problemas, será por ejemplo la falta de una buena metodología, estrategia y técnicas de enseñanzas o falla en la implementación de los instrumentos de evaluación, por ejemplo en la elaboración de los exámenes por parte de los docentes.

El problema de investigación que se planteó para realizar esta investigación es: ¿Existe relación entre el Desarrollo del Proceso Enseñanza Aprendizaje y el rendimiento académico de la Asignatura Costos por órdenes específicas en la carrera de Contaduría Pública y Finanzas en la Facultad de

Ciencias Económicas, de la Universidad nacional Autónoma de Nicaragua
(UNAN Managua) en el segundo semestre año académico 2008?

II- OBJETIVOS

2.1 Objetivo general

2.1.1 Determinar el Desarrollo Proceso Enseñanza Aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en la Asignatura Costos por órdenes específicas de la carrera de Contaduría Pública y Finanzas en la Facultad Ciencias Económica, de la Universidad nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN Managua) en el segundo semestre año académico 2008.

2.2 Objetivos específicos

- 2.2.1 Analizar si existe relación entre los objetivos del proceso enseñanza aprendizaje y el rendimiento académico en la Asignatura de Costos por órdenes específicas en la carrera de Contaduría Pública y Finanzas de la Facultad de Ciencias Económica, en la Universidad nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN Managua) en el segundo semestre año académico 2008.
- 2.2.2 Analizar si el desarrollo de los contenidos del proceso enseñanza aprendizaje contribuyen al logro de los objetivos planteados en la Asignatura de Costos por órdenes específicas en la carrera de Contaduría Pública y Finanzas en la Facultad de Ciencias Económica, de la Universidad nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN Managua) en el segundo semestre año académico 2008.
- 2.2.3 Identificar si los métodos y las estrategias de enseñanza en el proceso enseñanza aprendizaje utilizados tienen relación con el rendimiento académico en la Asignatura de Costos por órdenes específicas en la carrera de Contaduría Pública y Finanzas en la Facultad de Ciencias Económica, de la Universidad nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN Managua) en el segundo semestre año académico 2008.

- 2.2.4 Identificar como la comunicación didáctica en el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje, tiene relación con el rendimiento académico en la Asignatura de Costos por órdenes específicas en la carrera de Contaduría Pública y Finanzas en la Facultad de Ciencias Económica, de la Universidad nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN Managua) en el segundo semestre año académico 2008.
- 2.2.5 Identificar la relación entre el sistema de evaluación y rendimiento académico en la Asignatura de Costos por órdenes específicas en la carrera Contaduría Pública y Finanzas en la Facultad de Ciencias Económica, de la Universidad nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN Managua) en el segundo semestre año académico 2008.
- 2.2.6 Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje utilizadas por el estudiante y el rendimiento académico en la Asignatura de Costos por órdenes específicas en la carrera Contaduría Pública y Finanzas en la Facultad de Ciencias Económica, de la Universidad nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN Managua) en el segundo semestre año académico 2008.
- 2.2.7 Realizar una propuesta didáctica que contribuya a un mejor rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura de Contabilidad de costos por órdenes específicas.

III. MARCO CONCEPTUAL

3.1 Modelos pedagógicos

Existen varios modelos pedagógicos imperantes como son tecnología educativa, como tendencia pedagógica contemporánea, pedagogía autogestionaria, pedagogía liberadora, modelo pedagógico asociacionista, modelo pedagógico cognitivista y modelo educativo constructivista. De todos estos modelos lo que se utilizará para esta investigación serán los últimos tres modelos.

Estos modelos pedagógicos se han venido desarrollando a través de toda la historia con el fin de darle solución a los problemas de cada época y sobre todo para que el aprendizaje sea el más apropiado, por ejemplo:(Cabrera, Castillo, H,s.f.)

- El Empirismo: tiene como objetivo el aprender con el fin de encontrar la verdad absoluta utilizando la confirmación del conocimiento (mediante el método científico).
- El Racionalismo se basa en la utilización del razonamiento como una forma de crear nuevo conocimiento. La enseñanza es orientada por el docente y se limita por la racionalidad del alumno, los contenidos científicos son presentados con el objetivo de que el alumno pregunte pero bajo una estricta orientación que la razón le da sobre el conocimiento.
- El Positivismo surge como una necesidad de unir la empirista y la racionalista, es decir, se fundamenta en el trabajo experimental con la utilización del razonamiento para profundizar las teorías. Utiliza la enseñanza por descubrimiento basado en la experimentación y en la exposición magistral, la autoridad es solo del docente y la participación del alumno es pasiva.
- El Constructivismo se basa en la adquisición de nuevos conocimientos mediante el rechazo de sus viejos conocimientos, tiene como objetivo llegar a verdades subjetivas; esto se refiere a que el sujeto que va a adquirir un nuevo conocimiento tiene que tener claro que todo lo que el

produce esta propenso a cambiar, además tiene que estar preparado para las críticas tanto positivas como negativas. La enseñanza se basa en el proceso de construcción del conocimiento, la metodología que se utiliza no es estricta si no que surge a través de todo el proceso y el alumno tiene libertad en el proceso de construcción de su conocimiento.

El modelo pedagógico de carácter asociacionista, con sus diferentes variantes, parte de considerar el aprendizaje como la adquisición de conductas provocadas por acciones específicas que proceden del medio ambiente, y que están directamente vinculadas con ellas de un esquema básico que responde ante un estímulo una respuesta. En el modelo pedagógico de carácter asociacionista el educador estimula a través de varias condicionantes, impulsa al alumno a dar una respuesta, asociándola ante una experiencia, que puede ser positiva y negativa adquirida a través del medio ambiente. Los modelos pedagógicos se fundamentan en la correspondiente teoría del aprendizaje porque educar es, ante todo, lograr que el educando aprenda, advirtiendo que aprender supone adquirir no sólo conocimientos, sino académicas, también se puede explicar el desinterés y rechazo. La creación del ambiente agradables en el contexto educativo resulta, por consiguiente, importante para el éxito del proceso en ellos aplicado. Bajo la denominación del constructivismo se encierra un enfoque psicopedagógico cuya idea principal es que el sujeto "construye" el conocimiento mediante la interacción que sostiene con el medio social y físico. Los principales representantes de este modelo son los autores, de referencia obligada para la perspectiva que nos ocupa: Vigotsky, Piaget, aunque hay importantes puntos de divergencia entre las teorías de ambos. Otros autores son Wallon, Bruner y Ausubel. ((Gil, R, 2006).

3.1.1 Modelo Pedagógico Tradicional.

Según Jean Herbart, citado por Miguel Ángel Gómez (2002), en el sentido etimológico, la tradición, es el acto de pasar de uno a otro. La pedagogía tradicional puede ser considerada como un sistema de tratamiento

de la información, de transmisión y de comunicación escolares. Según la lógica de este modelo, la acción pedagógica se establece, o más exactamente se identifica principalmente alrededor de la actividad del único actor reconocido que es el profesor. Se considera la enseñanza como el principal elemento realizador. Lo tradicional, como transmisión, describe igualmente la transividad supuesta de los saberes y de los valores, reproducción de un orden establecido conforme a un modelo, inclusive si éste se supone liberador.

Con el término tradicional se trata de identificar una época, que se distingue por la presencia de tres polos característicos (Gómez, M, 2002):

- El conjunto de modos de actuar en pedagogía producto de una tradición: la tradición y la cultura pedagógica, en el doble sentido de cultura profesional y de origen cultural de la pedagogía, de la cual se toman prestados los principios y la manera de llevar a cabo una actividad pedagógica (por ejemplo una clase o dictar una clase);
- La referencia cultural y humanista al pasado: se enseña la tradición, los textos antiguos, los clásicos, es decir los autores explicados y comentados en clase, las lecciones del pasado. Esta continuidad está centrada sobre el acceso formador a los conocimientos y a los valores indispensables, a la vez por su contenido y por la manera de acceder a ellos;
- El proceso formal de transmisión y de tradición, constituye junto a los elementos de autoridad de los conocimientos y de aquellos que los transmiten. Más allá de los objetos a transmitir, se trate de obras del pasado o del presente, este proceso se convierte en el fundamento activo y razonado del modelo tradicional.

En este modelo el profesor es el principal protagonista de la clase, y como tal, debe ser una persona agradable, que se hace respetar, buen explicador de cosas, habla bien, a ser posible es ameno e incluso ha de ser "buena persona". Tiene una visión simplista de la enseñanza, enseñar es fácil y no tiene porque ser un factor de motivación. La enseñanza está dirigida hacia

una preparación profesional (no como desarrollo integral) por lo que tiene una función selectiva. El profesor es el encargado de aplicar consciente o inconscientemente lo que proponen los expertos, siendo él protagonista de todo lo que acontece. El profesor no es competente para tomar decisiones sobre práctica educativa o sobre política educacional. Lo sabe todo y suele estar cerrado a nuevas concepciones de la enseñanza distintas a las suyas (Fernández, J. y Orribo, T. (1995).

Los alumnos no saben nada, son tablas rasas, papeles en blanco, mentes vacías receptoras. Deben ser buenos estudiantes, atentos a la clase y al discurso del profesor; deben ser aplicados, buenos tomadores de apuntes o notas de clase. El trabajo del alumno es individual y es el único responsable del fracaso escolar (junto con el sistema educativo): únicamente se evalúa al alumno. El hecho de que "se emprende la acción y se regula su desarrollo en función de sus efectos", ocasiona que el alumno se libere o se fugue del proceso enseñanza-aprendizaje, y es él, sólo, quien tiene que confrontar los procedimientos y los resultados y construir una estrategia propia de éxito (Fernández, J. y Orribo, T. (1995).

La característica fundamental, pues, de este modelo didáctico tradicional es su obsesión por los contenidos de enseñanza, entendidos por lo general como meras "informaciones" más que como conceptos y teorías (García, F, 2000)

Teniendo en cuenta, desde lo propuesto en el concepto de modelo didáctico, que todo modelo didáctico posee: un componente psicológico, un componente epistemológico, un componente socio-antropológico y un componente didáctico, se puede considerar que en la pedagogía tradicional, éstos serían: Componente psicológico, el conductismo. El componente epistemológico, el positivismo. El componente socio-antropológico, sujeto heterónomo, que sacrifica su dignidad y su identidad. El componente didáctico, la cátedra magistral

Según Carlos Carrasco, 1996 este tipo de aprendizaje nació con el fisiólogo ruso Iván Pavlov. (1849- 1936). Los conductistas proponen atenerse únicamente a la conducta que se manifiesta externamente a partir de lo observado la cual puede ser perfectamente evaluada. Pero veamos como se aprende de acuerdo a dicha teoría: Aprendemos por asociación, por conexiones que se establecen entre dos estímulos (Condicionamiento clásico) o entre una respuesta y un estímulo (Condicionamiento operante). Para entender un poco más esto, refirámonos a los estudios de Pavlov. Este llegó a formular sus teorías a partir de sus investigaciones sobre la digestión. Pavlov se percató de que cada vez que mostraba un poco de carne a un perro, este comenzaba a secretar sus glándulas salivales, aun más, con el tiempo los perros de su laboratorio comenzaron a salivar desde el momento que veían que se acercaban algunos de sus ayudantes, en conclusión estos habían aprendido a asociar la comida con su presencia, más tarde, cada vez que los alimentaba hacia tocar una campana para producir la asociación entre el estímulo y respuesta, Pavlov se dio cuenta que se había generado una respuesta condicionada, es decir un nuevo aprendizaje.

La teoría conductista, desde sus orígenes, se centró en la conducta observada intentando hacer un estudio de la misma buscando en definitiva controlar y predecir dicha conducta. Su objetivo es conseguir una conducta determinada, para lo cual analiza el modo de lograr esta.

De esta teoría se plantearon dos variantes: el condicionamiento clásico y el condicionamiento instrumental y operante. El primero de ellos describe una asociación entre estímulo y respuesta contigua, de forma que si sabemos plantear los estímulos adecuados, obtendremos la respuesta deseada. Esta variante explica tan solo comportamientos muy elementales.

La segunda variante, el condicionamiento instrumental y operante persigue la consolidación de la respuesta según el estímulo, buscando los reforzadores necesarios para implantar esta relación en el individuo, de modo que esta permanezca en el tiempo.

Un seguidor de Pavlov, el Psicólogo norteamericano John Watson, se propuso probar que los miedos o fobias se aprendían por condicionamiento clásico.

Los aportes de Watson a la psicología de la conducta sostienen que tanto las funciones fisiológicas como el comportamiento, son actividades de estructuras físicas que como tales, son susceptibles de ser analizados por la ciencia. Nadie puede ver los pensamientos y sentimientos de otra persona, y es imposible fundamentar ningún conocimiento objetivo, por lo tanto las conductas son solo accesibles a una observación individual.

Aunque los experimentos iniciales sobre Condicionamiento clásico se hicieron con animales, pronto se dieron cuenta los investigadores que estos principios se podían aplicar al ser humano, comprendiéndose de este modo muchas de nuestras conductas cotidianas.

Para los conductistas, los procesos que ocurren en nuestra mente no son relevantes o no ponen atención en ellos, sólo interesa la conducta que observamos, por lo tanto el aprendizaje sería únicamente la adquisición de un nuevo repertorio de conductas a partir de los estímulos entregados.

Los principios del condicionamiento clásico también pueden aplicarse al aprendizaje de respuestas educativas.

En educación el empleo de premios y castigos esta guiado por los principios conductistas. La idea es reforzar aquellas conductas consideradas "deseables" y reprimir aquellas que se salen de los cánones aceptados.

En nuestras prácticas educativas es posibles desarrollar ciertos aprendizajes basados en las teorías conductistas. Por ejemplo aquellos que involucran reforzamiento de automatismos, destrezas y hábitos muy circunscritos (recitar una poesía, afianzar el aprendizaje de las tablas de multiplicar, memorizar los símbolos de los elementos químicos, aprender las fechas más importantes de nuestra historia patria, etc.). En la contabilidad de costos por órdenes específicas, se pueden presenciar mucho de las teorías

conductivista, por que los maestros dejan mucho ejercicios a los estudiantes, que final son muy repetitivos.

Para los conductistas la motivación para aprender no es la curiosidad natural del niño si no la resultante de un conjunto de refuerzos positivos o negativos que implican un premio o un castigo. Las estrellitas que las profesoras de los primeros cursos de la Enseñanza Básica pegan en los cuadernos de sus alumnos o los cuadros de Honor que están presentes en la Enseñanza Media, apuntan a reforzar las conductas consideradas aceptables por los maestros. Los principios de la instrucción programada que refuerza una serie de pasos hasta lograr lo esperado, también cabe dentro de las teorías conductistas.

Según Orozco, C, s.f. el conductismo o psicología de la conducta es la corriente psicológica que defiende el empleo de procedimientos estrictamente experimentales para estudiar el comportamiento observable (la conducta), considerando el entorno como un conjunto de estímulos-respuesta. El conductismo se desarrolló a comienzos del siglo XX; su figura más destacada fue el psicólogo estadounidense John B. Watson. Esta teoría aborda el estudio de la conducta del hombre tomado como individuo en sí mismo, autónomamente, del sujeto desvinculado del contexto social. El conductismo pretende una Psicología "Científica" que efectúe predicciones y controle la conducta del hombre. El aprendizaje es concebido como un cambio de conducta producto de la experiencia, que implica una asociación entre estímulo y respuesta, donde el organismo se comporta en función de las consecuencias recibidas en el pasado. Por el reforzamiento, el individuo va suprimiendo las respuestas incorrectas y grabando las correctas.

En el conductismo, el alumno es considerado como una máquina que repite información sin ninguna reflexión ni comprensión de los mismos, esto lo obliga a la memorización directa, con un paradigma de investigación centrado en el producto, lo que implica que los procesos investigativos desde el aula y la escuela dan un gran valor al producto sin interesar mucho el proceso, cuestión que se refleja en los procesos de aprendizaje. Donde se considera al maestro como competente en la medida que sepa y repita los conocimientos que se

expresan en los libros y que además demuestre su autoridad frente al alumno, lo que en el contexto actual sería interpretado como autoritarismo, puesto que la autoridad no se impone, sino que se gana con las acciones y ejemplo de vida, personal y académica.



3.1.2 Modelo Constructivista

El constructivismo lo define Carretero, citado por Medina, M. (2005) como: la idea que mantiene que el individuo –tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en las afectivos- no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano.

El docente deja de ser un mero transmisor de conocimientos para convertirse en un guía. Aunque este nuevo rol parece más sencillo, no lo es, pues el maestro debe planificar con anticipación las actividades que va desarrollar, pero lo se observa a menudo en las aulas de clase, el maestro llega le da una fotocopia de un libro, y les dice que trabajen en grupo, elaboren un resumen o bien que saque preguntas y las contesta, de aquí se observa que no ha habido una previa planificación de las actividades; o bien llega simplemente con el marcador y borrador y también los reúne en grupos y empieza a dictar ejercicios.

Bajo la denominación de constructivista se encierra un enfoque psicopedagógico cuya idea principal es que el sujeto construye el conocimiento mediante la interacción que sostiene con el medio social y físico. Este enfoque genérico es el que aparece en las directrices pedagógicas de la vigente reforma española del sistema educativo y pone el énfasis en la ya varias veces comentada actividad del educando en el proceso educativo, en contraste con una concepción meramente receptora del mismo (Gil, R, 2006).

En el modelo cognitivista, aprender no significa responder estímulos, sino reflexionar sobre todo lo que viene de fuera poniéndolo en relación con

las informaciones ya poseídas con las creencias y experiencias personales, para luego proyectarla hacia el exterior. El docente: estimula, elabora material, controla el proceso, mediador y desarrolla estrategias.

El modelo "constructivista social y creativo" pretende integrar las perspectivas sociocultural y crítica y la psicología cognitiva, conjugando las teorías de Vygotsky (1977, 1979, 1990), y de Freire (1983, 1984, 1992, 1997, con el fin de desarrollar en los alumnos la predisposición a actuar de manera creativa. Aunque implícitamente el modelo constructivista-social de la enseñanza-aprendizaje (Au, 1993; Wells, 2001) considera el componente creativo y reflexivo como uno de sus pilares, en nuestro modelo la promoción de la creatividad constituye los hilos que lo tejen, que impregnan toda la actividad didáctica (Cazón, Rosa, s.f.)

Básicamente puede decirse que el constructivismo es el modelo que mantiene que una persona, tanto en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción de estos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, esta construcción se realiza con los esquemas que la persona ya posee (conocimientos previos), o sea con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea. Esta construcción que se realiza todos los días y en casi todos los contextos de la vida, depende sobre todo de dos aspectos:(Sanchueza, G. 2001).

- De la representación inicial que se tiene de la nueva información y,
- De la actividad externa o interna que se desarrolla al respecto.

Según López, R. Los principios orientadores del constructivismo son:

- Quienes aprenden construyen significados. No reproducen simplemente lo que leen o lo que se les enseña. En el constructivismo se confrontan las ideas y preconceptos afines al tema de enseñanza, con el nuevo concepto científico que se enseña.

- Comprender algo supone establecer diferentes tipos de relaciones entre los conceptos y teorías estudiadas. Los fragmentos de información aislada son olvidados con facilidad.
- Todo aprendizaje depende de conocimientos previos. Se apoya en la estructura conceptual de cada estudiante, parte de las ideas y preconceptos que el estudiante trae sobre el tema de clase.
- Prevé el cambio conceptual que se espera de la construcción activa del nuevo concepto y su repercusión en la estructura mental.
- Aplica el nuevo concepto a situaciones concretas y lo relaciona con otros conceptos afines con el propósito de ampliar su transferencia.

En la enseñanza constructivista se considera que el aprendizaje humano es una construcción interior, aún si el profesor acude a una exposición magistral, pues sólo será significativa si sus conceptos encajan en los conceptos previos de los estudiantes. La idea de enseñanza transmisionista de un sujeto activo (profesor) a otro pasivo (estudiante) no se puede concebir ni siquiera en la educación tradicional, puesto que se ha comprobado que la cabeza del estudiante nunca está vacía. El procesamiento interior de los diferentes mensajes que le llegan al estudiante es inevitable, por este motivo la enseñanza constructivista busca potenciar al máximo ese procesamiento interior del estudiante.

El enfoque constructivista abarca las aportaciones de teorías y autores diversos, que se remontan al primer tercio del siglo XX y que enlazan con las más actuales teorías sobre el procesamiento de la información. Para conocer sus principios estudiaremos seguidamente las aportaciones de dos grandes autores, de referencia obligada para la perspectiva que nos ocupa: Vygotsky y Piaget, aunque hay importantes puntos de divergencia entre las teorías de ambos. Un punto de discrepancia entre Vygotsky y Peaget fue la relación entre aprendizaje y desarrollo. Para Vygotsky, aprendizaje y desarrollo no son coincidentes porque existe un desarrollo efectivo y un desarrollo potencial y señala que la enseñanza precisamente debe dirigirse al segundo para potenciar todas las posibilidades del educando; de ahí que llegue a afirmar que la única buena enseñanza es la que se adelanta al desarrollo y que el proceso

de desarrollo sigue al del aprendizaje que crea el área de desarrollo potencial, para Vigostsky denominada zona de desarrollo la distancia entre lo que el sujeto puede hacer solo y lo que es capaz de hacer con la ayuda de otro. El lenguaje posibilita el desarrollo del pensamiento; para él se daban cinco fases en la elaboración de los conceptos: (Gil, R, 2006).

- Configuraciones no organizadas, que son agrupaciones no organizadas de objetos en razón de la percepción sincrética (global pero difusa) de la realidad.
- Complejidades con un determinado significativo, pero sin un sexológico o constante.
- Pseudo conceptos, elaborados a partir de las percepciones sensoriales pero sin consolidación.
- Conceptos científicos, que reúnen las características apropiadas para una auténtica clasificación conceptual.

El suizo Jean Piaget, es uno de los grandes epistemólogos y psicólogo del siglo XX, cuyos planteamiento han tenido amplia difusión y siguen constituyendo la base de muchos de los principios pedagógicos actuales, a los cual han colaborado también decididamente sus discípulos y colaboradores (B. Inhelder, AN Perret – Clermont). Sus principales trabajos se han centrado en el desarrollo del pensamiento lógico, que elaboró mediante la metodología de las entrevistas clínicas. Tiene dos grandes aportaciones: el desarrollo del pensamiento lógico del niño y la evolución del pensamiento. La interacción del sujeto con el medio que le permite construir las estructuras mentales, cada estructura se construyen en cada mente de cada sujeto. El conocimiento lo considera como resultado de un proceso dialéctico que se inicia con la fase de asimilación o adquisición activa por parte del sujeto. No se asimila todo lo que se recibe del medio, sino solamente aquella información significativa para el sujeto. La fase de acomodación, es la creación de nuevos esquemas, la fase de asimilación y acomodamiento que son complementarias, conducen a la equilibración. El avance cognitivo no es lineal, sino espiral, cada una de las cuales está marcada por un proceso de reorganización el niño

tiene conocimiento de los resultados, pero no de los procedimientos que llevan a ellos. : (Gil, R, 2006).

El aprendizaje constructivista se caracteriza por los siguientes principios :(Casanueva, S. P: 9 2003)

- De la instrucción a la construcción, aprender no significa ni simplemente reemplazar un punto de vista el incorrecto por el correcto, ni simplemente acumular nuevo conocimiento sobre el viejo sino más que bien transformar el conocimiento. Ésta transformación, a su vez ocurre a través del pensamiento activo y original del aprendiz. Así pues, la educación constructivista implica la experimentación y la resolución de problema y considera que los errores no son antitéticos del aprendizaje sin más bien la base del mismo.
- Del esfuerzo al interés, los estudiantes comprenden mejor cuando están envueltos en tareas y temas que cautivan su atención. Por lo tanto desde una perspectiva constructivista, los profesores investigan lo que interesa a los estudiantes, elaboran un currículo para apoyar y expandir esos intereses, e implican al estudiante en el proyecto de aprendizaje.
- De la experiencia a la autonomía, el profesor debería dejar de exigir sumisión y fomentar en cambio libertad responsable. Dentro del marco constructivista la autonomía se desarrolla a través de las interacciones reciprocas a nivel microgenético y se manifiesta por medio de la integración de consideraciones sobre uno mismo, los demás y la sociedad
- De la coerción a la cooperación, las relaciones entre alumnos son vitales. A través de ellas, se desarrollan los conceptos de igualdad, justicia y democracia y progresa el aprendizaje académico.

3.1.2.1 Aprendizaje significativo

El proceso de enseñanza y aprendizaje puede dar lugar tanto a aprendizajes significativos como aprendizaje repetitivos. Si el nuevo material de aprendizaje se relaciona de forma significativa y no arbitraria con lo que el

alumno ya sabe puede llegar a asimilarse y a integrarse en una estructura cognitiva previa, produciéndose entonces un aprendizaje significativo capaz de cambiar esta estructura previa, al tiempo que resulta sólido y duradero. Ausubel tiene en común con Bruner la convicción de que las personas aprenden mediante la organización codificada de las nuevas informaciones que se reciben. Pero a diferencia de éste, cree que el aprendizaje debe avanzar por vía deductiva más que inductiva, que el conocimiento se logra a través de la recepción que del descubrimiento: (Gil, R, 2006).

Toda la teoría del aprendizaje de Ausubel resulta un tanto compleja, aunque las aplicaciones pedagógicas que se derivan han sido ampliamente difundidas por sus seguidores (Hanesian, Novak...), como el caso de los ya citados organizadores previos y también la forma de organizar los contenidos curriculares en mapas conceptuales de los cuales en esta misma obra se pueden ver ejemplos. En todo caso, el aprendizaje receptivo tendría varios grados:(Gil, R, 2006).

- Aprendizajes receptivos memorísticos.
- Aprendizaje significativo.
- Aprendizaje por descubrimientos memorísticos.
- Aprendizaje por descubrimientos significativos.

Según (Maldonado, M, 2005), el aprendizaje significativo presenta las siguientes ventajas y requisitos para lograr el aprendizaje significativo.

Ventajas:

- Produce una retención más duradera de la información.
- Facilita el adquirir nuevos conocimientos relacionados con los anteriormente adquiridos de forma significativa, ya que al estar claros en la estructura cognitiva se facilita la retención del nuevo contenido.
- La nueva información al ser relacionada con la anterior, es guardada en la memoria largo plazo.
- Es activo, pues depende de la asimilación de las actividades de aprendizaje por parte del alumno.

- Es personal, ya que la significación de aprendizaje depende los recursos cognitivos del estudiante.

Requisitos para lograr el Aprendizaje Significativo:

- Significatividad lógica del material: el material que presenta el maestro al estudiante debe estar organizado, para que se de una construcción de conocimientos.
- Significatividad psicológica del material: que el alumno conecte el nuevo conocimiento con los previos y que los comprenda. También debe poseer una memoria de largo plazo, porque de lo contrario se le olvidará todo en poco tiempo.
- Actitud favorable del alumno: ya que el aprendizaje no puede darse si el alumno no quiere. Este es un componente de disposiciones emocionales y actitudinales, en donde el maestro sólo puede influir a través de la motivación.

Tipos de Aprendizaje significativos (Maldonado, M, 2005):

1. Aprendizaje de representaciones: es cuando el niño adquiere el vocabulario. Primero aprende palabras que representan objetos reales que tienen significado para él. Sin embargo no los identifica como categorías.
2. Aprendizaje de conceptos: el niño, a partir de experiencias concretas, comprende que la palabra "mamá" puede usarse también por otras personas refiriéndose a sus madres. También se presenta cuando los niños en edad preescolar se someten a contextos de aprendizaje por recepción o por descubrimiento y comprenden conceptos abstractos como "gobierno", "país", "mamífero"
3. Aprendizaje de proposiciones: cuando conoce el significado de los conceptos, puede formar frases que contengan dos o más conceptos en donde afirme o niegue algo. Así, un concepto nuevo es asimilado al integrarlo en su estructura cognitiva con los conocimientos previos. Esta asimilación se da en los siguientes pasos: Por diferenciación progresiva: cuando el concepto nuevo se subordina a conceptos más

inclusores que el alumno ya conocía. Por reconciliación integradora: cuando el concepto nuevo es de mayor grado de inclusión que los conceptos que el alumno ya conocía. Por combinación: cuando el concepto nuevo tiene la misma jerarquía que los conocidos.

Según (Maldonado, M, 2005), ese modelo tiene las siguientes aplicaciones pedagógicas.

- El maestro debe conocer los conocimientos previos del alumno, es decir, se debe asegurar que el contenido a presentar pueda relacionarse con las ideas previas, ya que al conocer lo que sabe el alumno ayuda a la hora de planear.
- Organizar los materiales en el aula de manera lógica y jerárquica, teniendo en cuenta que no sólo importa el contenido sino la forma en que se presenta a los alumnos.
- Considerar la motivación como un factor fundamental para que el alumno se interese por aprender, ya que el hecho de que el alumno se sienta contento en su clase, con una actitud favorable y una buena relación con el maestro, hará que se motive para aprender.
- El maestro debe tener utilizar ejemplos, por medio de dibujos, diagramas o fotografías, para enseñar los conceptos.

El aprendizaje significativo, es de gran importancia, ya que permite al estudiante construir su propio pensamiento, pero para esto el maestro tiene que cambiar su aptitud, ya que debe preparar material, facilitar guías de estudio, preparar casos de estudio, vinculados con la realidad

3.2 Elementos del proceso enseñanza y aprendizaje

Según Leontiev, A.(s.f) citado por Alfonso, L, (2003)el proceso de enseñanza y aprendizaje produce un conjunto de transformaciones sistemáticas en los individuos, una serie de cambios graduales cuyas etapas se suceden en orden ascendente. Es, por tanto, un proceso progresivo, dinámico y transformador

Como consecuencia del proceso de enseñanza, ocurren cambios sucesivos e interrumpidos en la actividad cognoscitiva del individuo (alumno). Con la ayuda del maestro, que dirige su actividad conductora u orientadora hacia el dominio de los conocimientos, así como a la formación de habilidades y hábitos acordes con su concepción científica del mundo, el estudiante adquiere una visión sobre la realidad material y social; ello implica necesariamente una transformación escalonada de la personalidad del individuo (Álvarez, M (sf.).

3.2.1 Enseñanza

Es importante analizar los tres elementos que conforman el contexto de la educación los cuales son según Navarro, R, 2004, son la educación, la enseñanza y el aprendizaje.

Según Ausubel y cols, 1990, citado por Navarro, R, 2004, la educación es el conjunto de conocimientos, ordenes y métodos por medio de los cuales se ayuda al individuo en el desarrollo y mejora de las facultades intelectuales, morales y físicas. La educación no crea facultades en el educando, sino que coopera en su desenvolvimiento y precisión.

La enseñanza es el proceso mediante el cual se comunican o transmiten conocimientos especiales o generales sobre una materia. Este concepto es más restringido que el de educación, ya que ésta tiene por objeto la formación integral de la persona humana, mientras que la enseñanza se limita a transmitir, por medios diversos, determinados conocimientos. En este sentido la educación comprende la enseñanza propiamente dicha (Navarro, R, 2004).

Las actividades de enseñanza que realizan los profesores están inevitablemente unidas a los procesos de aprendizaje que, siguiendo sus indicaciones, realizan los estudiantes. El objetivo de docentes y discentes siempre consiste en el logro de determinados objetivos educativos y la clave del éxito está en que los estudiantes puedan y quieran realizar las operaciones cognitivas convenientes para ello, interactuando adecuadamente con los recursos educativos a su alcance (Marqués, P, 2008)

Para ello deben realizar múltiples tareas: programar su actuación docente, coordinar su actuación con los demás miembros del centro docente, buscar recursos educativos, realizar las actividades de enseñanza propiamente dichas con los estudiantes, evaluar los aprendizajes de los estudiantes y su propia actuación, contactar periódicamente con las familias, gestionar los trámites administrativos... De todas estas actividades, las intervenciones educativas consistentes en la propuesta y seguimiento de una serie de actividades de enseñanza a los estudiantes con el fin de facilitar sus aprendizajes constituyen lo que se llama el acto didáctico, y representa la tarea más emblemática del profesorado. (Marqués, P, 2008)

El propósito esencial de la enseñanza es la transmisión de información mediante la comunicación directa o soportada en medios auxiliares, que presentan un mayor o menor grado de complejidad y costo. Como resultado de su acción, debe quedar una huella en el individuo, un reflejo de la realidad objetiva, del mundo circundante que, en forma de conocimiento, habilidades y capacidades, le permitan enfrentarse a situaciones nuevas con una actitud creadora, adaptativa y de apropiación (Alfonso, I, 2003)

Según Leontiev A, 1991, citado por Alfonso, I 2003, el proceso de enseñanza produce un conjunto de transformaciones sistemáticas en los individuos, una serie de cambios graduales cuyas etapas se suceden en orden ascendente. Es, por tanto, un proceso progresivo, dinámico y transformador.

