

2. MÉTODOS DE ENSEÑANZA EN LAS CIENCIAS ECONÓMICAS

2.1 Referente teórico

En los procesos de formación de los profesionales en el área de las ciencias económicas, contables y administrativas, el quehacer docente de los profesores obedece al dominio del área específica y a su propia convicción sobre la forma de abordar las temáticas. En la mayoría de los casos no se cuenta con la capacitación específica en didáctica del área que le compete, sino que solamente, a partir de su propia historia personal y desde los conocimientos empíricos de la práctica de la profesión docente o de su bagaje de aprendizaje a lo largo de los años, diseña las estrategias de enseñanza y las prácticas de aula.

En tal sentido, en las prácticas de enseñanza pueden distinguirse dos métodos, de acuerdo con las dinámicas de trabajo en el aula: los métodos centrados en el docente y los métodos centrados en el estudiante; cabe resaltar que actualmente se descarta el uso de métodos de enseñanza basados en objetivos, y se destacan más aquellos que buscan la formación de competencias que permitan al profesional en ejercicio, la articulación de la teoría con la práctica y al docente usar estrategias que vinculen el mundo de la enseñanza con el mundo laboral.

2.1.1 Métodos de enseñanza

Se entiende por métodos de enseñanza el conjunto de técnicas y actividades que el docente utiliza, acordes con las metas de aprendizaje y que responden a las necesidades educativas de los estudiantes.

El “método”, según Alcoba (2013), es un término más genérico que “actividad” o que “técnica”, y menos genérico que “modelo”, y busca cumplir unos propósitos educativos. Cada docente emplea un método o métodos que hacen que se distinga de otros de acuerdo con las técnicas utilizadas y las actividades desarrolladas en el aula. En ese sentido,

se distinguen varios métodos de enseñanza a partir de los cuales se determinan las técnicas y actividades que los concretan:

Tabla 2. Métodos de enseñanza, técnicas y actividades centradas en el docente y en el estudiante

EN EL DOCENTE	
MÉTODO	DEFINICIÓN
Clase magistral o expositiva	Exposición de contenidos a través de técnicas como hablar en público de manera directa o por medio de la explicación de diapositivas.
Tutorías	Método que busca realizar asesoría y orientación individual a cada estudiante teniendo en cuenta sus diferencias y particularidades para indicar fuentes adecuadas de información, recursos y contenidos apropiados que necesita aprender.
Trabajo en grupo	Realización en grupos de estudiantes de actividades relacionadas con un contenido de aprendizaje específico y del que se obtiene un producto para ser valorado.
EN EL ESTUDIANTE	
MÉTODO	DEFINICIÓN
Estudio de caso	Relato de una situación (real o ficticia) en un contexto específico, que plantea problemas que los estudiantes resuelven.
Lluvia de ideas	Método que consiste en reunir grupos de estudiantes con el objetivo de proponer ideas para dar soluciones a problemas concretos. Las intervenciones de los estudiantes participantes son espontáneas para buscar formas creativas de encontrar la solución de problemas determinados.
Juego de roles	Dinámica donde se representa una situación de tal manera que cada estudiante asume un rol para experimentar y estudiar dicha situación a través de las vivencias.
Debate	Método que busca que los participantes discutan temas donde manifiestan puntos de vista particulares según el dominio y claridad que se posea sobre ciertos conocimientos.
ABP (aprendizaje basado en problemas)	Método en el que los estudiantes, a partir de un problema planteado, buscan los contenidos requeridos, estrategias de solución y recursos necesarios que les permita comprender el problema y obtener una solución, con la asesoría del docente.

Prácticas	Método que consiste en realizar actividades en ambiente real donde se pongan en práctica los contenidos aprendidos en el aula.
Aprendizaje cooperativo	Corresponde a un enfoque interactivo de organización del trabajo en el aula donde los estudiantes aprenden unos de otros, así como de su profesor y del entorno.
EN EL DOCENTE Y EN EL ESTUDIANTE	
MÉTODO	DEFINICIÓN
Simulación	Representación de un acontecimiento de la vida real, no accesible al estudiante, con el fin de analizarse y extraer de allí aspectos importantes para su formación.
Proyectos	Elaboración de un trabajo que busca resultados concretos relacionados con los contenidos de aprendizaje. En este caso se enuncia un problema por resolver, una metodología adecuada para resolver el problema y se muestra un producto.
Seminario	Método donde se vincula uno o más grupos con un interés común, formación homogénea y que busca investigar temáticas específicas.

Fuente: elaboración propia a partir de Alcoba (2013).

Métodos de enseñanza centrados en el docente

En las prácticas de enseñanza centradas en el docente, el trabajo de aula se enfoca en dar protagonismo al profesor, él habla mientras que los estudiantes escuchan. En la mayoría de las actividades, los estudiantes trabajan de forma individual y las discusiones grupales no siempre son preferidas. Además, se premia la memorización y se sanciona la reproducción poco fidedigna de lo transmitido; por ello, es usual que la creatividad y la elaboración personal del alumno no se desarrolle. En ese sentido es posible distinguir algunas teorías que explican este modelo de enseñanza y que suelen aparecer en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias contables.

Conductismo

Surge desde el campo de la psicología, como una rama que estudia la conducta observable de los individuos. A través de diferentes experimentos con animales, John Watson e Iván Pavlov sentaron las bases del conductismo y el condicionamiento. Se entiende por condicionamiento el procedimiento por el cual podemos inducir un

reflejo o una respuesta a un animal (y en algunos casos, a humanos). Con esos experimentos ellos pretendían demostrar que la mente humana se podía medir, observar y modificar a través de la conducta.

Posteriormente, Skinner (1904-1990), publicó resultados sobre los cambios de conducta producidos por condicionamientos dados a animales en sus obras *La conducta de los organismos: un análisis experimental* (1938) y *Sobre el conductismo* (1974). En este último, Skinner explica los fundamentos del análisis de la conducta y cómo sus experimentos con animales pueden extrapolarse a la terapia psicológica en humanos. También expone cómo se puede entender la psicología desde un punto de vista operante y de qué manera nuestro comportamiento afecta nuestros pensamientos.

En cuanto al condicionamiento, la conducta que se correlaciona con un factor estimulante específico puede llamarse *conducta respondiente* e implica el sentido de una relación con un evento previo. La conducta que no está bajo esta clase de control se denomina *operante*. Existen dos procesos involucrados, a través de los cuales los individuos adquieren conductas apropiadas en ambientes nuevos. Mediante el condicionamiento respondiente (pavloviano), las respuestas elaboradas previamente por la selección natural pueden ponerse bajo el control de nuevos estímulos. Mientras que, con el condicionamiento operante, pueden fortalecerse (“reforzarse”) nuevas respuestas mediante acontecimientos que ocurren enseguida de la conducta (Skinner, 1981).

A partir de esos resultados, las investigaciones fueron encaminadas a determinar las condiciones en las cuales ocurre o no la adquisición, el mantenimiento y la generalización de conductas. De aquí se tomaron diferentes aportes al campo de la educación en cuanto al aprendizaje y al desarrollo humano. Desde la perspectiva conductual, la enseñanza es concebida como algo estructurado susceptible de ser guiado por los principios del condicionamiento operante, dado que es un contexto en el que se busca que el individuo adquiera un amplio repertorio conductual que se traduzca en una ventaja para él, para su futura adaptación a las diversas exigencias sociales (González, 2004).

El propósito del conductismo es condicionar a los alumnos para que por medio de la educación supriman conductas no deseadas, lo cual se traduce en el sistema escolar en el uso de procedimientos y actitudes tendientes a manipular las conductas, así como la competencia entre alumnos.

