

ESCUELA SUPERIOR POLITÉCNICA DEL LITORAL

Facultad de Ciencias Humanísticas y Económicas



TITULO

**Rediseño curricular de la asignatura contabilidad
de Empresas de Servicios en el Colegio 28 de
Mayo: Una necesidad Actual**

Tesis de grado

**Previa a la obtención del Título de:
Magíster en Docencia e Investigación Educativa**

Presentada por: Ing. Walter Zambrano Cadena

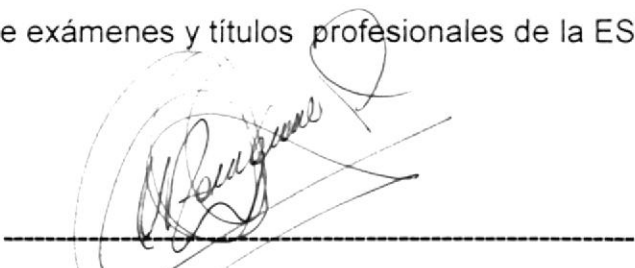
Guayaquil Ecuador

2006

DECLARACIÓN EXPRESA

La responsabilidad por los hechos, ideas y doctrinas expuestas en esta tesis me corresponden exclusivamente, y el patrimonio intelectual de la misma le corresponde a la **ESCUELA SUPERIOR POLITÉCNICA DEL LITORAL**.

(Reglamentos de exámenes y títulos profesionales de la ESPOL)



Ing. Walter Zambrano Cadena

TÍTULO

Rediseño Curricular de la asignatura Contabilidad de Empresas de Servicios en el Colegio 28 de Mayo: Una necesidad Actual.

Autores: Walter Zambrano Cadena¹

Maritza Cáceres Mesa²

¹Contador Público. Enero de 1970

Ingeniero Comercial. Año 1978. Universidad Estatal de Guayaquil. Facultad de Ciencias Administrativas.

Profesor titular de la Universidad de Guayaquil: Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Septiembre de 1.982

Tutor de Educación a Distancia. Mayo de 1996

Profesor del Colegio Fiscal Técnico de Comercio y Administración "Veintiocho de Mayo". Mayo de 1980.

²Dra. PhD. en Ciencias Pedagógicas por la Universidad de Oviedo- España. Es directora del centro de Investigaciones Pedagógicas de la universidad de Cienfuegos, Cuba. Profesora de la Maestría en Docencia e Investigación Educativa.

TRIBUNAL DE GRADO

PRESIDENTE

MSc. Oscar Mendoza

DIRECTORA DE TESIS

Dra. P.H.D Maritza Cáceres

VOCAL

VOCAL

AGRADECIMIENTO

El hombre se une a la sabiduría mediante la interrelación con otros, por ello, es vital reconocer en los demás esas categorías de espiritualidad y esfuerzo que no se ven, pero que constituyen el pilar de nuestra victoria.

Agradezco a la Dra. Maritza Cáceres Mesa, por el don de solidaridad y ciencia recibido, al ponerlo en práctica, a éste, su alumno ecuatoriano, que recibo de ella además de sus enseñanzas teóricas, el ejemplo de lo que debe ser la docencia.

Agradezco también a mis compañeros que trabajaron unidos a cada uno de nosotros en pro del bienestar del grupo, también a la Escuela Superior Politécnica del Litoral, por habernos permitido concluir ésta Maestría dentro de sus instalaciones.

DEDICATORIA

El hombre es un ser de fines, de objetivos y lograr mejores perfiles en nuestra vida profesional es importante, por ello, le dedico, éste, que es un esfuerzo más, a mi familia, que con su presencia nos dan la fuerza anímica para encontrar un sentido más espiritual a nuestra vida a partir de la Ciencia.

También se lo dedico a las alumnas para que con esta experiencia pueda aplicar las conclusiones y recomendaciones en beneficio de ellas y de la sociedad en general.



SUMMARY

The work entitle is right and its name is redesign curricular of the signature of Account of Company of Services. Its has such as answer to the requirement of new millennium, where the socials demands contemporary requirement the schools one integral formation of the students in the different levels in educations, agreement to the history moment for which cleared of one design curricular that to make conditional the develop of knowledge, abilities, and values that recognize a new type humanity to form, How scientific problem was specify that how contribute to that the pupils of the 28 of May school, its education has been improved in trade and the admistration in the subject of accounts of company being its object of study the process of teaching of the accounts of Company of service. The general objective is going to do one redesign curricular to a level of program of the as signature of accounts of company of service, that possibility the teaching of contains relates with topics in relation to the accounts of Company of services, that possibility the teaching of contains relates with topics in relation to the account and the administration, in function of the formation integral of the students. The grounds theoretic that support, in the curricular design, there are permit one organization curricular, since one integral perspective, flexible, and context in the redesign, of the program of the as signature of account of Company, for the school 28 of May in particular, where make up objectives, contains, where are required knowledge, and abilities, methodologies, of work in the class, and the process of the evaluation in the learning. The program is transferable to others institutions and contexts, such as is support in materials didactics that determined the becomes of the learning significatives in the students with the contents of account for the companies, in one relation adequate to the theoretic and practice.

RESUMEN

El trabajo que se presenta se titula Rediseño curricular de la asignatura Contabilidad de Empresas de Servicios en el Colegio 28 de Mayo, el mismo tiene como respuesta a las exigencias del nuevo milenio, donde las exigencias sociales contemporáneas le exigen a las instituciones educativas la formación integral de los estudiantes de los diferentes niveles educativos, de acuerdo al momento histórico para lo cual se precisa de una diseño curricular que condicione el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores que distinga un nuevo tipo de hombre a formar. Como problema científico ha precisado el *Cómo contribuir a que los alumnos del Colegio 28 de Mayo mejoren su preparación relativa a comercio y la administración dentro de la asignatura Contabilidad de Empresa, siendo su objeto de estudio el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Contabilidad de Empresa de Servicio*. El objetivo general está orientado a elaborar un rediseño curricular a nivel de programa de la asignatura Contabilidad de Empresa de Servicio, que posibilite el aprendizaje de contenidos relacionados con temas relativos al comercio y la administración, en función de la formación integral del estudiante. Los fundamentos teóricos que sustentan el diseño curricular, han permitido una organización curricular desde una perspectiva integral, flexible y contextualizada en el rediseño del programa de la asignatura de Contabilidad de Empresa, para el Colegio 28 de Mayo en particular, donde se integran objetivos, contenidos, donde se precisan conocimientos y habilidades, metodología de trabajo en el aula, y el proceso de la evaluación del aprendizaje. El programa que se presenta puede ser transferible a otras instituciones y contextos, así mismo esta sustentado en materiales didácticos que condicionan el desarrollo del aprendizaje significativo en los estudiantes en los contenidos de contabilidad de empresas, en una adecuada relación teoría práctica.

ÍNDICE GENERAL

TEMA	PÁGINA
Presentación	I
Declaración expresa	II
Título	III
Tribunal de Grado	IV
Agradecimiento	V
Dedicatoria	VI
Summary	VII
Resumen	VIII
Índice	IX
Introducción	12
Capítulo I: El proceso de enseñanza aprendizaje y el desarrollo curricular en la asignatura de contabilidad de la empresa.	18
1.1. El proceso de enseñanza aprendizaje (P.E.A.) y el desarrollo curricular.	18
1.2. El aprendizaje escolar en el contexto de la asignatura contabilidad de empresa.	19
1.3. La conceptualización curricular: un análisis necesario en la elaboración del programa analítico de la asignatura.	30
1.3.1. La conceptualización del currículo desde la retroalimentación de la práctica pedagógica.	31
1.4. Los componentes didácticos en el diseño curricular de la asignatura.	34
1.4.1. Los componentes didácticos en rediseño del programa de la asignatura.	36
1.4.1.1. El objetivo: ¿Para qué se aprende y enseña?	36
1.4.1.1.1. Clasificación de los objetivos	37
1.4.1.2. El contenido: ¿Qué se aprende y enseña?	40
1.4.1.3. El método: ¿cómo se aprende y enseña?	42

1.4.1.3.1. Clasificación de los métodos de enseñanza.	46
1.4.1.3.2. Caracterización de los métodos de enseñanza	48
1.4.1.4. Principios fundamentales para la aplicación del trabajo independiente.	55
1.4.1.4.1. Métodos reproductivos	56
1.4.1.4.2. Métodos productivos	58
1.4.1.5. Los recursos didácticos o medios de enseñanza: ¿con qué enseñar y aprender?	59
1.4.1.5.1. La literatura docente como medio de enseñanza	62
1.4.1.5.2. Estructura de los componentes del libro de texto.	65
1.4.1.5.2.1. ¿Cómo unir la naturaleza de la Contabilidad, a la metodología de la clase?	66
1.4.1.6. La evaluación del aprendizaje: ¿qué, cómo y cuándo evaluar?	68
1.4.1.6.1. Funciones de la evaluación del aprendizaje	69
1.4.1.6.2. Las formas de evaluación	71
Conclusiones del capítulo	75
Capítulo II: Bases para una Propuesta de acuerdo con la concepción curricular y los fundamentos didácticos del programa de asignatura.	77
2.1. Teoría del Diseño Curricular.	77
2.2. La elaboración del programa de asignatura: contabilidad de empresas.	81
2.3. Caracterización de la asignatura de contabilidad de empresa	87
2.3.1. Modelo teórico a seguir en cada una de las unidades didácticas del programa de la asignatura de contabilidad de empresa.	96
2.3.2. Metodología para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de contabilidad de empresa.	110
2.3.2.1. La evaluación del aprendizaje en la asignatura de contabilidad de empresa.	111

Capítulo III: Hacia el proceso de investigación	113
3.1. El marco metodológico de la investigación. Un acercamiento a la comprensión del proceso.	113
3.1.1. Atributos de los métodos cuantitativos y cualitativos	119
3.1.2. El proceso de investigación asumido en el presente estudio.	121
3.1.2.1. Preliminares.	121
3.1.3. Validación del problema. Una aportación desde la visión de los expertos.	122
3.2. Segundo momento. Valoración del programa de la asignatura de contabilidad de empresas.	129
CONCLUSIONES	132
RECOMENDACIONES	133
BIBLIOGRAFÍA	

INTRODUCCIÓN

En el contexto del desarrollo del nuevo milenio, las exigencias sociales contemporáneas le exigen a las instituciones educativas la formación integral de los estudiantes de los diferentes niveles educativos, de acuerdo al momento histórico para lo cual se precisa de un diseño curricular que condicione el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores que distinga un nuevo tipo de hombre a formar.

Reconocer y transformar la práctica educativa, requiere apropiarse de conocimientos desde las ciencias y la didáctica, del manejo de instrumentos para darle tratamiento sistemático a la información a la que se desea acceder, del manejo de los diferentes medios de tecnología avanzada. Se requiere también que quien se dedique a la investigación ha de lograr otras competencias, como es la producción de textos en los que se den a conocer trabajos relacionados con las actividades de investigación y otros para la actividad docente educativa donde se tengan en cuenta las adaptaciones curriculares básicas y de acceso adaptadas a todos y a cada uno de acuerdo a potencialidades, posibilidades y necesidades.

El trabajo del maestro como investigador tiene como finalidad estar en constantes hallazgos y reformulaciones de problemas para ser intervenidos.

El currículo tiene un papel importante en la calidad de la Educación, según Carlos Álvarez de Zayas en su libro Diseño Curricular.(2001)p-5 "El currículo constituye el plan de acción para la formación del profesional, a partir del cual se organiza, dirige, ejecuta y controla, el proceso de enseñanza-aprendizaje para la formación de los recursos que requiere la sociedad, teniendo en cuenta las necesidades del contexto social y los intereses y motivaciones de los actores principales del proceso". La necesidad de desarrollar un currículo de

asignatura acorde con el perfil del egresado que se desea que se desee formar y elevar de esta manera la aplicación del conocimiento, es de vital importancia.

En estudios realizados por la UNESCO, una de las líneas de acción consiste en incentivar en las instituciones educativas la búsqueda de soluciones acerca del desarrollo de los programas docentes, que permitan consolidar conocimientos sólidos, significativos, que le confieran al estudiante una formación integral.

En estos momentos a nivel del currículo de Colegio, la asignatura de Contabilidad de Empresas de Servicios, presenta un grupo de incongruencias internas en cuanto a la organización didáctica del proceso, detectándose dificultades, a partir de los fundamentos que sustentan la teoría curricular, y apoyados en los resultados de entrevistas aplicadas a profesores, estudiantes y directivos de la carrera, unido a la propia experiencia del autor.

Dentro de las principales dificultades se encuentran:

- Limitado desarrollo de habilidades en las estudiantes para aplicar los conocimientos de contabilidad de empresas ante nuevas situaciones o problemas que se le presentan.
- El programa de la asignatura de Contabilidad no precisa los objetivos de aprendizaje a lograr en las estudiantes.
- El programa de la asignatura de Contabilidad no tiene una actualización sistemática.
- La organización didáctica de los contenidos en el programa de la asignatura "Contabilidad de Empresa", no tributa al desarrollo del aprendizaje de los estudiantes.
- En el programa de la asignatura "Contabilidad de Empresa" no se encuentran estructurados todos los componentes didácticos del proceso.

- No se cursa la asignatura de Nociones de Comercio o de Contabilidad en el Octavo Año de la Educación Básica.

Los problemas reflejados anteriormente, limitan la correcta formación integral del estudiante para aplicar los conocimientos de contabilidad en situaciones reales, en contextos propios de la vida, donde se desenvuelven los estudiantes. Ante esta problemática, se hace necesario rediseñar el currículo de la asignatura de Contabilidad de Empresas de Servicios, de manera que, incluya el aspecto cognoscitivo dirigido al estudiante, pero a la vez, el tratamiento didáctico de cada actividad cognoscitiva propuesta, a partir de ejemplos concretos, aplicados a los contextos de actuación más cercanos a los estudiantes, donde se creen situaciones de aprendizaje que generen un proceso de motivación en los estudiantes como sujetos activos de su propia actividad y en coherencia con los niveles de asimilación del conocimiento.

Las aportaciones de Carr y Kemmis: 1988, Pérez Pérez Ramón, 1998, Cáceres Mesa Maritza, 1998, Álvarez Carlos, 2001, entre otros; que los fundamentos que sustenta el aprendizaje de los estudiantes, se erigen desde una adecuada organización del currículo, y cuando se refieren al currículo de las asignaturas, enfatizan en la coherencia dialéctica de sus componentes a partir de los cuales, se condiciona la organización de la actividad cognoscitiva de los estudiantes.

En este ámbito, el diseño curricular que actualmente se desarrolla en la asignatura Contabilidad de Empresa de servicio en el Colegio 28 de Mayo mantiene una estructura que no facilita el aprendizaje de contenidos relacionados con temas que se refieran al comercio y la administración. Por lo que nos planteamos como problema científico ¿Cómo contribuir a que las alumnas del Colegio 28 de Mayo mejoren su preparación relativa a comercio y la administración dentro de la asignatura Contabilidad de Empresa?

Objeto: El proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Contabilidad de Empresa de Servicio

Campo: El rediseño curricular de la asignatura Contabilidad de Empresa de Servicio

Objetivo: Elaborar un rediseño curricular a nivel de programa de la asignatura Contabilidad de Empresa de Servicio, que posibilite el aprendizaje de contenidos relacionados con temas propios al comercio y la administración, en función de la formación integral del estudiante.

La idea a defender, expresa: Si se elabora el rediseño curricular de la asignatura de Contabilidad de Empresa a partir de la organización de un sistema de conocimientos y habilidades de los temas de comercio y administración, sustentados en una adecuada vinculación teoría _ práctica, permitirá el dominio de habilidades contables en función de la formación integral del estudiante.

Tareas Científicas

Determinación de los fundamentos teóricos que sustentan el currículo y de manera particular los contenidos relacionados con Contabilidad y la Administración en el contexto de la asignatura de Contabilidad de Empresa.

Analizar diferentes programas de asignatura de Contabilidad de Empresas con el objetivo de integrar una propuesta cualitativamente integradora.

Elaborar el currículo de la asignatura de Contabilidad de Empresa, con una integración didáctica de todos los componentes, en una adecuada vinculación teoría-práctica.

Métodos a utilizar durante el estudio

Del nivel teórico se aplicaron los siguientes métodos:

Analítico-sintético: Para penetrar en la esencia de cada una de las partes que componen la metodología para rediseñar el programa de la asignatura de contabilidad y posteriormente con el uso de la síntesis establecer los nexos entre cada uno de los componentes didácticos que la componen y descubrir relaciones esenciales.

Inducción-deducción. Para la integración de cada componente didáctico del programa de asignatura desde sus partes al todo integrador y viceversa.

Modelación. Para la representación esquemática del rediseño del programa de asignatura propuesto.

Histórico lógico: Para el análisis de la trayectoria evolutiva de la investigación y la génesis de sus aportes prácticos.

Métodos y técnicas del nivel empírico:

Entrevista: Para conocer el estado de opinión de los directivos y profesores, acerca del programa de asignatura rediseñado y el valor del libro de texto y cuaderno de actividades que lo sustentan.

Criterio de especialistas: En función de analizar el valor científico del programa de asignatura rediseñado, desde una perspectiva reflexiva colectiva en función de su implementación en la práctica.

Análisis de documentos: se analiza el proyecto curricular base, con el objetivo de analizar la derivación gradual al programa analítico de la asignatura de Contabilidad de Empresa, así mismo se analizaron avales emitidos por profesores de la asignatura y directivos de Colegios sobre la aportación a la formación integral de los estudiantes a partir del currículo de la asignatura de Contabilidad de Empresa desde su integración con el libro de texto y el cuaderno de ejercicio, todo lo cual garantiza un aprendizaje significativo en los estudiantes

Aporte práctico: El rediseño del programa de la asignatura de Contabilidad de Empresa en función de la formación integral del estudiante, sustentado en un libro de texto y en un cuaderno de actividades prácticas.