Álvarez Gómez M, citado por Alfonso, I, 2003 como consecuencia del proceso de enseñanza, ocurren cambios sucesivos e ininterrumpidos en la actividad cognoscitiva del individuo (alumno). Con la ayuda del maestro o profesor, que dirige su actividad conductora u orientadora hacia el dominio de los conocimientos, así como a la formación de habilidades y hábitos acordes con su concepción científica del mundo, el estudiante adquiere una visión sobre la realidad material y social; ello implica necesariamente una transformación escalonada de la personalidad del individuo. En la enseñanza se sintetizan conocimientos. Se va desde el no saber hasta el saber; desde el saber imperfecto, inacabado e insuficiente hasta el saber perfeccionado, suficiente y que, sin llegar a ser del todo perfecto, se acerca a la realidad.

La enseñanza se ha de considerar estrecha e inseparablemente vinculada a la educación y, por lo tanto, a la formación de una concepción determinada del mundo y también de la vida. (Alfonso, I, 2003)

La enseñanza tiene un punto de partida y una premisa pedagógica general en sus objetivos. Ellos determinan los contenidos, los métodos y las formas organizativas de su desarrollo, en correspondencia con las transformaciones planificadas que se desean generar en el individuo que recibe la enseñanza. Tales objetivos sirven, además, para orientar el trabajo, tanto de los maestros como de los educandos en el proceso de enseñanza, y constituyen, al mismo tiempo, un indicador de primera clase para evaluar la eficacia de la enseñanza.

Según Aguilar M, citado por Alfonso, I 2003, la enseñanza existe para el aprendizaje; sin ella, este no se alcanza en la medida y cualidad requeridas; mediante ella, el aprendizaje estimula. Así, estos dos aspectos, integrantes de un mismo proceso, de enseñanza-aprendizaje, conservan, cada uno por separado sus particularidades y peculiaridades, al tiempo que conforman una unidad entre la función orientadora del maestro o profesor y la actividad del educando. La enseñanza es siempre un complejo proceso dialéctico y su evolución está condicionada por las contradicciones internas, que constituyen y devienen en indetenibles fuerzas motrices de su propio desarrollo.

3.2.2 Aprendizaje

El aprendizaje, este concepto es parte de la estructura de la educación, por tanto, la educación comprende el sistema de aprendizaje. Es la acción de instruirse y el tiempo que dicha acción demora. También, es el proceso por el cual una persona es entrenada para dar una solución a situaciones; tal mecanismo va desde la adquisición de datos hasta la forma más compleja de recopilar y organizar la información.

El aprendizaje es un proceso de naturaleza extremadamente compleja, cuya esencia es la adquisición de un nuevo conocimiento, habilidad o capacidad. Para que dicho proceso pueda considerarse realmente como

aprendizaje, en lugar de una simple huella o retención pasajera, debe poder manifestarse en un tiempo futuro y contribuir, además, a la solución de problemas concretos, incluso diferentes en su esencia a los que motivaron inicialmente el desarrollo del conocimiento, habilidad o capacidad (Alfonso, I. 2003)

El aprendizaje se define como un cambio en la capacidad o disposición humana, relativamente duradero y además no puede ser explicado por procesos de maduración. Este cambio es conductual, lo que permite inferir que sólo se logra a través del aprendizaje (Bigge y Hunt, 1981).

Según Talizina, N, cita por Zilbertstein, J, (s.f) : El aprendizaje es un proceso en el que participa activamente el alumno, dirigido por el docente, apropiándose el primero de conocimientos, habilidades y capacidades, en comunicación con los otros, en un proceso de socialización que favorece la formación de valores, "es la actividad de asimilación de un proceso especialmente organizado con ese fin, la enseñanza."

El aprendizaje se define técnicamente como un cambio relativamente estable en la conducta del sujeto como resultado de la experiencia, producidos a través del establecimiento de asociaciones entre estímulos y respuestas mediante la práctica en un nivel elemental, supuesto que comparte la especie humana con algunos otros seres vivos que han sufrido el mismo desarrollo evolutivo en contraposición a la condición mayoritaria en el conjunto de las especies que se basa en la imprimación de la conducta frente al ambiente mediante patrones genéticos

Existen diferentes tipos de aprendizaje:

Según, la enciclopedia de wikipedia:

- Aprendizaje receptivo: en este tipo de aprendizaje el sujeto sólo necesita comprender el contenido para poder reproducirlo, pero no descubre nada.

- Aprendizaje por descubrimiento: el sujeto no recibe los contenidos de forma pasiva; descubre los conceptos y sus relaciones y los reordena para adaptarlos a su esquema cognitivo.
- Aprendizaje repetitivo: se produce cuando el alumno memoriza contenidos sin comprenderlos o relacionarlos con sus conocimientos previos, no encuentra significado a los contenidos.
- Aprendizaje significativo: es el aprendizaje en el cual el sujeto relaciona sus conocimientos previos con los nuevos dotándolos así de coherencia respecto a sus estructuras cognitivas.

Según la teoría del aprendizaje de Gagne (citado por Tovar, 1993):

- Aprendizaje de señales: puede ser equivalente al condicionamiento clásico o de reflejos.
- Aprendizaje de estímulo-respuesta: Aproximadamente equivalente al condicionamiento instrumental u operante.
- Encadenamiento motor.
- Discriminaciones múltiples.
- Aprendizaje de conceptos.
- Aprendizaje de principios.
- Resolución de problemas.

En el proceso enseñanza aprendizaje intervienen los siguientes elementos: objetivos, métodos y estrategias de enseñanza, formas de organización de la enseñanza – aprendizaje, evaluación y comunicación.

3.2.3 Los objetivos

El planteamiento de objetivos como componente indispensable de toda actividad humana ha sido trabajada por las más disímiles tendencias psicológicas: desde aquellas que de forma extrema, mecánica y particularizada han argumentado la necesidad de su concreción específica (Conductismo y Neoconductismo), hasta aquellas que en reacción a estas teorías, han pretendido negar su existencia, eliminando del vocabulario psicológico y didáctico el término que convencionalmente lo designa, proponiendo en

sustitución otros más abarcadores y generalizadores como el de proyecto, finalidades y otros (Bravo, G, 2006.).

En la práctica, a veces cuando se esta planeado la clase, lo primero que se elabora son los objetivos, y se debe tener mucho cuidado de elaborarse en función de los estudiantes, pero a veces se descuida. También deben planearse actividades que permitan hacer cumplir los objetivos, y motivar a los estudiantes para que se apropien de estos objetivos, se motiva por la actividad que se va a realizar.

Esta concepción que se asume acerca del papel de los objetivos en el proceso de enseñanza aprendizaje puede ayudar a precisar nuestra definición al respecto. Los objetivos del proceso de enseñanza aprendizaje constituyen los fines o resultados previamente concebidos, como un proyecto abierto y flexible, que guían las actividades de profesores y estudiantes, para alcanzar las transformaciones necesarias en estos últimos. Como expresión del encargo social que se plantea a la escuela reflejan el carácter social del proceso de enseñanza, sirviendo así de vínculo entre la sociedad y la escuela.

Como se deduce de la definición anterior; los objetivos constituyen el componente que mejor refleja el carácter social de proceso de enseñanza aprendizaje e instituye la imagen del hombre que se intenta formar en correspondencia con las exigencias sociales que compete cumplir a la escuela.

Actualmente se está haciendo mucho énfasis en la estructura interna del objetivo al hacer la planeación didáctica, pues en ésta se identifican como elementos los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores, que manifiestan el objetivo para que el docente desarrolle lo propuesto en ellos. Por ejemplo, si en un objetivo particular se enuncia que el alumno analice el proceso de toma de decisión del contador de costo, y valore la importancia en primer lugar para la empresa, el docente debe identificar que en este enunciado este presente una habilidad y un valor y sobre estos aspectos debe trabajar y no pensar en la sola transmisión de un contenido que sería, en este caso, explicar qué es una toma de decisión y cuáles son sus pasos, sino que el alumno debe desarrollar la habilidad para hacer análisis y además fomentar una actitud positiva de querer hacerlo, porque reconoce la importancia que tiene en su formación como profesional de la Contabilidad.

Otro aspecto a tener en cuenta en la formulación de los objetivos desde nuestra concepción, es el nivel de entrada de los estudiantes. Para su determinación sugerimos la aplicación de pruebas diagnósticas de conocimientos y habilidades generales y específicas que constituyan requisitos previos de los objetivos a lograr o del conocimiento nuevo de las asignaturas, para que logren una mejor comunicación entre los participantes de dicho proceso. (Bravo, G, 2006.).

En aquellos casos en que el estudiante no domine los conocimientos y las habilidades necesarias, ellas se formaran, o bien en cursos introductorias previos, especialmente diseñados para estos fines, o bien en casos muy limitados, en el propio proceso de formación de nuevos conocimientos y acciones.

Lo importante es que el profesor parta, de la definición de este nivel de entrada, (diagnóstico del grupo) para organizar las vías de corrección de estas insuficiencias de la formación anterior del estudiante, y organizar el proceso comunicativo a partir de sus intereses y posibilidades intelectuales reales.

Es importante señalar la interrelación que tiene los objetivos con las demás categorías didáctica del proceso enseñanza aprendizaje, están relacionados con los contenidos, con el diseño de las técnicas y estrategias de enseñanza y el más importante con la evaluación de los aprendizajes.

Además de esta característica, juega una función de orientación dentro del proceso de enseñanza aprendizaje lo que equivale a decir, que ellos influyen en el desenvolvimiento de los restantes elementos de este proceso, por ello cumplen las funciones siguientes:

- Es el elemento didáctico en el que se plasma y se concreta la intencionalidad educativa.
- Influye en el comportamiento del resto de los componentes y estos en relación de subordinación y coordinación influyen sobre el mismo.

- Orientan la actividad de profesores y estudiantes pues al especificar el fin a lograr guían la estructuración del proceso para lograrlo y hasta que nivel llegar en el desarrollo previsto.
- Constituyen un criterio de valoración de la efectividad o calidad del proceso, pues permiten, en unión de otras determinaciones procedentes de la práctica, evaluar las acciones logradas en los estudiantes, la propia actividad del profesor y la programación previamente planificada en su proceso de realización: comparar la diferencia alcanzada entre el nivel de entrada y salida de los estudiantes.

A partir de las relaciones que la Sociedad establece con la Escuela, en la que esta última se subordina a la primera se infiere que el objetivo desempeña ese papel de intermediario, por lo que se constituye un elemento principal o rector del proceso, determinando el contenido a enseñar y precisando, además, los métodos, medios y formas organizativas de la enseñanza; que, dado el carácter de sistema del proceso, influirán en el logro de los objetivos. El objetivo es de todas las categorías del proceso docente - educativo la que tiene un carácter más subjetivo, en tanto es aspiración, idea, propósito. Sin embargo, en el objetivo está presente la dialéctica entre lo subjetivo y lo objetivo, la cual se concreta en cuatro momentos fundamentales: (Mestre, Gómez, U, s.f)

- Cuando se formulan, es decir, cuando los encargados de la enseñanza se hacen conscientes del propósito a alcanzar con los estudiantes y los redactan.
- Cuando determinan el contenido de la enseñanza a través del plan de estudio, el programa, el texto, la preparación de la asignatura y el plan de clase.
- Cuando se desarrolla el proceso docente, al profesor actuar en función de lograr el fin propuesto.
- Cuando el estudiante realiza las tareas programadas, que es cuando el propósito, la idea del profesor se convierte en acción objetiva, en actividad práctica estudiantil; cuando lo subjetivo adquiere un carácter objetivo, al transformarse en aprendizaje, en atributos de la personalidad del estudiante.

Para garantizar una formulación correcta de los objetivos desde la perspectiva comunicativa, estos además deben ser:

- Comprensibles, que exista claridad en su redacción, que se comprenda claramente lo que se espera lograr, que el lenguaje que se utilice esté acorde al desarrollo del estudiante.
- Viables, que puedan lograrse teniendo en cuenta: tiempo, base material de estudio, el nivel de entrada de los estudiantes y las posibilidades reales que ellos tienen de superar las insuficiencias, en los requisitos previos. Esto de ninguna manera quiere decir que no sean susceptibles de modificación y ajuste en relación con los intereses de los estudiantes o con las condicionantes que impone su propia realización a la práctica de la enseñanza.
- Susceptibles de ser valorados, deben contener los indicadores de calidad que permitan su ulterior valoración.

Los objetivos se pueden clasificar de acuerdo con el grado con que aspiran a modificar la personalidad del educando, es decir, por su función. En este sentido existen los: (Mestre, Gómez, U, s.f)

- Objetivos educativos; que son aquellos que están encaminados a conformar aspectos más trascendentales de la personalidad de los educandos tales como sentimientos, valores, convicciones, etcétera.
- Objetivos instructivos; que tienen menor trascendencia y están vinculados con el dominio, por parte de los estudiantes, del contenido de una asignatura.

Los objetivos de acuerdo al nivel de sistematicidad, se clasifican en:

- Objetivos generales los cuales están dirigidos al programa de la asignatura o al grado obtener.
- Objetivos particularidades están orientados a los temas o a las unidades que componen una asignatura.

- Objetivos específicos, están en función de la clase.

3.2.4 Los contenidos

Según Leontiev A, 1991, citado por Alfonso, I 2003, no debe olvidarse que los contenidos de la propia enseñanza determinan, en gran medida, su efecto educativo; que la enseñanza está de manera necesaria, sujeta a los cambios condicionados por el desarrollo histórico-social, a las necesidades materiales y espirituales de las colectividades; que su objetivo supremo ha de ser siempre tratar de alcanzar el dominio de todos los conocimientos acumulados por la experiencia cultural.

Los contenidos de enseñanza-aprendizaje son el conjunto de habilidades, hábitos, convicciones, valores y el sistema de conocimientos vinculados.

La selección adecuada de los contenidos de enseñanza y aprendizaje deben de tenerse muy en cuenta al momento de planificar. Los contenidos constituyen la base sobre la cual se programarán las actividades de enseñanza-aprendizaje con el fin de alcanzar lo expresado en los objetivos. Es necesaria la secuenciación previa de los contenidos, es decir, su adaptación a las características de un determinado grupo de alumnos (contextualización), así como su organización (secuenciación). Los criterios que se proponen para la secuenciación de los contenidos están basados en las aportaciones de la concepción constructivista del aprendizaje, las contribuciones psicopedagógicas y la propia práctica y experiencia del profesor.(Rojas, Martínez, H,2008).

3.2.4.1 Selección del contenido

El crecimiento cuantitativo de las ciencias obliga con mayor razón a seleccionar los contenidos de enseñanza. Según Gimeno, S, citado por Dubón, M, 2007, los criterios por considerar como fuente de decisión son la estructura propia de las ciencias, las características del alumno y las fuerzas sociales que buscan en la educación alguna utilidad.

Según Ausubel, citado por Dubón, M, 2007, una selección adecuada del contenido necesita que posea una significatividad lógica, coherente con la estructura cognitiva del estudiante (significatividad psicológica) y con los conocimientos previos, que sean motivantes y que generen inquietudes. Es decir, se requiere que haya coherencia entre lo que se enseña y las expectativas de los escolares. También es fundamental vincular los contenidos la educación y los contenidos con el contexto social, pues la educación es una realidad social.

Se debe dar primacía a los contenidos que deben utilizarse en varias situaciones, tratando siempre de los conceptos globales y progresando hacia los más específicos, sin olvidar que establezcan relaciones internas de los nuevos conocimientos, de modo que sean almacenados en forma estructurada, para que en lo sucesivo puedan tratarse de manera compleja. Debe recordarse que si el conocimiento científico y tecnológico cambia aceleradamente, la sociedad y los intereses de los alumnos/as son diferentes, en virtud de los cual no se puede seguir enseñando lo mismo ni de la misma manera que hace muchos años. Sin embargo, la dinámica de las aulas no parece haber cambiado mucho (Dubón, M, 2007).

3.2.4.2 Tipos de contenidos

Si bien hasta hace un tiempo se consideraba como contenido solo a la información, los datos y los conceptos, en la actualidad se amplía su significado para hacer referencia a nociones, habilidades, actitudes, métodos y procedimientos. Por lo tanto hoy podemos hablar de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales (Travi, B, 2004)

Los contenidos conceptuales se asocian con el conocer; se refieren a hechos, datos, teorías, leyes, definiciones, hipótesis e información correspondiente a un campo disciplinar; el aprendizaje de datos y hechos aparece asociado con la memorización y el recuerdo, por lo tanto la enseñanza es preciso ejercitar la repetición y el uso de contextos significativos que estimulen el recuerdo y la evocación de los mismos; y que en todos los contexto son indispensables y además ayudar a cumplir los objetivos

planteados dentro de una sesión de clase y no son tan sencillos ya que requieren de comprensión y esta debe ir gradual (Rojas, Martínez, H, 2008).

Los contenidos procedimentales Díaz (1997) los define como conocimiento referido a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos y otros; es un saber práctico. Algunos ejemplos de procedimientos pueden ser la elaboración de resúmenes, ensayos, gráficas estadísticas, el uso de algoritmos u operaciones matemáticas, la elaboración de mapas conceptuales, el uso correcto de instrumentos.

Según Svarzman, J. 1998, citado por Travi, B, 2004, todos sabemos cosas que hemos aprendido hacer, haciéndolas o mirando como otros lo hacen, sin embargo para hacer algo, no basta como decir como se hace. Es imprescindible transitar por la intransferible experiencia de hacerlo, con nuestras propias manos, nuestros propios saberes, nuestras experiencias anteriores, nuestras ideas acerca de la mejor manera de proceder, de actuar o de operar.

El proceso de incorporación y apropiación de nuevos contenidos no se dan en el vacío, sino que estos van encontrarse, en primer lugar con aquellos saberes previos aprendidos en instancias formales. Dado que el aprender a hacer implica que se aprende haciendo es lógico que esperar que al inicio se cometa errores, los cuales se van superando, a la medida en que vallamos identificando que es lo que hay que modificar y volver a intentar hasta que se aprende el procedimiento, entonces un procedimiento es una manera de hacer algo. Un procedimiento se convierte en contenido procedimental cuando el docente decide enseñarlo para que el estudiante lo aprenda. (Travi, B, 2004).

Esto significa acompañar al estudiante en tres momentos: en el diseño de la actividad, en el momento que se pone en práctica (acompañamiento) y al momento de evaluar.

Los contenidos actitudinales son los menos atendidos en el sistema educativo, implican una disposición positiva o negativa hacia personas, objetos situaciones u organizaciones. Son experiencias subjetivas (cognitivas, afectivas y conductuales) que implican juicios evaluativos, que se expresan en forma verbal o no verbal, que son relativamente estables y que se aprenden en el contexto social.

3.2.5 Estrategias de enseñanza

Cada modelo educativo propone las estrategias que se deben utilizar para el proceso de enseñanza-aprendizaje, y especifica muy bien cuál debe ser el papel del docente. El constructivismo no pone la mayor carga en la función del docente, pero si propone acciones específicas que ayuden al estudiante a construir su aprendizaje. Díaz Barriga y Hernández, citado por Medina, M. (2005) dicen que "la función central del docente consiste en orientar y guiar la actividad mental constructivista de sus alumnos, a quienes proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a su competencia"

La estrategia es, por lo tanto, un sistema de planificación aplicable a un conjunto articulado de acciones para llegar a una meta. De manera que no se puede hablar de que se usan estrategias cuando no hay una meta hacia donde se orienten las acciones. La estrategia debe estar fundamentada en un método pero a diferencia de éste, la estrategia es flexible y puede tomar forma con base en las metas a donde se quiere llegar. En su aplicación, la estrategia puede hacer uso de una serie de técnicas para conseguir los objetivos que persigue.

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. A saber, todos aquellos procedimientos o recursos utilizados por quien enseñan para promover aprendizajes significativos. Las estrategias de enseñanza deben ser diseñadas de tal manera que estimulen a los estudiantes a observar, analizar, opinar, formular hipótesis, buscar soluciones y descubrir el conocimiento por si mismos. Organizar las clases como ambientes para que los estudiantes aprendan a aprender (Dubón, M, 2007). En el modelo psicopedagógico constructivista, donde el maestro juega un papel de facilitador en el proceso enseñanza aprendizaje, las estrategias de enseñanza deben ser bien seleccionadas, y es el maestro el que tiene que diseñar, en función de los objetivos que requiere alcanzar. En la asignatura de costos por órdenes específicas, pueden aplicar diferentes estrategias de enseñanza, lo cual permite obtener aprendizaje significativo y obtener mejor rendimiento académico.

Al respecto Dubón señala que las estrategias de enseñanza que el docente puede emplear con la intención de facilitar el aprendizaje significativo de los estudiantes son:

- Objetivos o propósitos de aprendizaje: enunciado que establece, tipo de actividades y formas de evaluaciones del aprendizaje de los estudiantes. Generación de expectativas apropiadas en los estudiantes.
- Resumen: síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Énfasis conceptos clave, principios, términos y argumento central.
- Organizador previo: información de tipo introductoria y contextual. Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y previa. Es elaborado con un nivel superior de abstracción, generalidad e inclusividad, que la información que se aprenderá. Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y previa. Hace más accesible y familiar el contenido. Elabora una visión global y contextual.

Los organizadores tienen la finalidad de facilitar la enseñanza receptivo significativa, con lo cual, sería posible considerar que la exposición organizada de los contenidos, propicia una mejor comprensión. Los organizadores tienen la finalidad de facilitar la enseñanza receptivo significativa, con lo cual sería posible considerar que la exposición organizada de los contenidos, propicia una mejor comprensión (Montenegro, M, 2007).

Diversas estrategias de enseñanza pueden incluirse antes (preinstruccionales), durante (coinstruccionales) o después (posinstruccionales) de un contenido curricular específico. Días Hernández realiza una clasificación de las estrategias precisamente basándose en el momento de uso y presentación. Las estrategias preinstruccionales por lo general preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender (activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes), y le permiten ubicarse en el contexto del aprendizaje pertinente (Dubón, M, 2007).

Las estrategias para orientar, la atención de los alumnos, son aquellos recursos que el profesor utiliza para focalizar y mantener la atención de los

alumnos durante una sesión de clase, discurso o texto. Los procesos de atención selectiva son actividades fundamentales para el desarrollo de cualquier acto de aprendizaje. En este sentido deben proponerse preferentemente como estrategia de tipo coinstruccional, dado que pueden aplicarse de manera continua para indicar a los alumnos sobre punto, concepto o ideas deben centrar sus procesos de atención, codificación y aprendizaje. Algunas estrategias que pueden incluirse en este rubro son las siguientes: las preguntas insertadas, el usos de pista o claves, para explotar distintos índices estructurales del discurso, ya sea oral o escrito y el uso de ilustraciones (Díaz, F. Hernández, H. 1999).

La estrategia didáctica con que el profesor pretende facilitar los aprendizajes de los estudiantes, integrada por una serie de actividades que contemplan la interacción de los alumnos con determinados contenidos. La estrategia didáctica debe proporcionar a los estudiantes: motivación, información y orientación para realizar sus aprendizajes, y debe tener en cuenta algunos principios: (Pérez, G, 2001).

- Considerar las características de los estudiantes: estilos cognitivos y de aprendizaje.
- Considerar las motivaciones e interese de los estudiantes.
- Procurar atendida en el aula.
- Organizar en el aula: espacio, los materiales didácticos, el tiempo.
- Proporcionar información necesaria cuando sea preciso
- Utilizar metodologías activas, en las que se aprenden haciendo.
- Considerar actividades de aprendizaje colaborativo.

La motivación es un elemento importante, para aplicar una estrategia de enseñanza, según Martínez, Hernández, citado por Contreras Velásquez, L, Carbonell Cabarga Y, Iparraquirre Carbonell, E, 2008: "La motivación reviste una extraordinaria importancia en el proceso docente educativo, debido a que crea y estimula el interés del estudiante por apropiarse de los conocimientos, hábitos y habilidades que corresponden a cada nueva etapa."

3.2.5.1 Clasificación de las estrategias de enseñanza.

3.2.5.1.1 Estudio de casos.

Una estrategia de enseñanza muy valiosa es los estudios de casos. El estudio de casos es una metodología que permite trabajar temas geográfico, históricos o sociales reales, concretos y existentes y, partiendo de ellos poder construir visiones generales, conceptos sociales y dotarse de instrumentos metodológicos para acercarse con rigor a otros casos. Desde el punto de vista educativo puede definirse como un proceso didáctico que intenta la descripción, análisis e interpretación de un objeto de estudio histórico concreto y singular en términos de calidad y complejidad. Tiene como finalidad enseñar a elaborar una explicación histórica, geográfica o social del tema de estudio que sea coherente con el análisis general de la temática en la que se enmarca. Para definir mejor el concepto de estudio de caso en la didáctica podemos señalar cuatro rasgos que completan su definición y pueden ser considerados como integrantes de su fundamentación metodológica. Estos rasgos son los siguientes: el estudio de caso único es de carácter empírico, se construye en torno a un problema histórico o social, sirve para ilustrar o promover el conocimiento teórico en el que se encuadra el problema elegido y, por último, es uno de las mejores maneras de iniciarse y adentrarse en el estudio de la complejidad del sistema social, tanto en sus aspectos presentes como en el pasado. (Prats, J, sf.)

Según Marques, P, 2008: el diagnóstico de necesidades es conocer al alumnado y establecer el diagnóstico de sus necesidades. El diagnosticar necesidades, es conocer las características individuales (conocimientos, desarrollo cognitivo y emocional, intereses, experiencia, historial...) y grupales (coherencia, relaciones, afinidades, experiencia de trabajo en grupo...) de los estudiantes en los que se desarrolla su docencia. Diagnosticar las necesidades

de formación del colectivo de los estudiantes a los que se dirige la formación, teniendo en cuenta sus características y las exigencias legales y sociales.

3.2.5.1.2 Mapas conceptuales

"El «mapa conceptual» es una técnica creada por Joseph D. Novak, quien lo presenta como «estrategia», «método» y «recurso esquemático». Los mapas conceptuales son utilizados como técnica de estudio y como herramienta para el aprendizaje, ya que permite al docente ir construyendo con sus alumnos y explorar en estos los conocimientos previos y al alumno organizar, interrelacionar y fijar el conocimiento del contenido estudiado. El ejercicio de elaboración de mapas conceptuales fomenta la reflexión, el análisis y la creatividad.(Ocampo, Laura. 2004)

"El mapa conceptual concuerda con un modelo de educación: centrado en el alumno y no en el profesor que atienda al desarrollo de destrezas y no se conforme sólo con la repetición memorística de la información por parte del alumno y que pretenda el desarrollo armónico de todas las dimensiones de la persona, no solamente las intelectuales." Por lo cual, siendo mi interés que los alumnos comprendan los procesos históricos como tales y no aprendan de memoria datos y fechas y que aprendan a razonarlos y sintetizarlos, los mapas conceptuales serían una excelente estrategia de enseñanza para llegar a mis objetivos.

3.2.5.1.3 Resumen

Para promover una organización más adecuada de la información que se ha de aprender (mejorar las conexiones internas) y facilita el recuerdo y la comprensión de la información relevante del contenido que se ha de aprender

3.2.5.1.4 Pistas tipográficas y discursivas

Tales estrategias son aquellos recursos que el profesor o el diseñador utiliza para focalizar y mantener la atención de los aprendices durante una sesión, discurso o texto. Los procesos de atención selectiva son actividades fundamentales para el desarrollo de cualquier acto de aprendizaje. En este sentido,

deben proponerse preferentemente como estrategias de tipo coinstruccional, dado que pueden aplicarse de manera continua para indicar a los alumnos sobre que puntos, conceptos o ideas deben centrar sus procesos de atención, codificación y aprendizaje (Díaz, F,(Hernández, G.2003)

3.2.5.1.5 Analogías y organizadores previos

Son aquellas estrategias destinadas a crear o potenciar enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva que ha de aprenderse, asegurando con ello una mayor significatividad de los aprendizajes logrados. de acuerdo con Mayer (ob. cit.), a este proceso de integración entre lo "previo" y lo "nuevo" se le denomina: construcción de "conexiones externas". Por las razones señaladas, se recomienda utilizar tales estrategias antes o durante la instrucción para lograr mejores resultados en el aprendizaje.

3.2.5.1.6 Objetivos o intenciones

Los objetivos o intenciones educativos son enunciados que describen con claridad las actividades de aprendizaje a propósito de determinados contenidos curriculares, así como los efectos esperados que se pretenden conseguir en el aprendizaje de los alumnos al finalizar una experiencia, sesión, episodio o ciclo escolar.

Como han señalado de manera acertada Coll y Bolea (1990), cualquier situación educativa se caracteriza por tener una cierta intencionalidad. Esto quiere decir que en cualquier situación didáctica, uno o varios agentes educativos (v. gr., profesores, textos, etcétera) desarrollan una serie de acciones o prácticas encaminadas a influir o provocar un conjunto de aprendizajes en los alumnos, con una cierta dirección y con uno o mas propósitos determinados. Un currículo o cualquier practica educativa sin un cierto planteamiento explícito (o implícito, como en algunas practicas educativas no escolarizadas) de sus objetivos o propósitos, quizá derivaría en cualquier otro tipo de interacción entre personas (v. gr., charla, actividad mas o menos socializadora, etcétera) que no busque dejar un aprendizaje intencional en los que las reciben.

Las funciones de los objetivos como estrategias de enseñanza son las siguientes (véase Cooper, 1990; Garcia Madruga, Martín Cordero, Luque y Santamaria, 1995; Shuell, 1988):

- Actuar como elementos orientadores de los procesos de atención y de aprendizaje.
- Servir como criterios para poder discriminar los aspectos relevantes de los contenidos curriculares (sea por vía oral o escrita), sobre los que hay que realizar un mayor esfuerzo y procesamiento cognitivo.
- Permitir generar expectativas apropiadas acerca de lo que se va a aprender.
- Permitir a los alumnos formar un criterio sobre que se esperara de ellos al término de una clase, episodio o curso.
- Mejorar considerablemente el aprendizaje intencional; el aprendizaje es más exitoso si el aprendiz es consciente del objetivo.
- Proporcionar al aprendiz los elementos indispensables para orientar sus actividades de automonitoreo y de autoevaluación.

3.2.7.1.7 Diagrama de UVE

La V de Gowin es un instrumento cuyo propósito es aprender a aprender (y a pensar). Se trata de un diagrama en forma de V, en el que se representa de manera visual la estructura del conocimiento. El diagrama UVE de Gowin es una técnica heurística para ilustrar la relación entre los elementos conceptuales y metodológicos que interactúan en el proceso de construcción del conocimiento o en el análisis de textos [Novak y Gowin, 1988]. Como es sabido, un diagrama UVE se organiza en torno a una componente conceptual y otra componente metodológica que se refieren a una pregunta central. Sin embargo, todos los elementos funcionan de modo integrado para dar sentido a los acontecimientos y objetos observados en el proceso de producción o interpretación del conocimiento.

3.2.7.1.7.1 Función del diagrama de UVE

- Analizar nuestros propios materiales.

- Preparar cuestiones centrales y construir respuestas a las mismas.
- Distinguir entre principios, teorías, filosofías y opiniones del mundo.
- Organizar y transformar registros.
- Secuenciar acontecimientos y temas.

3.2.7.1.8 Guía de estudio

La Guía de estudio es una de las herramientas de ayuda principal del alumno para preparar la asignatura. El educador de hoy incorpora a los recursos educativos tradicionales, los que les brindan las nuevas Tecnologías de la Comunicación y de la Información (Delgado, Martínez, A, Herrera, Rodríguez, o Ruiz, Blanco, M, 2006).

Los materiales didácticos escritos de manera general y específicamente la guía de estudio, constituyen un soporte principal en el aprendizaje autónomo del estudiante, siendo la autopreparación, precisamente, una de las formas organizativas en el proceso de enseñanza aprendizaje (PEA). Mediante la resolución de las guías de estudio, el estudiante de manera gradual y sistemática va incorporando los nuevos conocimientos y reforzando los ya adquiridos.

La guía de estudio debe conjugar los contenidos propios de las asignaturas, para la cual se ha hecho, con elementos de orientación (la tarea docente), que permitan al estudiante realizar el estudio independiente. Se debe diseñar por cada unidad didáctica o temas que conlleven a la construcción de un conocimiento determinado y al desarrollo de actitudes y hábitos.

3.2.7.1.8.1 Estructura de una guía de estudio

Para elaborar una guía es necesario saber que el contenido de estudio se clasifica en teórico o de "saber" (Qué?) y práctico o de "saber hacer" (Cómo?). Las unidades teóricas requieren el aprendizaje de conceptos, datos,

hechos, principios, teoremas, acontecimientos, lugares. Las unidades prácticas requieren el aprendizaje de procedimientos, para la solución de problemas, la elaboración de ensayos, análisis de textos, construcción de oraciones, o cualquier otra actividad práctica.

La guía se recomienda que se diseñe de manera que sea como una conversación didáctica, que orienta y adentra al estudiante en el tema o contenido, indicándole que va a hacer, si debe leer, redactar, establecer paralelismos, hacer mapas o esquemas conceptuales, interrelacionarlo con otras materias, disciplinas o asignaturas, dónde lo debe buscar, etc.

