

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE NICARAGUA
UNAN-MANAGUA
RECINTO UNIVERSITARIO "RUBÉN DARÍO"
FACULTAD DE EDUCACIÓN E IDIOMAS
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA



MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
CON MENCIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

TESIS:

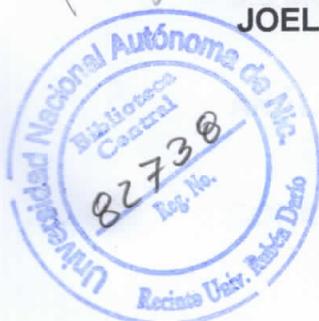
"DESARROLLO DE LOS TRABAJOS DE CURSO EN LAS
ASIGNATURAS DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA DE
CONTADURÍA PÚBLICA Y FINANZAS, UNIVERSIDAD BICU-CIUM
2007"

AUTOR

JOEL PÉREZ LÓPEZ

TUTORA:

MSc. SONIA CECILIA RODRÍGUEZ.



BC-INV-2014

BILWI, PUERTO CABEZAS, RAAN.
ENERO, 2009.

MSc
DOCUMENTE
378-242
Pé
2009

Don x Dpto. pedagogía. - 20/11/09

RECINTO UNIVERSITARIO "RUBÉN DARÍO"

ÍNDICE

	PÁGINAS
7.7 La evaluación educativa	26-32
7.8 Aprendizaje significativo	32-38
7.9 Las estrategias de aprendizaje: características Básicas y su relevancia en el contexto escolar.	38-43
7.10 Enfoque de enseñanza: formas de definir el rol y La tarea del docente.	43-46
7.11 La enseñanza de los procedimientos	46-47
7.12 Recursos y material didáctico	47-51
7.13 La planeación del trabajo escolar	51-56
VIII PREGUNTAS DIRECTRICES	57
8.1 Variable	58-59
IX DISEÑO METODOLOGICO (MATERIAL Y MÉTODO)	60-65
9.1 Enfoque	60
9.2 Tipo de investigación	60
9.3 Población	61
9.4 Muestra	61
9.5 Métodos	62-65
X ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	66-104
XI CONCLUSIONES	105-106

ÍNDICE

	PÁGINAS
XII RECOMENDACIONES	107
XIII BIBLIOGRAFÍA	108-111
ANEXOS	112-179
I.-Guía de observación	113-114
II.-Guía de encuesta	115-118
III.-Guía de entrevista	119-120
IV.-Validación guía de observación	121-122
V.-Validación guía de encuesta	123
VI.-Validación guía de entrevista	124
VII.-Datos Generales (cuadros)	125-179

DEDICATORIA:

Éste trabajo lo dedico a Dios, de quien he recibido el mayor conocimiento.

A mi esposa:

Rita Irías Amacio

A mis Hijos:

- ❖ Berta Josara Pérez Irías
- ❖ Joel Jozmín Pérez Irías
- ❖ Giorgio Amín Pérez Irías

AGRADECIMIENTO:

Al Licenciado José Isaac Castillo, Delegado de la Contraloría General de la República por gestionarme el permiso para estudiar y por darme flexibilidad de variar mis horarios de trabajo para que pudiera realizar los trabajos investigativos.

A la universidad BICU-CIUM, Institución donde laboro como docente horario, quien financió parte de mi educación.

Y a todas las personas que de una otra manera han influido para obtener mis logros.

Managua, 27 de enero del 2009

AVAL

Con relación a la tesis que ha preparado el Licenciado Joel Pérez López y que lleva por título "Desarrollo de los trabajos de cursos en las asignaturas del plan de estudio de la carrera de Contaduría Pública y Finanzas" Bicu-Bilwe 2009", para optar al grado de Maestro en Docencia Universitaria, reúne los requisitos básicos, técnicos, metodológicos y científicos para presentarse al acto de DEFENSA.

El tema es de mucho interés e importancia en la Bluefields Indian & Caribbean university BICU-CIUM para mejorar la calidad de los profesionales que están formando.

ATENTAMENTE


Sonia Cecilia Rodríguez Vargas
Tutora

I.-RESUMEN:

Esta tesis se basa fundamentalmente, en descubrir cómo se desarrollan los trabajos de curso en las asignaturas del plan de estudios de la carrera de Contaduría Pública y Finanzas, en la universidad Bluefields Indian Caribbean University (BICU), núcleo Bilwi, Puerto Cabezas, Región Autónoma Atlántico Norte.

Siendo el objetivo general "Analizar el desarrollo de los trabajos de curso en las asignaturas del plan de estudios de la carrera Contaduría Pública y Finanzas.

El enfoque del estudio es cuantitativo con implicación cualitativo. Se cuantificó el número de profesores y asignaturas que cumplen con el requisito de trabajo de curso y las estrategias didácticas que se aplican. La investigación es descriptiva y aplicada, ya que en un contexto real se analizó la situación que prevalece.

La población estudiantil seleccionada fue de 70 alumnos, de la cual se tomó una muestra del 50% mediante el empleo de la técnica aleatoria simple, siendo la muestra de 35 alumnos y también se escogieron a 7 docentes que imparten las asignaturas que culminan con trabajo de curso.

Se hizo necesario hacer uso de métodos técnicos y métodos empíricos, de tal modo, revisamos las Normativas y Políticas Curriculares de la BICU, el Plan de Estudios y los Programas de las Asignaturas y se aplicaron técnicas de recolección de datos como encuestas, cuestionarios y entrevistas.

En esta investigación se destacan las dificultades que tienen los docentes en el empleo de la metodología de la enseñanza, asimismo, los resultados nos indican que los docentes no utilizan los medios de apoyo, lo que se refiere al material didáctico, entendiendo como tal los recursos o medios para los procesos de aprendizaje.

Por tanto, surge la necesidad de realizar mayor labor de supervisión por parte de la universidad, brindar capacitación en pedagogía y facilitar las herramientas o material didáctico al docente para su buen desempeño.

II.-INTRODUCCIÓN:

En éstos últimos años se ha extendido considerablemente el campo de acción de la Contaduría Pública. La práctica profesional de esta disciplina crece al ritmo en que se expanden la ciencia, la tecnología, la industria, la economía y el comercio. Se crean nuevas empresas y aumenta la demanda de servicios de los profesionales en contaduría pública, los cuales deben superarse en el aspecto profesional, pues las instituciones a las que sirven reclaman mayor eficiencia fundada en sólidos conocimientos y en mejor calidad humana para desempeñar nuevos puestos en vista de la complejidad de los problemas que habrán de afrontarse en el mundo de los negocios y de la administración en general.

La búsqueda, actualización y difusión del conocimiento debe ser siempre una constante en la Bluefields Indian & Caribbean University. La facultad de ciencias económicas y administrativas debe promover en su propia comunidad (estudiantes y docentes) una actitud beligerante ante el estudio y solución de ~~las diferentes problemáticas~~ educativas y las diversas actividades académicas que contribuya en la ~~formación de profesionales con calidad.~~ sobre todo, porque en nuestra universidad existe un débil ~~sistema de control y seguimiento a la actividad académica.~~

La enseñanza de la Contaduría Pública y Finanzas debe vincular la práctica con la teoría, lo cual constituye un reto para los maestros de algunas asignaturas, no sólo por los cambios permanentes que exigen actualización, sino porque están obligados a cumplir con los contenidos de cada uno de los programas del plan de estudios que en algunas asignaturas específicas del ejercicio profesional exigen su culminación con un trabajo de curso. Es por ello que este informe de investigación refleja el interés por estudiar y analizar el cumplimiento de los trabajos de curso y la aplicación de las estrategias metodológicas como requisitos para aprobar en algunas asignaturas del plan de estudios de la carrera de Contaduría Pública y Finanzas.

III.-PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:

Uno de los problemas que más preocupa a la universidad Bluefields Indian & Caribbean university es el de formar profesionales con alta calidad académica y de investigación científica, ésta es una inquietud que no es ajena a las autoridades de la universidad, docentes, alumnos y comunidad educativa en general. En la universidad no existe un mecanismo de control y seguimiento a la actividad académica.

Por tanto, se desconoce si los docentes están cumpliendo con los contenidos de cada uno de los programas del plan de estudios que en algunas asignaturas específicas del ejercicio profesional exigen su culminación con un trabajo de curso. El cumplimiento de este trabajo es fundamental para la formación del estudiante ya que permite prepararlos en habilidades y destrezas básicas de su perfil de egresado. Por ejemplo:

- ❖ En la asignatura de Auditoria: el trabajo de curso proporciona la experiencia y habilidad al alumno ~~para hacer papeles de trabajo~~, estudiar y revisar los documentos e información que se presentan ~~para el examen de cada cuenta~~. Definir los objetivos y el programa de trabajo de cada rubro sujeto a revisión. aplicar los procedimientos técnicos específicos y por último formular el dictamen.
- ❖ En la asignatura de Organización de Sistema Contable: el trabajo de curso brinda al estudiante conocimientos técnicos y prácticos del proceso de definición y elaboración de un Sistema Contable.
- ❖ En la asignatura de Contabilidad de Costo III: las clases prácticas se deben desarrollar con información obtenida de la realidad, el trabajo de curso puede versar sobre el análisis de los costos de una empresa y montaje de un sistema de costo.

La asignatura de Finanzas II: culmina con un trabajo de curso que puede versar sobre la elaboración de un presupuesto, para tal fin deben seleccionarse previamente ~~las empresas~~ en que se van a realizar las investigaciones.



- ❖ En la asignatura de Contabilidad de Seguro: puede versar sobre el proceso de un ciclo de operaciones de una compañía de Seguros.
- ❖ En la asignatura de Costo Forestal: se deberá enfatizar sobre la aplicación técnica contable, tanto del aprovechamiento del bosque nacional, cómo el manejo de un bosque privado.
- ❖ La asignatura de Formulación y Evaluación de Proyectos: concluye con la presentación y defensa de un proyecto, que será resultado de las investigaciones realizadas por los estudiantes.

De allí surge la importancia de estudiar este tema. Los trabajos de curso, permiten vincular la teoría con la práctica y tienen como objetivo profundizar el conocimiento científico-técnico, particularmente en el dominio de métodos de trabajo y que el estudiante guiado por el docente desarrolla capacidades y destrezas, así como la adquisición de hábitos, que los lleven a la ejecución de temas complejos, lo cual significa que si no se controla esta situación, en el futuro no se estaría respondiendo a las necesidades y demandas de la sociedad.

La aplicación y organización de la metodología de enseñanza-aprendizaje debe aplicar ~~necesariamente~~ una metodología aplicable a las exigencias reales del sistema educativo, con el propósito de producir resultados tangibles que respondan a los objetivos previstos, tomando en cuenta las responsabilidades del docente y a su vez el rol de los alumnos como persona cooperadora, activa, sociable y responsable, teniendo como base el “aprender haciendo.”

Es evidente que hay problemas en el desarrollo de los trabajos de curso, en los que no se están cumpliendo con las orientaciones metodológica sugeridas en cada uno de los programas de asignaturas que culminan con esta modalidad, por ejemplo, los trabajos de curso no se desarrollan con información obtenida de la realidad, no se seleccionan a las empresas en que se van a realizar las investigaciones, no se orientan con anticipación los trabajos de curso para evitar dificultades con el tiempo y en algunas asignaturas no se logra abarcar con todo el contenido programático. Esto se debe a múltiples factores, pero en esta investigación se destacan las dificultades que tiene el profesor en el empleo de la metodología de enseñanza, asimismo, los docentes no utilizan los medios de apoyo, entendiéndose como tal los recursos o medios para los procesos de aprendizaje.

IV.-ANTECEDENTES:

En 10 años de estar funcionando la BICU-CIUM se ha venido consolidando como la mejor alternativa para el estudio superior en la Costa Atlántica. El crecimiento en cobertura territorial, en instalaciones físicas, en nuevas carreras, en alumnos y docentes, son muestras de la posición que ha logrado en la tarea de formación de recursos humanos en la Sociedad Nicaragüense.

Pero ese crecimiento en cantidad, exige crear mecanismos que mejoren la calidad del servicio educativo e investigativo con el objeto de cumplir nuestra misión con las exigencias del mundo de hoy y del futuro.

El mayor problema que enfrenta la escuela de Contaduría Pública y Finanzas, es el débil sistema de control y seguimiento a la actividad académica.

La metodología de enseñanza-aprendizaje aplicada por los docentes en las aulas de la universidad ha sido criticada por los estudiantes, de quienes se escuchan comentarios sobre los problemas de índole pedagógica que son causados por los mismos docentes.

En la universidad no se ha implementado un sistema de evaluación y seguimiento que garantice el buen cumplimiento de los objetivos de cada programa, así mismo, no existe supervisión en las aulas de clases de parte de las autoridades universitarias que constate el buen desempeño de cada docente.

Por tanto, este trabajo tiene como propósito analizar cuáles son las asignaturas que culminan con trabajo de curso. Así mismo, comprobar si los docentes cumplen con las orientaciones establecidas en el programa de asignatura para el desarrollo de trabajo de curso, qué estrategias metodológicas aplican los docentes para el desarrollo de trabajo de curso y qué dificultades enfrentan los estudiantes en el desarrollo del trabajo de curso.

Durante las investigaciones realizadas para esta tesis no se encontraron antecedentes de estudio que refieran al desarrollo de los trabajos de curso.

V.-JUSTIFICACIÓN:

Últimamente se ha relacionado la calidad académica con variables como: calificaciones en la prueba de aptitud académica, formación y preparación de docentes, prácticas pedagógicas. Actualmente se discute en diferentes foros educativos la calidad del profesional que forman las universidades, se plantea que éstos no están respondiendo a las necesidades y demandas de la sociedad, lo cual implica el inicio de un proceso de investigación sobre la pertinencia de las carreras y de su plan de estudio.

Sin embargo, a pesar de lo señalado, muy poco se ha hecho referencia al cumplimiento y desarrollo del plan de estudios, específicamente lo relacionado al cumplimiento de los trabajos de curso que deben realizarse en algunas asignaturas específicas. Es por ello, que esta investigación se enfoca en el cumplimiento de los trabajos de curso de asignaturas específicas del plan de estudio de la carrera de Contaduría Pública y Finanzas, lo cual contribuirá a mejorar la calidad académica y formación profesional. Además, conllevará al planteamiento de recomendaciones a las autoridades de la BICU: Vice-rector, Vice- Decano de la facultad de Ciencias económica y Administrativa y al Coordinador de la escuela de Contaduría Pública y Finanzas, para mejorar el desarrollo y cumplimiento de los trabajos de cursos en las asignaturas del plan de estudios de la carrera de Contaduría Pública y Finanzas que culminan con este requisito.

VI.-OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN:

6.1.-OBJETIVO GENERAL:

1. Analizar el desarrollo de los trabajos de curso en las asignaturas del plan de estudios de la carrera de Contaduría Pública y Finanzas.

6.2.-OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Identificar en el plan de estudios las asignaturas específicas que culminan con trabajos de curso.
2. Describir las estrategias didácticas sugeridas en cada uno de los programas de asignaturas que culminan con trabajos de curso.
3. Valorar las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se cumplen en la práctica educativa en cada uno de los trabajos de curso según asignaturas y su relación con lo que establece el programa.
4. Verificar el cumplimiento de los trabajos de curso en la práctica educativa.

VII.-MARCO TEÓRICO:

7.1.-NORMATIVAS Y POLÍTICAS CURRICULARES DE LA BICU:

El presente documento presenta las Políticas y Normativas del nuevo currículo de la BICU, aprobadas por el Consejo Universitario en sesión ordinaria del día 6 de octubre del año 2005 y se constituye como documento reglamentario de los procesos de diseño y desarrollo del currículo de esta institución y establece lo siguiente:

Toda institución educativa se basa en un proyecto curricular el cual a su vez se fundamenta en los componentes que se conjugan en el sistema educativo nacional. El currículo, por su parte, va cambiando de acuerdo a los paradigmas vigentes dando como resultado la orientación educativa y permitiendo con ello la selección e impulso de actividades que permita a los actores del proceso educativo el desarrollo de las actividades y objetivos que se pretenden alcanzar a través de la organización del tiempo y del adecuado uso de medios y materiales de que se dispone.

El currículo se hace realidad mediante la acción de las personas que intervienen de alguna forma en el proceso educativo. En esta investigación, el tema objeto de estudio “los trabajos de curso” está considerado en las políticas curriculares de la BICU.

La BICU se propone formar profesionales capaces. El currículo de la Universidad deberá facilitar al estudiante el desarrollo de conocimientos, destrezas y habilidades que le permitan contribuir a disminuir a través de las técnicas aprendidas la brecha de pobreza que es más aguda en las regiones del Caribe que en el resto del país.

La BICU se propone formar profesionales investigadores. Inculcará en los estudiantes una investigación diagnóstica y participativa. Por tal motivo, en todas las carreras se estimulará el afán por la investigación científica, misma que permite analizar los problemas que se estudian y emprenden las posibilidades de acción así como, la de iniciar los cambios necesarios para lograr la solución, ya que el objetivo último de toda investigación es la transformación de la realidad y mejorar el nivel de vida de las personas o comunidad inmersa en la realidad estudiada.

INVESTIGACIÓN

Según las Normativas y Políticas Curriculares de la BICU, indica que “la investigación por ser un proceso sistemático y crítico debe integrarse en los planes de estudios con un sentido de interdisciplinariedad, enfatizando más en la formación del egresado que en la información resultante.”

Los ejes que darán sustento a la investigación serán los siguientes: el curso de Metodología de la Investigación, los Trabajos de Cursos y la Jornada Universitaria de Desarrollo Científico.

- a) El Curso de Metodología de la Investigación tendrá carácter obligatorio en todas las carreras y será impartido en el tercer semestre.
- b) Los Trabajos de Curso: se entenderá por trabajo de curso al informe final de una asignatura elaborado por los estudiantes y en el que tendrán que implementar la Metodología y Técnicas de Investigación. A partir del cuarto semestre los alumnos deberán entregar al menos un trabajo de curso por semestre, de los cuales, al menos uno, deberá ser redactado en idioma inglés.
- c) La Jornada Universitaria de Desarrollo Científico (JUDC) será la base del eje de investigación del currículo. Para cursar asignaturas del quinto año el estudiante debe participar, en al menos una JUDC.

Las Comisiones de Carreras podrán determinar si lo considerasen necesario y factible, la implementación de uno o varios cursos de Investigación Aplicada, referida al quehacer investigativo de las distintas carreras.

Para la valoración del Trabajo de Investigación la Comisión de Carrera establecerá las normativas que la regularán.

Componentes curriculares del currículo de la BICU:

El currículo de la BICU propugna la formación integral del profesional y contará con los siguientes componentes curriculares:

1) Formación General

- a) Semestre Común
- b) Asignaturas de Formación General obligatorias en otros semestres
- c) Seminarios de Formación Social
- d) Talleres de Consejería

2) Formación Profesional

- a) Actitud Emprendedora
- b) Inglés
- c) Informática

3) Prácticas Profesionales

4) Investigación

5) Actividades no cognoscitivas

Conocimientos: Los conocimientos se impartirán a través de las asignaturas de formación General y las asignaturas de formación profesional.

Formación General:

La Formación General en la BICU tendrá cuatro ejes: el semestre común, Asignaturas de Formación General Obligatorias en otros semestres, los seminarios de Formación Social y los Talleres de Consejería.

Asignaturas de Formación General:

Son aquellas que contribuyen a la formación integral de la personalidad del graduado, propiciando un interés permanente por la cultura social, humanista y científica. Las asignaturas de formación general se ubicarán a lo largo del Plan de Estudios y estarán clasificadas de la siguiente manera:

- **Asignaturas Comunicacionales:**

Son aquellas asignaturas que ayudan al joven en su carácter de estudiante universitario, quien lo que demanda es manejar con propiedad los lenguajes propios de la Universidad. Se considerarán cursos comunicacionales las asignaturas de: español, inglés, matemática, informática y el Miskito, éste último, una vez estén establecidas las condiciones para su implementación.

- **Asignaturas de Autorreflexión:**

Son aquellas asignaturas que permiten al alumno desarrollar determinadas capacidades humanas que la universidad ha de exigirle prominentemente y que desarrollará a través de su participación en cursos de: Lógica, Teoría del Conocimiento, Técnicas de Aprendizaje, Metodología de la Investigación y cursos de Psicología.

- **Asignaturas Antropocéntricas:**

Son aquellas asignaturas que presentan los grandes problemas humanos, tal como: la relación con el mundo físico, la vida y la sociedad, el devenir histórico y los acontecimientos propios de su país. Se consideran asignaturas Antropocéntricas, entre otras: introducción a la Filosofía, Sociología, Régimen Autónomo, Moral y Civismo, o asignaturas que incluyan temas relacionadas al Hombre frente a Dios, la concepción del Mundo Físico, el Hombre y el Problema de la Vida, Sociedad Humana, Cultura, el Hombre y la Ecología, Ciencia y Tecnología, Análisis de la problemática del País o incluso la Región.

Asignaturas de Formación Profesional:

Se conocen como Asignaturas de Formación profesional a aquellas asignaturas cuyos contenidos responden directamente al sistema de conocimientos, habilidades, hábitos y valores que requiere el graduado (a) para el desempeño de cargos y funciones determinadas en el perfil profesional de su carrera.

Las asignaturas de formación profesional se subdividen en las siguientes:

- **Asignaturas de Formación Profesional Básica:**

Éstas son las asignaturas preliminares que sirven de fundamento o de introducción a las materias propias de la profesión o que suplen los instrumentos para el trabajo.

- **Asignaturas de Formación Profesional Específica:**

Estas asignaturas están dirigidas a los conocimientos propios de la carrera, el programa de estas asignaturas deberá implementarse bajo una metodología que estimule: la participación, la creatividad, el autoempleo, la promoción de una cultura empresarial y el aprendizaje en la práctica de manera que a la vez conlleve, a una apuesta profesional y vital.

Las asignaturas que incluyen trabajos de cursos son las siguientes:

- ❖ Contabilidad de Costo III
- ❖ Finanzas II
- ❖ Auditoría III
- ❖ Contabilidad de Seguro
- ❖ Contabilidad de Costo Forestal
- ❖ Organización de Sistema Contable
- ❖ Auditoría III.
- ❖ Formulación y Evaluación de Proyectos

Metodología de enseñanza-aprendizaje:

Con base en el enfoque curricular y la experiencia docente de quien elabora el programa, se procederá a definir las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se sugiere para el desarrollo de los temas de las unidades didácticas.

Según, Ramírez, (2006:2), los métodos de enseñanza pueden ser clasificado tomando en consideración una serie de aspectos, algunos de los cuales intervienen directamente en la organización de la institución.

7.2.-TRABAJO DE CURSO:

En el compendio Didáctica Contemporánea de la Educación Superior I, material recopilado por Rita Emilia Zambrana Arias y Maritza Dubón Villavicencio para el curso de Maestría en Pedagogía con Mención en Docencia Universitaria en la página 178 y 179, relacionado con los trabajos de curso, señala que en esta forma organizativa de la enseñanza, los estudiantes realizan trabajos investigativos con un mayor nivel de complejidad y profundidad por lo que permite integrar y aplicar toda la temática desarrollada en una asignatura. Dentro del trabajo de curso cabe destacar las siguientes actividades: Elaboración de álbum; Colección; Investigaciones de carácter bibliográfico; Exposición fotográfica; Ensayos; entre otros, sobre un tema o problema determinado, fortaleciendo los aprendizajes teóricos-prácticos de los alumnos en una determinada asignatura del Plan de Estudio de la Carrera.

Para su ejecución puede organizarse a los estudiantes de forma individual y en equipo de trabajo. Es importante destacar que para cumplir con los objetivos propuestos el profesor debe elaborar una Guía del Trabajo de Curso donde refleje: Objetivos, Orientaciones precisas; Actividades de aprendizajes; Bibliografía de apoyo y la estructura del informe que presentará el estudiante al concluir la realización de su trabajo de curso.

Por otra parte, tomando como referencia los programas de las asignaturas que culminan con trabajo de curso en el plan de estudios de la carrera de Contaduría Pública y Finanzas de la BICU en este acápite aborda los siguientes:

Formulación y Evaluación de Proyectos:

La asignatura concluye con la presentación y defensa de un proyecto, que será el resultado de las investigaciones realizadas por los estudiantes. Este trabajo deberá ser orientado desde el inicio del semestre, formándose los grupos y determinando el tema, así como la elaboración por parte del profesor de la guía que será entregado a los alumnos.

Contabilidad de seguros:

La asignatura culmina con un trabajo de curso que puede versar sobre el proceso de un ciclo de operaciones de una compañía de seguros.

El profesor debe orientar el trabajo desde el inicio del semestre y llevar un seguimiento sistemático del mismo, determinando un plan de tutorías al que deberán ajustarse los estudiantes.

Introducción a la Contabilidad de Costo Forestal:

Esta asignatura se evaluará de forma sistemática con dos exámenes parciales, pruebas de control, trabajo de clases prácticas y trabajos independientes o de curso.

Los materiales y orientaciones para las clases prácticas deberán ser entregados a los estudiantes con la debida anticipación que garantice su auto preparación.

En las clases prácticas se deberá enfatizar sobre la aplicación técnica contable tanto del aprovechamiento del bosque nacional como el manejo de un bosque privado donde el dueño se encargará de todas las actividades de plantación y manejo, hasta su aprovechamiento.

Finanzas II:

La asignatura se organiza según tres formas de enseñanzas: Conferencias, Seminarios y Clases Prácticas, culminando con un trabajo de curso.

La asignatura culmina con un trabajo de curso que puede versar sobre la elaboración de un presupuesto por programa en cualquiera de las actividades de una empresa en general, dependiendo del número de alumnos; o bien puede elaborarse un presupuesto de efectivo.

Para tal fin deben seleccionarse previamente las empresas en que se van a realizar las investigaciones; se prefiere que en estas empresas los estudiantes realicen las prácticas de producción.

El profesor debe orientar el trabajo desde el inicio del semestre y llevar un seguimiento sistemático del mismo, determinando un plazo de tutorías al que deberá ajustarse los estudiantes.

Contabilidad de Costo III:

Las conferencias deben ser desarrolladas con una adecuada ilustración de casos prácticos que orienten el trabajo independiente de los estudiantes y les permita, por tanto, realizar su trabajo de curso. En los seminarios se buscará la profundización de los conocimientos, la aclaración de dudas y el análisis de los métodos para determinar la conveniencia de su utilización en nuestra economía.

Las clases prácticas se deben desarrollar con información obtenida de la realidad, de no ser posible esto, el profesor presentará los casos que más semejanzas tengan con la economía nicaragüense.

Las orientaciones para el trabajo de curso deberán ser dadas a los estudiantes al concluir el primer tema, señalando la bibliografía a utilizar, las fuentes de información y los materiales necesarios para recogerla y procesarla. Para el mayor éxito del mismo se planificarán las consultas extra clases con un horario al que deberán someterse los estudiantes y respetado por la facultad.

El trabajo de curso puede ser:

- ❖ Análisis de los costos de una empresa
- ❖ Montaje de un sistema de costos, ya sea de acuerdo a órdenes específicas o por proceso.

Auditoría III:

Con esta asignatura concluye la disciplina de auditoría, por lo que se tendrá que elaborar un trabajo de curso como conclusión, en donde se aplicarán en un caso práctico todos los conocimientos, hábitos y habilidades adquiridos por el estudiante.

El trabajo de curso se planificará durante el semestre de clases, efectuando una auditoría de una empresa en particular. El profesor que imparta esta asignatura será el guía para la elaboración del trabajo de curso.

Organización de Sistema Contable:

La asignatura es eminentemente práctica y tiene que realizarse en cada uno de los temas. Investigaciones sobre la organización contable de las empresas que funcionan en el país, por lo que se recomienda enlazarla con las prácticas de especialización que deben realizar los estudiantes y que les sirva a la par en la elaboración del trabajo de diploma.

El profesor debe tener mucho cuidado en la supervisión de las clases prácticas y debe llevar un control sistemático del trabajo independiente ya que el objetivo fundamental de la asignatura es la evaluación de la organización contable de una empresa, cualquiera que sea su giro de operaciones para diseñar o rediseñar por tanto, un sistema contable. En esto consistirá precisamente el trabajo de curso.

La asignatura concluye, por tanto, con la presentación y defensa del diseño que el estudiante haya elaborado teniendo como base las investigaciones realizadas y siguiendo las normas y procedimientos aprendidos en clases.

Se recomienda, además, que el profesor de esta asignatura tenga una coordinación estrecha con el profesor de Auditoría III ya que le sirve de soporte y se imparte en el mismo semestre como asignatura paralela.

Finalmente, se debe conformar un archivo con los papeles de trabajo que utilizan las empresas de Nicaragua.

7.3.-PLAN DE ESTUDIOS:

Presenta las diferentes asignaturas que conforman el plan de estudios, ubicándolas por semestre especificando su código, carga horaria semanal, número de créditos, requisitos y modalidades de graduación. (Fuente: Normativas y Políticas Curriculares de la BICU, pág. 20).

Programas de asignaturas:

El programa de Asignaturas es el conjunto de contenidos referido a uno o más temas relacionados los cuales se imparten durante un semestre. (Fuente: Normativas y Políticas Curriculares de la BICU, pág. 32)

En el compendio Diseño y Desarrollo Curricular, compilación y adaptación a cargo de Norma Lesbia Rivera y Bethsabé Castillo para el curso de Maestría en Pedagogía con Mención en Docencia Universitaria en la página 104 y 105, indica que se entiende como programa de asignatura el espacio que define la organización de las experiencias de enseñanzas y el aprendizaje, orienta el proceso de interacción dialógica entre el docente y los estudiantes. Es la unidad básica del currículo que permite organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la cual los objetivos, contenidos, metodología, medios didácticos y evaluación han de ser coherentes.

En términos generales, los programas de asignatura dependen de la articulación de tres elementos: primero, de las políticas y los lineamientos que establece la institución educativa para presentar y aprobar los programas; segundo, de la concepción educativa que adopta la institución, implícita o explícita, que condiciona el papel de esos programas y los elementos que los configuran y, por último, de la función que cumple en el contexto del plan de estudios. Al respecto, una de las funciones que caracteriza a los programas de asignatura es que ofrecen una visión integral del plan del que forman parte.

La elaboración de los programas de asignatura supone un proceso de construcción por parte de los actores de cada unidad académica, en busca de la modalidad de programa que resulte más apropiada a las necesidades particulares de la carrera. Tal como lo anota Díaz Barriga (1994), los actores sociales que participan en la elaboración de los programas de asignaturas deben tener claridad sobre el conjunto de referentes conceptuales, que posibilitan la selección y organización de determinados contenidos. Es decir, se necesita conocer, entre otros aspectos: la orientación epistemológica de la carrera (objeto de estudio de la carrera, áreas disciplinarias, ejes curriculares, y enfoque metodológico y evaluativo), el perfil del egresado, los objetivos de la carrera y las condiciones de los estudiantes y de los docentes.

Objetivos generales de la asignatura:

Éstos se derivan de las competencias generales del Perfil Académico Profesional, correspondiente a una carrera u orientación. Se ha de tomar en cuenta para su elaboración las dimensiones psicosociales y académicas. Los objetivos deben formularse en función de lo que se espera que logren los estudiantes.

(Fuente: Compendio Diseño y Desarrollo Curricular, compilación y adaptación a cargo de Norma Lesbia Rivera y Bethsabé Castillo, marzo 2006, pág. 108).

En el compendio Didáctica Contemporánea de la Educación Superior I, material recopilado por Rita Emilia Zambrana Arias y Maritza Dubon Villavicencio, en la pág. 59 al 61 se destacan los autores siguientes adjunto sus frases referidas a los objetivos generales de la asignatura.

Es muy común asociar el término objetivo con intenciones, finalidades, propósito y metas; pero en el lenguaje especializado, propio de las ciencias de la educación, el término objetivo se relaciona con la determinación de los resultados o logros de aprendizaje que se espera pueda alcanzarse por los estudiantes en el proceso de la formación.

Unos de los enfoques que ha ejercido más influencia en la práctica educativa, particularmente en la discusión sobre la formulación de los objetivos del proceso de enseñanza aprendizaje, parte de considerar los objetivos como conductas finales o cambios de conducta en los estudiantes.