Novedad Científica: la posibilidad de aplicar la metodología de rediseño de programa de asignaturas a otras asignaturas dentro de la propia institución u otras instituciones interesadas en la actualización científica de sus proyectos curriculares. Así mismo el rediseño del programa de la asignatura esta integrado con un sustento bibliográfico, el libro de texto y el cuaderno de actividades prácticas

La tesis se encuentra estructurada en tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

CAPÍTULO I

EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO CURRICULAR EN LA ASIGNATURA DE CONTABILIDAD DE LA EMPRESA

1.1. EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE (PEA) Y EL DESARROLLO CURRÍCULAR

La instrucción y educación de las nuevas generaciones, se logra a través de un complejo proceso, que tiene que ser científicamente estudiado, si queremos que éste se desarrolle de manera eficiente, permitiendo el alcance de los resultados que se aspiran.

El proceso educativo tiene un carácter esencialmente social que se desarrolla como un sistema, para formar a todos los miembros de la sociedad en su sentido más amplio, implicando la formación de rasgos cognitivos, afectivos y volitivos de la personalidad. Tal proceso no puede quedar a la espontaneidad y a la inspiración de quienes intervienen en él y, mucho menos, de quienes lo dirigen, no basta con el dominio del objeto de una ciencia, tecnología o arte, para ser capaz de guiar el proceso instructivo - educativo.

El proceso de enseñanza – aprendizaje en la formación integral del estudiante constituye un proceso intencional orientado hacia la formación integral, en el que se construyen y reconstruyen saberes personales a través de una acción reflexiva que propicia la posesión productiva de los conocimientos, habilidades y valores que se exigen en coherencias con las aspiraciones de la Sociedad Contemporánea. En el caso concreto de la asignatura de Contabilidad, por su naturaleza se vincula a través de los contenidos que aborda con los acontecimientos más cercano de la vida

de los estudiando, es así que se facilita la comprensión del objeto de estudio.

Este proceso debe cumplir las siguientes características:

- Ser planificado de modo tal que partiendo del desarrollo actual del estudiante se oriente hacia su desarrollo potencial.
- Promover el desarrollo integral de la personalidad del estudiante, activando la apropiación de conocimientos y realidades de la vida en las aulas, en estrecha relación con la formación de sentimientos, motivaciones y actitudes positivas hacia si mismo y hacia vida y futura profesión.
- Promover el desarrollo de la capacidad de conocer, aplicar, transformar en función de estimular la reflexión metacognitiva.
- Propiciar el desarrollo de habilidades y estrategias para aprender a aprender y para aprender a ser, para aprender a hacer y para aprender a vivir juntos.

1.2. EL APRENDIZAJE ESCOLAR EN EL CONTEXTO DE LA ASIGNATURA CONTABILIDAD DE EMPRESA

El aprendizaje representa la formación de un sistema de procesos desarrollados consecutivamente que dirigen el cumplimiento de las acciones y operaciones exigidas. En el proceso de enseñanza aprendizaje, la realización de estas acciones y operaciones se va haciendo gradualmente más y más independiente de las condiciones y medios externos y materiales y se convierte en una propiedad que pertenece al estudiante.

Sólo la formación completa de las acciones y operaciones internas puede llevar al estudiante al auténtico dominio del conocimiento, de las habilidades y de los hábitos. Lo que resulta más evidente es la necesidad que tiene el estudiante de una actividad adecuada cuando está dominando los conceptos y habilidades propias de la asignatura de Contabilidad de Empresa para resolver una tarea concreta, de la vida o de las que de manera coherente en función de los objetivos, se han diseñado como soporte para el desarrollo de la actividad cognoscitiva de los estudiantes, las cuales se le ofrecen al estudiante en un cuaderno de actividades prácticas que se anexa a este documento como soporte que sustenta la planificación, organización, control y evaluación del aprendizaje en contenidos de contabilidad en una adecuada vinculación con ejemplos concretos de la vida del estudiante, dentro de los que podemos referir como los conceptos de caja, banco, activos fijos y pasivos, a partir de la comprensión de los procesos comerciales y contables.

Las actividades que deben ejecutar los estudiantes durante el desarrollo de la Asignatura de Contabilidad de Empresa están dirigidas a desarrollar el aprendizaje significativo en los estudiantes, se sustentan en conocimientos antecedentes, en la observación de objetos concretos, en la descomposición del todo en sus partes y viceversa, y se exige un control reflexivo, abierto en el curso de su ejecución, es decir, su comprobación continua durante el desarrollo de los contenidos curriculares, considerando su relación a través de las diferentes unidades didácticas, valorando cómo desarrollaron dicha actividad y tomando como centro de atención las aportaciones individuales de los estudiantes en la solución del problema planteado.

Una adecuada planificación y organización didáctica del programa de asignatura favorece un dominio adecuado del conocimiento tratado, lo cual justifica Leontiev y Galperin (1965: 8) cuando señalan:

“El dominio adecuado del conocimiento presupone en primer lugar el de las acciones y operaciones correspondientes cuyos productos son los conocimientos mismos. Por consiguiente, la optimización posterior y auténtica de los métodos didácticos exige que la formación de este aspecto operativo del conocimiento no se produzca espontáneamente sino mediante un proceso dirigido: programado y controlado”.

Para lograr cumplir esta finalidad en el marco del desarrollo curricular, es necesario se considere y reflexione profundamente por parte del profesorado en esta dirección. La actividad cognoscitiva del alumno representa un proceso de desarrollo funcional, el cual tiene lugar a través de etapas definidas. Ello significa que la composición y la estructura final de la acción realizada por el alumno difieren de su composición y estructura original, mientras que la transferencia a la acción en la forma asignada, es decir, la final, puede tener lugar sólo como resultado de una serie de transformaciones.

Los procesos intelectuales constituyen la base operativa de un concepto (Leontiev y Galperin 1965) y sus vínculos esenciales actúan en forma de procesos internos del pensamiento. De dichos procesos son imposibles de observar su desarrollo y todavía más imposible controlar su ejecución. En tal sentido señalan Leontiev y Galperin (1965):

“Para que el alumno forme estos procesos, tiene que dominarlos con anterioridad bajo la forma de acciones externas detalladas, basadas en puntos externos de referencia claramente diferenciados”

En esta forma externa, son estructurados originariamente por los alumnos y sólo entonces se introducen las condiciones que aseguran la transformación de esas acciones externas en acciones internas, que son únicamente dirigidas en la mente. El estudio del aprendizaje de una

persona revela su enorme complejidad, no puede descomponerse en actos aislados de instrucción, por lo que a través del desarrollo de actividades de las trabajo independiente que se ofrecen en el cuaderno de actividades preparado como parte del estudio, el profesor se debe asegurar de:

La realización correcta de la acción, considerando una adecuada orientación de la actividad a desarrollar, estableciendo las conexiones que regulan la acción junto con el propio sendero de su ejecución, ofreciendo sus fundamentos objetivos para garantizar una adecuada comprensión de la misma. Se ofrecen ejemplos para usar la contabilidad en un sentido práctico de la vida en el diario acontecer, lo que sitúa a las estudiantes en una condición favorable para una adecuada comprensión de los contenidos, pues en cada ejercicio existe una adecuada base orientadora de la actividad a desarrollar

En tal sentido Leontiev y Galperin (1965) señalan:

“Cuanto mayor sea la base orientadora de la actividad, tanto más completa será la comprensión de esta actividad”.

Por el contrario, si se realiza una actividad sin la posibilidad de concientizar sus fundamentos objetivos, es ésta una actividad simplemente aprendida de memoria por medio del ejercicio, es una actividad sin comprensión.

En las obras de Vygotski se encuentran ideas muy importantes y sugerentes relacionadas con su concepción de aprendizaje. Este autor (1985) fundamenta su concepción de aprendizaje y señala:

“El aprendizaje es una actividad social, y no sólo un proceso de realización individual, una actividad de producción y reproducción del

conocimiento mediante la cual el niño asimila los modos sociales de actividad y de interacción, y más tarde en la escuela, además, los fundamentos del conocimiento científico, bajo condiciones de orientación e interacción social”.

Este concepto de aprendizaje pone en el centro de atención al sujeto activo, consciente, orientado hacia un objetivo; su interacción con otros sujetos (el profesor y otros estudiantes) sus acciones con el objeto con la utilización de diversos medios en condiciones socio históricas determinadas. Su resultado fundamental lo constituye las transformaciones internas del sujeto, es decir, sus modificaciones psíquicas y físicas del propio estudiante, mientras que las transformaciones en el objeto de la actividad sirven sobre todo como medio para alcanzar el objetivo de aprendizaje y para controlar y evaluar el proceso.

Una vez aceptado por Brunner la teoría vigotskiana resalta la relevancia de la ayuda del adulto para orientar el aprendizaje de las nuevas generaciones, y señala (1988):

“En los intercambios posteriores, en el desarrollo evolutivo cotidiano, los adultos guían el aprendizaje del niño, mediante la facilitación de andamiajes, esquemas de intervención conjunta en la realidad donde el niño empieza por realizar las tareas más fáciles mientras que el adulto se reserva las más complicadas. A medida que el niño adquiere el dominio en sus tareas, el adulto empieza a quitar su apoyo dejándole la ejecución de los fragmentos de la actividad que antes realizaba aquel”.

Es claramente un proceso de aprendizaje guiado, apoyado por el adulto, donde se crean espacios de diálogos de significados compartidos, a través de procesos de negociación, de construcción de perspectivas

inter subjetivas. Dichos apoyos deben ser provisionales y desaparecer progresivamente, permitiendo que el niño asuma el control de la actividad.

Vygotski (1985) asigna un significado especial a las relaciones existentes entre el desarrollo y el aprendizaje, por su repercusión en el diagnóstico de las capacidades intelectuales y en la elaboración de una teoría de la enseñanza, lo cual abre una nueva perspectiva de actuación. Para él (1985:4) lo que las personas pueden hacer con la ayuda de otras puede ser, en cierto sentido, más indicativo de su desarrollo mental que lo que pueden hacer por sí solas. De aquí que considere necesario no limitarse a la simple determinación de los niveles evolutivos reales si se quiere descubrir las relaciones de este proceso evolutivo con las posibilidades de aprendizaje del estudiante, referentes que han sido considerados en el rediseño del programa de la asignatura de Contabilidad de Empresa, en función de potenciar un clima de trabajo que promueva un ambiente de aprendizaje, sustentado en conocimiento y dominio de habilidades.

En este ámbito es oportuno retomar los fundamentos vigoskianos para potenciar el aprendizaje, cuando refiere que, resulta imprescindible revelar como mínimo dos niveles evolutivos en cada sujeto: el de sus capacidades reales y el de sus posibilidades para aprender con la ayuda de los demás. La diferencia de estos dos niveles es lo que denomina (Vygotski, 1985:7) "zona de desarrollo próximo", la que define como:

"La distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía del adulto o en colaboración con otro compañero más capaz".

Esta zona define funciones que aún no han madurado, que se hallan en proceso de maduración, en estado embrionario, a diferencia del “nivel desarrollo real” (Vygotski, 1985:7), el que define como:

“Funciones ya maduras, productos finales del desarrollo”.

En esta concepción, la maduración no se refiere a un proceso estrictamente biológico, sino a la propia actividad interna. La determinación de esta zona permite caracterizar el desarrollo de forma prospectiva, lo cual permite trazar el futuro inmediato del estudiante, su estado evolutivo dinámico, reconstruir las líneas de su pasado y proyectar el futuro inmediato, que en nuestro trabajo se traduce en la organización del programa analítico de la Asignatura de Contabilidad de Empresa, sustentado en un libro de texto y un cuaderno de actividades prácticas que condicionen un aprendizaje de los contenidos necesarios de contabilidad para la vida.

La repercusión de esta teoría desde nuestra experiencia como docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje es trascendental. La zona de desarrollo próximo ayuda a presentar una nueva forma para la teoría y la práctica curricular, y en tal sentido Vygotski (1985:8) señala:

“Que el buen aprendizaje es sólo aquel que precede al desarrollo, las instituciones escolares y la pedagogía deben esforzarse en ayudar a los estudiantes a expresar lo que por sí solos no pueden hacer, en desarrollar en su interior aquello de lo que carecen intrínsecamente en su desarrollo”.

A partir de las interacciones que se generan en el microambiente escolar y muy concretamente en cada clase de la asignatura de Contabilidad de Empresas, se generan ambientes de aprendizajes sustentados en actividades de trabajo independiente, que se encuentran

en el cuaderno de ejercicios, donde se promueve un proceso de interacción de todos los estudiantes del grupo en el contexto de su ejecución y control.

Por tanto, la principal reflexión en este análisis en el proceso de desarrollo curricular es demostrar que el dominio inicial de cualquiera de las acciones de aprendizaje solo proporciona la base para el subsiguiente desarrollo de procesos internos sumamente complejos.

Por todo lo anterior, un aspecto de trascendental importancia dentro del desarrollo curricular consiste en estudiar y asegurar las condiciones (sistema de relaciones, tipos de actividades y muy concretamente las que dirigen su actividad cognoscitiva) para que el estudiante se eleve mediante la colaboración, la actividad individual y colectiva a un nivel superior; es decir, logra un aprendizaje de los contenidos contables que le permitan comprender las situaciones que la sociedad le impone.

Estas consideraciones nos posibilitan colocar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Contabilidad de Empresa, como centro de atención a partir del cual se debe proyectar la actuación curricular del docente y los estudiantes. Supone tener en cuenta todo lo que está disponible en el sistema de relaciones de las ciencias contables, los contenidos que aborda el libro de texto de la asignatura y su cuaderno de actividades, y su vínculo más directo con el estudiante, para propiciar su interés y un mayor grado de participación e implicación personal en las tareas de aprendizaje que promueve la asignatura.

Aunque Vygotski, al tratar el tema de la interacción entre enseñanza y desarrollo, limitó el concepto de desarrollo próximo al aprendizaje escolar, este concepto tiene una trascendencia que desborda los marcos de esta institución. La creación de condiciones favorables de

interacción y colaboración que se pueden dar desde que el niño nace, en el marco de su familia y las que pueden ocurrir en los diferentes contextos institucionales de la comunidad, pueden sin duda ser interpretados y reorganizados con el objetivo preciso de favorecer el desarrollo del hombre (1985).

En lo que se refiere al estudiante, implica utilizar todas las potencialidades de que dispone en su personalidad (su historia académica, sus intereses cognitivos, sus motivos para el estudio, su motivación) en relación con lo que aporta el grupo de clase, involucrando a los propios estudiantes en la construcción de las condiciones más favorables para el aprendizaje.

Los resultados acerca del aprendizaje aportan una acumulación de principios que se pueden verificar continuamente, por lo que se debe prestar especial atención a la interacción en los procesos de motivación, atención, asimilación, organización, recuperación y transferencia que se dan en el alumno en estrecha interacción social, dentro y fuera del aula, los cuales son de extraordinaria importancia para comprender y orientar los procesos de aprendizaje, supuestos que debe considerar un profesor, en función de la organización de la actividad cognoscitiva de los estudiantes.

El aprender no es una actividad delegable y que puedan hacer otros por el interesado en aprender. El que aprende es quien tiene que implicarse como protagonista en la definición-actualización-revisión de las estructuras cognitivas que le permiten intervenir en los ámbitos en que se desenvuelve, en este caso, el aprendizaje de contenidos de contabilidad. Y en el caso concreto del alumno, el profesor tiene una gran responsabilidad en una adecuada orientación de su aprendizaje, lo que supone cuando menos, establecer mecanismos adecuados que sirvan de activadores de esos procesos mediante los cuales el estudiante llega a la

realización efectiva de esquemas formales de conocimiento, a partir de los objetivos de aprendizaje que han sido planificados en cada actividad docente

La actividad de aprender, lejos de entenderse como un proceso de almacenamiento de información, puede entenderse a nuestro juicio como un ejercicio sistemático que exige un contexto activo, crítico, capaz de relacionar, procesar, revisar esquemas, consolidar conocimientos, procesar información, definir estrategias de actuación, métodos, etc, lo cual se sustenta en el programa de la asignatura de Contabilidad de Empresa a partir de la estructuración adecuada de sus componentes didácticos y el libro de texto y el cuaderno de ejercicios como soporte material que consolidan la actividad cognoscitiva del estudiante, en el aula o fuera del aula, en esta dinámica el aprendizaje de los contenidos contables, queda sometido a procesos de revisión, ampliación, transformación; en definitiva, de perfeccionamiento de sus conocimientos y dominio de habilidades.

Esta manera anteriormente explicada supone el currículum centrado en la actividad del alumno, lo que provoca que el aprendizaje de cada uno de ellos asuma un estilo particular de desarrollo, donde el profesor debe propiciar ambientes de aprendizaje (sentido ecológico) en los que favorezca ese modo personal y colectivo de interpretar y reconstruir la realidad, donde cada tarea o actividad orientada este condicionada con un carácter diferenciado.

Una regularidad importante en el proceso de enseñanza - aprendizaje está asociada a aprender a aprender. Hoy sabemos que cuando se adquieren conocimientos, habilidades, hábitos, experiencias de la actividad creadora y normas de relación con el mundo, nos apropiamos de determinados modos, métodos y procedimientos de aprendizaje. Adquirir parte de una cultura está dialécticamente unido a la asimilación

de las vías que esa misma cultura contiene para que sea aprendida. Ya no es posible que el aprendizaje hoy se realice con los estilos cognoscitivos de épocas y culturas ya pasadas. La actualidad es rápida generando nuevos saberes, la educación es socialmente determinada y evoluciona siempre a la zaga del desarrollo político, económico y social. Esta cualidad no justifica una gran distancia entre el contenido del aprendizaje y la forma de adquirirlo.