En esta teoría conductista, el docente es la figura más importante en el aula, es la mayor autoridad, ya que es quien posee el saber y se lo transmitirá a sus alumnos. Estos últimos, en cambio, reciben y reproducen la información dada, una vez memorizada, actuando de un modo pasivo. Aquí no se tienen en cuenta los procesos cognitivos de los estudiantes, sino que se considera que todos los humanos incorporan y replican el conocimiento de igual modo, como una verdad absoluta, generalizada.

La planeación curricular establece las normas de programación que deben estar presentes en el aula e institución educativa, que regularmente son cerradas y obligatorias, y se cumplen rigurosamente, sin poder alterarse o modificarse. El aprendizaje tiene un ritmo preestablecido de tipo enciclopedista y además está aislado del contexto sin tener en cuenta el entorno en el que se desenvuelven los estudiantes.

Por tanto, la evaluación consistirá en medir resultados, es arbitraria y para nada flexible. No se ve el avance o evolución del alumno, sino que se espera que haga lo correcto según lo pactado y se evalúa el resultado final. El estudiante debe hacer elecciones y asociaciones dentro de un margen estrecho de posibles respuestas correctas que, de ser ejecutadas, reciben el correspondiente refuerzo (una carita feliz, una medalla o una buena calificación). En síntesis, los aspectos fundamentales del modelo conductista se pueden resumir en la siguiente tabla:

Tabla 3. Modelo pedagógico conductista

ASPECTO	CARACTERÍSTICA
Metas	Moldeamiento de la conducta técnico-productiva Relativismo ético
Relación	PROGRAMACIÓN (Maestro intermediario-ejecutor) ALUMNO
Método	Fijación, refuerzo y control de aprendizajes Objetivos instruccionales
Contenidos	Conocimientos técnicos: códigos, destrezas y competencias observables
Desarrollo	Acumulación de aprendizajes.

Fuente: elaboración propia a partir de Flórez (1995).

Escuela tradicional

El modelo tradicional o de la escuela tradicional tiene como prioridad el aprendizaje, de ahí que los fundamentos de este modelo residan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera sistemática, lineal, trabajo mecánico y repetitivo; así como en la distinción del docente como poseedor de conocimientos o saberes que van a ser transmitidos. En relación con las consideraciones de la fuente del saber, son aspectos de gran interés, pues es uno de los modelos más usados en la educación. Según De Zubiría (2006a) (p. 87) “La Escuela tradicional se convirtió prácticamente en la única hasta finales del siglo XIX”. A partir de esta época nacen nuevos enfoques pedagógicos; sin embargo, el modelo tradicional es conservado y usado actualmente en los diferentes escenarios de la educación.

De Zubiría (2006a) se refiere al modelo tradicional como “una manera de comprender al hombre y su propósito educativo, es una forma de entender los propósitos, los contenidos, la secuencia, la metodología y la evaluación” (p. 87). El siguiente esquema representa el “paradigma y los postulados vigentes” entre el modelo pedagógico heteroestructurante y el modelo tradicional.

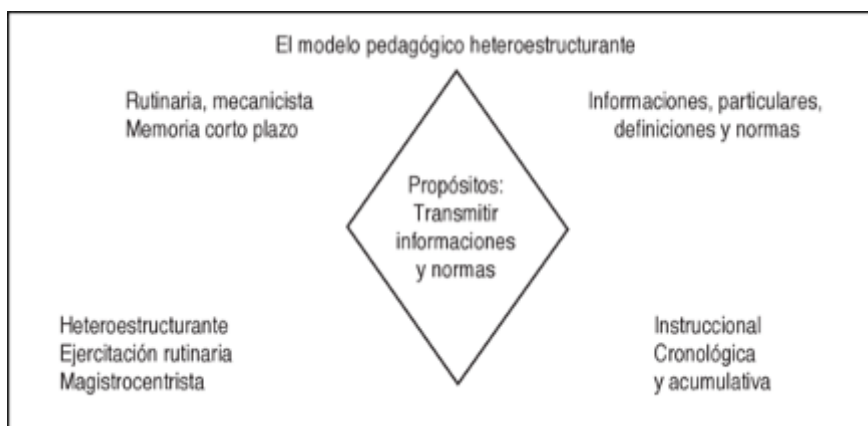


Figura 16. El método pedagógico heteroestructurante.

Fuente: De Zubiría (2006a).

Al referirse al estudio del modelo tradicional, es habitual relacionarlo con tradición, disciplina, autoridad, retención, imitación, desarrollo ético y moral, en el lenguaje cotidiano; de ahí que, copiar o imitar espacios de enseñanza y educación vienen desde un contexto que trasciende aspectos culturales. Frente al origen de este concepto, De Zubiría (2006a) subraya que la tradición “Se impone, se establece y se reproduce casi sin darnos cuenta, con el poder oculto de hacernos ver como eterno lo que solo es temporal” (p. 69).

Por su parte, Canfux (1996) señala que el contenido de la enseñanza consiste en un conjunto de conocimientos y valores sociales acumulados por las generaciones adultas que se transmiten a los alumnos como verdades acabadas; generalmente, estos contenidos están disociados de la experiencia de los alumnos y de las realidades sociales.

Perkins (2017), por su parte, menciona la importancia del reconocimiento de los enfoques tradicionales, “en el sentido de que siguen siendo el repositorio de gran parte de lo que hemos aprendido sobre nosotros y el mundo en el que vivimos” (p. 9). Es por ello que también considera que estos conjuntos de conocimientos requieren “repensarlos y actualizarlos constantemente” (p. 9).

Según Flórez (2001), el modelo tradicional tiene como propósito la “formación del carácter”, moldeado mediante la disciplina, el ideal humanista y ético. Para ello emplea como estrategia la réplica del ejemplo, del ideal propuesto, encarnado por el docente. La estrategia estimula facultades como el entendimiento, la memoria, la voluntad, el dominio de la lengua y las matemáticas. Las prácticas parten del verbalismo y la disciplina, se ubican en la escucha, la observación y la réplica (p. 74). En la siguiente tabla se resumen aspectos básicos del modelo tradicional.

Tabla 4. Modelo pedagógico tradicional

ASPECTO	CARACTERÍSTICA
Metas	Humanismo metafísico-religioso. Formación del carácter.
Relación	MAESTRO (relación vertical) ALUMNO
Método	Transmisionista, imitación del buen ejemplo. Ejercicio y repetición
Contenidos	Disciplinas y autores clásicos; resultados de la ciencia.
Desarrollo	De cualidades innatas (facultades y carácter) a través de disciplinas como las matemáticas.

Fuente: elaboración propia a partir de Flórez (1995).

Más adelante, Flórez (2001) afirma que

El método fundamental de aprendizaje es el academicista, verbalista, que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina con unos estudiantes que son básicamente receptores.

En este modelo, el método y el contenido en cierta forma se confunden en la imitación y emulación del buen ejemplo, del ideal propuesto como patrón y cuya encarnación más próxima se manifiesta en el maestro. (p. 167)

Por otra parte, Hortigüela-Alcalá *et al.* (2020) sugieren que

Debemos dejar de poner parches al planteamiento de enseñanza tradicional y comprender que es necesario asumir un nuevo enfoque, articulando procesos de evaluación coherentes, (...) y el proceso de evaluación formativa entren en el aprendizaje cotidiano, en los procesos de programación y en los desarrollos curriculares futuros. (p. 25)

En síntesis, los autores mencionados reconocen que los modelos centrados en el docente buscan que el alumno aprenda memorísticamente datos más que conceptos, de manera individual y dejando de lado actividades participativas y de cooperación. Por tanto, prevalecen actitudes de competencia entre los estudiantes, que los lleva a buscar siempre, y en virtud del sistema de premios o calificaciones, ser los mejores.