En esta línea de pensamiento, Rodríguez Dieguez (1980) define el objetivo como: “El comportamiento esperado en el discente como consecuencia de determinadas actividades docentes y discentes, comportamiento que debe ser susceptible de observación y evaluación”.

En otras corrientes de pensamiento se definen los objetivos en términos de las habilidades y destrezas cognitivas que pueden generalizarse y aplicarse a diversas situaciones y que se relacionan con el desarrollo, en el alumno, de la capacidad de continuar aprendiendo por sí solo, estos objetivos se plantean de manera independiente de los contenidos.

Dentro de esta posición Bruner (en Coll, 1992) plantea: “Los efectos deseables de la educación escolar no deben referirse, tanto a la adquisición de determinadas pautas de comportamiento, cómo a la adquisición de destrezas cognitivas que puedan generalizarse y aplicarse a una amplia gama de situaciones. El alumno (a) deber ser enseñado de tal manera que pueda continuar aprendiendo en el

futuro por sí solo". Ejemplo de estas destrezas señala son utilizar diversas fuentes de información, establecer relaciones, plantear preguntas, (citado en Molina, 1997: pág. 66)

Eisner, propone la utilización de objetivos que denomina expresivos, los cuales no se definen como conductas terminables observables, sino más bien, como situaciones de aprendizaje o experiencias enfatizando más en la experiencia a realizar que en el conocimiento a adquirir. Retomando al autor, ejemplo de este tipo de objetivos serían: (citado en Molina, 1997: pág. 66)

Pese a las divergencias de criterios alrededor de uno u otro enfoque, se ha logrado avanzar en la construcción de un consenso en el que se valoran los aportes de los distintos enfoques. Lo importante, como indica Zabalza (1991:94), es que los docentes puedan adecuar y utilizar uno u otro enfoque en la medida que las diversas situaciones lo demanden.

En este acápite el currículo oficial de la universidad plantea que los objetivos generales de la asignatura se derivaran del Plan de Estudios correspondiente a cada carrera. El sistema de objetivos debe reflejar la derivación gradual de los mismos. Los Objetivos Generales deben derivarse del Perfil académico profesional. Tanto los Objetivos Generales, como intermedios, deberán formularse tomando en consideración dos dimensiones: lo psicosocial y lo académico.

Objetivos Psicosociales:

Son aquellos objetivos que corresponden al proceso de aprendizaje. Tienen dimensión afectiva y social y contribuyen a darle sentido y significado a la acción humana con valores humanísticos y perspectiva ética, forjando actitudes y conciencia de compromiso social que redunden en beneficio para la región y el país.

Objetivos académicos:

Son los que permiten el desarrollo del conocimiento, la tecnología y la ciencia. Propician la formación de hábitos, habilidades y destrezas en el campo profesional, con el propósito de aportar al avance científico técnico del país.

Plan temático:

EL Plan Temático estará integrado por la relación de temas o unidades debidamente enumeradas, así como el fondo de tiempo que le corresponda, según la forma de enseñanza-aprendizaje y tipo de curso.

Los programas que se imparten en las diferentes modalidades deberán estar conformados por planes temáticos acordes a cada modalidad.

7.4.-SISTEMA DE EVALUACIÓN:

La evaluación de la asignatura se realizará según la característica de la misma. Los profesores que elaboren programas tienen la oportunidad de innovar y a partir de sus experiencias, sugerir nuevas formas de evaluación las cuales han de ser plasmadas en este acápite.

La evaluación podrá ser a través de dos pruebas parciales y/o trabajo de curso, entre otros, con una duración máxima de 2 horas cada uno. Ésto deberá tomarse en cuenta en el total de horas y ubicarse en el plan temático. El docente deberá realizar, además, evaluaciones sistemáticas. En el caso de asignaturas que concluyen con **trabajo de curso sustituirá al segundo examen parcial**. Se han de incluir las ponderaciones en porcentaje para cada parcial o para el total o final según el sistema de evaluación de la asignatura.

La Comisión de Carrera debe asegurar la relación entre las formas organizativas de la enseñanza y el sistema de evaluación en los programas, de modo que se corresponda con la temática e innovaciones educativas.

Al incluir trabajos de cursos se deberá escoger temas que respondan a los objetivos generales de la asignatura y de acuerdo con el plan de investigación del departamento o departamentos docentes.

7.5.-FORMAS DE ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA:

En el compendio Didáctica Contemporánea de la Educación Superior I, material recopilado por Rita Emilia Zambrana Arias y Maritza Dubon Villavicencio para el curso de Maestría en Pedagogía con Mención en Docencia Universitaria en la página 168, 174 y 175 se destaca lo siguiente:

En el sentido amplio se define como Formas Organizativas de la enseñanza los diversos aspectos que puede abordar una materia de enseñanza de acuerdo al trabajo que sobre ella realizan profesores y alumnos para comunicar los conocimientos en ella encerrados o para elaborarlos. En un sentido más estricto se entiende por Formas organizativa de la Enseñanza, los diferentes modos o maneras que el profesor adopta al presentar la materia o aspecto de la enseñanza, ya se trate de una disciplina concreta, de una lección o de un problema objeto de conocimiento.

Clase práctica:

Consiste en el trabajo independiente de los estudiantes bajo la dirección del profesor. Permite vincular la teoría con la práctica, tiene como objetivo profundizar el conocimiento científico-técnico, particularmente en el dominio de métodos de trabajo de la asignatura que corresponda y que el estudiante guiado por el docente desarrolle habilidades, capacidades y destrezas, así como la adquisición de hábitos, que los lleven a la ejecución de temas complejos, o a la solución de problemas cuyos algoritmos son conocidos, con el propósito de contribuir a la formación profesional de los distintos profesionales de la educación superior.

La clase práctica puede desarrollarse de forma individual, aunque en algunas asignaturas y/o temas de las mismas, por su complejidad podrían realizarse en equipos de trabajo de 2 ó 3 alumnos. No se debe obviar que en las mismas el docente orienta, asesora, facilita, da seguimiento y evalúa el trabajo realizado, para asegurar la búsqueda de una adecuada solución de los problemas planteados, sin sustituir con ello el trabajo independiente de los estudiantes.

Entre las técnicas de aprendizaje que se propone que el profesor utilice para la realización de esta forma organizativa de la enseñanza, se encuentran: técnicas sin “expertos” cómo: pequeño grupo de discusión; estudios de casos, discusión de gabinete; proceso incidente; trabajo en equipo, etc.

Para garantizar calidad en el desarrollo de éstas el profesor debe confeccionar Guías para cada Clase Práctica, denominadas Guía de Clase práctica para el logro de los objetivos propuestos. Las mismas, deben contener como mínimo: Objetivos; Orientaciones a seguir por los estudiantes para su ejecución y actividades de aprendizaje donde se planteen los ejercicios, problemas o situaciones a resolver.

Desarrollo y reporte de trabajo práctico:

(Clases prácticas, Laboratorios, Talleres, Giras de Campo, Trabajo de Curso y Proyectos de Curso).

Así mismo, en el compendio Evaluación Educativa modulo II, material recopilado por Silvia Villagra Gutiérrez y Valinda Sequeira Calero, para el curso de Maestría en Pedagogía con Mención en Docencia Universitaria en la página 153 al 154 señala que la calificación y evaluación de este tipo de actividades debe corresponder con los objetivos que se plantean las mismas. En general, estas formas de organización de la enseñanza se orientan a la profundización, desarrollo, dominio, fortalecimiento, y aplicación práctica de conocimientos, destrezas, capacidades, habilidades y hábitos de trabajo en la elaboración, solución, simulación, diseño de procesos y de proyectos, según la carrera y asignatura que corresponda.

En algunos casos los trabajos exigen la elaboración y presentación de informe, en otros se requiere el diseño y aplicación de determinados programas, equipos, o propuestas de dispositivos o de elaboración de planos con sus correspondientes maquetas, como sucede en la carrera de arquitectura.

Según el caso, habrá que evaluar los aspectos de defensa y presentación oral y por escrito.

La evaluación de la presentación oral puede orientarse hacia los aspectos de:

- ❖ Las habilidades de expresión oral, el porte y aspecto de la presentación personal de los estudiantes
- ❖ Los hábitos de trabajo en correspondencia con el objeto de trabajo
- ❖ Exposición razonada, argumentada, en defensa de la propuesta elaborada
- ❖ Manejo de los planteamientos teóricos, conceptuales que sustentan el trabajo
- ❖ Destreza en el manejo de los procesos, dispositivos o equipos sobre los cuales realizan su actividad práctica.

La presentación escrita, deberá corresponderse con los criterios orientados por el profesor, si es reporte técnico, de laboratorio o de realización de determinada propuesta de proyecto, de programa, etc. se evaluará a partir de los siguientes criterios.

- ❖ La correspondencia del trabajo escrito respecto a los requerimientos planteados por el profesor
- ❖ El grado de sistematización a partir de los conocimientos brindados en actividades teóricas, lo cual se evidencia en la presencia de un índice y en el manejo del lenguaje técnico.
- ❖ Las ideas presentadas deben responder a un orden lógico; enlazadas y ordenadas, alineadas hacia el objetivo del trabajo.
- ❖ La aportación personal, el análisis del tema en el contexto nicaragüense, las posibles adaptaciones, recomendaciones y propuestas personales o del grupo.
- ❖ En la mayoría de los trabajos es importante la explicación de la bibliografía consultada, lo cual constituye una evidencia del apoyo documental.

7.6.-CONCEPTO DE EVALUACIÓN: UNA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA:

Tomado del compendio: Didáctica Contemporánea de la Educación Superior I, pág. 139 al 143.

Material recopilado por: Rita Emilia Zambrana Arias y Maritza Dubon Villavicencio, para el curso de Maestría en Pedagogía con Mención en Docencia, se destacan los siguientes:

En la vida cotidiana, constantemente se usa el concepto de “evaluación”, el cual ha asumido especial protagonismo en la actividad docente. Es un elemento inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje, una labor que todo docente desarrolla a lo largo de su que hacer didáctico.

En los debates psicopedagógico de los últimos años, la evaluación ha adquirido un papel preponderante por varias razones, como las actuaciones y decisiones de los educadores, un tanto reduccionista en el campo de la evaluación. Algunos educadores lo hacen porque tienen un concepto tradicional sobre el tema; otros, aun conociendo todo un discurso teórico constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje, realizan acciones contradictorias con dichos discursos, y siguen usando un concepto tradicional de la evaluación, lo cual afecta directamente al estudiante.

La evaluación tiene varios alcances y, dependiendo de la concepción educativa que se posea, así se percibe y se aplica.

Es frecuente entender la evaluación como sinónimo de examen, como una actividad de los profesores sobre el alumno. Tradicionalmente se ha concebido como la práctica o aplicación de pruebas, llamadas comúnmente en nuestro medio exámenes, que se hacen formalmente al finalizar una unidad didáctica, un curso lectivo o un ciclo escolar, muchas veces para obtener una información y con base en ella asignar una calificación a los estudiantes, dar a entender autoridad, establecer control o para mantener la disciplina en las aulas, así como para promover a los estudiantes o dar un título. Esta práctica, poco complicada, es la que normalmente ejercen los docentes.

Con un “examen” se comprueba la cantidad de conocimientos conceptuales acumulados y memorizados durante un tiempo determinado y algunos de los procedimientos que puede dominar el alumno. Muchas veces los resultados en dichos exámenes no reflejan el verdadero aprendizaje. Una de las razones es que existen factores de azar ligados con circunstancias particulares de los estudiantes (negativos o positivos), que influyen en el momento de realizar la comprobación. Tampoco garantiza que sea un aprendizaje duradero, pues a veces cuando se le pregunta a un estudiante sobre un tema ya examinado, poco puede decir al respecto, aduciendo que eso fue “materia del examen pasado”, como si sólo se estudiara para un examen; estas son unas de las razones por las cuáles la fiabilidad de este procedimiento evaluador resulta bastante discutible.

Coll y Martín (1998) afirman que es necesario no confundir la evaluación de los aprendizajes con una serie de decisiones relacionadas con ella (acreditación, promoción y titulación de los alumnos), que no forman parte de la evaluación en un sentido estricto, ni son una consecuencia mecánica y automática de sus resultados. Consideran que las decisiones sobre promoción de los alumnos no se vinculan mecánicamente con el hecho de haber alcanzado los objetivos correspondientes en cada una de las áreas del currículo, sino que es necesario una valoración del equipo docente respecto a si las capacidades desarrolladas y aprendidas les van a permitir seguir con aprovechamiento las enseñanzas propias del curso o ciclo siguiente.

La evaluación, según se usa en muchas de las instituciones escolares, sólo permite comprobar si el alumno/a sabe o no los conocimientos mínimos establecidos, cumplir con un extenso programa escolar que al final del segundo ciclo será evaluado, según unos criterios generales, restándole importancia a cómo el alumno/a aprende y en qué nivel de aprendizaje y de desarrollo se encuentra para ayudarle en un aprendizaje comprensivo y con sentido.

Lastimosamente, el pensamiento educativo ha elaborado su discurso refiriéndose, sobre todo, al concepto anterior, porque como dice Gimeno Sacristán, ésta es una función exigida a la escuela por la sociedad. Por eso hay más estudios referidos a la evaluación del rendimiento de los estudiantes, y menos a otros elementos que intervienen en la enseñanza. Por ejemplo, la calidad de los materiales didácticos, y las estrategias de los docentes, todo ello con un efecto negativo en la calidad de aprendizajes.

La evaluación ha de inspirarse y entenderse en el marco y conjunto del modelo didáctico, del cual es uno de los elementos; de ahí que existan varias formas de percibir la evaluación. Por asunto de espacio e interés, se analizará la evaluación como un concepto congruente con los principios psicopedagógicos de intervención educativa en el aula.

Por ejemplo, si los principios que orientan la acción educativa del equipo de docentes de un determinado centro educativo se ubican dentro de una perspectiva constructivista de la enseñanza, las estrategias metodológicas y hábitos de estudios para abordar los objetivos deben ser congruentes con esta perspectiva. La evaluación ha de ser explicada bajo estos mismos supuestos. Es decir, ha de haber coherencia entre la forma cómo se enseña y cómo se evalúa para valorar el progreso del estudiante respecto a los objetivos propuestos.

De acuerdo con Gimeno, J. (1997:338), la evaluación “en un sentido amplio hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencias para emitir un juicio que sea relevante para la educación.

Para Ausubel y Novak, evaluar es “hacer un juicio de valor o de mérito, para apreciar los resultados educativos en términos de si están satisfaciendo o no un conjunto específico de metas educativas” (En: Notorio y otros, 1995).



De acuerdo con Ausubel, la función de la evaluación consiste en “determinar el grado en que los objetivos, de importancia educativa, son realmente alcanzados” (En: Notorio, et al.1995)

Elliot plantea, según Davis 1981 (En: Gimeno J., 1997), que la evaluación es “una práctica compleja, consistente en un proceso de adquisición, elaboración de información y expresión de un juicio a partir de la información recogida”.

De las citas anteriores se puede inferir que la evaluación es:

Un planteamiento comprensivo al servicio de un mejor conocimiento sobre cómo transcurre la realidad de una práctica didáctica y del progreso de los estudiantes en particular, tanto la calidad de los aprendizajes, como el desarrollo socio-afectivo y ético. Se interpreta que no basta con evaluar los aprendizajes de los alumnos/as, sino que es necesario, además, evaluar la actuación del docente, las actividades y materiales de enseñanza, según un programa escolar.

Es un proceso intencional: dentro de la acción didáctica, la evaluación dice lo que ocurre como resultado del proceso de aprendizaje en términos de los objetivos alcanzados.

7.7.-LA EVALUACIÓN EDUCATIVA:

Metodología y Pedagogía en el proceso de enseñanza-aprendizaje (febrero 2005) compilado por Argentina García Solórzano y Benalicia Lucas Wilfred; Bilwi, Municipio de Puerto Cabezas, RAAN, relacionado con la evaluación educativa, en la página 59 al 64 se destacan los siguientes:

Consideraciones generales

En la enseñanza, como en todas las actividades humanas que se organizan con miras a lograr objetivos bien definidos, la comprobación de los resultados obtenidos y su evaluación constituyen una fase necesaria y obligatoria. Como producto de la enseñanza se evalúa el rendimiento escolar. Un verdadero rendimiento escolar consiste en la suma de transformaciones que se operan: en el pensamiento, en el lenguaje técnico, en la manera de obrar, las actitudes y los comportamientos de los alumnos, en relación con las situaciones y los problemas de la materia enseñanza.

Un curso habrá sido útil y beneficioso en la medida en que se haya conseguido que los alumnos salgan de él con adquisiciones en:

- ❖ El dominio del lenguaje técnico de su especialidad sabiendo interpretar sus símbolos y vocabulario técnico, y aplicarlo adecuadamente.
- ❖ La manera de comprender las situaciones específicas enfocadas por la asignatura y de resolver inteligentemente los problemas reales.

Una medición es el elemento preliminar indispensable para efectuar una evaluación correcta de los resultados obtenidos, pero no es una verdadera evaluación; medir no es sinónimo de “evaluar”.

¿Qué es evaluar?

La evaluación es un proceso sistemático, no dependiente del criterio o la decisión de un maestro, sino de la eficiencia en que se logran los objetivos educacionales propuestos para una lección, curso o grado.

La evaluación comprende un balance y una apreciación crítica y valorativa de toda la operación de enseñanza-aprendizaje, y ello con miras a efectuar rectificaciones y mejorar el proceso de enseñanza; incluye juicios de valor cualitativo, que van más allá de la mera cuantificación de los resultados obtenidos del comportamiento de los alumnos en el proceso educativo.

Sus finalidades:

La evaluación, concebida como un valioso medio para valorar técnica y objetivamente los resultados finales del proceso enseñanza-aprendizaje, no sólo sirve para asignar calificaciones con el objeto de promover a los educados, sino también para conocer el grado de eficacia y eficiencia de la labor del educador.

El campo de la evaluación lo constituyen el alumno, el maestro y la planeación de la lección, de la unidad o del curso.

El fin de la evaluación es revisar, regular y controlar el desarrollo de las actividades planeadas para:

- ❖ Asegurar que vayan de acuerdo con el plan y los programas de estudio.

- ❖ Que los métodos y recursos didácticos hasta el momento utilizados son adecuados.
- ❖ Determinar en qué grado de eficiencia se alcanzaron los objetivos programáticos.
- ❖ Estimular el aprendizaje mediante una responsabilidad compartida entre educador y educandos.
- ❖ Decidir la promoción de los alumnos.

La evaluación parcial, permanente y constante es la “brújula” del educador, ella le señala si su metodología está alcanzando una alta eficiencia, y para no continuar las explicaciones dejando atrás temas no asimilados. Es muy recomendable evaluar cada lección, al finalizar cada subtema y cada unidad de aprendizaje y si ella nos indica bajo nivel de aprovechamiento, retroalimentar el tema, pero con una planeación diferente.

Pasos de la evaluación:

1. Medición
2. Comparación con un parámetro
3. Juicio de valor
4. Aplicación:
 - a) Retroalimentación
 - b) Toma de decisiones
 - c) Información

Medición:

Para evaluar un proceso o el logro de un objetivo, es necesario, ante todo, medirlo de alguna manera, de modo que sea posible manejarlo cuantitativamente.

Esto implica el desarrollo de los instrumentos adecuados para medir aquello que se pretende evaluar. Si el instrumento arroja datos erróneos, o si se requiere medir algo distinto del objeto de evaluación, todo el resto del proceso resultará desviado o equivocado.

Comparación con un parámetro:

EL resultado de una medición no tiene en si ningún significado. Es preciso ubicarlo con respecto a un patrón, norma o parámetro; en el caso de una evaluación educativa, el parámetro está constituido por los objetivos de aprendizaje. EL puntaje de una prueba no tiene sentido, sino en función del objetivo que esa prueba pretendió medir.

Juicio de valor:

De la comparación entre el resultado de la medición y el parámetro, se deriva un juicio en el sentido de si el fenómeno o el sujeto medidos se ajustan a esa norma, la sobrepasa o presenta deficiencia.

Este paso es el específicamente evaluativo, pero claramente requiere de los anteriores, para no ser algo subjetivo.

El juicio de valor puede expresarse mediante una letra o número, que será lo que comúnmente conocemos como calificación o nota. Pero esa calificación tendrá un significado real en la medida en que sea resultado del proceso descrito y que su expresión sea verdaderamente convencional, es decir, uniformemente aceptada y comprendida por las personas involucradas (maestro-alumno).

Aplicación:

Los principales propósitos para los que la evaluación puede servir, son: la retroalimentación, la toma de decisiones y la información.

Retroalimentación. Es la acción en la que un proceso o sujeto proporciona datos que constituyen una información útil para el mismo proceso o sujeto.

La función prioritaria de la evaluación, es obtener el desarrollo enseñanza-aprendizaje, información útil para el mejoramiento."El propósito principal de la evaluación, es mejorar el aprendizaje y la instrucción. Todo otro uso es secundario o complementario con respecto a este propósito principal."

Toma de decisiones. La actividad educativa requiere de decisiones cotidianas, que van desde la selección de un auxiliar didáctico determinado hasta la modificación de todo un sistema disciplinario o una metodología didáctica.

EL profesor requiere de datos ciertos y precisos para tomar decisiones reales y adecuadas; con base en ellos y con bastante seguridad se dicta la promoción del alumno, la modificación de la planeación de la unidad o del curso.

Información. Es indispensable que la evaluación se convierta en una fuente de información, que permita a los padres y alumnos conocer el nivel y el progresivo avance en el aprendizaje; a las autoridades, la marcha de la institución.

Principios de la evaluación:

La evaluación es una actividad:

1. Integral
2. Permanente
3. Sistemática
4. Flexible.

Integral:

Es integral porque toma en cuenta todos los aspectos de la personalidad integral del educando.

Permanente:

Es permanente y continua porque no tiene un momento especial dentro del proceso educativo; el educando, como resultado de las actividades promovidas por el maestro, permanentemente estará haciendo algo, conductas estas que el profesor debe registrar constantemente. Sólo la evaluación permanente permite verificar los cambios de conducta logrados.

Sistemática:

Es sistemática porque requiere de una planeación cuidadosa de las técnicas que se van a aplicar en diferentes momentos para obtener la información deseada.

Flexible:

Es flexible porque siendo subjetiva la apreciación de los cambios de conducta logrado por el educando, se tiene que recurrir a muy variados procedimientos de evaluación, para que la información sobre los progresos del alumno sea lo más completa posible. Los resultados de un instrumento de evaluación no deben considerarse infalibles para tomar una decisión sobre un alumno; hay que estar conscientes de sus limitaciones y ventajas.

Tipos de evaluación

1. Diagnóstica o inicial.
2. Formativa o continúa.
3. Sumativa o final.

Evaluación diagnóstica o inicial

Su finalidad es recabar información inicial sobre los conocimientos que nuestro alumno posee en torno a los estudios del curso anterior o cuando el profesor toma un curso ya iniciado sobre lo que aprendieron con el maestro anterior; o en otras palabras, qué información, conocimientos y destrezas tiene el alumno al iniciar una unidad de aprendizaje, y qué habilidades, inteligencia, problemas, pueden ser la causa de deficiencias en el comportamiento del alumno.

Evaluación formativa o continúa

Su propósito es el de obtener información para la continua modificación y mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje. También se le llama evaluación del desarrollo o evaluación del proceso, y permite evaluar permanentemente los cambios de conducta alcanzados por el alumno.

Evaluación sumativa o final

Su propósito es el de tomar una decisión clara sobre una persona o programa, en cuanto al nivel de eficiencia deseado, que haya alcanzado el alumno. Resulta de considerar todas las evaluaciones parciales realizadas durante el curso. También se le llama evaluación del producto.

Rendimiento académico:

Es la evaluación del conocimiento adquirido, en determinado material de conocimiento. Se denomina rendimiento escolar o académico al nivel de conocimientos demostrados en una materia, comparado con la norma (edad y nivel académico). Se puede tener una buena capacidad intelectual y unas buenas aptitudes y sin embargo, no se está obteniendo un rendimiento adecuado. Esto puede ser debido a:

- ❖ Baja motivación o falta de interés
- ❖ Poco estudio
- ❖ Estudio sin método
- ❖ Problemas personales
- ❖ Otras causas

7.8.-APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Métodos, técnicas y estrategias didácticas para un aprendizaje significativo:

Tomado del compendio: Didáctica Contemporánea de la Educación Superior I, pág. 81 y 93 al 97.

Material recopilado por: Rita Emilia Zambrana Arias y Maritza Dubon Villavicencio, para el curso de Maestría en Pedagogía con Mención en Docencia, se destacan los siguientes:

Métodos:

Etimológicamente la palabra “método” significa “el camino para llegar a algún fin” la manera ordenada de proceder para alcanzar unas finalidades previstas”. Un método didáctico es una forma determinada de organizar las actividades pedagógicas con el propósito de conseguir que los estudiantes puedan asimilar nuevos conocimientos y puedan desarrollar capacidades o habilidades cognitivas. Las

decisiones que toman los docentes sobre estrategias didácticas se refieren al tipo de situaciones que se crean en el aula para conseguir que los estudiantes aprendan (Merici, 1968:239).

Estrategias:

Las estrategias de enseñanza no se pueden aislar del marco en el que se inscriben, ni tratarse sin considerar su relación con otros aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, es conveniente resituirlas en un contexto más amplio en el que interactúan conjuntamente con otros componentes de un modelo didáctico.

Un modelo didáctico vertebrada una determinada manera de enfocar el trabajo en el aula, en el que sus componentes se articulan, se influyen mutuamente y se interrelacionan. Los componentes son los contenidos que se seleccionan, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje que se priorizan, la función que se atribuye al profesorado, el modelo de evaluación que se contempla y la gestión social del aula. Las opciones que se toman respecto a cada uno de estos aspectos se fundamentan en las concepciones de los docentes sobre el aprendizaje y sobre las finalidades educativas que atribuyen a las ciencias en relación a la opción epistemológica por la que se opta.

La enseñanza de hechos y de conceptos:

Existen dos formas diferentes de aprender que tienden a producir resultados distintos. Una vez más no se trata de una dicotomía, sino de dos formas de aprender que coexisten y se complementan en muchos contextos escolares. No obstante, ambos tipos de aprendizaje poseen características diferenciadas, que afectan no sólo a los procesos implicados, sino también al tipo de motivación que requieren y a las actitudes de los alumnos y alumnas, ante el aprendizaje, (véase Ausubel, Novak y Hanesian, 1978; Novak y Gowin, 1984). Nos estamos refiriendo al aprendizaje significativo y el aprendizaje memorístico.

Dada la importancia de la práctica para el resultado literal de información, lo más importante es diseñar ejercicios o tareas que proporcionen la práctica necesaria para el aprendizaje memorístico. Éste se basa esencialmente en la repetición como producto de la práctica (Baddeley, 1982). Cuanto más se ejercite esa repetición, más fácil será el recuerdo. Sin embargo, no hay que olvidar que ese recuerdo podrá ser mayor si la práctica se sitúa en un contexto significativo para el alumno y alumna. Además, la repetición ciega puede tener efectos muy negativos sobre la motivación y la predisposición hacia el

aprendizaje en tareas futuras. Por ello, es recomendable que el repaso de los datos y hechos que el alumno y alumna debe aprender se sitúe en el marco de actividades o tareas que excedan la mera repetición.

Por otra parte, los estudios sobre el funcionamiento de la memoria han mostrado que los efectos de la práctica sobre el recuerdo son más positivos cuando la práctica se realiza de modo distribuido a lo largo del tiempo, es decir, en pequeñas dosis, que cuando se realiza de modo intensivo, o sea, de una sola vez. Dicho en otras palabras, dada la misma cantidad de práctica con un material (por ejemplo, cinco horas), el alumno y alumna aprenderá más si esa práctica se distribuye en varios días que si se realiza en una sola sesión.

Actividades de aprendizajes y enseñanza de conceptos:

En el caso de aprendizaje significativo, tanto las condiciones impuestas por el material como las derivadas de la psicología de los alumnos/as, hacen que el diseño de actividades para la comprensión de conceptos sea mucho más exigente que en el caso anterior.

Hay que recordar que para que se produzca un aprendizaje significativo de conceptos es necesario, al menos, que el material tenga significado, es decir, que esté internamente organizado y sea comprensible y que el alumno/a disponga de conocimientos previos que pueda activar y relacionar con ese nuevo material junto con una disposición favorable a buscar ese tipo de relaciones significativas. Ni uno ni otro requisito quedan asegurados en buena parte de las actividades de aprendizaje y enseñanza que se produzcan en nuestras aulas. Es necesario establecer algunos criterios que aseguren en mayor medida que las actividades de aprendizaje dirigidas a la comprensión que satisfacen ambas condiciones.

La organización de las actividades:

Una distinción ya clásica en el análisis de las secuencias de Aprendizaje y Enseñanza en el aula es la que, partiendo de Ausubel, Novak y Hanesian (1978), diferencia entre actividades de descubrimiento y actividades de exposición. Dejando al margen la utilidad y funciones de cada uno de estos tipos de actividades para la adquisición de otro tipo de contenido (actitudes y procedimientos), debemos preguntarnos cuál es su eficacia relativa para el aprendizaje de conceptos. ¿Pueden los alumnos/as,

descubrir los conceptos fundamentales de la materia? ¿O deben recibirlos mediante actividades de exposición? ¿Cuál de estas dos formas prototípicas de organizar unas actividades didácticas es más adecuada para que los alumnos/as adquieran conceptos?

Una unidad didáctica basada en el aprendizaje por investigación o descubrimiento consistiría en presentar a los alumnos/as un material de trabajo que no está explícitamente estructurado, de tal modo que son los propios alumnos/as los que, mediante el uso de ciertos procedimientos de observación de análisis e investigación, deben descubrir el significado de la tarea y las relaciones conceptuales que subyacen a la misma.

Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizaje significativo:

(Fuente: Didáctica Contemporánea de la Educación Superior I, recopilado por Rita Emilia Zambrana y Maritza dubon Villavicencio, pág. 113 al 116).

Clasificaciones y funciones de las estrategias de enseñanza.

A continuación se presentan algunas de las estrategias de enseñanzas que el/la docente puede emplear con la intención de facilitar el aprendizaje significativo de los alumnos. Las estrategias seleccionadas han demostrado, en diversas investigaciones su efectividad al ser introducidas como apoyo en textos académicos así cómo en la dinámica de la enseñanza ocurrida en clase. (Véase Díaz-Barriga y Lule, 1977; Mayer, 1984, 1989 y 1990; West, Farmer y Wolf, 1991).

Las principales estrategias de enseñanzas son las siguientes:

- ❖ Objetivos o propósitos del aprendizaje
- ❖ Resúmenes
- ❖ Ilustraciones
- ❖ Organizadores previos
- ❖ Preguntas intercaladas
- ❖ Pistas tipográficas o discursivas
- ❖ Analogías

- ❖ Mapas conceptuales y redes semánticas
- ❖ Uso de estructuras textuales.

Diversas estrategias (coinstruccionales) o después (posinstruccionales) de un contenido curricular pueden incluirse antes (preinstruccionales), durante específico, ya sea en un texto o en la dinámica del trabajo docente. En este sentido podemos hacer una primera clasificación de las estrategias de enseñanza, basándonos en su 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. Algunas de las estrategias preinstruccionales típicas son: los objetivos y el organizador previo.

- ❖ Las estrategias coinstruccionales:

Apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza o de la lectura del texto de enseñanza. Cubren funciones como las siguientes: detección de la información principal; conceptualización de contenidos; delimitación de la organización, estructura e interrelaciones entre dichos contenidos y mantenimiento de la atención y motivación. Aquí pueden incluirse estrategias como: ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales y analogías, entre otras.

- ❖ Estrategias posinstruccionales:

Se presentan después del contenido que se ha de aprender, y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En otros casos le permiten valorar su propio aprendizaje. Algunas de las estrategias posinstruccionales más reconocidas son: preguntas intercaladas, resúmenes finales, redes semánticas y mapas conceptuales.