El proceso de enseñanza - aprendizaje de la asignatura de Contabilidad de Empresa, por tanto, es un concepto básico que nos hace posible concebir científicamente el sistema de conocimientos y habilidades que deben poseer los estudiantes; que nos permite distinguir con claridad lo que necesitamos y queremos lograr de nuestros estudiantes en estos términos. Este concepto nos precisa qué entendemos desde un punto de vista pedagógico por aprendizaje en el contexto de la asignatura de Contabilidad de Empresa.

Concebimos que el aprendizaje que propiciamos durante el desarrollo la actividad cognoscitiva en la asignatura de Contabilidad de Empresa tiene un carácter de proceso, es "El proceso dialéctico de apropiación de los contenidos y las formas de conocer, hacer, convivir y ser construidos en la experiencia sociohistórica, en el cual se producen, como resultado de la actividad del individuo y de la interacción con otras personas, cambios relativamente duraderos y generalizables, que le permiten adaptarse a la realidad, transformarla y crecer como personalidad." (Castellanos, D. 2002 .). Este aprendizaje será desarrollador en la medida en que el alumno sea consciente y activo de su propio aprendizaje, desarrolle su autodeterminación, su independencia cognoscitiva, su autonomía, sea transformador y logre un proceso de socialización e individualización en correspondencia con las necesidades sociales, en la medida que domine habilidades propias de la contabilidad

que las pueda aplicar ante situaciones diferentes de la vida, ante los diferentes escenarios del contexto social donde se desarrolla.

Es por ello que para un aprendizaje desarrollador se requiere de una actividad cognoscitiva esencialmente productiva, y bajo estos supuestos la organización del programa analítico de la asignatura ha concebido una dinámica de trabajo en el aula y fuera de ella donde el alumno, constituye el centro de su propio aprendizaje, el profesor asume un reto de orientador, facilitador de este proceso. El alumno debe ocupar el lugar de constructor de sus saberes. No se puede esperar alcanzar el desarrollo integral de la personalidad si no se coloca sistemáticamente a los alumnos en situaciones cognoscitivas problémicas, ante contradicciones que exijan la búsqueda de soluciones propias, lo que se logra con la aplicación de conocimientos y habilidades en situaciones nuevas o desconocidas.

1.3. LA CONCEPTUALIZACIÓN CURRICULAR: UN ANÁLISIS NECESARIO EN LA ELABORACIÓN DEL PROGRAMA ANALÍTICO DE LA ASIGNATURA

Al analizar al estudio del currículo, he podido interiorizar su valor en el contexto de la renovación curricular, pues su práctica e investigación tributan de manera muy directa a una comprensión reflexiva de los procesos que emergen en las aulas, fundamentos que consolidan la actividad pedagógica del docente. Es oportuno señalar que la experiencia educativa de más de veinte y cinco años constituye un referente que ha favorecido la comprensión profunda de la necesidad de concebir el currículo en función de las problemáticas sociales de la contemporaneidad.

Por lo que resulta de importante referir algunas reflexiones sobre la conceptualización del currículo.

1.3.1. LA CONCEPTUALIZACIÓN DEL CURRÍCULO DESDE LA RETROALIMENTACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA.

El estudio del currículum no puede hacerse más que considerando éste como un producto histórico y social que cambia (como todas las construcciones sociales) como varían las circunstancias, como son reformuladas las ideas y los ideales, como cambia el orden de los discursos y la ordenación de la vida social en general.

Es muy importante y oportuno hacer una pequeña reflexión sobre el término currículum, derivado de su homólogo latín "curriculum" que significa carrera, corrida, también del verbo currere, correr, recorrer, rodar, además significa una pista circular de atletismo (Kemmis, 1988). Este significado nos sugiere la idea de un camino, dirección, de intencionalidad en la dirección de esa carrera; implica que existe un inicio y una meta a la que dirigirse. Incluso este significado etimológico nos recuerda las visiones vulgares que miran a la escuela y al período de escolarización como una carrera, como unos cursos que vamos recorriendo sucesivamente hasta llegar a la meta, como un ciclo, paso a paso, para lograr una finalidad, la obtención de alguna titulación o diploma.

El origen del currículum como campo de estudio e investigación no es fruto de un interés meramente académico, sino de una necesidad social y educativa en materia de enseñanza, pues analiza las diferentes formas de trabajo del profesorado y otras personas relacionadas con la educación y las escuelas, valorando el sentido de las prácticas educativas en el contexto social.

Al tratar de acercarnos al concepto de currículum no podemos olvidar que es una realidad histórica, y que como tal ha sufrido una evolución en su práctica y en la forma de concebirlo. De hecho es un

campo propicio a la crítica, por lo que no se puede hablar de un concepto acabado, absoluto de currículum; a lo sumo podemos hablar de opiniones más o menos justificadas que no llegan a ofrecer una definición de la naturaleza del currículum en su amplitud.

Es oportuno señalar que existen diferentes términos para definir el currículo y la práctica asociada al mismo¹, a partir de las cuales presentamos tres reflexiones que integran estas aportaciones:

1. El currículum como normativa oficial sobre la estructuración de los estudios a realizar por los alumnos en los diferentes niveles de enseñanza. Se recoge aquí la idea de organización de los estudios, donde se integra el marco general de preinscripciones y orientaciones que legitiman el quehacer didáctico en la práctica de la enseñanza. Aspectos curriculares como la planificación educativa, el diseño y evaluación de programas, pertenecen a este espacio de definición de currículum, cuyo eje estructural está en la planificación a nivel de sistema educativo.

2. El currículum como conjunto de oportunidades de aprendizaje que se pretende ofrecer a los alumnos. Desde esta perspectiva el currículum recoge y especifica (con un grado de concreción que variará de unos planteamientos teóricos a otros, desde las modalidades más conductistas que propugnan la especificación de los resultados pretendidos en términos de conductas observables) lo que se pretende hacer, en una situación dada de enseñanza para alcanzar ciertos propósitos formativos. En este caso no se trata ya de marcos generales sino de procesos concretos y referidos a situaciones concretas. La palabra clave es diseño: proyectar, desde unos determinados supuestos de partida, las metas que se desean lograr y los pasos que se van a dar para alcanzarlas. Aspectos curriculares como la determinación

¹ En este sentido se consultó la tesis de doctorado de Cáceres Mesa M. (1997-9, que en su análisis muestra un número significativo de definiciones que han permitido una comprensión del concepto en su aplicación práctica

de los objetivos de aprendizaje, la selección y organización de los contenidos, la previsión de las actividades a realizar o experiencias a ofertar a los alumnos, el diseño y manejo de materiales didácticos, la evaluación de resultados, etc; forman los ejes de organización del currículum.

3. El currículum como proceso educativo que se está desarrollando en un contexto particular de enseñanza. Esta idea de currículum trata de superar la desconexión y frecuente ruptura entre las previsiones (lo que se programa, lo que se pretende hacer, etc) y lo que realmente se hace: hay un currículum formal (nominal, teórico) y un currículum real (lo que profesores y alumnos hacen en clase al margen de qué fuera lo que estaba previsto o se debería hacer). La cuestión fundamental estriba no en lo que el currículum formal es, sino en cómo se usa. (Cáceres Mesa, M. 1997)

En este marco considero que el currículo debe entenderse como proyecto integrador y flexible, que explicita integralmente el proceso de enseñanza-aprendizaje, sustentado en los objetivos, contenidos, métodos y evaluación, a partir de los cuales se organiza científicamente el tipo de estudiante a formar en una adecuada la realidad histórico social concreta y en adecuada relación interdisciplinaria, el desarrollo de la ciencia, y las particularidades individuales del grupo clase. Se puede entender, por lo tanto, como una construcción estructurada y ordenada de contenidos y experiencias de aprendizajes que, al articularse con la política educativa, debe ajustarse a los problemas que plantea la vida social y las necesidades del estudiante en un contexto determinado. De esta forma en el currículo se concreta tanto la concepción didáctica, como los enfoques y experiencias educativas del sistema y régimen académico, así como el carácter de su estructura (sea abierta o cerrada), además de la implicación epistemológica, didáctica, organizativa y de regulación normativa en todos sus sentidos.

1.4. LOS COMPONENTES DIDÁCTICOS EN EL DISEÑO CURRICULAR DE LA ASIGNATURA

El Programa Analítico de Asignatura, es el documento que derivado del proyecto curricular base, se elabora con el fin de precisar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en el periodo (año o semestre), estableciendo los temas por unidades, como subsistemas de las asignaturas con los respectivos objetivos, contenidos, métodos, recursos y evaluación. Y ha sido definido como un instrumento específico que regula los procesos de enseñanza y aprendizaje a desarrollar en una asignatura, orientando las acciones que profesores y alumnos han de llevar a cabo para el logro de los objetivos planteados. Cada programa de estudio deberá contener tantos los datos que lo identifiquen y permitan la ubicación al plan de estudio, así como los elementos que regulan y orientan el proceso educativo correspondiente".(De Alba Alicia; 1999).

Por lo anterior, en la elaboración del Programa Analítico de Asignaturas, también se tienen en cuenta los principios que sustentan el diseño de un programa de asignatura, estos principios didácticos son:

1. Principio del vínculo de la teoría con la práctica

Este principio exige que el profesor no solo brinde a los estudiantes la oportunidad de hacer determinadas elaboraciones teóricas, sino también la de enfrentarse a la actividad práctica: manejar instrumentos, equipos y aplicar los conocimientos.

El profesor debe orientar a los estudiantes la resolución de problemas prácticos como los que se presentan en la producción y los servicios; por tal motivo las prácticas pre-profesionales constituyen un valioso medio para aplicar los conocimientos con verdadera creatividad.

2. Principio de la concordancia del volumen de la información de estudio en relación con el presupuesto del tiempo de que disponen los estudiantes.

Permite establecer la carga de estudio de los alumnos en correspondencia con su presupuesto real de tiempo y de esta manera se puede determinar el tiempo necesario para el estudio de la asignatura.

3. Principio del carácter científico de la enseñanza

Exige ante todo que la determinación del sistema de conocimientos este en correspondencia con el nivel de desarrollo de la ciencia y responda a la intención educativa del Proyecto Curricular desde las áreas y ejes de formación.

4. Principio de la sistematicidad

Plantea la unidad e interrelación del sistema de conocimientos de la asignaturas, en función del nivel de actualización y profundización, fundamentos que desencadenen la autonomía investigativa de los estudiantes.

5. Principio de la formación integral del estudiante.

Representa el enfoque de la Educación integral de los estudiantes a través de la instrucción, y la educación lo que justifica la organización de los contenidos a tratar en clases rescatando su aplicabilidad para la vida. Desde perspectiva, cada signatura brinda su aporte en el proceso de formación de las características más esenciales y estables de la personalidad de los estudiantes en función de superar las visiones yuxtapuestas de las diversas ciencias, culturas y técnicas, con un enfoque

sistémico, holístico, participativo y problémico, donde se considere al individuo como un ser social.

1.4.1. LOS COMPONENTES DIDÁCTICOS EN REDISEÑO DEL PROGRAMA DE LA ASIGNATURA

1.4.1.1. EL OBJETIVO: ¿PARA QUÉ SE APRENDE Y ENSEÑA?

En el contexto de la organización de los fundamentos didácticos que en su coherencia interna le confieren al programa de la asignatura un papel insustituible en el proceso formativo esta la correcta determinación y formulación de los objetivos de la enseñanza, es decir, para qué se aprende y enseña la asignatura de Contabilidad de Empresa en el Colegio 28 de Mayo. Ambos términos forman parte de un mismo fenómeno, los cuales se separan solamente en el plano teórico; el primero se refiere a la precisión de lo que se quiere lograr, y el segundo, la formulación, relacionada con el acto de redactar y expresar estos propósitos, los cuales debe explicitar el aprendizaje a lograr. En la literatura pedagógica son numerosos los trabajos que tratan el problema de los objetivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En ellos encontramos diversas definiciones, clasificaciones, funciones, características y principios para la determinación y formulación de los objetivos, de un Plan de Estudios, asignatura y plan de clase. (Cáceres Mesa: 2000)

De las diferentes definiciones encontradas adoptamos para este trabajo la siguiente: "Es el componente que posee el proceso de enseñanza-aprendizaje como resultado de la configuración que adopta el mismo sobre la base de la relación proceso-contexto social y que se manifiesta en la precisión del estado deseado o aspirado que se debe alcanzar en el desarrollo de dicho proceso para resolver el problema"(Álvarez de Zaya Carlos:1999).

Como se deduce de la definición anterior el objetivo hay que redactarlo en términos de aprendizaje, es decir, que tanto para el profesor como para el alumno el objetivo es el mismo y está en función de éste último.

1.4.1.1.1. CLASIFICACIÓN DE LOS OBJETIVOS

De los diferentes criterios que existen en la literatura pedagógica en torno a la clasificación de los objetivos, adoptamos dos de ellos:

Por su nivel de generalidad

Por su función Pedagógica

Según el nivel de generalidad los objetivos pueden ser: Generales, que expresan las intenciones educativas de un proyecto curricular, de un Plan de Estudios, o de una asignatura, son los propósitos más amplios que persigue un programa en cada nivel y su cumplimiento está en función del tiempo de duración de la carrera o de la asignatura dentro de la estructura y organización curricular, y en nuestro caso los objetivos generales del programa de la Asignatura de Contabilidad de Empresa. Los Particulares o parciales, se derivan de los generales de la asignatura y corresponden a cada una de las unidades del programa analítico de la misma. Aquí se precisan las intenciones educativas de una parte del contenido (sistema de conocimientos y sistema de habilidades), que se aborda, lo cual debe conducir al logro de los objetivos generales de la asignatura en su conjunto y de los objetivos curriculares del Plan de Estudios. Y los específicos, se derivan de los objetivos particulares y corresponden a los de las clases de cada unidad didáctica, por lo que existe un mayor grado de concreción de las intenciones educativas. El cumplimiento de estos objetivos debe conducir al logro de los objetivos de la unidad del programa de la asignatura, como parte de la estructura curricular y contribuir al cumplimiento de los objetivos del plan de estudio,

donde debe existir una adecuada comprensión del docente en función de los diferentes niveles de concreción curricular.

Atendiendo a la función pedagógica los objetivos pueden ser:

- **Educativos**, se refieren a la formación de convicciones y rasgos de la personalidad fundamentalmente, mediante la apropiación por el estudiante de los contenidos de las distintas asignaturas del plan de estudio, es decir, a través del cumplimiento de los objetivos instructivos que presupone la formación intelectual del estudiante.

Lo anterior resulta esencial para la formación humanista sobre bases científicas, en el caso concreto de la asignatura de Contabilidad de Empresa, a través de una adecuada vinculación de la formación de valores éticos propios de la disciplina de contabilidad como ciencia, superando la actual separación entre lo humanístico y las ciencias contables.

En la práctica misma de la enseñanza los objetivos no se pueden separar en instructivos y educativos, debe darse la unidad dialéctica necesaria que implica el logro de transformaciones en la personalidad del estudiante. Por ello es necesario el desarrollo de la enseñanza educativa, es decir, la enseñanza en función de la educación; así por ejemplo, en las relaciones que se establecen entre el estudiante y el objeto de estudio (contenido), debe surgir la correspondiente motivación como condición para que los conocimientos se conviertan en convicciones en los estudiantes.

- **Instructivos**

Se refieren a la asimilación de conocimientos y al dominio de las habilidades por los estudiantes, en el caso concreto de la asignatura de Contabilidad de Empresa. Es decir, la instrucción de una rama de la

contabilidad, se concreta en las habilidades a formar, las que siempre estarán asociadas a un conjunto de conocimientos. Por lo anterior, al redactar el objetivo instructivo debemos, ante todo, precisar la habilidad que debe mostrar el estudiante si ha logrado el objetivo. Esta constituye el núcleo del objetivo.

Es importante considerar referentes con relación a la formulación de los objetivos, pues a través de ellos se promueve la actividad cognoscitiva de los estudiantes a partir de los problemas a resolver en coherencia con el objeto de estudio. Por lo que hemos considerado algunas recomendaciones emitidas por (Cáceres Mesa: 2000), donde se precisan que deben considerar los profesores para la formulación de los objetivos generales, particulares y específicos en las unidades o temas del Programa Analítico de Asignatura y en cada clase respectivamente:

- Deben ser lo más concreto posible y con una sola intención pedagógica, es decir, una sola acción de acuerdo a las condiciones reales existentes para su logro en tiempo y forma.
- Elaborarse de forma clara para que sirvan de orientación al trabajo del profesor y a la vez puedan servir al alumno como guía para el trabajo independiente y su evaluación.
- Hacer previamente un análisis de los conocimientos antecedentes que poseen los estudiantes y de los consecuentes que deben alcanzar durante el desarrollo de la unidad y en el sistema de clases.
- Que expresen lo que deben desarrollar los estudiantes tanto en lo intelectual, educativo, político, ideológico, ético, etc.,

- Se debe tener presente el nivel de asimilación del conocimiento a lograr.

• Evitar el uso de los términos conocer, saber y saber hacer, ya que estos identifican a los niveles de asimilación y pueden representar a una gran variedad de acciones.