Métodos de enseñanza centrados en el estudiante

En contraposición al modelo anterior, los métodos de enseñanza pertenecientes a modelos centrados en el estudiante se enfocan en un trabajo conjunto de profesores y estudiantes para planificar y compartir el contenido y objetivos del curso. En lugar de escuchar exclusivamente al profesor, los estudiantes y los profesores interactúan de manera equitativa, donde los aprendizajes se dan entre todos los actores del proceso educativo. El trabajo grupal es fomentado y los estudiantes aprenden a comunicarse con sus compañeros de forma efectiva. En este modelo se distinguen diferentes teorías que fundamentan lo anteriormente dicho:

Cognitivismo

El proceso cognitivista se centra en comprender cómo la mente humana es capaz de almacenar, procesar la información, pensar, para lograr adquirir nuevos conocimientos. En Piaget (1979), con la epistemología genética se estructuran procesos para pasar de “estados de menor conocimiento a los estados de conocimiento más avanzado” (p. 16).

Piaget (1966, citado por Rivero, 2012) describe al hombre como un sujeto activo, que estructura conocimientos, selecciona información, la organiza y procura no copiar la realidad, sino esquematizarla y

reajustarla. En la interacción social y el contacto con el ambiente, el sujeto edifica y reconstruye nuevas estructuras mentales para avanzar en los procesos de asimilación, a través de la incorporación de nuevo conocimiento a la mente: eventos, situaciones, objetos al pensamiento ya existente, y de posterior acomodación, donde el individuo realiza la transformación del conocimiento previo al que adquiere nuevamente (Tudge & Winterhoff, 1993).

El sujeto encuentra en el camino hacia la adquisición de conocimientos discrepancias o coincidencias, las cuales asimila y acomoda, y debe valorar hasta encontrar el equilibrio que lo lleve a procesos cognitivos superiores (Barrios, 2018, p. 6). Así mismo, el maestro es una fuente organizadora de conocimiento en los sujetos, por lo que actúa como facilitador, orientador, cuestionando el proceso de asimilación y acomodación, hasta entrar en proceso de equilibrio que evidencia nuevas situaciones, que son objeto de nuevo conocimiento.

Es natural que la incorporación de nuevas experiencias que aportan conocimiento genere resistencia al cambio, hasta que se ajusten a los conocimientos preexistentes en un proceso de asimilación, que se complementa mediante un desarrollo inverso llamado acomodación, en el que se dan modificaciones en el sujeto para ser una integración y comprensión de lo nuevo. Los procesos de asimilación y acomodación surgen acompañados de hechos que incomodan al individuo, pero son sucesos de transformación positiva en el aprendizaje si se está dispuesto a una transición que lo adecúe a situaciones novedosas que fortalecen los procesos mentales; de esta forma, se debe comprender que en ocasiones el aprendizaje es lento porque produce modificaciones en el desarrollo intelectual (Doménech, 2012, pp. 4, 5).

Así mismo, el proceso de aprendizaje en Ausubel (1983), se relaciona con una “estructura cognitiva”, es decir, el conjunto de conceptos previos que el individuo tiene de un determinado tema o hecho y el nuevo conocimiento, y de la forma como lo organiza (p. 18). El proceso de aprendizaje del estudiante es significativo, en la medida en que se da a partir de una relación sustancial mas no mecánica de los conocimientos del estudiante, una imagen, un concepto; lo que lleva a interpretar que el individuo no parte de cero, sino que posee

ideas que usa para interactuar con nuevos conceptos o formas para aprender significativamente (p. 37).

De esta manera, existen tres tipos de aprendizaje significativo: *de representaciones*: “Ocurre cuando se igualan en significado símbolos arbitrarios con sus referentes (objetos, eventos, conceptos) y significan para el alumno cualquier significado al que sus referentes aludan” (Ausubel, 1983, p. 46), de conceptos y de proposiciones. *De conceptos*: se relaciona con la construcción colectiva de estos a partir de la relación de atributos de lo que se precisa definir para lograr una construcción cognitiva más amplia. *De proposiciones*: el conocimiento de algo no significa conceptos aislados, sino el estudio de diferentes conceptos como un todo (Viera, 2003, p. 38).

De acuerdo con Ausubel, en los diferentes procesos de aprendizaje se genera la asimilación, que conduce a que las ideas preconcebidas sean organizadas para adquirir nuevos significados, y la repetición de estos hechos da como resultado una diferenciación progresiva (Ausubel, 1983, p. 539), que dentro del proceso educativo actúa en una jerarquía en la que las ideas se van clasificando de manera específica entre conceptos y proposiciones de más a menos (Ahumada & Moreira, 1988, p. 68).

En este sentido, los currículos deben repensarse en tanto permitan explorar relaciones entre conceptos y proposiciones, para identificar similitudes y diferencias que posibiliten revisar incongruencias para jerarquizar conocimiento. De esta manera, el papel del docente implica problematizar el conocimiento, este acepta que su saber es cuestionable y discutible, lo que permite que los estudiantes lo repiensen e interpreten en el instante de su transferencia, en vez de que sencillamente se reproduzca en el aula (Alvarado et al., 2017).

El aprendizaje significativo es entonces una comprensión útil de una realidad indagada, no depende de un aprendizaje tradicional en el que el docente influye directamente en el proceso de enseñanza y su metodología, sino que es un proceso mediador entre procesos instruccionales y didácticos y en especial de las subjetivas que el

alumno logre construir alrededor de lo que quiere aprender, usando conocimiento anterior y nuevo (Alvarado et al., 2017).

El aprendizaje es fuente de descubrimiento y recepción; usualmente, en los ciclos de preescolar, primaria o secundaria es lento, se asocia al descubrimiento, mientras que en niveles superiores como la universidad, se da por recepción. Reproducir una realidad o copiarla no es aprender, aprender es construir, y se edifica cuando logramos aproximarnos a un objeto, comprenderlo, interpretarlo, utilizando las experiencias, colocando los intereses particulares de análisis en él, los conocimientos previamente adquiridos, de esta manera, hemos hecho un aprendizaje significativo (Doménech, 2012, p. 8).

Por otro lado, en Vygotski (citado por Doménech, 2012, p. 9), la capacidad de desarrollo de una tarea por parte del sujeto está relacionada con los instrumentos psicológicos, los cuales son objetos que ayudan a la comprensión de una realidad exterior y que determinan un paso a la interiorización que se fundamenta por y en la cultura; de ahí que la actividad humana de conocimiento nazca y se transforme en cambios históricos, los cuales usan la lectura, la escritura y las estrategias pedagógicas como medios de interiorización.

La interiorización no sería solo un proceso instrumental, sino también social; en Vygotski (citado por Ledesma, 2014), el ser humano aprende, piensa, cuando acude a las relaciones sociales y culturales, e históricas, que abstrae, imagina, elabora y estructura como forma de aprender, a través del desarrollo de capacidades y la mejora de habilidades de conocimiento creativo e innovador.

Así, reconociendo que las formaciones de conocimiento superior en la humanidad se gestan en la historia como una aplicación de la mediación social, en la que no solo está implicado el con qué se enseña (es decir, los instrumentos), sino los agentes que enseñan y las características de estos (Doménech, 2012, p. 10); se refuerza la tesis de Piaget, en la que el desarrollo del conocimiento comienza de manera individual y progresivamente se convierte en social; aunque el individuo organiza estructuras mentales de forma individual, la vida social es una condición para el desarrollo de la lógica, y de esta relación

colectiva se desprende el conocimiento fuente imprescindible de todo desarrollo humano (Vielma & Salas, 2000, p. 33) y de aprendizaje en las ciencias sociales.

Además, en Bruner (citado por Guilar, 2009, pp. 237-240), se identifican dos fases del pensamiento: la primera, a partir de la revolución cognitiva con la transformación del objeto en un proceso mental que encausa, filtra y manipula información por parte del sujeto, y establece categorías que le permiten comprenderla en concordancia con sus necesidades, expectativas y experiencias. La segunda, con la revolución cultural en la que las narraciones se construyen y comparten significados que conducen al entendimiento del mundo y las nuevas problemáticas que surgen, a través de un proceso de enseñanza en el que el profesor transfiere dominio y responsabilidad al educando para que se apropie del conocimiento, e igualmente fomenta actividades colaborativas y de reciprocidad, trabajo reflexivo y en equipo, con el uso de herramientas como la tecnología y la recurrencia a conocimientos adquiridos en concordancia con un currículo espiral, que promueve la profundización mediante actividades de abstracción y comprensión por parte de los estudiantes para concebir un conocimiento secuencial.