Estrategias de enseñanza para activar o (generar) conocimientos previos y para establecer expectativas adecuadas en los alumnos:

Son aquellas estrategias dirigidas a activar los conocimientos previos de los alumnos y alumnas e incluso a generarlos cuando no existan. En este grupo podemos incluir a aquellas otras que se concentran en el esclarecimiento de las intenciones educativas que el profesor pretende lograr al término del ciclo o situación educativa.

La activación del conocimiento previo puede servir al profesor en un doble sentido: para conocer lo que saben sus alumnos y para utilizar tal conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes.

El esclarecer a los alumnos las intenciones educativas u objetivos, les ayuda a desarrollar expectativas adecuadas sobre el curso, y a encontrar sentido y/o valor funcional a los aprendizajes involucrados en el curso. Por ende, podríamos decir que tales estrategias son principalmente de tipo preinstruccional y se recomienda usarlas sobre todo al inicio de las clases. Ejemplo de ellas son: las preinterrogantes, la actividad generadora de información previa (por ejemplo, lluvia de ideas, (véase Cooper, 1990), la enunciación de objetivos.

Estrategias para orientar la atención de los alumnos/as

Tales estrategias son aquellos recursos que el profesor o diseñador utiliza para focalizar y mantener la atención de los aprendices durante una sesión, discurso o texto. Los procesos de atención selectivas son actividades fundamentales para el desarrollo de cualquier acto de aprendizaje. En este sentido debe proponerse preferentemente como estrategias de tipo coinstruccional, dado que pueden aplicarse de manera continua para indicar a los alumnos sobre qué puntos, conceptos o ideas deben centrar su proceso de atención, codificación y aprendizaje.

Algunas estrategias que pueden incluirse en este rubro son las siguientes: las preguntas insertadas, el uso de pistas o claves para explotar distintos índices estructurales del discurso ya sea oral o escrito y el uso de ilustraciones.

Tales estrategias permiten dar mayor contexto organizativo a la información nueva que se aprenderá al representarla en forma gráfica o escrita. Proporcionar una adecuada información a la información que

se ha de aprender, como ya hemos visto, mejora su significatividad lógica y en consecuencia, hace más probable el aprendizaje significativo de los alumnos/as.

Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información:

Son aquellas estrategias destinadas a crear o a potenciar enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva que ha de aprenderse asegurando una mayor significatividad de los aprendizajes logrados, a este proceso de integración entre lo “previo” y lo “nuevo” se le denomina “conexiones externa”. Por las razones señaladas, se recomienda utilizar tales estrategias antes o durante la instrucción para lograr mejores resultados en el aprendizaje. Las estrategias típicas de enlace entre lo nuevo y lo previo son las de inspiración ausubeliana: los organizadores previos (comparativos y expositivos) y las analogías.

Las distintas estrategias de enseñanzas que se han descrito pueden usarse simultáneamente e incluso es posible hacer algunos híbridos, según el profesor lo considere necesario. El uso de las estrategias dependerá del contenido de aprendizaje, de las tareas que deberán realizar los alumnos/as, de las actividades didácticas efectuadas y de ciertas características de los aprendices (por ejemplo, nivel de desarrollo, conocimientos previos, etc.).

7.9.-LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE: CARACTERÍSTICAS BÁSICA Y SU RELEVANCIA EN EL CONTEXTO ESCOLAR:

(Fuente: Psicología del Aprendizaje, recopilado por Mireya Orozco, sept. 2005, pág. 60 al 65).

Los estudios sobre estrategias de aprendizajes puede considerarse una de las líneas de investigación más fructífera desarrollada a lo largo de los últimos años dentro del ámbito del aprendizaje escolar y de los factores que inciden en el mismo.

De forma general, la importancia de las estrategias de aprendizaje viene dada por el hecho de que engloban aquellos recursos cognitivos que utiliza el estudiante cuando se enfrenta al aprendizaje; pero, además, cuando hacemos referencia a este concepto no sólo estamos contemplando la vertiente cognitiva del aprendizaje, sino que vamos más allá de los aspectos considerados estrictamente cognitivos para incorporar elementos directamente vinculados, tanto con la disposición y motivación

del estudiante, como con las actividades de planificación, dirección y control que el sujeto pone en marcha cuando se enfrenta al aprendizaje.

Qué son las estrategias de aprendizajes?

Al revisar las aportaciones más relevantes sobre el tema de las estrategias de aprendizaje nos encontramos con una amplia gama de definiciones que reflejan la diversidad existente a la hora de delimitar este concepto.

Según Winstein y Mayer las estrategias de aprendizaje pueden ser definidas como conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación. De la misma forma, Dansereau y también Nisbet y Shucksmith las definen como secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información.

Para Monereo, las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para complementar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.

Para otros autores, las estrategias de aprendizaje son secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizajes, mientras que los procedimientos específicos dentro de esa secuencia se denominan tácticas de aprendizaje. En este caso, las estrategias serían procedimientos de nivel superior que incluirían diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje.

A partir de estas definiciones, se puede afirmar que existe una amplia coincidencia entre los autores más representativos en este campo en resaltar algunos elementos importantes del concepto de estrategias de aprendizaje. Por una parte, las estrategias implican una secuencia de actividades, operaciones o planes dirigidos a la consecución de metas de aprendizaje; y por otra, tienen un carácter consciente e intencional en el que están implicados procesos de toma de decisiones por parte del alumno ajustados al objetivo o meta que pretende conseguir.

Por tanto, los rasgos esenciales que aparecen incluidos en la mayor parte de las definiciones sobre **estrategias** son los siguientes: las estrategias son acciones que parten de la iniciativa del alumno, están

constituidas por una secuencia de actividades, se encuentran controladas por el sujeto que aprende, y son, generalmente, deliberadas y planificadas por el propio estudiante.

En base a los comentarios anteriores y a modo de síntesis y delimitación conceptual, los rasgos característicos más destacados de las estrategias de aprendizaje podrían ser los siguientes:

- ❖ Su aplicación no es automática, sino controlada, precisan planificación y control de la ejecución y están relacionadas con la metacognición o conocimiento sobre los propios procesos mentales.
- ❖ Implican un uso selectivo de los propios recursos y capacidades disponibles. Para que un estudiante pueda poner en marcha una estrategia debe disponer de recursos alternativos, entre los que decide utilizar, en función de las demandas de la tarea, aquellos que él cree más adecuados.
- ❖ Las estrategias están constituidas de otros elementos más simples, que son las técnicas o tácticas de aprendizaje y las destrezas o habilidades. De hecho, el uso eficaz de una estrategia depende en buena medida de las técnicas que la componen. En todo caso, el dominio de las estrategias de aprendizaje requieren, además de destreza en el dominio de ciertas técnicas, una reflexión profunda sobre el modo de utilizarlas o, en otras palabras, un uso reflexivo-y no sólo mecánico o automático-de las mismas.

Clasificación de las estrategias de aprendizaje:

Aún reconociendo la gran diversidad existente a la hora de categorizar las estrategias de aprendizaje, suele haber ciertas coincidencias entre algunos autores en establecer tres grandes clases de estrategias: las estrategias cognitivas, las estrategias metacognitivas, y las estrategias de manejo de recursos.

❖ Las estrategias cognitivas:

Hacen referencia a la integración del nuevo material con el conocimiento previo. En este sentido, serían un conjunto de estrategias que se utilizan para aprender, codificar, comprender y recordar la información al servicio de unas determinadas metas de aprendizaje. Para Kirby, este tipo de estrategias serían las micro estrategias, que son más específicas para cada tarea, más relacionadas con

conocimiento y habilidades concretas, y más susceptibles de ser enseñadas. Dentro de este grupo. Weinstein y Mayer distinguen tres clases de estrategias: estrategias de repetición, de elaboración y de organización. Las estrategias de repetición consisten en pronunciar, nombrar o decir de forma repetida los estímulos presentados dentro de una tarea de aprendizaje. Se trataría, por tanto, de un mecanismo de la memoria que activa los materiales de información para mantenerlos en la memoria a corto plazo y, a la vez, transferirlo a la memoria a largo plazo. Por otro lado, mientras que la estrategia de elaboración trata de integrar los materiales informativos relacionando la nueva información con la información ya almacenada en la memoria, la estrategia de organización intenta combinar los elementos informativos seleccionados en un todo coherente y significativo. Además, dentro de esta categoría de estrategias cognitivas también estarían las estrategias de selección o esencialización, cuya función principal es la de seleccionar aquella información más relevante con la finalidad de facilitar su procesamiento.

❖ **Las estrategias metacognitivas:**

Hacen referencia a la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes de su propia cognición. Son un conjunto de estrategias que permiten el conocimiento de los procesos mentales, así como el control y regulación de los mismos con el objetivo de lograr determinadas metas de aprendizaje. Según Kirby, este tipo de estrategias sería macro estrategias, ya que son mucho más generales que las anteriores, presentan un elevado grado de transferencia, son menos susceptibles de ser enseñadas, y están estrechamente relacionadas con el conocimiento meta cognitivo.

El conocimiento meta cognitivo requiere consciencia y conocimiento de variables de la persona, de la tarea y de la estrategia. En relación con las variables personales está la consciencia y conocimiento que tiene el sujeto de sí mismo y de sus capacidades y limitaciones cognitivas; aspecto que se va formando a partir de las percepciones y comprensiones que desarrollamos nosotros mismos en tanto sujetos que aprenden y piensan. Las variables de la tarea se refieren a la reflexión sobre el tipo de problema que se va a tratar de resolver. Significa, por tanto, averiguar, el objetivo de la tarea, si es familiar o novedosa, cuál es su nivel de dificultad, etc. En cuanto a las variables de estrategias, incluyen el conocimiento acerca de las estrategias que pueden ayudar a resolver la tarea. En este sentido, puede entenderse la consciencia (conocimiento) meta cognitiva como un proceso de utilización de pensamiento reflexivo para desarrollar la consciencia y conocimiento sobre uno mismo, la tarea, y las estrategias en un contexto determinado.

Por consiguiente, una buena base de conocimientos de las características y demandas de la tarea, de las capacidades, intereses y actitudes personales, y de las estrategias necesarias, para completar la tarea, son requisitos básicos de la consciencia y conocimiento meta cognitivo; a lo que debemos de añadir la regulación y control que el propio sujeto debe ejercer sobre todo lo anterior. Para Kurtzla meta cognición regula de dos formas el uso eficaz de estrategias: en primer lugar, para que un individuo pueda poner en práctica una estrategia, antes debe tener conocimiento de estrategias específicas y saber cómo, cuándo y por qué debe usarlas. Así, por ejemplo, debe conocer las técnicas de repaso, subrayado, resumen, etc. y saber cuándo conviene utilizarlas. En segundo lugar, mediante su función auto reguladora, la meta cognición hace posible observar la eficacia de las estrategias elegidas y cambiarlas según las demandas de la tarea.

Las estrategias metacognitivas equivalen a lo que Weinstein y Mayer denominan como estrategias de control de la comprensión. Según Monereo y Clariana estas estrategias están formadas por procedimientos de autorregulación que hacen posible el acceso consciente a las habilidades cognitivas empleadas para procesar la información. Para estos autores, un estudiante que emplea estrategias de control es también un estudiante meta cognitivo, ya que es capaz de regular el propio pensamiento en el proceso de aprendizaje.

❖ **Las estrategias de manejo de recursos:**

Son una serie de estrategias de apoyo que incluyen diferentes tipos de recursos que contribuyen a que la resolución de la tarea se lleve a buen término. Tienen como finalidad sensibilizar al estudiante con lo que va a aprender; y esta sensibilización hacia el aprendizaje integra tres ámbitos: la motivación, las actitudes, y el efecto. Este tipo de estrategias coinciden con lo que Weinstein y Mayer llaman estrategias afectivas y otros autores denominan estrategias de apoyo, e incluyen aspectos claves que condicionan el aprendizaje como son: el control del tiempo, la organización del ambiente de estudio, el manejo y control del esfuerzo, etc. Estas estrategias, en lugar de enfocarse directamente sobre el aprendizaje tendrían como finalidad mejorar las condiciones materiales y psicológicas en que se produce ese aprendizaje. Gran parte de las estrategias incluidas dentro de esta categoría tiene que ver con la disposición afectiva y motivacional del sujeto hacia el aprendizaje.

La importancia de los componentes afectivo-motivacionales en la conducta estratégica es puesta de manifiesto por la mayor parte de los autores que trabajan en este campo. Todos coinciden en manifestar que los motivos, intenciones y metas de los estudiantes determinan en gran medida las estrategias específicas que utilizan en tareas de aprendizaje particulares. Por eso entienden que la motivación es un componente necesario de la conducta estratégica y un requisito previo para utilizar estrategias.

Todo esto indica que los estudiantes suelen disponer de una serie de estrategias para mejorar el aprendizaje, aunque la puesta en marcha de las mismas depende, entre otros factores, de las metas que persigue el alumno, referida, tanto al tipo de metas académicas, (por ejemplo, metas de aprendizaje-metas de rendimiento) como a los propósitos e intenciones que guían su conducta ante una tarea de aprendizaje en particular.

7.10.-ENFOQUE DE ENSEÑANZA: FORMAS DE DEFINIR EL ROL Y LA TAREA DEL DOCENTE.

(Fuente: Estrategia docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista, Frida Díaz Barriga Arce y Gerardo Hernández Rojas.)

Aunque es innegable el carácter individual y endógeno del aprendizaje escolar, éste no sólo se compone de representaciones personales, sino se sitúa así mismo en el plano de la actividad social y la experiencia compartida. Es evidente que el estudiante no construye el conocimiento en solitario, sino gracias a la mediación de los otros y en un momento y contexto cultural particular. En el ámbito de la institución educativa, esos otros son, de manera sobresaliente, el docente y los(as) compañeros (as) de aula.

Desde diferentes perspectivas pedagógicas, al docente se le han asignado diversos roles: el de transmisor de conocimientos, el de animador, el de supervisor o guía del proceso de aprendizaje, e incluso el de investigador educativo. A lo largo del presente trabajo, se maneja que la función del docente no puede reducirse a simple transmisor de la información ni a la de facilitador del aprendizaje en el sentido de concretarse tan sólo a arreglar un ambiente educativo enriquecido, esperando que los alumnos por sí solos manifiesten una actividad autoestructurante o constructiva.

Antes bien, el docente se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento.

De acuerdo con Rogoff y Gardner (1984) el mecanismo mediante el cual, dichas estrategias pasan del control del docente al alumno, es complejo, y está determinado por las influencias sociales, el periodo de desarrollo en que se encuentra el alumno y el dominio del conocimiento involucrado. Desde esta óptica, el mecanismo central por medio del cual el docente propicia el aprendizaje en los alumnos es lo que se llama la transferencia de responsabilidad, que se refiere al nivel de responsabilidad para lograr una meta o propósito, el cual en un inicio se deposita casi totalmente en el docente, quien de manera gradual va cediendo o traspasando dicha responsabilidad al alumno hasta que éste logra un dominio pleno e independiente.

Aunque es innegable que el propósito central de la intervención educativa es que los alumnos se conviertan en aprendices exitosos, así mismo como pensadores críticos y planificadores activos de su propio aprendizaje, la realidad es que sólo será posible si lo permite el tipo de experiencia interpersonal en que se vea inmerso el alumno. Según Belmont (1989), uno de los roles más importantes que cubre el docente es favorecer en el educado el desarrollo y mantenimiento de una serie de estrategias cognitivas a través de situaciones de experiencia interpersonal instruccional.

Opina Maruny (1989), enseñar no es sólo proporcionar información, sino ayudar a aprender, y para ello el docente debe tener un buen conocimiento de sus estudiantes: cuáles son sus ideas previas, qué son capaces de aprender en un momento determinado, su estilo de aprendizaje, los motivos intrínsecos y extrínsecos que los animan o desalientan, sus hábitos de trabajo, las actitudes y valores que manifiestan frente al estudio concreto de cada tema, etc.

En una línea de pensamiento similar, Gil, Carrascosa, Furiô y Martínez-Torregrosa (1991), consideran que la actividad docente, y los procesos mismos de formación del profesorado, deben plantearse con la intención de generar un conocimiento didáctico o saber integrador, el cual, trascienda el análisis crítico y teórico para llegar a propuestas concretas y realizables que permitan una transformación positiva de la actitud docente. El hilo conductor de este proceso de cambio didáctico es la problemática que genera la práctica docente y las concepciones espontáneas sobre la docencia.

Siendo fieles a los postulados Constructivistas, la utilización de situaciones problemáticas que enfrentan el docente en su práctica cotidiana es la plataforma para construir el conocimiento didáctico integrador al que se hizo referencia anteriormente. En su propuesta de formación de ciencias en el ámbito medio, estos autores parten de la pregunta ¿qué conocimientos deben tener los docentes y qué deben hacer?

- a) Conocer la materia que han de enseñar.
- b) Conocer y cuestionar el pensamiento docente espontáneo.
- c) Adquirir conocimientos sobre el aprendizaje de las ciencias.
- d) Hacer una crítica fundamentada de la enseñanza habitual
- e) Saber preparar actividades.
- f) Saber dirigir la actividad de los estudiantes.
- g) Saber evaluar.
- h) Utilizar las investigaciones e innovación en el campo.

La clase no puede ser ya una situación unidimensional sino interactiva, en la que el manejo de la relación con el alumno y de los alumnos entre sí forme parte de la calidad de la docencia misma (Barrios, 1992).

La metáfora del andamiaje (scaffolding) propuesta por Bruner en los 70 no permite explicar la función tutorial que debe cubrir el docente. El andamiaje supone que las intervenciones tutoriales del enseñante deben mantener una relación inversa con el nivel de competencia en la tarea de aprendizaje manifestado por el aprendiz de manera tal que cuando más dificultades tengan el aprendiz en lograr el objetivo educativo planteado, más directivas deberán ser las intervenciones del enseñante y viceversa. Pero la administración y ajuste de la ayuda pedagógica de parte del docente no es sencillo, no es sólo un cambio en la cantidad de ayuda, sino en su calificación.

En ocasiones podrá apoyar los procesos de atención o de memoria del estudiante, en otras intervendrá en la esfera motivacional y afectiva, o incluso inducirá en el alumno estrategias o procedimiento para un manejo eficiente de la información.

Para que dicho ajuste de la ayuda pedagógica sea eficaz, es necesario que se cubran tres características (Onrubia, 1993):

- a) Que el docente tome en cuenta el conocimiento de partida del estudiante.
- b) Que provoque desafíos y retos abordables que cuestionen y modifiquen dicho conocimiento.
- c) Finalmente, una meta central de la actitud docente es incrementar la competencia, la comprensión y la actuación autónoma de los estudiantes.

Antes bien, el docente se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento, dicha mediación puede caracterizarse de la siguiente forma (Gimeno Sacristán, 1988, Rodrigo Rodríguez y Marrero, 1993, p. 243):

El docente es mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural, por la significación que asigna al currículo en general y al conocimiento que transmite en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo. La tramitación del currículo por los docentes no es un mero problema de interpretaciones pedagógicas diversas, sino también de sesgos en esos significados que, desde un punto de vista social, no son equivalentes ni neutros.

Entender cómo los docentes median que el conocimiento que los estudiantes aprenden en las instituciones escolares es un factor necesario para que se comprenda mejor por qué los estudiantes difieren en lo que aprende, las actitudes hacia lo aprendido y hasta la misma distribución social de lo que se aprende.

Tomando como referencia material recopilado por Rita Emilia Zambrana Arias y Maritza Dubón Villavicencio para el curso de “didáctica Contemporánea de la Educación Superior I”, en las páginas 103 y 104, 136 al 139, se destaca lo referido a procedimientos.

7.11.-LA ENSEÑANZA DE LOS PROCEDIMIENTOS:

Pensando en las actividades de enseñanza de los procedimientos, partimos de una doble suposición: que no todos los procedimientos necesarios para llegar a la meta pueden enseñarse en la escuela, y que la enseñanza de los procedimientos debe contener algunas particularidades propias respecto a la enseñanza de otros tipos de contenidos.

Evidentemente, no todos los procedimientos se enseñan y aprenden en la escolaridad; la escuela no es la única transmisora de este tipo de saberes.

Y aún en la escuela, muchos procedimientos se adquieren simplemente por contacto con las cosas (objetos, situaciones, símbolos) que se manipulan o tratan, sin que medie una intención expresa de trabajarlos.

No hay una intención expresa, parece que responden a un aprendizaje espontáneo, pero tampoco es adecuado creer que el aprendizaje de los procedimientos se da al margen de cualquier intervención externa al alumno. Propiamente, lo que sucede es que quizás el alumno se ve incluido a ir probando y probando hasta que llega al éxito y fija esa ejecución, o que el profesor u otros compañeros y compañeras demuestran actuaciones competentes y mueven a la imitación. Conviene recordar, en este sentido, el importante papel que juega el profesor, conscientemente o inconscientemente, como modelador de actuaciones de los alumnos y como inductor de la búsqueda activa de soluciones a los problemas y metas que se les plantean.

Pero este esfuerzo y esa actividad del alumno, como espontánea y poco dirigida, a veces es insuficiente para llegar a los propósitos planteados; bien porque los procedimientos que emplean no son los más adecuados y solucionan poco o a media los problemas, o bien porque no han sabido imitarlos y reproducirlos con fidelidad. Y cuanto más pequeño son los alumnos, hasta el uso espontáneo de procedimientos les resultan difíciles.

Se hace patente entonces la necesidad de una intención y actuación educativas para que adquieran esos conjuntos de acciones que los harán más capaces de manipular satisfactoriamente su entorno problemático. En caracterizar esa actuación se basa la segunda suposición.

7.12.-RECURSOS Y MATERIAL DIDÁCTICO:

¿Con qué enseñar?

En la enseñanza existe una abrumadora cantidad de recursos que sirven de apoyo en el que hacer didáctico para lograr un objetivo. En este sentido amplio, todos los instrumentos que sirven de “medios para” son recursos, tales como las estrategias, las actividades, la pizarra, la tiza, el laboratorio, los materiales impresos, etc. Por eso hay autores que hablan de “ayudas didácticas”, “materiales

audiovisuales”, “recursos didácticos”, “medios educativos”. Es tan amplio su concepto que en este trabajo no puede hacerse referencia a todos ellos.

En este apartado se estudiarán los medios de apoyo en forma restringida, fundamentalmente, los que se refieren al material didáctico, entendiendo como tal los recursos o medios para los procesos de aprendizaje; por lo tanto, no pueden reducirse a los medios de información, sino a los de comunicación dialógica. Desde esta perspectiva, los instrumentos son un medio para el desarrollo de estrategias o actividades que le permiten al estudiante entrar en un diálogo con el contenido curricular, de modo que pueda interpretarlo y expresarlos con sus propias palabras.

Se entiende por material didáctico desde un gráfico o una fotografía, hasta los materiales electrónicos más sofisticados a los que un educador pueda tener acceso. Aunque estos materiales no hubieran sido pensados con propósitos didácticos, podrían producir cambios pedagógicos significativos.

Selección de los materiales didácticos:

Para usar los materiales con intenciones pedagógicas, es necesario seleccionarlos. Esto significa conocer a fondo posibilidades del material y la función que desempeñaría en la estrategia didáctica. Puede seleccionarse un material desde el 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 alumno 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 requiere 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 respuestas a objetivos ligados 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 presentar un contenido en forma novedosa y evitar la función verbalista, magistral y tradicional del docente, el soporte que se puede dar para que 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 tratamiento a

contenidos muy abstractos, en cuyo caso el docente tiene 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 video no sólo debe tener el contenido que aparece en la cinta. Sino que requiere de una guía donde figuren ejercicios que deben hacerse, de lo contrario, puede ser una actividad más y no caber en una estrategia didáctica.

Muchas veces tienen videos excelentes o documentales que pasan por televisión, pero que 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 físicas del video, las indicaciones y una pauta metodológica para su uso. Es decir, un resumen de aproximadamente 16 líneas sobre el tema de que se trata, una serie de preguntas para hacer reflexionar al estudiante, sugerir actividades que le permitan acercarse más al tema, lecturas complementarias que ayuden a aclarar o a 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 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 presentados a los estudiantes.

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 directa mediante la acción, luego la representación por medio de la imagen o un dibujo, y de último el lenguaje.

- ❖ Las características internas: antes de la elección, se debe hacer un análisis interno del material. Son tanto 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 cognitivas, 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.

La organización de los materiales didácticos:

Existe una abrumadora gama de materiales didácticos, clasificados u organizados según su uso en:

Materiales reales, que constituyen la forma más concreta de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, las visitas o excursiones.

Materiales con representación de la realidad, donde se ubican la mayoría de estos recursos, por ejemplo: transparencias, películas, mudas, fotografías, gráficos, láminas, carteles, libros (sólo para ver mediante imagen fija) emisiones radiofónicas, cintas magnetofónicas, registros discográficos (sólo para oír), programas televisivos, películas, libros acompañados de su respectivo "cassette" (recursos para ver y oír denominados materiales audiovisuales).

En este tipo de material la imagen es de gran valor didáctico, por cuanto acerca al estudiante a la realidad que representa y le ayuda a comprenderla. La imagen, ya sea sonora o no, fija o móvil, es de uso múltiple y facilita la representación de conceptos abstractos de muy diversos temas que pueden ser abordados en forma interdisciplinaria. Es un material que facilita el aprendizaje significativo.

La lectura de la imagen ha de hacerse con espíritu crítico, procurando interpretar y reforzar los contenidos estudiados por otros medios.

Materiales con los cuales el estudiantado puede recrear, transformar o modificar la realidad, como el juego dramático y los títeres.

El uso de la computadora: en el contexto de la educación tecnológica, la computadora ha marcado la innovación educativa que cada vez más se incluye dentro de las experiencias de aprendizaje.

Guilbert, (2006: 2) enuncia que: “En el proceso de Enseñanza-Aprendizaje los medios de enseñanzas constituyen un factor clave dentro del proceso didáctico. Ellos favorecen a que la comunicación que existe entre los protagonistas pueda establecerse de manera más afectiva”

7.13.-LA PLANEACIÓN DEL TRABAJO ESCOLAR:

Metodología y Pedagogía en el proceso de enseñanza-aprendizaje (febrero 2005) compilado por Argentina García Solórzano y Benalicia Lucas Wilfred; Bilwi, Municipio de Puerto Cabezas, RAAN, relacionado con la planeación del trabajo escolar, en la página 35 al 40 se destacan los siguientes:

La planeación del trabajo escolar es, sin duda, el pilar más importante de la tarea educativa. Las funciones y responsabilidades que competen al educador como guía, orientador y conductor del proceso enseñanza-aprendizaje lo obligan a planear, organizar, realizar y evaluar su labor docente.

El maestro responsable y conciente de su importante función, debe empezar por determinar los medios y recursos necesarios con que puede contar para el mejor desarrollo de la tarea educativa; debe pensar en la articulación indispensable entre la teoría y la práctica, así como procurar encontrar la correlación armónica con las demás asignaturas que integran el plan de estudios.

Por otra parte, es muy conveniente que emplee una metodología que comprenda técnicas y procedimientos que promuevan la participación de los educandos en el proceso enseñanza-aprendizaje como agentes de su propia formación.

Es permanente

La planeación del trabajo escolar debe ser permanente. Aunque haya de fraccionarse, debe pensarse y realizarse para todo el año escolar y, dentro de ella, para periodos más cortos que pueden ser los de una unidad programática, para un periodo evaluativo, para una clase o para un tema en particular. La planeación debe considerar fundamentalmente tres etapas: la preparación, la realización y la evaluación. La preparación, fase inicial de la planeación, es responsabilidad exclusiva del educador mientras que en la realización y en la evaluación debe fomentarse la coparticipación de los alumnos.

Aspectos de la preparación

En la planeación del trabajo escolar se deben considerar los siguientes aspectos:

- ❖ Antecedentes culturales que el alumno ya debe poseer.
- ❖ Objetivos particulares y generales del tema.
- ❖ Distribución del tiempo disponible para alcanzar los objetivos que se persiguen.
- ❖ Conocimientos de los intereses, las necesidades y las capacidades de los educandos.
- ❖ Actividades para alcanzar el aprendizaje de los objetivos.
- ❖ Evaluación para conocer si se lograron los objetivos.
- ❖ Las técnicas y procedimientos didácticos para alcanzar, con probabilidades de éxito, los objetivos propuestos.

Realización y evaluación

Durante la realización, y con la activa participación de los educandos, se podrá ajustar lo planeado de acuerdo con las circunstancias imprevistas y, posteriormente, la integración de los juicios parciales darán los elementos necesarios para obtener la evaluación final el periodo más corto para el que se planea el trabajo escolar es para una clase o lección.

El avance programático

❖ Consideraciones generales

Cuando el maestro se responsabiliza de un curso, se pone en contacto inmediato con el plan de estudios, con el programa de la materia y los contenidos de aprendizaje seleccionados previamente.

El programa de un curso representa para el maestro, la guía para lograr los objetivos del aprendizaje, de aquí la necesidad de planear:

- ❖ De manera general, al iniciar un año escolar (Programa)
- ❖ De manera parcial, en atención a:
 - ❖ Una unidad programática (Plan de unidad).
 - ❖ Un tema específico (Plan de clase)
- ❖ La planeación didáctica no es una pérdida de tiempo; simplifica el trabajo, puesto que constituye en sí misma una guía que permite prever cuáles son los propósitos de una acción educativa; cómo realizarla y cómo evaluarla.

Para que una planeación didáctica resulte eficaz, es necesario que sea precisa y clara, realista y flexible.

La planeación se facilita cuando se planean y responden preguntas tales como:

¿Quién?... Maestro- alumno.

¿Para qué?... Objetivo de aprendizaje, evaluación de los mismos.

¿Qué?... Contenidos de aprendizaje

¿Cómo?... Métodos, procedimientos, técnicas, actividades.

¿Con qué?... Recursos.

¿Cuándo?... Tiempo disponible.

Las respuestas que se dan a estas preguntas constituyen la planeación de la acción didáctica, que conduce a una organización de la enseñanza- aprendizaje realista y en consecuencia eficaz.

Importancia del planteamiento:

Radica en que:

1. Evita la rutina que nos lleva a hacer todos los años lo mismo. Nos permite pensar previamente en lo que queremos y podemos hacer, y cuáles son las posibilidades con que contamos para que nuestra enseñanza resulte mejor.
2. Del mismo modo, evita las improvisaciones y la inseguridad. Es muy perjudicial dejar todo a lo que nos ocurra hacer en el último momento, pues corremos el riesgo de no alcanzar los objetivos propuestos o de improvisar nuestra lección de la manera menos adecuada.
3. Generalmente nos quejamos de la falta de tiempo para desarrollar los programas de estudio. Un buen planteamiento de la lección, o de la unidad o del curso en general, evita la pérdida de tiempo, y permite actuar con seguridad sobre el calendario, teniendo inclusive horas suficientes para el importante repaso.

Bases para la planeación del proceso enseñanza- aprendizaje.

Reflexione sobre los objetivos del aprendizaje

- ❖ Especifique los objetivos del curso
- ❖ Determine los criterios para considerar alcanzados los objetivos.
- ❖ Jerarquice los objetivos.

Revise el programa en cooperación con sus alumnos

- ❖ Tenga bien presente el nivel del grupo
- ❖ Revise los objetivos
- ❖ Revise el contenido programático
- ❖ Considere el tiempo disponible

Seleccione los procedimientos y las técnicas más adecuados

- ❖ Prevea las actividades por realizar.
- ❖ Dé guía del aprendizaje
- ❖ Dé participación en clase.
- ❖ Dé fijación de conocimientos.
- ❖ Dé integración, recapitulación y rectificación de los contenidos de aprendizaje.

- ❖ Trabajo extractase.

Tenga muy en cuenta

- ❖ La naturaleza de los objetivos.
- ❖ Los contenidos de aprendizaje.
- ❖ El grado de madurez de sus alumnos.
- ❖ El tiempo de que dispone.

Considere los recursos que pueden auxiliar su curso.

- ❖ Material impreso.
- ❖ Material audiovisual.
- ❖ Material de experimentación.

Determine los medios de evaluación.