1.4.1.2. EL CONTENIDO: ¿QUÉ SE APRENDE Y ENSEÑA?

El contenido es el componente del proceso de enseñanza-aprendizaje, que expresa la configuración que este adopta al precisar, dentro del objeto, aquellos aspectos necesarios e imprescindibles para cumplimentar el objetivo y que se manifiesta en la selección de los elementos de la cultura y su estructura de los que debe apropiarse el estudiante para poder operar con el conocimiento en el saber hacer profesional.

Hay escuelas pedagógicas que bajo la influencia de la pedagogía pragmática, consideran que el contenido debe ser, en lo fundamental el sistema de habilidades y subvaloran a los conocimientos. Otros a partir de un enfoque racionalista menosprecian a la práctica y solo hacen énfasis en el sistema de conceptos. Desde nuestra perspectiva, ninguno de estos enfoques es correcto, solo un análisis dialéctico puede interpretar certeramente dicho componente, es decir, el desarrollo de las habilidades se logra mediante la asimilación de los conocimientos y viceversa, pues ambos elementos se dan en la práctica interrelacionados y así, se deben ofrecer en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

También es necesario comprender que dentro del sistema de habilidades se incluyen a los hábitos, porque a medida que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se van utilizando y ejercitando las habilidades, estas se van automatizando. En una línea de pensamiento similar

podemos plantear que el dominio por el estudiante de las habilidades, va conformando en este sus capacidades, es decir, el complejo de cualidades de la personalidad que posibilitan al ser humano el dominio de las acciones.

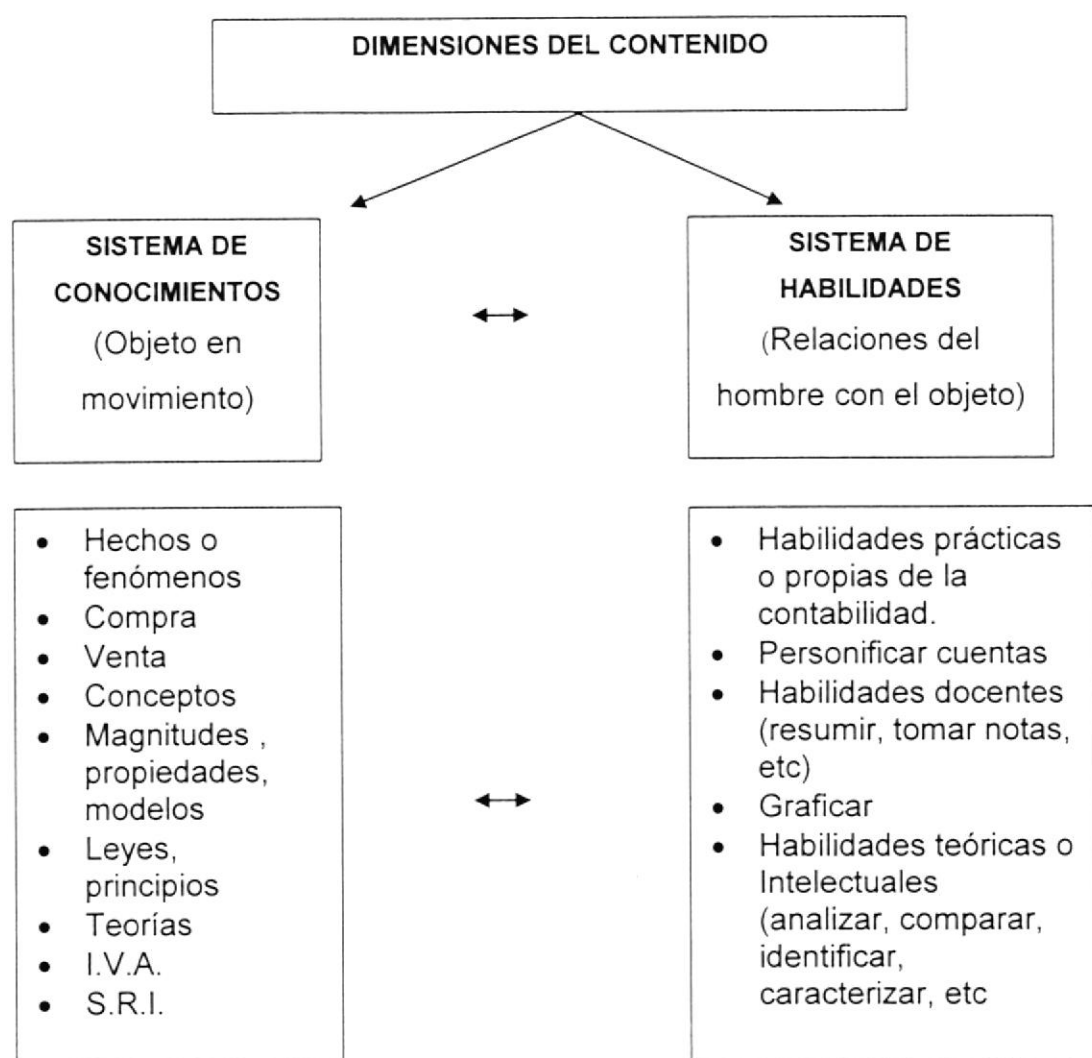
Al enfoque anterior se debe agregar que como parte de la cultura, todo contenido tiene un valor propio, vinculado al objetivo a alcanzar. En esta dirección, definimos el valor como la significación del objeto para el sujeto, o sea, el grado de importancia que tiene ese objeto para el hombre que se vincula con él, pues todos los objetos son portadores de valores, en tanto el sujeto lo procese y lo necesite.

A partir de este análisis, se deriva que las asignaturas del Plan de Estudios poseen potencialidades educativas en los contenidos que abordan, pero identificar estas potencialidades es una tarea compleja que le compete al docente a través de autopreparación en cada clase. Es importante comprender que no se trata de encontrar esquemas generales de actuación para todas las asignaturas, porque esto puede conducir a desvirtuar el accionar educativo de la misma, al hacer que cumpla con funciones que no se corresponden con el papel y lugar que ocupa dentro del plan de estudio. Por lo expresado anteriormente se puede concluir que en el contenido se revelan tres dimensiones.

Estas tres dimensiones se deben interpretar de manera diferente, son tres contenidos distintos cada uno de los cuales conservan su propia personalidad e identidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no existen independientes unos de otros sino que todos ellos se interrelacionan dialécticamente por medio de una triada y conforman una unidad en la integración del todo en sus partes.

En toda ciencia es imprescindible la determinación de su objeto de estudio. El sistema de conocimientos de una rama del saber, que se

traslada como contenido al proceso de enseñanza-aprendizaje, es la dimensión del contenido que expresa la reproducción ideal en forma de lenguaje, de los objetos y que se adquieren en el contexto de la práctica y en la transformación objetiva del mundo por el hombre.



1.4.1.3. EL MÉTODO: ¿CÓMO SE APRENDE Y ENSEÑA?

En la organización de los programas de asignatura de manera muy particular la selección de los métodos de enseñanza ha sido y es una preocupación permanente en cuanto a su adecuada utilización, que permitan la asimilación consciente de los conocimientos y el desarrollo de

habilidades, hábitos y capacidades creadoras de las estudiantes, que en el caso de la asignatura de contabilidad han sido analizados de manera profunda con el objetivo de lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes.

Las capacidades creadoras se desarrollan mediante el aprendizaje que realizan los estudiantes en los diferentes niveles educativos, de ahí la importancia que tiene la utilización de métodos de enseñanza que promuevan la actividad cognoscitiva de los alumnos.

Sin embargo, método y estrategia no son sinónimos. El método es el camino didáctico-pedagógico, la manera en que el educador realiza la organización, conducción y evaluación del aprendizaje. Estrategia, en cambio, es un conjunto indicado de actividades seleccionadas y organizadas para obtener determinado resultado, esto es, la precisión de los pasos para andar el camino. Una estrategia es un mecanismo específico que consigue desencadenar el proceso de enseñanza-aprendizaje, de conceptos, procedimientos y actitudes.

Estos términos adquieren sentido en el proceso de enseñanza aprendizaje y en un contexto determinado, ya que no podemos hablar de ellos en forma aislada.

En el marco de este trabajo adoptamos la definición que nos ofrece Álvarez de Zaya Carlos. (1999), en su obra *La Escuela en la Vida*: donde refiere Es el componente del proceso de enseñanza-aprendizaje que expresa la configuración interna del mismo, para que transformando el contenido se alcance el objetivo, que se manifiesta a través de la vía, el camino que escoge el sujeto para desarrollarlo ²

² Álvarez de Zaya Carlos. (1999). *La Escuela en la Vida*. Habana .Editorial Pueblo y Educación

En el contexto de la elaboración del programa de la asignatura de Contabilidad de Empresas se han analizado distintas definiciones de métodos, a partir de las cuales hemos identificado una serie de características que han sido consideradas en la organización del programa de asignatura, entre las que podemos señalar:

- La presencia de un objetivo sin el cual no es posible la actividad consciente del estudiante.
- Que exista una relación directa entre el objetivo y el carácter de la actividad encaminada a lograrlo, es decir, el objetivo indica cuál debe ser el sistema de acciones mientras que el método es la forma en que se llevan a cabo estas actividades, su ordenamiento, secuenciación y organización interna durante la ejecución de dichas actividades, ejemplo valora la función de los elementos básicos de la Contabilidad mediante la identificación de los personajes en la dramatización para conceptualizarlos.
- Utilización de medios, que pueden ser materiales o intelectuales, en nuestro caso hemos utilizado un libro de texto y un cuaderno de ejercicios que constituyen el sustento de la actividad cognoscitiva de los estudiantes
- La existencia de un objeto de estudio (contenido) sobre el cual recae la acción del método.

De lo expresado anteriormente se evidencia cómo en la esencia del método de enseñanza, esta la relación objetivo-contenido-método.

Desde esta perspectiva, la secuencia de actividades en el método de enseñanza tiene sus particularidades, ya que no solo implica la

actividad que desarrolla el profesor (actividad de enseñanza), sino también la que deben realizar los alumnos (actividades de aprendizaje).

Al respecto, una limitación de los métodos de enseñanza tradicionales, consiste en sobre valorar la actividad del profesor, y constituye la causa fundamental del formalismo y el mecanicismo en la enseñanza. Los métodos de enseñanza contemporáneos favorecen la actividad cognoscitiva de los estudiantes, como premisa para desarrollar el pensamiento creador e independiente.

En la organización didáctica de la clase, los profesores deben diseñar y después desarrollar, métodos que posibiliten que el estudiante integre lo tecnológico con lo administrativo y lo social, y que actúe como lo hará una vez graduado, resolviendo problemas en las diferentes esferas de actuación con una adecuada vinculación teoría práctica.

Desde esta perspectiva el incremento del papel del estudiante en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, se concreta en los objetivos y el contenido, lo que genera métodos de enseñanza-aprendizaje que tienen que ser fundamentalmente productivos, lo que constituye una regularidad de la didáctica contemporánea.

El estudiante como sujeto de su aprendizaje, es el que más actúa, hace y piensa, generando soluciones productivas y creativas. La contradicción profesión-ciencia, determina el grado de desarrollo de esos métodos y, de los objetivos a alcanzar así como de las habilidades a formar como parte del contenido; en consecuencia por último, de la evaluación a desarrollar.

De esa forma de ser y de actuar, el maestro debe planificar con materiales cada una de las horas de clase para que la alumna logre trabajar en una práctica acorde al método y a los contenidos teóricos, de

lo contrario la actividad de la alumna no prospera y su actitud va a cambiar, sin que los objetivos didácticos se cumplan.

1.4.1.3.1. CLASIFICACIÓN DE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA.

Los métodos de enseñanza no responden a una clasificación única. En la didáctica contemporánea existen distintas clasificaciones y por supuesto, cada una de ellas se basa en criterios diferentes. Sin embargo, al analizar cada clasificación, no entran en contradicciones unas con otras, por el contrario, permiten al profesor visualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de sus distintas aristas.

Resulta imposible señalar una clasificación de los métodos de enseñanza aceptada por todos. Por ello es necesario que el profesor conozca el estado actual en que se encuentra este problema, que profundice sus conocimientos teóricos y a partir de ellos, enriquecer la práctica pedagógica.

Es necesario señalar que los métodos de enseñanza de carácter general que estudia la didáctica y que ponemos a disposición de los profesores en este trabajo tienen que particularizarse y enriquecerse según las características de cada asignatura, las cuales tienen su didáctica particular

Hay que destacar que cada método de enseñanza se debe seleccionar y aplicar considerando la relación que tiene con los restantes componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que no existe un método universal y absoluto, es recomendable la combinación de métodos, en dependencia de las particularidades de los alumnos, los objetivos y el contenido a abordar en cada clase.

Criterios de clasificación:

En los marcos de este trabajo, adoptamos los criterios de clasificación de mayor relevancia que se relacionan con los métodos:

CRITERIOS	MÉTODOS
Por el grado de participación de los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje	Expositivo: Conversación o diálogo Explicación o relato Elaboración conjunta Trabajo independiente: Observación, experimentación, trabajo con el material bibliográfico
Por la actividad del profesor e independencia del estudiante, o el carácter de la actividad cognoscitiva	Reproductivo: Explicativo ilustrativo Método reproductivo Productivos: Búsqueda Parcial o conversación heurística Métodos problémicos Método Investigativo
Por la estimulación de la actividad cognoscitiva-productiva en los estudiantes.	Métodos problémicos Búsqueda parcial o conversación heurística Método investigativo

A su vez, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, son los siguientes:

- Por el grado de participación de los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Por la actividad del profesor e independencia del estudiante, o el carácter de la actividad cognoscitiva.
- Por la estimulación de la actividad cognoscitiva-productiva en los estudiantes.

1.4.1.3.2. CARACTERIZACIÓN DE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA

A continuación ofrecemos la caracterización de cada uno de estos métodos, con el propósito de que sirva de referente teórico para los profesores en la selección y aplicación práctica de los mismos.

El primer grupo (Métodos Expositivos), se caracteriza por la combinación de la palabra del profesor con la percepción sensorial de objetos y fenómenos, por parte de los estudiantes. Dentro de este grupo se encuentran:

- **Conversación o diálogo**, requiere que los alumnos tengan algún conocimiento del contenido objeto de estudio, ya que no puede haber conversación cuando una de las partes, en este caso los estudiantes desconocen por completo el contenido, por lo que este método se apoya de modo considerable, en la experiencia de los alumnos, la cual se pone en evidencia mediante las preguntas que formula el profesor.

Durante la conversación el profesor lleva a los alumnos hacia la comprensión y asimilación de los conocimientos. Puede formular preguntas para lograr una elaboración conjunta donde el alumno participa activamente. Este método es utilizado para establecer relaciones entre los conocimientos anteriores y los nuevos, transmitir nuevos conocimientos y, también para reafirmarlos y comprobarlos.

Una condición indispensable para despertar el interés por la explicación, es el lenguaje en que se exponga. Este debe ser claro, exacto y con palabras muy expresivas, dosificando la cantidad de términos técnicos utilizados.

Una cualidad inalienable en la explicación del profesor es su carácter emocional, de modo que los alumnos capten las relaciones del profesor con el material expuesto, es decir, que produzca en los alumnos la impresión de que ellos han sido testigos de los hechos expuestos.

La explicación tiene sus aspectos positivos, puesto que permite exponer el material de una forma más sistemática, de analizar ante los alumnos un material nuevo, desconocido por ellos. Hay momentos en que es más factible utilizar la explicación que la conversación, pero hay temas, que se ajustan mejor al método de la conversación.

- **Método de Elaboración Conjunta**, por excelencia es la conversación o diálogo al cual hicimos referencia cuando explicamos los métodos expositivos
- **Método de trabajo independiente**, consideramos necesario analizar la esencia y clasificación del trabajo independiente antes de caracterizar las formas que adopta éste en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al introducirnos en el estudio del trabajo independiente se impone como una necesidad para su mejor comprensión, la adopción de un criterio teórico de partida que permita orientar todo el estudio posterior que se haga del mismo.

Sin entrar en una discusión profunda sobre el problema del concepto de trabajo independiente debemos, hacer algunas observaciones al respecto.

Definir el concepto de trabajo independiente es uno de los aspectos más discutidos cuando se aborda este problema en la literatura pedagógica, a tal extremo, que hoy podemos afirmar que no existe un criterio único, es decir, universalmente aceptado al respecto. El problema se resume al hecho incuestionable de que el trabajo independiente se puede caracterizar por un gran número de aspectos tanto interno como externo y que son difíciles de integrar en una sola definición del concepto dado.

Los elementos o aspectos más comúnmente tomado como base para definir el concepto de trabajo independiente son los de: Actividad, Creatividad e independencia. También es frecuente encontrar definido este concepto a través de sus manifestaciones externas organizativas, como es el caso de la definición que plantea que el trabajo independiente es el conjunto de actividades que los alumnos realizan sin la intervención directa del profesor, para resolver las tareas propuestas por éste en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hasta el presente una de las definiciones más completas para el trabajo independiente es la que lo define como : el medio de inclusión de los alumnos en la actividad cognoscitiva independiente, el medio de su organización lógica y psicológica³

El núcleo de cualquier trabajo independiente es la tarea docente o cognoscitiva, ella constituye el punto de partida de la actividad. La tarea incluye en si misma, la necesidad de encontrar y aplicar nuevos conocimientos y procedimientos conocidos hacia la búsqueda de nuevas

³ Pitkasisti. P.I. 1986. La actividad cognoscitiva independiente de los alumnos en la enseñanza. Editorial Pueblo y educación. Habana

vías para alcanzar los conocimientos. Los elementos que caracterizan al trabajo independiente tienen una gran relación entre sí; cada uno incluye las exigencias que se relacionan con el anterior y todos, en su conjunto deben desarrollarse mediante la influencia, especialmente programada, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, del trabajo independiente de los alumnos y, por lo tanto es un error confundir el medio con el fin esperado: la actividad, la independencia y la creatividad.