En ese orden, Vygotski (citado por Doménech, 2012, pp. 9-10) destaca la teorización sobre la “zona de desarrollo próximo” (ZDP), para cotejar los niveles de desarrollo cognitivo, donde es importante definir el nivel de “desarrollo actual”, interpretado como la capacidad individual del sujeto de resolver cierta situación, y el “desarrollo potencial”, caracterizado por la orientación de alguien con mayores conocimientos. Así, dentro del proceso educativo es fundamental que el profesor impulse el desarrollo próximo, promueva la mediación social y utilice y examine muy bien los mediadores instrumentales.

En la ZDP, la interacción del alumno con sus compañeros o con el profesor es un trabajo colaborativo que aporta al desarrollo personal y permite enfocarse en solucionar problemas con acciones de comunicación por intermedio de actividades como las expuestas por Green y Piel (2002, citados por González et al., 2011, p. 533), que estimulan el aprendizaje:

- Modelar el comportamiento por imitación brindándole al estudiante una imagen que le recuerde los niveles de ejecución.
- Retroalimentación y autocorrección.
- Dirección de contingencia aplicando refuerzos positivos y negativos.
- Instrucción directa para proporcionar claridad en la información transmitida.
- Preguntas que requieran respuestas colectivas.
- Diseñar tareas estructuradas.
- Los razonamientos de los estudiantes deben ser explicados por estos, para conocer sus estructuras cognitivas y así crear nuevas situaciones de aprendizaje.

Constructivismo

Fue desarrollado por el psicólogo Jean Piaget, y ha sido aplicado a diferentes campos como la psicología, la filosofía y la educación. Esta teoría sostiene que los individuos pueden desarrollar y potenciar su capacidad de cognición a través de procesos de interacción con diversas herramientas. Así, los individuos desarrollan diferentes maneras de solucionar problemas y, por lo tanto, replantear sus concepciones sobre el conocimiento y sobre el mundo.

El aprendizaje en el constructivismo se concibe como un proceso dinámico y participativo, donde el estudiante es agente activo y protagonista de su propio proceso de cognición. Por ende, el conocimiento no está, según Piaget, ni en el sujeto ni en el objeto, sino en la construcción. “La construcción se produce cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento” (Piaget, citado por Gamboa et al., 2017, p. 49). El saber no es una copia de la realidad, sino una construcción que la persona va realizando, es un proceso evolutivo. Piaget explica que es fundamental que el sujeto tenga una noción de lo que va aprendiendo para ser consciente de sus nuevos saberes adquiridos.

Para el constructivismo, el docente es un *facilitador* del aprendizaje, que media el encuentro de sus alumnos con el conocimiento, de tal

manera que brinda las herramientas necesarias para que eso suceda sin quitarle el papel protagónico al estudiante. Por tanto, no es dejar solo al estudiante durante el proceso de aprendizaje, sino que es necesario reconocer que lo que verdaderamente se plantea es que existe una interacción entre el docente y los estudiantes, un intercambio dialéctico entre los conocimientos del docente y los que posee el estudiante, que conjugados permitan alcanzar aprendizajes significativos.

En cambio, el papel del estudiante se concreta en tres nociones fundamentales:

1. Es el responsable de su propio proceso de aprendizaje. Es decir, es quien construye el conocimiento, quien aprende. Los procesos de enseñanza se enfocan en la actividad mental constructiva del estudiante, de tal manera que no solo es activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, sino también cuando lee o escucha.

2. La actividad mental constructiva del estudiante se aplica a los contenidos que ya posee en un grado considerable de elaboración. Se considera que ya se poseen unos saberes previos con los cuales se construyen, reelaboran o consolidan nuevos conocimientos.

3. El estudiante reconstruye objetos de conocimiento que ya están contruidos. La actividad constructiva del estudiante se aplica a unos contenidos de aprendizaje preexistente, por tanto, el papel del docente es generar las condiciones óptimas para que el estudiante despliegue una actividad mental constructiva, rica y diversa, donde prevalezcan contenidos vistos como saberes culturales que permitan el alcance de aprendizajes significativos.

A continuación, se señalan las principales características de esta teoría:

Tabla 5. Modelo pedagógico cognitivo o constructivista

ASPECTO	CARACTERÍSTICA
Metas	Acceso a un nivel superior de desarrollo intelectual, según las condiciones biosociales de cada uno.
Relación	NIÑO (Facilitador- estimulador de experiencias) MAESTRO
Método	Creación de ambiente y experiencias de afianzamiento según cada etapa. El niño es investigador.
Contenidos	Experiencias que faciliten el acceso a estructuras superiores de desarrollo. El niño construye sus propios contenidos de aprendizaje.
Desarrollo	Progresivo y secuencial a estructuras mentales cualitativa y jerárquicamente diferenciadas.

Fuente: elaboración propia a partir de Flórez (1995).

En síntesis, los autores mencionados permiten dilucidar que los procesos de enseñanza, más que informar y moldear comportamientos, buscan formar ciudadanos que transformen su realidad, donde el estudiante va descubriendo, elaborando, reinventando y haciendo suyo el conocimiento.

Los modelos mencionados permiten dar las bases para identificar, de acuerdo con las técnicas y actividades que desarrollan los docentes en el trabajo de aula, los métodos de enseñanza predominantes en la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la UPTC.

2.2 Metodología

El estudio realizado es de carácter mixto, con alcance descriptivo. En ese sentido, Hernández *et al.* (2003) señalan que los estudios con diseños mixtos:

(...) representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas (...) agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques. (p. 21)

Johnson *et al.* (2007) destacan este tipo de investigación a partir de la combinación de elementos de investigación cualitativa y cuantitativa, en la que mediante la recolección de datos y con el uso de técnicas adecuadas, se amplían, profundizan, comprenden y corroboran fenómenos u hechos.

La investigación realizada privilegia el enfoque cualitativo; en Báez y Pérez de Tudela (2007), esta permite conocer cambios actitudinales motivacionales, lo que la define como una metodología conveniente para el análisis individual o colectivo de un objeto o sujeto, de tal forma que se pueden generar explicaciones e interpretaciones (pp. 24-25). El estudio propuesto se desarrolla desde esta metodología, dada la necesidad de profundizar en las dinámicas relacionales (docentes-estudiantes, docente-proceso de enseñanza y de aprendizaje, docente-conocimiento), en el ambiente del aula y en un posible perfil docente universitario, desde las perspectivas individuales.

Así que, para facilitar el análisis de resultados, estos se cuantifican de tal manera que se puedan describir mejor las dinámicas de trabajo de los docentes.

Esta investigación se considera de alcance descriptivo, porque a partir de los resultados se desea caracterizar el perfil docente y el modelo de enseñanza predominante en la Facultad. Al respecto, Hernández *et al.* (2003) afirman que los estudios descriptivos “(...) buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos comunidades o cualquier otro fenómeno que es sometido a un análisis” (p. 117).

La selección de la muestra se realizó de manera aleatoria simple (MAS), en razón a que la población es finita y cumplía las condiciones técnicas idóneas para tomar una porción representativa centrada en la variable de interés: métodos de enseñanza. Para ello se contó con 44 docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), quienes respondieron de manera espontánea el cuestionario en formato digital.

Los instrumentos de recolección de información fueron los cuestionarios en escala de Likert, a partir de los cuales se pudieron

recopilar las percepciones que tienen los docentes de la Facultad, respecto a las prácticas de enseñanza que emplean al orientar sus clases ya sea en ambientes virtuales o en clases presenciales.