- ❖ Refiriéndose a la evaluación como el logro de los objetivos.
- ❖ Considere la naturaleza de los contenidos.
- ❖ Prevea la aplicación de la auto evaluación.
- ❖ En relación con el maestro.
- ❖ En relación con el alumno.
- ❖ En relación con los equipos de trabajo.

Planeación del curso.

- ❖ Contenido.
- ❖ Especificación de objetivos.
- ❖ Jerarquización de objetivos.
- ❖ Distribución del tiempo.
- ❖ Selección de métodos y procedimientos.
- ❖ Actividades de los alumnos.
- ❖ Recursos didácticos.
- ❖ Formas de evaluación.
- ❖ Correlaciones con otras asignaturas.

Planeación de unidad

- ❖ Contenidos.
- ❖ Objetivos.
- ❖ Tiempo.
- ❖ Actividades de los alumnos.
- ❖ Metodología.
- ❖ Recursos didácticos.
- ❖ Evaluación.

Planeación de una clase

- ❖ Contenido.
- ❖ Objetivos.
- ❖ Tiempo.
- ❖ Actividades de los alumnos.
- ❖ Metodología.
- ❖ Recursos didácticos.
- ❖ Medios de evaluación.

VIII.- PREGUNTAS DIRECTRICES:

1. ¿Cuáles son las asignaturas que culminan con trabajos de curso?
2. ¿Se justifica el trabajo de curso en cada asignatura?
3. ¿Los docentes cumplen con las orientaciones establecidas en el programa de asignatura para el desarrollo del trabajo de curso?
4. ¿Qué estrategias didácticas se aplican en el desarrollo de los trabajos de curso?
5. ¿Qué dificultades enfrentan los estudiantes en el desarrollo de los trabajos de curso?
6. ¿Qué estrategias de aprendizaje utilizan los estudiantes para realizar los trabajos de curso?

8.1.-VARIABLES:

Operacionalizacion de variables

Variables	Sub-variables	Indicadores	Escalas	Fuente de consulta
Plan de estudios	Programas de asignaturas que culminan con trabajo de cursos	Trabajos de cursos	Se cumple No se cumple	
Práctica educativa	Planeación didáctica de la asignatura que culmina con trabajo de curso. Estrategias docentes	<u>Actividades explorativas</u> ❖ Observación ❖ Lluvias de ideas ❖ Reflexiones ❖ Palabras generadoras <u>Actividades de análisis</u> ❖ Guías ❖ Preguntas ❖ Cuestionarios <u>Actividades de síntesis</u> ❖ Resúmenes ❖ Redacción ❖ Inferencias ❖ Predicciones ❖ valoraciones		Planes de clases Tareas Cuadernos de los estudiantes
Recursos didácticos		❖ Textos láminas ❖ Media natural ❖ Carteles ❖ Material fungible ❖ Rincones aprendizaje ❖ TV, videos ❖ Computadoras	Si-no	

VARIABLES	Sub-variables	Indicadores	Escalas	Fuente de consulta
Rendimiento académico	Evaluación de los trabajos de cursos	❖ Categoría de aprobación	❖ Excelente si es superior a 90. ❖ Muy bueno si es superior a 80 e inferior a 90. ❖ Bueno si es inferior a 80 y superior a 60. ❖ Deficiente si es inferior a 60.	Guía de análisis de los expedientes. Guía de observación al aula. Observación de la clase. Entrevista a los estudiantes.
Estrategias de aprendizajes	Estrategias cognitivas Estrategias metacognitivas Estrategias de manejos de recursos.	❖ Objetivos ❖ Motivación ❖ Materiales ❖ Didácticos ❖ Ambientación ❖ Metodología ❖ El enfoque ❖ Cantidad de estudiante ❖ Mobiliario.	Si-no Buena-regular-mala	

IX.-DISEÑO METODOLÓGICO (MATERIAL Y MÉTODO):

9.1.-ENFOQUE:

El enfoque del estudio es cuantitativo con implicación cualitativo, porque se cuantificó el número de profesores y asignaturas que cumplen con el requisito de trabajo de curso, y las estrategias didácticas que se aplican. por otro lado, se hizo interpretaciones sobre las percepciones y puntos de vista de los sujetos estudiados sobre la práctica educativa en los trabajos de curso.

Las características del enfoque cuantitativo, también estuvo dado por la aplicación de técnicas estadísticas en una muestra y se aplicaron técnicas de recolección de datos propios de dicho enfoque: Encuestas, cuestionarios, entrevistas.

9.2.-TIPO DE INVESTIGACIÓN:

La investigación es descriptiva y aplicada, ya que en un contexto real se analizó la situación que prevalece con la aplicación y desarrollo de los trabajos de curso y las estrategias didácticas que se aplican, tanto de parte los estudiantes, como de los docentes de acuerdo con las orientaciones establecidas en los programas de asignaturas para el desarrollo de los trabajos de curso.

De acuerdo al manual de trabajo de Grado de Especialización, Maestría y Tesis doctorales de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 1998), la investigación de campo consiste en el análisis sistemático del proceso de la realidad con el propósito de describirlos, interpretarlos, entender, su naturaleza y sus factores constituyentes. El presente estudio se realizó a partir de datos originales o primarios captados directamente por el investigador.

Ary Razaviech (1985), considera que la investigación de carácter descriptivo permite precisar la naturaleza de una situación tal como existe en el momento en que se realiza el estudio.

Según el alcance temporal fue una investigación transversal, ya que se estudió el desarrollo de los trabajos de curso en un período determinado.

9.3.-POBLACIÓN:

La BICU está ubicada en el barrio el Cocal de Puerto Cabezas, (antes Hospital Moravo Gray Memorial) la cual es una extensión de la Bluefields Indian & Caribbean University (BICU) con sede en la ciudad de Bluefields, Región Autónoma Atlántico Sur. (RAAS).

La población seleccionada para el estudio fue setenta (70) estudiantes de cuarto y quinto año de la carrera de Contaduría Pública y Finanzas más siete (7) profesores de las asignaturas que según el programa de estudio culmina con trabajo de curso. Se desglosa de la siguiente manera:

Nivel académico/asignaturas	Población		Total
	Mujeres	Varones	
Alumnos			
Cuarto año	24	12	36
Quinto año	18	16	34
Total alumnos	42	28	70

9.4.-MUESTRA:

De las 70 personas que es la población estudiantil en cuarto y quinto año de la carrera de Contaduría Pública y Finanzas, para este estudio se tomó una muestra del 50% mediante el empleo de la técnica aleatoria simple. El tamaño de la muestra es de 35 estudiantes (as) que corresponden al 50%.

También, para efecto de entrevistas se seleccionaron a los siete (7) docentes que imparten las asignaturas que culminan con trabajo de curso entre éstos los siguientes: Contabilidad de Costo III, Finanzas II, Contabilidad de Seguro, Contabilidad de Costo Forestal, Organización de Sistema Contable, Auditoría III y formulación y Evaluación de Proyectos, conformándose la muestra total de 42 personas.

9.5.-MÉTODOS:

Los métodos son los que orientan el camino a seguir en un proceso investigativo, por esta razón, se hizo necesario hacer uso de métodos técnicos y métodos empíricos que permitieran la obtención de información para darle soporte a esta investigación.

Los métodos utilizados son:

Teóricos:

- Análisis y síntesis
- Inducción y deducción

Empíricos:

- Observación
- Entrevistas
- Encuesta
- Análisis documental

Instrumentos aplicados:

- ❖ La guía de observación a docentes de las asignaturas que culminan con trabajo de curso, se realizó con el objetivo de observar el desempeño del docente y de los estudiantes en la elaboración del trabajo de curso. Se observó si los docentes cumplen con las orientaciones establecidas en el programa de asignaturas que culminan con trabajos de cursos y la aplicación de las estrategias para el desarrollo de trabajo de curso.
- ❖ Entrevista a docentes, que imparten las asignaturas que culminan con trabajo de curso, para obtener información sobre el proceso del desarrollo de trabajo de curso, qué estrategias didácticas aplican en el desarrollo de trabajo de curso y qué dificultades enfrentan los estudiantes y docentes para el desarrollo de trabajo de curso, su preparación profesional, capacitaciones recibidas con el objetivo de conocer su percepción y opinión.

- ❖ Encuesta a estudiantes de cuarto y quinto año de la carrera de Contaduría Pública y Finanzas para conocer su opinión con respecto al trabajo de curso, sobre los problemas que presentan los estudiantes en la elaboración del trabajo de curso, de las tareas que se realizan en el aula de clase, las estrategias que utilizan los materiales que usan y su efecto en su formación profesional.

Procedimientos de elaboración de los instrumentos:

Para la elaboración de los instrumentos se tomó en cuenta:

- ❖ El tema
- ❖ Los objetivos
- ❖ El marco teórico
- ❖ Operacionalización de las variables
- ❖ Se diseñó la estructura de los instrumentos con sus datos generales
- ❖ Selección de variables
- ❖ Se redactaron listados de preguntas abiertas y cerradas
- ❖ Se organizó y se diseñó el instrumento final

Procedimientos de aplicación de instrumentos:

❖ Observación de las clases:

Del 14 al 21 de junio del año 2007, se observaron dos sesiones de clase, de forma sistemática a docentes que imparten las asignaturas que culminan con trabajo de curso, en la sección de cuarto y quinto año de la Carrera de Contaduría Pública y Finanzas, previa calendarización según horario establecido en la facultad, éstas se realizaron previa coordinación con los docentes y la facultad de Ciencias Económicas.

❖ Entrevista a docentes:

Los días 05, 07 y 8 de junio del año 2007, se realizó entrevista a docentes de las asignaturas que culminan con trabajos de curso, con el fin de describir las estrategias didácticas y dificultades que intervienen en desarrollo del trabajo de curso en dichas asignaturas. Para realizar la entrevista se elaboró una carta de solicitud, se programó la fecha, hora y local que prestara las condiciones ambientales, se tomó los pasos convenientes para realizarlas.

❖ **Encuesta a estudiantes (as):**

Los días 13, 14, 15, 16, 18, 19 y 22 de junio y el 09 de julio del año 2007, se les aplicó a los estudiantes una encuesta sobre el cumplimiento y estrategias didácticas que implementan los docentes, ellos como estudiantes de las asignaturas de Auditoría III, Finanzas II, Contabilidad de Costo III, Introducción a la Contabilidad de Costo Forestal, Formulación y Evaluación de Proyectos, Contabilidad de Seguros, Organización y Sistema Contables, Métodos para la elaboración del trabajo de curso, sobre los problemas que presentan los estudiantes en la elaboración del trabajo de curso, de las tareas que se realizan en el aula de clase, los materiales que usan y su efecto en su formación profesional.

Para responder el instrumento se realizó lo siguiente:

- Se solicitó permiso a la Vice-decanatura de la Facultad
- Se definió el día y la hora de aplicación del documento
- Se seleccionó el local para la aplicación del documento
- Se orientó a los estudiantes (as) las formas de responder el instrumento
- Se controló el tiempo de aplicación del documento.

Métodos estadísticos:

Se utilizó el método descriptivo, las frecuencias y los porcentajes, lo que permitió la elaboración de tablas y gráficos, lo que facilitó el análisis y la interpretación de los resultados obtenidos con respecto al proceso sobre la elaboración del trabajo de curso. Estas técnicas permitieron analizar e interpretar los resultados a la luz del marco teórico y objetivos de la investigación y arribar a conclusiones y recomendaciones. Además, se realizaron triangulaciones de la información recibida de los docentes, estudiantes (as), y análisis de los programas de asignatura que culminan con trabajo de curso.

Validación:

Los instrumentos: guía de entrevista a docente y guía de encuesta a alumnos (as), fueron sometidos a validación, aplicándoseles a una muestra de sujetos con características similares a alumnos y alumnas. En las preguntas que se encontraron dificultades para contestar fueron mejoradas para perfeccionar el instrumento.

Validez de contenido:

Los instrumentos, guía de observación del docente, entrevista a docente y encuesta a alumnos (as), fueron sometidos a validez de contenido, para lo cual se seleccionaron a 5 expertos para validarlos y dar sus opiniones en cuanto a la univocidad, pertinencia e importancia de cada una de las preguntas de los instrumentos.

Se esperó que los expertos expresaran que las preguntas estaban bien elaboradas, sin ambigüedades, que son preguntas importantes que estaban relacionadas con los objetivos y las variables, en general, se revisaron y se incorporaron en el instrumento, las sugerencias para su mejora.

X.-ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS:

OBJETIVO NO. 1

Identificar en el plan de estudios las asignaturas específicas que culminan con trabajo de curso.

El documento Normativas y Políticas Curriculares de la Bluefields Indian & Caribbean University (BICU) aprobado por el Consejo Universitario el 06 de Octubre de 2005 establece:

Que a partir del cuarto semestre los alumnos deberán entregar al menos un trabajo de curso por semestre, de los cuales al menos uno deberá ser redactado en idioma inglés, se entenderá por trabajo de curso, al informe final de una asignatura elaborado por los estudiantes y en el que tendrán que implementar la metodología y técnica de investigación.

Las comisiones de carreras podrán determinar si lo considerasen necesario y factible, la implementación de unos o varios cursos de investigación aplicada, referida al que hacer investigativo de las distintas carreras.

De 50 asignaturas que posee el plan de estudios de la carrera de Contaduría Pública y Finanzas en (7) siete asignaturas establecen trabajos de curso:

No.	Asignatura	Años académico
01	Contabilidad de costo III	IV año
02	Finanzas II	IV año
03	Contabilidad de Seguro	IV año
04	Contabilidad de Costo Forestal	V año
05	Organización de Sistema Contable	V año
06	Auditoría III	V año
07	Formulación y Evaluación de Proyectos	V año

Justificación del trabajo de curso en cada asignatura:

Los trabajos de curso permiten integrar y aplicar toda la temática desarrollada en la asignatura, fortaleciendo el aprendizaje teórico-práctico de los alumnos en una determinada asignatura del Plan de Estudios de la carrera.

OBJETIVO NO. 2

Describir estrategias didácticas sugeridas en cada uno de los programas de asignaturas que culminan con trabajos de curso.

1. Contabilidad de Costo III:

Las conferencias deben ser desarrolladas con una adecuada ilustración de casos prácticos que orienten el trabajo independiente de los estudiantes y le permita, por tanto, realizar su trabajo de curso. En los seminarios se buscará la profundización de los conocimientos, la aclaración de dudas y el análisis de los métodos para determinar la conveniencia de su utilización en nuestra economía.

Las clases prácticas se deben desarrollar con información obtenida de la realidad, de no ser posible esto, el profesor presentará los casos que más semejanzas tengan con la economía nicaragüense.

Las orientaciones para el trabajo de curso deberán ser dadas a los estudiantes al concluir el primer tema, señalando la bibliografía a utilizar, las fuentes de información y los materiales necesarios para recogerla y procesarla. Para el mayor éxito del mismo se planificarán las consultas extra clases con un horario al que deberán someterse los estudiantes y respetado por la facultad.

El trabajo de curso puede ser:

- ❖ Análisis de los costos de una empresa
- ❖ Montaje de un sistema de costos ya sea de acuerdo a órdenes específicas o por proceso.

Las orientaciones metodológica de la asignatura de Contabilidad de Costo III, establece que las clases prácticas se deben desarrollar con información obtenida de la realidad, sin embargo, existen dificultades, ya que en Puerto Cabezas no existen empresas con ese tipo de sistema contable, por lo tanto, el docente acude a los ejercicios que aparecen en los libros, que no tienen semejanzas con la economía de la región o la nicaragüense.

2. Finanzas II:

La asignatura culmina con un trabajo de curso que puede versar sobre la elaboración de un presupuesto por programa en cualquiera de las actividades de una empresa en general, dependiendo del número de integrantes del grupo; o bien puede elaborarse un presupuesto de efectivo.

Para tal fin deben seleccionarse previamente las empresas en que se van a realizar las investigaciones; se prefiere que en estas empresas los estudiantes realicen las prácticas de producción.

El profesor debe orientar el trabajo desde el inicio del semestre y llevar un seguimiento sistemático del mismo, determinando un plazo de tutorías al que deberá ajustarse los estudiantes.

En el programa de la asignatura de finanzas II, establece que para la realización del trabajo de curso, se debe seleccionar previamente las empresas en que se van a realizar las investigaciones, en este caso existen empresas e instituciones donde los alumnos pueden acudir, sin embargo, el docente tradicionalmente manda a los estudiantes a que acudan a los textos convencionales. Por tanto, el trabajo de curso no se ajusta a la realidad nacional o de la región.

3. Contabilidad de Seguro:

Las conferencias deben ser impartidas con una adecuada ilustración de casos prácticos ajustado a la realidad nacional y orientada para el trabajo independiente.

La asignatura culmina con un trabajo de curso que puede versar sobre el proceso de un ciclo de operaciones de una compañía de seguros.

El profesor debe orientar el trabajo desde el inicio del semestre y llevar un seguimiento sistemático del mismo, determinando un plan de tutorías al que deberán ajustarse los estudiantes.

Es de hacer notar que es difícil para el docente de Contabilidad de Seguro, por la falta de empresa de seguros en la región, que el trabajo de curso se realice ajustado a la realidad nacional, por consiguiente su única opción es que los estudiantes acudan a los textos convencionales.

4. Contabilidad de Costo Forestal:

En esta asignatura se recomienda que el profesor tenga una coordinación estrecha con el profesor de Contabilidad Agropecuaria para que de esta forma no se dupliquen contenidos, ni existan contradicciones.

En las clases prácticas se deberá enfatizar sobre la aplicación técnica contable, tanto del aprovechamiento del bosque nacional, como el manejo de un bosque privado donde el dueño se encargará de todas las actividades de plantación y manejo, hasta su aprovechamiento.

Esta asignatura se evaluará de forma sistemática con dos exámenes parciales, pruebas de control, trabajo de clases prácticas y trabajo independiente o de curso.

Se pudo detectar con las locuciones que no existe una coordinación entre el profesor de Contabilidad de Costo forestal con el profesor de Contabilidad Agropecuaria para que no se dupliquen contenido y ni existan contradicciones. En esta asignatura no se realiza la aplicación técnica contable a la actividad forestal, por lo que los docentes son Ingenieros Agroforestales y no Contadores Públicos. El trabajo de curso se realiza de oficio, sin acudir al terreno donde se está aprovechando el bosque, debido a la limitación de transporte.

5. Organización de Sistema Contable:

Según el programa de la asignatura de Organización de Sistema Contable, es eminentemente práctica y tiene que realizarse en cada uno de los temas. Investigaciones sobre la organización contable de las empresas que funcionan en el país.

El profesor debe tener mucho cuidado en la supervisión de las clases prácticas y debe llevar un control sistemático del trabajo independiente, ya que el objetivo fundamental de la asignatura es la evaluación de la organización contable de una empresa, cualquiera que sea su giro de operaciones para diseñar o rediseñar por tanto, un sistema contable. En esto consistirá precisamente el trabajo de curso.

La asignatura concluye, por tanto, con la presentación y defensa del diseño que el estudiante haya elaborado teniendo como base las investigaciones realizadas y siguiendo las normas y procedimientos aprendidos en clases.

Se recomienda, además, que el profesor de esta asignatura tenga una coordinación estrecha con el profesor de Auditoría III, ya que le sirve de soporte y se imparte en el mismo semestre como asignaturas paralelas.

Generalmente no existe coordinación entre el docente de la asignatura de Organización de Sistema Contable con el de Auditoría III, aunque el programa así, lo establece. Asimismo, establece que al

final se debe conformar un archivo con los papeles de trabajo que utilizan las empresas de Nicaragua, sin embargo, no se realiza.

6. Auditoría III:

De conformidad al programa de estudio, con esta asignatura concluye la disciplina de Auditoría, por lo que se tendrá que elaborar un trabajo de curso como conclusión, en donde se aplicarán en un caso práctico todos los conocimientos, hábitos y habilidades adquiridos por el estudiante.

El trabajo de curso se planificará durante el semestre de clases, efectuando una auditoría de una empresa en particular.

El profesor que imparte esta asignatura será el guía para la elaboración del trabajo de curso.

En el programa de la asignatura de Auditoría III, establece que se debe elaborar un trabajo de curso, efectuando una auditoría de una empresa en particular, el profesor que imparte esta asignatura será el guía, lo cual no se realiza, más bien, se acude a la solución de ejercicios que se encuentran plasmados en los textos de auditoría.

7. Formulación y Evaluación de Proyectos:

La asignatura es eminentemente práctica y por tanto, tienen que realizarse investigaciones en cada uno de los temas, visitando para ello proyectos puestos en marcha o por ejecutarse, así, como visitar algunas empresas para poder comprender las etapas de la formulación y Evaluación de proyectos.

La asignatura concluye con la presentación y defensa de un proyecto, que será el resultado de las investigaciones realizadas por los estudiantes. Este trabajo deberá ser orientado desde el inicio del semestre, formándose los grupos y determinando el tema, así como la elaboración por parte del profesor de la guía que será entregado al alumno.

El docente, de acuerdo a las orientaciones del programa, organiza los grupos y orienta la elaboración de un proyecto, como trabajo de curso.

OBJETIVO NO. 3

Valorar las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se cumplen en la práctica educativa en cada uno de los trabajos de cursos según asignaturas y su relación con lo que establece el programa.

Cuadro No.1

Planteamiento de los requerimientos del trabajo de curso mediante una guía de trabajo:

Asignaturas	Si %	No %	Total %
Contabilidad de costo III	77	23	100
Finanzas II	54	46	100
Contabilidad de Seguro	93	7	100
Contabilidad de Costo Forestal	100	0	100
Organización de Sistema Contable	100	0	100
Auditoría III	100	0	100
Formulación y Evaluación de Proyectos	88	12	100
Total	87	13	100

Fuente: Encuesta
Contaduría Pública y Finanzas IV y V año
BICU-Bilwi 2007.

De los estudiantes encuestados el 87% manifestaron que el profesor plantea los requerimientos del trabajo de curso mediante una guía de trabajo, el 13% expresaron lo contrario.

En la práctica de la docencia, cuando se piensa en la planeación didáctica o del proceso de enseñanza-aprendizaje, generalmente se piensa en el qué vamos a enseñar, es decir, en los contenidos a impartir a los alumnos, así, la preocupación del docente se centra más en la búsqueda de los textos, materiales. Guías didácticas y otras fuentes de información que sirvan de base para el desarrollo de los contenidos; en la forma en que va a organizar y presentar los contenidos; en la profundidad con que se abordarán los mismos y en los recursos a emplear en el aula de clase.

Si bien, la selección y organización de los contenidos es un elemento importante en la planeación de los trabajos de cursos. Implica hacer un análisis acerca del para qué vamos a realizar determinadas actividades o del para qué los estudiantes aprenderán los contenidos que hemos seleccionados.

Ferrandez A.A. Sarramona L.J. (1987:188) señala que en esta forma organizativa de la enseñanza, los estudiantes realizan trabajos investigativos con un mayor nivel de complejidad y profundidad por lo que permite integrar y aplicar toda la temática desarrollada en una asignatura, plantea que es importante

destacar que para cumplir con los objetivos propuestos el profesor deber elaborar una guía del trabajo de curso donde refleje: objetivos; orientaciones precisas; actividades de aprendizaje; bibliografía de apoyo y la estructura del informe que presentará el estudiante al concluir la realización de su trabajo de curso.

Cuadro No.2

Organización de los estudiantes para el desarrollo de trabajo de curso:

Asignaturas	Si %	No %	Total %
Contabilidad de costo III	85	15	100
Finanzas II	54	46	100
Contabilidad de Seguro	53	47	100
Contabilidad de Costo Forestal	100	0	100
Organización de Sistema Contable	100	0	100
Auditoría III	70	30	100
Formulación y Evaluación de Proyectos	87	13	100
Total	78	22	100

Fuente: Encuesta
Contaduría Pública y Finanzas IV y V año
BICU-Bilwi 2007.

Según el diccionario de didáctica y tecnología de la educación (1987:204-205), define como formas de organización de la enseñanza los diversos aspectos que puede abordar una materia de enseñanza de acuerdo al trabajo que sobre ella realizan profesores y alumnos para comunicar los conocimientos en ella encerrados o para elaborarlos.

En un sentido más estricto se entiende, los diferentes modos o maneras que el profesor adopta al presentar la materia o aspectos de la enseñanza, ya se trate de una disciplina concreta, de una lección o de un problema objeto de conocimiento.

Según opinión de los alumnos que en un 78% consideran que el docente organiza a los estudiantes para el desarrollo de los trabajos de cursos y un 22% manifestaron lo contrario.

Cuadro No.3

Recursos didácticos propuestos por el docente para el desarrollo de trabajo de curso.

No.	Estrategias que aplica su profesor (a)	Siempre	A veces	Nunca	Total
		%	%	%	%
01	La Pizarra	88.42	10.28	1.30	100
02	Rotafolio		3	97	100
03	Carteles	2.85	10.57	86.58	100
04	Gráficos	25.71	23.71	50.58	100
05	Ilustraciones	14.42	13.58	72	100
06	Mapas	4.14	17	78.86	100
07	Materiales de experimentación	14.71	19	66.29	100
08	Materiales audiovisuales	6.28	21.28	72.44	100
09	Radios			100	100
10	Discos			100	100
11	Grabaciones	2.57	1.28	96.15	100
12	Cassettes			100	100
13	Libros	28	25.57	46.43	100
14	Guías	38.28	26.28	35.44	100
15	Folletos	53.86	28.14	18	100
16	Láminas	7.43	6	86.57	100

Fuente: Encuesta
Contaduría Pública y Finanzas IV y V año
BICU-Bilwi 2007.

Teniendo en cuenta que cualquier material puede utilizarse en determinadas circunstancias, como recursos para facilitar procesos de enseñanzas y aprendizaje y sobre todo, en la asignatura en estudio es de vital importancia el uso de los recursos didácticos o medios de enseñanzas.

No obstante, hay que tener en cuenta que los medios no solamente transmiten información, también hacen de mediadores entre la realidad y los estudiantes, y mediante sus sistemas simbólicos desarrollan habilidades cognitivas en sus usuarios. Guilbert, (2006: 2) enuncia lo siguiente: “En el proceso de Enseñanza-Aprendizaje los medios de enseñanzas constituyen un factor clave dentro del proceso didáctico. Ellos favorecen a que la comunicación que existe entre los protagonistas pueda establecerse de manera más afectiva”

La pizarra es el medio de comunicación que más incidencia ha tenido a lo largo de los tiempos. Su baja estética y la enorme superficie que pone a nuestra disposición, la transforman en un medio de apoyo en

todos aquellos contenidos relacionados con el cálculo numérico y la presentación secuencial o paso a paso de cualquier tipo de información, la pizarra es un sinónimo de aula o local docente, su presencia es indiscutible en todas las aulas y la larga tradición de su uso la convierten en un recurso indispensable. Es fácil de usar y muy pocos docentes pueden prescindir de ella.

La pizarra es el medio más accesible de todos cuantos existen, está presente en todas las aulas y constituye el punto de convergencia de todas las miradas de los alumnos. Lo más aconsejable es dividir la superficie, al menos, en dos zonas y escribir empleando la técnica de las columnas, lo cual el docente lo utiliza de esta manera, por lo tanto, es adecuado. Así, comenzaremos a escribir arriba a la izquierda el tema, objetivos, sin que la longitud de las líneas sobre pase la mitad de la superficie. Una vez terminada la columna, siguió la explicación en la siguiente, de manera que lo expuesto anteriormente permaneció a la vista de los alumnos. Una vez terminada la segunda columna, borro la primera, escribo en esa superficie, borro la segunda y así sucesivamente.

Para utilizar la pizarra se necesita de una legibilidad. Éste es un factor fundamental en el uso de la pizarra y se refiere, tanto a la claridad de la letra, como el tamaño y la intensidad del trazo del marcador acrílico, el docente usó letras legibles.

También, indicaron los alumnos que utilizan otros recursos tal como: Internet, computadoras y datashow.

En la entrevista con los docentes de las asignaturas que culminan con trabajo de curso, se le preguntó ¿Qué recursos utilizan para el desarrollo de trabajo de curso? La respuesta fue la siguiente:

Docente de la asignatura de Contabilidad de Costo III:

Los medios de enseñanzas que utiliza son: la pizarra, borradores, marcadores, internet, bibliografía y folletos.

Docente de la asignatura de Finanzas II.

Los medios de enseñanzas que utiliza son: folletos, borrador, marcador y libros.

Docente de la asignatura de Contabilidad de Seguros

Los medios de enseñanza que utiliza son la pizarra, medios audiovisuales y la Ley que regula la materia.

Docente de la asignatura de Contabilidad de Costo Forestal

Los estudiantes tienen que valerse de la teoría ya dada y transportarla a una realidad.

Docente de la asignatura de Organización de Sistema Contable

Los medios de enseñanzas que utiliza son bibliografía y data show.

Docente de la asignatura de Auditoría III.

Los medios de enseñanzas que utiliza son lápiz de grafito, hojas columnares, block amarillo, reglas con relación a los recursos bibliográficos utilizan los Principios de Contabilidad Generalmente Aceptados, Normas de Auditoría, Leyes Fiscales y otros que sean necesarios en el desarrollo del trabajo y ejemplo de papeles de trabajo.

Docente de la asignatura de Formulación y Evaluación de Proyectos

Los medios de enseñanzas que utiliza son la pizarra acrílica, papelógrafo, cámara, data show, borrador, papel bond y computadoras.

Cuadro No.4

Estrategias de enseñanzas al inicio del desarrollo del trabajo de curso aplicadas por el docente.

No.	Estrategias que aplica su profesor (a)	Siempre	A veces	Nunca	Total
01	Realiza presentación de los objetivos	57.57	35.71	6.72	100
02	Realiza pregunta al inicio del desarrollo de trabajo de curso.	54.71	41.01	4.28	100
03	Realiza lluvias de ideas al iniciar el desarrollo de trabajo de curso	29.28	57.43	13.29	100

Fuente: Encuesta
Contaduría Pública y Finanzas IV y V año
BICU-Bilwi 2007.

Una estrategia de enseñanza es un camino mediante el cual el docente puede utilizar una determinada información o material de aprendizaje para sus alumnos.

Un docente debe manejar para poder preparar una clase las estrategias, ya que le servirán para tener una imagen de los posibles alumnos que se encontrará en un salón de clase.

Y así cómo el modelo pedagógico constructivista ha ido surgiendo, entonces los investigadores han encontrado que los alumnos son muy diversos y a su vez ellos tienen gran variedad de sistemas de representación para la asimilación de sus contenidos.

Dentro de las estrategias se incluyen aquellas dirigidas a activar o a generar los conocimientos previos en los aprendices, que buscan atraer la atención de los alumnos, activar los conocimientos previos o incluso crear una apropiada situación motivacional de inicio.

El esclarecer a los alumnos las intenciones educativas u objetivos, les ayuda a desarrollar expectativas adecuada sobre el curso, y a encontrar sentido y/o valor funcional a los aprendizajes involucrados en el curso. Por ende, podríamos decir que tales estrategias son principalmente de tipo preinstruccional y se recomienda usarlas sobre todo al inicio de las clases. Ejemplo de ellas son: las preinterrogantes, la actividad generadora de información previa, por ejemplo, lluvias de ideas, la enunciación de los objetivos (Cooper, 1990).

Un 57.57% de los alumnos encuestados manifiestan que el docente realiza presentación de los objetivos, 35.71% a veces y el 6.72% opinaron nunca.

El 54.71% de los alumnos encuestados manifiestan que el docente realiza pregunta al inicio del desarrollo de trabajo de curso, 41.01 a veces y el 4.28% opinaron que nunca.

Asimismo, en el cuadro se puede observar que un 29.28% consideran que el docente realiza lluvias de ideas al inicio del desarrollo de trabajo de curso, un 57.43% opinaron a veces y el 13.29% indican que el docente nunca realiza lluvias de ideas al inicio del desarrollo del trabajo de curso.