La estructura de una guía de estudio contiene los siguientes elementos:

- Elementos introductorias, que lleva la introducción al tema y los objetivos, pudiéndosele adicionar el esquema conceptual del mismo.
- Elementos de contenido: el contenido y la tarea docente a realizar, o sea las actividades de aprendizaje y estrategia de aprendizaje.
- Elementos retroalimentadores, como la bibliografía básica y complementaria y algunas preguntas de autoevaluación o ejercicios.

Otros elementos importantes a tener en cuenta en la confección de la guía, es que debe establecer un vínculo entre los conocimientos ya adquiridos por el estudiante y la nueva información que va a aprender

3.2.5.2 Medios de enseñanza

Se entiende como medio de enseñanza a todo componente material del proceso docente educativo con el que los maestros realizan en el plano externo las acciones físicas específicas dirigidas a la apropiación de los conocimientos y habilidades (Cubero, J, 1997). Los medios audiovisuales de enseñanza son esenciales para lograr una comunicación efectiva en la enseñanza a grandes grupos y son el único medio de comunicación didáctico en muchos programas para la enseñanza.

Según la definición se considera que la apropiación de nuevas habilidades y conocimientos se realiza mediante un proceso que comienza con la ejecución de acciones externas para lo cual se requiere de algún objeto material, pero no basta con plantear que el medio es el componente material de ese proceso, es necesario precisar que debe permitir la ejecución de la acción específica por parte del estudiante. Un medio puede estar bien muy bien elaborado desde el punto de vista de su diseño y concepción, cumplir con todos los requisitos técnicos posibles, pero si al utilizarlo no se ajusta a la acción específica que debe realizar el estudiante pierde todo su valor y los resultados son negativos. Para seleccionar un medio, en primer momento deben estar bien definidos los objetivos, determinados los contenidos de enseñanza: y seleccionar las tareas a ejecutar por el estudiante en las diferentes etapas del proceso de apropiación de conocimientos y habilidades

3.2.5.3 Materiales didácticos

En el proceso enseñanza aprendizaje existe una abrumadora cantidad de recursos que sirven de apoyo en el quehacer didáctico para lograr un objetivo. En el sentido amplio, todos los instrumentos que sirven de "medio para" son recursos, tales como: estrategias, las actividades, la pizarra, la tiza, el laboratorio, los materiales impresos, etc. Por eso hay autores que hablan de "ayuda didácticas", "materiales audiovisuales", "recursos didácticos", "medios educativos" (Dubón, M, Villavicencio, R, 2007).

Para utilizar los materiales con intención pedagógicas, es necesario seleccionarlos. Esto significa conocer a fondo posibilidades del material y la función que desempeñaría en la estrategia didáctica (Dubón, M, Villavicencio, R, 2007).

Recursos didácticos: es cualquier material que, en un contexto educativo determinado, sea utilizado con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades formativas. Los recursos educativos que se pueden utilizar en una situación de enseñanza y aprendizaje pueden ser o no medios didácticos. Un vídeo para aprender qué son los volcanes y su dinámica

será un material didáctico (pretende enseñar), en cambio un vídeo con un reportaje del National Geographic sobre los volcanes del mundo a pesar de que pueda utilizarse como recurso educativo, no es en sí mismo un material didáctico (sólo pretende informar). (Márquez, Graells, P, 2007)

Según Dubón, M, Villavicencio, R, puede seleccionarle un material desde punto de vista técnico si cumple con las siguientes funciones:

- Que posea un efecto motivador: un medio que ofrezca un contenido real, que acerque al niño a situaciones reales en forma atractiva produce un efecto positivo en el ambiente de aprendizaje.
- Que posea un contenido: debe estar diseñado de acuerdo con el objetivo que se quiere lograr, y el educador debe ser capaz de acercar dicho contenido a la realidad de los estudiantes. Es importante señalar que el material didáctico puede dar repuesta a objetivos con fenómenos, conceptos, procedimientos, valores o actitudes al mismo tiempo, como también, requerir de otros medios para lograr un objetivo. Si hay una excelente selección, este es un canal eficaz para representar un contenido en forma novedosa y evitar la función verbalista, magistral y tradicional del docente, el soporte que se puede dar para que el estudiante analice, distinga, aplique, valore y se interese por el contenido depende de su imaginación. El aporte es todavía mayor cuando se usa para dar un tratamiento a contenidos muy abstractos, en cuyo caso docente tiene la dificultad para acercar al educando a situaciones reales.
- Que conforme una estructura, es decir, que posea una guía metodológica para orientar las actividades de modo que se generen experiencias de aprendizaje. Por ejemplo, un vídeo no sólo debe tener el contenido que aparece en la cinta, sino que requiere de una guía donde figuren ejercicios que deben extraerse, de lo contrario puede ser una actividad más y no haber una estrategia didáctica.

Muchas veces tienen vídeos excelentes o documentales que pasan por televisión, pero carecen de una guía metodológica. En este caso, un educador con iniciativa y deseo de aprovechar los recursos del medio puede hacer una

guía donde aparezcan las características del vídeo, las indicaciones y una pauta metodológica para su uso. Es decir, un resumen de aproximadamente 16 líneas sobre el tema de que trata, una serie de preguntas para hacer reflexionar al estudiante, seguir actividades que le permitan acercarse más al tema, lecturas complementarias que ayuden a aclarar o ampliar el contenido y un glosario de términos de difícil comprensión. Esta función la puede realizar el bibliotecólogo de la institución, en caso de que se cuente con una biblioteca.

- Que permita en el estudiante una representación mental, el material ha de servir para propiciar el aprendizaje significativo, de modo que el estudiante pueda pasar de la experiencia real que facilita el instrumento didáctico, a los mensajes expresados mediante el código o códigos que se estén usando en el medio.

Es importante que el mensaje que ofrecen los medios o materiales didácticos elegidos sea congruente con el grado de evolución cognoscitiva del educando, de suerte que le permita representar mentalmente el conocimiento. En este caso, la tarea del educador es fundamental para analizar, clasificar y elegir el material antes de ser presentado a los estudiantes.

Según lo dicho por Dubón, con respecto a las funciones que debe cumplir el material didáctico, se puede aportar que es cierto que existe una gran variedad de material didáctico, pero debe tenerse en cuenta cuáles son los más adecuados para una materia en particular.

Sería tedioso para un estudiante, que diariamente llegue el maestro, con diapositivas para exponer, por ejemplo los aspectos que incluyen los sistemas de acumulación de costos. La diapositiva podría estar cargada de información y no motivaría al estudiante a prestar atención.

Por otro lado, el material puede ser motivador, puede poseer poca información pero relevante, dibujos, un conjunto de elementos que despierten el interés del estudiante, pero si el maestro no lo sabe exponer, no integra el elemento sorpresa que saque del aburrimiento al estudiante y de su actitud

pasiva, entonces el material no funciona, porque hay que recordar que cuando el estudiante se sorprende, arquea las cejas y puede asimilar mejor.

Finalmente, este material didáctico, las diapositivas, pueden ser excelentes y ser un buen material y el profesor las domina magistralmente, ¿pero que sentido tendría usar el mismo material didáctico durante todo el curso, para siguientes curso? El material didáctico debe ser mejorado año con año.

Para Gimeno, la elección que se haga debe conjugar con el nivel de concreción sensible que necesita un determinado contenido en unos sujetos concretos, para alcanzar un objetivo en un proceso de aprendizaje. En todo caso, los niveles de concreción que se interpretan de Piaget y que tienen cierto paralelismo con Bruner es el siguiente: primero ha de darse la experiencia didáctica mediante la acción, luego la representación por medio de la imagen o dibujo, y de último el lenguaje.

- Las características internas: antes de la elección, se debe hacer un análisis interno del material. Son tantos los materiales que es imposible referirse a ellos por separado. En términos generales, revisar, por ejemplo, el nivel de abstracción, las imágenes, cantidad de mensajes, posibilidades cognoscitivas, el contenido del mensaje y el tipo de canal (ver, escuchar, manipular) es fundamental frente a las cualidades de los alumnos y los objetivos que se persiguen.

Indudablemente que será mejor elegir un material confeccionado por los mismos estudiantes, no sólo porque analizan y estudian mejor el mensaje, sino porque comprenden el propio medio. No es lo mismo usar la radio o el periódico como apoyo para analizar el tema de la paz, que el alumno investigue sobre el tema, haga un guión, entre en una cabina de radio y grave un programa para una determinada población, o redacte un artículo para el periódico de la institución.

3.2.5.4 Formas de organización del proceso enseñanza aprendizaje

Entre las formas de organización del proceso enseñanza aprendizaje son: conferencia, seminario, clase práctica y laboratorio.

3.2.5.4.1 La conferencia

La conferencia tradicional que se emplea como una técnica de enseñanza, tiene su origen en la universidad medieval. En esta época de la historia de la educación el principal objetivo de la instrucción era la adquisición de conocimiento. En las universidades, se creía que la conferencia era el medio más adecuado para lograr dicho propósito, ya que el número de libros disponibles para los estudiantes era muy limitado. Hoy en día, en muchos colegios y universidades modernas del mundo, la conferencia es aún la técnica de enseñanza predominante. (Montenegro, M, Peerdeman, M, 1995).

La conferencia es la exposición lógica y armónica, la secuencia sistemática y clara de todo lo relacionado con una cuestión científica, construida sobre la base dialéctico-materialista y frecuentemente acompañada de la demostración de experimentos y de manuales didácticos. Las conferencias introducen a los alumnos en la ciencia, les dan y les brindan la familiarización previa con los planteamientos científicos y teóricos principales de una rama dada de la ciencia. La familiarización con la metodología de la ciencia está determinada para señalar las bases de los conocimientos científicos, determinando la dirección, contenido principal y el carácter de todos los tipos de clases docentes, así como también el trabajo independiente de los estudiantes (Dios, J. 2005)

La conferencia, es muy utilizada por los docentes, también es recomendada, en la parte metodológica de los programas de asignatura de la UNAN Managua; porque permite exponer de manera clara todo lo relacionado con parte científica de la asignatura.

3.2. 5.4.2 El seminario

El nombre de seminario viene de la palabra semilla, lo que parece indicar que el seminario da lugar a sembrar y germinar ideas. El seminario es la forma organizativa del proceso docente educativo en la que los estudiantes profundizan en el contenido de la asignatura a través de la exposición en forma clara y precisa de los aspectos generales y esenciales de dicho contenido. La esencia del seminario es el debate polémico, bajo la dirección del profesor. El seminario se caracteriza por la confrontación de los criterios de los participantes, mediante la exposición y la polémica. En el marco del proceso de aprendizaje el seminario avanza un paso más de la conferencia. Se supone que los estudiantes ya manejan alguna teoría, ahora la discusión pone en prueba si lo ha integrado bien en la memoria. (Montenegro, M, Peerdeman, M, 1995)

A través del seminario se logran debates muy ricos, en donde los estudiantes pueden construir su propio conocimiento, pero es importante que los estudiantes estén bien preparados para que tenga buenos resultados. Los docentes deben preparar una guía y entregárselos a los estudiantes, ante del seminario, para que se pueda cumplir con los objetivos planteados. Sin embargo en la práctica es muy menudo ver que los maestros les dicen a los estudiantes que van a seminario, y sólo se entregan una lista de preguntas, o bien una lista de temas, y esta lista de temas o de preguntas no llevan una buena base orientadora, ni objetivos.

La estructura de un seminario debe contener: tema, contenido, objetivos, tipo de seminario, tareas a desarrollar (profesor – estudiante), bibliografía, medios de enseñanza y forma de evaluación. (Montenegro, M, Peerdeman, M, 1995) Como se mencionó anteriormente, la mayoría de los docentes no elaboran la guía de seminario con la estructura descrita anteriormente.

3.2.5.4.3 Los laboratorios

Los laboratorios proveen una simulación o una aplicación directa de una habilidad que se ha aprendido con anterioridad, en parte o en su totalidad. Es una actividad motivadora y de interés, siguiendo paso a paso un procedimiento o un ejercicio (UCA, 1995). Los laboratorios son muy valiosos

para ser aplicado en las clases prácticas, donde lo ideal sería llevar al estudiante a una empresa, pero si no se pueden, con el laboratorio el alumno aplica todo los diferentes tipos de contenidos.

3.2.5.4.4 La clase práctica

La clase práctica consiste en el trabajo independiente de los estudiantes bajo la dirección del profesor. El estudiante tiene la oportunidad para hacer ejercicios prácticos con las herramientas que le fueron entregadas anteriormente. A esta fase no siempre se le dedica suficiente atención por la falta de tiempo para desarrollar el programa o por la ignorancia acerca de su importancia. Entre los errores más comunes aparecen: no se hacen ejercicios, se hacen ejercicios pero no se corrigen, se pide de manera informal que hagan ejercicios, pero no se acaban, y de hacen ejercicios sin guías. (Montenegro, M, Peerdeman, M, 1995).

3.2.6 Comunicación didáctica

3.2.6.1 La comunicación

Los elementos que intervienen en la comunicación son el emisor, el receptor y el contenido y los elementos de la educación son el docente, el discente y el contenido. Los objetivos de la comunicación son persuadir, informar, entretener y formar, el objetivo de la educación es educar. En principio se hace coincidir emisor con docente y receptor con discente, por ser, normalmente los primeros de estas parejas quienes inician la relación, no obstante a lo largo de los procesos, en el caso de la educación tanto uno como otro pueden alternar las posiciones y ser, mediante la interacción y la bidireccionalidad, emisor o receptor. (Jiménez, Jiménez, B, s.f.)

Según Kan Kalix, citado por Sainz Leyva (1998), define a la comunicación pedagógica como un tipo especial de comunicación profesional -la del profesor con sus alumnos, tanto en el aula como fuera de ella- que tiene lugar en el proceso de enseñanza y educación y posee determinadas funciones pedagógicas

Para Freire, citado por Dalila A. Aguirre Raya (2005): "La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados." Según él, "la comunicación no es la transferencia o transmisión de conocimientos de un sujeto a otro, sino su coparticipación en el acto de comprender la significación de los significados. Es una comunicación que se hace críticamente"

Para este autor la comunicación y la educación son una misma cosa, es decir, no puede existir una sin la otra, pues para él el proceso docente educativo es un proceso comunicativo donde el profesor y el alumno participan activamente en la solución de las tareas y en la adquisición de nuevos conocimientos. Por tanto, aprenden unos de otros durante el proceso.

De esta manera el educador ya no es sólo el que educa, sino aquel que, en tanto educa, es educado a través de la interacción con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual los argumentos de la autoridad ya no rigen (Alba, M, 2005)

Para este autor, a través de la comunicación, la educación logra promover la formación integral, armónica y permanente del hombre con orientación humanista, democrática, racional, crítica y creadora, abierta a todas las corrientes del pensamiento universal.

En el proceso enseñanza, se da el acto didáctico, el cual se define como la actuación del profesor para facilitar los aprendizajes de los estudiantes. Su naturaleza es esencialmente comunicativa. Las actividades de enseñanza que realizan los profesores están inevitablemente unidas a los procesos de aprendizaje que, siguiendo sus indicaciones, realizan los estudiantes. El objetivo de docentes y discentes siempre consiste en el logro de determinados aprendizajes y la clave del éxito está en que los estudiantes puedan y quieran realizar las operaciones cognitivas convenientes para ello, interactuando adecuadamente con los recursos educativos a su alcance (Pérez, G, 2001).



La comunicación es inevitable; no existe posibilidad de no comunicarse. Nuestra sola presencia en el aula, nuestra forma de vestir, de hablar o cualquier otro detalle, comunica a los capacitados algo, y ellos lo perciben y lo interpretan de acuerdo a su marco de referencia. El instructor, por lo general, invierte mucho tiempo en hablar, mostrar, explicar, escuchar y en general en comunicarse con sus participantes. De tal manera, que si no se expresa y no escucha de manera más efectiva, cualquier estrategia de enseñanza-aprendizaje que utilice, estará condenada al fracaso. En lo que se refiere a la dinámica del aprendizaje, una de las principales habilidades que el instructor debe desarrollar, es la de comunicarse con efectividad. Ser sensible a los sentimientos de su grupo, empático con sus intereses y temores, atento para solucionar las dudas y sobre todo inspirar confianza para que el grupo pueda plantear todas sus dudas y expectativas y con ello el aprendizaje se dará lo mejor posible(Caldela,O. 2005)

Según Caldela, O, en la comunicación intervienen varios elementos, por lo tanto hablar siempre, implica pensar. El instructor siempre debe: tener conocimiento sobre el tema, tener conciencia de lo que se dice, utilizar un lenguaje adecuado y demostrar una personalidad congruente con lo que dice.

3.2.6.2. Los estilos de comunicación

El estilo de dirección que desarrolla el docente en su actividad, establece las pautas de interacción del mismo con sus estudiantes. De esta interacción se derivan los tres tipos básicos de estilos de dirección asumidos por los profesores. Las características fundamentales de cada estilo se presentan a continuación: (Cabeza, Gómez, O, 2006)

Estilo democrático.

- Tiene en cuenta las particularidades individuales y la experiencia personal del alumno, sus necesidades y su actividad.
- Trabaja con el grupo como un todo, sin abandonar el enfoque personal en el tratamiento de los estudiantes.
- No es estereotipado ni en la conducta ni en los juicios.

- No es selectivo en los contactos, ni subjetivo en las valoraciones.
- No es agresivo en las relaciones.

Estilo autoritario.

- Trabaja con la "media" del estudiantado, sin tener en cuenta sus particularidades.
- Es estereotipado en su conducta y en los juicios que emite.
- Expresa con intensidad sus reacciones emocionales.

Estilo liberal.

- No atiende a las particularidades individuales de los estudiantes, deja al grupo hacer" de acuerdo con sus criterios y decisiones.
- No tiende a hacer juicios sobre el trabajo a menos que se le soliciten.
- No orienta la tarea ni estimula al grupo por los resultados alcanzados.
- Se muestra indiferente en cuanto a sus reacciones emocionales.

La adopción de un estilo comunicativo que propicie el diálogo, el esfuerzo grupal, la cooperación y el desarrollo pleno de todos los miembros del grupo, conjugando los intereses individuales con los objetivos educativos generales, debe conducir al logro de una mayor eficiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por la importancia que se le atribuye a la comunicación educativa consideramos de extraordinario valor hacer mención a determinados aspectos teóricos vinculados a las prácticas comunicativas y que a su vez garantizan el éxito de la mismas:(Ochoa, Brito, M, 2002)

- La estructura de la comunicación.
- La comunicación y el lenguaje verbal.
- La comunicación extra verbal.
- La persuasión.
- El Proceso Docente Educativo como proceso comunicativo.
- Las características generales de la personalidad de los alumnos.

3.2.6.3 La estructura de la comunicación.

Las relaciones estables de comunicación configuran formaciones subjetivas de la personalidad, donde se integran los diferentes sentidos psicológicos en la que su organización necesaria, define el valor de esta relación para la personalidad. Estas configuraciones subjetivas forman una parte esencial de la historia del proceso de la comunicación, pues representa su memoria histórica y son precisamente estas configuraciones de la personalidad las que definen el carácter subjetivo de la comunicación humana, ella tiene un papel fundamental en la atmósfera psicológica de todo grupo humano lo cual lleva a que los hombres enfrenten situaciones de comunicación como un todo único abordadas desde diferentes ángulos, ya que la misma comprende elementos de distinta naturaleza; así, los elementos de carácter informativo, perceptivo e interactivo se conocen como los componentes estructurales del proceso de comunicación interpersonal.

3.2.6.4 La comunicación y el lenguaje verbal.

La cualidad de comunicación oral está asociada al uso racional de la voz lo que debe constituir un principio básico para todos aquellos profesionales que como el profesor, dependen esencialmente de su voz para desempeñar su función.

Hay contenidos de la comunicación que solo pueden ser transmitidos mediante el uso del lenguaje verbal, que ofrece recursos para hacer claros nuestras intenciones y permite la comprensión entre los comunicantes, por lo cual es considerado el medio más eficaz para la comunicación interpersonal.

La función comunicativa del lenguaje verbal permite ejercer influencia sobre los demás a partir del contenido de la comunicación y la relación entre los comunicantes.

La comunicación extra verbal.

El medio fundamental de comunicación entre los hombres es la palabra, aunque existe parte considerable de los contenidos que se transmiten en una situación de comunicación interpersonal que no se dan a través del lenguaje

verbal, es a esto a lo que se llama comunicación no verbal o extra verbal; esta consiste en un comportamiento del hombre que transmite significados sin palabras. Este tipo de comunicación sirve de complemento al lenguaje verbal, aunque puede servir, en otros casos como información en sí misma. Mediante esta se expresan contenidos para la comunicación de carácter expresivo fundamentalmente.

Por la expresión del rostro de una persona yo puedo saber si lo que me dice es algo que le agrada o no su mímica facial me expresa matices emocionales, o puedo saber si se aprueba una idea, aunque no me lo diga con palabras.

Cuando el lenguaje verbal no es coherente con aquello que expresa la persona extra verbalmente, la comunicación se vuelve confusa, despierta incertidumbre, desconfianza. A veces nos decidimos por la impresión causada más que por las propias palabras escuchadas.

La persuasión.

Dentro del proceso de comunicación, existe una forma particular que garantiza en gran medida el éxito del trabajo pedagógico, a la cual debe hacerse especial referencia: se trata de la persuasión la cual nos permite alcanzar elevados resultados en nuestra labor educativa. El profesor debe conocer y ampliar en su trabajo esta forma particular de comunicación, pues el mismo precisa ser muy convincente en sus actos, principalmente en lo que dice respecto a sus argumentos comunicativos; a continuación relacionamos algunos factores persuasivos que el docente debe conocer:

- Prestigio de comunicador.
- Credibilidad de la fuente de comunicación
- Seguridad del comunicador
- Ser auténtico
- Confiar en los otros
- Paciencia
- Amplio conocimiento acerca de la cuestión que trabaja.

El Proceso Docente Educativo como proceso comunicativo presenta aspectos teóricos que se valoran por encima de todos los componentes de la comunicación, como la relación profesor alumno que es indispensable, sus conversaciones individuales son un elemento esencial, así como el conocimiento de las características generales de la personalidad de los estudiantes, por desempeñar éstas un papel muy valioso en el proceso comunicativo.

No es recibiendo lecciones como el educando llega a la apropiación del conocimiento, el ser humano aprende construyendo, elaborando personalmente, la educación no puede reducirse a una pura transmisión-recepción de informaciones.

El proceso de enseñanza –aprendizaje tiene sin dudas, un componente de contenidos que es menester transmitir, enseñar, pero necesita ineludiblemente ser en gran medida-descubrimiento personal, recreación, reinención. Este proceso de construcción y apropiación difícilmente se cumplirá unilateralmente, en soledad: supone y exige el intercambio.

No basta con un profesor –locutor, sea éste presencial o a distancia y estudiantes oyentes o lectores: requiere interlocutores, conocer es comunicar, tendemos a separar ambos momentos: uno primero en el que adquirimos el conocimiento y otro posterior en el que pasamos a comunicarlo. Sin embargo, la propia experiencia debe llevarnos a reconocer la relación entre conocimiento y comunicación como un proceso mucho más interactivo. Si recordamos las cosas que realmente hemos aprehendido en nuestra vida, comprobaremos que son mayoritariamente aquellas que hemos tenido a la vez la oportunidad y el compromiso de transmitir las a otros. Las restantes, ésas que solo hemos leído y escuchado, han quedado, salvo contadas excepciones, relegadas al olvido.

Las características generales de la personalidad.

Psicológicamente la personalidad presenta determinadas características generales las cuales no se expresan directamente en cada personalidad concreta sino que se manifiestan de manera indirecta mediante las formaciones psicológicas que distinguen a cada personalidad en sus manifestaciones reales. En la personalidad de un estudiante apreciamos las formaciones

psicológicas que se ponen de manifiesto, pero cada una de esas formaciones las reconocemos como pertenecientes a su personalidad porque en ellas están concretadas las características generales que ponen en evidencia la existencia de la personalidad.

Estas características generales no se manifiestan aisladamente, sino estrechamente integradas, ellas son:

- Individualidad.
- Integridad.
- Estabilidad.
- Función reguladora.
- Poseer una estructura.

Ahora bien, en el proceso comunicativo no siempre obtenemos lo que deseamos, en ocasiones aparecen los ruidos o barreras, los cuales también tienen lugar en el Proceso Pedagógico y de no ser controlados adecuadamente por el docente influye negativamente tanto en el aprendizaje de los estudiantes como en las manifestaciones conductuales de los mismos ya que trae como consecuencias falta de atención, indisciplinas, distorsión, desmotivación, entre otras.

Para evitar este trastorno en la información además de evitar los ruidos podemos utilizar algunos otros recursos como la redundancia, que es repetir la misma información a través de diversas vías o canales. Nosotros los docentes siempre aspiramos a obtener éxitos en nuestras clases como proceso comunicativo, ello depende de la calidad con que se apliquen los principios científicos y técnicos que sustentan su empleo.

El resultado depende de factores objetivos y subjetivos, los primeros de tipo material y los segundos inherentes al sujeto. Al respecto Miguel Fernández Pérez, investigador español plantea: "Un buen profesor no es sino un incansable buscador de codificaciones óptimas para la comunicación de lo que desea que sus alumnos aprendan."

Cuando se trata de un proceso de comunicación educativo que tiene lugar en un contexto educacional planificado y dirigido, exige la atención del sujeto

educador que debe poner en función todos sus recursos para lograrla; por eso, cuando se plantea establecer una comunicación adecuada profesor-alumnos en el Proceso Pedagógico, se pretende alcanzar una comunicación educativa

3.2.7 Evaluación del aprendizaje

Según I. Acaherandio, SJ, 2004, citado por Romano, E, 2008 la teoría y la práctica de la evaluación escolar se va renovado y mejorando al ritmo de los avances en las Ciencias de la Educación. Principalmente las teorías constructivistas y socioconstructivistas, hay nuevos y más ricos enfoques sobre al evaluación de los alumnos, profesores e instituciones educativas. Hasta hace poco, la evaluación del aprendizaje escolar se entendía principalmente como una actividad de "exámenes" o de, pruebas de control al final del curso(exámenes finales) o de proceso parciales de enseñanza aprendizaje(exámenes parciales); por otra parte se interpretaba la evaluación como una actividad de un rango académico menor, en comparación con la enseñanza y el aprendizaje.

En la actualidad esta concepción sobre la evaluación del aprendizaje ha cambiado, se como un proceso integral, donde la evaluación se debe dar a lo largo del proceso enseñanza aprendizaje.

Según Jaume, N, 1992 citado por Romano, E, 2008, cada vez más se considera que si se quiere cambia la práctica educativa es necesario cambiar la evaluación, es decir su finalidad y el qué y cómo se evalúa.... planteamientos didácticos aparentemente innovadores pueden ser discutidos cuando se observa qué y cómo se evalúa los aprendizajes promovidos... Sin embargo alrededor de la evaluación gira todo el trabajo escolar. No solo condiciona qué, cuándo y cómo se enseña, sino también los ajustes que se deben introducir para atender a la diversidad de necesidades que se generan en el aula. Un buen dispositivo de evaluación debe estar el servicio de una pedagogía diferenciada capaz de dar repuesta a los intereses y dificultades de cada alumno Una de las dimensiones más relevantes de la evaluación educativa, se refiere a todas aquellas técnicas e instrumentos de evaluación de los aprendizajes.

Según Jaume, n, 1992 citado por Romano, E, 2008, desde el punto de vista de la función pedagógica, la evaluación no se puede situar solamente al final del proceso de enseñanza aprendizaje. Hay diversas modalidades de evaluación caracterizada por el momento que se realiza y por el objetivo que se persiguen: evaluación diagnóstica, evaluación formativa y evaluación sumativa.

La evaluación de los aprendizajes escolares se refiere al proceso sistemático y continuo mediante el cual se determina el grado en que se están logrando los objetivos de aprendizaje. Dicho proceso tiene una función primordial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues por medio de ella se retroalimenta dicho proceso (Moreno, M, s.f.)

Si como resultado de la evaluación descubrimos que los objetivos se están alcanzando en un grado mucho menor que el esperado o que no se están alcanzando, inmediatamente surgirá una revisión de los planes, de las actividades que se están realizando, de la actitud del maestro, de la actitud de los alumnos y de la oportunidad de los objetivos que se están pretendiendo. Todo este movimiento traerá como resultado un reajuste, una adecuación que fortalecerá el proceso enseñanza-aprendizaje que se viene realizando; es así como la evaluación desempeña su función retroalimentadora.

Imaginar el proceso enseñanza-aprendizaje sin evaluación, sería como salir a un camino deseando llegar a determinado lugar, pero sin preocuparnos en ningún momento por analizar las señales que nos indican si vamos por el camino adecuado; correríamos el riesgo de descubrir tardíamente que hemos llegado a donde no deseábamos, o que llegamos, pero habiendo utilizado el camino más complicado porque no nos detuvimos a observar que había otro más corto y en mejores condiciones.

3.2.7.1 Tipos de evaluación

Refiriéndonos a la evaluación como proceso para determinar el grado en que los objetivos del aprendizaje van siendo alcanzados, distinguiremos tres tipos de ella:

- Evaluación diagnóstica
- Evaluación formativa

➤ Evaluación sumaria

3.2.7.2 Evaluación diagnóstica

La evaluación diagnóstica es un proceso que pretende determinar:

- Si los alumnos poseen los requisitos para iniciar el estudio de una unidad o curso.
- En qué grado los alumnos han alcanzado ya los objetivos que nos proponemos en esa unidad o curso (conocimientos, habilidades, destrezas, etc.).
- La situación personal: física, emocional y familiar en que se encuentran los alumnos al iniciar el curso o una etapa determinada.

Si analizamos los aspectos que pretenden conocerse a través de la evaluación diagnóstica, caeremos en la cuenta de que, por su carácter de antecedentes básicos que el maestro necesita tomar en cuenta antes de realizar cualquier actividad, la evaluación diagnóstica deberá llevarse a cabo al inicio del curso y al inicio también de cada unidad si se considera conveniente.

Ahora pensemos un poco en su trascendencia. Si a través de la evaluación diagnóstica nos damos cuenta de que los alumnos, en su mayoría, poseen los requisitos para abordar el curso, lo interpretaremos como luz verde para seguir adelante con nuestros objetivos; pero si descubrimos que la mayoría no cuenta con dichos requisitos, tendremos que hacer un reajuste en nuestra planeación. Si la evaluación diagnóstica nos muestra que nuestros alumnos alcanzaron ya varios o muchos de los objetivos que nos proponemos abordar en esa unidad o curso, nuevamente tendremos que hacer los reajustes necesarios a la planeación, pues de lo contrario los alumnos perderán el interés y no desearán repetir actividades encaminadas hacia objetivos que ya alcanzaron.

Algo también de suma importancia serán los datos que a través de la evaluación diagnóstica podamos obtener acerca de las características familiares, físicas y emocionales en nuestros alumnos; mediante este

conocimiento podremos orientar nuestra acción para tratar de responder a las especiales circunstancias de cada uno de ellos.

La prueba diagnóstica la que tiene como finalidad determinar cuáles son los puntos fuertes y los puntos débiles del estudiante que se presenta a la misma, qué puede o no puede hacer, y hasta qué punto se desenvuelve en las distintas habilidades. La información proporcionada por esta prueba sirve para tomar decisiones sobre la formación que debe seguir el estudiante, aunque se puede utilizar también para clasificarlo en un grupo de nivel homogéneo, con el fin de que reciba la instrucción adecuada al nivel demostrado (Centro virtual Cervantes, 2003)

Según Ausubel (1978), averiguar los conocimientos previos, que el alumno presenta antes de iniciar el aprendizaje y que son potencialmente relacionables con los nuevos contenidos a aprender, es uno de los factores fundamentales que influyen en el progreso de los alumnos. Esto deberá tenerse en cuenta por los docentes que se dispongan a utilizar los recursos generados en este proyecto.

3.2.7.3 Evaluación Formativa

La evaluación formativa es un proceso que pretende:

- Informar tanto al estudiante como al maestro acerca del progreso alcanzado por el primero.
- Localizar las deficiencias observadas durante un tema o unidad de enseñanza-aprendizaje.
- Valorar las conductas intermedias del estudiante para descubrir cómo se van alcanzando parcialmente los objetivos propuestos.

Por sus características, la evaluación formativa tendrá lugar al final de un tema, de una unidad o al término de una serie de actividades de cuyo buen logro dependa el éxito de actividades posteriores.

La evaluación formativa tiene también un papel de mucha importancia dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, ella se encarga de orientar la

actividad a través de sus informes sobre la forma en que se van alcanzando los objetivos. Si la evaluación formativa señala que se van cumpliendo los objetivos, el maestro y los alumnos tendrán un estímulo eficaz para seguir adelante. Si la evaluación formativa muestra deficiencias o carencias en cuanto a los objetivos que pretenden alcanzarse, será tiempo de hacer las rectificaciones y ajustes necesarios al plan, de motivar nuevamente a los alumnos y de examinar si los objetivos señalados son los más oportunos para colocarse en esa precisa etapa del proceso enseñanza-aprendizaje.