La actividad es una característica esencial del hombre, por medio de la cual se desarrollan las propiedades psíquicas de la personalidad. La peculiaridad de la actividad humana es su carácter consciente y orientado hacia un objetivo. En la actividad, por medio de ella, el hombre regula sus objetivos, orienta sus ideas, y se establece el nexo activo entre el hombre y el mundo circundante.

La independencia puede analizarse como una cualidad de la personalidad cuyo desarrollo se manifiesta en el aumento de la orientación hacia un objetivo, del autocontrol, de la elevación de la iniciativa del pensamiento crítico y creador. En ella se manifiesta la actividad, la iniciativa, la habilidad de asimilación consciente del material de estudio y la tendencia a lograr por sí mismos nuevos conocimientos. Se manifiesta en la necesidad y la habilidad de pensar independientemente en la capacidad de orientarse en las nuevas situaciones y encontrar las vías para su solución. El concepto de actividad es más amplio que el concepto de independencia.

La creatividad, constituye una cualidad que se manifiesta en la búsqueda de soluciones a las dificultades que se presentan durante el estudio, y que conduce a una solución o conocimiento, que en alguna medida, pueda representar algo nuevo a la elevación de la iniciativa y del pensamiento crítico, así como la necesidad de encontrar, por sí mismos,

nuevos conocimientos y aplicarlos. No puede haber creatividad sin independencia.

La actividad, la independencia y la creatividad, se desarrollan en el proceso del trabajo independiente, mediante el sistema de tareas que lo conforman y el desarrollo de estas cualidades en los alumnos, nos permite el aumento de la complejidad del propio trabajo independiente.

El análisis del problema del pensamiento y del conocimiento individual de los alumnos en la enseñanza, así como la interrelación y la unidad del pensamiento y del conocimiento como componentes de la actividad cognoscitiva de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, fundamentan el trabajo independiente como fenómeno didáctico con una doble cualidad., Por una parte como tarea de estudio, que deben cumplir los alumnos a propuesta del profesor en la clase o fuera de ella, y por otra parte el trabajo independiente constituye la forma de manifestación de la correspondiente actividad de la memoria, del pensamiento y de la imaginación creadora, para cumplimentar la tarea docente .

En correspondencia con lo anteriormente expresado, la forma externa del trabajo independiente como enseñanza, es la tarea docente, y su contenido interno, la tarea cognoscitiva o intelectual. En este sentido, es importante considerar, a la tarea como parte integrante de la clase y no solo la que se orienta para su realización fuera de ésta. Por lo tanto, la tarea como núcleo del trabajo independiente, actúa como punto de partida de la actividad cognoscitiva independiente y determina una estructura dada a la actividad docente de los alumnos, de acuerdo con los objetivos de la clase. La tarea incluye en sí, la necesidad de hallar y aplicar los nuevos conocimientos o de buscar nuevas vías y métodos para alcanzarla.

1.4.1.4. PRINCIPIOS FUNDAMENTALES PARA LA APLICACIÓN DEL TRABAJO INDEPENDIENTE.

En la enseñanza de las asignaturas, se pueden considerar como requisitos fundamentales para la aplicación del trabajo independiente los siguientes:

- La correspondencia del contenido del trabajo independiente con las exigencias de los programas analíticos de la asignatura
- La asequibilidad de las tareas de trabajo independiente para los alumnos
- La organización de las tareas de trabajo independiente en un determinado sistema.
- La preparación de los alumnos para el cumplimiento de las tareas, lo cual incluye:
 - Explicar a los alumnos de forma clara y precisa los objetivos y las tareas del trabajo, así como las fuentes del conocimiento que deben emplear
 - Formar en los estudiantes hábitos técnicos y organizativos para el cumplimiento del trabajo
 - Plantear tareas cuya solución requiera de esfuerzos mentales
 - Dosificar el tiempo destinado al cumplimiento de las tareas

- La dirección por parte del profesor del cumplimiento del trabajo independiente de los estudiantes, que incluye la ayuda necesaria cuando surjan dificultades
- El control del resultado del trabajo independiente de los alumnos
- La aplicación de un enfoque diferenciado para los alumnos en el proceso de organización y realización del trabajo independiente.

Una de las formas más frecuentes de trabajo independiente es a través del trabajo con libro de texto y materiales complementarios, Este método puede ser utilizado en la clase en combinación con otros métodos, o extraclase en la realización de tareas y actividades de estudio individual. Constituye una importante fuente de adquisición de conocimientos por lo que es necesario desarrollar habilidades para el trabajo independiente. Entre las habilidades fundamentales están las siguientes: Encontrar lo fundamental del material y lo secundario, tomar notas y redactar el plan de exposición, resumir las ideas en cuadros y esquemas entre otros. Este ha sido el sustento que promueve el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes de la asignatura de Contabilidad de Empresas, pues el libro de texto y el cuaderno de ejercicios, se elaboraron a partir de estos fundamentos teóricos.

1.4.1.4.1. MÉTODOS REPRODUCTIVOS:

Los métodos reproductivos se caracterizan porque los alumnos asimilen conocimientos elaborados y reproducen los modos de actuación que ya conocen. Dentro de este grupo se incluyen el método explicativo ilustrativo y el método reproductivo propiamente dicho.

El explicativo-ilustrativo, presupone, la utilización de fuentes y medios de información, tales como la palabra del profesor, la lectura de

documentos e inclusive grabaciones; la exposición de objetos naturales y otros medios de enseñanza. Como se evidencia, en este método de enseñanza la actividad de los alumnos consiste en todos los casos en la percepción, la comprensión y la memorización, pero no es el que más contribuye a la formación de hábitos y habilidades para utilizar los conocimientos asimilados.

Este método resulta de utilidad, aunque no debe abusarse de su uso, ya que actúa preferentemente sobre el nivel de asimilación reproductivo, donde en esencia el profesor trasmite conocimientos, ofrece soluciones a los problemas, y hace demostraciones con la ayuda de distintos medios de enseñanza; y los estudiantes se apropian de lo planteado, lo recuerdan y lo reproducen, limitando su actividad cognoscitiva a asimilar y reproducir los conocimientos.

Se manifiesta externamente de muy variada forma: descripción, narración, demostración, lectura de textos, ejercicios, etc; pero su esencia es la misma en todos los casos: la transmisión de conocimientos y la reproducción por los alumnos

El Reproductivo propiamente dicho, su esencia está dada en que provee a los alumnos de un modelo, secuencia de acciones o algoritmo, para resolver una situación con idénticas condiciones. La secuencia de acciones o algoritmo es el resultado de la repetición que es inherente a este método de enseñanza, la cual estará en dependencia de las habilidades que se deseen formar y las características de los alumnos.

Los autores de esta clasificación de métodos de enseñanza, exponen cómo, de modo gradual con el aumento de los conocimientos asimilados por los alumnos, se puede dar la combinación, entre sí en la práctica docente, de los dos métodos incluidos en el grupo de métodos reproductivos.

1.4.1.4.2. MÉTODOS PRODUCTIVOS

Los métodos productivos se caracterizan porque, a diferencia de los reproductivos, los alumnos asimilan conocimientos nuevos como resultado de la actividad creadora, es decir, se distinguen del otro grupo de métodos en cuanto al carácter de la actividad cognoscitiva de los alumnos. Dentro de este grupo los autores de este sistema de clasificación incluyen a los de: búsqueda parcial o conversación heurística, métodos problémicos (enseñanza problémica) y método investigativo.

- **De búsqueda Parcial o Conversación Heurística**, para comprender la esencia de este método sería conveniente partir de la siguiente pregunta ¿Qué debemos entender por creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje?. La creatividad en la enseñanza es la habilidad para resolver por sí mismo nuevas tareas cognoscitivas. La creatividad en la actividad cognoscitiva de los alumnos supone el más alto nivel de asimilación de los conocimientos, que permite dar respuesta a los múltiples problemas de la vida. El hombre, al tener conciencia del problema, debe poder elaborar el plan para su solución, realizarlo por sí mismo y comprobar la exactitud de la respuesta. Es evidente que para conducir a los alumnos hasta este nivel superior de los conocimientos no puede ser de golpe, es necesario llevarlos poco a poco a través de sencillas tareas cognoscitivas de búsqueda (creadoras), introducidas en las distintas etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El método de búsqueda parcial o Heurístico se caracteriza porque el profesor organiza la participación de los alumnos en la realización de determinadas tareas del proceso de investigación de esta manera, el alumno podrá apropiarse de algunas etapas y de elementos

independientes de la investigación científica, acercándolos gradualmente al método investigativo.

- **Problémicos o de la enseñanza problémica**, para comprender los métodos problémicos es necesario hacer referencia a la enseñanza problémica, donde se combina la actividad sistemática e independiente de búsqueda de los alumnos, con la asimilación de las conclusiones ya preparadas de la ciencia, y el sistema de métodos se estructura tomando en consideración la suposición del objetivo y el principio de la problemicidad; el proceso de interacción de la enseñanza y el aprendizaje orientado a la formación integral de los alumnos, su independencia cognoscitiva, motivos estables de estudio y capacidades mentales durante la asimilación de conceptos científicos y modos de actividad, están determinados por el sistema de situaciones problémicas.

Método investigativo, a este método se le denomina investigativo, no por que conduzca a un descubrimiento en toda la extensión de la palabra, sino porque los estudiantes utilizan las distintas etapas del método científico, por lo que un requisito del método es que los alumnos sigan la mayor parte de las etapas del proceso de investigación.

1.4.1.5. LOS RECURSOS DIDÁCTICOS O MEDIOS DE ENSEÑANZA: ¿CON QUÉ ENSEÑAR Y APRENDER?

Los recursos didácticos o medios de enseñanza son uno de los componentes operacionales del proceso de enseñanza-aprendizaje, que manifiesta el modo de expresarse el método a través de distintos tipos de objetos materiales.

En la definición anterior se hace evidente que este es el vehículo mediante el cual se manifiesta el método, es el portador material del método. La forma, el método y los recursos didácticos son componentes

operacionales del proceso de enseñanza-aprendizaje; ellos interrelacionados entre sí conforman una triada dialéctica en la que el método expresa lo más esencial de la dinámica de la proceso; y la forma y el método su expresión fenoménica. La primera desde el punto de vista estructural (espacio temporal) y la segunda desde el punto de vista de su portador material.

Veamos el siguiente ejemplo:

TALLER

Objetivo: Determinar los elementos que forman parte de una ELABORACIÓN de un BOTE (sólo los elementos) mediante una tabla gráfica para identificar la diferencia entre mano de obra y materia prima.

Materia Prima: Fibra de vidrio

Mano de Obra directa: Diseñador con fibra de vidrio

Mano de obra indirecta: Electricista

Además los alumnos le pondrán el precio y una publicidad para su venta:



~~Compre su bote a precio de liquidación~~ ~~Compre su bote a precio de liquidación~~

Los alumnos determinarán la materia prima, y la mano obra directa y mano de obra indirecta de los siguientes elementos:



Cada uno de los alumnos elaborará una tabla anexa:

Tipo de material:

Materia prima directa:

Materia prima indirecta:

El maestro debe despertar la inteligencia de los alumnos. La inteligencia, además de la acepción usual y vulgar, según la cual se identifica con entendimiento, comprende las dos significaciones siguientes: 1ª el acto segundo, operación o ejercicio actual del entendimiento, en el sentido de que inteligencia equivale a *intelección* o acción de entender: 2ª el hábito o facultad de los primeros principios.

Los recursos didácticos o medios de enseñanza permiten crear las condiciones materiales favorables para cumplir con las exigencias científicas del mundo contemporáneo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Permiten hacer más objetivos los contenidos de cada asignatura del Plan de Estudios, y por tanto lograr mayor eficiencia en el proceso de asimilación del conocimiento por los estudiantes creando las condiciones para el desarrollo de habilidades, hábitos, capacidades, y la formación de convicciones. Los recursos didácticos cuando son empleados eficientemente posibilitan un mayor aprovechamiento de nuestros órganos sensoriales, se crean las condiciones para una mayor permanencia en la memoria de los conocimientos adquiridos; se puede transmitir mayor cantidad de información en menos tiempo; motivan el aprendizaje y activan las funciones intelectuales para la adquisición del conocimiento; facilitan que el alumno sea un sujeto activo de su propio aprendizaje y permiten la aplicación de los conocimientos adquiridos.

1.4.1.5.1. LA LITERATURA DOCENTE COMO MEDIO DE ENSEÑANZA

Los diferentes autores consultados refieren el valor del libro de texto como medio de enseñanza, a partir de los contenidos que encierra como sustento para el desarrollo de la actividad cognoscitiva, por lo que es importante señalar las funciones que debe cumplir un libro de texto, y de manera coherente Cordero Bretón, Mercedes: 1999, destaca el libro de texto debe cumplir tres funciones didácticas fundamentales, entre otras,

estas son: la informativa, la de control y la educativa. Por otra parte resalta que el libro de texto debe ser capaz de activar no sólo la memoria de los estudiantes, sino también el pensamiento lógico y la imaginación creadora; así como debe contribuir al estudio sistemático, es decir, al estudio independiente sin ayuda del profesor, considerando esto último como la función más importante.

Por otro lado, Gnot Milán: 2003, coincide en que una literatura docente debe cumplir las funciones informativa o comunicativa y ejercitación o adiestramiento, aunque hace referencia a la motivacional. La denominación de las funciones de una literatura docente está en dependencia de la amplitud que se tenga del concepto, bajo dicha denominación. Lo cierto es, que la literatura docente, como elemento de la categoría didáctica medio de enseñanza, debe cumplir funciones que tributen al cumplimiento de los objetivos en el programa de la asignatura y estos han sido los fundamentos que se han considerado en la elaboración del libro de texto en cuestión. En el desarrollo de la tesis se asume que estas funciones deben ser:

Función instructiva.

Función desarrolladora.

Función educativa.

Dentro la función instructiva se incluye las funciones planteadas por los autores anteriores relativos a la transmisión de información y a la ejercitación. Esta se refiere a los campos del saber y del poder específicos de la asignatura de Contabilidad de Empresa en particular. Los aspectos relativos al saber y al poder se contemplan en una sola función dada la estrecha relación que existe entre la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades y hábitos, por lo que se considera que debe existir una fusión entre ellos. Esta función constituye la base para el cumplimiento de las restantes funciones.

La función desarrolladora es la relativa al desarrollo de capacidades mentales, es decir, al desarrollo intelectual. Esta función va encaminada al desarrollo del pensamiento y no se puede ver independiente de la instructiva, puesto que por medio de esta última también se contribuye al desarrollo de capacidades mentales. Además, en esta función se incluyen actividades de carácter investigativo, las que son muy apropiadas para incentivar la acción de pensar.

La tercera función, la educativa, es la que considera la contribución que hace la literatura docente en la formación integral del estudiante, a la formación de puntos de vista y concepciones científicas en los estudiantes.

Entre estas tres funciones existe una relación dialéctica, sólo se han planteado de manera aislada para su precisión; pero en la práctica es muy difícil separarlas. Esta relación dialéctica está basada en el principio psicopedagógico de la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador. Con respecto a la función motivacional planteada por Gnot Milán: 2003, se opina no considerarla de manera aislada dada la incidencia que tiene la esfera emocional en el desarrollo de cualquier actividad, por lo que el factor motivacional debe estar implícito en las funciones anteriores. Esta concepción se basa en el principio psicopedagógico de la vinculación de lo cognitivo y motivacional, referentes que se han considerado en la organización de los contenidos a tratar en el libro de texto y en el cuaderno de ejercicios.

En la estructuración de los componentes de un libro de texto, expuesta por Cordero Bretón, Mercedes: 1999, se consideran aspectos o subsistemas generales, en la siguiente explicación, se ilustra dicha composición:

1.4.1.5.2. ESTRUCTURA DE LOS COMPONENTES DEL LIBRO DE TEXTO.

El contenido de los textos, poseen los siguientes elementos:

A.- Contenido fundamental: está conformado por los textos y los enunciados del contenido esencial, es lo expresado de manera sustancial del contenido a tratar en la asignatura de Contabilidad de Empresa.

B.- Contenido complementario: se refiere a los textos y los enunciados que implican llamamientos, materiales documentarios y materiales de estudio no obligatorio, que constituyen contenidos complementarios para una adecuada comprensión o sistematización del contenido.

C.- Aclaradores textuales: son textos en forma de consulta, aclaración, nota o comentario.

D.- Aparato organizativo de la asimilación: se compone de preguntas, tareas, tablas y respuestas.

E.- Materiales ilustrativos o ilustradores gráficos: son ilustraciones que se avengan a las temáticas y asuntos; dibujos científicos aplicados, técnicas instructivas, esquemas, planos, diagramas; fotos - ilustraciones y mapas.

F.- Aparato que orienta: está conformado por introducción, prefacio o el prólogo, índice o sumario, señales, símbolos, título en columna, bibliografías.

Para la estructuración del libro de Contabilidad que se propone, se tuvieron en cuenta los componentes estructurales planteados por

Mercedes Cordero, y en función de rescatar una coherencia lógica en el contenido a tratar, rescatando conocimientos, dominio de habilidades y valores propios de la contabilidad como ciencia.

El libro de texto como recurso didáctico no solo interviene en el proceso instructivo, sino también constituyen elementos poderosos en el aspecto educativo del mismo.

1.4.1.5.2.1. ¿CÓMO UNIR LA NATURALEZA DE LA CONTABILIDAD, A LA METODOLOGÍA DE LA CLASE?