Cuadro No.5

Valoración de las estrategias de enseñanza que aplica el profesor al inicio del desarrollo del trabajo de curso:

Signaturas	Buena	Regular	Mala	No domina la asignatura	No tiene pedagogía	Sólo dicta	Docente domina la asignatura	Entiende n al docente	Universidad debe proporcionar material didáctico	No opinaron	Total
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Contabilidad Costo III	53	23								24	100
Finanzas II	23		8	8	16	8				37	100
Contabilidad Seguro	87									13	100
Contabilidad Costo Prestal	55	9								36	100
Organización Sistema Contable	76	12								12	100
Contabilidad III	40	10	10							40	100
Contabilidad Evaluación Proyectos							38	50	12		100
Total	48	8	2.5	1.14	2	1.14	5.43	7.14	1.65	23	100

Fuente: Encuesta
 Contaduría Pública y Finanzas IV y V año
 BICU-Bilwi 2007.

En el cuadro No.5 se puede observar que un 48% consideran que la estrategia de enseñanza que aplica el docente al inicio del desarrollo de trabajo de curso es buena, 8% es regular, 2.5% mala, 1.14% el docente no domina la asignatura, 2% el docente no tiene pedagogía, 1.14% el docente sólo dicta, 5.43% el docente domina la asignatura, 7.14% entienden al docente, 1.65% la universidad debe proporcionar material didáctico y el 23% no opinaron.

Los problemas que más se destacan, según los alumnos, son los siguientes: las dudas que quedan durante el transcurso del trabajo de curso el mismo alumno lo tiene que ir resolviendo, son pocos los docentes que aplican una buena estrategia; en algunos casos el docente no domina muy bien la asignatura, no es suficiente solamente una buena estrategia sino que para reforzar los conocimientos se deben realizar prácticas en las instituciones privadas y estatales, el docente utiliza solamente la pizarra

como material didáctico. Para el buen desempeño la universidad debe facilitar al docente las herramientas o materiales didácticos para mejorar la calidad de la enseñanza, lo cual también impide aplicar las estrategias. En algunos casos la universidad se ve imposibilitada de financiar los viajes de trabajo de campo siendo el principal problema el transporte así mismo, los materiales. Se debe garantizar capacitación a los docentes, el docente comienza con un tema de clase y no termina, quedando inconclusa.

Pese a las divergencias de criterios alrededor de uno u otro enfoque, se ha logrado avanzar en la construcción de un consenso en el que se valoran los aportes de los distintos enfoques. Lo importante, como indica Zabalza (1991:94), es que los docentes puedan adecuar y utilizar uno u otro enfoque en la medida que las diversas situaciones lo demanden.

Cuadro No.6

Frecuencia con que el profesor aplica las siguientes estrategias de enseñanza durante el desarrollo del trabajo de curso.

No.	Estrategias que aplica su profesor (a)	Siempre	A veces	Nunca	Total
		%	%	%	%
01	Utiliza mapas conceptuales	5.43	30.43	64.14	100
02	Utiliza redes semánticas	2.86	12	85.14	100
03	Hace analogías (comparaciones)	27.14	40.57	32.29	100
04	Hace preguntas	78.86	16.71	4.43	100
05	Enseña con ilustraciones	16.71	33.43	49.86	100
06	Hace pista clave (puntos clave para recordatorio)	37.28	43.86	18.86	100
07	Hace seminarios	13.86	37.14	49	100
08	Hace talleres o clases prácticas	31	47	22	100
09	Forma equipo de trabajo	53.43	28	18.57	100
10	Hace exposiciones en la clase	34	46.14	19.86	100

Fuente: Encuesta
Contaduría Pública y Finanzas IV y V año
BICU-Bilwi 2007.

El docente hace preguntas en un 78.86% durante el desarrollo de trabajo de curso y apenas un 21.14% aplica otros tipos de estrategias.

Las estrategias de enseñanza son los medios de que el docente puede valerse con la finalidad de proveer el aprendizaje significativo de los alumnos. Las estrategias escogidas han demostrado, en diversas investigaciones su confianza al ser introducidas como apoyos en textos académicos así, como en la dinámica de la enseñanza.

Dentro de este punto se puede decir que existe una gran variedad, pero aquí, solamente nombraremos lo expuesto por Díaz (2002:28): objetivos o propósitos del aprendizaje, resúmenes, ilustraciones, organizadores previos, preguntas intercaladas, pistas tipográficas o discursivas, analogías, mapas conceptuales, redes semánticas y uso de estructuras textuales.

Cuadro No.7

Valoración de las estrategias de enseñanzas que aplica el profesor durante el desarrollo de trabajo de curso.

Asignaturas	Buena	Regular	No planifica la clase	No explica sólo dicta	capacitar al docente	No existe motivación	No opinaron	Total
	%	%	%	%	%	%	%	%
Contabilidad de costo III	69	8					23	100
Finanzas II	23		15	15	8	8	31	100
Contabilidad de Seguro	60						40	100
Contabilidad de Costo Forestal	64						36	100
Organización de Sistema Contable	63	12					25	100
Auditoría III	20						80	100
Formulación y Evaluación de Proyectos	75						25	100
Total	53.43	2.86	2.14	2.14	1.14	1.14	37.15	100

Fuente: Encuesta
Contaduría Pública y Finanzas IV y V año
BICU-Bilwi 2007.

La valoración de los alumnos con respecto a las estrategias que aplica el profesor durante el desarrollo de trabajo de curso un 53.43% consideran que es buena, 2,86% regular, 2.14% el docente no planifica la clase, 2.14% el docente no explica sólo dicta, 1.14% capacitar al docente, 1.14% no existe motivación y el 37.15% no opinaron.

Según los alumnos, el docente debe mejorar sus estrategias, antes de dar las clases debe prepararse, muchas veces sólo dicta y no explica, no tiene la costumbre de usar medios audiovisuales y en algunos casos la universidad no proporciona esos medios y por último se debe brindar taller de pedagogía a los docentes.

Es recomendable que los contenidos no sean presentados de forma excesivamente abstracta. Los/as estudiantes necesitan situaciones concretas, ilustraciones y aplicaciones que relacionen los contenidos estudiados con los conocimientos y experiencias previas. El estudiante, construye sus conocimientos a través de sus acciones (físicas y mentales) sobre la realidad en que vive. El ambiente que se vive en el aula y las relaciones que establecen los profesores con sus alumnos tienen incidencia en la autoestima de éstos. Así como el deseo de aprender y muchas veces en los resultados escolares.

Opina Maruny (1989), enseñar no es sólo proporcionar información, sino ayudar a aprender, y para ello el docente debe tener un buen conocimiento de sus estudiantes: cuáles son sus ideas previas, qué son capaces de aprender en un momento determinado, su estilo de aprendizaje, los motivos intrínsecos y extrínsecos que los animan o desalientan, sus hábitos de trabajo, las actitudes y valores que manifiestan frente al estudio concreto de cada tema, etc.

Al preguntarle al docente de las asignaturas que culminan con trabajo de curso ¿Cuál es el enfoque que ponen en práctica en el aula de clase? Esta fue su respuesta:

Docente de la asignatura de Contabilidad de Costo III:

La importancia de la asignatura lo relaciona con la práctica.

Docente de la asignatura de Finanzas II:

No contestó

Docente de la asignatura de Contabilidad de seguro:

Dinamiza las clases prácticas, siendo intensivas en cuanto a la participación de los estudiantes.

Docente de la asignatura de Contabilidad de Costo Forestal:

El enfoque que aplica es el constructivista, donde los estudiantes sepan, que para cada uno de los casos, habían diferencias al momento del trabajo.

Docente de la asignatura de Organización de Sistema Contable:

Su enfoque es cuantitativo y cualitativo.

Docente de la asignatura de Auditoría III:

Que la auditoría es un examen que debe ayudar a las empresas a fortalecer sus procedimientos y superar sus errores. Que los auditores trabajan apegados a los principios y normas que regulan su profesión, tanto de procedimientos como principios éticos y la responsabilidad que tiene al emitir una opinión sobre los estados financieros y de control interno.

Docente de la asignatura de Formulación y Evaluación de Proyectos:

Trata de aplicar un enfoque participativo, brinda una enseñanza que comprenda la teoría, pero no hay diferencia de un enfoque.

Cuadro No.8

Frecuencia con que el profesor aplica las siguientes estrategias de enseñanzas al finalizar el trabajo de curso.

No.	Estrategias que aplica su profesor (a)	Siempre %	A veces %	Nunca %	Total %
01	Hace pregunta	68.71	27	4.29	100
02	Hace resúmenes finales	45.28	38.28	16.44	100
03	Hace mapas conceptuales	13	25.86	61.14	100

Fuente: Encuesta
Contaduría Pública y Finanzas IV y V año
BICU-Bilwi 2007.

Como se observa en el cuadro No.8, según los alumnos, el docente en un 68.71% siempre hace pregunta al finalizar el trabajo de curso, 27% a veces y un 4.29% opinaron que nunca.

Los alumnos encuestados manifiestan: el 45.28% que el docente hace resúmenes finales al finalizar el trabajo de curso, 38.28% a veces y el 16.44% opinaron que nunca.

El 13% indicaron que el docente siempre hace mapas conceptuales, 25.86% a veces y el 61.14% opinaron que nunca.

Según Belmont, (1989), uno de los roles más importantes que cubre el docente es favorecer en el educado el desarrollo y mantenimiento de una serie de estrategias cognitivas a través de situaciones de experiencias interpersonal instruccional.

Las estrategias post-instruccionales se presentan después del contenido que se ha de aprender, y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En otros casos le permiten valorar su propio aprendizaje. Algunas de las estrategias post-instruccionales más reconocidas son: preguntas intercaladas, resúmenes finales, redes semánticas y mapas conceptuales.

Entre otras variedades de estrategias que el docente aplica durante la finalización del trabajo de curso son los siguientes: realiza una evaluación rápida para aclarar dudas o dificultades, les envían materiales por internet a sus correos, les obligan exponer el trabajo final del curso para evaluar los conocimientos adquiridos.

Cuadro No.9

Valoración de las estrategias de enseñanzas que aplica el profesor al finalizar el trabajo de curso:

Asignaturas	Buena %	Regular %	Mala %	Docente no domina la asignatura %	Docente sólo dicta %	No opinaron %	Total %
Contabilidad de costo III	38	23	8			31	100
Finanzas II	23			23	8	46	100
Contabilidad de Seguro	48					52	100
Contabilidad de Costo Forestal	37		9			54	100
Organización de Sistema Contable	75					25	100
Auditoría III	50					50	100
Formulación y Evaluación de Proyectos	76	12				12	100
Total	49.57	5	2.43	3.28	1.14	38.58	100

Fuente: Encuesta
Contaduría Pública y Finanzas IV y V año
BICU-Bilwi 2007.

En el cuadro No.9, se puede observar la valoración que hacen los alumnos con respecto a las estrategias de enseñanzas que aplica el profesor al finalizar el trabajo de curso en un 49.57% manifiesta que es buena, 5% regular, 2.43% mala, 3.28% el docente no domina la asignatura, 1.14% el docente sólo dicta y el 38.58% no opinaron.

Un modelo didáctico vertebrado una determinada manera de enfocar el trabajo en el aula, en el que sus componentes se articulan, se influyen mutuamente y se interrelacionan. Los componentes son los contenidos que se seleccionan, las estrategias de enseñanzas y de aprendizaje que se priorizan, la función que se atribuye al profesorado, el modelo de evaluación que se contempla y la gestión social del aula. Las opciones que se toman respecto a cada uno de estos aspectos se fundamentan en las concepciones de los docentes sobre el aprendizaje y sobre las finalidades educativas que atribuyen a las ciencias en relación a la opción epistemológica por la que se opta.

De igual manera, podemos anotar: “Las estrategias de enseñanza son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizaje significativos en los alumnos. Son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica”. Díaz, (2002:28).

Según los alumnos, plantean que la universidad debe mejorar las condiciones de los docentes para que puedan aplicar las diferentes estrategias, proporcionando tecnologías, materiales didácticos y recursos financieros.

Cuadro No.10

Tipo de evaluación utilizada por el docente y su correspondencia con los objetivos planteados en el trabajo de curso.

Asignaturas	Pruebas parciales, sistemáticos, ejercicios %	Se realiza en correspondencia a los objetivos %	Trabajo en grupo %	Asistencia y puntualidad %	No corresponden a los objetivos %	No opinaron %	Total %
Contabilidad de costo III	54	8	8	8		22	100
Finanzas II	31	23		8	23	15	100
Contabilidad de Seguro	7	40		7		46	100
Contabilidad de Costo Forestal	73		18			9	100
Organización de Sistema Contable	38	38	12			12	100
Auditoría III	20	10	10			60	100
Formulación y Evaluación de Proyectos	25	38	12			25	100
Total	35.42	22.45	8.57	3.28	3.28	27	100

Fuente: Encuesta
Contaduría Pública y Finanzas IV y V año
BICU-Bilwi 2007.

Con relación al tipo de evaluación que utiliza el docente un 35.42% de los estudiantes expresaron que el docente realiza pruebas parciales, sistemáticas y ejercicios; el 22.45% opinaron que la evaluación se realiza en correspondencia a los objetivos, el 8.57% que el docente evalúa los trabajos en grupo, un 3.28% manifestaron que el docente evalúa la asistencia y puntualidad, un 3.28% indicaron que el trabajo no corresponde a los objetivos planteados y el 27% no opinaron.

La evaluación no consiste en comprobar si el estudiante domina o no los contenidos transmitidos. Es una instancia de aprendizaje. No representa una tarea sencilla. El docente, necesariamente, debe abordar el proceso de evaluación planteándose propósitos, técnicas, actividades y criterios de evaluación, todos estos aspectos derivados de su planificación.

El docente, de acuerdo con sus principios educativos, los del establecimiento y el sistema educativo que lo enmarca, decidirá cuáles son las actividades de evaluación que llevará a cabo, cómo las evaluará, para qué le servirán los resultados obtenidos, qué aspectos se señalarán al valor los trabajos de los alumnos, etc.

La evaluación se ocupa no sólo del aprendizaje de las materias, sino también de las actitudes, intereses, hábitos de trabajo, desarrollo físico, ajuste individual y social, (se obtiene una descripción integral del alumno).

De acuerdo con Gimeno, J. (1997:338), la evaluación “en un sentido amplio hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc. Reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencias para emitir un juicio que sea relevante para la educación.”

Elliot plantea, según Davis 1981 (En: Gimeno J. 1997), que la evaluación es “una práctica compleja, consistente en un proceso de adquisición, elaboración de información y expresión de un juicio a partir de la información recogida”.

Durante la entrevista a los docentes de las asignaturas que culminan con trabajo de curso, se le preguntó ¿Qué acciones realiza usted para superar las dificultades que tienen sus estudiantes para lograr un mejor desarrollo del trabajo de curso? Su respuesta fue:

Docente de la asignatura de Contabilidad de Costo III:

A los grupos que no logran obtener toda la información necesaria los manda a investigar en internet para completar sus trabajos, previa verificación de que la información esté disponible en la página Web.

Docente de la asignatura de Finanzas II:

Manda a hacer trabajo en grupos, investigaciones y organiza exposiciones.

Docente de la asignatura de Contabilidad de Seguro:

Programa cátedra abierta con expertos, realiza prácticas intensivas en operaciones contables de seguros.

Docente de la asignatura de Contabilidad de Costo Forestal:

Orienta el trabajo en grupos pequeños y aplica ejercicios diversos.

Docente de la asignatura de Organización de Sistema Contable:

Atiende los fines de semana a los alumnos que trabajan y asimismo, gestiona la sala de computación para que sean utilizados por ellos.

Docente de la Asignatura de Auditoría III:

Da ejemplo de la redacción del memo de control interno, atiende de forma grupal y en ocasiones de forma individual, conversa sobre las dificultades y explica cómo se tiene que desarrollar el trabajo.

Docente de la asignatura de Formulación y Evaluación de Proyectos:

Hace que los estudiantes hagan su trabajo práctico en el aula de clase por cada tema, esto permite detectar la asimilación de conocimientos y la asesoría que brinda ayuda a formular el proyecto.

Cuadro No.11

Atención que brinda el profesor ante las dificultades durante el desarrollo de trabajo de curso

Asignaturas	Si %	No %	A veces %	Total %
Contabilidad de costo III	92	8		100
Finanzas II	54	46		100
Contabilidad de Seguro	86	7	7	100
Contabilidad de Costo Forestal	100			100
Organización de Sistema Contable	100			100
Auditoría III	100			100
Formulación y Evaluación de Proyectos	100			100
Total	90.28	8.72	1	100

Fuente: Encuesta
Contaduría Pública y Finanzas IV y V año
BICU-Bilwi 2007.

La adecuada interacción educativa que se produce a través de la creación de ambientes que apoyen a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje y las vivencias de experiencias educativas que podemos ofrecer se enriquecen cuando les permitimos ejercer su derecho a participar, aportar y sentirse involucrados en procesos que le competen, ésta además, fomenta actitudes empáticas, activas y de armonía. También es muy importante que exista un ambiente del aula estructurado, ya que éste influye en la capacidad del alumno para aprender.

El clima emocional de la clase se define a través de tres fenómenos: el vínculo que existe entre el profesor y el alumno. El tipo de vínculo entre los alumnos, la posibilidad de poder trabajar. Si el clima emocional de la clase es armonioso, se podrán generar espacios de aprendizajes estructurados. El desarrollo de la vida afectiva está siempre relacionado con factores del medio ambiente “Los maestros somos un medio ambiente importante para los alumnos”.

Coinciden con lo que Winstein y Mayer llaman estrategias afectivas y otros autores denominan estrategias de apoyo, e incluyen aspectos claves que condicionan el aprendizaje como son el control del tiempo, la organización del ambiente de estudio, el manejo y control del esfuerzo, etc. Este tipo de estrategias, en lugar de enfocarse directamente sobre el aprendizaje tendrían como finalidad mejorar las condiciones materiales, y psicológica en que se produce ese aprendizaje. Gran parte de las estrategias

incluidas dentro de esta categoría tiene que ver con la disposición afectiva y motivacional del sujeto hacia el aprendizaje.

En el cuadro No.11, se observa que en un 90.28% de los estudiantes expresaron que el docente brindó atención cuando tenían dificultades durante el desarrollo del trabajo de curso, el 8.72% expresaron lo contrario y el 1% opinaron que a veces recibían atención del docente.

Durante la entrevista a los docentes de las asignaturas que culminan con trabajo de curso, se le preguntó ¿Cuáles son las fortalezas que tienen sus estudiantes que permitan desarrollar el trabajo de curso? Manifestaron lo siguiente:

Docente de la asignatura de Contabilidad de Costo III:

Durante el desarrollo del trabajo, se le brinda ayuda para que el avance del mismo se dé conforme los objetivos esperados.

Docente de la asignatura de Finanzas II:

Que en su mayoría tiene experiencia laboral.

Docente de la asignatura de Contabilidad de Seguro:

Que poseen conocimientos generales de Contabilidad Básica y alguno posee conocimientos contables acumulados.

Docente de la asignatura de Contabilidad de Costo Forestal:

Existe interés en la asignatura y manejo de la conceptualización de costos.

Docente de la asignatura de Organización de Sistema Contable:

Las fortalezas de los estudiantes, en primer lugar, el 80% de ellos son personas serias y asumen con mucha responsabilidad las tareas que se les asignan.

Docente de la asignatura de Auditoría III:

Que conocen bien las técnicas de auditoría y tienen la capacidad de elaborar sus programas de trabajo, a partir en auditoría II, la explicación de las normas y principios relacionados a la auditoría y contabilidad, lo desarrollan aplicando las técnicas en los papeles de trabajo.

Docente de la asignatura de Formulación y Evaluación de Proyectos:

Poseen conocimientos básicos para formular perfiles de proyectos, la gira de campo como elemento práctico para la comunicación y la metodología práctica en clase en donde van formulando el proyecto.

Cuadro No.12

Valoración de la metodología que aplica el profesor durante el desarrollo de trabajo de curso

Asignaturas	Buena %	Regular %	Mala %	No opinaron %	Total %
Contabilidad de costo III	70	15	15		100
Finanzas II	31	8	46	15	100
Contabilidad de Seguro	87			13	100
Contabilidad de Costo Forestal	100				100
Organización de Sistema Contable	100				100
Auditoría III	70	10		20	100
Formulación y Evaluación de Proyectos	63			37	100
Total	74.43	4.71	8.72	12.14	100

Fuente: Encuesta
Contaduría Pública y Finanzas IV y V año
BICU-Bilwi 2007.

La metodología es la ciencia de los métodos de enseñanzas y educación, y forma parte de la teoría general de la instrucción y la didáctica de una asignatura. Es uno de los pilares más importantes en los que descansa la asimilación de los conocimientos. Es la que se encarga de elaborar todo el conjunto de aspectos relacionados con el contenido, los métodos y las formas de enseñanza. Cualquier aspecto que se trate de enseñar, utilizando una metodología inapropiada conducirá a una apropiación errónea de los conocimientos o a una apropiación correcta, pero lenta y trabajosa, por tal razón, es vital que el docente se apropie de la metodología adecuada en su asignatura.

Según Riverón, (2000:1), a la vista de estas tendencias generales se puede señalar cómo se puede organizar el proceso educativo que podría guiar apropiadamente nuestra enseñanza.

Etimológicamente la palabra “método” significa “el camino para llegar a un fin” la manera ordenada de proceder para alcanzar unas finalidades previstas”. Un método didáctico es una forma determinada de organizar las actividades pedagógicas con el propósito de conseguir que los estudiantes puedan asimilar nuevos conocimientos y puedan desarrollar capacidades o habilidades cognitivas. Las decisiones que

toman los docentes sobre estrategias didácticas se refieren al tipo de situaciones que se crean en el aula para conseguir que los estudiantes aprendan. Merici Imideo (Hacia una didáctica General Dinámica, ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1969, pag.239)

Los alumnos encuestados opinaron en un 74.43% que la metodología del docente es buena, 4.71% expresaron que es regular, 8.72% indicaron que es mala y el 12.14% no opinaron. Con este planteamiento podemos valorar que la opinión es positiva por parte de los alumnos considerando que el porcentaje es mucho mayor que los otros atributos.

Durante la entrevista a los docentes de las asignaturas que culminan con trabajo de curso, se le preguntó ¿Cuáles son las estrategias metodológicas que usted emplea para el desarrollo de trabajo de curso? Sus respuestas fueron:

Docente de la asignatura de Contabilidad de Costo III:

Crea un ambiente favorable para el desarrollo de la clase, se realiza la expectativa animando al grupo, se realiza un diagnóstico sobre las actividades que se realizan en la clase.

Docente de la asignatura de Finanzas II:

No contestó

Docente de la asignatura de Contabilidad de Seguro:

La estrategia metodológica que utiliza es la participativa, a partir de la definición del o los temas a discutir en cada encuentro. En el caso de ejercicios prácticos, también, se abren espacios de discusión a partir de criterios o puntos de vista que se requieren sean aclarados. En cada curso se preocupa en que expertos en el manejo de la Ley de Seguro Social brinde cátedra abierta a los estudiantes.

Docente de la asignatura de Contabilidad de Costo Forestal:

Para esta ocasión se les orientó un trabajo dirigido a una empresa forestal para calcular los costos y los indicadores económicos.

Docente de la asignatura de Organización de Sistema Contable:

Las estrategias metodológicas que emplea para el desarrollo de trabajo de curso es a través de la participación conjunta, aplicación de la clase teórica con la práctica, forma grupos de trabajos no mayor de 5 alumnos, revisa y da seguimiento del proceso de desarrollo del trabajo.

Docente de la asignatura de Auditoría III:

Desarrolla un caso práctico de auditoría aplicado a una empresa X en conjunto con los alumnos se diseña el plan de auditoría; posteriormente, en el aula de clase, utilizando la pizarra se elabora cédulas de trabajos, examinando las cuentas seleccionadas de los estados financieros, haciendo referencia a la aplicación de la técnica de auditoría. Después de la explicación en la pizarra se orienta a los estudiantes para que ellos continúen elaborando las cédulas de trabajo. Los grupos de trabajos están formados por 5 integrantes y asignados cargos a cada uno como asistente, encargado y supervisor. Por parte del docente hay una supervisión sistemática del desarrollo del trabajo y los errores encontrados se corrigen en el momento. A parte del plan de auditoría se diseña un programa de trabajo para cada rubro a examinar y esto les sirve de guía a los estudiantes.

Docente de la asignatura de Formulación y Evaluación de Proyectos:

Se adapta el trabajo a la necesidad de la región, se realizan gira de campo, a lugares en donde ejecutan proyectos, se hace trabajo práctico según el avance del programa, se organiza en grupos de trabajos para la elaboración del proyecto.

OBJETIVO NO. 4

Verificar el cumplimiento de los trabajos de cursos en la práctica educativa.

Cuadro No.13

Cumplimiento de la realización de trabajo de curso.

Asignaturas	Si %	No %	Total %
Contabilidad de costo III	92	8	100
Finanzas II	54	46	100
Contabilidad de Seguro	73	27	100
Contabilidad de Costo Forestal	100		100
Organización de Sistema Contable	88	12	100
Auditoría III	100		100
Formulación y Evaluación de Proyectos	87	13	100
Total	84.86	15.14	100

Fuente: Encuesta
Contaduría Pública y Finanzas IV y V año
BICU-Bilwi 2007.

Según las Normativas y Políticas Curriculares de la BICU, indica que se entenderá por trabajo de curso al informe final de una asignatura elaborado por los estudiantes y en el que tendrán que implementar la Metodología y Técnica de Investigación. A partir del cuarto semestre los alumnos deberán entregar al menos un trabajo de curso por semestre, de los cuales al menos uno deberá ser redactado en idioma inglés.

Al incluir trabajos de cursos se deberá escoger temas que respondan a los objetivos generales de la asignatura y de acuerdo con el plan de investigación del departamento docente.

El 84.86% de los alumnos encuestados manifestaron que elaboran trabajo de curso, el 15.14% expresaron lo contrario.

En la entrevista a los docentes de las asignaturas que culminan con trabajo de curso, sus respuestas fueron:

Docente de la asignatura de Contabilidad de Costo III:

Para la culminación de la asignatura los estudiantes realizan un trabajo de curso, la cual es defendida.

Docente de la asignatura de Finanzas II:

No contestó.

Docente de la asignatura de Contabilidad de Seguro:

El objetivo general del curso es que los estudiantes puedan contabilizar las principales cuentas o movimientos contables de empresas de seguros, debido a la falta de empresas de seguros en la RAAN, donde se pueda poner en práctica el conocimiento, se les exige un trabajo de curso a los estudiante, el cual consiste en una serie de transacciones que deban contabilizar.

Docente de la asignatura de Contabilidad de Costo Forestal:

Que de acuerdo al programa de curso se debe elaborar un trabajo de curso, aunque en él se tiene contradicción ya que al final dice que son dos parciales. Como es primera vez que desarrollan el curso hasta ahora se aplicará.

Docente de la asignatura de Organización de Sistema Contable:

Que el programa de la asignatura indica la aplicación de trabajo de curso, por lo tanto, se cumple con esta indicación en donde los alumnos desarrollan sus habilidades y ponen en la práctica los conocimientos adquiridos durante el curso.

Docente de la asignatura de auditoría III:

Que según el programa de auditoría, en el semestre se desarrolla tres unidades de los cuales la última unidad corresponde a la parte práctica de auditoría, el cual consiste en desarrollar una auditoría aplicado a una empresa; esta práctica se empieza con la elaboración del plan de auditoría, posteriormente se preparan los papeles de trabajo, en ella se plasma todo lo relacionado a los exámenes de activos, pasivo, patrimonio, ingresos, egresos e incluyendo el control interno.

Docente de la asignatura de Organización de Sistema Contable:

Que los estudiantes elaboran un perfil de proyecto al finalizar el semestre.

Cuadro No.14

Actividades del trabajo de cursos que realiza el profesor en el aula de clase:

Actividades	Trabajo práctico	Reciben explicación	El docente sólo dicta	Actividades varias	Reuniones	Exposición	Evaluación	ninguno	No opina	Total
Actividad de III	85								15	100
Actividad de II	61	8	15					8	8	100
Actividad de	47				7	12	7	20	7	100
Actividad de Forestal	91								9	100
Actividad de	100									100
Actividad de										
Actividad de III	80	20								100
Actividad de y	63			25					12	100
Actividad de										
Actividad de										
Total	75.29	4	2.14	3.57	1	1.71	1	4	7.29	100

Fuente: Encuesta
 Contaduría Pública y Finanzas IV y V año
 BICU-Bilwi 2007.

Los métodos de enseñanza que se utilizan en las aulas se pueden agrupar de formas diversas según el criterio de clasificación que se adopte. Si el criterio de clasificación es el papel que se atribuye en el proceso didáctico al profesorado y al alumnado; podemos distinguir entre métodos expositivos, métodos interactivos y métodos centrados en el aprendizaje individual.

Según Ramírez, (2006:2), los métodos de enseñanza pueden ser clasificado tomando en consideración una serie de aspectos, algunos de los cuales intervienen directamente en la organización de la institución.

En la elección de los métodos de enseñanzas pueden influir factores diversos como las capacidades que se pretenden desarrollar en los estudiantes, el tipo de contenidos que se desea enseñar, el estilo del profesor las condiciones materiales, la relación entre el coste y beneficio que se obtiene en cada método según el número de horas de preparación que requiere, del seguimiento que necesita, de la evaluación que exige o del número de alumnos que permite atender.

En el cuadro No. 14, se observa que en un 75.29% el docente les asigna trabajos prácticos a los alumnos. Durante las observaciones que se realizaron, el docente suele solicitar a los estudiantes que

hagan tareas en los tiempos extraescolares. Es una rutina que podemos decir es universal, en todo el mundo parece que esto es una práctica común.

La tarea puede ser terriblemente nociva, en tanto, puede contribuir a matar los intereses del estudiante por el conocimiento y por estudiar. Si ésta se trata de hacer rutinas de ejercicios sin ninguna reflexión, en los que no hay creatividad, en donde hay que trabajar porque hay que trabajar; lo que estamos invocando es al tedio, la aburricion, el hartazgo, que llevará con justificada razón a los estudiantes a aborrecer la universidad.

Eso será lo que cosechemos, y por lo mismo, la tarea puede ser una amenaza para el desarrollo del estudiante. Pero si por el contrario, el profesor deja que las tareas sean un ejercicio de reflexión, de exploración, búsqueda de conocimientos para contestar lo que le intriga, lo que le interesa pero no sabe, donde pueda aprender a responder con sus particulares ideas y con sus propias palabras, una convocatoria a construcción de respuestas creativas, entonces el ejercicio puede ser muy enriquecedor para el estudiante, y bien vale la pena su esfuerzo.

En entrevista a los docentes de las asignaturas que culminan con trabajo de curso, se les preguntó ¿Qué metodología emplea usted en el aula de clase para que se realice el trabajo de curso? Sus respuestas fueron:

Docente de la asignatura de Contabilidad de Costo III:

Aplica la metodología participativa, la participación de cada estudiante ha sido muy buena, pues sobre la marcha se va analizando lo que se está haciendo bien o no y se va mejorando el trabajo.

Docente de la asignatura de Finanzas II:

Realiza exposiciones y motiva la participación.

Docente de la asignatura de Contabilidad de Seguros:

Realiza análisis de las Leyes del Seguro Social, análisis de operaciones contables en una empresa de seguro privado, casos prácticos que se desarrollan en el aula de clase.

Docente de la asignatura de Contabilidad de Costo Forestal:

Orienta el trabajo, explicando particularidades para cada grupo de trabajo para finalizar con la presentación del mismo.

Docente de la asignatura de Organización de Sistema Contable:

Forma grupos de trabajo y revisa el avance de los mismos, efectúa las correcciones en algunos casos cuando los alumnos entregan el trabajo en memoria.

Docente de la asignatura de Auditoría III:

Elabora cédulas de trabajo en la pizarra y luego los alumnos se reúnen cada quien con su grupo para elaborar las cédulas de trabajo. Brinda conferencia sobre la selección de las técnicas a aplicar y la evaluación del control interno, de las Leyes que se aplican sobre el cumplimiento al control interno y se programa revisión de los trabajos por grupos.

Docente de la asignatura de Formulación y Evaluación de Proyectos:

Organiza grupos de trabajos por cada idea de proyectos, elabora perfil del proyecto en el aula de clase y evaluación sistemática por cada trabajo que realizan.