Podemos comparar la evaluación formativa con los semáforos colocados a lo largo de un camino que pretendemos recorrer, ellos nos indican si podemos confiadamente seguir adelante (luz verde), si debemos recorrer con precaución (luz amarilla) o si definitivamente es necesario un paro para revisión (luz roja). La observación atenta de la función indicadora que desempeña la evaluación formativa, nos llevará a una continua revisión y adecuación de nuestras actividades escolares.

La evaluación durante el proceso de aprendizaje o formativa es un término que fue introducido el año 1967 por M. Scriven para referirse a los procedimientos utilizados por los profesores con la finalidad de adaptar su proceso didáctico a los progresos y necesidades de aprendizaje observados en sus alumnos. Responde a una concepción de la enseñanza que considera que aprender es un largo proceso a través del cual el alumno va reestructurando su conocimiento a partir de las actividades que lleva a cabo. Si un estudiante no aprende, no es solamente debido a que no estudia o a que no tiene capacidades mínimas, sino que también puede ser motivado por las actividades que se le proponen. Este tipo de evaluación tiene, pues, como finalidad fundamental, una función reguladora del proceso de enseñanza - aprendizaje para posibilitar que los medios de formación respondan a la característica de los estudiantes

3.2.7.4 Evaluación sumativa

La evaluación sumativa es un proceso que pretende:

- Valorar la conducta o conductas finales que se observan en el educando al final del proceso.
- Certificar que se han alcanzado los objetivos propuestos.
- Hacer una recapitulación o integración de los contenidos de aprendizaje sobre los que se ha trabajado a lo largo de todo el curso.
- Integrar en uno solo, los diferentes juicios de valor que se han emitido sobre una persona a través del curso.

Dadas sus características, el tiempo apropiado para llevarla a cabo será al fin de una unidad o de todo un curso escolar. Por medio de ella se trata de corroborar lo que ha sido alcanzado; esto no será nuevo para maestro y alumnos puesto que al llegar a la evaluación sumaria, cuentan ya con suficientes datos obtenidos de las evaluaciones formativas que les harán vislumbrar lo que pueden esperar de la evaluación sumaria. Si en el momento de la evaluación sumaria los resultados fueran inesperados, habría que desconfiar de la validez de las evaluaciones formativas o de la atención que se prestó a éstas para hacer los reajustes necesarios.

Tiene gran valor el papel que la evaluación sumaria desempeña en la organización mental del conocimiento por parte del alumno, por medio de ella relaciona los diferentes aspectos del conocimiento y tiene un panorama general del curso o de la unidad que son objeto de la evaluación.

Los tres tipos de evaluación antes señalados recorrerán el mismo proceso: formular un juicio de valor sobre las conductas del educando, después de una medición a interpretación previas. Dicho juicio de valor irá desempeñando diferentes papeles: será un antecedente del alumno en la evaluación diagnóstica, un indicador de sus adelantos o deficiencias en la evaluación formativa y una certificación del grado en que alcanzó los objetivos en la evaluación sumaria.

La evaluación sumativa tiene por objetivo establecer balance fiables de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza – aprendizaje.

Tiene una función social de asegurar que las características de los estudiantes respondan a las exigencias del sistema. Pero también puede tener una función formativa de saber si los alumnos han adquirido los comportamientos terminales previstos por el profesorado y, en consecuencia, si tiene los prerrequisitos necesarios para posteriores aprendizajes o bien determinar los aspectos que convendría modificar en una repetición futura de la misma secuencia de enseñanza aprendizaje.

Una de las dimensiones más relevantes de la evaluación educativa, se refiere a todas aquellas técnicas e instrumentos de evaluación de los aprendizajes

Según Berlier, nombrado por Sequiera V, Villagra S, 2005, ha propuesto una clasificación en términos del grado de formalidad y estructuración con que se establecen las evaluaciones: informales, semiformales y formales.

En primer lugar se encuentran las técnicas informales, las cuales se utilizan dentro de episodios con una duración breve. Como exige poco gasto didáctico, pueden utilizarse a discreción con la situación de enseñanza o de aprendizaje. Además dichas técnicas se distinguen porque el profesor no la presenta a sus alumnos como actos evaluativos, y ese sentido los alumnos sienten que no están siendo evaluados, de éstas técnicas se identifican dos tipos: observaciones de las actividades por los alumnos y exploración de las actividades a través de preguntas realizadas por el profesor (Sequeiro, V, Villagra S, 2005).

Otro grupo de técnicas de evaluación son las semiformales, las cuales se caracterizan por requerir de un mayor tiempo de preparación que las informales, demanda mayor tiempo para valoración y exigir a los alumnos respuestas más duraderas lo cual hace que a estas actividades si se le impongan calificaciones; en particular, en esta última razón los alumnos suelen percibir las más como actividad de evaluación, en comparación con las técnicas informales, dentro de éstas técnicas de evaluación se tienen ejercicios y prácticas que los alumnos realizan en clase y tareas que los

docentes encomiendan a sus alumnos para realizar fuera de clase profesor (Sequeiro, V, Villagra S, 2005).

Los ejercicios y las prácticas que los alumnos realizan en clase, por lo común, el profesor suele plantear a los alumnos una serie de actividades con el fin de valorar el nivel de comprensión o ejecución que sus alumnos son capaces de realizar. Tales ejercicios, efectuados de manera individual o en situaciones de aprendizaje cooperativo, pretende dar a los alumnos oportunidad para que profundicen sobre determinados conceptos o procedimientos (Sequeiro, V, Villagra S, 2005).

Los trabajos que los profesores suelen encomendar a sus alumnos pueden ser muy variados: ejercicios, solución de problemas, visitas a lugares determinados, trabajos de investigación, etc. Se realizan en forma individual o en grupos pequeños. Los trabajos son entregados y el profesor los evalúa y ubica dentro de un contexto didáctico o de enseñanza específico. Estos trabajos extraclase aún pueden ser objetos de críticas, también permiten obtener información muy valiosa al alumno y al profesor (Sequeiro, V, Villagra S, 2005).

Una técnica de evaluación, que bien puede clasificarse como de tipo semiformal, es la evaluación de portafolio o de carpeta. Este tipo de evaluación consiste en hacer una colección de trabajos (por ejemplos ensayos, análisis de textos composiciones escritas, problemas de matemáticas resueltos, dibujos, según lo que deseamos evaluar) que los apéndices realizaron durante un ciclo educativo. Para llevar a cabo una evaluación de portafolio se requiere: que se defina con claridad lo que se quiere, que se proponga criterios para determinar lo que debe incluirse en el portafolio, quién lo incluye y cuándo debe hacerse, también se requiere criterios para valorar las piezas individuales que se integren en el portafolio y para juzgar la colección global de trabajos que lo formarán (Sequeiro, V, Villagra S, 2005).

El tercer grupo de procedimientos o instrumentos de evaluación son los que se agrupan bajo el rubro de técnicas formales. Dichas técnicas exigen

un proceso de planeación y elaboración más sofisticadas y suelen aplicarse en situaciones que demandan un mayor grado de control. Por esta razón los alumnos los perciben como situaciones verdaderas de evaluación del proceso enseñanza aprendizaje. Este tipo de técnicas suelen utilizarse en forma periódica o al finalizar un ciclo completo de enseñanza y aprendizaje. Dentro de ellas encontramos varias modalidades: pruebas o exámenes escritos tipo test, mapas conceptuales, pruebas de ejecución y lista de cotejo o verificación de escalas (Sequeiro, V, Villagra S, 2005).

Los exámenes se pueden definir como aquellas situaciones controladas donde se intenta verificar el grado de rendimiento o aprendizaje logrado por los aprendices, supuestamente los exámenes son recursos que han aparecido en el ámbito educativo con la intención de lograr una evaluación objetiva, libre lo más posible de interpretaciones idiosincráticas al establecer juicios sobre los aprendizajes de los alumnos. Otra característica adicional asociada al examen, es la supuesta posibilidad de cuantificar el grado de rendimiento o aprendizajes a través de calificaciones consistentes en números (Sequeiro, V, Villagra S, 2005)

La evaluación del aprendizaje es parte del proceso enseñanza aprendizaje, deberá realizarse en función de los objetivos de la asignatura y de acuerdo al tipo de evaluación que indique el programa del mismo. El sistema de evaluación comprende la evaluación sistemática, los exámenes parciales, trabajos de curso y exámenes especiales. La evaluación sistemática consiste en la realización de preguntas de control y comprobación, clases prácticas, laboratorios, de campo, talleres, pruebas cortas y trabajos extra clase. El examen parcial comprobará el logro de los objetivos particulares de un conjunto de temas en cada asignatura (reglamentos, UNAN Managua).

3.2.8 Rendimiento académico

La complejidad del rendimiento académico inicia desde su conceptualización. A veces se le denomina como aptitud escolar, desempeño académico al nivel del conocimiento demostrado en un área o materia,

comparado con la norma (edad, y nivel académico) Una de las variables más empleadas o consideradas por los docentes e investigadores para aproximarse al rendimiento académico son: las calificaciones escolares, y además de esto, el rendimiento académico es una actividad importante para una institución de educación superior porque sirve de insumo para la evaluación de su currículo y su eficacia. (Sequeira, V, 2006)

A continuación diferentes conceptos de rendimiento académico de diferentes autores, nombrado por Mairena V, (2008):

Según Backman (1971), señala que existen problemas que ayudan a determinar el bajo rendimiento de los estudiantes, entre los más frecuentes están: los problemas relacionados con variables de personalidad como (extroversión, introversión, ansiedad) y motivacionales.

Marco (1966), afirma que el rendimiento es la unidad o provecho que el estudiante obtiene de todas las actividades tanto educativas como informales que el estudiante enfrenta durante la escuela.

González (1982), señala que el Rendimiento Estudiantil además de las calificaciones obtenidas, debe guardar una relación entre el número de materias aprobadas y reprobadas y el tiempo que tarde el estudiante en graduarse.

Por otra parte, Jiménez (1983), establece que el Rendimiento Estudiantil es el promedio ponderado de notas obtenidas por el estudiante durante un determinado periodo académico.

Alfonso (1994), señala que el Rendimiento Académico (Estudiantil) es el resultado de la acción escolar, que expresa el éxito alcanzado por el estudiante en el aprovechamiento del 100% de los objetivos contemplados en el programa de estudio de las asignaturas impartidas, detectado por la evaluación integral y condicionados por los diversos factores escolares y sociales.

En ese orden de ideas Fermín (1997), define Rendimiento Académico (Estudiantil) como el promedio de notas obtenidas por los estudiantes en cada lapso de tiempo.

El Rendimiento Académico (Estudiantil), según lo expresado en el Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación (1999), de Venezuela se define como el progreso alcanzado por el (la) estudiante, en función de los objetivos programáticos previos, es decir, según los objetivos que se han planificado, qué tanto y qué tan rápido avanza el (la) estudiante, dando el resultado más satisfactorio posible en el rendimiento del estudio.

El rendimiento académico es, según Pizarro (1985), citado por Reyes, Y. (2003) una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiesta, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. Además, el mismo autor, ahora desde la perspectiva del alumno, define al rendimiento académico como la capacidad respondiente de éste frente a estímulos educativos, la cual es susceptible de ser interpretada según objetivos o propósitos educativos ya establecidos.

El rendimiento académico es, según Kaczunska (1986), citado por Reyes, Y. (2003) afirma que el rendimiento académico es el fin de todos los esfuerzos y todas las iniciativas escolares del maestro, de los padres de los mismos alumnos; el valor de la escuela y el maestro se juzga por los conocimientos adquiridos por los alumnos.

Tenemos también que en 1985, Himmel citado por Castejón Costa, 1998) define el rendimiento académico o efectividad escolar como el grado de logro de los objetivos establecidos en los programas oficiales de estudio.

Por otro lado, el rendimiento académico, para Novaez (1986), citado por Reyes, Y. (2003) citado por es el quantum obtenido por el individuo en determinada actividad académica. Así, el concepto del rendimiento está ligado al de aptitud, y sería el resultado de ésta y de factores volitivos, afectivos y emocionales, que son características internas del sujeto.

Para Requena (1998), citado por Chayña, M, (2007) afirma que el rendimiento académico es fruto del esfuerzo y la capacidad de trabajo del estudiante. De las horas de estudio, de la competencia y el entrenamiento para la concentración.

Según De Natale (1990), citado por a Chayña, M, (2007) a firma que el aprendizaje y rendimiento implican la transformación de un estado determinado en un estado nuevo, que se alcanza con la integración en una unidad diferente

con elementos cognoscitivos y de estructuras no ligadas inicialmente entre sí. El rendimiento académico es un conjunto de habilidades, destrezas, hábitos, ideales, aspiraciones, intereses, inquietudes, realizaciones que aplica el estudiante para aprender. El rendimiento académico es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el mismo, por ello, el sistema educativo brinda tanta importancia a dicho indicador. En tal sentido, el rendimiento académico se convierte en una tabla imaginaria de medida para el aprendizaje logrado en el aula, que constituye el objetivo central de la educación. En el rendimiento académico, intervienen muchas otras variables externas al sujeto, como la calidad del maestro, el ambiente de clase, la familia, el programa educativo y variables psicológicas o internas, como la actitud hacia la asignatura, la inteligencia, la personalidad, el auto-concepto del estudiante, la motivación. En suma, el rendimiento académico del alumno depende de su situación material y social de existencia, que debe ser tomado en cuenta en el momento de evaluar su nivel de aprendizaje.

En otras palabras, el rendimiento académico es una medida de las capacidades del alumno, que expresa lo que éste ha aprendido a lo largo del proceso formativo. También supone la capacidad del alumno para responder a los estímulos educativos. En este sentido, el rendimiento académico está vinculado a la aptitud. Existen distintos factores que inciden en el rendimiento académico. Desde la dificultad propia de algunas asignaturas, hasta la gran cantidad de exámenes que pueden coincidir en una fecha, pasando por la amplia extensión de ciertos programas educativos, son muchos los motivos que pueden llevar a un alumno a mostrar un pobre rendimiento académico.

Otras cuestiones están directamente relacionadas al factor psicológico, como la poca motivación, el desinterés o las distracciones en clase, que dificultan la comprensión de los conocimientos impartidos por el docente y termina afectando al rendimiento académico a la hora de las evaluaciones. Por otra parte, el rendimiento académico puede estar asociado a la subjetividad del docente cuando corrige. Ciertas materias, en especial aquellas que pertenecen a las ciencias sociales, pueden generar distintas interpretaciones o

explicaciones, que el profesor debe saber analizar en la corrección para determinar si el estudiante ha comprendido o no los conceptos.

3.2.8.1 Características del rendimiento académico

García y Palacios (1991), citado por Reyes, Y.2003, después de realizar un análisis comparativo de diferentes definiciones del rendimiento académico, concluyen que hay un doble punto de vista: estático y dinámico, que atañen al sujeto de la educación como ser social. En general el rendimiento académico es caracterizado por del siguiente modo: el rendimiento en su aspecto dinámico responde al proceso del aprendizaje y como tal esta ligado a la capacidad y al esfuerzo del alumno y en su aspecto estático comprende al producto del aprendizaje generado por el alumno y expresa una conducta de aprovechamiento. El rendimiento académico está ligado a medida de calidad y a juicio de valor, a propósito ético que incluye expectativas económicas.

3.2.8.2 El aprendizaje

De acuerdo a lo relacionado al aprendizaje, esto se va a reflejar en el resultado del Rendimiento Académico obtenido por cada estudiante en la materia de Contabilidad de Costos por órdenes específicas.

A continuación paso a presentar algunos conceptos en lo que al aprendizaje se refiere, según diferentes autores, nombrado por Mairena Victor (2008):

El aprendizaje se define como un cambio en la capacidad o disposición humana, relativamente duradero y además no puede ser explicado por procesos de maduración. Este cambio es conductual, lo que permite inferir que solo se logra a través del aprendizaje (Bigge y Hunt, 1981).

Puede definirse el aprendizaje como un cambio en la conducta, relativamente permanente, que ocurre como resultado de la experiencia. Al usar la expresión relativamente permanente, ésta definición elimina la fatiga y los factores

motivacionales como posibles causas del cambio, los factores madurativos.

3.2.8.3 Tipos de aprendizaje

Según la teoría del aprendizaje de Gagne (citado por Tovar, 1993):

- Aprendizaje de señales: puede ser equivalente al condicionamiento clásico o de reflejos.
- Aprendizaje de estímulo-respuesta: Aproximadamente equivalente al condicionamiento instrumental u operante.
- Encadenamiento motor.
- Discriminaciones múltiples.
- Aprendizaje de conceptos.
- Aprendizaje de principios.
- Resolución de problemas.

3.2.8.4 Leyes del aprendizaje

Maddox (1980), señala que el aprendizaje se rige por las siguientes leyes:

- Ley de preparación: cuando una tendencia a la acción es activada mediante ajustes, disposiciones y actitudes preparatorias, el cumplimiento de la tendencia a la acción resulta satisfactorio, y el cumplimiento molesto.
- Ley del ejercicio: Las conexiones se fortalecen mediante la práctica (ley del uso) y se debilitan u olvidan cuando la práctica se interrumpe (ley del desuso). La fortaleza de un hábito o conexión se define entonces a partir de la probabilidad de su aparición.
- Ley de efecto: Que una conexión se fortalezca o se debilite depende de sus consecuencias. Una conexión se fortalece si va acompañada luego de un estado de cosas satisfactorias. Si no, se debilita. Lo satisfactorio o no satisfactorio se mide a partir de la conducta observable, o sea si el sujeto persiste en buscar ese estado de cosas o no. Las recompensadas fomentan el aprendizaje de conductas recompensadas, y los castigos o

molestias reducen la tendencia a repetir la conducta que llevó a ellos. Estas tres leyes primordiales, tienen cinco leyes subsidiarias, que Thronidike (citado por Maddox, 1980), consideró menos importantes:

- Respuesta múltiple: Si el organismo no puede ensayar respuestas distintas, alcanzaría la solución correcta y no aprendería.
- Disposición o actitud: El aprendizaje está guiado por disposiciones duraderas (cultura) o momentáneas. Tales disposiciones no solo determinarán qué hará la persona, sino también qué es lo que le dará satisfacción o fastidio. Por ejemplo: lo que socialmente es una recompensa, el sujeto puede entenderla como molestia o castigo.
- Predominancia de los elementos: El sujeto que aprende es capaz de reaccionar selectivamente a elementos predominantes del problema. Esto hace posible el aprendizaje analítico y por comprensión.
- Respuesta por analogía: Ante un estímulo nuevo, el sujeto tiende a responder como responde ante un estímulo semejante previo.
- Desplazamiento asociativo: Si una respuesta puede mantenerse intacta a través de una serie de cambios en una situación estimulante, finalmente podrá producirse ante una situación totalmente nueva.

3.2.9 Estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje, son el conjunto de actividades, técnicas y medios que se planifican de acuerdo con las necesidades de la población a la cual van dirigidas, los objetivos que persiguen y la naturaleza de las áreas y cursos, todo esto con la finalidad de hacer más efectivo el proceso de aprendizaje. Al respecto Brandt (1998) las define como, "Las estrategias metodológicas, técnicas de aprendizaje andragógico y recursos varían de acuerdo con los objetivos y contenidos del estudio y aprendizaje de la formación previa de los participantes, posibilidades, capacidades y limitaciones personales de cada quien". Es relevante mencionar que las estrategias de aprendizaje son conjuntamente con los contenidos, objetivos y la evaluación de los aprendizajes, componentes fundamentales del proceso de aprendizaje (Dubón, M, 2007).

Uno de los objetivos más valorados y perseguidos dentro de la educación a través de la historia, es la de enseñar a los estudiantes a que se vuelvan aprendices autónomos, independientes y auto regulados, capaces de aprender a aprender. (Dubón, M, 2007). Cuando un estudiante por su cuenta investiga un tema, planea una exposición de un tema, explica un ejercicio, desarrolla la capacidad de ejercitar la mente, de sentirse importante dentro de la clase y parte de ésta. De tal manera, el estudiante llega, presenta el ensayo que el maestro le orientó o expone la clase. Durante este proceso el estudiante comete errores y aciertos. Los aciertos le motivan a seguir investigando por su cuenta y a realizar aportes a la asignatura. Es relevante mencionarle que las estrategias de aprendizaje son conjuntamente con los contenidos, objetivos y la evaluación de los aprendizajes, componentes fundamentales del proceso de aprendizaje.

Según Brow,1975; Flavell y Wellam, 1977, citado por Díaz, F y Hernández(2003) la ejecución de las estrategias de aprendizaje ocurren asociada con otros tipos de recursos y procesos cognitivos de que dispone cualquier aprendiz, diversos autores coinciden con la necesidad de distinguir entre varios tipos de conocimientos que poseemos y utilizarlo durante el aprendizaje . Por Ejemplo:

- Procesos cognitivos básicos: son todas aquellas operaciones y procesos involucrados en el procesamiento de la información, como atención, percepción, codificación almacenaje y minémicos, recuperación, etc.
- Conocimientos conceptuales específicos: se refiere a hechos la bagaje de hechos, conceptos y principios que poseemos sobre distintos temas de conocimientos el cual está organizado en forma de de un conocimiento. Por lo común se denominan conocimientos previos.
- Conocimiento estratégico: este conocimiento tiene que ver directamente con lo hemos llamado aquí estrategias de aprendizaje .
- Conocimiento metacognitivo: se refiere al conocimiento que poseemos sobre qué y cómo lo sabemos, así como el conocimiento que tenemos

sobre nuestros procesos y operaciones cognitivos, cuando aprendamos, recordamos o soluciones de problemas.

Estos cuatro tipos de conocimientos interactúan en forma intrincadas y complejas cuando el aprendiz utiliza las estrategias de enseñanza. Los procesos cognitivos básicos son indispensables para la ejecución de todos los otros procesos de orden superior. El conocimiento esquemático puede influir decisivamente en la naturaleza y en la forma que son empleadas las estrategias cognitivas. Una base de conocimientos rica y diversificada que ha sido producto de aprendizaje significativos, por lo general se erige sobre la base de la posesión y uso eficaz de las estrategias generales y específicas de dominio, así como una adecuada organización cognitiva de la memoria a largo plazo.

3.2.9.1 Clasificación de las estrategias de aprendizaje significativo

3.2.9.1.1 Las estrategias de elaboración

Las estrategias de elaboración suponen básicamente integrar y relacionar la nueva información que ha de aprenderse con los conocimientos previos pertinentes (Elosúa y García, 1993). Pueden ser básicamente de dos tipos: simple y compleja; la distinción entre ambas radica en el nivel de profundidad con que se establezca la integración. También puede distinguirse entre elaboración visual (v. gr., imágenes visuales simples y complejas) y verbal-semántica (v. gr., estrategia de "parfraseo", elaboración inferencial o temática, etcétera). Es evidente que estas estrategias permiten un tratamiento y una codificación más sofisticados de la información que se ha de aprender, porque atienden de manera básica a su significado y no a sus aspectos superficiales. Dentro de estas estrategias están: palabras claves, imágenes mentales, parafraseo, elaboración de inferencia, analogías.

3.2.9.1.2 Las estrategias de organización

Las estrategias de organización de la información permiten hacer una reorganización constructiva de la información que ha de aprenderse. Mediante el uso de dichas estrategias es posible organizar, agrupar o clasificar la

información, con la intención de lograr una representación correcta de la información, explotando ya sea las relaciones posibles entre distintas partes de la información y/ o las relaciones entre la información que se ha de aprender y las formas de organización esquemática internalizadas por el aprendiz (véase Monereo, 1990; Pozo, 1990). Dentro de estas estrategias están: uso de categorías, redes semánticas, mapas conceptuales.

Según Novak, citado por Cuevas, A, 2005, los mapas conceptuales se define como una técnica que representa, simultáneamente, una estrategia de aprendizaje, un método para captar lo más significativo de un tema y un recurso esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales, incluidos en una estructura de proposiciones

Tanto en las estrategias de elaboración como en las de organización, la idea fundamental no es simplemente reproducir la información aprendida, sino ir más allá, con la elaboración u organización del contenido; esto es, descubriendo y construyendo significados para encontrar sentido en la información. Esta mayor implicación cognitiva (y afectiva) del aprendiz, a su vez, permite una retención mayor que la producida por las estrategias de recirculación antes comentadas. Es necesario señalar que estas estrategias pueden aplicarse sólo si el material proporcionado al estudiante tiene un mínimo de significatividad lógica y psicológica

3.2.9.2 Clasificación de las Estrategias de aprendizaje memorístico

3.2.9.2.1 Recirculación de la información

Las estrategias de recirculación de la información se consideran como las más primitivas utilizadas por cualquier aprendiz (especialmente la recirculación simple, dado que niños en edad preescolar ya son capaces de utilizarlas cuando se requieren. Véase Kail, 1984). Dichas estrategias suponen un procesamiento de carácter superficial y son utilizadas para conseguir un aprendizaje verbatim o "al pie de la letra" de la información. La estrategia básica es un repaso (acompañada en su forma más compleja con técnicas para apoyarlo), el cual consiste en repetir una y otra vez (recircular) la

información que se ha de aprender en la memoria de trabajo, hasta lograr establecer una asociación para luego integrarla en la memoria a largo plazo. Las estrategias de repaso simple y complejo son útiles especialmente cuando los materiales que se ha de aprender no poseen o tienen escasa significatividad lógica, o cuando tienen poca significatividad psicológica para el aprendiz; de hecho puede decirse que son (en especial el repaso simple) las estrategias básicas para el logro de aprendizajes repetitivos o memorísticos (Alonso, 1991; Pozo, 1989).

3.2.9.2.2 Estrategias de recuperación

Las estrategias de recuperación de la información, las cuales son aquellas que permiten optimizar la búsqueda de información que hemos almacenado en nuestra memoria a largo plazo (episódica o semántica).

Alonso (1991) distingue dos tipos de estrategias de recuperación. La primera, llamada "seguir la pista", permite hacer la búsqueda de la información repasando la secuencia temporal recorrida, entre la que sabemos se encuentra la información que ha de recordarse. El esquema temporal de acontecimientos funciona como un indicio autogenerado, que tenemos que seguir (hacia adelante o hacia atrás) para recordar el evento de nuestro interés. La segunda, se refiere al establecimiento de una búsqueda inmediata en la memoria de los elementos relacionados con la información demandada, por lo que se denomina "búsqueda directa". La primera, se relaciona con información de tipo episódica y es útil cuando ha ocurrido poco tiempo entre el momento de aprendizaje o de presentación de la información y el recuerdo; mientras que la segunda se utiliza cuando la información almacenada es de carácter semántico y puede ser utilizada aun cuando haya ocurrido más tiempo entre los procesos mencionados

IV. PREGUNTAS DIRECTRICES

1- ¿Existe relación entre los objetivos de desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes que cursaron la Asignatura Costos por órdenes específicas de la carrera Contaduría Pública y Finanzas, de la Facultad Ciencias Económicas, en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN Managua) durante el segundo semestre del año académico 2008?

2. ¿Cuál es la contribución que aporta el desarrollo de los contenidos del proceso enseñanza aprendizaje al logro de los objetivos planteados en la Asignatura Costos por órdenes específicas de la carrera Contaduría Pública y Finanzas, de la Facultad Ciencias Económicas, en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN Managua) durante el segundo semestre del año académico 2008?

3. ¿Cuál es la relación existente entre las estrategias de enseñanza utilizadas en el proceso enseñanza aprendizaje con el rendimiento académico de la Asignatura Costos por órdenes específicas de la carrera Contaduría Pública y Finanzas, de la Facultad Ciencias Económicas, en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN Managua) durante el segundo semestre año académico 2008?

4. ¿Qué relación existe entre la comunicación didáctica del desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje y el rendimiento académico de la Asignatura Costos por órdenes específicas en la carrera Contaduría Pública y Finanzas en la Facultad Ciencias Económicas, de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN Managua) en el segundo semestre año académico 2008?

5- ¿Cuál es la relación que existe entre el sistema de evaluación y el rendimiento académico en la Asignatura de Costos por órdenes específicas en la carrera Contaduría Pública y Finanzas en la Facultad de Ciencias Económica, de la Universidad nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN Managua) en el segundo semestre año académico 2008?

6. ¿Cuál es la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje utilizadas por el estudiante y el rendimiento académico en la Asignatura de Costos por órdenes específicas en la carrera Contaduría Pública y Finanzas en la Facultad de Ciencias Económica, de la Universidad nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN Managua) en el segundo semestre año académico 2008?