La Contabilidad es un arte no en un 100% como tampoco es Ciencia en un 100%. El arte tiene como estructura, usar la inteligencia para darle forma a la materia o materialidad. El arte de comercio es la base de la Contabilidad, pero no lo es todo, sus objetivos son científicos, y los medios en este año 2006 son tecnológicos.

Ha sido analizada por varios pensadores, los cuales, algunos dicen que es una rama de la economía, otros se inclinan por una vertiente de la administración, etc. Pero los contables deben defender la disciplina de los detractores que la quieren convertir en una ciencia subdesarrollada, si tenemos en cuenta que grandes pensadores han dedicado tiempo a defenderla y a sustentar dichas hipótesis donde se muestra por que es una ciencia.

Otros autores han ido más lejos en afirmar que es una disciplina en constante cambio con su entorno, es decir, la sociedad, y que debido a esa relación Ciencia-Sociedad, juegan un papel muy importante para ser motivo de investigación y fundamentar dicha teoría.

El Comercio como arte le permite al dueño del producto o del servicio la venta, en ese proceso está el Comercio y la Administración, a la Contabilidad no le corresponde éste proceso, aunque dependa de él.

Lo que le interesa a la Contabilidad es ubicar a los elementos que participan en esa actividad de Comercio, y eso no lo debe hacer artísticamente en un 100%, sino científicamente, por eso es que la alumna antes de entrar a estudiar la materia de Contabilidad, debe estudiar la materia de Comercio y administración o solamente Comercio, tomando en cuenta que la Contabilidad es una etapa posterior a la simple Comercialización.

En ocasiones se tiene la concepción, que la contabilidad es una ciencia muy compleja porque nos hemos limitado a observarla únicamente desde el aspecto tecnológico, teniendo ella un gran campo de demanda.

Es importante que los educadores y los alumnos hagan mayor énfasis en especializarse en el campo contable antes que en otras ciencias, sin decir que no es importante, ya que una ciencia social debe interactuar con otras.

Debemos romper el hielo y salir de lo tradicional, donde se considera a la contabilidad solamente como un instrumento para medir la información financiera, y que sea otra ciencia quien la difunda. Se debe hacer eco de lo realizado para dar realce a la profesión contable.

Es necesario tener en cuenta los pilares de la contabilidad para seguir haciendo escuela y a medida que se va evolucionando se debe plantear nuevas alternativas que permitan continuar independizándose de las demás ciencias.

La contabilidad se encuentra dando un giro importante gracias a su interacción con la sociedad, esto ha llevado a que se especialice y se ramifique debido a su gran coherencia con las personas y los entes económicos, que son la base de los cambios que exige la aplicación de la ciencia social.

Sí, la Contabilidad es una Ciencia social, y como tal, la estudiante de Octavo Año de Educación Básica, debe conceptualizar lo social, el intercambio de bienes y servicios, pero no debe aún llegar a operacionalizar esos elementos, es decir a hacer Contabilidad.

Si el programa es menos riguroso que los que tiene el Colegio 28 de Mayo, para el Noveno Año, y estos programas pasan al Octavo Año, la Reforma Curricular, debe contemplar que sean incluidos en el Séptimo Año como nociones de Comercio, o Nociones de Comercialización, de tal forma que las nociones se constituyan en la clave semántica para ir a estadios superiores del conocimiento como es la concreción y luego la abstracción.

Para aprovechar las potencialidades del alumno, deben utilizarse medios que exijan de éste un trabajo activo para la comprensión del nuevo contenido y el reforzamiento de lo ya aprendido, integrado en un armónico balance con las actividades de consolidación y fijación del conocimiento por parte del profesor.

Gracias al empleo adecuado de métodos y recursos didácticos que estimulen la actividad cognoscitiva de los alumnos, estos, además de asimilar mejor los contenidos, aprenden a pensar correctamente y desarrollan otras facultades intelectuales.

El nivel científico de la enseñanza contemporánea en todos los niveles educativos, exige grados de abstracción cada vez mas elevados en las argumentaciones, las deducciones y las sistematizaciones, con vista a penetrar más profundamente en la esencia de los fenómenos.

1.4.1.6. LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: ¿QUÉ, CÓMO Y CUÁNDO EVALUAR?

Uno de los temas más controvertidos en la literatura pedagógica y en la práctica de la enseñanza, es el referido a la evaluación del

aprendizaje de los estudiantes, es uno de los temas que más interés despierta en los profesores, psicólogos y otros especialistas.

Por todos es conocida la importancia de una adecuada evaluación del aprendizaje de los estudiantes. La dirección efectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje y la determinación de su grado de eficiencia así lo requieren. Su complejidad está dada entre otros aspectos por la propia naturaleza del proceso de enseñanza del que forma parte, por la dificultad que encierra la elaboración precisa de métodos diagnósticos y la delimitación de índices valorativos que permitan conocer y evaluar las transformaciones que en la personalidad de los estudiantes resultan del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El control a su vez, se define como el medio y procedimiento que se utiliza para conocer la marcha y resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, cuyo análisis permite hacer un juicio sobre el grado y calidad con que se logran los objetivos. Este juicio de valor constituye la evaluación entendida en un sentido restringido y se expresa en la calificación.

1.4.1.6.1. FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

En la literatura pedagógica el problema de las funciones de la evaluación del aprendizaje ocupa un lugar importante por cumplir con un conjunto de funciones que constituyen premisas fundamentales para su mejor aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre las funciones que cumple la evaluación del aprendizaje se encuentran las siguientes:

Función de retroalimentación. Se relaciona estrechamente con la dirección del aprendizaje. La enseñanza como dirección del aprendizaje, responde a las exigencias de un sistema dinámico, complejo por eso ella

puede ser analizada desde el punto de vista de la teoría general de la dirección. Esta teoría plantea que la retroalimentación es uno de los requisitos indispensables para la dirección.

La no concordancia de los conocimientos de los estudiantes con respecto a las exigencias que se plantean concretadas en los objetivos, es la "señal de error", en esta influencia inversa, que debe conducir a las acciones de dirección del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a las acciones de los estudiantes en la regulación de su autopercepción y desarrollo de su autovaloración.

Función lógico-cognoscitiva o instructiva. Favorece el aumento de la actividad cognoscitiva de la actividad cognoscitiva del estudiante, propicia el trabajo independiente y contribuye a la consolidación, sistematización, profundización y generalización de los conocimientos.

Función de comprobación o de información. Informa sobre el logro de los objetivos de enseñanza, el grado en que se cumplen. Si la evaluación es adecuadamente elaborada y aplicada, sus resultados informan:

Sobre el aprendizaje logrado por los estudiantes (evaluación del aprendizaje). Este aspecto permite verificar si estos han adquirido la preparación requerida conforme a los objetivos a cumplir.

Sobre la efectividad de la enseñanza (evaluación de la enseñanza). Este aspecto conduce a evaluar y reforzar o enmendar la estrategia didáctica empleada.

Función educativa. Contribuye a que el estudiante se plantee mayores exigencias, desarrolle un trabajo eficiente, defienda y argumente sus explicaciones, lo que favorece la formación de convicciones y de

hábitos de estudio, el desarrollo del sentido de la responsabilidad y la autoevaluación, además de contribuir a desarrollar una motivación positiva por los estudios.

1.4.1.6.2. LAS FORMAS DE EVALUACIÓN

La evaluación del aprendizaje se realiza durante todo el proceso de enseñanza, en cada una de sus etapas y se clasifica atendiendo principalmente al nivel de información de los objetivos que pretende verificar, en: Diagnóstica, formativa y sumativa.

Evaluación diagnóstica, es la que se realiza antes de iniciar una etapa de aprendizaje (un curso, una unidad, un tema), con el objetivo de verificar el nivel de preparación que poseen los estudiantes para enfrentarse a las tareas que se espera sean capaces de realizar.

Generalmente al iniciar un curso se parte de una serie de suposiciones que provocan pérdida de tiempo, errores, confusiones y múltiples dificultades para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Una evaluación diagnóstica permite verificar esas suposiciones y remediar las deficiencias antes de que conviertan en problemas insalvables.

La decisión de si la evaluación diagnóstica se hace al principio del curso o antes de una o de varias unidades., depende de la ubicación de la asignatura en el Plan de Estudios y de la relación que uno o varios temas tienen con cursos o niveles escolares anteriores. En todo caso, este tipo de evaluación debe referirse a los conocimientos o habilidades necesarios para enfrentar exitosamente los temas y tareas del nuevo curso.

La evaluación diagnóstica no debe conducir a la modificación del programa, al menos en sus partes fundamentales, sino a la adecuación de las estrategias didácticas.

Los resultados de la evaluación diagnóstica no deben ser sólo del conocimiento del profesor, sino que deben darse a conocer a los estudiantes, de modo que cada uno individualmente conozca su punto de partida y la situación en que se encuentra el grupo.

Dada las características y finalidades que persigue la evaluación diagnóstica, es obvio que no debe asignársele una calificación ni debe promediarse o afectar de ninguna manera la calificación del estudiante en el curso

Evaluación formativa, es la que se realiza durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que constituye una evaluación frecuente o sistemática, cuya finalidad es localizar las deficiencias para remediarlas. La evaluación formativa no pretende "calificar" al estudiante, ni centra su atención en los resultados sino que se enfoca hacia los procesos, y trata de poner de manifiesto los puntos débiles, los errores y las deficiencias, de modo que el estudiante pueda corregir, aclarar y resolver los problemas que entorpecen su avance.

Las características fundamentales de la evaluación formativa son las siguientes:

Su única función es la retroalimentación, es decir, proporcionar al profesor y al estudiante información sobre la forma como se está desarrollando el aprendizaje.

Se orienta el conocimiento de los procesos, más que de los productos. Por ejemplo, no interesa tanto saber si el resultado de un

problema es correcto, sino conocer la manera cómo se llegó a ese resultado.

Busca información específica sobre las partes, las etapas, los conocimientos necesarios para el logro de los objetivos que plantea un curso.

En ningún caso debe asignársele una "calificación", ni promediarse, ni afectar de ninguna manera la calificación o la evaluación sumativa de un curso.

En este último punto frecuentemente existe resistencia por parte de los profesores. Esto se debe sobre todo a la visión deformada de la evaluación. Si la evaluación formativa fuera considerada para el promedio, de hecho se anularían sus aportaciones positivas, pues tendría las siguientes limitaciones:

Se le niega al estudiante la oportunidad de cometer errores y corregirlos, puesto que afectarían en forma negativa su resultado final, los errores son una fuente importante de aprendizaje; si el estudiante se equivoca y tiene oportunidad de constatarlo y descubrir por qué, en qué consistió su error y cómo debe corregirlo, alcanzará un aprendizaje más firme y más claro que si nunca se hubiera equivocado.

Si la calificación y la acreditación están en juego, el estudiante echará mano de todos los recursos posibles para enmascarar sus deficiencias y aparentar el mejor aprovechamiento.

Se le niega al estudiante la posibilidad de asumir la responsabilidad de su propia evaluación, y de adquirir conciencia de la forma como se esta dando su aprendizaje y de lo que debe hacer para mejorarlo. La evaluación formativa, al desligarse de la acreditación permite al profesor

evitar actitudes de vigilancia y supervisión, en involucrar más al estudiante en el desarrollo de la tarea.

La utilización de instrumentos de autoevaluación es recomendable en la evaluación formativa, inclusive, pueden desarrollarse instrumentos que permitan a los estudiantes evaluarse entre sí, por parejas o en equipos.

Evidentemente, de la evaluación formativa se derivarán acciones tendientes a corregir errores, repasar o reforzar puntos débiles, asignar actividades extras y programar la atención diferenciada de los estudiantes por parte de los profesores.

Evaluación sumativa, es la que se realiza al término de una etapa de aprendizaje (un curso, una unidad, un conjunto de unidades, un tema), para verificar los resultados alcanzados.

Este tipo de evaluación se enfoca, a los objetivos generales o fundamentales de un curso, es decir, a aquellos que implican el mayor grado de complejidad o de integración. No se refiere solo a los conocimientos que debe haber logrado un estudiante, sino también a lo que debe hacer capaz de hacer con esos conocimientos, o bien a las habilidades que debe poseer o a las tareas que debe ser capaz de desarrollar.

Este es el tipo de evaluación que está directamente vinculado con la acreditación y cuyo resultado normalmente se expresará en una calificación. Esta circunstancia hace aconsejable que se utilicen los instrumentos lo más estructurado posible y que permitan obtener información clara y acorde con los aprendizajes a evaluar, por lo anterior es necesario hacer un análisis cuidadoso de los objetivos, de modo que la actividad de evaluación vaya dirigida exactamente a los objetivos

esenciales finales y constituya una verdadera evaluación del curso o etapa que se trata.

La forma mas usual en este tipo de evaluación es el examen escrito que tiene importancia, entre otros aspectos, porque muestra la preparación que realiza el estudiante con vista al mismo que constituye la etapa final del trabajo independiente en el curso, unidad o tema

CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO

De forma general se aborda el proceso de enseñanza aprendizaje, en busca de las regularidades que le dan identidad al mismo en el contexto de la asignatura de Contabilidad de Empresa, que desde una dimensión educativa, instructiva y desarrolladora potencia la consolidación de un aprendizaje significativo.

Se precisan los componentes didácticos del currículo, que se concretan en la microestructura curricular, la asignatura de Contabilidad de Empresa, fundamentando el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores en la formación integral del estudiante de este nivel de Enseñanza.

En este análisis se consideró que el currículo debe entenderse como proyecto integrador y flexible, que explicita integralmente el proceso de enseñanza-aprendizaje, sustentado en los objetivos, contenidos, métodos y evaluación, a partir de los cuales se organiza científicamente el tipo de estudiante a formar en una adecuada la realidad histórico social concreta y en adecuada relación interdisciplinaria, el desarrollo de la ciencia, y las particularidades individuales del grupo clase. Fundamentos que le confieren a la asignatura de Contabilidad de Empresa el carácter investigativo en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por su parte actividades de aprendizaje adquieren sentido, a la luz de una interpretación psicológica del aprendizaje, en el reconocimiento de una situación y dinámica grupal específicas, al reconocer los elementos socioculturales que afectan el proceso de la educación. Todo ello constituye la riqueza metodológica que a cada docente le corresponde explorar y experimentar, atendiendo a criterios de eficacia, fundamentación conceptual, pero también de sencillez y gratificación en la misma acción educativa. La pasión, la sensibilidad, la creatividad y la capacidad de innovación constituyen un reto para el docente; la organización de propuestas metodológicas permite enfrentar con elementos concretos dicho reto, pues cada estructura de actividades bien concebida y bien lograda es un motivo de satisfacción para el docente. Este es quizá uno de los elementos que se han descuidado en las propuestas educativas actuales.

CAPÍTULO II

BASES PARA UNA PROPUESTA DE ACUERDO CON LA CONCEPCIÓN CURRICULAR Y LOS FUNDAMENTOS DIDÁCTICOS DEL PROGRAMA DE ASIGNATURA

2.1. TEORÍA DEL DISEÑO CURRICULAR.

Para mejorar la calidad de la educación se hace necesario impulsar el proceso de formación integral de los estudiantes en respuesta a las exigencias sociales contemporáneas. En tal sentido el currículo y su diseño son determinantes para lograr estos retos, que en su dimensión diseño-desarrollo curricular, puede concretar en la práctica un proceso de enseñanza aprendizaje desde una perspectiva instructiva, educativa y desarrolladora. Con estos retos, han abordado el tema y el concepto múltiples estudiosos e investigadores sobre el currículo, sus enfoques curriculares y sus estudios sobre el diseño, han sido sometidos al análisis y los debates actuales. Los cuales han constituido un referente en el contexto del diseño curricular del programa de la asignatura de Contabilidad de Empresa.

Tradicionalmente al currículo se ha considerado como un plan de estudios, una distribución por asignaturas con contenidos aislados y fragmentados, definiendo un diseño curricular por disciplinas.

Se ha cuestionado el enfoque conductista del currículo que plantea la enseñanza por objetivos y adquisición de destrezas en la formación de los estudiantes, actualmente se maneja el término de proyecto educativo, currículo, propuesta formativa, etc., con naturalidad y sin complejos a los programas formativos que a su vez contienen objetivos, campos o

ámbitos de conocimiento, módulos, metodología, recursos, organización administrativa, sistemas y criterios de evaluación, etc.

El currículo se entiende como la especificación de las intenciones educativas y el desarrollo de las acciones de enseñanza y aprendizaje para conseguirlas, generalmente se emplea para designar todo aquello que se hace en el aula, modernamente la tendencia es superar esta visión en base a la reconstrucción reflexiva de procesos y criterios en que se desarrolla el pensamiento e inteligencia.

Entre otros criterios se tienen en cuenta con las aportaciones de: Rita M. Álvarez de Zayas en su obra *Diseño curricular* (1986) plantea: que "El currículo es el plan de acción donde se precisa hasta el sistema de conocimientos y habilidades, y es el punto de partida para la organización del proceso."

Por su parte, A. Díaz Barriga en *Didáctica y currículo* (1988) expresa: "El currículo debe promover saberes que tengan relevancia y significación en la solución de problemas críticos y cotidianos, incidiendo en la formación crítica, humanista y social de los estudiantes".

De igual forma Homero C. Fuentes en *Diseño Curricular* (1997) plantea: "El contenido que se debe asimilar en aras de alcanzar un objetivo, es además un programa, un plan de acción y estudio, necesario para aproximarse al logro de los objetivos, que se dan en un contexto social (tanto en el tiempo como en el espacio) influido y determinado por las ideas políticas, pedagógicas que comprenden los aspectos más esenciales de la vida, como lo más próximo a lo cotidiano, como es el proceso de enseñanza aprendizaje a nivel de disciplina, asignatura y tema."