El procesamiento y análisis estadístico de datos se realizó con *software* RStudio, previa agrupación de las variables seleccionadas en la encuesta y agrupadas por dimensiones de análisis como: uso de las TIC, planeación, estrategias, ambiente de aula, evaluación, didáctica, con el propósito de armonizar la interpretación.

2.3 Resultados

A partir de las respuestas dadas por los docentes participantes, se agruparon las preguntas de acuerdo con el aspecto metodológico al que se refieren. Las categorías determinadas son: uso de las TIC, planeamiento, estrategias didácticas, estrategia metodológica, ambiente de aula y evaluación.

Con el uso de programas como Excel y R-Studio se codificó cada participante para facilitar la organización de los datos. Asimismo, y de acuerdo con el contenido de cada pregunta, se determinó si la valoración en escala Likert corresponde a métodos de enseñanza centrados en modelos tradicionales (es decir, en el docente) o centrados en modelos constructivistas (es decir, en el estudiante) o si hay una combinación de métodos de enseñanza donde se trabajan estrategias tradicionales y constructivistas (ver Figura 17).

Considerando lo anterior, se muestra a continuación la clasificación de los participantes que, según sus respuestas, se pueden agrupar en las categorías tradicional, constructivista, tradicional-constructivista (aplican más métodos de enseñanza tradicionales que constructivistas) o constructivista-tradicional (aplican más métodos de enseñanza constructivistas que tradicionales).

Asimismo, los resultados obtenidos se presentan en forma global en las Figuras 17 y 18, así como en la Tabla 6; donde se ubicaron las respuestas de los docentes encuestados en las diferentes categorías.

La clasificación se realizó a partir de los datos, se construyó la escala y la amplitud entre 43 y 301 puntos, y se dividió en cuatro grupos de acuerdo con el valor y los puntos de cada cuadrante, según la cantidad de ítems en el instrumento de recolección de la información.

	GLOBAL	Uso de TICs	Planeacion	Estrategias	Ambiente de aula	Evaluación	Didáctica
Tradicional		39,					
TRADICIONAL-CONSTRUCTIVISTA	39,	4,	4, 39,	36, 39,		39,	6, 16, 38, 39,
CONSTRUCTIVISTA-TRADICIONAL	1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 16, 19, 20, 22, 24, 25, 26, 29, 32, 33, 34, 36, 38, 40, 44.	5, 7, 8, 9, 11, 13, 16, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 28, 33, 34, 36, 38, 40, 42, 44,	26, 44,	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 17, 18, 19, 20, 22, 24, 25, 26, 29, 30, 32, 33, 34, 38, 40.	1, 4, 5, 6, 8, 11, 12, 14, 19, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 36, 37, 39, 40,	1, 2, 4, 5, 6, 7, 10, 13, 17, 18, 19, 20, 22, 24, 25, 26, 29, 30, 32, 33, 34, 36, 38, 44.	3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 20, 21, 22, 24, 27, 30, 32, 33, 34, 35, 40,
CONSTRUCTIVISTA	2, 3, 12, 14, 15, 17, 18, 21, 23, 27, 28, 30, 31, 35, 37, 41, 42, 43,	1, 2, 3, 6, 10, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 23, 27, 29, 30, 31, 32, 35, 37, 41, 43,	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43,	2, 14, 15, 16, 21, 23, 27, 28, 31, 35, 37, 41, 43,	2, 3, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 31, 35, 38, 41, 42, 43, 44,	3, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 16, 21, 23, 27, 28, 31, 35, 37, 40, 41, 42, 43,	1, 2, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 23, 25, 26, 28, 29, 31, 36, 37, 41, 42, 43, 44,

Figura 17. Clasificación categorías determinadas: uso de TIC, planeamiento, estrategias didácticas, estrategia metodológica, ambiente de aula y evaluación.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. Clasificación en términos porcentuales de los métodos de enseñanza tradicionales (centrados en el docente) y los métodos de enseñanza constructivistas (centrados en el estudiante)

Método de enseñanza	Global	Uso de TIC	Planeación	Estrategias	Ambiente de aula	Evaluación	Didáctica
Tradicional	0.0 %	2.3 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
Tradicional-constructivista	2.3 %	2.3 %	4.5 %	4.5 %	0.0 %	2.3 %	9.1 %
Constructivista - tradicional	56.8 %	47.7 %	4.5 %	61.4 %	43.2 %	54.5 %	45.5 %
Constructivista	40.9 %	47.7 %	90.9 %	34.1 %	56.8 %	43.2 %	45.5 %
Total	100 %	100%	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Fuente: elaboración propia.

DOCENTES FACULTAD CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS (UPTC)

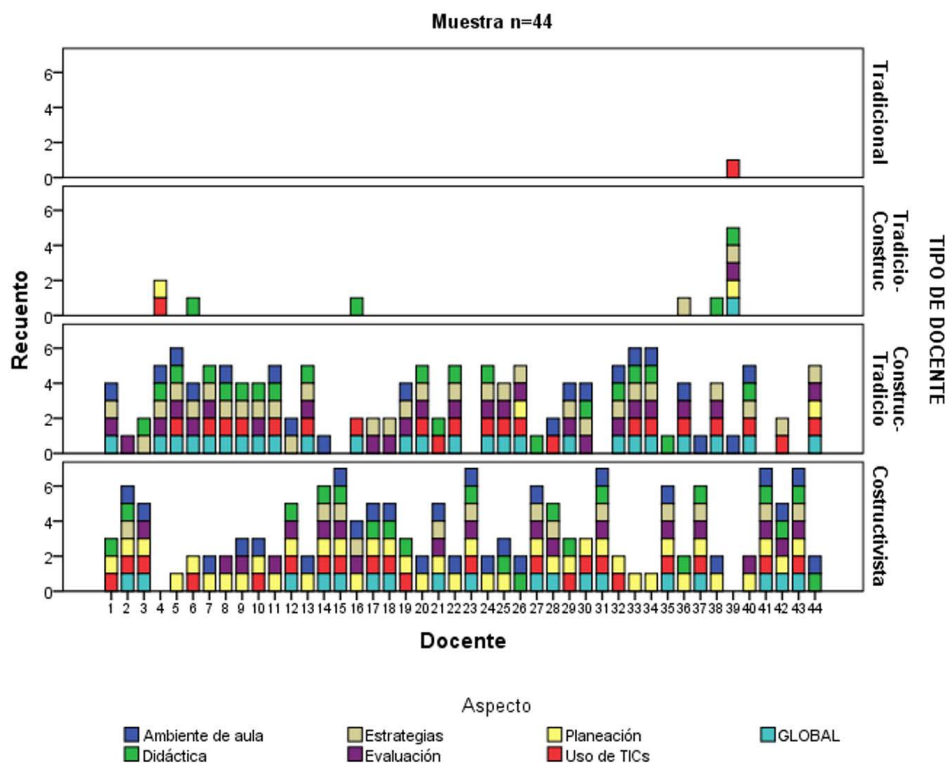


Figura 18. Diagrama general categorías determinadas: uso de TIC, planeamiento, estrategias didácticas, estrategia metodológica, ambiente de aula y evaluación, recuento resultados individuales.

Fuente: elaboración propia.