V. Operacionalización de variables

Variable						
Sub variable	Indicadores	Pregunta	Desarrollo del Proceso Enseñanza Aprendizaje	Escala	Instrumentos	Dirigido
	Objetivos	El profesor: Plantea o da a conocer en algún momento los objetivos en clase		Nunca Algunas veces Casi siempre Siempre	Encuesta	Alumno
		¿Le da a conocer a los alumnos los objetivos de la clase?		Si No	Encuesta	Docente
Desarrollo de los contenidos	Contenidos	El profesor plantea los temas con claridad		Nunca Algunas veces Casi siempre Siempre	Observación de la clase Encuesta	Alumnos
		Enlaza la clase anterior con el nuevo tema, conclusiones, etc.		Si No	observación	Maestro
		Para usted, en el proceso enseñanza aprendizaje, que se debe enseñar:		abierta	Entrevista	Maestro
		Las clases están bien preparadas, organizadas y estructurales.		Nunca Algunas veces Casi siempre Siempre	Encuesta	Alumnos
		Escenario Docente			Observación	Docente

V. Operacionalización de variables

Variable					
Desarrollo del Proceso Enseñanza Aprendizaje					
Sub variable	Indicadores	Pregunta	Escala	Instrumentos	Dirigido
		Su maestro(a) le informa sobre bibliografía a utilizar	Si No	Encuesta	Alumnos
		Facilita a los alumnos la bibliografía a consultar. Recomienda bibliografía	Si No	Entrevista Observación	Docentes
Las estrategias de enseñanza en el proceso enseñanza aprendizaje	Objetivos Resumen Organizado r previo Ilustraciones	Su maestro(a), el primer día de clase les da a conocer:	Si	Encuesta	Alumnos
		¿Qué estrategias de enseñanza utiliza?	No	Entrevista Observación	Docentes
	Analogías Mapa conceptual Redes semánticas Más de uno	¿Qué tipo de estrategias utiliza su maestro en el proceso enseñanza aprendizaje?	Abierta	Encuesta	Alumnos
		¿Qué tipo de enseñanza aprendizaje implementa en el proceso enseñanza aprendizaje?	Abierta	Entrevista	Maestro
	Exposición Investigación Aplicación de casos Ejercicios Trabajo extractase Más de un método	¿Cómo desarrolla los contenidos su maestro(a)?	Si No	Observación Encuesta	Alumnos
		Su maestro(a) atiende dudas académicas de los estudiantes fuera de clase.	Nunca Algunas veces Casi siempre Siempre	Encuesta	Alumnos

V. Operacionalización de variables

		Variable			
		Desarrollo del Proceso Enseñanza Aprendizaje			
Sub variable	Indicadores	Pregunta	Escala	Dirigido	Instrumentos
	Recursos didáctico	Su maestro le facilita material didáctico	Si No	Alumnos	Encuesta
		Elabora material didáctico	Si No	Maestros	Entrevista
		Tiene libros para consultar	Si No	Alumnos	Encuesta
	Medios didácticos	¿Cuál de los siguientes medios utiliza con mayor frecuencia su maestro(a) Data show Rotafolio Retroproyector Ninguno		Alumnos	Encuesta
		Utiliza medio didácticos	Si No	Maestro	Entrevista Observación
		¿Qué tipo de medios utiliza con mayor frecuencia?	abierto	Maestro	Entrevista Observación
La comunicación didáctica en el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje	Oral Escrita Gestual	El profesor estimula la participación en clase	Si No	Maestro	Observación
		Los estudiantes demuestran confianza al participar	Si No	Maestro	Observación
		La participación de los estudiante es equilibrada y activa	Si No	Maestro	Observación
		Se realizan señalamientos educativos junto a lo afectivo	Si No	Maestro	Observación
		El o la docente expresa entusiasmo	Si No	Maestro	Observación

V. Operacionalización de variables

Variable					
Desarrollo del Proceso Enseñanza Aprendizaje					
Sub variable	Indicadores	Pregunta	Escala	Dirigido	Instrumentos
		Se muestra respecto y cortesía entre alumnos y docentes	Si No	Maestro	Observación
		El o la docente hace valoración positiva	Si No	Maestro	Observación
Sistema de evaluación	Examen escrito Examen oral Estudio de caso Ensayo Ejercicio Investigaciones Exposición Diagnóstico de empresa	Su maestro(a): el primer día de clase les da a conocer:	Si No	Alumnos	Encuesta
	Prueba diagnóstica	¿Su maestro(a) realiza prueba diagnóstica el primer día de clase y cuando inicia un tema nuevo?	Si No	Alumnos	Encuesta
		¿Realiza prueba diagnóstica el primer día de clase o cuando inicia un tema nuevo?	abierto	Maestro	Entrevista
		Si la contesta es si, que técnica aplica:	Abierta	Maestro	Entrevista
		¿Cuál es el objetivo que persigue en la evaluación?	abierto	Maestro	Entrevista
		¿Qué instrumentos utiliza para evaluar?	abierto	Maestro	Entrevista
		¿Qué instrumentos utiliza con mayor frecuencia para evaluar?	abierto	Maestro	Entrevista

V. Operacionalización de variables

Variable					
Desarrollo del Proceso Enseñanza Aprendizaje					
Sub variable	Indicadores	Pregunta	Escala	Dirigido	Instrumentos
	Examen escrito Examen oral Estudio de caso Ensayo Ejercicio Investigaciones Exposición Diagnóstico de empresa	¿Cuál de los siguientes instrumentos utiliza su maestro con mayor frecuencia para evaluar?	Si no	Alumnos	Encuesta
	Textuales Analíticas Ambas	Su maestro(a), le permite contestar preguntas:	Si No	Alumnos	Encuesta
	Textuales Analíticas Ambas	Permite a sus alumnos contestar preguntas analíticas, textuales o ambas.	Si No	Maestro	Entrevista
		Su maestro(a) planifica actividades de recuperación y refuerzo con los estudiantes que los necesitan	Nunca Algunas veces Casi siempre Siempre	Alumnos	Encuesta
		Su maestro(a) atiende dudas académicas de los estudiantes fuera de clase.	Nunca Algunas veces Casi siempre Siempre	Alumnos	Encuesta
		¿Indaga su maestro(a) sobre sus habilidades y debilidades?	Si No	Alumnos	Encuesta

V. Operacionalización de variables

		Variable			
		Desarrollo del Proceso Enseñanza Aprendizaje			
Sub variable	Indicadores	Pregunta	Escala	Dirigido	Instrumentos
		¿Indaga sobre las habilidades y debilidades de sus estudiantes?	Si No	Maestro	Entrevista
		¿Cree usted que evalúa correctamente la materia?	Nunca Algunas veces Casi siempre Siempre	Alumnos	Encuesta
Estrategias de aprendizaje utilizadas por el estudiante y su relación con el rendimiento académico	Ficha de estudio Subrayar Resumen del tema Guía de estudio Cuestionario	¿Cuál era la estrategia de estudio que utilizaba con mayor frecuencia?	Abierta	Alumnos	Encuesta
	Horas de estudio	¿Cuántas horas diarias solía dedicar para estudiar?	1 a 2 3 a 4 5 a 6	Alumnos	Encuesta
	Frecuencia de estudio	¿Cuáles es su frecuencia de estudio?	Diario Fin de semana Entre semana Un día antes del examen	Alumnos	Encuesta
		Para aclarar dudas sobre clase ¿a quien acude?	Maestro Compañeros de clase Libros Internet	Alumnos	Encuesta

V. Operacionalización de variables

Variable					
Desarrollo del Proceso Enseñanza Aprendizaje					
Sub variable	Indicadores	Pregunta	Escala	Dirigido	Instrumentos
Rendimiento académico	Aspectos que podrían mejorar el estudio para mejorar el rendimiento académico	¿Cuál o cuáles de los siguientes aspectos podrían mejorar su estudio para obtener un mejor rendimiento académico?	Grupo de estudio Asesoría académica individual Asesoría sobre hábito y técnica de estudio Asesoría personal	Alumnos	Encuesta
	Calificaciones obtenidas	Su nota acumulada para el primer parcial fue:	0 a 10 11 a 20 21 a 30 31 a 40	Alumnos	Encuesta
		¿Cuál fue su nota en el primer parcial?	0 a 20 11 a 20 21 a 30 31 a 40 41 a 50 51 a 60	Alumnos	Encuesta
	Cantidad de aprobados y reprobados	Notas del primer parcial	0 - 100		Revisión de actas

VI. DISEÑO METODOLÓGICO

6.1 *Enfoque de investigación*

El tipo de investigación fue cuantitativa, porque cumple las siguientes características, el problema fue delimitado, se ha medido un fenómeno, se ha utilizado métodos estadísticos para determinar la muestra, el muestreo fue probabilístico y permite la recopilación y análisis numéricos que se obtiene de la construcción de instrumentos de medición y luego procesar los resultados, el inferir en toda la población. Se ha hecho uso de un proceso secuencial y deductivo. Posteriormente se realizó una revisión de literatura relacionada con el problema de investigación y luego se plantearon los objetivos, para investigar el problema de manera concreta, posterior se investigó si había investigaciones sobre el problema, que sirvió para elaborar el marco teórico, una vez definido la literatura, se plantearon preguntas directrices. Se plantearon los objetivos los cuales trataron de dar respuesta al problema planteado, en esta investigación se trató de analizar el Desarrollo Proceso Enseñanza Aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en la Asignatura de Costos por órdenes específicas de la carrera de Contaduría Pública y Finanzas.

En base a la amplitud fue transversal, debido a que abarca un período de un semestre.

6.2 Población

La población que cumple con la característica para este el estudio está formada por: 189 estudiantes matriculados en la asignatura de Contabilidad de Costos por Órdenes Específicas y dos maestros horarios que imparte la asignatura.

6.3 La muestra para los estudiantes.

El procedimiento para elegir la muestra que representa a población de estudiante se calculó tomando como criterios un margen de error del 5%, una

probabilidad de éxito del 50% y un nivel de confianza del 95% lo que ha permitido garantizar que la muestra sea representativa. El tipo de muestreo que se utilizó fue aleatorio simple con objetivo que todos los estudiantes tuvieran la misma probabilidad de participar en el estudio.

N= 189
 Z= 1.96
 E= 0.05
 P= 0.5
 1-p= 0.5

numerador 181.5156
 denominador 1.4304
N= 127

Al aplicar la fórmula, se obtuvo una muestra de 127 estudiantes. Los grupos de clases son seis, de los cuales dos están ubicados en el turno matutino, dos grupos vespertino y dos grupos nocturno. Para distribuir la muestra en los seis grupos, se aplicó el siguiente procedimiento:

1. Se distribuyó la muestra en los seis grupos de clases, de acuerdo al número de estudiante por cada grupo, utilizando el criterio de muestreo estratificado, dándole a cada grupo una cuota, la cual se calculó de la siguiente manera: el 100% corresponde al total del universo, y este se distribuyó posterior a cada grupo de clase, obteniendo los siguientes resultados:

Grupos	Cantidad alumnos	Porcentaje	Total por grupo
4222	43	23	29
4221	39	21	27
4121	28	15	19
4122	26	13	17
4421	22	12	15
4422	30	16	20
total	189	100%	127

2- Para seleccionar en cada grupo de clase, se tomó del listado oficial de estudiantes, los números impares.

Limitantes al aplicar las encuestas:

No aplicaron todas las encuestas de acuerdo a la muestra, porque el día que fueron aplicadas no llegaron todos los estudiantes, especialmente en los grupos 4222 y 4221.

6.4 Muestra para los maestros

En relación a los maestros se trabajó con toda la población.

6.5 Objetivos de los instrumentos

Encuesta: El objetivo de esta encuesta analizar el Desarrollo Proceso Enseñanza Aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en la Asignatura de Costos por órdenes específicas de la carrera de Contaduría Pública y Finanzas en la Facultad de Ciencias Económica, de la Universidad nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN Managua) en el segundo semestre año académico 2008.

Observación a clase es analizar el Desarrollo Proceso Enseñanza Aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en la Asignatura de Costos por órdenes específicas de la carrera de Contaduría Pública y Finanzas en la Facultad de Ciencias Económica, de la Universidad nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN Managua) en el segundo semestre año académico 2008.

El objetivo de esta entrevista es analizar el Desarrollo Proceso Enseñanza Aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en la Asignatura de Costos por órdenes específicas de la carrera de Contaduría Pública y Finanzas en la Facultad de Ciencias Económica, de la Universidad nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN Managua) en el segundo semestre año académico 2008.

6.6 Fuentes de información

Para el desarrollo de esta investigación se consultaron diversas fuentes de datos, tanto primarios como secundarios, los cuales se mencionan a continuación.

6.6.1 Fuentes de datos primarios

Los datos de fuentes primarias se obtuvieron a través de la aplicación diversos instrumentos de recolección de datos:

El instrumento de entrevista, el cual contenía un total de 16 preguntas abiertas, se aplicó a los maestros A y B, los cuales imparte la asignatura de Contabilidad de costos por ordenes específicas en la carrera de Contaduría Pública y Finanzas.

El instrumento de la encuesta la cual contiene un total de 27 preguntas, que fue aplicada a los 111 estudiantes que reciben la asignatura de Contabilidad de costos por Órdenes específicas en la carrera de Contaduría Pública y Finanzas.

Las observaciones a clase, que contienen un total de 13 aspectos relacionados con el desarrollo de la clase, 9 aspectos que tienen relación con la comunicación didáctica, 5 aspectos que tienen que ver con la evaluación y 6 aspectos que tiene que ver con la aptitud de los estudiantes. Este instrumento se aplicó a dos maestros. Al maestro A, el cual tenía asignado 4 grupo de clases el número de observación fue de un total de 21 y el maestro B, que tenía asignado dos grupo de clase, el total de observación fue de 11 sesiones de clase.

Las limitaciones encontradas al momento de las observaciones a clase, fueron: los días que tenía planeada la observación de clase no hubo clase, por problemas de lluvia en turno nocturno y otros problemas que se presentaron como fueron las elecciones municipales.

6.7 Procedimientos

Los instrumentos que se utilizó para recopilar la información fue la encuesta, la cual fue aplicada a 111 estudiantes, distribuidas en los seis grupos de clases de los diferentes turnos, que cursan la asignatura de

Contabilidad de Costos por Órdenes Específicas de la carrera de Contaduría Pública y Finanzas, en el segundo semestre del año académico 2008. La aplicación en los grupos de clase procedió de la siguiente manera: a través del listado de los alumnos inscritos en esta asignatura se escogieron los números impares y la selección se hizo con los alumnos que asisten con frecuencia a clases.

El otro instrumentó que se aplicó fue la observación de clase, las cuales fueron un total de 32 observaciones distribuidas de la siguiente manera: 21 al maestro A y 11 al maestro B.

El otro instrumento que se utilizó fue la entrevista, la cual se aplicó al maestro A y al maestro B.

Los recursos que se utilizaron fueron: papel bond para el tiraje de las encuestas y observación a clase y el costo de las fotocopias de estos cuestionarios. Se utilizó el sistema computarizado SPSS, únicamente para tabular las tablas y así analizar la información.

Los métodos que se utilizaron son el teórico y el empírico. Teórico en el análisis, deducción e inducción en el desarrollo del marco teórico, análisis de los resultados y en la etapa final. Empírico, en cuanto a la aplicación entrevistas, encuestas y observación a clase para la recopilación de información.

VII. ANALISIS DE LOS RESULTADOS

Una vez aplicados los instrumentos de recolección de datos sobre El Desarrollo del Proceso Enseñanza Aprendizaje y su relación con el rendimiento académico, en la asignatura de Contabilidad de Costos por Órdenes Específicas de la carrera Contaduría Pública y Finanzas, durante el segundo semestre del año académico 2008, se obtiene los siguientes resultados:

7. 1 Elementos del desarrollo de proceso enseñanza aprendizaje-

7.1.1 Los objetivos

Mediante la encuesta realizada a los estudiantes, como se puede apreciar en el anexo No. 1, de un total de 110 estudiantes encuestados, un 21% expresó que sus maestros casi siempre dan a conocer los objetivos, un 28% que siempre dan a conocer los objetivos, y el resto opinó que nunca dan a conocer los objetivos. Durante la entrevista con los maestros A y B, estos manifestaron que siempre dan a conocer los objetivos. Los objetivos generales del programa de la asignatura de Contabilidad de Costos por órdenes específicas están clasificados en psicosociales y académicos; se pretende que los estudiantes al finalizar la asignatura valoren la correcta y eficaz aplicación de las técnicas de la acumulación de los costos por ordenes específicas, así como definir las leyes y explicar las funciones básicas de cada uno de los elementos que conforman el costo de producción (ver anexo No. 54) Por ejemplo, el objetivo específico de la unidad III del programa de la asignatura Contabilidad de costos por órdenes específicas es aplicar el método de Costos Estimados al sistema de Costos por Órdenes Específicas, el docente debe identificar que en este enunciado este presente una habilidad y un valor y sobre estos aspectos debe trabajar y no pensar en la sola transmisión de un contenido que sería, en este caso, explicar simplemente que son los costos estimados, sino que el alumno debe desarrollar la habilidad para desarrollar los diferentes métodos para calcular los costos estimados.

En las observaciones a clases se pudo constatar que: el maestro A, nunca expuso los objetivos de clase en ningún momento del proceso enseñanza aprendizaje, el maestro B, algunas veces dio a conocer los objetivos, y siempre lo hizo al inicio de las clases. (Anexo No. 2).

El resultado refleja que existe debilidad en la planeación didáctica, ya que los maestros se les olvida dar a conocer el objetivo, y el planteamiento de objetivos es un componente indispensable de toda actividad humana ha sido trabajada por las más disímiles tendencias psicológicas: desde aquellas que de forma extrema, mecánica y particularizada han argumentado la necesidad de su concreción específica (Conductismo y Neoconductismo), hasta aquellas que en reacción a estas teorías, han pretendido negar su existencia, eliminando del vocabulario psicológico y didáctico el término que convencionalmente lo designa, proponiendo en sustitución otros más abarcadores y generalizadores como el de proyecto, finalidades y otros (Bravo, G., 2006).

Analizando el rendimiento académico, en el anexo No. 3, que se relaciona con la nota de primer parcial, nos indica, que de un total de 111 alumnos encuestado, únicamente 4 alumnos están en la escala de 51 a 60, seguido de 13 alumnos que están en la escala del 41 a 50, después el resto que corresponde el 85%, está en la escala por debajo del 40. Siempre analizando el rendimiento, en el anexo No. 4, que está relacionado con la nota que acumulan los estudiantes ante de realizar el primer examen parcial, se encuentra que un 30% tiene notas acumulada entre la escala de 31 a 40, con esta información, se concluye según datos recopilados de las encuestas a los estudiante, que existe aproximadamente pocos alumnos aprobados. En los datos de registro académico, según constan en actas de calificaciones, ver anexo No. 5, apenas 34 alumnos aprobó la asignatura, es importante recalcar que los objetivos guían las actividades de los profesores y estudiantes, para alcanzar las transformaciones necesarias.

En la entrevista con los maestros A y B, estos expresaron que dan a conocer los objetivos del programas, el primer día de clase, pero en las observaciones a clase, se pudo constatar que por lo menos los objetivos de la sesión de clase, no los presentan. Los objetivos del proceso de enseñanza aprendizaje constituyen los fines o resultados previamente concebidos, como

un proyecto abierto y flexible, que guían las actividades de profesores y estudiantes, para alcanzar las transformaciones necesarias en estos últimos. Como expresión del encargo social que se plantea a la escuela reflejan el carácter social del proceso de enseñanza, sirviendo así de vínculo entre la sociedad y la escuela. (Bravo, G, 2006).

Los objetivos constituyen el componente que mejor refleja el carácter social de proceso de enseñanza aprendizaje e instituye la imagen del hombre que se intenta formar en correspondencia con las exigencias sociales que compete cumplir a la Universidad.

Actualmente se está haciendo mucho énfasis en la estructura interna del objetivo al hacer la planeación didáctica, pues en ésta se identifican como elementos los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores, que manifiestan el objetivo para que el docente desarrolle lo propuesto en ellos. Por ejemplo, si en un objetivo particular se enuncia que el alumno explique todo el flujo de información que incluye el sistema de Costo por Ordenes Específicas y valore la importancia de implementar un sistema de acumulación de costos, en primer lugar para la empresa, el docente debe identificar que en este enunciado este presente una habilidad y un valor y sobre estos aspectos debe trabajar y no pensar en la sola transmisión de un contenido que sería, en este caso, explicar qué un flujo de información y cuáles son sus elementos, lo que debe hacer es que el alumno desarrolle la habilidad para hacer análisis y además fomentar una actitud positiva de querer hacerlo, porque reconoce la importancia que tiene en su formación como profesional de la Contabilidad.

7.1.2 Los contenidos

El segundo elemento del desarrollo de proceso enseñanza aprendizaje son los contenidos, que son el conjunto de habilidades, hábitos, convicciones, valores y el sistema de conocimientos vinculados.

En la encuesta aplicada a los estudiantes, el 58% manifestó que sus profesores, exponen los temas con claridad, (ver anexo No.6). Lo que se relaciona el hecho que los maestros exponen los contenidos con claridad y el rendimiento académico obtenido en

parcial (anexo No.6), se encuentra que un 1 de 109 estudiantes (0.9%), que obtuvieron baja calificación afirman que los profesores no presentan los contenidos con claridad. En cambio, 16 de 109 estudiantes (14.7%), también con baja calificación, confirman que los temas no son presentados con claridad. En el otro extremo, 5 de 109 estudiantes (4.6%) que obtuvieron buena calificación, afirman que los profesores presentan los contenidos con claridad.

En las observaciones a las clases se pudo detectar que tanto el maestro A y el maestro B, exponen los temas con claridad, profundizan en tema, presentan un dominio científico del tema. Sin embargo el maestro A, en ningunas de las observaciones realizadas, (21 observaciones), lleva un plan de clase, simplemente se presenta con los marcadores y el borrado, todo lo lleva en su memoria, desde la teoría hasta los ejercicios. El maestro B, siempre lleva un bosquejo de los temas que va a impartir. En la clase del maestro A, los estudiantes participaban siempre y cuando, el maestro les realiza preguntas, y por parte de los estudiantes, estos realizaban preguntas ocasionalmente, en la mayoría era para aclarar dudas. En la clase del maestro B, eran muy participativas, siempre los alumnos preguntaba y aclaraban dudas, sobre todo en el grupo de clase No. 4222. En la clase del maestro A, las conferencias es muy tradicional, se pudo observar poca participación de los estudiantes, sobre todo en el grupo de clase No. 4421. En las primeras observaciones los alumnos, tanto del maestro A, como del maestro B, se mostraban muy apáticos, pero después se acostumbraron a la presencia del observador y participaban con más confianza.

La selección adecuada de los contenidos de enseñanza y aprendizaje deben de tenerse muy en cuenta al momento de planificar. Los contenidos constituyen la base sobre la cual se programarán las actividades de enseñanza-aprendizaje con el fin de alcanzar lo expresado en los objetivos. Es necesaria la secuenciación previa de los contenidos, es decir, su adaptación a las características de un determinado grupo de alumnos (contextualización), así como su organización (secuenciación). Los criterios que se proponen para la secuenciación de los contenidos están basados en las aportaciones de la concepción constructivista del aprendizaje, las contribuciones psicopedagógicas y la propia práctica y experiencia del profesor.(Rojas, Martínez, H,2008).

El proceso de aprender, es el proceso complementario de enseñar. Aprender es el acto por el cual un alumno intenta captar y elaborar los contenidos expuestos por el profesor, o por cualquier otra fuente de información. Él lo alcanza a través de unos medios (técnicas de estudio o de trabajo intelectual). Este proceso de aprendizaje es realizado en función de unos objetivos, que pueden o no identificarse con los del profesor y se lleva a cabo dentro de un determinado contexto. Durante la entrevista, se le preguntó a los dos maestros: ¿para usted en el proceso enseñanza aprendizaje, que se debe enseñar?, el maestro A: respondió que se debe vincular la realidad con la práctica y el maestro B contestó que debe enseñar: contenidos científicos, valores y vincular la realidad con la práctica. En las observaciones a las clases en maestro A, de un total de 21 observaciones, únicamente 7 veces relacionó la clase con la realidad, el maestro B, de un total de 11 observaciones 2 veces relacionó la clase con la realidad (ver anexo No.8). Durante las observaciones de clase, se observó carencia de enseñanza de valores por parte de ambos maestros.

Para comprender los contenidos conceptuales, que estos se refieren a los hechos, datos, leyes, definiciones, y que en todos los contextos son indispensables y además ayudan a cumplir los objetivos planteados dentro de una sesión de clase y no son tan sencillos ya que requieren de comprensión y esta debe ir gradual (Rojas, Martínez, H, 2008); por todo esto es importante ejemplificar, lo que le permite a los estudiantes comprender más los conocimientos, en la asignatura de Contabilidad de Costos por Órdenes Específicas, donde el estudiante debe manejar para entender la asignatura todo ciclo de los tres elementos que integran el costo de producción de un producto o servicio X, se debe hacer uso de ejemplos de la realidad para que los estudiantes comprendan todo este proceso, en las observaciones a clase, el maestro A, de un total de 23 observaciones, en 13 sesiones de clase ejemplificó, de los contenidos que estaba explicando, el maestro B, de 11 observaciones, en 6 sesiones de clase, desarrolló los contenidos a través de ejemplos. (ver anexo No.9)

Para comprender los contenidos procedimentales, en la asignatura de Contabilidad de costos por órdenes específicas, sobre todo cuando se va solucionar un problema, es importante hacer énfasis que se debe tomar en cuenta la interpretación de éste, y que no es igual para todas las situaciones, dado que cada situación tiene sus propias características y en las observaciones a las clases, se pudo apreciar que existe poco desarrollo de problemas de decisión, ya que los ejercicios propuestos por los maestros A y B, son sencillos y muy repetitivos.

Según Ausubel, citado por Dubón, M, 2007, una selección adecuada del contenido necesita que posea una significatividad lógica, coherente con la estructura cognitiva del estudiante (significatividad psicológica) y con los conocimientos previos, que sean motivantes y que generen inquietudes. Es decir, se requiere que haya coherencia entre lo que se enseña y las expectativas de los escolares. También es fundamental vincular los contenidos de la educación y los contenidos con el contexto social, pues la educación es una realidad social.

En las observaciones a las clases se pudo detectar que tanto el maestro A y el maestro B, no realizan conclusiones al finalizar la clase. Las conclusiones al finalizar las clases son importantes, porque permiten aclarar dudas a los estudiantes y consolidar el contenido facilitado en la sesión de clase. Al concluir la sesión de clase, se debe orientar el contenido de la próxima clase, el cual durante las observaciones, se pudo contrastar que el maestro A, de un total de 21 observaciones, únicamente 9 veces orientó el tema de la próxima clase, y el maestro B, durante las 11 observaciones nunca orientó el tema de la próxima clase. (Anexo 10)

El maestro A, al no dar a conocer los objetivos en ningún momento de la clase, las preguntas de control no las relaciona con estos, en cambio el maestro B, durante las 11 observaciones, en cinco de ellas presentó los objetivos y las preguntas de control relacionándolas con estas, (Anexo 11), pero las preguntas de control que plantearon si tienen relación con el contenido de las clases en ambos maestros. (Anexo 12)

Durante la entrevista al maestro A y maestro B, se les preguntó: para usted, en el proceso enseñanza aprendizaje, que se debe enseñar: maestro A, contestó que se debe vincular la teoría con la práctica y el maestro B, contestó que se enseñar valores, contenidos y lo más importante vincular la realidad con la práctica. Los contenidos actitudinales, son experiencias subjetivas (cognitivas, afectivas y conductuales) que implican juicios evaluativos, que se expresan en forma verbal o no verbal, que son relativamente estables y que se aprenden en el contexto social (Rojas, Martínez, H, 2008). En la mayoría de las clases observadas, los contenidos que mayor marcaron fueron los conceptuales y los procedimentales. Los contenidos actitudinales son los menos atendidos en las aulas de clase. En cualquier asignatura deben combinarse todos los diferentes tipos de contenidos, en la Contabilidad de costos por órdenes específicas permite y deben hacer énfasis en los tres tipos de contenidos.

7.1.3 Métodos y estrategias de enseñanzas.

Cada modelo educativo propone las estrategias que se deben utilizar para el proceso de enseñanza-aprendizaje, y especifica muy bien cuál debe ser el papel del docente. El constructivismo no pone la mayor carga en la función del docente, pero si propone acciones específicas que ayuden al estudiante a construir su aprendizaje. Díaz Barriga y Hernández, citado por Medina, M. (2005). En el modelo tradicional, según la lógica de este modelo, la acción pedagógica se establece, o más exactamente se identifica principalmente alrededor de la actividad del único actor reconocido que es el profesor. Se considera la enseñanza como el principal elemento realizador.

Al preguntarle a los estudiantes que estrategias utiliza su maestro para desarrollar los contenidos el 69% contestó que utilizan varias estrategias, (ver Anexo No. 13), esta misma pregunta fue comparada con la entrevista a los maestros A Y B, ambos contestaron que ellos desarrollan los contenidos, en las observaciones a la clase, se pudo comprobar que ambos maestros desarrollan contenidos, utilizando la forma de organización de enseñanza,

conferencia. La parte metodológica del programa recomienda el uso de las conferencias, y estas deben ser impartidas con una adecuada ilustración de casos prácticos ajustados a la realidad nacional y orientación suficiente para el trabajo independiente, que le permitan al estudiante incorporar a las prácticas de profesionalización (ver anexo No. 54). Una vez conferencia apoyada con medios de enseñanza y estrategias de enseñanza como el mapa conceptual que le va a permitir al docente ir construyendo con sus alumnos y explorar en estos los conocimientos previos y al alumno organizar, interrelacionar y fijar el conocimiento del contenido estudiado.

La conferencia tradicional que se emplea como una técnica de enseñanza, tiene su origen en la universidad medieval, En esta época de la historia de la educación el principal objetivo de la instrucción era la adquisición de conocimiento. En las universidades, se creía que la conferencia era el medio más adecuado para lograr dicho propósito, ya que el número de libros disponibles para los estudiantes era muy limitado. Hoy en día, en muchos colegios y universidades modernas del mundo, la conferencia es aún la técnica de enseñanza predominante. (Montenegro, M, Peerdeman, M, 1995).

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. A saber, todos aquellos procedimientos o recursos utilizados por quien enseña para promover aprendizajes significativos. Las estrategias de enseñanza deben ser diseñadas de tal manera que estimulen a los estudiantes a observar, analizar, opinar, formular hipótesis, buscar soluciones y descubrir el conocimiento por sí mismos. Organizar las clases como ambientes para que los estudiantes aprendan a aprender (Dubón, M, 2007). En el modelo psicopedagógico constructivista, donde el maestro juega un papel de facilitador en el proceso enseñanza aprendizaje, las estrategias de enseñanza deben ser bien seleccionadas, y es el maestro el que tiene que diseñar, en función de los objetivos que requiere alcanzar. En la asignatura de costos por órdenes específicas, pueden aplicar diferentes estrategias de enseñanza, lo cual permite obtener aprendizaje significativo y obtener mejor rendimiento académico.

Durante las observaciones de clase realizadas permitieron comprobar que los profesores no aplican casos de estudio como estrategia de enseñanza y aprendizaje. "Un caso es una descripción de una situación real, que los estudiantes leen individualmente antes de clase, para su discusión y análisis en grupo bajo la moderación de un profesor. El objetivo pedagógico del caso es que los estudiantes aprendan a pensar por su cuenta en situaciones nuevas, que desarrollen un criterio propio sobre el tema en curso." (Ogliastri, 1992) El estudio de caso facilita a los estudiantes relación la realidad con la teoría, poner en práctica todos los conocimientos adquiridos. En la observación de las clases se pudo presenciar que existe una metodología muy tradicional, el maestro expone la teoría, resuelve los ejercicios y el alumno copia los ejercicios y realiza apunte sobre la teoría explicada por el maestro. Cruzando el desarrollo de los contenidos con el rendimiento académico (ver anexo No. 14), se tiene los siguientes resultados: 19 de lo estudiantes encuestados (17.3%), que obtuvieron baja calificación (0-10 puntos), afirman que los profesores utilizan varias estrategias para desarrollar los contenidos. 35 de 110 estudiantes encuestados (32.1%), que obtuvieron calificación de 11 a 20 puntos, afirman que el profesor utiliza estrategias múltiples. Este mismo comportamiento se observa con los estudiantes que obtuvieron notas más altas. El desarrollo de estrategias de enseñanza ayuda a los estudiantes asimilar con facilidad los contenidos y al maestro facilitar los contenidos.

En relación la organización de la clase, el 56% de los alumnos consultados, expresaron que su maestro siempre lleva la clase bien estructuras y organizada, seguido del 22% que expresaron que casi siempre. (Ver anexo No. 15). Durante las observaciones a clase, El maestro A de 21 observaciones nunca llevo un plan de clase, el maestro B, siempre llevaba un bosquejo de su clase, pero algo importante que observe es que ambos maestros tienen un orden para exponer sus clases.

Se hizo un cruce de las variables organización de la clase por parte del profesor y el rendimiento académico para determinar la relación y los resultados fueron que independientemente de la calificación están de acuerdo

que el docente siempre prepara, organiza y estructura bien los contenidos. (Ver anexo No. 16).

Durante las observaciones en las sesiones de clase, ambos maestros utilizaron con mayor frecuencia la exposición como método de enseñanza. Los métodos expositivos es una estrategia relacionada con el modelo tradicional. Aunque los estudiantes pueden participar en diversos grados mientras el profesor dicta la conferencia, en el modelo tradicional es el profesor quien juega un rol activo durante la sesión de clase. Pero es importante implementar métodos interactivos en el aula de clase, para obtener aprendizaje significativo.

Es importante que cuando el maestro este exponiendo, utilice pistas tipográficas y discursivas para mantener la atención o cuando se requiere resaltar un tema importante.

Las estrategias para orientar, la atención de los alumnos, son aquellos recursos que el profesor utiliza para focalizar y mantener la atención de los alumnos durante una sesión de clase, discurso o texto. Los procesos de atención selectiva son actividades fundamentales para el desarrollo de cualquier acto de aprendizaje. En este sentido deben proponerse preferentemente como estrategia de tipo coinstruccional, dado que pueden aplicarse de manera continua para indicar a los alumnos sobre punto, concepto o ideas deben centrar sus procesos de atención, codificación y aprendizaje. Algunas estrategias que pueden incluirse en este rubro son las siguientes: las preguntas insertadas, el usos de pista o claves, para explotar distintos índices estructurales del discurso, ya sea oral o escrito y el uso de ilustraciones (Díaz, F. Hernández, H. 1999).

Las pistas o claves tipográficas o discursivas, son estrategias de enseñanzas que sirven para orientar y mantener la atención en el proceso enseñanza aprendizaje (Díaz. F, Hernández, 2003) Si es cierto que durante las observaciones se constató que los dos maestros entran con entusiasmo, pero siempre mantienen un mismo tono de voz, no utilizan pistas para recalcar temas importantes, el uso de diferentes entonaciones de voz es útil para

ofrecer pistas a los estudiantes con respecto a un tema importante que debe ser comprendido por los alumnos.

En las observaciones a las clases, se pudo apreciar que en la asignatura de contabilidad de costos, se utilizó mucho la técnica de ejercicios, pero esto, no es que está mal, lo malo es que son ejercicios repetidos, que lo que afianza en el estudiante, son contenidos de memoria, por lo tanto único contenido que se afianza es conceptual y quedando a descuido los contenidos procedimentales y actitudinales. En la asignatura de Contabilidad de costos por órdenes específicas, se pueden aplicar diferentes estrategias donde se puede abarcar todos los tipos de contenidos, como son estudios de casos, ya que este permite al estudiante acercarse a la realidad, ya que es una metodología que permite trabajar temas geográficos, históricos o sociales reales, concretos y existentes y, partiendo de ellos poder construir visiones generales, conceptos sociales y dotarse de instrumentos metodológicos para acercarse con rigor a otros casos, a los estudiantes se les pueden mandar realizar un ensayo, esta es una estrategia de elaboración la cual supone básicamente integrar y relacionar la nueva información que ha de aprenderse con los conocimientos previos pertinentes (Elosúa y García, 1993). En el ensayo al estudiante le permite aplicar los tres tipos de contenidos, al estudiante le permite desarrollar capacidades de análisis, puesto que en un ensayo se puede comparar la realidad con la teoría y sus contenidos previos, que el estudiante tenga acerca de un tema X.

En las observaciones a clase, se pudo observar, que ambos maestros utilizan la clase práctica, donde les plantean ejercicios a los estudiantes, y esto se vuelve muy repetitivo. La clase práctica consiste en el trabajo independiente de los estudiantes bajo la dirección del profesor. El estudiante tiene la oportunidad para hacer ejercicios prácticos con las herramientas que le fueron entregadas anteriormente. A esta fase no siempre se le dedica suficiente atención por la falta de tiempo para desarrollar el programa o por el desconocimiento acerca de su importancia. Entre los errores más comunes aparecen: no se hacen ejercicios, se hacen ejercicios pero no se corrigen, se pide de manera informal que hagan ejercicios, pero no se acaban, y se hacen

ejercicios sin guías. (Montenegro, M, Peerdeman, M, 1995). En la observación de la clase del maestro A, se pudo constatar que como no planea la clase, los ejercicios se lo sabe de memoria, y los estudiantes empiezan a trabajar, cae en el error de realizar ejercicios sin ninguna guía y en la clase del maestro B, el ejercicio se lo lleva impreso y lleva orientación sobre el trabajo que van a realizar los estudiantes.