Innovadoramente POSNER 1999, precisa que, "Es la manera práctica de aplicar una teoría pedagógica en el aula a la enseñanza real, es decir, es un mediador entre la teoría y la realidad de la enseñanza, es un plan de acción específico que desarrolla el profesor con sus estudiantes en el aula, es una pauta ordenadora del proceso interaprendizaje"

En esta misma línea de pensamiento, Julian de Subiría Samper (2000) considera que: "Currículo es la caracterización de los propósitos, los contenidos, la secuenciación, el método, los recursos didácticos y la evaluación", donde cada uno de estos elementos resuelve una pregunta pedagógica diferente pero interrelacionada con las demás.

Oportunamente, Carlos Álvarez de Zayas en su libro Diseño Curricular (2001) nos ofrece un criterio relacionado de manera muy directa al diseño curricular cuando precisa, "El currículo constituye un plan de acción para la formación del profesional a partir del cual se organiza, dirige, ejecuta y controla el proceso de enseñanza aprendizaje, para la formación de los recursos humanos que requiere la sociedad, teniendo en cuenta las necesidades del contexto social y los intereses y motivaciones de los actores principales del proceso, que en tal caso son los estudiantes."

Los conceptos anteriores forman parte de la teoría contemporánea sobre diseño curricular, basada en la estructuración de un plan o proyecto del proceso de enseñanza aprendizaje, sustentado en la investigación, que conducen al profesor y al alumno hacia el dominio del contenido de las ciencias y el desarrollo de habilidades y hábitos. No obstante no hay coincidencia, ni unanimidad en la importancia de que lo estructurado en el currículo sirva para su práctica futura y una sólida preparación profesional.

En la actualidad, el diseño curricular ha ganado espacio en la reflexión del profesorado en cuanto a su problematización de la práctica, hacia la búsqueda de respuestas en función de actualizar sistemáticamente los conocimientos y el cómo enseñar aprender en busca de la calidad educativa, en el contexto de la asignatura de Contabilidad de Empresa en el Colegio 28 de Mayo, se está consolidando un proceso de reconceptualización curricular, en el contexto del rediseño de los programas analíticos de asignatura, donde el diseño juega un papel importante, pues su perfil debe estar encaminado a facilitarle a los mismos, las herramientas necesarias para desencadenar un aprendizaje significativo a través del tratamiento didáctico de los contenidos de contabilidad.

En este ámbito podemos caracterizar al currículo como:

- Sirve de orientación para la acción pedagógica.
- Ilumina la intervención de los agentes educativos porque marca los objetivos hacia donde se quiere llegar.
- Define los contenidos que se intentan transmitir o que aprendan los alumnos.
- Propone las estrategias metodológicas y los recursos didácticos con los cuales se pudieran conseguir esos objetivos y conocer los contenidos.
- Opta por una manera de organizar el espacio y el tiempo de los aprendizajes.
- Señala criterios de evaluación.

El autor haciendo una reflexión didáctica de la teoría que le ha antecedido y compartiendo los aciertos y limitaciones expresadas anteriormente, considera el Diseño Curricular del programa de la asignatura como: "Acciones que en su integración dialéctica están encaminadas a la formación integral de los estudiantes, con conocimientos, habilidades y valores que se reviertan en su modelo de actuación, teniendo en cuenta el contexto social y los intereses y motivaciones individuales, donde se precise su carácter flexible, sujeto a cambios que se promuevan desde la investigación en la práctica."

Esto significa, que el diseño curricular de la asignatura de Contabilidad de Empresa, del Colegio 28 de mayo, en la actualidad debe proponerse en términos de proyecto, sujeto a la investigación del profesorado sobre su práctica pedagógica, donde se precise los objetivos fundamentales, la preparación del estudiante, en función de facilitarles las herramientas de lo novedoso de la contabilidad, que potencie un aprendizaje significativo, desde una dimensión instructiva, educativa y desarrolladora, en función de preparar a los estudiantes para enfrentar los retos de la sociedad contemporánea con un mejor desenvolvimiento en su modelo de actuación.

2.2. LA ELABORACIÓN DEL PROGRAMA DE ASIGNATURA: CONTABILIDAD DE EMPRESAS

Los fundamentos teóricos que sustentan el programa de la asignatura de Contabilidad de Empresas, emergen a partir de una adecuada interrelación dialéctica de los componentes didácticos a través de una articulación entre las exigencias de la *didáctica*, como disciplina desarrollada en función de los problemas del docente, de la enseñanza, del aprendizaje y del *currículum*, como ámbito de conocimiento vinculado a los procesos institucionales de la educación.

Es importante destacar que continuamente he ido enriqueciendo esta aproximación conceptual, en la organización del programa de la asignatura de Contabilidad de Empresa, tanto con la experiencia personal en la elaboración de programas, como con la experiencia colectiva de participar en múltiples discusiones con docentes, en torno a sus programas de estudio. La experiencia ha sido el punto de partida para promover la reflexión analítica sobre estos instrumentos de trabajo. La reflexión personal sobre los múltiples efectos y procesos que se gestan en relación con la elaboración del programa de la materia que se imparte, su relación con otros procesos académicos e institucionales vinculados al plan de estudios del que forma parte, y las diferentes dinámicas que se generan en los diversos momentos (días) en que se lleva a la práctica. Finalmente, esta combinación entre aproximación conceptual y reflexión analítica en la práctica de la asignatura de Contabilidad de Empresa constituye una de las vías que la didáctica ha desarrollado en su evolución para realizar su particular tarea de investigación.

Por todo lo anterior, deseamos presentar una serie de elementos que permitan replantear el sentido del programa analítico de la asignatura de Contabilidad de Empresa, de acuerdo con las exigencias de la realidad educativa ecuatoriana y con lo que exige la tarea de fomentar un sólido proceso educativo, un sistema de conocimientos y habilidades que le permitan a los estudiantes la utilización de los mismos en el diario acontecer donde interactúan.

En general, las propuestas para elaborar programas plantean únicamente elementos para su realización, en muchos casos las innovaciones en este campo consisten en añadir un elemento o quitar otro, tal como lo hemos expuesto en el capítulo anterior, o bien en asignar una nueva denominación a la orientación de esta tarea. Por ello, más que plantear los elementos para la elaboración de programas, hemos enriquecido nuestra propuesta —que inicialmente se centró en tres

momentos básicos: construcción de un marco referencial, elaboración de un programa analítico y desarrollo metodológico del mismo a través de un libro de texto y un cuaderno de actividades prácticas que lo sustenta, al considerar como criterio organizador el estudio de las funciones que los programas cumplen en una dinámica institucional y curricular. Esto nos ha permitido reelaborar la propuesta inicial y considerar que, de acuerdo con tales funciones existen tres tipos de programas: (a) del plan de estudios o del sistema educativo, (b) de la institución o academia de maestros y (c) del docente.

Al reconocer tres tipos de programas, queremos subrayar que cada uno de ellos cumple una función diversa de acuerdo con el plan de estudios, la institución o el docente, pero al mismo tiempo deseamos recalcar que existe una necesaria articulación entre los mismos.

Las distintas funciones de los programas han sido de alguna manera esbozadas, aunque no formuladas, en el acercamiento que Zabalza:1997, realiza sobre los procesos de programación en un sistema educativo. El programa global del sistema tiene que irse adaptando a las exigencias inmediatas de una comunidad o de una escuela, articularse con ellas para luego ser traducido en procesos de trabajo que cada docente puede impulsar en el aula.

El programa del plan de estudios o del sistema educativo se formula cuando se realizan los procesos de elaboración de un plan, o bien es la expresión de una propuesta de contenidos para todo un sistema educativo: bachillerato, secundaria, primaria. Es, a la vez, un punto de concreción de los proyectos educativos amplios que materializan una política de formación para un nivel educativo, y un punto de partida para los desarrollos que cada academia de maestros o escuela realice con objeto de adecuar los criterios globales que se desprenden del programa a las condiciones institucionales particulares.

De esta manera, el programa escolar no es un elemento aislado sino que tiene una profunda inserción curricular, esto significa que todo programa escolar constituye una parte concreta de un plan de estudios. Desde Tyler, esta idea de que hay *relaciones horizontales y verticales* entre los contenidos de un plan de estudios apunta de manera indirecta a la necesidad de aceptar que en un plan de estudios los contenidos suponen relaciones antecedente-consecuente entre los diversos temas que se tratan en cada semestre. Esto, a su vez, obliga a considerar el problema de la profundidad con la que estos contenidos pueden ser desarrollados en un curso, o bien, las diversas temáticas de las asignaturas que hay que abordar en un año escolar o semestre académico, o los elementos que contribuyen a su mutuo enriquecimiento y a su integración; aunque se puede dar el caso de que en una elaboración deficiente del plan no exista el suficiente encadenamiento de temas entre una asignatura y otra, o bien que las materias previstas para un semestre tengan elementos que plantean una contradicción entre ellas, lo que se puede convertir en un obstáculo para el aprendizaje.

Este concepto reconoce la necesidad de que los docentes tengan elementos para interpretar el plan de estudios y para estudiar de qué manera determinado programa forma parte de una táctica concreta que permite, por medio de los aprendizajes, el logro de ciertas metas curriculares (relacionadas con el plan de estudios).

Así, la contratación de docentes para impartir las diversas asignaturas de un plan de estudios no se debe concebir como la incorporación de especialistas en un área de conocimientos cuya meta se limite a «enseñar» su experiencia, sino como la incorporación de personal calificado para promover aprendizajes, que sea capaz de interpretar las metas que establece el plan de estudios, la respuesta que éste pretende dar a la problemática social que lo generó y la posición que tiene frente a

un objeto de estudio dado. Por ejemplo, para la impartición de la asignatura de Contabilidad de Empresa, a veces el único requisito que se toma en cuenta para la selección del personal académico es su experiencia o formación profesional en el área específica, lo que en tales circunstancias puede implicar que los docentes no interpreten el programa escolar en el marco del plan de estudios en el que se encuentra inserto, sino que desarrollen el curso básicamente conforme a su particular concepción profesional, con una orientación incoherente con las exigencias sociales que le dieron origen, en función de la formación integral del estudiante de nuestra contemporaneidad.

El programa del plan de estudios o del sistema educativo se encuentra íntimamente relacionado con los propósitos de ese plan o sistema, el tipo de necesidades sociales e individuales que se consideraron en su elaboración, las áreas de formación en que está organizado, las nociones básicas de cada una de dichas áreas; todo ello con el fin de obtener un mapa curricular que permita visualizar la forma en que se apoyan e integran los diferentes contenidos de las asignaturas del plan de estudios, para así evitar la repetición de contenidos y procurar la integración de los aprendizajes. Este concepto implica aceptar que el docente forma parte de un equipo de trabajo vinculado estrechamente a un plan de estudios.

El mapa curricular está constituido por la descripción sintética de contenidos de cada una de las asignaturas que forman el plan de estudios. Poder contar con el conjunto de descripciones de los contenidos de todas las materias es muy útil, tanto para los responsables de los planes de estudios como para las academias de docentes, para cada docente y para los estudiantes que cursarán ese plan, ya que a todos les aclara el tipo de contenidos, la profundidad que se espera de los mismos y la forma en que se retomarán los mismos en cursos posteriores. Así contribuye a la labor de enlace y de integración que se espera que se

realice a lo largo del trayecto escolar y por medio de los esfuerzos conjuntos de los responsables del plan: maestros y alumnos.

Por su parte el programa de asignatura es una propuesta de aprendizaje, es decir, una propuesta referente a los aprendizajes mínimos que se promoverán en un curso, que forma parte de un plan de estudios y orienta las estrategias de trabajo, a partir de las exigencias sociales concretas, en una adecuada interrelación de los componentes didácticos que lo integran.

El programa analítico de asignatura, como propuesta de aprendizaje, establece un mínimo necesario para acreditar una materia, aunque también es necesario reconocer que en el proceso desarrollado en el aula se generan aprendizajes que rebasan con creces las propuestas formales de un plan de estudios; estos aprendizajes no previstos, relacionados con el desarrollo humano, el cognoscitivo y la esfera de los valores son resultado de la dinámica particular que se da en un grupo escolar que confronta, en un "aquí y ahora", la historia personal de los sujetos de la educación, particularmente en la asignatura de Contabilidad de Empresa, donde se complementa con un libro de texto y un cuaderno de actividades prácticas que tienen una orientación didáctica de apoyo a la consolidación de un aprendizaje significativo en los estudiantes.

El análisis de la organización de los contenidos nos remite también al problema metodológico. Es necesario destacar que contenido y método forman parte de una unidad indisociable que es necesario abordar de manera conjunta. De modo que los contenidos de la contabilidad como disciplina, llevan de manera implícita formas y experiencias de enseñanza vinculados a su disciplina, lo que hace que las propuestas metodológicas en este punto difieran entre sí.

Es conveniente que la organización del contenido refleje la estructura interna de una disciplina; en el caso concreto de la asignatura de Contabilidad de Empresa se concrete en Unidades Didácticas, las que se concretan en un sistema de conocimientos y el dominio de habilidades propias de la contabilidad

Por ello, un elemento central del programa analítico de la asignatura es la elaboración de una propuesta metodológica, esto es, la elección de una estructura en la que se enlacen las diversas actividades de aprendizaje, pensadas éstas en el sentido de las experiencias educativas que promueven en los estudiantes. Así, la propuesta metodológica surge de la misma experiencia y formación didáctica, y permite una articulación específica con los contenidos que se seleccionan, donde se han consolidado esquemas, gráficos, imágenes como referentes que apoyan el método de trabajo didáctico en el aula. El método debe ser considerado como la posibilidad de articular ciertos contenidos, como punto de unión de lo epistemológico (un campo disciplinar particular) y lo didáctico.

2.3. CARACTERIZACIÓN DE LA ASIGNATURA DE CONTABILIDAD DE EMPRESA

La asignatura de Contabilidad de Empresa por su naturaleza es concreta, ya que toma elementos de la realidad para llevarlos a un proceso simbólico como son los estados de las cuentas.

La asignatura potencia el desarrollo de un aprendizaje significativo, que es un tipo de aprendizaje caracterizado por suponer la incorporación efectiva a la estructura mental del alumno de los nuevos contenidos, que así pasan a formar parte de su memoria comprensiva. El aprendizaje significativo opera mediante el establecimiento de relaciones no arbitrarias entre los conocimientos previos del alumno y el nuevo material. Este

proceso exige: que el contenido sea potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista lógico como psicológico, y que el alumno esté motivado. Asegurar que los aprendizajes escolares respondan efectivamente a estas características, se considera en la actualidad principio de intervención educativa.

Así, podemos preguntarnos: **¿En qué forma va a cambiar el perfil profesional de las estudiantes?**

Este rediseño, le permite a la alumna tener los conocimientos previos que no lo tienen al llegar al Noveno Año de la Educación Básica, y lo que nos imposibilita llegar a desarrollar los parámetros de las Cuentas, la identificación del Debe y Haber, así como también manejar principios básicos del Comercio, que son la base de una Contabilidad que llega a establecer los procedimientos para asentar las diferentes transacciones, tal como lo establece la N.E.C. el S.R.L., y otros organismos cuyos principios determinan el ejercicio contable.

También, podemos llegar a establecer, que las metas se prolongan y desarrollan aún más, a partir de contestar además preguntas como:

¿Si hay rediseño Curricular, cuál es la diferencia más notable entre el diseño anterior y el actual?

El diseño curricular anterior entra directamente a la Contabilidad, y la Contabilidad como tal es una Ciencia, que posee una estructura técnica, que no se adapta muy fácilmente a la edad mental del niño que sale del Séptimo Año de la Educación Básica, pero la base de la Contabilidad es el Comercio, y esas nociones de Comercio, la niña, si las puede ir aprendiendo desde el Séptimo u Octavo Año de la Educación Básica como son:



Dar a conocer a la alumna qué son los servicios de salud, educación, guardianía, etc. Esos procesos concretos, si los puede ir aprendiendo la alumna, entre los 9 a 11 años, y en la Institución donde

laboro, que es el Colegio 28 de Mayo, se ha suprimido la asignatura en el Octavo Año, y la alumna, viene con muchos vacíos.

He aquí una representación de lo que se puede llevar a las cuentas contables como elementos del Comercio. Donde los estudiantes a través de ejemplos concretos se vinculan con los contenidos propios de la asignatura, a continuación se presentan algunos recursos didácticos que condicionan la comprensión del contenido a tratar, y que le permite a la alumna de 11 a 13 años, llegar a tener una visión más completa del contenido teórico, ya que práctica por práctica no es lo más recomendado en Contabilidad.

Compra y Venta



Las estudiantes deben identificarlo como un elemento de compra o venta en el Octavo Año de la Educación Básica, pero no clasificarlo contablemente en estos años, sino en el Noveno.

Estos fundamentos no se contemplan en la Reforma Curricular para la Educación Básica.

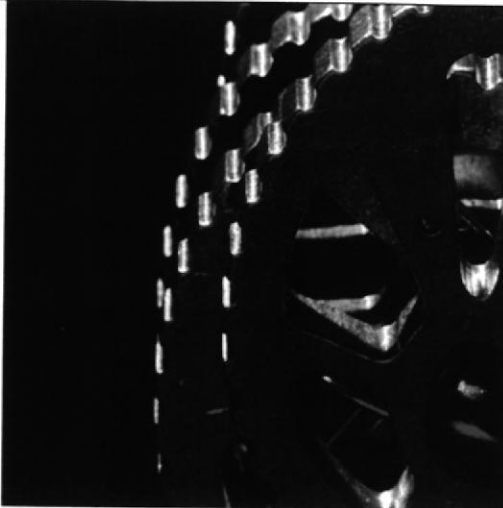


En el Octavo o Noveno Año, ya puede identificar a ese elemento como parte de un Activo o Pasivo o en que parte de las cuentas puede ser personificado, si es Mercadería o no.