Cuadro No.15

El nivel de relación que tienen las tareas que propone el docente con el objetivo del trabajo:

Signaturas	Tiene relación	Algunas veces	No tienen relación	Docentes los manda a investigar	El docente no es comunicativo	Queda muy pobre el trabajo de curso	El docente da ejemplos prácticos	Falta bibliografía	No opinaron	Total %
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Contabilidad de costo III	92	8								100
Finanzas II	31	15	15	23	8	8				100
Contabilidad Seguro	80						7	13		100
Contabilidad Costo Forestal	100									100
Organización Sistema Contable	100									100
Auditoría III	90								10	100
Formulación Evaluación Proyectos	76	12							12	100
Total	81.29	5	2.14	3.29	1.14	1.14	1	1.86	3.14	100

Fuente: Encuesta
 Contaduría Pública y Finanzas IV y V año
 BICU-Bilwi 2007.

Bien se sabe que una de las funciones del objetivo es la de orientar el proceso docente, la de precisar el sistema del conocimiento y la estructura u orden en que se enseñarán dichos conocimientos. Ello influye, en alguna medida, en la lógica que se seguirá en el desarrollo del proceso, en el método de enseñanza; lo cual determina el modo en que aprenderá el estudiante y en última instancia su futura manera de pensar y actuar cuando el estudiante esté trabajando, poniendo en práctica su carrera profesional.

Un objetivo no está completamente formulado cuando se declara que el estudiante deberá conocer una fórmula o ley; sino cuando se dice qué va a ser capaz de hacer con esa fórmula o ley: definirla, deducirla, aplicarla, extrapolarla, etc. desde el punto de vista didáctico el conocimiento está

estrechamente ligado a la habilidad, como otro elemento del contenido de la enseñanza. De ahí que al formular los objetivos y expresar en él los métodos de actuación del estudiante se deben plasmar no sólo los conocimientos, sino también las habilidades, que de manera interrelacionadas permiten alcanzar dicho objetivo, por tal razón, es de vital importancia el logro de los objetivos.

Rodríguez Diéguez (1980) define el objetivo como: “el comportamiento esperado en el discente como consecuencia de determinadas actividades docentes y discentes, comportamiento que debe ser susceptible de observación y evaluación”.

En este acápite el currículo oficial de la universidad plantea que los objetivos generales de la asignatura se derivaran del Plan de Estudios correspondiente a cada carrera. El sistema de objetivos debe reflejar la derivación gradual de los mismos. Los Objetivos Generales deben derivarse del perfil académico profesional. Tanto los Objetivos Generales como intermedios deberán formularse tomando en consideración dos dimensiones: lo psicosocial y lo académico.

Según los alumnos el 81.29% señalan que las tareas que propone el profesor tiene relación con el objetivo del trabajo, 5% algunas veces, 2.14% no tienen relación, 3.29% el docente los manda a investigar, 1.14% el docente no es comunicativo, 1.14% queda muy pobre el trabajo de curso, 1% el docente da ejemplos prácticos, 1.86% hace falta bibliografía y el 3.14% no opinaron. Entre los principales problemas planteados por los alumnos se destacan:

Los docentes no explican con mucha claridad el contenido de los trabajos solicitados, poco dominio de la asignatura por parte de algunos docentes lo que impide transmitir correctamente las orientaciones con respecto al trabajo de curso a realizar. Muchas veces el docente no cumple con todo el contenido programático por falta de tiempo, pero durante el trabajo de curso, se le exige al alumno que realice ejercicios sobre esos puntos que no fueron abordados por el docente durante sus clases.

Cuadro No.16

Correspondencia del trabajo escrito con los requerimientos planteados por el profesor:

Asignaturas	Si	A veces	No opinaron	Total
	%	%	%	%
Contabilidad de costo III	69	8	23	100
Finanzas II	54	23	23	100
Contabilidad de Seguro	60		40	100
Contabilidad de Costo Forestal	91		9	100
Organización de Sistema Contable	63	12	25	100
Auditoría III	50		50	100
Formulación y Evaluación de Proyectos	100			100
Total	69.57	6.14	24.29	100

Fuente: Encuesta
Contaduría Pública y Finanzas IV y V año
BICU-Bilwi 2007.

El 69.57% de los alumnos encuestados manifiestan que el trabajo de curso tiene correspondencia con los requerimientos planteados por el profesor, 6.14% a veces y el 24.29% no opinaron.

Según el diccionario de didáctica y tecnología de la educación (1987: 204-205), la presentación escrita, deberá corresponderse con los criterios orientados por el profesor, si es reporte técnico, de laboratorio o de realización de determinada propuesta de proyecto, de programa, etc. Se evaluará a partir de los siguientes criterios: La correspondencia del trabajo escrito respecto a los requerimientos planteados por el profesor, el grado de sistematización a partir de los conocimientos brindados en actividades teóricas, lo cual se evidencia en la presencia de un índice y en el manejo del lenguaje técnico, las ideas presentadas deben responder a un orden lógico; enlazadas y ordenadas, alineadas hacia el objetivo del trabajo, la aportación personal, el análisis del tema en el contexto nicaragüense, las posibles adaptaciones, recomendaciones y propuestas personales o del grupo.

En todo programa se contempla el contenido que debe ser asimilado por el estudiante, la información se organiza en unidades temáticas, considerando las particularidades de la materia y de los alumnos/as. El programa de estudio es un documento de gran valor pedagógico y metodológico, pues constituye la

guía que orienta las actividades del docente con exactitud, en cuanto a qué enseñar (contenido), en qué medida (nivel de asimilación), cómo organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje (metodología) y cómo comprobar los resultados (evaluación), para el logro de los objetivos propuestos.

La planificación que realiza cualquier docente para impartir su clase parte del programa de estudio, ya que la metodología que debe impartir está orientada en el programa. El docente debe involucrar en su planificación valores a desarrollar en los alumnos, de forma que éstos puedan captarlo de manera significativa, de aquí que se requiera el uso de estrategias adecuadas, medios, etc. Para su eficaz aplicación, debe existir una orientación con el objeto de facilitar y orientar el estudio donde versará su vida cotidiana, debe proveer al alumno de los métodos de razonamiento básico, requerido para plantear algunos ejercicios a resolver cuya ejecución le permitirá afianzar sus conocimientos, debido a que todo esto repercute en el rendimiento académico de los/as alumnos/as.

Los docentes deberán obtener herramientas para impulsar la equidad educativa con eficacia, las líneas metodológicas que guiarán la práctica educativa, el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que lo harán competente en el campo profesional, razón por la cual es conveniente que cada programa académico contemple los requerimientos establecidos por la institución.

Cuadro No.17

Formas de elaboración del trabajo de curso

Asignaturas	En grupo %	Individual %	De las dos formas %	No opinaron %	Total %
Contabilidad de costo III	31		69		100
Finanzas II	23	8	61	8	100
Contabilidad de Seguro		33	47	20	100
Contabilidad de Costo Forestal	46	18	27	9	100
Organización de Sistema Contable	37		51	12	100
Auditoría III	50		40	10	100
Formulación y Evaluación de Proyectos	88		12		100
Total	39.29	8.43	43.85	8.43	100

Fuente: Encuesta
Contaduría Pública y Finanzas IV y V año
BICU-Bilwi 2007.

Por otra parte, es necesario además, desarrollar en ellos una actitud de trabajo en equipo ya que un 39.29% opinó que realizan trabajos en grupo y el 43.85% de las dos formas (individual y en equipo). Ejecutar el trabajo en equipo permite inculcarles hábitos de socialización, cooperación, entre otros.

La enseñanza al grupo-clase completo, el trabajo en grupo de los alumnos o el trabajo individual son aspectos importantes en la forma de organización de la clase. El poder obtener una "fotografía", aunque sea instantánea o estática, de las diversas maneras en las que se organizan las clases pueden ayudar a entender cómo se comunican los profesores con los alumnos y puede servir para comprobar el nivel de aceptación de dicho método.

Los profesores pueden hacer presentaciones, guías debates y hacer demostraciones a todos los alumnos simultáneamente. Este tipo de organización, junto con el trabajo individual de los alumnos han sido formulas y muy utilizadas para la enseñanza de las matemáticas. Pero para los alumnos también puede ser beneficioso el aprendizaje cooperativo que se puede producir cuando trabajan en pequeños grupos porque pueden ayudarse unos a otros y aquellos menos capacitados son capaces de afrontar tareas que de forma individual les resultaría imposible realizar.

La efectividad de todos estos modos de organización de la clase a los que se ha hecho referencia es difícil de evaluar. Enseñar a toda la clase, por ejemplo, puede ser muy efectivo en ciertas circunstancias. Por otra parte, la teoría constructivista del aprendizaje enfatiza la importancia del aprendizaje independiente o individual y en pequeños grupos, con la condición de que los alumnos tengan un buen apoyo. Por su parte, el trabajo en grupo puede considerarse como un medio para el desarrollo social y afectivo de los alumnos. El agrupamiento se considera también como una estrategia efectiva para adaptar la enseñanza a las necesidades individuales.

Plantea el diccionario de didáctica y Tecnología de la educación (1987: 204-205), que la clase práctica puede desarrollarse de forma individual, aunque en algunas asignaturas y/o temas de las mismas, por su complejidad podrían realizarse en equipos de trabajo de 2 ó 3 alumnos. No se debe obviar que en las mismas el docente orienta, asesora, facilita, da seguimiento y evalúa el trabajo realizado, para asegurar la búsqueda de una adecuada solución de los problemas planteados, sin sustituir con ello el trabajo independiente de los estudiantes.

Cuadro No.18

Dificultades que han tenido los estudiantes para la consulta bibliográfica:

Asignaturas	No existe bibliografía para los trabajos que dejan %	Los docentes prestan bibliografía %	Existe poco texto en la biblioteca %	Trabajan con folletos %	No tienen problemas %	No opinaron %	Total %
Contabilidad de costo III	15	15	70				100
Finanzas II			69		23	8	100
Contabilidad de Seguro		20	34	20	13	13	100
Contabilidad de Costo Forestal		9	18	55	9	9	100
Organización de Sistema Contable	38	12	38		12		100
Auditoría III		10	60	10	20		100
Formulación y Evaluación de Proyectos		12	76			12	100
Total	7.58	11.14	52.14	12.14	11	6	100

Fuente: Encuesta
Contaduría Pública y Finanzas IV y V año
BICU-Bilwi 2007.

En la mayoría de los trabajos es importante la explicación de la bibliografía consultada, lo cual constituye una evidencia del apoyo documental.

En este acápite en las asignaturas del Plan de Estudios de la Carrera de Contaduría Pública Finanzas que culminan con trabajos de curso, plantean que las orientaciones para el trabajo de curso deberán ser dadas a los estudiantes al concluir el primer tema, señalando la bibliografía a utilizar, las fuentes de información y los materiales necesarios para recogerla y procesarla.

Los alumnos opinaron en un 7.58% que no existe bibliografía para los trabajos que dejan, el 11.14% opinaron que los docentes les prestan bibliografía para poder realizar el trabajo de curso, 52.14% indicaron que en la biblioteca de la universidad existe poca bibliografía, 12.14% trabajan con folletos, 11% no tienen problemas y un 6% no opinaron.

❖ Según opinión de los alumnos entre otras dificultades que enfrentan como estudiantes en el desarrollo del trabajo de curso son los siguientes:

- ✓ Limitación acceso a computadoras
- ✓ Dificultad económica para adquirir folletos

- ✓ Práctica de campo no se realiza
- ✓ Falta de material didáctico
- ✓ Algunas veces el docente no domina la asignatura
- ✓ A veces no comprenden al docente
- ✓ Interrupciones de clases
- ✓ Poco tiempo para realizar el trabajo de curso
- ✓ Dificultad para encontrar bibliografía

En entrevista a los docentes de las asignaturas que culminan con trabajo de curso, se les preguntó ¿Qué dificultades presentan sus estudiantes para lograr el desarrollo de trabajo de curso? Sus respuestas fueron:

Docente de la asignatura de Contabilidad de Costo III:

No existe bibliografía suficiente, por lo que se les tiene que facilitar la misma, en la biblioteca el bibliotecario desconoce los libros existentes de la asignatura, cuando llegan los estudiantes expresa que tales libros no existen, lo cual no es cierto, sabiendo que esos libros están en la biblioteca.

Docente de la asignatura de Finanzas II:

Falta de tiempo para realizar el trabajo, porque en su mayoría son trabajadores.

Docente de la asignatura de Contabilidad de Seguros:

La falta de empresas de seguros en la región y el desconocimiento de las Leyes del Seguro Social.

Docente de la asignatura de Contabilidad de Costo Forestal:

Que el grupo es demasiado grande y los trabajos no se aseguran la participación por igual.

Docente de la asignatura de Organización de Sistema Contable:

Limitaciones acceso a computadoras.

Docente de la asignatura de Auditoría III:

La dificultad principal es que no pueden desarrollar los memos de control interno y el manejo de los índices y referencias en cédulas.

Docente de la asignatura de Formulación y Evaluación de Proyectos:

El programa es extenso para darlo en un semestre y no se logran dar todos los conocimientos y los estudiantes quedan a la espera de más práctica

Sugerencias para superar las dificultades durante la elaboración del trabajo de curso

Al preguntarle al docente de las asignaturas que culminan con trabajo de curso ¿Qué tipo de recomendaciones proponen para mejorar el desarrollo del trabajo de curso? Esta fue su respuesta:

Docente de la asignatura de Contabilidad de Costo III:

Es necesaria la experiencia de otros docentes para que revise los objetivos trazados, para que el estudiante esté bien claro de los trabajos a realizar.

Docente de la asignatura de Finanzas II:

No contestó

Docente de la asignatura de Contabilidad de Seguro:

Actualizar el programa del curso, adecuar el programa al entorno socioeconómico y cultural de la región, capacitar al docente en esta especialidad, en función del desarrollo potencial del mercado de seguros, tanto privado como social.

Docente de la asignatura de Contabilidad de Costo Forestal:

Efectuar las correcciones significativas al programa de la asignatura de Contabilidad de Costo Forestal, adaptar toda la información del programa a la realidad de la región y a la conceptualización real del costo forestal.

Docente de la asignatura de Organización de Sistema Contable:

Se debe permitir a los alumnos el acceso a la sala de computación y contar con un sistema contable computarizado para el desarrollo del trabajo de curso.

Docente de la asignatura de auditoría:

Que para desarrollar la práctica se requiere del semestre completo, actualmente se tiene que desarrollar dos unidades antes de entrar en la práctica, eso quita mucho tiempo, la universidad debería de tener un laboratorio con todos los documentos que se maneja en una empresa, para que sea una práctica completa y actualizar el programa que es del año 1998.

Docente de la asignatura de Formulación y Evaluación de Proyectos:

En el caso de Contaduría sería ampliar el programa y pensum para darle seguimiento a la clase, incorporando la asignatura Proyecto II y actualizar el programa adaptándolo a la Formulación de Proyectos de todo tipo: sociales, económicas y ambientales:

XI.-CONCLUSIONES:

De acuerdo a los resultados de la presente investigación se concluye con los siguientes:

- 1. En el documento Normativas y Políticas Curriculares de la Bluefields Indian & Caribbean University (BICU) establecen los trabajos de curso como una modalidad de culminación de estudios de los estudiantes. Por tanto, de 50 asignaturas que posee el plan de estudios de la carrera de Contaduría Pública y Finanzas en (7) siete asignaturas establecen trabajos de curso, ejemplo de ello tenemos los siguientes:**

No.	Asignaturas	Años académico
01	Contabilidad de costo III	IV año
02	Finanzas II	IV año
03	Contabilidad de Seguro	IV año
04	Contabilidad de Costo Forestal	V año
05	Organización de Sistema Contable	V año
06	Auditoría III	V año
07	Formulación y Evaluación de Proyectos	V año

- 2. No se cumplen con algunas indicaciones metodológicas y de organización sugeridas en los programas de asignaturas que culminan con trabajos de curso, estos son los siguientes:**

- ❖ Los trabajos de curso no se desarrollan con información obtenida de la realidad
- ❖ Los casos que se orientan no tienen semejanza con la economía de la región o la Nicaragüense.
- ❖ No se seleccionan las empresas en que se van a realizar las investigaciones.
- ❖ En algunas asignaturas no existe coordinación para que no se dupliquen contenido y ni existan contradicciones.
- ❖ No se orientan con anticipación los trabajos de curso al concluir el primer tema, no se orienta la bibliografía a utilizar, la fuente de información y los materiales necesarios para recogerla y procesarla.

3. Estrategias de enseñanza-aprendizaje que se cumplen en la práctica educativa en cada uno de los trabajos de curso, según asignaturas y su relación con lo que establece el programa.

- ❖ El profesor plantea los requerimientos del trabajo de curso mediante una guía de trabajo.
- ❖ La pizarra es el medio que más incidencia ha tenido en el docente.
- ❖ El docente realiza presentación de los objetivos al inicio del desarrollo de trabajo de curso.
- ❖ Las evaluaciones que se realizan son: pruebas parciales, sistemáticas, ejercicios, los trabajos en grupo, la asistencia y puntualidad.
- ❖ Los estudiantes expresaron que el docente brindó atención cuando tenían dificultades durante el desarrollo del trabajo de curso.

4. Cumplimiento de los trabajos de cursos en la práctica educativa.

- ❖ En el aula de clase se realiza más trabajo práctico.
- ❖ Realizan trabajo en grupo e individual.
- ❖ En la biblioteca de la universidad existe poca bibliografía por tanto, trabajan con folletos.
- ❖ Las tareas que propone el docente tiene relación con el objetivo del trabajo.

XII.-RECOMENDACIONES:

Del trabajo se derivan las siguientes recomendaciones:

Al docente:

1. Cumplir con todo el contenido programático.
2. Acostumbrarse al uso de medios audiovisuales y otros tipos de recursos didácticos durante los trabajos de curso.
3. Orientar con anticipación los trabajos de curso para evitar dificultades con el tiempo.
4. Desarrollar los trabajos de curso con información obtenida de la realidad y que tengan semejanza con la economía de la región o la nicaragüense.
5. Seleccionar las empresas en qué se van a realizar las investigaciones del trabajo de curso.
6. Realizar coordinación con otras asignaturas para que no se dupliquen contenido y ni existan contradicciones.

A la universidad:

1. Contratar docentes con dominio de la asignatura.
2. Realizar mayor labor de supervisión con respecto al cumplimiento de los contenidos programáticos por parte del docente.
3. Facilitar al docente las herramientas o materiales didácticos para su buen desempeño.
4. Capacitar al docente en función de la asignatura o especialidad que atiende.
5. Equipar a la biblioteca de materiales bibliográficos básicos.
6. Evaluar al docente.
7. Actualizar los programas del año 1998 y toda la información del programa se deben adaptar a la realidad de la región y/o al entorno socio económico y cultural de la región.
8. Actualizar el programa de la asignatura de Formulación y Evaluación de Proyecto, adaptándolo a proyectos de tipos sociales, económicas y ambientales.

XIII.-BIBLIOGRAFÍA:

1. Blaquez E., y otros (1998): "*Didáctica General*". Ediciones Anaya, S.A., España.
2. Bixio C., (2002). "*Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje*". Homo Sapiens. Ediciones, Serie, Educación III Edición.
3. Bluefields Indian & Caribbean University (1993). "*Programa de asignatura Contabilidad de Seguros*". Facultad de Ciencias Económicas y Administrativa, Escuela de Contaduría Pública y Finanzas.
4. Bluefields Indian & Caribbean University (1998). "*Programa de asignatura Organización y Sistemas Contables*". Facultad de Ciencias Económicas y Administrativa, Escuela de Contaduría Pública y Finanzas.
5. Bluefields Indian & Caribbean University (1998). "*Programa de asignatura Formulación y Evaluación de Proyectos*". Facultad de Ciencias Económicas y Administrativa, Escuela de Contaduría Pública y Finanzas.
6. Bluefields Indian & Caribbean University (1998). "*Programa de asignatura Contabilidad de Costo III*". Facultad de Ciencias Económicas y Administrativa, Escuela de Contaduría Pública y Finanzas.
7. Bluefields Indian & Caribbean University (1998). "*Programa de asignatura Finanzas II*". Facultad de Ciencias Económicas y Administrativa, Escuela de Contaduría Pública y Finanzas.
8. Bluefields Indian & Caribbean University (1998). "*Programa de asignatura Auditoría III*". Facultad de Ciencias Económicas y Administrativa, Escuela de Contaduría Pública y Finanzas.
9. Bluefields Indian & Caribbean University (2005). "*Programa de asignatura Introducción a la Contabilidad de Costo Forestal*". Facultad de Ciencias Económicas y Administrativa, Escuela de Contaduría Pública y Finanzas.
10. Calderos, K. (2002). "*La Didáctica hoy, concepciones y aplicaciones*". EUNED: Costa Rica.
11. Coll. C. y otros (1992). "*Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*". Santillana, España.
12. Coll, C. (1996). "*El constructivismo en el aula*". Edit. Grao, España.
13. Cooper M. James (1993). "*Estrategias de Enseñanzas*". 4ta. Edición, México: Laniza.
14. Cruz Ramírez, J. (1998). "*Educación y calidad total*", Grupo Editorial Iberoamericana S.A. de C.V. México D.F.

15. Compendio. Dubón Villavicencio Maritza y Zambrana Arias Rita Emilia. (febrero.2006). *Didáctica Contemporánea de la Educación Superior*. Nicaragua, Managua. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. (UNAN).
16. Compendio. Castillo Behtsabé y Rivera Norma Lesbia (marzo-2006). *Diseño y Desarrollo Curricular*. Nicaragua, Managua. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. (UNAN).
17. Compendio. Orozco Mireya (nov.2005). *Psicología del Aprendizaje*. Nicaragua, Managua. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. (UNAN).
18. Compendio. Sequeira Calero Valinda y Villagra Gutiérrez Silvia (diciembre.2005). *Curso Evaluación Educativa*. Managua, Nicaragua. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. (UNAN).
19. Compendio. Lucas Wilfred Benalicia y García Solórzano Argentina (febrero. 2005). *Metodología y pedagogía en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Bilwi, Puerto Cabezas, RAAN. Universidad Bluefields Indian & Caribbean University (BICU).
20. Cfr. García, R.; Clemente, A. y Pérez, E.: *Evaluación y desarrollo de las estrategias de aprendizaje en Psicología de la Educación*. Un estudio a través del Psychological Literatura (1984-1992), Revista de Historia de la Psicología, 13 (1992), 1-17.
21. Cfr. Beltrán, J (1996). *Estrategias de aprendizaje*, En J. Beltrán y C. Genovard (eds.) *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos.*; Madrid, Síntesis.
22. Cfr. Nisbet, J. y Schucksmith, J (1987): *Estrategias de aprendizaje*, Madrid, Santillana.
23. Cfr. Monereo, C.Y Clariana, M (1993): *Profesores y alumnos estratégicos: cuando aprender es consecuencia de pensar*, Madrid, pascal.
24. Cfr. Monereo, C. (coord.) (1994): *estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Formación del profesorado y aplicación en la escuela, Barcelona, Graó.
25. Cfr. Mayer, R.E.: *A Guiding Students= Cognitive processing of Scientific information in tex*.
26. Cfr. González Cabanach, R.; Valle, A. y Vázquez Grobas, A (1994): *Alas estrategias del aprendizaje* En R. González Cabanach: *Psicología de la Instrucción. El profesor y el estudiante*, la Coruña, Servicio de Publicaciones de la Universidad de la Coruña.
27. Cfr. Justicia, F. y Cano, F (1993): *Conceptos y medida de las estrategias y los estilos de aprendizaje*. En C. Monereo (compil.): *Las estrategias de aprendizaje: Procesos, contenidos e interacción*, Barcelona, Edicions Doménech.

28. Cfr. Selmes, I (1998): *La mejora de las habilidades para el estudio*, Barcelona, Paidós/MEC, edición original.
29. Cfr. Prieto, M.D. y Pérez, L (1993), Programa para la mejora de la inteligencia Teoría, Aplicación y Evaluación, Madrid, síntesis.
30. Cfr. Pozo, J.I (1989): *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid, Morata.
31. Cfr. Hernández, P. y García, L.A (1991): *Psicología y enseñanza del estudio. Teorías y técnicas para potenciar las habilidades intelectuales*, Madrid, Pirámide.
32. Cfr. Winstein, C.E. y Mayer, R.E (1986): A the teaching of learning strategies. En M.C, Wittrock (ed.): *Handbook of research on theaching*, New York, Macmillan.
33. Cfr. Dansereau, D.F.: A Learning strategy research. En J.V. Segal, S.F. Chipman y R. Glaser (1985) (eds): *Thinking and learning skills. Vol. 1: Relating instruction to research*, Hillsdale, NJ. Erlbaum.
34. Díaz, B. y Hernández, A. (2001). "*Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*". McGraw-Hill: Colombia.
35. Díaz Barriga Frida y Hernández Rojas Gerardo (1998). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: Una interpretación constructivista*. [En línea]. Disponible en: <http://74.125.47.132/search?q=cache:leZhO3ksj:alpha.rec.uabc.mx./dgaa/matdidac2/didactica/MaLuisa/Lecturas/CAPITULO>.
36. En M. Pressley, K.R. Harris y J.T. Guthrie (1992) (Eds): *Promoting academic competence and literacy in school*, San Diego, academic press.
37. Ferrandez A.A. Sarramona L.J. (1987: 188) "*Fundamento de la Educación*", Barcelona, España. Colección, Educación y Esperanza.
38. Gimeno, Sacristán, J. *El Curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata, S.A. s/f
39. Méndez Álvarez, Carlos Eduardo. (1995). "*Guía para elaborar diseño de investigación en ciencias económicas, contables y administrativa*". Segunda edición Colombia McGraw Hill Interamericana S.A.
40. *Metodología de la investigación*, tercera edición, McGraw-Hill, impreso en Chile, enero 2004.
41. Molina, B.Z. (1997) "*Planeamiento didáctico. Fundamentos, Principios y Procedimientos para el desarrollo*". Primera edición. Editorial Universidad Estatal a Distancia. San José Costa Rica.
42. Medina Rivilla A, Mata Salvador Francisco (2002); *Didáctica General*. Madrid., Prentice Hall.
43. Nicaragua, Bluefields Indian & Caribbean University (BICU), (06 de octubre 2005) *Normativas y Políticas Curriculares*.
44. Merecí Imideo (1968): "*Hacia una Didáctica General Dinámica*" ed. Kapeluz, Buenos aires.

45. Novak, J. y Gowin, B. (1998). *"Aprendiendo a aprender"*, Editorial. Martínez Roca: España.
46. Orozco Hernández, Roberta (junio 2001). *La glucosa y el rendimiento deportivo*. [en línea].
Disponible en: <http://www.Correodelmaestro.com/anteriores2007/julio/ensena.htm>.
47. Picado, F. (2004). *"Didáctica General, una perspectiva integradora"* EUNED: Costa Rica.
48. Sacristán, G. y Pérez, A. (2002). *"Comprender y transformar la enseñanza"*. Morata: España.
49. Las Estrategias de Aprendizaje: Características básicas y su relevancia en el contexto escolar. [en línea]. Disponible en: <http://www.educadormarista.com/Descognitivo/ESTRAPE4.HTM>
50. Zabalza, M.A, (1991): *Diseño y Desarrollo Curricular para profesores de enseñanza básica*. Cuarta edición actualizada, Marcea, S.A. de ediciones, Madrid.

Anexos

ANEXO I

GUÍA DE OBSERVACIÓN A LA CLASE DE _____

QUE ORIENTA UN TRABAJO DE CURSO.

INTRODUCCIÓN:

Estimado (a) profesor (a) el proceso de observación al aula tiene como propósito valorar como se desarrolla la asignatura de _____, que culmina con trabajo de curso, si el docente cumple con las orientaciones establecidas en el programa de asignatura para el desarrollo de trabajo de curso, qué estrategias metodológicas aplica el docente y estudiante en el desarrollo de trabajo de curso, qué dificultades enfrenta el docente y alumno, la calificación y evaluación de este tipo de actividades si se corresponden con los objetivos que se plantean las mismas.

Nombre y apellido del docente (a) _____

Facultad: _____

Año: _____ Carrera: _____

Fecha: _____ Hora inicio: _____ Hora finalización: _____

Asignatura: _____

No.	indicadores	Si	En parte	No	comentarios
A.	Actividades iniciales:				
	Motiva al iniciar el trabajo de curso				
	fundamenta el propósito del trabajo				
	Plantea los requerimientos mediante una guía de trabajo.				
	Explica los indicadores a evaluar				
	Atiende los saberes previos				
	Crea un adecuado ambiente en el aula.				
B.	Actividades desarrolladas:				
	Organiza a los estudiantes para el desarrollo de trabajo de curso.				
	Propone variadas estrategias que permitan la comprensión para el desarrollo de trabajo de curso.				

No.	indicadores	Si	En parte	No	comentarios
	Promueve el trabajo activo y constructivo Las actividades que realizan los estudiantes permiten aprendizajes significativos.				
	Las actividades que realizan los estudiantes permiten aprendizajes significativos.				
	Logran los estudiantes decodificar y reconstruir los enfoques metodológicos				
	Crea un ambiente democrático de respeto y simpatía				
	Utiliza vocabularios técnicos				
	Interviene psicopedagógicamente para ayudar a vencer dificultades				
	Mantiene motivado a los estudiantes durante el proceso				
	Emplea material didáctico adecuado				
	Estimula las habilidades del pensamiento creativo e independiente				
	Conduce a los estudiantes a los procesos de análisis, interpretar, predecir y juzgar el contenido del trabajo.				
	Realiza evaluación constante del desarrollo de trabajo de curso				
C.	Culminación:				
	Conduce a la síntesis del trabajo realizado				
	Realimenta las ideas con la participación de los estudiantes				
	Realimenta las conclusiones con su participación científica				
	Participa los estudiantes en la evaluación				
	Valora las actividades, la participación y los productos alcanzados.				

ANEXO II.

GUIA DE ENCUESTA A ESTUDIANTES DE _____ AÑO DE LA CARRERA DE CONTADURÍA PÚBLICA Y FINANZAS DE LA UNIVERSIDAD BICU-NÚCLEO PUERTO CABEZAS.

INTRODUCCIÓN:

Estimado estudiante: la presente encuesta tiene como objetivo conocer como se desarrolla el trabajo de curso de la asignatura de _____, en el aula de clase, que estrategias metodológicas aplica el docente en el desarrollo de trabajo de curso, que dificultades enfrentan, la calificación y evaluación de este tipo de actividades si se corresponden con los objetivos que se plantean las mismas.

I.-DATOS GENERALES:

Sección _____ Edad _____ Sexo: _____

Año _____ Turno _____ Etnia: _____

Asignatura: _____

Fecha de aplicación: _____ Hora: _____

II.-DESARROLLO:

1.- ¿Describe con sus propias palabras si elaboran trabajo de curso en la asignatura de?

Si

No

2.- ¿El Profesor plantea los requerimientos del trabajo de curso mediante una guía de trabajo?

Si

No

3.- ¿El profesor organiza a los estudiantes para el desarrollo de trabajo de curso?

Si

No

4.- ¿Qué ejercicios del trabajo de curso son las que realiza en el aula de clase?

5.- ¿Las tareas que te propone tu profesor, te permite comprender lo que tienes que realizar y tiene relación con el objeto del trabajo?

6.- ¿Cómo te motiva tu profesor para el desarrollo de trabajo de curso?

7.- ¿Qué materiales didácticos te propuso el profesor para el desarrollo de trabajo de curso?