La asignatura de Contabilidad de costos por órdenes específicas permite plantear a los estudiantes situaciones problemáticas a través de la estrategia de enseñanza estudio de caso, porque también en los estudios de casos se le permite al estudiante presentarle diferentes alternativas, donde ellos desarrollan la habilidad de toma de decisiones. Ejemplo aplicando la teoría de la medición del desempeño, podrá escoger la alternativa más correcta a una situación X, esta estrategia ayuda a comprender los contenidos procedimentales. Los estudios de caso permiten, por un lado, construir reflexiones generales partiendo de lo particular, o bien, transferir conocimientos generales al análisis de lo particular. Por ello, contribuye al planeamiento didáctico en el que se puede ir de lo micro a lo macro, o de lo macro a lo micro, por esto la asignatura de Contabilidad de costo por órdenes específicas se pueden aplicar casos de estudio, sobre todo en el tema de Costo por órdenes específicas a costos estándar.

Los contenidos procedimentales Díaz (1997) los define como conocimiento referido a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos y otros; es un saber práctico. Algunos ejemplos de procedimientos pueden ser la elaboración de resúmenes, ensayos, gráficas estadísticas, el uso de algoritmos u operaciones matemáticas, la elaboración de mapas conceptuales, el uso correcto de instrumentos.

El proceso de incorporación y apropiación de nuevos contenidos no se dan en el vacío, sino que estos van encontrarse, en primer lugar con aquellos saberes previos aprendidos en instancias formales. Dado que el aprender a hacer implica que se aprende haciendo es lógico que esperar que al inicio se cometa errores, los cuales se van superando, a la medida en que vallamos identificando que es lo que hay que modificar y volver a intentar hasta que se

aprende el procedimiento, entonces un procedimiento es una manera de hacer algo. Un procedimiento se convierte en contenido procedimental cuando el docente decide enseñarlo para que el estudiante lo aprenda. (Travi, B, 2004).

Los métodos interactivos, cuya base es el modelo constructivista, se fundamenta en el predominio de la actividad del propio alumnado que reelabora los conocimientos por medio de la interacción con otros compañeros y compañeras y con el docente; se priorizan estrategias como el estudio de caso, los proyectos, las investigaciones para comprobar hipótesis, la resolución de problemas o las simulaciones. Los métodos didácticos interactivos priorizan los métodos didácticos centrados en la actividad del alumnado y en la interacción.

En los seis grupos de clases observados, ambos maestros orientan trabajo independiente y trabajo en grupo dentro de la clase, (ver anexo No. 17). Los trabajos en clase están relacionados con clase práctica los cuales son resueltos en grupo y el trabajo independiente están relacionadas con trabajo investigativos sobre la teoría del tema de la próxima clase.

En cuanto a que si su maestro responde a las dudas y dificultades fuera de clase, el 43% de los estudiantes encuestados que contestaron la pregunta, respondieron que siempre, seguido del 18% que respondió que casi siempre. (Ver anexo No. 18)

Al relacionar si su maestro responde a las dudas y dificultades fuera de clase con el rendimiento académico se descubrieron los siguientes resultados 15 de 63 estudiantes (23.8%) aunque les aclaran las dudas, tienen una baja calificación en clase. Así mismo, 29 de 63 estudiantes (46%) también son aclaradas sus dudas, sin embargo salen mal. Se podría asegurar que el hecho que el profesor dedique su tiempo a responder a los estudiantes sus dudas no es determinante para mejorar su rendimiento académico. (Ver Anexo No. 19).

Según Marques, P, 2008: el diagnóstico de necesidades es conocer al alumnado y establecer el diagnóstico de sus necesidades. El diagnosticar

necesidades, es conocer las características individuales (conocimientos, desarrollo cognitivo y emocional, intereses, experiencia, historial...) y grupales (coherencia, relaciones, afinidades, experiencia de trabajo en grupo...) de los estudiantes en los que se desarrolla su docencia. Diagnosticar las necesidades de formación del colectivo de los estudiantes a los que se dirige la formación, teniendo en cuenta sus características y las exigencias legales y sociales.

En las observaciones a clase, se pudo detectar que ambos maestros responden al las dudas planteadas por los estudiantes, en una de las observaciones, específicamente en el grupo No. 4421, el maestro A, le contestó que ese contenido tenía que saber porque pertenecía a la clase anterior. Es importante, facilitar y aclarar dudas de los estudiantes, más si este contenido fundamental para entender el contenido que se está explicando, porque de lo contrario el estudiante no va entender la clase. En la entrevista con el maestro A, indicó que los estudiantes deben tener el conocimiento y las habilidades adquiridas en las asignaturas anteriores, y el maestro B, contestó simplemente que partían que los estudiantes tenían estos conocimientos.

En relación a que tipo de estrategias de enseñanza que utiliza su maestro, el 40% los encuestados contestaron que su maestro utiliza más de una estrategia de enseñanzas (ver anexo No. 20). Durante la entrevista, el maestro A, contestó que utiliza el organizador previo y el maestro B, contestó que utiliza mucho el resumen. En las observaciones a las clases se pudo detectar que el maestro B, utiliza mucho el resumen, y el maestro A, utiliza el resumen, aquí queda claro que los docentes carecen de conocimiento sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Al relacionar la variable tipo de estrategias de enseñanza con el rendimiento académico: 14 de 94 estudiantes (14.9%) que obtuvieron una calificación de 11 a 20 en el examen parcial estuvieron de acuerdo que los profesores utilizan el resumen como estrategia durante el proceso de enseñanza aprendizaje. 19 de 94 estudiantes (20.2%) que obtuvieron la misma calificación afirmó que el docente utiliza más de una estrategia, (ver anexo No.21)

El resumen es una estrategia de enseñanza para promover una organización más adecuada de la información que se ha de aprender (mejorar las conexiones internas) y facilita el recuerdo y la comprensión de la información relevante del contenido que se ha de aprender. . (Ocampo, Laura. 2004).

Tanto el maestro A y el B, realizan un resumen bien organizado, donde está incorporado todos los aspectos abordados durante la sesión de la clase.

Durante las observaciones a las clases, ambos maestros, siempre se presenta a clase con entusiasmo (Anexo 22). El maestro B, tiene un carácter muy jovial, el maestro A da la impresión que tiene un carácter fuerte, pero a medida que desarrolla la clase, la comunicación entre los estudiantes se vuelve muy buena.

La motivación es un elemento importante, para aplicar una estrategia de enseñanza, según Martínez, Hernández, citado por Contreras Velásquez, L, Carbonell Cabarga Y, Iparraquirre Carbonell, E, 2008: "La motivación reviste una extraordinaria importancia en el proceso docente educativo, debido a que crea y estimula el interés del estudiante por apropiarse de los conocimientos, hábitos y habilidades que corresponden a cada nueva etapa." La motivación es un elemento esencial para la buena marcha del proceso enseñanza aprendizaje

7.1.4 Recursos didácticos

Recursos didácticos: es cualquier material que, en un contexto educativo determinado, sea utilizado con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades formativas. Los recursos educativos que se pueden utilizar en una situación de enseñanza y aprendizaje pueden ser o no medios didácticos. Un vídeo para aprender qué son los volcanes y su dinámica será un material didáctico (pretende enseñar), en cambio un vídeo con un reportaje del National Geographic sobre los volcanes del mundo a pesar de que pueda utilizarse como recurso educativo, no es en sí mismo un material didáctico (sólo pretende informar). (Márquez, Graells, P, 2007)

Al preguntarles a los estudiantes, que si su maestro, le facilita material didáctico, el 57% contestó que sí, y el 43% manifestó que su maestro no le facilita material didáctico. (Ver anexo No. 23) En la entrevista a los docentes, se les realizó esta misma pregunta, el maestro A contesto que no facilita material didáctico y el maestro B si. En las observaciones a las clases, se pudo detectar que los alumnos no tenían ningún material didáctico. Es interesante este resultado, porque también se les preguntó a los estudiantes si tenían libros para consultar y el 74% de los estudiantes contestaron que no y únicamente el 26% posee libros en su casa para consultar (ver Anexo No. 24)

Se hizo una relación entre la variable: su maestro le facilita material didáctico y el rendimiento académico, los resultados fueron: 34 estudiantes con nota entre 0 y 20 en el primer parcial, contestaron que no se les facilita material didáctico. En contraste, 38 estudiantes que contestaron que si se les facilita material didáctico, su calificación está en el mismo intervalo. (Ver anexo No. 25)

El material didáctico" se refiere a aquellos medios y recursos que facilitan la enseñanza y el aprendizaje, dentro de un contexto educativo, estimulando la función de los sentidos para acceder de manera fácil a la adquisición de conceptos habilidades, actitudes o destrezas.(wikipedia.org/wiki/Material_didáctico)

A no poseer los estudiantes un material didáctico para estudiar, no les permite ampliar sus conocimientos; los estudiantes se están quedando únicamente los contenidos facilitados por los docentes en el proceso enseñanza aprendizaje. Es importante recalcar que los estudiantes no tienen la cultura de visitar la biblioteca. El material didáctico es importante para que los estudiantes puedan profundizar en los conocimientos facilitados por los maestros de manera en el salón de clase.

La importancia de los recursos y medios didácticos para la preparación de una clase, es importante ya que permite en primer lugar, la motivación a los estudiantes y además, porque constituyen herramientas fundamentales para el desarrollo y enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de

los alumnos. Hoy en día existe una gran cantidad de material didáctico, un apoyo valioso sería contar con una guía de estudio, para cada asignatura.

Se entiende como medio de enseñanza a todo componente material del proceso docente educativo con el que los maestros realizan en el plano externo las acciones físicas específicas dirigidas a la apropiación de los conocimientos y habilidades (Cubero, J, 1997). Los medios audiovisuales de enseñanza son esenciales para lograr una comunicación efectiva en la enseñanza a grandes grupos y son el único medio de comunicación didáctico en muchos programas para la enseñanza.

En las observaciones a clase, se pudo constatar que el medio que utilizan con mayor frecuencia es la pizarra, esto coincide con la encuesta aplicada a los estudiantes, donde el 92% de los encuestados contestaron que su maestro, no utiliza ningún medio didáctico, de los mencionados en la encuesta (ver anexo No.26). En las observaciones a clase se pudo constatar que el maestro A y el maestro B, hace buen uso de la pizarra. (Anexo No. 27). Los maestros van desarrollando los ejercicios en un orden adecuado, por lo tanto hace uso del medio didáctico tradicional, como es la pizarra. En todos los niveles educativos el pizarrón y la tiza siguen siendo instrumentos de enorme valor en la enseñanza, todavía no ha sido reemplazado, por su bajo costo.

7.1.5 Comunicación didáctica

La comunicación es uno de los elementos fundamentales, para que el proceso enseñanza aprendizaje tenga éxito, y se obtenga un buen rendimiento académico.

Uno de los elementos que se tomó en cuenta en las observaciones a las sesiones de clase fue la comunicación, este elemento se manifiesta desde que el docente entra a clase, durante las observaciones se pudo constatar que el maestro A y el maestro B, siempre se presentaban con entusiasmo en la clase, de vez en cuando los maestros llamaban la atención, cuando estos no cumplía

algún trabajo o se distraía, pero esto no afecta, el entusiasmo con que ellos se presentaban para impartir sus clases.(ver anexo No.22).

Otro elemento que se tomó en cuenta en las observaciones de la clase, relacionados con la comunicación, es que si la docente o el docente estimula la participación de los estudiantes, el maestro A, de 21 observaciones, únicamente, 4 veces estimuló la participación de los estudiantes, y dio precisamente en el grupo de clase 4421, el maestro B de las 11 observaciones únicamente 3 veces estimuló la participación de los estudiantes, y fue en el grupo 4221, (ver anexo No. 28). Durante las observaciones a las clases, estos grupos eran muy inquietos, pero participativo, pero al relacionarlo con el rendimiento académico, el grupo 4421, ningún alumno aprobó, fueron todos al especial y el grupo 4221 únicamente aprobaron 4 estudiantes. (Ver anexo 5)

La participación de los estudiantes en la clase no es equilibrada y es poco participativa en la mayoría de los grupos, en las observaciones a clase, de las 32 observaciones a clase se pudo constatar que la participación de alumnos no es equilibrada y por lo tanto son unos cuantos alumnos que participan, pero si se pudo observar que durante el desarrollo de las clases los alumnos son muy respetuosos entre ellos y los docentes.

Durante las observaciones a las clases, se pudo constatar que existe una buena comunicación entre estudiantes y alumno y hay buenas relaciones de respecto.

Durante la entrevista con los maestros, al preguntarse que si se indaga sobre las habilidades y debilidades de sus estudiantes, el maestro B, contestó que no y el maestro A contestó que en general no lo hace, solo de vez en cuando con ciertos estudiantes. Entonces se le preguntó cuales eran esos estudiantes, contestó que cuando observan que éstos no saben nada se acerca y les pregunta y dice que una vez se llevó una sorpresa que un estudiantes estaba llevando la clase de Contabilidad de Costos Estándares, sin haber aprobado ninguna de clase referentes a costos. Esta misma pregunta le realice a los estudiante mediante la encuesta, el 64% de los estudiantes contestaron que no y el 36% contesto que si (ver anexo No.29), tanto los

alumnos y maestro contestaron que no se indagan sobre las debilidades y habilidades.

Según Marques, P, 2008: el diagnóstico de necesidades es conocer al alumnado y establecer el diagnóstico de sus necesidades. El diagnosticar necesidades, es conocer las características individuales (conocimientos, desarrollo cognitivo y emocional, intereses, experiencia, historial...) y grupales (coherencia, relaciones, afinidades, experiencia de trabajo en grupo...) de los estudiantes en los que se desarrolla su docencia. Diagnosticar las necesidades de formación del colectivo de los estudiantes a los que se dirige la formación, teniendo en cuenta sus características y las exigencias legales y sociales.

En las observaciones a las clases se pudo contrastar que existe una relación cordial entre estudiantes y maestros. Pero según los resultados académicos, los resultados sobre rendimiento académico son igual para ambos maestros.

La comunicación es inevitable; no existe posibilidad de no comunicarse. Nuestra sola presencia en el aula, nuestra forma de vestir, de hablar o cualquier otro detalle, comunica a los capacitados algo, y ellos lo perciben y lo interpretan de acuerdo a su marco de referencia. El instructor, por lo general, invierte mucho tiempo en hablar, mostrar, explicar, escuchar y en general en comunicarse con sus participantes. De tal manera, que si no se expresa y no escucha de manera más efectiva, cualquier estrategia de enseñanza-aprendizaje que utilice, estará condenada al fracaso. Es importante mantener una constante comunicación con los estudiantes, conocer sus habilidades y debilidades, ya que permite superar fracasos académicos, y ayudar al estudiante donde más necesita, pero si no conocemos sus debilidades y habilidades, al final no se obtienen buenos resultados académicos(Caldela,O. 2005)

7.1.6 La evaluación del aprendizaje

Otro elemento de la planeación didáctica es la evaluación, componente esencial de la enseñanza aprendizaje y debe estar presente en todo el proceso, desde que se inicia la sesión de clase hasta que termina.

Según I. acaherandio, S, J, 2004, citado por Romano, E, 2008 la teoría y la práctica de la evaluación escolar se va renovado y mejorando al ritmo de los avances en las Ciencias de la Educación. Principalmente las teorías constructivistas y socioconstructivistas, hay nuevos y más ricos enfoques sobre al evaluación de los alumnos, profesores e instituciones educativas. Hasta hace poco, la evaluación del aprendizaje escolar se entendía principalmente como una actividad de "exámenes" o de, pruebas de control al final del curso(exámenes finales) o de proceso parciales de enseñanza aprendizaje(exámenes parciales); por otra parte se interpretaba la evaluación como una actividad de un rango académico menor, en comparación con la enseñanza y el aprendizaje.

Durante la entrevista se le preguntó a al maestro A y al maestro B, que objetivo persigue con la evaluación, el maestro A contestó que perseguía destrezas y el maestro B contestó que habilidades para la toma de decisiones. Durante las observaciones a las clases, estas contestaciones discrepan, ya que los ejercicios que ambos maestros planteaban, lo único, que el estudiante hace repetir, en ningún momento presentación problemas de discusión que conllevaran a un proceso de toma de decisión.

La evaluación del aprendizaje, no debe considerarse como una actividad de exámenes, pruebas o simplemente un examen final, debe ser actividad durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje. Durante el desarrollo de clase, las preguntas de control y de comprobación van permitiendo la evaluación del aprendizaje, y el alumno se preocupa para mejorar y se obliga a estudiar diario, en los pasillos los alumnos comentan, es que con el maestro X, realiza pregunta diario, y por lo tanto tengo que estar preparado.

Durante las observaciones a clase se pudo constatar que el maestro A de las 21 observaciones a clase, nunca realizó preguntas de comprobación y el maestro B, siempre realizó preguntas de comprobación. Los alumnos

participaban poco, y el maestro B, le decían que tenía que dedicar más tiempo al estudio. (Ver anexo No.30)

Cuando los maestros planteaban las preguntas de control, siempre tenía relación con el contenido de la clase, con los objetivos no se pudo constatar, ya que únicamente el maestro B presentó los objetivos 5 veces y tenía relación con el objetivo de clase. (Ver anexo No. 31)

En la gran mayoría de las observaciones de clase los maestros orientaban trabajo extraclase, el maestro A, de las 21 observaciones orientó 9 veces trabajo extraclase y el maestro B, de 11 observaciones orientó 7 veces trabajos extraclase. También se pudo constatar mediante las observaciones a clase, que los docentes formulan preguntas claras y concretas. (Anexo No. 32)

La actitud de los estudiantes, es poca participativa, en la mayoría de los grupos de clase, eran unos cuantos estudiantes lo que participaban, había poco interés en las clases, e incluso muchos estudiantes se retiraron después de realizar el primer parcial. Se apreciaba poco estudio, ya que cuando el maestro realizaba preguntas de comprobación o de control, la mayoría de los estudiantes no participaban,

Durante la entrevista con el maestro B, le pregunté si en el proceso enseñanza aprendizaje toma en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, me contestó que el siempre parte que los estudiantes ya lo deben de saber y que no es parte de su programas estar indagando si lo manejan o no lo manejan, que son ellos los que tiene que buscar superar las debilidades que tienen, posteriormente le realice otra pregunta, sobre si realiza prueba diagnóstica el primer día de clase o cuando inicia un tema nuevo, contesto que no, manifestó que él parte, que los alumnos tienen que tener estos conocimientos, porque han visto varias asignaturas que son requisito para inscribir la asignatura costo por órdenes específicas.

La prueba diagnóstica es la que tiene como finalidad determinar cuáles son los puntos fuertes y los puntos débiles del estudiante que se presenta a la misma, qué puede o no puede hacer, y hasta qué punto se desenvuelve en las

distintas habilidades. La información proporcionada por esta prueba sirve para tomar decisiones sobre la formación que debe seguir el estudiante, aunque se puede utilizar también para clasificarlo en un grupo de nivel homogéneo, con el fin de que reciba la instrucción adecuada al nivel demostrado (Centro virtual Cervantes, 2003)

El maestro A, contestó que si realizaban pruebas diagnósticas, y luego le pregunté que tipo de instrumento utilizaba, y contesto que el instrumento que utilizaba era el examen.

Según Ausubel (1978), averiguar los conocimientos previos, que el alumno presenta antes de iniciar el aprendizaje y que son potencialmente relacionables con los nuevos contenidos a aprender, es uno de los factores fundamentales que influyen en el progreso de los alumnos. Esto deberá tenerse en cuenta por los docentes que se dispongan a utilizar los recursos generados en este proyecto.

La importancia de la evaluación diagnóstica, en el proceso enseñanza aprendizaje es que ésta tiene como objetivo fundamental determinar la situación de cada estudiante antes de iniciar un determinado proceso de enseñanza – aprendizaje, para poderlo adaptar a las necesidades de cada grupo.

Para constatar, la respuesta de los docentes, se les pregunto a los estudiantes que si sus maestros, realiza prueba diagnóstica el primer día de clase o cuando inicia un tema nuevo, el 13% contesto que sí y el 88% contesto que no. (Anexo No. 33). Durante las 21 observaciones de clase, nunca realizó prueba diagnóstica cuando iniciaba un tema nuevo. Lo que siempre realizaba era pregunta de comprobación pero del tema anterior que había impartido, y de esta manera enlazaba el tema anterior, con el tema que iba impartir

Al relacionar si los maestro realizan pruebas diagnósticas y rendimiento académico, se encontraron los siguientes resultados: 23 estudiantes encuestados cuya calificación estaba entre 0 y 10 puntos, 38 estudiantes cuya nota fue entre 11 y 20, estudiantes cuya calificación estaba entre 21 y 30, 4 estudiantes cuya nota fue entre 31 y 40, 4 estudiantes cuya calificación fue entre 41 y 50 y 1 estudiante cuya nota estaba entre 51 y 60 están de acuerdo

que el docente no realizó una prueba diagnóstica, únicamente 14 estudiantes que oscilan entre 0 y 40 puntos expresaron que sus maestros realizan pruebas diagnósticas. (Ver anexo No. 34)

Se le preguntó a los estudiantes que si sus maestros planifica actividades de recuperación y refuerzo con los estudiantes que los necesitan, el 66% de los estudiantes contestaron que nunca, seguido del (ver anexo No. 3%) que expresaron que algunas veces su maestro realiza planifica actividades de recuperación y refuerzo (ver anexo No. 35). Es de vital importancia, impartir tutorías a los estudiantes que más necesita. Pero el problema radica que los maestros que imparte esta asignatura, son docentes horarios, únicamente vienen a impartir su clase y salen del recinto porque dan clases en otras universidades.

Al cruzar la pregunta, si su maestro planifica actividades de recuperación y refuerzo con los estudiantes que los necesitan y el rendimiento académico, 70 alumnos con calificaciones menores de 40, contestaron que nunca, 9 alumnos con notas menores de 40 contestaron que siempre (ver anexo No. 36)

En la práctica, no existe un plan de reforzamiento con los estudiantes. Prácticamente, se ha dejado de dar tutorías a los alumnos.

En la entrevista, se les pregunto a los dos maestros, que instrumento utilizaban con mayor frecuencia para evaluar, y ambos maestros contestaron que el examen escrito, esta misma pregunta se le realizó a los estudiantes, a la cual coincidieron, ya el 47% contestaron que el examen escrito, seguido del 35% que expresaron que su maestro utiliza más de un instrumento para evaluar. (Ver anexo No. 37)

Al cruzar las variables instrumentos de evaluación y rendimiento académico, los resultados son: de 52 estudiantes que contestaron que su maestro utiliza examen escrito: 14 estudiantes obtuvieron notas entre 0 y 11 seguido de 21 estudiantes que obtuvieron notas entre 11 y 20 y únicamente 3 estudiantes obtuvieron notas mayores entre 40 y 60 y 39 estudiantes contestaron que sus maestros utilizan más de un instrumento para evaluar, donde los resultados son: 9 estudiantes obtuvieron notas entre 0 y 10; 15

estudiantes obtuvieron notas entre 11y 20; 11 estudiantes obtuvieron notas entre 21y 30; Únicamente 1 estudiante con calificaciones altas respondieron sobre los otros instrumentos de evaluación. (Ver anexo No. 38)

En la práctica, se utilizan los exámenes para evaluar los contenidos facilitados en el proceso enseñanza aprendizaje. Los maestros en la práctica es el instrumento más utilizado, por lo que se evalúa solo resultados, y no proceso, aquí predomina más el modelo didáctico tradicional. Pero también el reglamento estudiantil de la UNAN Managua, indica que la evaluación del aprendizaje es parte del proceso enseñanza aprendizaje, deberá realizarse en función de los objetivos de la asignatura y de acuerdo al tipo de evaluación que indique el programa del mismo. El sistema de evaluación de la UNAN Managua, según reglamento, comprende evaluación sistemática, los exámenes parciales, trabajos de curso y exámenes especiales. La evaluación sistemática consiste en la realización de preguntas de control y comprobación, clases prácticas, laboratorios, de campo, talleres, pruebas cortas y trabajos extraclase. El examen parcial comprobará el logro de los objetivos particulares de un conjunto de temas en cada asignatura. Al revisar el programa de la asignatura de Contabilidad de Costos por órdenes específicas, en la parte de la evaluación expresa: la asignatura deberá ser evaluada con dos exámenes parciales. Cada examen parcial acumulará de previo hasta 40 puntos en trabajos, extraclases, investigaciones, exposiciones, pruebas cortas, seminarios. El docente tendrá la facultad de establecer el tipo de evaluación sistemática, sin embargo se recomienda 1 evaluación individual quincenalmente. (Ver anexo No. 54)

Se les preguntó a los estudiantes, que si cree que su maestro evalúa adecuadamente la materia el 37% contesto que siempre, seguido del 27% que contestó que casi siempre. (Ver anexo No. 39).

Al cruzar esta pregunta con la nota del primer parcial 39 alumnos que contesto que siempre, obtuvieron notas menor de 50, seguido de 28 alumnos que contestaron que casi siempre. (Ver anexo No. 40). En una observación de clase en el grupo 4421, el maestro A, dictó una prueba sistemática teórica, donde se observó que no la llevaba planificada, la dictó de su cabeza. Es

importante realizar la planificación de las evaluaciones y tomar como referencia los objetivos. Durante la entrevista con este docente, le pregunte que si planificaba las pruebas en relación a los objetivos de clase, contestó que no, que el tenía una experiencia de 25 años de clase, que no veía la necesidad de realizar un plan de clase. En esta ocasión le solicite a ambos maestros, que si podría darme una copia del segundo examen parcial, el maestro B, me facilitó una copia, el cual estaba bien estructurado, solo que no llevaba el puntaje que requería cada ítem. Con el maestro A, como no me lo facilitó, lo tuve que conseguir con una estudiante. Este examen estaba mal estructurado, de forma y contenido; este consistía en un simple ejercicio, pero con demasiados datos, muy largo y la única orientación era, realicen todo. Después converse con el maestro A, y le pregunte que si antes de aplicar los exámenes, lo resolvía, el cual me contestó que no.

En la práctica el maestro debe resolver el examen ante de aplicarse, para evitar cualquier inconveniente con el tiempo, que es lo que sucede con el maestro A, que los alumnos no logran concluir el examen por falta de tiempo.

Se les preguntó a los estudiantes, que si su maestro, le permite contestar, preguntas analíticas y textuales: el 47% contesto que preguntas analíticas y el 45% contesto que textualmente y solo un 8% contestó que ambas.(ver anexo No. 41). Durante la entrevista con los maestros A y B, se les pregunto que tipo de preguntas les permite contestar a los alumnos, ambos maestros contestaron que analíticas, pero si relacionamos con la contestación de los estudiantes, hay un 44% que contestó que no, y en el examen que revise del maestro A, las preguntas era para contestar de manera textual, y el examen que me facilito el maestro B, si existen preguntas que se prestaban a contestar de manera analítica.

Es importante que al momento de elaborar un examen, ya sea escrito u oral, se tomar en cuenta los diferentes niveles de conocimiento, es decir, saber, saber hacer y saber aplicar, el maestro debe elaborar preguntas, donde el alumno pueda analizar, reproducir y aplicar los conocimientos. Pero en la práctica los maestros o bien elaboran un examen únicamente con preguntas textuales y bien únicamente práctico, pero demasiado extenso, no miden el tiempo para resolver el examen. En el semestre se aplican dos exámenes parciales, únicamente revise el segundo examen parcial, el examen del

maestro A, me lo facilito el alumno, el estaban mal estructurado, y el maestro B, me facilito el examen y estaba mejor estructurado, y se podía decir que estaba realizable en un periodo de clase.

Al cruzar la variable que tipo de preguntas le permite contestar su maestro y el rendimiento académico, se encuentran los siguientes resultados: 33 de los estudiantes encuestados cuya calificación fue entre 0 y 20, respondieron que los profesores les hacen preguntas textuales. En el otro extremo, solamente un 1 estudiante que obtuvo una calificación entre 41 y 60 contestó que su maestro le permite contestar preguntas textuales. Un total 26 de los estudiantes encuestados cuya calificación fue entre 0 y 20, respondieron que les hacen preguntas analíticas y 3 estudiantes con calificaciones entre 41 y 60 responden contestan que el profesor les hace preguntas analíticas. (Ver anexo No. 42)

Se puede observar la diferencia en los resultados. Los estudiantes que obtienen buenas calificaciones altas con preguntas que ellos consideran textuales son menores a los estudiantes con calificaciones altas que consideran responder preguntas textuales

7.2 Rendimiento académico

El rendimiento académico es, según Pizarro (1985), citado por Reyes, Y. (2003) una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiesta, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. Además, el mismo autor, ahora desde la perspectiva del alumno, define al rendimiento académico como la capacidad respondiente de éste frente a estímulos educativos, la cual es susceptible de ser interpretada según objetivos o propósitos educativos ya establecidos.

Un indicador del rendimiento académico, son las calificaciones. Se le pregunto a los estudiantes, cual era su nota acumulada para el primer parcial, de los 110 estudiantes entrevistados; únicamente el 30% de los alumnos tenía un acumulado entre 31 y 40, es decir 33 estudiante, (ver anexo No. 4). El reglamento de la UNAN, dice que los estudiantes tiene que tener un

acumulado del 40% para cada uno de los parciales, el resto de los estudiantes tenían acumulado por debajo del 30%, según reglamento de la UNAN, estos acumulados puede dar con diferentes instrumentos de evaluaciones.

Analizando las actas de calificaciones, del total del universo, que son 185 estudiantes, únicamente 43 alumnos aprobaron el primer parcial, comportamiento que se ha venido repitiendo de años anteriores con los mismos docente que imparten esta asignaturas, que el docente A, también impartió clase en año anterior. (Anexo No. 43).

Las estrategias de aprendizaje, son el conjunto de actividades, técnicas y medios que se planifican de acuerdo con las necesidades de la población a la cual van dirigidas, los objetivos que persiguen y la naturaleza de las áreas y cursos, todo esto con la finalidad de hacer más efectivo el proceso de aprendizaje. Al respecto Brandt (1998) las define como, "Las estrategias metodológicas, técnicas de aprendizaje andragógico y recursos varían de acuerdo con los objetivos y contenidos del estudio y aprendizaje de la formación previa de los participantes, posibilidades, capacidades y limitaciones personales de cada quien". Es relevante mencionar que las estrategias de aprendizaje son conjuntamente con los contenidos, objetivos y la evaluación de los aprendizajes, componentes fundamentales del proceso de aprendizaje (Dubón, M, 2007).

Al preguntarle a los estudiantes, ¿cuál es la estrategia que utilizaba con mayor frecuencia para estudiar?: 37% contestó que utilizaba más el resumen del tema, el 24% utiliza la técnica de subrayar, el 21% la estrategias de guía de estudio y el 17% más de una,(ver anexo No. 44)

Al cruzar la variables estrategia de estudio con el rendimiento académico los resultados son: de un total de 26 estudiantes que utilizan la estrategia de subrayar: 14 obtuvieron calificaciones entre 0 y 20 implementan la estrategia de estudio de subrayar, en el otro extremo, solamente un estudiante obtuvo calificación entre 41 y 60 utiliza la misma estrategia. De un total de 40 estudiantes que utilizan la estrategia de Resumen del tema: 26 obtuvieron calificaciones entre 0 y 20 implementan y solamente 3 estudiantes obtuvieron

calificaciones entre 41 y 60. De un total de 23 estudiantes que utilizan la estrategia de guía de estudio 15 estudiantes obtuvieron calificaciones entre 0 y 20 y ningún estudiante con altas calificaciones utiliza ésta técnica. Únicamente un estudiante con calificaciones entre 0 y 20 implementan como estrategia de estudio el cuestionario. Y ningún estudiante con altas calificaciones utiliza esta estrategia. (Ver anexo No. 45)

La estrategia de aprendizaje que los estudiantes utilizan es válida, para algunos contenidos de la asignatura Contabilidad de Costos por órdenes específicas, pero no para todos, por ejemplo para la unidad IV, se le puede pedir a los estudiantes que elaboren un mapa conceptual sobre los pasos para establecimientos de los costos estándares en una empresa industrial o de servicio

Para obtener un buen rendimiento académico otro indicador, además de estrategias de estudio, es importante analizar el tiempo que cada estudiante, le dedica al estudio, a través de la encuesta se les preguntó a los estudiantes, ¿cuántas horas de estudio solía dedicar para estudiar?: 70% contestó que 1-2 horas, 27% contestó que 3-4 horas y el 3% contestó que 5-6 horas, (ver anexo No. 46).