A partir de la encuesta realizada a los docentes de la Facultad, se observa que la tendencia didáctica de los docentes no se da hacia un modelo específico, sino que gran parte de los docentes combinan estrategias ligadas a varios métodos de enseñanza, según se muestra en la siguiente figura:

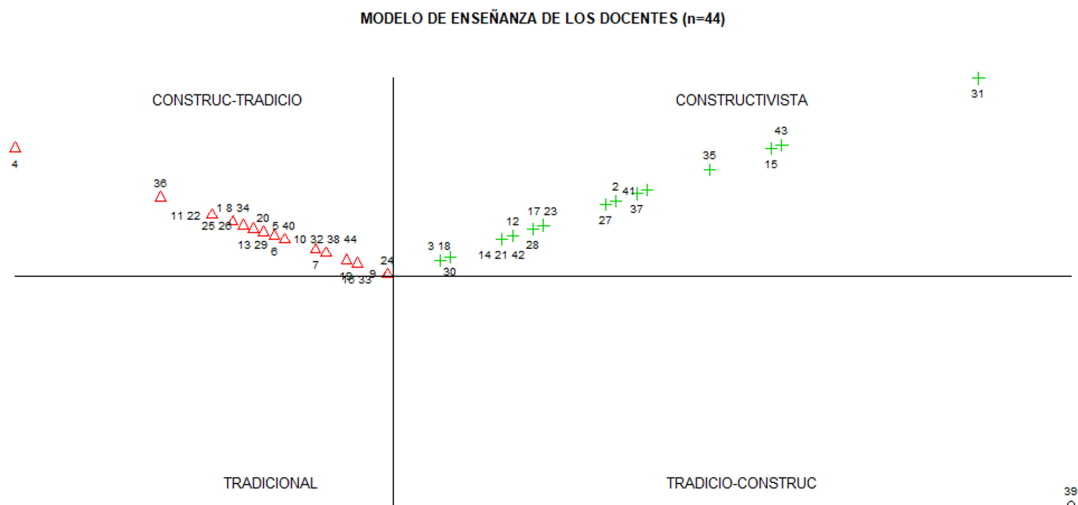


Figura 19. Diagrama modelos de enseñanza en los docentes.

Fuente: elaboración propia.

En la Figura 19 se observa que los docentes en sus prácticas de enseñanza (virtuales o en el aula de clase), utilizan estrategias y dinámicas de aula basadas en el modelo constructivista (40.9 %) o combinan el modelo constructivista con el tradicional (56.8 %), según lo presentado en los cuadrantes I y II (llamamos cuadrante I al ubicado arriba de la línea horizontal y a la derecha de la línea vertical, a partir de allí y hacia la izquierda se numera cada cuadrante). Los datos ubicados más distantes a las líneas indican que los docentes practican métodos de enseñanza acordes con el modelo indicado, y los más cercanos a la intersección de las líneas indican que predomina el modelo constructivista; sin embargo, combinan estrategias y métodos pertenecientes a otro modelo (en este caso, a una combinación constructivista-tradicional).

Ello significa que los docentes, en su mayoría, promueven la construcción de conocimientos en los estudiantes, se resignifican los conceptos desarrollados; se restablece el equilibrio entre docente-proceso de enseñanza-aprendizaje-estudiante, donde su intervención tiende a ser mucho menos un dogma y más una guía.

Como la Figura 19 muestra de manera global los resultados de acuerdo con el cuestionario aplicado, estos se detallan ahora teniendo en cuenta aspectos diferenciados:

2.3.1 Innovación continua en las prácticas de enseñanza

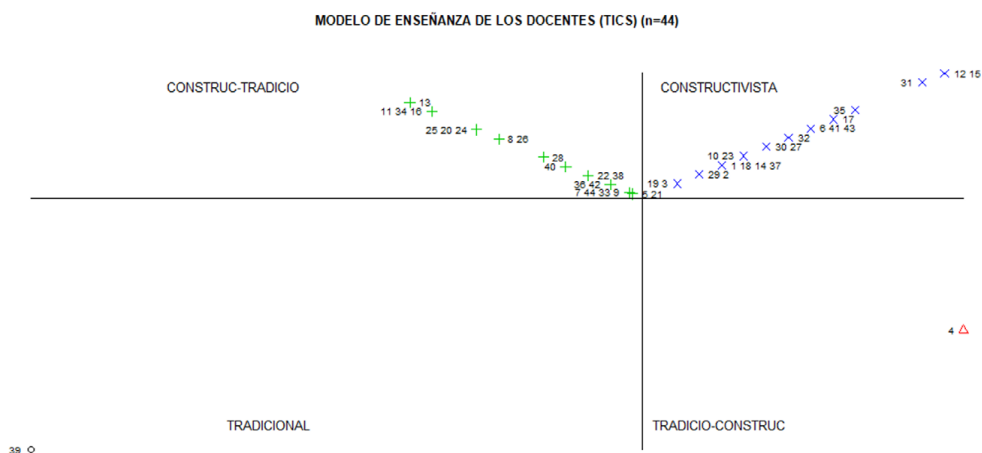


Figura 20. Diagrama modelos de enseñanza, uso de TIC.

Fuente: elaboración propia.

No es sorprendente encontrar que los resultados guardan consonancia con las deducciones globales. Los docentes, con el fin de dinamizar las prácticas de enseñanza, buscan mediadores que faciliten los procesos de construcción del conocimiento, indagan herramientas que les permitan innovar y hacer más atractivas sus clases. Además, cuestionan todo e invitan a sus estudiantes a que se mantengan en constante formación a través de la consulta de la información en diferentes fuentes.

De acuerdo con la Tabla 6, y la Figura 20, el 52 % de los docentes emplean métodos de enseñanza donde se tiene en cuenta el trabajo activo del estudiante (cuadrante I), el 45.5 % combina métodos de enseñanza basados en modelos tradicionales y constructivistas (cuadrante II), y el 2.5 % basa sus métodos de enseñanza en el modelo tradicional (cuadrante IV).

2.3.2 Planificación

Planificar implica explicitar los componentes de la estrategia, la aplicación de los métodos, la disposición de recursos, los procedimientos que se utilizarán, en un proceso de anticipación orientado a lograr los objetivos propuestos, en el que se busca minimizar costos, riesgos y aspectos contingentes derivados de la incertidumbre y el azar (Rodríguez, 2013).

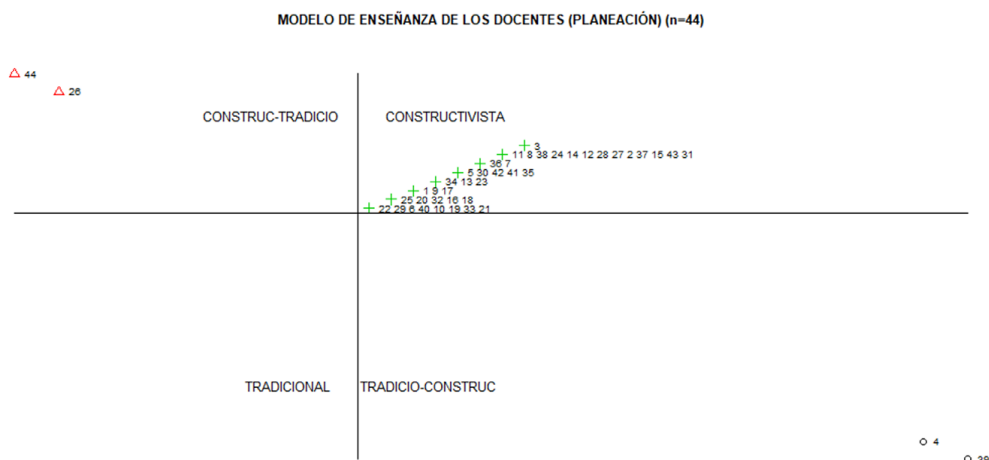


Figura 21. Diagrama modelos de enseñanza, planeación.

Fuente: elaboración propia.

La mayoría de los docentes (90.9 %) al planificar sus actividades de enseñanza y de aprendizaje tienen en cuenta los intereses y las necesidades de los estudiantes; es decir, más allá de pensar en un plan curricular, se pretende buscar estrategias que favorezcan la formación de los estudiantes, donde se priorice el trabajo con los mismos sobre la clase magistral por parte del docente (cuadrante I, Figura 21). Sin embargo, se encuentran dos docentes (que corresponden al 4.5 %) en los que su planificación se basa en contenidos y por ello se ubican en un esquema tradicional-constructivista (ver cuadrantes II y IV, Figura 21).