No.	Recursos Didácticos	Siempre	A veces	Nunca
01	La Pizarra			
02	Rota folio			
03	Carteles			
04	Gráficos			
05	Ilustraciones			
06	Mapas			
07	Materiales de experimentación			
08	Materiales audiovisuales			
09	Radios			
10	Discos			
11	Grabaciones			
12	Cassettes			
13	Libros			
14	Guías			
15	Folletos			
16	Laminas			

8.- ¿Qué otros recursos utiliza? Mencione:

9.- ¿Describir que estrategias y procedimientos metodológicos aplica el docente en el desarrollo del trabajo de curso?

a) Seleccione la frecuencia con que su profesor (a) aplica las siguientes estrategias de enseñanzas al inicio del desarrollo del trabajo de curso, en la asignatura de _____:

No.	Estrategias que aplica su profesor (a)	Siempre	A veces	Nunca
01	Realiza presentación de los objetivos			
02	Realiza pregunta al inicio del desarrollo de trabajo de curso.			
03	Realiza lluvias de ideas al iniciar el desarrollo de trabajo de curso			

b) Qué otras estrategias aplica su profesor (a) al inicio del desarrollo del trabajo de curso, en la asignatura de _____.

c) Haga una valoración de las estrategias de enseñanzas que aplica su profesor (a) al inicio del desarrollo del trabajo de curso, en la asignatura de _____:

- d) Seleccione la frecuencia con que su profesor (a) aplica las siguientes estrategias de enseñanzas durante el desarrollo de trabajo de curso, en la asignatura de _____:

No.	Estrategias que aplica su profesor (a)	Siempre	A veces	Nunca
01	Utiliza mapas conceptuales			
02	Utiliza redes semánticas			
03	Hace analogías (comparaciones)			
04	Hace preguntas			
05	Enseña con ilustraciones			
06	Hace pista claves (puntos clave para recordatorio)			
07	Hace seminarios			
08	Hace talleres o clases prácticas			
09	Forma equipo de trabajo			
10	Hace exposiciones en la clase.			

- e) Describa que otras estrategias didácticas aplica su profesor (a) durante el desarrollo de trabajo de curso, en la asignatura de _____:
- f) Haga una valoración de las estrategias de enseñanzas que aplica su profesor (a) durante el desarrollo de trabajo de curso, en la asignatura de _____.
- g) Seleccione la frecuencia con que su profesor (a) aplica las siguientes estrategias de enseñanzas en la asignatura de _____, al finalizar el trabajo de curso.

No.	Estrategias que aplica su profesor (a)	Siempre	A veces	Nunca
01	Hace pregunta			
02	Hace resúmenes finales			
03	Hace mapas conceptuales			

- h) Mencione otras estrategias que aplica su profesor (a) al finalizar el trabajo de curso, en la asignatura de _____.
- i) Haga una valoración de las estrategias de enseñanzas que aplica su profesor (a) al finalizar el trabajo de curso, en la asignatura de _____.

10.- ¿Comente si elabora el trabajo de curso de forma individual o en equipo, cuantos miembros del equipo?

11.- ¿Explique que dificultades ha tenido para la consulta bibliográfica?

12.- ¿Explique que otras dificultades enfrenta como estudiante en el desarrollo de trabajo de curso?

13.- ¿Qué tipo de evaluación utiliza el docente y si corresponden con los objetivos planteados en el trabajo de curso?

14.- ¿El trabajo escrito de curso es realizada en correspondencia a los requerimientos planteados por el profesor?

15.- ¿Su profesor (a) le brinda atención cuando tiene dificultades durante el desarrollo de trabajo de curso?

Si

No

16.-¿Cómo valora la metodología que aplica su profesor (a) de _____, durante el desarrollo de trabajo de curso?

17.- ¿Qué utilidad tiene el trabajo de curso en su formación profesional?

18.- ¿Qué estrategias de aprendizaje utiliza usted para el desarrollo del trabajo de curso?

19.- ¿Qué sugiere para superar las dificultades en la asignatura de _____, durante la elaboración del trabajo de curso?

ANEXO III

GUÍA DE ENTREVISTA

ENTREVISTA A DOCENTE DE LA ASIGNATURA DE _____

INTRODUCCIÓN:

Estimado profesor: la presente entrevista tiene como objetivo conocer como se desarrolla el trabajo de curso en la asignatura de _____, en el aula de clase, que estrategias metodológicas aplica el docente en el desarrollo de trabajo de curso, que dificultades enfrenta, la calificación y evaluación de este tipo de actividades si se corresponden con los objetivos que se plantean las mismas. Gracias por su objetividad de sus aportes.

I.-DATOS GENERALES:

Nombre: _____

Sexo _____

Edad _____

Procedencia urbana _____

Rural _____

Grado que atiende: _____

Turno _____

Años de experiencias en la docencia: _____ Asignatura: _____

Años de experiencias en el grado que atiende: _____

Tipos de capacitaciones recibidas: _____

Fecha de aplicación: _____ Hora: _____

II.-DESARROLLO:

1.-Describa con sus propias palabras si elaboran trabajo de curso en la asignatura de _____

2.- ¿Cuáles son las estrategias metodológicas que usted emplea para el desarrollo de trabajo de curso, en la asignatura de _____, que culmina con trabajo de curso?

3.- ¿Qué estrategias didácticas utiliza para el desarrollo de trabajo de curso?

4.- ¿Cuáles son las fortalezas que tiene sus estudiantes que permitan desarrollar el trabajo de curso, en la asignatura de _____, que culmina con trabajo de curso?

5.- ¿Qué dificultades presentan sus estudiantes para lograr el desarrollo de trabajo de curso, en la asignatura de _____, que culmina con trabajo de curso?

6.- ¿Qué acciones realiza usted para superar las dificultades que tienen sus estudiantes para lograr un mejor desarrollo del trabajo de curso, en la asignatura de _____, que culmina con trabajo de curso?

7.- ¿Qué metodología emplea usted en el aula de clase para que se realice el trabajo de curso en la asignatura de _____?

8.- ¿Cuál es el enfoque que pone en práctica en el aula de clase durante el desarrollo de trabajo de curso, en la asignatura de _____, que culmina con trabajo de curso?

9.- ¿Qué tipo de recomendaciones propone para mejorar el desarrollo de trabajo de curso, en la asignatura de _____?

Anexo IV: Validación guía de observación

	Importancia		Coherencia		precisión		Claridad	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
Actividades iniciales:								
Activa el periodo inicial	3	2	3	2	3	2	1	4
Fundamenta el propósito del trabajo	4	1	4	1	2	3	2	3
Ante los requerimientos mediante una guía de trabajo	4	1	3	2	3	2	2	3
Explica los indicadores a evaluar	4	1	4	1	3	2	3	3
Integra el nuevo proceso al anterior	3	2	1	4	2	3	0	5
Convierte los saberes previos.	4	1	3	2	3	2	4	1
Prepara una adecuada ambientación en el aula.	4	1	3	2	3	2	3	2
Actividades desarrolladas:								
Organiza a los estudiantes para el desarrollo de trabajo de curso.	4	1	3	2	4	1	3	2
Propone variadas estrategias que permitan la comprensión para el desarrollo de trabajo de curso.	4	1	4	1	4	1	4	1
Propone el trabajo activo y constructivo.	4	1	3	2	4	1	4	1
Las actividades que realizan los estudiantes permiten aprendizajes significativos.	4	1	4	1	4	1	4	1
Según la teoría abordada los estudiantes logran establecer una relación una relación en correspondencia con el objeto del trabajo.	4	1	3	2	2	3	2	3
Logran los estudiantes decodificar y construir los enfoques metodológicos.	3	2	3	2	2	3	2	3
Prepara un ambiente democrático de respeto y simpatía.	4	1	3	2	4	1	3	2
Elabora vocabularios técnicos.	4	1	4	1	4	1	4	1
Interviene psicopedagógicamente para ayudar a vencer dificultades.	4	1	4	1	4	1	4	1
Mantiene motivado a los estudiantes durante el proceso	4	1	3	2	3	2	4	1
Utiliza material didáctico adecuado.	4	1	4	1	4	1	4	1
Formula las habilidades del pensamiento activo e independiente.	4	1	3	2	3	2	4	1

Anexo IV: Validación guía de observación

	Importancia		Coherencia		precisión		Claridad	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
Conduce a los estudiantes a los procesos de análisis, interpretar, predecir y juzgar el contenido del trabajo.	4	1	3	2	4	1	4	1
Realiza evaluación constante del desarrollo de trabajo de curso.	4	1	4	1	4	1	4	1
C.-Culminación:								
Conduce a la síntesis del trabajo realizado.	3	2	3	2	3	2	3	2
Realimenta las ideas con la participación de los estudiantes.	4	1	4	1	2	3	3	2
Realimenta las conclusiones con su participación científica	4	1	4	1	2	3	3	2
Participa los estudiantes en la evaluación.	4	1	3	2	3	2	3	2
Valora las actividades, la participación y los productos alcanzados.	4	1	3	2	3	2	3	2

Anexo V: Validación guía de encuesta

	Importancia		Coherencia		precisión		Claridad	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
Describe con palabras propias si laboran trabajo de curso en la asignatura?	4	1	4	1	3	2	4	1
El profesor plantea los requerimientos del trabajo de curso mediante una guía de trabajo?	4	1	5	0	5	0	4	1
El profesor organiza a los estudiantes para el desarrollo de trabajo de curso?	5	0	5	0	3	2	4	1
Qué ejercicios del trabajo de curso son los que realiza en el aula de clase?	4	1	5	0	4	1	4	1
Las tareas que te propone tu profesor, te permiten a comprender lo que realizas y tiene relación con el objeto del trabajo?	5	0	4	1	4	1	3	2
Cómo te motiva tu profesor para el desarrollo de trabajo de curso?	5	0	5	0	5	0	5	0
Qué materiales didácticos te propuso el profesor para el desarrollo de trabajo de curso?	5	0	5	0	5	0	5	0
Describir que otras estrategias y procedimientos metodológicos aplica el docente en el desarrollo del trabajo de curso?	5	0	4	1	3	2	3	2
De qué manera incide en tu rendimiento académico tu nivel de comprensión?	5	0	4	1	4	1	4	1
Comente si elabora el trabajo de curso de forma individual o en equipo?	4	1	4	1	3	2	4	1
Explique qué dificultades ha tenido para la consulta bibliográfica?	5	0	5	0	5	0	5	0
Explique qué otras dificultades enfrenta como estudiante en el desarrollo de trabajo de curso?	5	0	5	0	5	0	5	0
Qué tipo de evaluación utiliza el docente y si corresponden con los objetivos planteados en el trabajo de curso?	5	0	5	0	4	1	4	1
El trabajo escrito de curso es realizado con correspondencia a los requerimientos planteados por el profesor?	4	1	4	1	2	3	2	3

Anexo VI: Validación guía de entrevista

	Importancia		Coherencia		precisión		Claridad	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
¿Describa con palabras propias si elaboran trabajo de curso en la asignatura de _____ ?	4	1	3	2	2	3	4	1
¿Cuáles son las estrategias metodológicas que usted emplea para el desarrollo de trabajo de curso, en la asignatura de _____, que culmina con trabajo de curso?	5	0	3	2	4	1	4	1
¿Qué recursos didácticos utiliza para el desarrollo de trabajo de curso?	4	1	5	0	5	0	4	1
¿Cuáles son las fortalezas que tienen sus estudiantes que permitan desarrollar el trabajo de curso, en la asignatura de _____, que culmina con trabajo de curso?	5	0	4	1	4	1	4	1
¿Qué dificultades presentan sus estudiantes para lograr el desarrollo de trabajo de curso, en la asignatura de _____, que culmina con trabajo de curso?	5	0	5	0	4	1	4	1
¿Qué acciones realiza usted para superar las dificultades que tiene sus estudiantes para lograr un mejor desarrollo del trabajo de curso en la asignatura de _____, que culmina con trabajo de curso?	5	0	4	1	4	1	4	1
¿Qué metodología emplea usted en el aula de clase para que se realice el trabajo de curso en la asignatura de _____ ?	5	0	4	1	4	1	4	1
¿Cuál es el enfoque que pone en práctica en el aula de clase durante el desarrollo de trabajo de curso, en la asignatura de _____, que culmina con trabajo de curso?	5	0	4	1	4	1	5	0

ANEXO VII: DATOS GENERALES

RESULTADOS DE ENCUESTA CONTABILIDAD DE COSTO III

Tabla No.1

Cumplimiento de la realización del trabajo de curso en la asignatura de Contabilidad de Costo III.

	Frecuencia	Porcentaje
Si	16	92
No	2	8
Total	18	100

Tabla No. 2

Planteamiento de los requerimientos del trabajo de curso de la asignatura de Contabilidad de Costo III mediante una guía de trabajo

	Frecuencia	Porcentaje
Si	14	77
No	4	23
Total	18	100

Tabla No. 3

Organización de los estudiantes para el desarrollo de trabajo de curso en la asignatura de Contabilidad de Costo III

	Frecuencia	Porcentaje
Si	15	85
No	3	15
Total	18	100

Tabla No. 4

Actividades del trabajo de cursos que se realizan en el aula de clase en la asignatura de Contabilidad de Costo III

	Frecuencia	Porcentaje
Trabajo práctico	15	85
No opinaron	3	15
Total	18	100

Tabla No. 5

El nivel de relación que tienen las tareas que propone el docente de la asignatura de Contabilidad de Costo III con el objetivo del trabajo de curso.

	Frecuencia	Porcentaje
Tiene relación	16	92
Algunas veces	2	8
Total	18	100

Tabla No. 6

Recursos didácticos propuestos por el docente para el desarrollo de trabajo de curso

No.	Estrategias que aplica su profesor (a)	Siempre		A veces		Nunca	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
01	La Pizarra	16	92	2	8		
02	Rotafolio			2	8	16	92
03	Carteles			7	38	11	62
04	Gráficos			4	23	14	77
05	Ilustraciones			2	8	16	92
06	Mapas			2	8	16	92
07	Materiales de experimentación			2	8	16	92
08	Materiales audiovisuales			3	15	15	85
09	Radios					18	100
10	Discos					18	100
11	Grabaciones					18	100
12	Cassettes					18	100
13	Libros	9	46	4	23	5	31
14	Guías	4	23	6	31	8	46
15	Folletos	8	46	8	46	2	8
16	Láminas	2	8	2	8	14	84

Tabla No. 7

Estrategias de enseñanza aplicadas por el docente de la asignatura de Contabilidad de Costo III al inicio del desarrollo de trabajo de curso.

No.	Estrategias que aplica su profesor (a)	Siempre		A veces		Nunca	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
01	Realiza presentación de los objetivos	7	38	10	54	1	8
02	Realiza pregunta al inicio del desarrollo de trabajo de curso.	8	46	10	54	0	0
03	Realiza lluvias de ideas al iniciar el desarrollo de trabajo de curso	2	8	12	69	4	23

Tabla No.8

Valoración de las estrategias de enseñanza que aplica el profesor de la asignatura de Contabilidad de Costo III al inicio del desarrollo del trabajo de curso

	Frecuencia	Porcentaje
Buena	9	53
Regular	4	23
No opinaron	5	24
Total	18	100

Tabla No. 9

Frecuencia con que el profesor de Contabilidad de Costo III aplica las siguientes estrategias de enseñanza durante el desarrollo del trabajo de curso.

No.	Estrategias que aplica su profesor (a)	Siempre		A veces		Nunca	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
01	Utiliza mapas conceptuales			3	15	15	85
02	Utiliza redes semánticas			2	8	16	92
03	Hace analogías (comparaciones)	4	23	11	62	3	15
04	Hace preguntas	14	84	2	8	2	8
05	Enseña con ilustraciones	3	15	8	46	7	39
06	Hace pista clave (puntos clave para recordatorio)	7	39	7	39	4	22
07	Hace seminarios			5	31	13	69
08	Hace talleres o clases prácticas	8	46	8	46	2	8
09	Forma equipo de trabajo	11	61	7	39		
10	Hace exposiciones en la clase	8	46	10	54		

Tabla No.10

Valoración de las estrategias de enseñanzas que aplica el profesor de Contabilidad de Costo III durante el desarrollo de trabajo de curso.

	Frecuencia	Porcentaje
Buena	13	69
Regular	2	8
No opinaron	3	23
Total	18	100

Tabla No.11

Frecuencia con que su profesor de Contabilidad de Costo III aplica las siguientes estrategias de enseñanzas al finalizar el trabajo de curso:

No.	Estrategias que aplica su profesor (a)	Siempre		A veces		Nunca	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
01	Hace pregunta	11	64	6	33	1	3
02	Hace resúmenes finales	7	42	7	38	4	20
03	Hace mapas conceptuales	3	16	6	32	9	52

Tabla No.12

Valoración de las estrategias de enseñanzas que aplica su profesor de Contabilidad de Costo III al finalizar el trabajo de curso:

	Frecuencia	Porcentaje
Buena	7	38
Regular	4	23
Mala	2	8
No opinaron	5	31
Total	18	100

Tabla No.13

Formas de elaboración del trabajo de curso en la asignatura de Contabilidad de Costo III

	Frecuencia	Porcentaje
En grupo	6	31
Individual y en grupo	12	69
Total	18	100

Tabla No.14

Dificultades que han tenido los estudiantes para la consulta bibliográfica en la asignatura de Contabilidad de Costo III.

	Frecuencia	Porcentaje
Poca bibliografía en la biblioteca	12	70
Los docentes prestan la bibliografía	3	15
Muchas veces no existe bibliografía para los trabajos que dejan.	3	15
Total	18	100

Tabla No.15

Otras dificultades que enfrentan los estudiantes en el desarrollo de trabajo de curso en la asignatura de Contabilidad de Costo III.

	Frecuencia	Porcentaje
Poco tiempo para realizar el trabajo	1	8
Dificultad para encontrar bibliografía	10	54
Interrupción de clases	3	15
No opinaron	4	23
Total	18	100

Tabla No.16

Tipo de evaluación utilizada por el docente de la asignatura de Contabilidad de Costo III y su correspondencia con los objetivos planteados en el trabajo de curso.

	Frecuencia	Porcentaje
Pruebas parciales, sistemáticos, ejercicios	10	54
Asistencia y puntualidad	1	8
La evaluación se realiza en correspondencia a los objetivos	1	8
Trabajo en grupo	1	8
No opinaron	5	22
Total	18	100

Tabla No.17

Correspondencia del trabajo escrito con los requerimientos planteados por el profesor de Contabilidad de Costo III.

	Frecuencia	Porcentaje
Si	12	69
A veces	2	8
No opinaron	4	23
Total	18	100

Tabla No.18

Atención que brinda el profesor de Contabilidad de Costo III ante las dificultades durante el desarrollo de trabajo de curso?

	Frecuencia	Porcentaje
Si	16	92
No	2	8
Total	18	100

Tabla No.19

Valoración de la metodología que aplica el profesor de Contabilidad de Costo III durante el desarrollo de trabajo de curso

	Frecuencia	Porcentaje
Buena	12	70
Regular	3	15
No opinaron	3	15
Total	18	100

Tabla No. 20

Sugerencias para superar las dificultades durante la elaboración del trabajo de curso en la asignatura de Contabilidad de Costo III?

	Frecuencia	Porcentaje
Asignar mayor tiempo para el trabajo	1	8
El docente debe explicar más claramente.	1	8
Realizar más práctica	1	8
Dominio de la asignatura por parte del docente	1	8
Garantizar más bibliografía	6	22
El docente es bueno.	1	8
Utilizar medios visuales	1	8
Utilizar el laboratorio de computadora	3	15
No opinaron	3	15
Total	18	100

Fuente: Encuesta
IV año Contaduría Pública y Finanzas
BICU-Bilwi 2007.

RESULTADOS DE ENCUESTA FINANZAS II

Tabla N0. 1

Cumplimiento de la realización del trabajo de curso en la asignatura de Finanzas II.

	Frecuencia	Porcentaje
Si	10	54
No	8	46
Total	18	100

Tabla No. 2

Planteamiento de los requerimientos del trabajo de curso de la asignatura de Finanzas II mediante una guía de trabajo.

	Frecuencia	Porcentaje
Si	10	54
No	8	46
Total	18	100

Tabla No. 3

Organización de los estudiantes para el desarrollo de trabajo de curso en la asignatura de Finanzas II.

	Frecuencia	Porcentaje
Si	10	54
No	8	46
Total	18	100

Tabla No. 4

Actividades del trabajo de cursos que se realiza en el aula de clase en la asignatura de Finanzas II.

	Frecuencia	Porcentaje
Trabajo práctico	12	61
Ninguno	1	8
Reciben explicación	1	8
El docente sólo dicta	3	15
No opinaron	1	8
Total	18	100

Tabla No.5

El nivel de relación que tienen las tareas que propone el docente de la asignatura de Finanzas II con el objetivo del trabajo de curso.

	Frecuencia	Porcentaje
Tiene relación	6	31
No tiene relación	3	15
Algunas veces	3	15
La docente los mandan a investigar después les explican	4	23
El docente no es muy comunicativo	1	8
Queda muy pobre el trabajo de curso.	1	8
Total	18	100

Tabla No. 6

Recursos didácticos propuestos por el docente de Finanzas II para el desarrollo de trabajo de curso.

No.	Estrategias que aplica su profesor (a)	Siempre		A veces		Nunca	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
01	La Pizarra	13	69	5	31		
02	Rotafolio					18	100
03	Carteles					18	100
04	Gráficos			3	15	15	85
05	Ilustraciones			1	8	17	92
06	Mapas			1	8	17	92
07	Materiales de experimentación					18	100
08	Materiales audiovisuales					18	100
09	Radios					18	100
10	Discos					18	100
11	Grabaciones					18	100
12	Cassettes					18	100
13	Libros	7	38	1	8	10	54
14	Guías	1	8	6	31	11	61
15	Folletos	5	31	8	38	5	31
16	Láminas	1	8	1	8	16	84

Tabla No. 7

Estrategia de enseñanza aplicada por el docente de la asignatura de Finanzas II al inicio del desarrollo de trabajo de curso.

No.	Estrategias que aplica su profesor (a)	Siempre		A veces		Nunca	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	
01	Realiza presentación de los objetivos	6	31	11	61	1	8
02	Realiza pregunta al inicio del desarrollo de trabajo de curso.	10	54	7	38	1	8
03	Realiza lluvias de ideas al iniciar el desarrollo de trabajo de curso	4	23	8	46	6	31

Tabla No. 8

Valoración de las estrategias de enseñanza que aplica el profesor de la asignatura de Finanzas II al inicio del desarrollo del trabajo de curso.

	Frecuencia	Porcentaje
Buena	4	23
Mala	1	8
No domina la asignatura	1	8
La docente no tiene pedagogía	3	16
La docente se dedica solo a dictar	1	8
No opinaron	8	37
Total	18	100

Tabla No.9

Frecuencia con que el profesor de Finanzas II aplica las siguientes estrategias de enseñanza durante el desarrollo del trabajo de curso.

No.	Estrategias que aplica su profesor (a)	Siempre		A veces		Nunca	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
01	Utiliza mapas conceptuales					18	100
02	Utiliza redes semánticas					18	100
03	Hace analogías (comparaciones)			7	38	11	62
04	Hace preguntas	8	46	10	54		
05	Enseña con ilustraciones	1	8	1	8	16	84
06	Hace pista clave (puntos clave para recordatorio)	1	8	7	38	10	54
07	Hace seminarios			3	16	15	84
08	Hace talleres o clases prácticas.	1	8	6	31	11	61
09	Forma equipo de trabajo	4	23	6	31	8	46
10	Hace exposiciones en la clase	7	38	10	54	1	8

Tabla No. 10

Valoración de las estrategias de enseñanzas que aplica el profesor de Finanzas II durante el desarrollo de trabajo de curso.

	Frecuencia	Porcentaje
Buena	4	23
No planifica la clase	3	15
No Explica sólo dicta	3	15
Brindar capacitación al docente.	1	8
No existe motivación	1	8
No opinaron	6	31
Total	18	100

Tabla No. 11

Frecuencia con que el profesor de Finanzas II aplica las siguientes estrategias de enseñanzas al finalizar el trabajo de curso:

No.	Estrategias que aplica su profesor (a)	Siempre		A veces		Nunca	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	
01	Hace pregunta	7	38	10	54	1	8
02	Hace resúmenes finales	4	23	8	46	6	31
03	Hace mapas conceptuales	0		3	15	15	85

Tabla No. 12

Valoración de las estrategias de enseñanzas que aplica el profesor de Finanzas II al finalizar el trabajo de curso:

	Frecuencia	Porcentaje
Buena	4	23
No domina la asignatura	4	23
Sólo dicta	1	8
No opinaron	9	46
Total	18	100

Tabla No. 13

Formas de elaboración del trabajo de curso en la asignatura de Finanzas II

	Frecuencia	Porcentaje
Individual	1	8
En equipo	4	23
De las dos formas	12	61
No opinaron	1	8
Total	18	100

Tabla No. 14

Dificultades que han tenido los estudiantes para la consulta bibliográfica en la asignatura de Finanzas II.

	Frecuencia	Porcentaje
Poca bibliografía en la biblioteca	13	69
No tienen problemas	4	23
No opinaron	1	8
Total	18	100

Tabla No. 15

Otras dificultades que enfrentan los estudiantes en el desarrollo de trabajo de curso en la asignatura de Finanzas II.

	Frecuencia	Porcentaje
No tienen dificultades	4	15
Falta de material didáctico	1	8
El docente no domina la asignatura	6	31
No comprenden al docente	1	8
Interrupción de clases	1	8
No opinaron	5	30
Total	18	100

Tabla No. 16

Tipo de evaluación utilizada por el docente de la asignatura de Finanzas II y su correspondencia con los objetivos planteados en el trabajo de curso.

	Frecuencia	Porcentaje
Pruebas parciales, sistemáticos, ejercicios	4	31
Asistencia y puntualidad	1	8
La evaluación se realiza en correspondencia a los objetivos	3	23
No corresponden con los objetivos	3	23
No opinaron	2	15
Total	18	100

Tabla No. 17

Correspondencia del trabajo escrito con los requerimientos planteados por el profesor de Finanzas II.

	Frecuencia	Porcentaje
Si	10	54
A veces	4	23
No opinaron	4	23
Total	18	100

Tabla No.18

Atención que brinda el profesor de Finanzas II ante las dificultades durante el desarrollo de trabajo de curso.

	Frecuencia	Porcentaje
Si	10	54
No	8	46
Total	18	100

Tabla No. 19

Valoración de la metodología que aplica el profesor de Finanzas II durante el desarrollo de trabajo de curso

	Frecuencia	Porcentaje
Buena	6	31
Mala	8	46
Regular	1	8
No opinaron	3	15
Total	18	100

Tabla No. 20

Sugerencias para superar las dificultades durante la elaboración del trabajo de curso en la asignatura de Finanzas II?

	Frecuencia	Porcentaje
El docente debe explicar más claramente.	3	15
Realizar más práctica	1	8
Dominio de la asignatura por parte del docente	7	39
Brindar capacitación al docente	3	15
No opinaron	4	23
Total	18	100

Fuente: Encuesta
IV año Contaduría Pública y Finanzas
BICU-Bilwi 2007.

RESULTADOS DE ENCUESTA CONTABILIDAD DE SEGUROS

Tabla N0. 1

Cumplimiento de la realización del trabajo de curso en la asignatura de Contabilidad de Seguros.

	Frecuencia	Porcentaje
Si	13	73
No	5	27
Total	18	100

Tabla No. 2

Planteamiento de los requerimientos del trabajo de curso de la asignatura de Contabilidad de Seguros mediante una guía de trabajo.

	Frecuencia	Porcentaje
Si	17	93
No	1	7
Total	18	100

Tabla No. 3

Organización de los estudiantes para el desarrollo de trabajo de curso en la asignatura de Contabilidad de Seguros.

	Frecuencia	Porcentaje
Si	10	53
No	8	47
Total	18	100

Tabla No. 4

Actividades del trabajo de cursos que se realizan en el aula de clase en la asignatura de Contabilidad de Seguros.

	Frecuencia	Porcentaje
Trabajo práctico	9	47
Reuniones en grupo	1	7
Exposiciones	2	12
Evaluaciones	1	7
Ninguno	4	20
No opinaron	1	7
Total	18	100

Tabla No.5

El nivel de relación que tienen las tareas que propone el docente de la asignatura de Contabilidad de Seguros con el objetivo del trabajo de curso.

	Frecuencia	Porcentaje
Tiene relación	15	80
El docente da ejemplos prácticos	1	7
No pueden practicar por falta de bibliografía	2	13
Total	18	100

Tabla No. 6

Recursos didácticos propuestos por el docente de Contabilidad de Seguros para el desarrollo de trabajo de curso.

No.	Estrategias que aplica su profesor (a)	Siempre		A veces		Nunca	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
01	La Pizarra	14	80	4	20		
02	Rota folio					18	100
03	Carteles	1	7	1	7	16	86
04	Gráficos	6	33	2	13	10	54
05	Ilustraciones	4	20	1	7	13	73
06	Mapas	1	7	2	13	15	80
07	Materiales de experimentación			4	20	14	80
08	Materiales audiovisuales			4	20	14	80
09	Radios					18	100
10	Discos					18	100
11	Grabaciones					18	100
12	Cassettes					18	100
13	Libros	2	13	4	20	12	67
14	Guías	4	20	5	27	9	53
15	Folleto	9	47	2	13	7	40
16	Láminas	1	7	1	7	16	86

Tabla No. 7

Estrategias de enseñanza aplicadas por el docente de la asignatura de Contabilidad de Seguros al inicio del desarrollo de trabajo de curso.

No.	Estrategias que aplica su profesor (a)	Siempre		A veces		Nunca	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
01	Realiza presentación de los objetivos	12	67	4	20	2	13
02	Realiza pregunta al inicio del desarrollo de trabajo de curso.	7	40	9	47	2	13
03	Realiza lluvias de ideas al iniciar el desarrollo de trabajo de curso	5	33	9	47	4	20

Tabla No. 8

Valoración de las estrategias de enseñanza que aplica el profesor de la asignatura de Contabilidad de Seguros al inicio del desarrollo del trabajo de curso.

	Frecuencia	Porcentaje
Buena	9	47
Es entendible la clase	2	13
El docente domina la asignatura.	5	27
No opinaron	2	13
Total	18	100

Tabla No. 9

Frecuencia con que el profesor de Contabilidad de Seguros aplica las siguientes estrategias de enseñanza durante el desarrollo del trabajo de curso.

No.	Estrategias que aplica su profesor (a)	Siempre		A veces		Nunca	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
01	Utiliza mapas conceptuales	2	13	9	47	7	40
02	Utiliza redes semánticas	4	20	4	20	10	60
03	Hace analogías (comparaciones)	7	40	6	33	5	27
04	Hace preguntas	11	60	5	27	2	13
05	Enseña con ilustraciones	6	33	1	7	11	60
06	Hace pista clave (puntos clave para recordatorio)	9	47	8	47	1	6
07	Hace seminarios	1	7	4	20	13	73
08	Hace talleres o clases prácticas	5	33	4	20	9	47
09	Forma equipo de trabajo	9	47	4	20	5	33
10	Hace exposiciones en la clase	5	27	6	33	7	40

Tabla No. 10

Valoración de las estrategias de enseñanzas que aplica el profesor de Contabilidad de Seguros durante el desarrollo de trabajo de curso.

	Frecuencia	Porcentaje
Buena	5	27
Debe mejorar su estrategia	1	7
Domina la asignatura	2	13
Su explicación es clara	2	13
No opinaron	8	40
Total	18	100

Tabla No. 11

Frecuencia con que el profesor de Contabilidad de Seguros aplica las siguientes estrategias de enseñanzas al finalizar el trabajo de curso:

No.	Estrategias que aplica su profesor (a)	Siempre		A veces		Nunca	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	
01	Hace pregunta	11	60	7	40	0	
02	Hace resúmenes finales	8	47	6	33	4	20
03	Hace mapas conceptuales	5	27	5	27	8	46

Tabla No. 12

Valoración de las estrategias de enseñanzas que aplica el profesor de Contabilidad de Seguros al finalizar el trabajo de curso:

	Frecuencia	Porcentaje
Buena	5	27
El docente domina la asignatura	1	7
Sus explicaciones son claras	1	7
Realiza clases prácticas	1	7
No opinaron	10	52
Total	18	100

Tabla No. 13

Formas de elaboración del trabajo de curso en la asignatura de Contabilidad de Seguros.

	Frecuencia	Porcentaje
Individual	6	33
Individual y en equipo	8	47
No opinaron	4	20
Total	18	100

Tabla No. 14

Dificultades que han tenido los estudiantes para la consulta bibliográfica en la asignatura de Contabilidad de Seguros.