Para Requena (1998), citado por Chayña, M, (2007) afirma que el rendimiento académico es fruto del esfuerzo y la capacidad de trabajo del estudiante. De las horas de estudio, de la competencia y el entrenamiento para la concentración

Al cruzar las variables horas de estudio y el rendimiento académico, el resultado da: 49 estudiantes cuya calificación es entre 0 y 20 en el primer parcial dedica de 1 a 2 horas diarias a estudiar, 3 estudiantes cuya calificación es entre 41 y 60 dedica también de 1 a 2 horas diarias al estudio. Por otro lado, 19 estudiantes cuya calificación es entre 0 y 20 en el primer parcial dedica de 3 a 4 horas diarias a estudiar y 4 alumnos cuya calificación es entre 41 y 60 dedica de 3 a 4 horas a estudiar. Podría decirse que mejora ligeramente el rendimiento de los estudiantes que dedican más tiempo al estudio. (Ver anexo No. 47)

Se les preguntó a los estudiantes donde acude para aclarar dudas: 51% dice que acude a libros, maestros, compañeros de clase e Internet; 28% dice acudir únicamente a sus compañeros de clase y 17 acude únicamente a maestros (ver anexo No. 48). Al cruzar esta variable con las notas obtenidas se encuentra la siguiente situación: 55 estudiantes que acude a consultar diferentes fuentes, para aclarar sus dudas, obtuvieron calificaciones menores de 40, y 31 alumnos que acude a sus compañeros para aclarar sus dudas, 29 alumnos obtuvieron calificaciones menores de 40 puntos, 1 alumno obtuvo una calificación entre 41 -50 y un alumno obtuvo calificación entre 51 -60.(Anexo 49).

Se les preguntó a los estudiantes ¿cuál o cuáles de los siguientes aspectos podrían ayudarte a mejorar tus estudios?: 47% contestó que los grupos de estudio, 21% contestó que asesoría individual y el 14% contestó que asesoría y técnica de estudio, (ver anexo No. 50)

Para Vigotsky, aprendizaje y desarrollo no son coincidentes porque existe un desarrollo efectivo y un desarrollo potencial y señala que la enseñanza precisamente debe dirigirse al segundo para potenciar todas las posibilidades del educando; de ahí que llegue a afirmar que la única buena enseñanza es la que se adelanta al desarrollo y que el proceso de desarrollo sigue al del aprendizaje que crea el área de desarrollo potencial, para Vigotsky denominada zona de desarrollo la distancia entre lo que el sujeto puede hacer solo y lo que es capaz de hacer con la ayuda de otro. El lenguaje posibilita el desarrollo del pensamiento; para él se daban cinco fases en la elaboración de los conceptos: (Gil, R, 2006) Es importante que los estudiantes no solo trabajen en grupo para solucionar tareas asignadas por el docente, sino también para estudiar, por todo esto deben tener hábito de grupo de estudio para aclarar dudas.

En la entrevista realizada a los maestros A, se le realizó la pregunta: ¿cuál es su apreciación sobre los factores que inciden en el rendimiento académico de la asignatura de contabilidad de costos por órdenes específicas?, el maestro B, contestó que es la falta de interés, no consideran importante la clase, no existe un orden en el aprendizaje de la asignatura, ya

que pueden llevar cualquier tipo de costos sin un orden lógico y el maestro B, contestó que es la falta de bibliografía.

VIII. Conclusiones

El rendimiento académico en la asignatura de Costos por órdenes específicas de la carrera de Contaduría Pública y Finanzas no es satisfactorio.

En general, el proceso de enseñanza aprendizaje presenta varias deficiencias en el planteamiento didáctico, entre las que se encuentran: falta de planteamiento en los objetivos, lo que da como resultado una inadecuada planeación en la elección de las formas de desarrollar los contenidos así como las estrategias de enseñanza.

Los objetivos no son la causa por la cual el rendimiento académico de los estudiantes es bajo.

En relación a los contenidos, la mayor debilidad se encuentra en los métodos utilizados para su desarrollo, lo que da como resultado que exista relación entre los mismos y el rendimiento académico.

Los métodos y estrategias de enseñanza tienen alta relación con el rendimiento académico, porque los docentes siguen haciendo uso de modelos tradicionales de enseñanza dando al estudiante un papel pasivo en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Los docentes que imparten esta asignatura tienen dominio del tema y excelentes habilidades para transmitir los contenidos con claridad.

Los métodos y estrategias de enseñanza utilizados por los profesores en general tienen relación con el rendimiento académico, aunque la mayor deficiencia se encuentra en la elección de la estrategia de enseñanza aprendizaje por parte de los docentes y la disposición del profesor a aclarar dudas. Ante esta situación tiene lógica el hecho que el rendimiento académico sea bajo.

Existe una buena comunicación didáctica durante el proceso enseñanza aprendizaje, pero no es suficiente ya que los maestros A y B no hacen usos de las pistas o claves tipográficas o discursivas, que son estrategias de enseñanzas que sirven para orientar y mantener la atención en el proceso enseñanza aprendizaje y recalcar un tema importante.

El rendimiento académico se ve afectado porque los profesores no realizan un diagnóstico de las fortalezas y debilidades que tienen los estudiantes en su aprendizaje.

La falta de instrumentos eficaces de evaluación orientados a evaluar los tres momentos del proceso de enseñanza aprendizaje, los cuales son la evaluación diagnóstica, evaluación formativa y evaluación sumativa es un factor que influye de alguna manera en el rendimiento académico porque los mismos están orientados en reproducir los conocimientos teóricos más que aplicar dichos conocimientos a la realidad empresarial

Las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes, en esta investigación no son factores influyentes en el bajo rendimiento académico, los estudiante l deben combinar varias estrategias de aprendizaje para obtener aprendizaje significativo y buen rendimiento académico.

El proceso de enseñanza aprendizaje no está contribuyendo a la mejora en el rendimiento académico porque existen problemas con la comunicación didáctica, métodos y estrategias de enseñanza, sistema de evaluación y estrategias de aprendizaje.

El estudiante juega un rol protagónico en su rendimiento académico porque hay un relación directa entre el rendimiento académico obtenido por el estudiante y las horas dedicadas al estudio de la asignatura.

IX. Recomendaciones:

En bases al análisis de los resultados y conclusiones, se recomienda.

El Director del Departamento de Contabilidad debe diseñar un Plan de Capacitación a los docentes sobre Estrategias de enseñanza y aprendizaje, Evaluación del aprendizaje y estudios de caso antes de la intervención didáctica.

La dirección superior debe tomar la decisión de incluir en el pago de los docentes horarios, 6 horas adicionales, a lo largo del semestre, para uso de tutoría a los estudiantes que tengan dificultades de aprendizaje.

La dirección superior debe Implementar los alumnos monitores, para las asignaturas del área de Contabilidad.

La decanatura debe contratar a un profesor(a), para que elaboren un Compendio didáctico de la asignatura de Contabilidad de Costos por Ordenes Específicas.

La dirección superior debe invertir en la adquisición de medios de enseñanza, para que exista disponibilidad en cada una de las escuelas.

La decanatura debe planificar a los alumnos de primer ingreso, talleres sobre hábito y técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje, teniendo en cuenta que son la base para obtener durante toda su vida estudiantil un buen desempeño académico.

El director del Departamento de Contabilidad debe Implementar propuesta de intervención didáctica sobre métodos y estrategias de enseñanza.

El director del Departamento de Contabilidad debe orientar a los maestros que la asignatura de Contabilidad de Costos por Órdenes Específicas culmine con un trabajo de investigación realizado en parejas, el cual puede ir dirigido a implementar un sistema de acumulación de costos en una PYME.

Diseñar instrumentos de evaluación acorde a la calificación asignada.

La dirección superior debe revisar los grupos de clase, para que estos tengan un estándar de 40 estudiantes por sesión, dado que las sesiones de clase del Recinto Carlos Fonseca Amador son pequeñas.

X. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. Aguirre, Raya, Dalila A. (2005). *Psicología de la comunicación en el aula*. Recuperado el día 15 de diciembre del 2009 desde el sitio de Internet http://www.ucmh.sld.cu/rhab/articulos_rev2/articulo_dalila.htm
2. Alfonso, I. (2003). Elementos conceptuales básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Recuperado el día 10 de agosto del 2010, desde el sitio de Internet http://www.bvs.sld.cu/revistas/aci/vol11_6_03/aci17603.htm
3. Alva, Olivos, M. (2005). *Importancia de la comunicación en la educación*. Recuperado del día 25 de enero del 2010 desde sitio de Internet <http://manuelalvaolivros.obolog.com/importancia-comunicacion-educacion-60698>
4. Ausubel, D. P.; Novak, J. D. y Hanesian, H. (1978) (2nd. Ed). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
5. Bravo, G. (2006). *El proceso enseñanza aprendizaje desde una perspectiva comunicativa*. Universidad Cien Fuegos Cuba. Recuperado el día 14 de septiembre del 2008, desde el sitio de Internet <http://www.rieoei.org/deloslectores/1289Bravo.pdf>
6. Cabrera, Castillo, H. (s.f.). *Estrategia de enseñanza*. Universidad de Colombia. Recuperado el día 20 de mayo del 2010 desde sitio de Internet <tp://www.monografias.com/trabajos14/estrat-ensenanza/estrat-ensenanza.shtml>
7. Carrasco, C. (s. f.). *Explicando los modelos conductista y constructivista*. Recuperado el... 10 de septiembre del 2007 http://www40.brinkster.com/ccarrasc/explicando%20teorias_Aprendizaje.htm
8. Carrasco, S. (1996). *Curso de Maestría en Estadística e Investigación Operativa*. Valencia.
9. Casanueva, S. P. (2003). *Educación y Aprendizaje Significativo, de la Universidad de la Concepción de Chile, Santiago*
10. Cazón, R. (s. f.) *Un modelo constructivista-social y creativo para la enseñanza-aprendizaje de la composición escrita*. Recuperado el día 10

<http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte02/rcazon01.htm>

11. Cabezas, Gómez, O.(2006). *Elementos que interfieren en la comunicación pedagógica en la asignatura Farmacología II en Medicina. Facultad de Medicina "Ernesto Guevara de la Serna" de Pinar del Río*. Recuperado el día 18 de febrero del 2010, desde el sitio <http://www.monografias.com/trabajos33/comunicacion-farmacologia/comunicacion-farmacologia.shtml>
12. Centro Virtual Cervantes(2002), recuperado el día 20 de octubre del 2008, desde el sitio de Internet http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/pruebadiagnostica.htm
13. Contreras, Velásquez, L, Carbonell, Carbarga, Y, Iparraquirre, Carbonell, E.(2008). *Rendimiento académico y motivación en los estudiantes de la tarea Alvaro Reinoso en la modalidad de estudio como empleo de las SUM de la provincia Sancti Spíritus*. Recuperado el 12 de febrero del 2010 desde sitio de Internet <http://www.gestiopolis.com/economia/rendimineto-academico-motivacion-del-estudiante.htm>
14. CUBERO, J. (1997). *Curso de Postgrado: Psicopedagogía de los Medios de Enseñanza, Impartido por la Universidad de la Habana, Cuba*.
15. Cuevas, A.(2005). *Propuesta de aplicación de los mapas conceptuales en un Modelo Pedagógico semipreñcial*. Recuperado el 15 de enero del 2010 desde sitio Internet
16. Delgado, Martínez, A, Herrera, Rodríguez, o Ruiz, Blanco, M, 2006). *La guía de estudio como material didáctico en el aprendizaje significativo del estudiante*. Recuperado el 20 de junio del 2010 desde el sitio de Internet <http://www.sabetodo.com/contenidos/EEEZZkZEVAiSmkeNWw.php>
17. Chayña, G, 2007. *Estilos de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación del UANCV*. Recuperado el 22 de enero desde

<http://www.monografias.com/trabajos44/estilos-aprendizaje/estilos-aprendizaje2.shtml>

18. DEGL'INNOCENTI, M. (s. f.), Educación, Escuela y Pedagogía, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Facultad de Ciencias Sociales. Recuperado el 6 de octubre de 2008 desde http://www.unlz.edu.ar/catedras/s-pedagogia/artic1.htm#*

19. Dios Lorente JA de, Pérez A, Río Caballero G del, Rodríguez Arias OD. *Reflexiones pedagógicas sobre la importancia de las conferencias en la enseñanza médica superior [conferencia en línea]*. MEDISAN 2005;9 (3), recuperado el día 15 de enero del 2009 <http://bvs.sld.cu/revistas/san/vol9_3_05/san10305.htm>

20. Dubón, M. (2007), Dossier Didáctica Contemporánea de la Educación Superior II. Maestría en Pedagogía con mención en Docencia Universitaria, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN Managua, Recinto Universitario Rubén Darío, Facultad de Educación e Idiomas, Departamento de Pedagogía.

21. Díaz, F, Hernández, G. (2003) *Estrategias Docentes para un aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista*. Segunda Edición. México. Editorial McGraw – HILL(231-267).

22. Factores que inciden en el rendimiento académico en UNED española recuperado el día 16 septiembre de <http://www.uned.es/catedraunescoead/articulos/1989/factores%20que%20inciden%20en%20el%20rendimiento%20academico%20de%20los%20alumnos%20de%20la%20universidad%20nacional%20de%20educacion%20a%20distancia.pdf>

23. Factores que inciden en el rendimiento académico. En Bolivia Recuperado el 12 de agosto del 2008. desde

24. Fernández, J. (1995). *Los modelos didácticos en la enseñanza de la física*. Recuperado el 4 de septiembre de 2008 de <http://www.grupoblascabrera.org/didactica/pdf/Modelos%20didacticos%20Ofisica.pdf>
25. García, F. (2000). *Los modelos didácticos como instrumentos de análisis y de intervención en la realidad educativa*. Barcelona, España, Universidad de Barcelona [ISSN 1138-9796], Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales.
26. Gómez, M. (2002). *El modelo tradicional de la pedagogía escolar: orígenes y precursores*. *Revista de Ciencias Humanas*. Recuperado el 4 de septiembre de 2008 de <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev28/gomez.htm>
27. Hernández, X. (s. f.). *La tutoría en la formación integral del estudiante: una estrategia para la calidad y retención académica*. Recuperado el... de <http://papyt.xoc.uam.mx/media/bhem/docs/pdf/28.PDF>
28. Jiménez, Jiménez, B.(s.f.). *Formación continua y nuevas tecnologías: una visión didáctico-comunicativa*. Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología. Departamento de Pedagogía. Universidad "Rovira i Virgili", recuperado el día 20 de enero del año 2010, desde el sitio de Internet <http://tecnologiaedu.us.es/edutec/paginas/52.html>
29. Modelo didácticos recuperado el día 25 de agosto de 2008 de http://wiki.ntae.es/doku.php/ua:modelos_didacticos
30. Tipos de aprendizaje, recuperado el día 12 de enero del 2009 del <http://es.wikipedia.org/wiki/>
31. Larrriba, F. (2001). *La Investigación de los modelos didácticos y de las estrategias de enseñanza*. Recuperado el día 11 de septiembre de 2008

de,

[http://e-](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20427&dsID=investigacion_modelos.pdf)

[spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20427&dsID=investigacion_modelos.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20427&dsID=investigacion_modelos.pdf)

32. Lucio, G. (2006). Maestría en Pedagogía con Mención en Docencia Universitaria, Modulo: Paradigmas, Tendencias y Problemas de la Pedagogía Posmoderna en la Educación Superior, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Recinto Universitario "Rubén Darío" Facultad de Educación e Idiomas Departamento de Pedagogía.
33. Maldonado, M. (2005). *El Aprendizaje Significativo de David Paul Ausubel*. Recuperado el 10 de septiembre de 2007 de www.monografias.com
34. Mairena Victor (2008) "*Los Hábitos de Estudio y su efecto en el Rendimiento Académico de los(as) estudiantes(as) del primer año en la asignatura de Contabilidad I, de la Carrera de Contaduría Pública y Finanzas y Administración de Empresas, de la Universidad Bluefields Indian & Caribbean University, (BICU), Núcleo BILWI*" durante el primer semestre del año 2007,
35. Marqués Graells, P.(2009). *Importancia de las TIC en la educación especial*. Departamento de Pedagogía Aplicada, de la Facultad de Educación, UAB. Recuperado el día 25 de enero del 2010 desde sitio de Internet <http://peremarques.pangea.org/ee.htm>
36. Martínez, E, Sánchez, S.(s.f.). *La planificación de la enseñanza*. Recuperado el día 18 mayo del 2010, desde el sitio de Internet <http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0013planificacion.htm>
37. Medina, M. (2005), *Actitudes de los docentes de COBAY hacia el modelo constructivista*. Recuperado el 16 de septiembre de 2008 de www.aulafacial.com

38. Mestre, Gómez, U. (s.f.). *La importancia de formular objetivos en el proceso docente*. Recuperado el día 10 de junio del 2010 desde el sitio de Internet
39. Montanero, F. (s. f.) *El concepto de la Estrategia: dificultades de definición e implicaciones psicopedagógicas*. Universidad Extremadura, Universidad Autónoma de Madrid
40. Montero, E. (2007). *Factores Institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel*. *Relieve*, v 13, n. 2, p. Recuperado el 04 de octubre de 2008 de www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_5.htm
41. Moreno, M. "Didáctica. Fundamentación y práctica, México": Editorial Progreso
42. Morga, G. (2001). El constructivismo. Recuperado el 8 de septiembre del 2007 desde...
<http://www.monografias.com/trabajos11/constru/constru.shtml>
43. Navarro, R.(2004). *Concepto enseñanza aprendizaje*. Recuperado el día 10 de agosto del 2010 desde el sitio de Internet
<http://www.redcientifica.com/doc/doc200402170600.html>
44. Ocampo, L.(2004). *Estrategias de enseñanza. Mapa conceptuales*.
Recuperado
el día 10 de junio del 2010 desde sitio de Internet
<http://www.monografias.com/trabajos18/mapas-conceptuales/mapas-conceptuales.shtml>
45. Ochoa, Brito, M.(2002). *Conocer es comunicar*. Recuperado el 12 de febrero del 2010, desde el sitio de Internet
<http://www.monografias.com/trabajos17/conocer-es-comunicar/conocer-es-comunicar.shtml>

46. Ogliastri, E. (1992). *El método de caso*. Recuperado el 20 de marzo 25 de noviembre del 2009 desde sitio de Internet
http://dspace.icesi.edu.co/dspace/bitstream/item/937/1/Metodo_casos.pdf
47. Orozco, C. (s. f.). *Análisis crítico de las tendencias didácticas vistas como bases teóricas*. Recuperado el 8 de septiembre de 2008, de
<http://www.monografias.com/trabajos23/tendencias-didacticas/tendencias-didacticas.shtml>
48. Páez, C. (s. f.). *El rincón del pequeño estudiante*. Recuperado el 4 de septiembre de 2008, de
<http://carmenps2.wordpress.com/2006/12/11/modelos-didacticos/>
49. Prats, J.(s.f). *Estudio de caso único como método para el aprendizaje de los conceptos históricos y sociales*. Universidad de Barcelona, recuperado el día 20 de enero del 2009, desde el sitio de Internet
http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_609/a_8304/8304.html
50. Peña, D. (2005), *La zona de Desarrollo Próximo* de Vygotsky recuperado el 30 de marzo del 2007 www.com
51. Reyes, Y. (2003) *Relación entre el Rendimiento Académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes de primer año de Psicología de la UNMSM*, Recuperado el 29 de septiembre de 2008 desde <http://sisbib.edu.pe/tesis/>
52. Romer, H. & Moncadar, R. (diciembre de 2007). *Modelo didáctico para la enseñanza de la educación ambiental en la Educación Superior Venezolana*. *Revista de Pedagogía*, Recuperado el 30 agosto del 2008, desde http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922007000300005&lng=es&nrm=iso
- 53 . Ronda, G, (2006). *Estrategia y dirección estratégica*, Instituto Tecnológico de Monterrey, México.
www.gestiopolis.com/canales/gerencial/articulos/34/estrategias.htm

54. Sequiera, V. (2005). *Rendimiento Académico y Deserción Estudiantil en todas las carreras de la unan – Managua, en los diferentes turnos y modalidades, durante el periodo del 2003 al 2005*
55. Travi, B.(2004). *El proceso aprendizaje de los contenidos en la asignatura Trabajo Social de la Universidad de Lujan Argentina*. Biblioteca Virtual
56. WIKIPEDIA. (s. f.). Didáctica. Recuperado el 12 de septiembre del 2008 desde ... de <http://es.wikipedia.org/wiki/Did%C3%A1ctica>
57. Sainz Leyva, L(1998) *La comunicación en el proceso pedagógico: algunas reflexiones valorativas*. Recuperado el día 12 de enero del 2010, desde sitio de Internet http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol12_1_98/ems04198.htm
58. Zambrana, R, (2007), Dossier Didáctica Contemporánea de la Educación Superior I, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Recinto Universitario "Rubén Darío" Facultad de Educación e Idiomas Departamento de Pedagogía.
59. Zilbertstein, J, (s.f) Aprendizaje, enseñanza y desarrollo, recuperado el día de enero del 2009, desde <http://www.galeon.com/aprenderaaprender/general/indice.html>

ANEXOS

Anexo No. 1
Plantea o da a conocer los objetivos de cada clase

	Estudiante	Porcentaje
Nunca	32	29
Algunas veces	24	22
Casi siempre	23	21
Siempre	31	28
Tota	110	100

Fuente: encuesta a los estudiantes

Anexo No. 2
Orienta los objetivos

Grupo	No. observaciones	Maestro	Orienta los contenidos		
			Si	No	No aplica
4421	6	A		6	
4422	5	A		5	
4121	5	A		5	
4122	5	A		5	
4222	4	B	2	2	
4221	7	B	3	4	

Fuente: Observaciones de clase

Anexo No. 3
Nota del primer parcial

Escala	No. Estudiante encuestados	Porcentaje	Observación
0- 10	25	23%	El 85% está por debajo del 40 puntos
21-30	47	43%	
31-40	21	19%	
41-50	13	12%	
51-60	4	3%	
Total	110	100%	

Fuente: encuesta a los estudiantes

Anexo No. 4
Nota acumulada para el primer parcial

Notas	Estudiantes	Porcentaje
0 - 10	2	2
11- 20	35	32
21 -30	40	36
31 -40	33	30
Total	110	100

Fuente: encuesta a los estudiantes

Anexo No. 5

Rendimiento académico Nota primer parcial
Asignatura: Contabilidad de Costos por Órdenes Específicas.

Grupo	Total estudiantes	Presentados a examen	Aprobados	Aplazados	Media	Nota máxima	Nota mínima
4222	43	37	10	27	48.89	92	17
4221	39	35	4	31	36.14	85	3
4121	28	27	6	21	50.51	80	24
4122	26	25	10	15	53.88	84	29
4421	22	22	0	22	30.81	49	17
4422	30	29	4	25	41.72	65	15
total	189	175	34	141			

Fuente: Actas de calificación segundo semestre 2008

Anexo No. 6

El profesor presenta los temas con claridad

	Estudiante	Porcentaje
Nunca	3	3
Algunas veces	14	13
Casi siempre	29	26
Siempre	64	58
Tota	110	100

Fuente: encuesta a los estudiantes

Anexo No. 7

El profesor presenta los temas con claridad y su nota del primer parcial

El profesor plantea los temas con claridad	Su nota del primer parcial fue:						total
	0-10	11-20	21 -30	31-40	41 -50	51-60	
Nunca	1	0	1	0	1	0	3
Algunas veces	3	5	3	2	1	0	14
Casi siempre	5	10	4	6	1	1	27
Siempre	16	31	12	5	1	0	65
Total	25	48	20	13	4	1	109

Fuente. Encuesta a los estudiantes

Anexo No. 8

Vincula el contenido con la realidad

Grupo	No. observaciones	Maestro	Vincula el contenido con la realidad		
			Si	No	No aplica
4421	6	A	2	4	
4422	5	A	1	4	
4121	5	A	2	4	
4122	5	A	2	4	
4222	4	B	1	3	
4221	7	B	1	6	

Fuente: Observaciones de clase

Anexo No. 9

Ejemplifica

Grupo	No. observaciones	Maestro	Ejemplifica		
			Si	No	No aplica
4421	6	A	4	2	
4422	5	A	3	2	
4121	5	A	3	2	
4122	5	A	3	2	
4222	4	B	2	2	
4221	7	B	4	3	

Fuente: Observaciones de clase

Anexo No. 10
Orienta el contenido de la próxima clase

Grupo	No. observaciones	Maestro	Orienta el contenido en la próxima clase		
			Si	No	No aplica
4421	6	A	4	2	
4422	5	A		5	
4121	5	A	5		
4122	5	A	3	2	
4222	4	B		4	
4221	7	B		7	

Fuente: Observaciones de clase

Anexo No. 11
Vincula las preguntas de control con los objetivos

Grupo	No. observaciones	Maestro	Vincula las preguntas de control con los objetivos		
			Si	No	No aplica
4421	6	A		6	
4422	5	A		5	
4121	5	A		5	
4122	5	A		5	
4222	4	B	2	2	
4221	7	B	3	4	

Fuente: Observaciones de clase

Anexo No. 12
Vincula las preguntas de control con el contenido

Grupo	No. observaciones	Maestro	Vincula las preguntas de control con el contenido		
			Si	No	No aplica
4421	6	A	6		
4422	5	A	5		
4121	5	A	5		
4122	5	A	3		2
4222	4	B	3		1
4221	7	B	7		

Fuente: Observaciones de clase

Anexo No. 13

¿Cómo desarrolla los contenidos su maestro?

	Estudiante	Porcentaje
Aplicación de casos	20	18
Ejercicios	13	12
Trabajo extraclase	1	1
Varias estrategias	76	69
total	110	100

Fuente: encuesta a los estudiantes

Anexo No. 14

Desarrollo de los contenidos por parte del profesor y su nota del primer parcial

¿Cómo desarrolla los contenidos su maestro?	Su nota del primer parcial fue:						total
	0-10	11-20	21 -30	31-40	41 -50	51-60	
Aplicación de casos	3	5	3	6	1	0	18
Ejercicios	3	7	0	1	1	1	13
Trabajo extraclase	0	0	0	0	1	0	1
Varias estrategias	19	35	17	6	1	0	78
Total	25	47	20	13	4	1	110

Fuente. Encuesta a los estudiantes

Anexo No. 15

Las clases están bien preparadas, organizadas y estructuradas

	Estudiante	Porcentaje
Nunca	8	8
Algunas veces	16	14
Casi siempre	24	22
Siempre	63	56
Tota	111	100

Fuente: encuesta a los estudiantes

Anexo No. 16

Relación del rendimiento académico y las clases están bien preparadas, organizadas y estructuradas.

Nota del primer parcial	Las clases están bien preparadas. Organizadas y estructuradas				Total
	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre	
0 - 10	0	6	7	13	26
11 - 20	5	4	9	29	47
21 - 30	1	3	4	12	20
31 - 40	1	2	4	6	13
41 - 50	1	1	0	2	4
51 - 60	0	0	0	1	1
Total	8	16	24	63	111

Fuente: encuestas a los estudiantes

Anexo No. 17
Asignan y orienta trabajo extraclase

Grupo	No. observaciones	Maestro	Asignan y orientan trabajo extraclase.		
			Si	No	No aplica
4421	6	A	4	2	
4422	5	A	2	3	
4121	5	A	1	4	
4122	5	A	2	3	
4222	4	B	3	1	
4221	7	B	4	3	

Fuente: Observaciones de clase

Anexo No. 18

Atiende las dudas académicas fuera de clase

	Estudiante	Porcentaje
Nunca	18	16
Algunas veces	25	23
Casi siempre	20	18
Siempre	47	43
Tota	110	100

Fuente: encuesta a los estudiantes

Anexo No. 19

El profesor responde las dudas de los estudiantes en clase y su nota del primer parcial

El profesor responde las dudas de los estudiantes en clase	Su nota del primer parcial fue:						total
	0-10	11-20	21 -30	31-40	41 -50	51-60	
Nunca	0	1	1	1	0	1	4
Algunas veces	5	7	2	2	1	0	17
Casi siempre	5	10	8	2	1	0	26
Siempre	15	29	9	8	2	0	63
Total	25	47	20	13	4	1	110

Fuente. Encuesta a los estudiantes

Anexo No. 20

¿Qué tipo de estrategia utiliza su maestro en el proceso enseñanza aprendizaje?

Estrategias	Estudiantes	Porcentaje
Objetivos	6	6
Resumen	25	27
Organizador previo	6	6
Ilustraciones	5	5
Analogía	3	3
Mapa conceptual	4	4
Redes semánticas	8	9
Más de uno	37	40
	94	100

Fuente: encuesta a los estudiantes

Anexo No. 21

Tipo de estrategias de enseñanza y nota del primer parcial

¿Qué tipo de estrategias utiliza su maestro en el proceso enseñanza aprendizaje?	Su nota del primer parcial fue:						total
	0-10	11-20	21 -30	31-40	41 -50	51-60	
Objetivos	1	0	2	3	0	0	6
Resumen	4	14	4	1	1	1	25
Organizador previo	0	1	3	1	0	0	5
ilustraciones	0	1	0	2	0	0	3
Analogías	2	1	0	0	1	0	4
Mapa conceptual	2	1	1	2	0	0	6
Redes semánticas	3	3	1	0	1	0	8
Más de uno	9	19	5	3	1	0	37
Total	21	40	16	12	4	1	94

Fuente. Encuesta a los estudiantes

Anexo No. 22

El o la docente expresa entusiasmo

Grupo	No. observaciones	Maestro	Expresa entusiasmo		
			Si	No	No aplica
4421	6	A	6		
4422	5	A	5		
4121	5	A	5		
4122	5	A	5		
4222	4	B	4		
4221	7	B	7		

Fuente: Observaciones de clase

Anexo No 23

¿Su maestro le facilita material didáctico?

Escala	Estudiantes	Porcentaje
Si	63	57
No	47	43
total	110	100

Fuente: encuesta a los estudiantes

Anexo No. 24
Material didáctico y bibliografía

		¿Tiene libros para consultar?		Total
		Si	No	Si
¿Su maestro le facilita material didáctico?	Si	18	44	62
	No	10	33	43
Total		28	77	105

Fuente: encuesta a los estudiantes

Anexo No. 25

El profesor facilita material didáctico y su nota del primer parcial

El profesor facilita material didáctico	Su nota del primer parcial fue:						total
	0-10	11-20	21 -30	31-40	41 -50	51-60	
Si	12	26	13	9	5	1	63
No	13	21	7	4	2	0	47
Total	25	47	20	13	4	1	110

Fuente. Encuesta a los estudiantes

Anexo No. 26

¿Cuál de los siguientes medios usa con mayor frecuencia su maestro?

Medios	Estudiantes	Porcentaje
Datashow	2	2
Rotafolio	5	5
Retroproyector	1	1
Ninguno	102	92
Total	110	100

Fuente: encuesta a los estudiantes

Anexo No. 27
Uso del medio didáctico

Grupo	No. observaciones	Maestro	Uso del medio: pizarra		
			Si	No	No aplica
4421	6	A	5		1
4422	5	A	5		
4121	5	A	4		1
4122	5	A	4	1	1
4222	4	B	4		
4221	7	B	6		1

Fuente: Observaciones de clase

Anexo No. 28

El profesor estimula la participación de los estudiantes

Grupo	No. observaciones	Maestro	El profesor estimula la participación de los estudiantes		
			Si	No	No aplica
4421	6	A	4	2	
4422	5	A		5	
4121	5	A		5	
4122	5	A	5		
4222	4	B		4	
4221	7	B	3	4	

Fuente: Observaciones de clase

Anexo No. 29
¿Indaga su maestro sobre sus debilidades y habilidades?

Escala	Estudiantes	Porcentaje
Si	40	36
No	70	64
total	110	100%

Fuente: encuesta a los estudiantes

Anexo No. 30

Plantea pregunta de comprobación

Grupo	No. observaciones	Maestro	El profesor plantea preguntas de comprobación		
			Si	No	No aplica
4421	6	A		4	2
4422	5	A		5	
4121	5	A		5	
4122	5	A		5	
4222	4	B	4		
4221	7	B	7		

Fuente: Observaciones de clase

Anexo No. 31

Vincula las preguntas de control con el contenido

Grupo	No. observaciones	Maestro	Vincula las preguntas de control con el contenido		
			Si	No	No aplica
4421	6	A	6		
4422	5	A	5		
4121	5	A	5		
4122	5	A	3		2
4222	4	B	3		1
4221	7	B	7		

Fuente: Observaciones de clase

Anexo No. 32

Asignan y orienta trabajo extraclase

Grupo	No. observaciones	Maestro	Asignan y orientan trabajo extraclase.		
			Si	No	No aplica
4421	6	A	4	2	
4422	5	A	2	3	
4121	5	A	1	4	
4122	5	A	2	3	
4222	4	B	3	1	
4221	7	B	4	3	

Fuente: Observaciones de clase

Anexo No. 33

Su maestro realiza prueba diagnóstica el primer día de clase o cuando inicia un tema nuevo.