2.3.3 Estrategia

Como lo señala Vygostki (citado por Silva, 2005, pp. 186-191), las personas cuando interactúan, trabajan en equipo tareas complejas, mediante el diálogo, y con la palabra edifican espacios donde la instrucción lleva a un acto de reflexión y conocimiento. De esta manera, el sujeto aprende construyendo, y es en la estrategia especialmente centrada en el educando donde con actividades y técnicas se motiva al alumno a resolver necesidades y diferencias individuales que aportan aprendizaje significativo.

Considerando la práctica de la enseñanza en la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, la cual, de acuerdo con los resultados evidenciados en la Tabla 6 y sustentados en la práctica de estrategias como el trabajo cooperativo, grupal, enseñanza tácita, el aprendizaje activo, se identifica un modelo de corte constructivista-tradicional representado en un 61.4 % (cuadrante II, Figura 22).

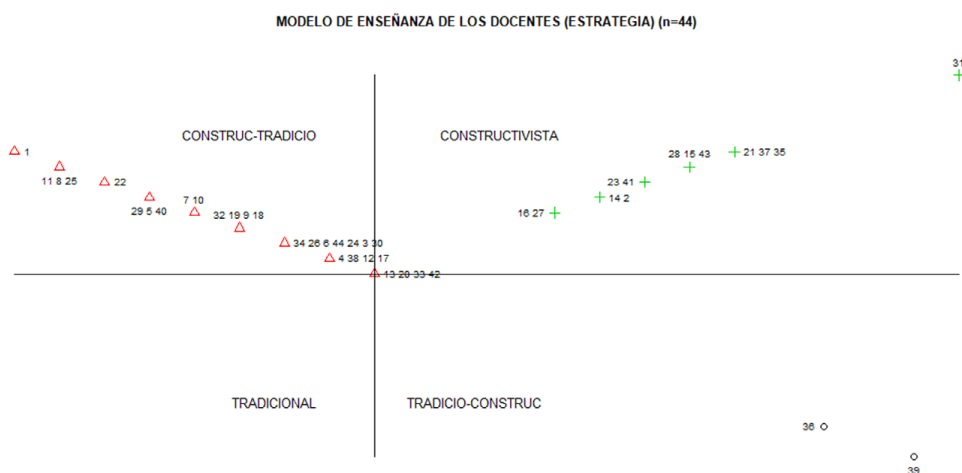


Figura 22. Diagrama modelos de enseñanza, estrategia.

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, también se identifican como estrategias aplicables el aprendizaje a través de problemas, que motivan la creatividad y colocan al estudiante en un proceso activo de aprendizaje. En la Figura 23 se destaca que el 34.1 % de los integrantes del estudio respondieron a

la aplicación de prácticas como la enunciada, que dan cuenta de la presencia del constructivismo en el aula.

Aunque en menor medida, con un 4.5 %, el cuadrante IV evidencia actividades como la homogeneización de contenidos, que permiten inferir la presencia de actividades referidas a un modelo de corte tradicional, pero que finalmente converge en la tendencia constructivista.

2.3.4 Ambientes de aula

Revisando el contexto en que se desenvuelve el aprendizaje, se plantea la construcción y deconstrucción del aprendizaje mediante el fomento del diálogo permanente entre los aprendices (estudiantes) y el facilitador (docente); así como la reconstrucción de conceptos y la retroalimentación, como formas o prácticas que permiten y promueven la reflexión en el aula, con el propósito de reorientar el conocimiento. Como se revela en los resultados presentados en la Tabla 6 y Figura 23, cuadrante I, el ambiente de aula propicia un modelo constructivista en un 56.8 %.

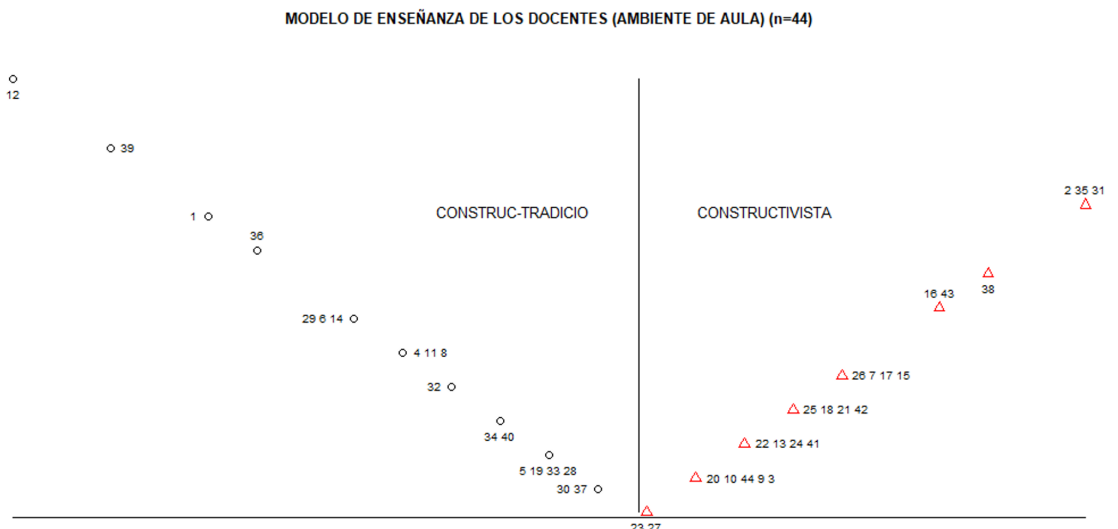


Figura 23. Diagrama modelos de enseñanza, ambiente de aula.

Fuente: elaboración propia.

Siguiendo la presentación de los resultados anteriores, en el cuadrante II se expresan datos que van del constructivismo a la forma tradicional en un 43.2 %; por lo que se percibe en la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, una enseñanza a través de la combinación de formas en aula con alguna presencia del modelo tradicional, que involucra memorización, repetición de hechos, currículos homogéneos, en los que se centraliza la actividad del docente y el alumno adquiere un propósito receptor.

2.3.5 Evaluación

Según la Tabla 6, referirse al método de evaluación comprende la percepción frente a las estrategias de evaluación y la finalidad de su proceso evaluativo; es así que un 54.5 % de los profesores encuestados, se ubican dentro del cuadrante II de la Figura 24, ya que tienen en cuenta la evaluación basada en objetivos, test y exámenes, planificada para que los estudiantes afiancen y revisen conocimiento. Vale la pena resaltar que hay lugar para la discusión de casos reales y se permite la retroalimentación.

El siguiente enfoque con mayor representación se encuentra en el cuadrante I, en donde un 43.2 % privilegia el desarrollo personal del estudiante y estimula la creatividad y valoración del aprendizaje. Por otra parte, se observa en el cuadrante IV, un 2.3 % con un enfoque tradicional constructivista, en el cual trasciende un indicador de aprendizaje a través de una nota.