	Frecuencia	Porcentaje
Poca bibliografía en la biblioteca.	6	34
Los docentes prestan la bibliografía.	4	20
Trabajan con folletos	4	20
No tienen problemas	2	13
No opinaron	2	13
Total	18	100

Tabla No. 15

Otras dificultades que enfrentan los estudiantes en el desarrollo de trabajo de curso en la asignatura de Contabilidad de Seguros.

	Frecuencia	Porcentaje
Poco tiempo para realizar el trabajo	1	7
Dificultad para encontrar bibliografía	1	7
No tienen dificultades	11	60
No opinaron	5	26
Total	18	100

Tabla No. 16

Tipo de evaluación utilizada por el docente de la asignatura de Contabilidad de Seguros y su correspondencia con los objetivos planteados en el trabajo de curso.

	Frecuencia	Porcentaje
Pruebas parciales, sistemáticos, ejercicios	1	7
Asistencia y puntualidad	1	7
La evaluación se realiza en correspondencia a los objetivos	7	40
No opinaron	9	46
Total	18	100

Tabla No. 17

Correspondencia del trabajo escrito con los requerimientos planteados por el profesor de Contabilidad de Seguros.

	Frecuencia	Porcentaje
Si	11	60
No opinaron	7	40
Total	18	100

Tabla No.18

Atención que brinda el profesor de Contabilidad de Seguros ante las dificultades durante el desarrollo de trabajo de curso.

	Frecuencia	Porcentaje
Si	16	86
No	1	7
A veces	1	7
Total	18	100

Tabla No. 19

Valoración de la metodología que aplica el profesor de Contabilidad de Seguros durante el desarrollo de trabajo de curso.

	Frecuencia	Porcentaje
Buena	16	87
No opinaron	2	13
Total	18	100

Tabla No. 20

Sugerencias para superar las dificultades durante la elaboración del trabajo de curso en la asignatura de Contabilidad de Seguros?

	Frecuencia	Porcentaje
Puntualidad del docente	4	20
Asignar mayor tiempo al trabajo	1	7
Explicar más claramente.	1	7
Realizar más práctica	1	7
Dominio de la asignatura	1	7
Garantizar más bibliografía	1	7
El docente es bueno.	5	25
No opinaron	4	20
Total	18	100

Fuente: Encuesta
IV año Contaduría Pública y Finanzas
BICU-Bilwi 2007.

RESULTADOS DE ENCUESTA CONTABILIDAD DE COSTO FORESTAL

Tabla N0. 1

Cumplimiento de la realización del trabajo de curso en la asignatura de Contabilidad de Costo Forestal.

	Frecuencia	Porcentaje
Si	17	100
No	0	0
NS/Nr	0	0
Total	17	100

Tabla No. 2

Planteamiento de los requerimientos del trabajo de curso de la asignatura de Contabilidad de Costo Forestal mediante una guía de trabajo.

	Frecuencia	Porcentaje
Si	17	100
No	0	0
NS/Nr	0	0
Total	17	100

Tabla No. 3

Organización de los estudiantes para el desarrollo de trabajo de curso en la asignatura de Contabilidad de Costo Forestal.

	Frecuencia	Porcentaje
Si	17	100
No	0	0
NS/Nr	0	0
Total	17	100

Tabla No. 4

Actividades del trabajo de cursos que se realizan en el aula de clase en la asignatura de Contabilidad de Costo Forestal.

	Frecuencia	Porcentaje
Trabajo práctico	16	91
No opinaron	1	9
Total	17	100

Tabla No.5

El nivel de relación que tienen las tareas que propone el docente de la asignatura de Contabilidad de Costo Forestal con el objetivo del trabajo de curso.

	Frecuencia	Porcentaje
Tiene relación	17	100
No tiene relación	0	0
Algunas veces	0	0
No opinaron	0	0
Total	17	100

Tabla No. 6

Recursos didácticos propuestos por el docente de la asignatura de Contabilidad de Costo Forestal para el desarrollo de trabajo de curso.

No.	Estrategias que aplica su profesor (a)	Siempre		A veces		Nunca	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
01	La Pizarra	16	91			1	9
02	Rota folio					17	100
03	Carteles			1	9	16	91
04	Gráficos	4	27	3	18	10	55
05	Ilustraciones	9	46	4	27	4	27
06	Mapas			4	27	13	73
07	Materiales de experimentación	3	18	4	27	10	55
08	Materiales audiovisuales	1	9	12	64	4	27
09	Rádios					17	100
10	Discos					17	100
11	Grabaciones	3	18	1	9	13	73
12	Cassettes					17	100
13	Libros	3	18	5	36	9	46
14	Guías	17	100				
15	Folletos	17	100				
16	Láminas	1	9	1	9	15	82

Tabla No. 7

Estrategias de enseñanza aplicadas por el docente de la asignatura de Contabilidad de Costo Forestal al inicio del desarrollo de trabajo de curso.

No.	Estrategias que aplica su profesor (a)	Siempre		A veces		Nunca	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
01	Realiza presentación de los objetivos	11	64	3	18	3	18
02	Realiza pregunta al inicio del desarrollo de trabajo de curso.	10	55	6	36	1	9
03	Realiza lluvias de ideas al iniciar el desarrollo de trabajo de curso	8	45	8	46	1	9

Tabla No. 8

Valoración de las estrategias de enseñanza que aplica el profesor de la asignatura de Contabilidad de Costo Forestal al inicio del desarrollo del trabajo de curso.

	Frecuencia	Porcentaje
Buena	10	55
Regular	1	9
No opinaron	6	36
Total	17	100

Tabla No. 9

Frecuencia con que el profesor de Contabilidad de Costo Forestal aplica las siguientes estrategias de enseñanza durante el desarrollo del trabajo de curso.

No.	Estrategias que aplica su profesor (a)	Siempre		A veces		Nunca	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
01	Utiliza mapas conceptuales			6	36	11	64
02	Utiliza redes semánticas			1	9	16	91
03	Hace analogías (comparaciones)	10	55	6	36	1	9
04	Hace preguntas	14	82	3	18		
05	Enseña con ilustraciones	6	36	6	36	5	28
06	Hace pista clave (puntos clave para recordatorio)	8	46	6	36	3	18
07	Hace seminarios	3	18	10	55	4	27
08	Hace talleres o clases prácticas	8	46	6	36	3	18
09	Forma equipo de trabajo	10	55	6	36	1	9
10	Hace exposiciones en la clase	7	45	10	55		

Tabla No. 10

Valoración de las estrategias de enseñanzas que aplica el profesor de Contabilidad de Costo Forestal durante el desarrollo de trabajo de curso.

	Frecuencia	Porcentaje
Buena	11	64
No opinaron	6	36
Total	17	100

Tabla No. 11

Frecuencia con que el profesor de Contabilidad de Costo Forestal aplica las siguientes estrategias de enseñanzas al finalizar el trabajo de curso:

No.	Estrategias que aplica su profesor (a)	Siempre		A veces		Nunca	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	
01	Hace pregunta	15	82	1	9	1	9
02	Hace resúmenes finales	10	55	6	36	1	9
03	Hace mapas conceptuales	1	10	8	45	8	45

Tabla No. 12

Valoración de las estrategias de enseñanzas que aplica el profesor de Contabilidad de Costo Forestal al finalizar el trabajo de curso:

	Frecuencia	Porcentaje
Buena	6	37
Mala	1	9
No opinaron	10	54
Total	17	100

Tabla No. 13**Formas de elaboración del trabajo de curso en la asignatura de Contabilidad de Costo Forestal.**

	Frecuencia	Porcentaje
Individual	3	18
En equipo	9	46
De las dos formas	4	27
No opinaron	1	9
Total	17	100

Tabla No. 14**Dificultades que han tenido los estudiantes para la consulta bibliográfica en la asignatura de Contabilidad de Costo Forestal.**

	Frecuencia	Porcentaje
Poca bibliografía en la biblioteca.	4	18
Los docentes prestan la bibliografía.	1	9
Trabajan con folletos	10	55
No tienen problemas	1	9
No opinaron	1	9
Total	17	100

Tabla No. 15**Otras dificultades que enfrentan los estudiantes en el desarrollo de trabajo de curso en la asignatura de Contabilidad de Costo Forestal.**

	Frecuencia	Porcentaje
Poco tiempo para realizar el trabajo.	5	28
Dificultad para encontrar bibliografía.	1	9
Dificultad económica para adquirir folletos.	3	18
Práctica de campo no se realiza.	1	9
No opinaron	7	36
Total	17	100

Tabla No. 16

Tipo de evaluación utilizada por el docente de la asignatura de Contabilidad de Costo Forestal y su correspondencia con los objetivos planteados en el trabajo de curso.

	Frecuencia	Porcentaje
Pruebas parciales, sistemáticos, ejercicios	13	73
La evaluación se realiza en correspondencia a los objetivos	3	18
No opinaron	1	9
Total	17	100

Tabla No. 17

Correspondencia del trabajo escrito con los requerimientos planteados por el profesor de Contabilidad de Costo Forestal.

	Frecuencia	Porcentaje
Si	16	91
No opinaron	1	9
Total	17	100

Tabla No.18

Atención que brinda el profesor de Contabilidad de Costo Forestal ante las dificultades durante el desarrollo de trabajo de curso.

	Frecuencia	Porcentaje
Si	17	100
No	0	0
A veces	0	0
Total	17	100

Tabla No. 19

Valoración de la metodología que aplica el profesor de Contabilidad de Costo Forestal durante el desarrollo de trabajo de curso.

	Frecuencia	Porcentaje
Buena	17	100
Regular	0	0
Mala	0	0
No opinaron	0	0
Total	17	100

Tabla No. 20

Sugerencias para superar las dificultades durante la elaboración del trabajo de curso en la asignatura de Contabilidad de Costo Forestal.

	Frecuencia	Porcentaje
Asignar mayor tiempo para el trabajo	1	9
El docente debe explicar más claramente.	1	9
Realizar más práctica	1	9
Garantizar más bibliografía	1	9
Proporcionar transporte para gira de campo.	9	46
No opinaron	4	18
Total	17	100

Fuente: Encuesta
V año Contaduría Pública y Finanzas
BICU-Bilwi 2007.

**RESULTADOS DE ENCUESTA
ORGANIZACIÓN DE SISTEMA CONTABLE**

Tabla No. 1

Cumplimiento de la realización del trabajo de curso en la asignatura de Organización de Sistema Contable.

	Frecuencia	Porcentaje
Si	15	88
No	2	12
Total	17	100

Tabla No. 2

Planteamiento de los requerimientos del trabajo de curso de la asignatura de Organización de Sistema Contable mediante una guía de trabajo.

	Frecuencia	Porcentaje
Si	17	100
No	0	0
NS/Nr	0	0
Total	17	100

Tabla No. 3

Organización de los estudiantes para el desarrollo de trabajo de curso en la asignatura de Organización de Sistema Contable.

	Frecuencia	Porcentaje
Si	17	100
No	0	0
NS/Nr	0	0
Total	17	100

Tabla No. 4

Actividades del trabajo de cursos que se realiza en el aula de clase en la asignatura de Organización de Sistema Contable.

	Frecuencia	Porcentaje
Trabajo práctico	17	100
Total	17	100

Tabla No.5

El nivel de relación que tienen las tareas que propone el docente de la asignatura de Organización de Sistema Contable con el objetivo del trabajo de curso.

	Frecuencia	Porcentaje
Tiene relación	17	100
Total	17	100

Tabla No. 6

Recursos didácticos propuestos por el docente de la asignatura de Organización de Sistema Contable para el desarrollo de trabajo de curso.

No.	Estrategias que aplica su profesor (a)	Siempre		A veces		Nunca	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
01	La Pizarra	15	87	2	13		
02	Rota folio			2	13	15	87
03	Carteles	2	13			15	87
04	Gráficos	2	13	8	50	7	37
05	Ilustraciones	2	13	4	25	11	62
06	Mapas			6	38	11	62
07	Materiales de experimentación	2	13	6	38	9	49
08	Materiales audiovisuales	2	13	8	50	7	37
09	Radios					17	100
10	Discos					17	100
11	Grabaciones					17	100
12	Cassettes					17	100
13	Libros	3	26	7	37	7	37
14	Guías	4	25	9	50	4	25
15	Folletos	4	25	9	50	4	25
16	Láminas					17	100

Tabla No. 7

Estrategias de enseñanza aplicadas por el docente de la asignatura de Organización de Sistema Contable al inicio del desarrollo de trabajo de curso.

No.	Estrategias que aplica su profesor (a)	Siempre		A veces		Nunca	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	
01	Realiza presentación de los objetivos	8	50	9	50	0	
02	Realiza pregunta al inicio del desarrollo de trabajo de curso.	11	63	6	37	0	
03	Realiza lluvias de ideas al iniciar el desarrollo de trabajo de curso	2	13	15	87	0	

Tabla No. 8

Valoración de las estrategias de enseñanza que aplica el profesor de la asignatura de Organización de Sistema Contable al inicio del desarrollo del trabajo de curso.

	Frecuencia	Porcentaje
Buena	13	76
Regular	2	12
No opinaron	2	12
Total	17	100

Tabla No. 9

Frecuencia con que el profesor de Organización de Sistema Contable aplica las siguientes estrategias de enseñanza durante el desarrollo del trabajo de curso.

No.	Estrategias que aplica su profesor (a)	Siempre		A veces		Nunca	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
01	Utiliza mapas conceptuales			8	50	9	50
02	Utiliza redes semánticas			2	12	15	88
03	Hace analogías (comparaciones)	2	12	8	50	7	38
04	Hace preguntas	17	100				
05	Enseña con ilustraciones			10	62	7	38
06	Hace pista clave (puntos clave para recordatorio)	4	25	13	75		
07	Hace seminarios	2	12	11	63	4	25
08	Hace talleres o clases prácticas	2	12	15	88		
09	Forma equipo de trabajo	11	63	4	25	2	12
10	Hace exposiciones en la clase	4	25	9	50	4	25

Tabla No. 10

Valoración de las estrategias de enseñanzas que aplica el profesor de Organización de Sistema Contable durante el desarrollo de trabajo de curso.

	Frecuencia	Porcentaje
Buena	11	63
Regular	2	12
No opinaron	4	25
Total	17	100

Tabla No. 11

Frecuencia con que el profesor de Organización de Sistema Contable aplica las siguientes estrategias de enseñanzas al finalizar el trabajo de curso:

No.	Estrategias que aplica su profesor (a)	Siempre		A veces		Nunca	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	
01	Hace pregunta	15	87	2	13	0	
02	Hace resúmenes finales	7	37	8	50	2	13
03	Hace mapas conceptuales	2	13	7	37	8	50

Tabla No. 12

Valoración de las estrategias de enseñanzas que aplica el profesor de Organización de Sistema Contable al finalizar el trabajo de curso:

	Frecuencia	Porcentaje
Buena	13	75
No opinaron	4	25
Total	17	100

Tabla No. 13

Formas de elaboración del trabajo de curso en la asignatura de Organización de Sistema Contable

	Frecuencia	Porcentaje
En equipo	6	37
De las dos formas	9	51
No opinaron	2	12
Total	17	100

Tabla No. 14

Dificultades que han tenido los estudiantes para la consulta bibliográfica en la asignatura de Organización de Sistema Contable.

	Frecuencia	Porcentaje
Poca bibliografía en la biblioteca	6	38
Los docentes prestan la bibliografía	2	12
Muchas veces no existe bibliografía para los trabajos que dejan.	7	38
No tienen problemas	2	12
Total	17	100

Tabla No. 15

Otras dificultades que enfrentan los estudiantes en el desarrollo de trabajo de curso en la asignatura de Organización de Sistema Contable.

	Frecuencia	Porcentaje
Poco tiempo para realizar el trabajo	5	26
No tienen dificultades	2	12
Limitación acceso a computadora	4	25
A veces no comprenden al docente	2	12
No opinaron	4	25
Total	17	100

Tabla No. 16

Tipo de evaluación utilizada por el docente de la asignatura de Organización de Sistema Contable y su correspondencia con los objetivos planteados en el trabajo de curso.

	Frecuencia	Porcentaje
Pruebas parciales, sistemáticos, ejercicios	6	38
La evaluación se realiza en correspondencia a los objetivos	7	38
Trabajo en grupo	2	12
No opinaron	2	12
Total	17	100

Tabla No. 17

Correspondencia del trabajo escrito con los requerimientos planteados por el profesor de Organización de Sistema Contable.

	Frecuencia	Porcentaje
Si	11	63
A veces	2	12
No opinaron	4	25
Total	17	100

Tabla No.18

Atención que brinda el profesor de Organización de Sistema Contable ante las dificultades durante el desarrollo de trabajo de curso

	Frecuencia	Porcentaje
Si	17	100
No	0	0
A veces	0	0
Total	17	8

Tabla No. 19

Valoración de la metodología que aplica el profesor de Organización de Sistema Contable durante el desarrollo de trabajo de curso.

	Frecuencia	Porcentaje
Buena	17	100
Regular	0	0
Mala	0	0
No opinaron	0	0
Total	17	100

Tabla No. 20

Sugerencias para superar las dificultades durante la elaboración del trabajo de curso en la asignatura de Organización de Sistema Contable.

	Frecuencia	Porcentaje
El docente debe explicar más claramente.	2	12
Dominio de la asignatura por parte del docente	2	12
Proporcionar materiales didácticos a los docentes	5	26
Garantizar más bibliografía	2	12
Utilizar el laboratorio de computadora	4	26
No opinaron	2	12
Total	17	100

Fuente: Encuesta
V año Contaduría Pública y Finanzas
BICU-Bilwi 2007.

RESULTADOS DE ENCUESTA AUDITORÍA III

Tabla N0. 1

Cumplimiento de la realización del trabajo de curso en la asignatura de Auditoría III.

	Frecuencia	Porcentaje
Si	17	100
No	0	0
NS/Nr	0	0
Total	17	100

Tabla No. 2

Planteamiento de los requerimientos del trabajo de curso de la asignatura de Auditoría III mediante una guía de trabajo.

	Frecuencia	Porcentaje
Si	17	100
No	0	0
NS/Nr	0	0
Total	17	100

Tabla No. 3

Organización de los estudiantes para el desarrollo de trabajo de curso en la asignatura de Auditoría III.

	Frecuencia	Porcentaje
Si	12	70
No	5	30
Total	17	100

Tabla No. 4

Actividades del trabajo de cursos que se realizan en el aula de clase en la asignatura de Auditoría III.

	Frecuencia	Porcentaje
Trabajo práctico	14	80
Reciben explicación	3	20
Total	17	100

Tabla No.5

El nivel de relación que tienen las tareas que propone el docente de la asignatura de Auditoría III con el objetivo del trabajo de curso.

	Frecuencia	Porcentaje
Tiene relación	15	90
No opinaron	2	10
Total	17	100

Tabla No. 6

Recursos didácticos propuestos por el docente de Auditoría III para el desarrollo de trabajo de curso.

No.	Estrategias que aplica su profesor (a)	Siempre		A veces		Nunca	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
01	La Pizarra	17	100				
02	Rota folio					17	100
03	Carteles			3	20	14	80
04	Gráficos	12	70	2	10	3	20
05	Ilustraciones	2	10	3	20	12	70
06	Mapas	2	10			15	90
07	Materiales de experimentación	10	60	7	40		
08	Materiales audiovisuales	2	10			15	90
09	Radios					17	100
10	Discos					17	100
11	Grabaciones					17	100
12	Cassettes					17	100
13	Libros	5	30	5	30	7	40
14	Guías	14	80	3	20		
15	Folletos	15	90			2	10
16	Láminas	3	20	2	10	12	70

Tabla No. 7

Estrategias de enseñanza aplicadas por el docente de la asignatura de Auditoría III al inicio del desarrollo de trabajo de curso.

No.	Estrategias que aplica su profesor (a)	Siempre		A veces		Nunca	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	
01	Realiza presentación de los objetivos	15	90	2	10	0	
02	Realiza pregunta al inicio del desarrollo de trabajo de curso.	8	50	9	50	0	
03	Realiza lluvias de ideas al iniciar el desarrollo de trabajo de curso	3	20	12	70	2	10

Tabla No. 8

Valoración de las estrategias de enseñanza que aplica el profesor de la asignatura de Auditoría III al inicio del desarrollo del trabajo de curso

	Frecuencia	Porcentaje
Buena	7	40
Mala	2	10
Regular	2	10
No opinaron	6	40
Total	17	100

Tabla No. 9

Frecuencia con que el profesor de Auditoría III aplica las siguientes estrategias de enseñanza durante el desarrollo del trabajo de curso.

No.	Estrategias que aplica su profesor (a)	Siempre		A veces		Nunca	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
01	Utiliza mapas conceptuales			7	40	10	60
02	Utiliza redes semánticas			2	10	15	90
03	Hace analogías (comparaciones)	2	10	7	40	8	50
04	Hace preguntas	13	80	2	10	2	10
05	Enseña con ilustraciones			8	50	9	50
06	Hace pista clave (puntos clave para recordatorio)	3	20	11	60	3	20
07	Hace seminarios	2	10	8	50	7	40
08	Hace talleres o clases prácticas	2	10	12	70	3	20
09	Forma equipo de trabajo	8	50	3	20	6	30
10	Hace exposiciones en la clase	3	20	7	40	7	40

Tabla No. 10

Valoración de las estrategias de enseñanzas que aplica el profesor de Auditoría III durante el desarrollo de trabajo de curso.

	Frecuencia	Porcentaje
Buena	3	20
No opinaron	14	80
Total	17	100

Grafica No. 11

Frecuencia con que el profesor de Auditoría III aplica las siguientes estrategias de enseñanzas al finalizar el trabajo de curso:

No.	Estrategias que aplica su profesor (a)	Siempre		A veces		Nunca	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
01	Hace pregunta	8	50	7	40	2	10
02	Hace resúmenes finales	8	50	7	40	2	10
03	Hace mapas conceptuales	0		0		17	100

Tabla No. 12

Valoración de las estrategias de enseñanzas que aplica el profesor de Auditoría III al finalizar el trabajo de curso:

	Frecuencia	Porcentaje
Buena	8	50
No opinaron	9	50
Total	17	100

Tabla No. 13

Formas de elaboración del trabajo de curso en la asignatura de Auditoría III

	Frecuencia	Porcentaje
En equipo	8	50
De las dos formas	7	40
No opinaron	2	10
Total	17	100

Tabla No. 14

Dificultades que han tenido los estudiantes para la consulta bibliográfica en la asignatura de Auditoría III.

	Frecuencia	Porcentaje
Poca bibliografía en la biblioteca	10	60
Los docentes prestan la bibliografía	2	10
Trabajan con folletos	2	10
No tienen problemas	3	20
Total	17	100

Tabla No. 15

Otras dificultades que enfrentan los estudiantes en el desarrollo de trabajo de curso en la asignatura de Auditoría III.

	Frecuencia	Porcentaje
Poco tiempo para realizar el trabajo	2	10
Dificultad para encontrar bibliografía	3	20
No tienen dificultades	2	10
A veces no comprenden al docente	2	10
No opinaron	8	50
Total	17	100

Tabla No. 16

Tipo de evaluación utilizada por el docente de la asignatura de Auditoría III y su correspondencia con los objetivos planteados en el trabajo de curso.

	Frecuencia	Porcentaje
Pruebas parciales, sistemáticos, ejercicios.	3	20
La evaluación se realiza en correspondencia a los objetivos.	2	10
Trabajo en grupo	2	10
No opinaron	10	60
Total	17	100

Tabla No. 17

Correspondencia del trabajo escrito con los requerimientos planteados por el profesor de Auditoría III.

	Frecuencia	Porcentaje
Si	8	50
No opinaron	9	50
Total	10	100

Tabla No.18

Atención que brinda el profesor de Auditoría III ante las dificultades durante el desarrollo de trabajo de curso?

	Frecuencia	Porcentaje
Si	17	100
No	0	0
A veces	0	0
Total	17	100

Tabla No. 19

Valoración de la metodología que aplica el profesor de Auditoría III durante el desarrollo de trabajo de curso.

	Frecuencia	Porcentaje
Buena	12	70
Mala	2	10
No opinaron	3	20
Total	17	100

Tabla No. 20

Sugerencias para superar las dificultades durante la elaboración del trabajo de curso en la asignatura de Auditoría III?

	Frecuencia	Porcentaje
El docente debe explicar más claramente.	2	10
Garantizar más bibliografía	3	20
Que el docente valore el esfuerzo de los alumnos	5	30
Brindar capacitación al docentes	2	10
No opinaron	5	30
Total	17	100

Fuente: Encuesta
V año Contaduría Pública y Finanzas
BiCU-Bilwi 2007.

RESULTADOS DE ENCUESTA FORMULACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS

Tabla N0. 1

Cumplimiento de la realización del trabajo de curso en la asignatura de Formulación y Evaluación de Proyectos.

	Frecuencia	Porcentaje
Si	15	87
No opinaron	2	13
Total	17	100

Tabla No. 2

Planteamiento de los requerimientos del trabajo de curso de la asignatura de Formulación y Evaluación de Proyectos mediante una guía de trabajo.

	Frecuencia	Porcentaje
Si	15	88
No	2	12
Total	17	100

Tabla No. 3

Organización de los estudiantes para el desarrollo de trabajo de curso en la asignatura de Formulación y Evaluación de Proyectos.

	Frecuencia	Porcentaje
Si	15	87
No	2	13
Total	17	100

Tabla No. 4

Actividades del trabajo de curso que se realizan en el aula de clase en la asignatura de Formulación y Evaluación de Proyectos.

	Frecuencia	Porcentaje
Trabajo práctico	11	63
Actividades varias	4	25
No opinaron	2	12
Total	17	100

Tabla No.5

El nivel de relación que tienen las tareas que propone el docente de la asignatura de Formulación y Evaluación de Proyectos con el objetivo del trabajo de curso.

	Frecuencia	Porcentaje
Tiene relación	13	76
Algunas veces	2	12
No opinaron	2	12
Total	17	100

Tabla No. 6

Recursos didácticos propuestos por el docente de Formulación y Evaluación de Proyectos para el desarrollo de trabajo de curso.

No.	Estrategias que aplica su profesor (a)	Siempre		A veces		Nunca	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
01	La Pizarra	17	100				
02	Rota folio					17	100
03	Carteles					17	100
04	Gráficos	6	37	6	37	5	26
05	Ilustraciones	2	12			15	88
06	Mapas	2	12	4	25	11	63
07	Materiales de experimentación	2	12			15	88
08	Materiales audiovisuales	2	12			15	88
09	Radios					17	100
10	Discos					17	100
11	Grabaciones					17	100
12	Cassettes					17	100
13	Libros	4	25	4	25	9	50
14	Guías	2	12	4	25	11	63
15	Folletos	7	38	8	50	2	12
16	Láminas					17	100

Tabla No. 7

Estrategias de enseñanza aplicadas por el docente de la asignatura de Formulación y Evaluación de Proyectos al inicio del desarrollo de trabajo de curso.

No.	Estrategias que aplica su profesor (a)	Siempre		A veces		Nunca	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
01	Realiza presentación de los objetivos	11	63	6	37		
02	Realiza pregunta al inicio del desarrollo de trabajo de curso.	13	75	4	25		
03	Realiza lluvias de ideas al iniciar el desarrollo de trabajo de curso	11	63	6	37		

Tabla No. 8

Valoración de las estrategias de enseñanza que aplica el profesor de la asignatura de Formulación y Evaluación de Proyectos al inicio del desarrollo del trabajo de curso.

	Frecuencia	Porcentaje
El docente domina la asignatura	7	38
Comprenden bien la clase	8	50
La universidad debe proveer materiales didácticos.	2	12
Total	17	100

Tabla No. 9

Frecuencia con que el profesor de Formulación y Evaluación de Proyectos aplica las siguientes estrategias de enseñanza durante el desarrollo del trabajo de curso.

No.	Estrategias que aplica su profesor (a)	Siempre		A veces		Nunca	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
01	Utiliza mapas conceptuales	4	25	4	25	9	50
02	Utiliza redes semánticas			4	25	13	75
03	Hace analogías (comparaciones)	9	50	4	25	4	25
04	Hace preguntas	17	100				
05	Enseña con ilustraciones	4	25	4	25	9	50
06	Hace pista clave (puntos clave para recordatorio)	13	76	2	12	2	12
07	Hace seminarios	9	50	4	25	4	25
08	Hace talleres o clases prácticas	11	62	6	38		
09	Forma equipo de trabajo	13	75	4	25		
10	Hace exposiciones en la clase	6	37	6	37	5	26

Tabla No. 10

Valoración de las estrategias de enseñanzas que aplica el profesor de Formulación y Evaluación de Proyectos durante el desarrollo de trabajo de curso.

	Frecuencia	Porcentaje
Buena	13	75
No opinaron	4	25
Total	17	100

Tabla No. 11

Frecuencia con que el profesor de Formulación y Evaluación de Proyectos aplica las siguientes estrategias de enseñanzas al finalizar el trabajo de curso:

No.	Estrategias que aplica su profesor (a)	Siempre		A veces		Nunca	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	
01	Hace pregunta	17	100	0		0	
02	Hace resúmenes finales	11	63	4	25	2	12
03	Hace mapas conceptuales	4	25	4	25	9	50

Tabla No. 12

Valoración de las estrategias de enseñanzas que aplica el profesor de Formulación y Evaluación de Proyectos al finalizar el trabajo de curso.

	Frecuencia	Porcentaje
Buena	13	76
Regular	2	12
No opinaron	2	12
Total	17	100

Tabla No. 13

Formas de elaboración del trabajo de curso en la asignatura de Formulación y Evaluación de Proyectos.

	Frecuencia	Porcentaje
En equipo	15	88
De las dos formas	2	12
Total	17	100

Tabla No. 14

Dificultades que han tenido los estudiantes para la consulta bibliográfica en la asignatura de Formulación y Evaluación de Proyectos.

	Frecuencia	Porcentaje
Poca bibliografía en la biblioteca	13	76
Los docentes prestan la bibliografía	2	12
No opinaron	2	12
Total	17	100

Tabla No. 15

Otras dificultades que enfrentan los estudiantes en el desarrollo de trabajo de curso en la asignatura de Formulación y Evaluación de Proyectos.

	Frecuencia	Porcentaje
No tienen dificultades	4	25
Practica de campo no se realiza	4	25
Falta de material didáctico	7	38
No opinaron	2	12
Total	17	100

Tabla No. 16

Tipo de evaluación utilizada por el docente de la asignatura de Formulación y Evaluación de Proyectos y su correspondencia con los objetivos planteados en el trabajo de curso

	Frecuencia	Porcentaje
Pruebas parciales, sistemáticos, ejercicios	4	25
La evaluación se realiza en correspondencia a los objetivos	7	38
Trabajo en grupo	2	12
No opinaron	4	25
Total	17	100

Tabla No. 17

Correspondencia del trabajo escrito con los requerimientos planteados por el profesor de Formulación y Evaluación de proyectos.

	Frecuencia	Porcentaje
Si	13	75
No opinaron	4	25
Total	17	100

Tabla No.18

Atención que brinda el profesor de Formulación y Evaluación de Proyectos ante las dificultades durante el desarrollo de trabajo de curso.

	Frecuencia	Porcentaje
Si	17	100
No	0	0
A veces	0	0
Total	17	100

Tabla No. 19

Valoración de la metodología que aplica el profesor de Formulación y Evaluación de Proyectos durante el desarrollo de trabajo de curso.

	Frecuencia	Porcentaje
Buena	11	63
No opinaron	6	37
Total	17	100

Tabla No. 20

Sugerencias para superar las dificultades durante la elaboración del trabajo de curso en la asignatura de Formulación y evaluación de Proyectos.

	Frecuencia	Porcentaje
El docente debe explicar más claramente.	4	25
Garantizar más bibliografía	4	25
Proporcionar transporte para gira de campo	2	12
Brindar capacitación a los docentes	2	12
No opinaron	5	26
Total	17	100

Fuente: Encuesta
V año Contaduría Pública y Finanzas
BICU-Bilwi 2007.