Escala	Estudiantes	Porcentaje
Si	14	13%
No	97	88%
total	111	100%

Fuente: encuesta a los estudiantes

Anexo No. 34

Su maestro realiza prueba diagnóstica el primer día, cuando inicia un tema nuevo y su nota del primer parcial

Su maestro realiza prueba diagnóstica el primer día, cuando inicia un tema nuevo	Su nota del primer parcial fue:						total
	0-10	11-20	21-30	31-40	41-50	51-60	
Si	3	9	0	2	0	0	14
No	23	38	20	11	4	1	97
Total	26	47	20	13	4	1	111

Fuente. Encuesta a los estudiantes

Anexo No. 35

Planifica actividades de recuperación y refuerzo con los estudiantes que los necesitan

	Estudiante	Porcentaje
Nunca	72	66
Algunas veces	18	16
Casi siempre	9	8
Siempre	11	10
Tota	110	100

Fuente: encuesta a los estudiantes

Anexo No. 36

Su nota del primer parcial fue * Planifica actividades de recuperación y refuerzo con los estudiantes que los necesitan

Planifica actividades de recuperación y refuerzo con los estudiantes que los necesitan	Su nota del primer parcial fue:						total
	0-10	11-20	21 -30	31-40	41 -50	51-60	
Nunca	16	29	15	10	4	1	75
Algunas veces	6	9	2	1	0	0	18
Casi siempre	2	5	0	1	0	0	8
Siempre	2	3	3	1	0	0	9
Total	26	46	20	13	4	1	110

Fuente. Encuesta a los estudiantes

Anexo No. 37

¿Cuál de los siguientes instrumentos utiliza su maestro con más frecuencia para evaluar?

Instrumentos	Estudiantes	Porcentaje
Examen escrito	52	47
Examen oral	1	1
Estudio de caso	5	5
Investigaciones	12	11
Exposición	1	1
Más de Una	39	35
	110	100

Fuente: encuesta a los estudiantes

Anexo No. 38

¿Cuál de los siguientes instrumentos utiliza su maestro con más frecuencia para evaluar?, y su nota del primer parcial

¿Cuál de los siguientes instrumentos utiliza su maestro con más frecuencia para evaluar?	Su nota del primer parcial fue:						total
	0-10	11-20	21 -30	31-40	41 -50	51-60	
Examen escrito	14	21	6	8	2	1	52
Examen oral	0	1	0	0	0	0	1
Estudio de caso	0	3	0	1	1	0	5
Investigaciones	3	5	3	1	0	0	12
Exposición	0	1	0	0	0	0	1
Más de una	9	15	11	3	1	0	39
Total	26	46	20	13	4	1	110

Fuente. Encuesta a los estudiantes

Anexo No. 39

¿Cree que evalúa adecuadamente la materia?

	Estudiante	Porcentaje
Nunca	16	15
Algunas veces	23	21
Casi siempre	30	27
Siempre	41	37
Tota	110	100

Fuente: encuesta a los estudiantes

Anexo No. 40

Su nota del primer parcial fue ¿Cree que evalúa adecuadamente la materia?

	¿Cree que evalúa adecuadamente la materia?				Total
	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre	
Su nota del primer parcial fue					
0-10	4	11	5	5	25
11-20	8	8	11	19	46
21-30	2	3	8	7	20
31-40	3	2	4	5	14
41-50	1	0	0	3	4
51-60	1	0	0	0	1
Total	19	24	28	39	110

Fuente: encuesta a los estudiantes

Anexo No. 41

Su maestro le permite contestar preguntas:

	Estudiante	Porcentaje
Textuales	46	45
Analíticas	48	47
Ambas	8	8
Tota	102	100

Fuente: encuesta a los estudiantes

Anexo No. 42

Su maestro le permite contestar preguntas y su nota del primer parcial

Su maestro le permite contestar preguntas	Su nota del primer parcial fue:						total
	0-10	11-20	21 -30	31-40	41 -50	51-60	
Textuales	13	20	8	4	1	0	48
Análíticas	8	18	11	8	2	1	48
Ambas	1	6	0	4	0	0	8
Total	22	44	19	13	3	1	102

Fuente. Encuesta a los estudiantes

Anexo No. 43

Rendimiento académico Nota Final

Asignatura: Contabilidad de Costos por Órdenes Específicas.

Grupo	Total estudiantes	Presentados a examen	Aprobados	Aplazados	Media	Nota máxima	Nota mínima
4222	43	37	12	25	43.40	93	12
4221	39	34	4	30	30.25	90	2
4121	28	27	10	17	49.29	87	14
4122	26	25	9	16	47.16	86	13
4421	22	21	0	21	24.14	50	11
4422	30	29	8	21	35.93	80	8
total	189	173	43	130			

Fuente: Actas de calificación segundo semestre 2008

Anexo No 44

¿Cuál es la estrategia de estudio que utilizaba con mayor frecuencia?

	Estudiantes	Porcentaje
Subrayar	26	24
Resumen del tema	40	37
Guía de estudio	23	21
Cuestionario	1	1
mas de 1	18	17
Total	108	100

Fuente: encuesta a los estudiantes

Anexo No. 45

¿Cuál es la estrategia de estudio que utilizaban con mayor frecuencia?, y su nota del primer parcial

¿Cuál es la estrategia de estudio que utilizaban con mayor frecuencia?	Su nota del primer parcial fue:						total
	0-10	11-20	21 -30	31-40	41 -50	51-60	
Subrayar	7	9	5	4	1	0	26
Resumen del tema	8	20	4	5	2	1	40
Guías de estudio	8	7	4	3	1	0	23
Cuestionario	0	1	0	0	0	0	1
Más de uno	2	9	6	1	0	0	18
Total	25	46	19	13	4	1	108

Fuente. Encuesta a los estudiantes

Anexo No. 46

¿Cuántas horas diarias solía dedicar para estudiar?

Horas de estudio	Estudiante	Porcentaje
1 -2	76	70
3 - 4	29	27
5 -6	3	3
Tota	108	100

Fuente: encuesta a los estudiantes

Anexo No. 47

Su nota del primer parcial fue * ¿Cuántas horas diarias solía dedicar para estudiar?

		¿Cuántas horas diarias solía dedicar para estudiar?			Total
		1-2	3-4	5-6	1-2
Su nota del primer parcial fue	0-10	20	4	2	26
	11-20	29	15	1	45
	21-30	16	4	0	20
	31-40	9	3	0	12
	41-50	3	1	0	4
	51-60	0	3	0	3
Total		77	30	3	110

Fuente: encuesta a los estudiantes

Anexo No. 48

Para aclarar dudas sobre clase acude a:

	Estudiantes	Porcentaje
Maestros	19	17
Compañeros	31	28
Libros	3	3
Internet	1	1
Todas	56	51
total	110	100

Fuente: encuesta a los estudiantes

Anexo No. 49

Nota del primer parcial, Para aclarar duda sobre clase acude a:

Notas	Para aclarar duda sobre clase acude a:					Total
	Maestros	Compañeros	Libros	Internet	todas	
0- 10	4	7	1	0	13	25
11- 20	12	10	1	1	24	48
21- 30	2	6	1	0	10	19
31- 40	0	6	0	0	7	13
41- 50	1	1	0	0	2	4
51 - 60	0	1	0	0	0	1
Total	19	31	3	1	56	110

Fuente: encuesta a los estudiantes

Anexo No. 50

¿Cuál de los siguientes aspectos podrían ayudarte a mejorar tus estudios?

Aspectos	Estudiantes	Porcentaje
Grupo de estudio	52	47
Asesoría académica individual	23	21
Asesoría sobre hábito y técnica de estudio	15	14
Asesoría personal	9	9
Varias	11	10
Total	110	100

Fuente: encuesta a los estudiantes

Anexo No. 51

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE NICARAGUA
 UNAN CUR MATAGALPA
 Facultad de Educación e Idiomas
 Departamento de Pedagogía
 Maestría de Pedagogía, con mención en Docencia Universitaria

Encuesta realizada a los estudiantes que reciben la asignatura de Contabilidad de Costos.

El objetivo de esta encuesta analizar el Desarrollo Proceso Enseñanza Aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en la Asignatura de Costos por órdenes específicas de la carrera de Contaduría Pública y Finanzas en la Facultad de Ciencias Económica, de la Universidad nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN Managua) en el segundo semestre año académico 2008.

1. ¿Su maestro (a) entregó el programa de asignatura el primer día de clases?	Si _____	No _____ -
2- Su maestro el primer día de clase le da a conocer	Criterios de evaluación _____	Estrategia de enseñanza _____

El profesor	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
3. El profesor(a) plantea los temas con claridad				
4. Plantea o da a conocer los objetivos de cada clase				
5. Responde las dudas de los estudiantes en clase				
6. ¿Cree usted, qué evalúa correctamente la materia?				

7. Su maestro(a), atiende dudas académicas de los estudiantes fuera de clase				
8. Su maestro(a), planifica actividades de recuperación y refuerzo con los estudiantes que los necesitan				
9. Los procedimientos y criterios de evaluación se ajustan a lo explicado y a los objetivos				
10. Las clases están bien preparadas, organizadas y estructuradas				

11. ¿Cómo desarrolla los contenidos su maestro?	Exposición____ Investigación____ Aplicación de casos____ Ejercicios____ Trabajo extractase____ Más de un método____
12. ¿Indaga su maestro sobre sus habilidades y debilidades?	Si____ No____
13. ¿Qué tipo de estrategias utiliza su maestro en el proceso enseñanza aprendizaje?	Objetivos____ Resumen____ Organizador previo____ Ilustraciones____ Analogías____ Mapa conceptual____ Redes semánticas____ Más de uno____
14. ¿Su maestro realiza prueba diagnóstica el primer día de clase y cuando inicia un tema nuevo?	Si____ No____
15. De los siguientes instrumentos, ¿cuál utiliza su maestro con más frecuencias, para evaluar?	Examen escrito____ Examen oral____ Estudio de caso____ Ensayo____ Ejercicio____ Investigaciones- Exposición____ Diagnóstica de empresa____

16. Su maestro, le permite contestar preguntas:	Textuales____ Analíticas____
17. Su maestro(a) les facilita material didáctico	Si____ No____
18. Su maestro(a) les informa sobre la bibliografía a utilizar.	Si____ No____
19. Tiene libros para consultar	Si____ No____
20. ¿Cuál de los siguientes medios usa con mayor frecuencia su maestro(a)?:	Data show____ Rotafolio____ Retroproyector____ ninguno
21. ¿Cuántas horas diarias solía dedicar para estudiar?	1 a 2____ 3 a 4____ 5 a 6____
22. Frecuencia de estudio	Diario____ Fin de semana____ Entre semana____ Un día antes del examen
23. ¿Cuál era la estrategia de estudio que utilizaba con mayor frecuencia?	Ficha de estudio____ Subrayar____ Resumen del tema____ Guía de estudio____ Cuestionario
25. Para aclarar dudas sobre clase acude a:	Maestro____ Compañeros____ Libros____ Internet____
26. ¿Cuál o cuáles de los siguientes aspectos podrían mejorar sus estudios?	Grupo de estudio____ Asesoría académica____ Individual____ Asesoría sobre hábito y técnica de estudio____ Asesoría personal____
26. Su nota acumulada para el primer parcial fue de:	0 a 10____ 11 a 20____ 21 a 30____ 31 a 40____

27. Su nota del primer parcial fue de:	0 a 10
	11 a 20
	21 a 30
	31 a 40
	41 a 50
	51 a 60

Muchas gracias por su cooperación

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE NICARAGUA
UNAN CUR MATAGALPA
Facultad de Educación e Idiomas
Departamento de Pedagogía
Maestría de Pedagogía, con mención en Docencia Universitaria

**Entrevista dirigida a los docentes que imparte la asignatura de
Contabilidad de Costos**

El objetivo de esta encuesta analizar el Desarrollo Proceso Enseñanza Aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en la Asignatura de Costos por órdenes específicas de la carrera de Contaduría Pública y Finanzas en la Facultad de Ciencias Económica, de la Universidad nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN Managua) en el segundo semestre año académico 2008.

Preguntas

Da a conocer el programa y los objetivos de la asignatura el primer día de clase.

¿Da a conocer los a los alumnos los objetivos de la clase?

¿Qué tipo de estrategias de enseñanza utilizan para desarrollar los contenidos?

En algún momento de la clase, los alumnos exponen algún tema.

Para usted, en el proceso enseñanza aprendizaje, que se debe enseñar:

Facilita a los alumnos la bibliografía a consultar

Elabora material didáctico

En el Proceso enseñanza aprendizaje, toma en cuenta los conocimientos previos del estudiante

Utiliza medio didáctico

¿Cuál tipo de medio didáctico, utiliza con mayor frecuencia?

¿Indaga sobre las habilidades y debilidades de sus estudiantes?

¿Realiza prueba diagnóstica el primer día de clase o cuanto inicia tema nuevo?

Si la contesta es si, que técnica aplica:

¿Cuál es el objetivo que persigue en la evaluación?

¿Qué instrumentos utiliza con más para evaluar?

Permite a sus alumnos contestar preguntas analítica, textuales o ambas.

Para usted, ¿Cuál cree que son los factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiante en la asignatura que imparte, contabilidad de costos por órdenes específicas?

Anexo No. 53

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE NICARAGUA
 UNAN CUR MATAGALPA
 Facultad de Educación e Idiomas
 Departamento de Pedagogía
 Maestría de Pedagogía, con mención en Docencia Universitaria

Hoja de observación de clase

El objetivo de esta observación de clase, es Analizar el Desarrollo Proceso Enseñanza Aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en la Asignatura de Costos por órdenes específicas de la carrera de Contaduría Pública y Finanzas en la Facultad de Ciencias Económica, de la Universidad nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN Managua) en el segundo semestre año académico 2008.

Datos Generales

Docente _____ carrera _____

Grupo _____ turno _____ Asignatura _____

Tema _____

Escenario Docente

Clase Expositiva _____ trabajo en grupo _____ Seminario _____ Otra _____

Organización y desarrollo de la actividad docente.

Indicadores	Si	No	Observación
Enlaza la clase anterior con el nuevo contenido			
Se orienta o comenta los objetivos			
Profundiza los contenidos			
Ejemplifica			
Vincula el contenido con la realidad y el ámbito profesional			
El docente aclara duda y resuelve problemas de acuerdo a las dificultades			
Existe dominio científico en el contenido			
Realiza conclusiones con de la actividad			
Orienta como estudiar el contenido o cómo realizar el trabajo asignado			
Recomienda bibliografía			
Orienta el contenido de la próxima clase			
Orienta trabajo independiente			
Orienta trabajo en grupo			

Comunicación

Indicadores	Si	No	Observación
El profesor estimula la participación de los estudiantes			
Los estudiantes demuestran confianza al participar			
La participación de los estudiantes es activa y equilibrada			
Interactúan frecuentemente alumnos - docentes			
Se muestra respeto y cortesía entre alumnos y docente			
El o la docente hace valoración positiva			
Se realizan señalamientos educativos junto a lo afectivo			
Existe asequibilidad de la exposición del docente			
El o la docente expresa entusiasmo			

Medios de enseñanza utilizados

Pizarra _____ Papelógrafos _____ Retroproyector _____ Datachow _____
 Textos _____ Folletos _____ Otros _____

El uso del medio: adecuado _____ No adecuado _____

Evaluación del proceso enseñanza - aprendizaje

Indicadores	Si	No	Observación
Plantea preguntas de comprobación.			
Vincula las preguntas de control con los contenidos			
Relación las preguntas de comprobación con los objetivos			
Asigna y orienta trabajos extraclase			
Formula preguntas claras y concretas			

Actitud de los estudiantes

Indicadores	Si	No	Observaciones
Muestran interés por el aprendizaje			
Hacen aporte en el desarrollo del tema			
Realizan las actividades orientadas en clase			
Mantienen buenas relaciones al trabajar en grupo			
Participan todos los integrantes en el trabajo de grupo			

Anexo No. 54

Programa de Asignatura de Contabilidad de Costos por órdenes específicas

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE NICARAGUA

UNAN - RUCFA

FACULTAD DE CIENCIAS ECONOMICAS

ESCUELA DE CONTADURIA PUBLICA Y FINANZAS



INFORMACION GENERAL:

Facultad o Centro : Ciencias Económicas

Plan de Estudio : 1,999

Carrera : - Contaduría Pública Y Finanzas

Mención u Orientación : _____

Asignatura : **CONTABILIDAD DE COSTOS POR**
ORDENES **ESPECIFICAS**

Año Académico : III Semestre II

Frecuencia Semanal

Horas 5		Turno
4	Diurno	
5		Nocturno

Por Encuentro : _____

Código : CON 204

Total de Horas : 75 (Setenta y Cinco)

Número de Créditos : 5 (Cinco)

Requisitos : Contabilidad II

INTRODUCCIÓN

La asignatura Contabilidad de Costos por Ordenes específicas , es propia del ejercicio de la de la Profesión de la Contaduría Pública y Finanzas.

Es de suma importancia el contenido del programa , el cual deberá crear las bases para el conocimiento y aplicación en el desarrollo del ejercicio profesional del sistema de costos por ordenes específicas y para las asignaturas Costo por Proceso, Costos Estándares y Gerenciales y la disciplina de Finanzas.

El contenido fue seleccionado de forma tal que el futuro contador Público se apropia de las técnicas del sistema por ordenes específica, técnicas aplicadas a los costos estimados y a los costos estándares. Con este sistema, y que puede recomendar a las empresas industriales este sistema con un diagnóstico científico contable.

OBJETIVOS GENERALES DE LA ASIGNATURA

Objetivos Psicosociales :

1. Valorar con detalle los elementos del costo de producción y la importancia que el control de estas representan para la determinación de los costos unitarios en las empresas industriales la influencia de éstas en la determinación de los precios de ventas en la empresa.
2. Valorar sobre la aplicación correcta y eficaz de las técnicas del sistema de costos por ordenes específicas en la acumulación de los costos y los tipos de inventario empleados en contabilidad, su aplicabilidad en nuestro país.

Objetivos Académicos:

1. Definir las leyes que rigen el comportamiento técnico de la contabilidad de Costos y en particular el sistema por Ordenes Específicas.

2. Explicar las funciones básicas sobre el control, registro y análisis del sistema por Ordenes Específicas, aplicando los Costos Reales, Estimados y Estándares.
3. Aplicar las técnicas de registros de los Costos Industriales bajo el sistema de Costo por Ordenes Específicas, aplicando Costos Reales, Estimados y Estándares.

TEMAS Y SUB - TEMAS

TEMA I: ELEMENTOS DEL COSTO DE PRODUCCION Y SU FLUJO CONTABLE

Objetivos Psicosociales:

1. Valorar la importancia de la contabilidad de costos y sus controles para la determinación de costos unitarios razonables.

Objetivos Académicos:

1. Definir los conceptos fundamentales de la contabilidad de costos.
2. Determinar la importancia de la contabilidad de costos en la esfera económica.
3. Explicar el proceso cíclico de la contabilidad de los tres elementos del Costo de Producción.
4. Diferenciar los elementos del costo de producción.
5. Identificar y elaborar el estado de costos de producción y venta.

CONTENIDO:

1. Concepto de Contabilidad de Costos.
2. Objetivos de la Contabilidad de Costos.
3. Determinación de los costos del período para conocer utilidades.
4. Diferentes tipos de Inventarios.
5. Elementos del Costo de Producción.
6. Estado de Costos de Producción y Venta.
7. Uso de las tasas predeterminadas de Costos indirectos de fabricación para estimar el costo de producto (Costeo Normal).
8. Costos Indirectos de Fabricación Reales Vs. Costos Indirectos de Fabricación Aplicados
9. Ajuste de la Sub – o Sobre aplicación del Costo Indirecto de Fabricación. Aplicados al Costo de Venta y a los Inventarios Finales.
10. Ejercicios Propuestos.

**TEMA II: CONTABILIDAD DE COTOS POR EL SISTEMA DE ORDENES
ESPECIFICAS A COSTOS REALES.**

Objetivos Psicosociales:

1. Dotarse de las técnicas des sistema de costos por ordenes de trabajo para su correcta aplicación en las empresas industriales de nuestro medio.

Objetivos Académicos:

1. Explicar los tres sistemas que existen para la acumulación de Costos.
2. Exponer todo el flujo de información que incluye el sistema de Costo por Ordenes Específicas.
3. Calcular el costo de un período especial cuyo tiempo de producción dura más que un periodo contable.
4. Identificar las empresas en que por su naturaleza de producción, el mejor sistema de costeo es el de pedido u Ordenes Específicas.

CONTENIDO:

1. Tipo de actividad de producción para el sistema de Ordenes de Trabajo.
2. Registro de las órdenes de trabajo para Costos Reales.
3. Estimación de Costos para licitar o proponer trabajos.
4. Estimación de Costos incorporados a las cuentas.
5. Control de Costo de los trabajos.
6. Costos de los trabajos y periodicidad.
7. Técnicas de los Costos por Ordenes de trabajo.
8. Ejercicios de aplicación.

TEMA III: COSTOS POR ORDENES ESPECIFICAS A COSTOS

ESTIMADOS

Objetivos Psicosociales:

1. Apreciar la importancia de la utilización de los costos estimados en la predeterminación acertada de los costos unitarios de producción en empresas que utilizan el sistema de costos por ordenes especificas.

Objetivos Académicos:

1. Calcular el costo de producción en el sistema por Ordenes Específicas , utilizando Costos Estimados.
2. Aplicar el método de Costos Estimados al sistema de Costos por Ordenes Específicas.

CONTENIDO:

1. Definición de Costos Estimados.
2. Bases para la Incorporación de Costos Estimados a la Contabilidad de la empresa.
3. Cálculo de la hoja de Costos Estimados.
4. Cálculo de la producción estimada a Costos Estimados.
5. Cálculo del Costo Estimado de la Producción Vendida.
6. Determinación de las variaciones y su eliminación.
7. Obtener el coeficiente Rectificador.
8. Ejemplos aplicados al sistema por Ordenes Específicas.

TEMA IV: COSTOS POR ORDENES ESPECIFICAS A COSTOS ESTANDARES

Objetivos Psicosociales:

1. Valorar la importancia de la utilización de los costos estándares como medida de eficiencia, en las empresas que utilizan el sistema de costos por ordenes específicas.

Objetivos Académicos:

1. Aplicar adecuadamente los tres métodos del Costo Estándar bajo el sistema por ordenes específicas para determinar los costos de producción y contabilizados adecuadamente.
2. Analizar las variaciones del Estándar y su correspondiente distribución y cancelación.

CONTENIDO:

1. Conceptos de Costos Estándares.
2. Proceso para la determinación del Costo Estándar.
3. Formulación de la hoja del Costo Estándar.
4. Variación entre Costos Estándares, Costos Históricos o reales y su cancelación.
5. Mecánica contable de los Costos Estándares Circulante.
6. Procedimiento parcial de Costos Estándares.

7. Procedimiento completo de Costos Estándares.
8. Procedimiento mixto de Costos Estándares.
9. Ejemplos aplicados al sistema por Ordenes.

PLAN TEMATICO

No.	TEMA	ET	S	CP	TOTAL	
I	Elementos del Costo de Producción Y su Flujo Contable		3	2	10	15
II	Contabilidad de Costo por el Sistema De Ordenes Específicas a Costos Reales		4	--	14	18
III	Costos por Ordenes Específicas A Costos Estimados.		6	--	14	20
IV	Costos por Ordenes Específicas a Costos Estándares.		6	--	14	20
	Evaluación				2	2
75	TOTAL			19	2	54

RECOMENDACIONES METODOLOGICAS

La asignatura se organiza con una frecuencia semanal de 5 horas, en conferencia, seminario y clase práctica.

Las conferencias deben ser impartida con una adecuada ilustración de casos prácticos ajustados a la realidad nacional y orientación suficiente para el trabajo independiente, que le permitan al estudiante incorporar a las prácticas de profesionalización

En esta asignatura se hace necesario la utilización de medios audiovisuales (Retro proyector) , para exponer esquemas, cuadros, resúmenes, que permitan profundizar en los contenidos teóricos y la aplicación práctica, en especial casos de la realidad Nacional.

Los materiales par los seminarios y clases prácticas se entregaran con suficiente anticipación para garantizar el éxito de éstas actividades. Es importante y exigido llevar el control sistemático del trabajo independiente del estudiante, promoviendo las consultas extraclases. El trabajo de curso debe ser orientado debidamente haciendo énfasis en un caso de empresas industriales nacionales.

SISTEMA DE EVALUACIÓN

La asignatura deberá ser evaluada con dos exámenes parciales. Cada examen parcial acumulará de previo hasta 40 puntos en trabajos, extraclases, investigaciones, exposiciones, pruebas cortas, seminarios. El docente tendrá la facultad de establecer el tipo de evaluación sistemática, sin embargo se recomienda 1 evaluación individual quincenalmente.

La nota final se obtendrá por el promedio de los dos parciales.

I PARCIAL	40% Acumulado	60% Evaluación	Total 100 %
II PARCIAL	40% Acumulado	60% Evaluación	Total 100%
			<hr/>
los			Promedio de
Nota Final			dos parciales

BIBLIOGRAFIA:

Texto Básico..... No Hay

- 1) REYES ERNESTO. Contabilidad de Costos I y II Curso . IV edición
Prenti may , Mexico
- 2) POLIMENI – FABBOZZI Y ALDELBEG.. Contabilidad de Costos, Concepto y Aplicaciones para la toma de decisiones Gerenciales Prenti may México..
- 3) J.W NEWNER Contabilidad de Costos Principios y prácticas.
México IV edición.
- 4) HONGREN..... Contabilidad de Costos un Enfoque Administrativo y de Gerencia. Mc Graw Hill IV edición.

AUTORES DEL PROGRAMA:

1. Lic. Oscar A. Estrada Ruíz (C.P.A.)
2. Lic. Nancy Orozco López
3. Autorizado Por:
4. Fecha de Aprobación: _____

Carta de solicitud para validar los instrumentos.

Managua

Licenciado(a)

Reciba cordiales saludos:

Dado su nivel de experiencia como docente y/o bien como investigador, le solicito su valoración para los instrumentos que voy aplicar, para recolectar información, sobre una tesis que estoy elaborando, con el objetivo de obtener el título de Maestría en Pedagogía, con mención en Docencia Superior. El objetivo que planteé es: El objetivo de estos instrumentos (encuesta a los estudiantes, entrevista a los maestros y observación de clase, el objetivo de la investigación es analizar el Desarrollo Proceso Enseñanza Aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en la Asignatura de Costos por órdenes específicas de la carrera de Contaduría Pública y Finanzas en la Facultad de Ciencias Económica, de la Universidad nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN Managua) en el segundo semestre año académico 2008..

Le adjunto:

Objetivos específicos
Encuesta a estudiantes
Entrevista a docentes
Guía de observación de clase.

Agradeciéndole su cooperación le saludo.

Atentamente,

Sandra Cervantes
Estudiante de maestría.
Anexo No. 56

Personas que le solicite validar los instrumentos

- | | |
|------------------------------|---------------------------------------|
| 1. Doctor Gustavo Siles | Vice rector académico UNAN. |
| 2. MSc. Mario López | Directo de Centro Investigación RUCFA |
| 3. Lic. Guillermo Sevilla | Coordinador de Áreas especializadas |
| 4. MSc. Róger Guatemala | Coordinador de Áreas específicas. |
| 5. Lic. Maritza Reyes | Docente Costos CURM UNAN |
| 6. Lic. Alexander Zeledón | Coordinador Carrera Contabilidad |
| 7. MSc René Ruiz | Docente CURM UNAN |
| 8. MSc Juan de Dios Loáisiga | Director Escuela de Contabilidad |
| 9. Manuel Espinosa | Docente de Costos |
| 10. Nancy Orozco | Coordinador Maestría RUCFA |
| 11. Magda Gómez | Coordinadora Área CC SS |

MAN DE NIZAL

Anexo No. 57

PROPUESTA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA: ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE PARA EL PROGRAMA: CONTABILIDAD DE COSTO POR ÓRDENES ESPECÍFICA.

7.1 Introducción

La asignatura de Contabilidad de Costos por Órdenes Específica, de la carrera de Contaduría Pública y Finanzas, de la Facultad de Ciencias Económica, UNAM Managua, se les sirve a los estudiantes en el cuarto semestre. La importancia de la asignatura, es crear las bases para el conocimiento y aplicación en el desarrollo del ejercicio profesional. Esta asignatura también sirve como base para las asignaturas de Contabilidad de costos por proceso y Costos Estándares Gerenciales. La asignatura de Contabilidad de Costos por Órdenes Específicas, a diferencias de las otras contabilidades, tiene una importancia relevante, puesto que es una contabilidad para toma de decisiones y medición del desempeño de una Empresa.

La metodología que recomiendo según resultados del trabajo de investigación y en las observaciones a las sesiones de clase son: las conferencias la cual debe ser impartida con una adecuada estrategia de enseñanza entre las cuales están mapas conceptuales, analogías, preguntas intercaladas y pistas tipográficas. Para presentar los problemas sobre medición del desempeño y toma de decisión realizarlo a través de ilustración de casos prácticos ajustados a la realidad nacional y orientación suficiente para el trabajo independiente, que le permitan al estudiante incorporar a las prácticas de profesionalización. En esta asignatura se hace necesario la utilización de medios audiovisuales (Retro proyecto o multimedia), para exponer esquemas, mapas conceptuales, cuadros, resúmenes, que permitan profundizar en los contenidos teóricos y la aplicación práctica, en especial casos de la realidad Nacional.



7.2 Propuesta didáctica: estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Los alumnos que ingresan a la educación superior son estudiantes muy entusiastas, lo cual se debe potenciar y otro elemento importante es que los alumnos que cursan la asignatura de Contabilidad de Costos por órdenes específicas, tienen conocimientos incorporados, sobre la disciplina de contabilidad, por lo tanto se deben implementar una variedad de estrategias de enseñanza y aprendizaje. El mismo programa de la asignatura recomienda el uso de medios audiovisuales, (ver anexo No. 53)

Durante el proceso enseñanza aprendizaje, se debe aplicar una metodología activa. En el proceso enseñanza y aprendizaje intervienen dos sujetos: el alumno, en este caso es que recibe la información, constituye y debe ser motivado por el profesor para ser su propio constructor del aprendizaje y el docente que juega un papel beligerante, facilitador, para propiciar los aprendizajes significativos.

Al respecto Dubón señala que las estrategias de enseñanza que el docente puede emplear con la intención de facilitar el aprendizaje significativo de los estudiantes son:

- Objetivos o propósitos de aprendizaje: enunciado que establece, tipo de actividades y formas de evaluaciones del aprendizaje de los estudiantes. Generación de expectativas apropiadas en los estudiantes.
- Resumen: síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Énfasis conceptos clave, principios, términos y argumento central.
- Organizador previo: información de tipo introductoria y contextual. Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y previa. Es elaborado con un nivel superior de abstracción, generalidad e inclusividad, que la información que se aprenderá. Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y previa. Hace más accesible y familiar el contenido. Elabora una visión global y contextual.

COMISIÓN DE NICARAGUA
EVALUACIÓN

En la asignatura de Contabilidad de Costos por órdenes específicas se recomienda las siguientes estrategias de enseñanza:

1. Mapas conceptuales: Los mapas conceptuales son utilizados como técnica de estudio y como herramienta para el aprendizaje, ya que permite al docente ir construyendo con sus alumnos y explorar en estos los conocimientos previos y al alumno organizar, interrelacionar y fijar el conocimiento del contenido estudiado.
2. Analogías: Son aquellas estrategias destinadas a crear o potenciar enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva que ha de aprenderse, asegurando con ello una mayor significatividad de los aprendizajes logrados. de acuerdo con Mayer (ob. cit.), a este proceso de integración entre lo "previo" y lo "nuevo" se le denomina: construcción de "conexiones externas". Por las razones señaladas, se recomienda utilizar tales estrategias antes o durante la instrucción para lograr mejores resultados en el aprendizaje.
3. Guía de estudio estas dirigen el aprendizaje al señalar qué se debe aprender, con qué profundidad y cómo aplicarlo. Es un instrumento para obtener mejores resultados en el aprendizaje. Por lo común se estructuran a partir de un conjunto de preguntas acerca del contenido que se intenta aprender. Te permite organizar el contenido y autoevaluar el grado de comprensión alcanzado al estudiar.
4. Diagrama de UVE de Gowin: es un instrumento cuyo propósito es aprender a aprender (y a pensar). Se trata de un diagrama en forma de V, en el que se representa de manera visual la estructura del conocimiento. El diagrama UVE de Gowin es una técnica heurística para ilustrar la relación entre los elementos conceptuales y metodológicos que interactúan en el proceso de construcción del conocimiento o en el análisis de textos [Novak y Gowin, 1988]. Como es sabido, un diagrama UVE se organiza en torno a una componente conceptual y otra componente metodológica que se refieren a una pregunta central. Sin embargo, todos los elementos funcionan de modo integrado para dar sentido a los acontecimientos y objetos observados en el proceso de producción o interpretación del conocimiento.