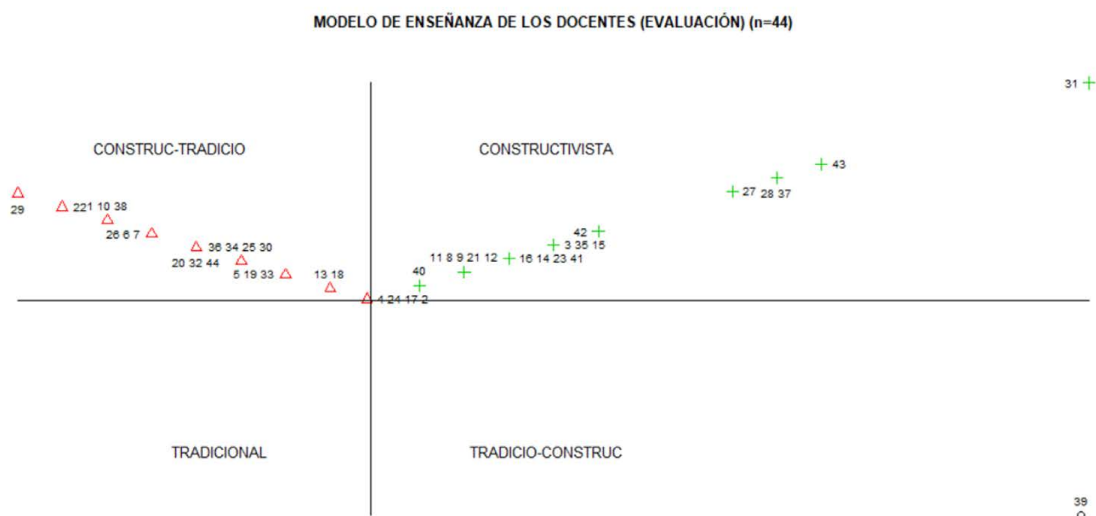


Figura 24. Diagrama modelos de enseñanza, evaluación.

Fuente: elaboración propia.

2.3.6 Didáctica

La didáctica pedagógica, como acción o estimulación dentro del proceso de aprendizaje y enseñanza, incorpora resultados, formación, principios, control y métodos; por consiguiente, la Figura 25 representa la frecuencia con la que, dentro del proceso de enseñanza en aula, se involucran acciones y situaciones.

En efecto, y según la Tabla 6, los cuadrantes I y II de la Figura 25, muestran de forma similar que un 45.5 %, consideran las siguientes acciones: crear ambientes para que los estudiantes apliquen lo aprendido, estimular dentro de la clase la formulación y respuesta de preguntas por parte del estudiante, realizar actividades en las que se premia a los estudiantes, reconocer el esfuerzo de los alumnos a través de elogios públicos, invitar a pares a contribuir al desarrollo de las habilidades de los estudiantes.

Con respecto al cuadrante IV, se observa un 9.1 %, en el cual se tiene en cuenta principalmente la construcción de esquemas, mapas, gráficos, entre otros.

MODELO DE ENSEÑANZA DE LOS DOCENTES (ESTRATEGIA DIDÁCTICA) (n=44)

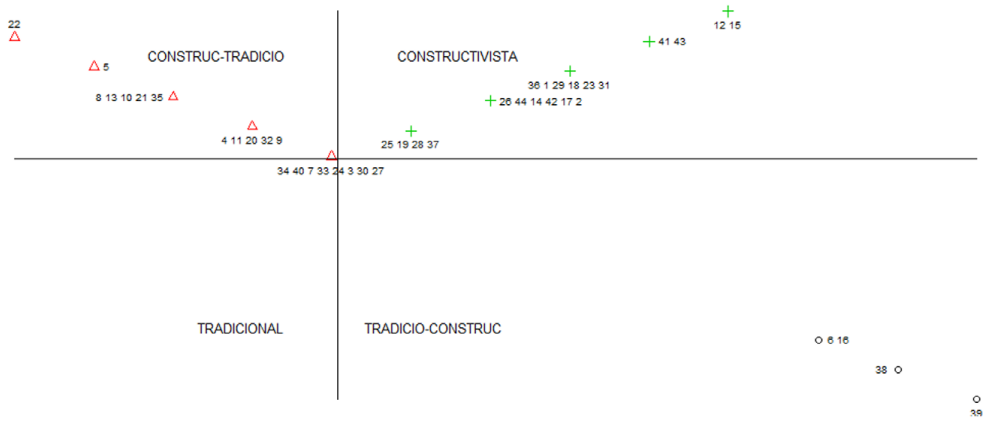


Figura 25. Diagrama modelos de enseñanza, estrategia didáctica.

Fuente: elaboración propia.

2.4 Conclusiones

En el ámbito educativo existen múltiples modelos de enseñanza que enmarcan los diferentes métodos que aplican los docentes en el aula. Sin embargo, es posible agrupar esos modelos en dos: modelos centrados en el docente y modelos centrados en el estudiante. Con base en esta agrupación se puede apreciar que los docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la UPTC tienden a implementar métodos de enseñanza donde combinan estos dos modelos, aunque sin conocerlos en detalle ni poseer formación pedagógica específica; es decir, los aplican más por su experiencia en el área del saber que orientan y por las mismas características del contenido.

Con base en el cuestionario respondido por los docentes, se aprecia que un número muy bajo de docentes (máximo dos) utilizan métodos de enseñanza centrados en el docente. Lo característico en este caso es que son personas que tienen más de veinte años de experiencia y con formación posgradual máxima de especialización de varios años atrás. Ello indica que la necesidad de actualización permanente propicia en los docentes la búsqueda de estrategias didácticas acordes

con los contenidos, con las normas y políticas que están vigentes en el campo económico y contable.

Las aportaciones de los docentes participantes, relacionadas con los métodos de aprendizaje y las estrategias de enseñanza en la educación formal, como actores que intervienen en el proceso y en la relación directa con su contexto, permitieron identificar maneras de actuar con respecto al desarrollo de competencias, experiencias docentes, estrategias didácticas, tendencias pedagógicas y la forma de orientar las prácticas educativas, en un conjunto de saberes en torno al enfoque profesional.

Se observa que -de acuerdo con el aspecto metodológico al que se refieren los docentes encuestados y según las categorías determinadas, tales como uso de TIC, planeamiento, estrategia metodológica, ambiente de aula, estrategias didácticas y evaluación-, los métodos de enseñanza usados presentan una variación en la clasificación de los cuadrantes; así que un docente puede tener un enfoque constructivista en didáctica y, a la vez, tener una tendencia tradicional constructivista en la categoría de evaluación.

Del proceso de investigación y análisis efectuado en la Facultad de Ciencias Económicas y administrativas, centrado en el uso de TIC, planeación, estrategias, ambiente de aula, evaluación, didáctica, se observa que la mayoría de las prácticas de enseñanza aplicadas por los docentes conducen a un modelo principalmente centrado en el constructivismo, pero aún son notorios, aunque en menor medida, aspectos que privilegian la enseñanza tradicional.

2.5 Reflexión

Desde los orígenes de los programas de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, se han enfocado los procesos de formación en el análisis crítico y científico de la estructura social y económica colombiana. Para lograrlo, es necesario que la enseñanza emplee dinámicas de aula centradas en el estudiante con acompañamiento y orientaciones del docente, quien debe separarse de métodos tradicionales donde priman procesos memorísticos.

Con base en el proceso investigativo de los modelos de enseñanza que usan los docentes de la Facultad y de las diferentes teorías que describen estos modelos, se aprecia que los docentes emplean metodologías de enseñanza, que se aproximan a los objetivos planteados desde la creación de los programas (entre estos, la formación de profesionales idóneos para conocer y dirigir el funcionamiento de la economía y aportar las formulaciones de cambio que sean necesarias, así como contribuir al desarrollo de un pensamiento económico propio, que permita entender los problemas económicos y sociales del país, y aportar soluciones), pues tienden a implementar métodos de enseñanza donde combinan modelos tradicionales y constructivistas, ligados a su propia experiencia en el área del saber y a las características del contenido por enseñar, que favorecen el fortalecimiento de ambientes de aprendizaje en los que se llevan a cabo actividades prácticas y de contextualización en los ámbitos económico y contable.

Los resultados de este capítulo permitirán identificar aspectos puntuales en los procesos de enseñanza de los docentes: de manera individual, para transformarlos o fortalecerlos con miras a brindar una acertada formación a los futuros profesionales de las áreas económicas, contables y administrativas; y a los cuerpos colegiados de cada programa y, en general, a la Facultad, les dan pautas para determinar las necesidades en cualificación permanente de los docentes y la consecución de recursos y espacios que dinamicen las actividades de aula y de práctica.