El interrogatorio metodológico debe ser siempre: ¿Por qué es Mercadería y no Caja?

Para que la estudiante trabaje sobre problemas cognitivos y el alumno debe esclarecer a qué cuenta le acredita el valor, arbitrando la solución de los mismos, para ayudar a pensar a la estudiante, y así motivarlo a conocer, en función de un saber operar con el conocimiento a partir de nuevos ejemplos de la contabilidad en la vida comercial.

El razonamiento contable adquirido de esa forma, le permitirá mejorar su perfil.

	El estudiante del Séptimo Año de la Educación Básica debe reconocer que es un elemento de Comercio y que su nomenclatura es maquinarias y su nombre engranajes de maquinas. Desde este ejemplo se rescatan conocimientos antecedentes de la vida diario donde se desarrolla el estudiante.
	El estudiante en el Octavo Año de Educación Básica puede reconocer que la casa es un elemento de Comercio, pero también, que es un Bien inmueble, donde aplica el conocimiento adquirido a nuevas situaciones de la vida práctica social.

En la asignatura de Contabilidad de Empresa, el Recurso didáctico que apoya los métodos de enseñanza, genéricamente se puede definir como cualquier medio o ayuda que facilite los procesos de enseñanza-aprendizaje, y por lo tanto, el acceso a la información, el desarrollo de conocimientos, la adquisición de habilidades, la formación de actitudes y

valores. Puede distinguirse entre recursos metodológicos (técnicas, agrupamientos, uso del espacio y el tiempo, etc.), recursos ambientales (p.e. vinculación de contenidos al entorno próximo) y recursos materiales. Estos últimos comprenderían tanto los materiales estrictamente curriculares, como cualquier otro medio útil no creado necesariamente para el ámbito docente (materiales no convencionales, tomados de la vida cotidiana, contruidos por el propio alumno, etc.).



El proceso de enseñanza - aprendizaje de la asignatura de Contabilidad de Empresas, debe ser ante todo, donde se promueva la actividad grupal e individual en el aprendizaje, en función de la formación integral de los estudiantes, para el desarrollo de actividades propias de la contabilidad en la vida real, consolidando un aprendizaje socioafectivo, promoviendo las relaciones intersubjetivas, donde se estimule el desarrollo de la actividad cognoscitiva individual, un aprendizaje significativo, consolidando la formación integral de los estudiantes para que estos sean capaces de formar parte de la sociedad donde viven, la del conocimiento y el aprendizaje de todos sus miembros con los retos que impone la dialéctica del desarrollo social, donde el aprendizaje condiciona el carácter transformador de la sociedad.

La planificación didáctica es un proceso mental mediante el cual el docente organiza un contenido de manera tal que pueda ser enseñado (según su propio criterio) de la forma más eficaz posible.

Todo proceso de planificación en la enseñanza debe presentar principios generales, etapas y secuencialidad, es tan parecido a la planificación que se realiza en cualquier empresa comercial. La elaboración de un plan detallado de marketing posee una serie de etapas, y se finaliza plasmándolo en un documento escrito de gran similitud con la programación docente.

Los objetivos Particulares de cada unidad didáctica, constituyen la expresión de los objetivos generales que orientan los procesos de enseñanza-aprendizaje en el nivel correspondiente a las programaciones de aula. Se expresan como formulaciones concretas de las capacidades presentes en los objetivos generales, de modo que permiten la selección de contenidos, actividades, recursos, etc. de las unidades didácticas, y constituyen el referente inmediato para la evaluación de los procesos y resultados de aprendizaje de los alumnos.

La Unidad didáctica, está presente en el tercer nivel de desarrollo del currículo (Programación de aula), cada uno de los elementos que ordenan, desde planteamientos de aprendizaje significativo, la planificación a corto plazo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La unidad didáctica, a partir de un Proyecto Curricular específico determina objetivos didácticos, criterios de evaluación, contenidos, recursos y actividades de enseñanza-aprendizaje.

La Metodología general a desarrollar durante el desarrollo de cada una de las clases a través de las diferentes unidades didácticas, se

orienta hacia el desarrollo de la actividad cognoscitiva de los estudiantes, donde se tienen en cuenta las siguientes consideraciones

Para llegar a tener éxito en el período de la evaluación es necesario haber llegado a practicar las siguientes recomendaciones metodológicas:

¿Cómo llegar al aprendizaje por descubrimiento en la Contabilidad?

En las unidades desarrolladas, se decía que las estudiantes podían representar el *modus operandi* de las empresas y así llegar a explicar entre ellas mismas los contenidos teóricos a partir de la conceptualización. El alumno construye sus conocimientos asumiendo una actitud protagonista, sin la ayuda permanente del enseñante que puede, no obstante, guiar el proceso y facilitar medios. Esta forma de entender el aprendizaje requiere un método de búsqueda activa por parte del que aprende, que puede apoyarse en estrategias relacionadas con el método inductivo o con el hipotético-deductivo. La dramatización le dará protagonismo, se preocupará por investigar los contenidos y el profesor manejará la parte técnica también con protagonismo.

La dramatización debe complementarse con otras estrategias didácticas como la exposición, que son formas de planificar, organizar y desarrollar acciones propias del proceso de enseñanza-aprendizaje basadas en el hecho de que un sujeto que enseña (profesor o un determinado alumno) presenta un conocimiento ya elaborado que los demás pueden asimilar. No deben ser equiparadas a la idea de clase magistral convencional. Estas estrategias pueden promover la construcción de aprendizajes significativos siempre que:

- Partan del nivel de desarrollo del alumno (conocimientos y competencias cognitivas). Que los ejemplos comerciales se aproximen a la realidad local y luego internacional.

- Se rescaten conocimientos o experiencias referentes en torno al tema

- Cuenten con el interés del alumno.

- Presenten con claridad los nuevos contenidos.

El empleo de las estrategias didácticas expositivas será de gran valor en planteamientos introductorios (al establecer las coordenadas generales de un tema, subrayar sus partes destacadas, etc.) y, con posterioridad en situaciones que requieran, clarificar, reforzar, enriquecer la comprensión (síntesis, recapitulaciones periódicas).

La actividad del alumno sigue pautas más o menos precisas del profesor y debe aplicar técnicas más concretas tales como investigaciones simplificadas, debates, visitas, estudio de casos, etc.

Este tipo de estrategias comportan, a la vez, la realización de actividades relacionadas con contenidos relativos a procedimientos, conceptos y actitudes. Ponen al alumno en situaciones de reflexión y acción.

La formación técnica y profesional exige que se encuentren los métodos para hacer que los estudiantes aprendan a razonar, a operar con conceptos de un mayor o menor grado de abstracción y generalización, y a su vez empleen más conscientemente el método dialéctico materialista en tales razonamientos.

De ahí que, desde una proyección filosófica, la enseñanza problémica se base en la teoría Marxista – Leninista. Se fundamenta en la

concepción dialéctico – materialista del conocimiento científico, que se desarrolla por etapas relacionadas entre sí y que suceden una a la otra, proceso que considera la práctica como fuente primaria para desarrollar el pensamiento abstracto y de ahí volver a la práctica al aplicar y sistematizar el conocimiento alcanzado; es decir, que los nuevos modelos metodológicos deben concebir que en las aulas se haga ciencia y no se trabaje con marcos conceptuales totalmente acabados, que no son susceptibles de perfeccionarse teórica y metodológicamente.

Pero la Contabilidad es una ciencia normativa, por ello el profesor debe aplicar todas las estrategias sin olvidar la naturaleza de la asignatura y hacer realce siempre en cada tema que, se desarrolla, retomar el conocimiento a tratar y vincularlo a situaciones cercanas del estudiante en busca del logro de la significatividad del aprendizaje.

2.3.1. MODELO TEÓRICO A SEGUIR EN CADA UNA DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS DEL PROGRAMA DE LA ASIGNATURA DE CONTABILIDAD DE EMPRESA.

UNIDAD # 1: EL COMERCIO Y LA GESTIÓN DEL COMERCIANTE

OBJETIVO GENERAL:

Valorar el papel del Comercio y la gestión del Comerciante, en función de la comprensión de actividad comercial del país.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS;

Caracterizar el proceso histórico del comercio, a partir de las regularidades que lo identifican.

Identificar las clases de comercio, a partir de ejemplos concretos cercanos a la vida diaria donde se desarrolla el estudiante.

Ejemplificar diferentes tipos de comercio, a partir de la aplicación del concepto en la vida real.

Definir el concepto de comerciante, a partir de la presentación de ejemplos concretos y auxiliados del modelo que se le presenta.

Analizar las obligaciones y prohibiciones que se le asignan a la actividad del comerciante a partir de un ejemplo concreto que lo caracterice.

SISTEMA DE CONOCIMIENTOS:

El comercio. Su desarrollo a través de la Historia. Los tipos de Comercio. Su conceptualización teórica. Obligaciones y prohibiciones del Comerciante.

HABILIDADES A FORMAR:

Caracterizar, definir, analizar, ejemplificar.

MÉTODOS:

Explicativo ilustrativo,

Elaboración Conjunta

Situaciones problemáticas.

RECURSOS DIDÁCTICOS

Libro de Texto y Cuaderno de Actividades prácticas

UNIDAD # 2: LA CONTABILIDAD EN LA ACTIVIDAD ECONÓMICA

OBJETIVO GENERAL:

Valorar el papel de la contabilidad en la actividad económica, mediante la definición del concepto de empresa que permita comprender cómo se desarrolla un ciclo contable en una empresa.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

Analizar los objetivos e importancia de la Contabilidad

Identificar los campos de acción de la Contabilidad, a partir de ejemplos concretos de la vida real.

Definir el concepto de empresa, a partir de la presentación de ejemplos concretos y auxiliados del modelo que se le presenta, que les permita diferenciar las mismas según su actividad.

Caracterizar el ciclo contable de una empresa, a partir de los elementos de la contabilidad

SISTEMA DE CONOCIMIENTOS:

La Contabilidad sus objetivos e importancia. Definición del concepto de contabilidad. Su desarrollo a través de la Historia. Los campos de acción de la contabilidad. Elementos que la constituyen.

La Empresa. Aproximación conceptual. Diferentes tipos de empresas. El ciclo contable en una empresa

HABILIDADES A FORMAR:

Identificar, caracterizar, definir, analizar, ejemplificar.

MÉTODOS:

Explicativo ilustrativo,

Elaboración Conjunta

Situaciones problémicas.

RECURSOS DIDÁCTICOS

Libro de Texto y Cuaderno de Actividades prácticas.

UNIDAD # 3: LOS DOCUMENTOS DE TRANSACCIONES COMERCIALES.

OBJETIVO GENERAL:

Valorar el papel de los documentos en las transacciones comerciales, a partir de la clasificación de los mismos en la actividad comercial.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

Identificar los diferentes documentos que se utilizan en las actividades comerciales.

Redactar documentos que se utilizan en la actividad comercial, a partir de una fuente de información que les permita ir conformando los mismos, con un aumento gradual en la complejidad del documento a elaborar.

Definir la importancia de los soportes contables.

SISTEMA DE CONOCIMIENTOS:

Los documentos en las transacciones comerciales. Su papel en la contabilidad como fuente de información. Clasificación de los documentos. Negociables y no Negociables.

HABILIDADES A FORMAR:

Identificar, caracterizar, definir, analizar, ejemplificar, redactar.

MÉTODOS:

Explicativo ilustrativo,
Elaboración Conjunta
Situaciones problémicas.

RECURSOS DIDÁCTICOS

Libro de Texto y Cuaderno de Actividades prácticas

UNIDAD # 4: LAS CUENTAS

OBJETIVO GENERAL:

Valorar el papel de las cuentas en la actividad contable, a partir de la definición del concepto de cuenta y la importancia del plan de cuenta en la contabilidad.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Definir el concepto de cuenta, y el papel de las mismas en la actividad contable.

Analizar las partes que conforman una cuenta, a partir de un ejemplo que permita comprender su importancia en la actividad contable.

Identificar el significado de las cuentas en Contabilidad, a partir de ejemplos concretos de la vida real.

Valorar la importancia del plan de cuentas en la contabilidad, a partir de ejemplos concretos que le permitan aplicar los conocimientos adquiridos

SISTEMA DE CONOCIMIENTOS:

Las cuentas sus objetivos e importancia. Definición del concepto de cuenta. Importancia de las cuentas en la contabilidad. Elementos que la constituyen.

HABILIDADES A FORMAR:

Identificar, caracterizar, definir, analizar, ejemplificar, Valorar.

MÉTODOS:

Explicativo ilustrativo,
Elaboración Conjunta
Situaciones problémicas.

RECURSOS DIDÁCTICOS:

Libro de Texto y Cuaderno de Actividades prácticas

UNIDAD # 5: LA PARTIDA DOBLE Y LA ECUACIÓN

OBJETIVO GENERAL:

Valorar la partida doble en la actividad contable, a partir de los principios que la caracterizan.

OBJETIVOS ESPECIFICOS.

Definir el concepto de partida doble, y el papel de la misma en la actividad contable

Explicar los principios de la partida doble, a partir de un ejemplo que permita comprender su importancia en la actividad contable.

Registrar asientos contables, a partir de ejemplos concretos de la vida real.

Identificar la ecuación contable, a través de ejemplos que permitan caracterizarla

Resolver ejercicios donde se apliquen la ecuación contable.

SISTEMA DE CONOCIMIENTOS:

La partida doble y la ecuación contable. Su definición conceptual e importancia. Principios fundamentales de la partida doble. Reconocimiento de las cuentas deudoras y acreedoras. La ecuación contable. Definición conceptual. Ejemplificación.

HABILIDADES A FORMAR:

Identificar, caracterizar, definir, analizar, ejemplificar, valorar, resolver.

MÉTODOS:

Explicativo ilustrativo,
Elaboración Conjunta
Situaciones problémicas.

RECURSOS DIDÁCTICOS

Libro de Texto y Cuaderno de Actividades prácticas

UNIDAD # 6: EL LIBRO DIARIO Y EL TRATAMIENTO CONTABLE DE LAS OBLIGACIONES TRIBUTARIAS

OBJETIVO GENERAL:

Valorar en el papel del libro diario a partir de la estructura del mismo en el tratamiento de las obligaciones tributarias.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

Definir el concepto de libro diario, y el papel del mismo en la actividad contable.

Caracterización el libro diario y la estructura del mismo en el tratamiento de las obligaciones tributarias, a partir de ejemplos concretos en la actividad contable.

Explicar la importancia del libro diario a partir y de la estructura del mismo en el tratamiento de las obligaciones tributarias.

Contabilizar las transacciones comerciales con aplicaciones del impuesto a la renta y el 12% IVA.

Calcular correctamente el porcentaje de las obligaciones tributarias.

SISTEMA DE CONOCIMIENTOS:

El Libro Diario y el tratamiento de las obligaciones tributarias. Su definición conceptual e importancia. La estructura general del libro contable. Jornalización. El IVA, el impuesto al valor agregado. Concepto de transferencia. Servicios grabados con el 0%. Crédito tributario.

HABILIDADES A FORMAR:

Identificar, caracterizar, definir, analizar, ejemplificar, valorar,.

MÉTODOS:

Explicativo ilustrativo,
Elaboración Conjunta
Situaciones problemáticas.

RECURSOS DIDÁCTICOS

Libro de Texto y Cuaderno de Actividades prácticas.

UNIDAD # 7: EL LIBRO MAYOR

OBJETIVO GENERAL:

Valorar en el papel del libro mayor a partir de la estructura del mismo que les permita registrar movimientos contables.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Definir el concepto de libro mayor general, y el papel del mismo en la actividad contable.

Caracterización el libro mayor y la estructura del mismo en el tratamiento de registros contables, a partir de ejemplos concretos en la actividad contable.

Explicar la importancia del libro mayor a partir y de la estructura del mismo en el registro de los movimientos contables.

Registrar movimientos contables, a partir de ejemplos concretos de la actividad contable.

SISTEMA DE CONOCIMIENTOS:

El libro mayor y el registro de los movimientos contables. Su definición conceptual e importancia. La estructura general del libro mayor. Importancia. Clases de Mayores. Estructura de los mayores. Formas de registrar valores en el mayor general.

HABILIDADES A FORMAR:

Identificar, caracterizar, definir, analizar, ejemplificar, registrar movimientos.

MÉTODOS:

Explicativo ilustrativo,

Elaboración Conjunta

Situaciones problémicas.

RECURSOS DIDÁCTICOS

Libro de Texto y Cuaderno de Actividades prácticas.

UNIDAD # 8: BALANCE DE COMPROBACIÓN Y LA HOJA DE TRABAJO.

OBJETIVO GENERAL:

Valorar en el papel del balance de comprobación y la hoja de trabajo en la actividad contable.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Definir el concepto de balance de comprobación y la hoja de trabajo, y el papel de los mismos en la actividad contable.

Caracterización del balance de comprobación y la hoja de trabajo, a partir de ejemplos concretos en la actividad contable.

Explicar la importancia del balance de comprobación y la hoja de trabajo, que permita establecer la hoja de los débitos y los créditos en forma correcta.

Registrar correctamente las cuentas en las hojas de trabajos.

SISTEMA DE CONOCIMIENTOS:

El balance de comprobación y la hoja de trabajo. Su definición conceptual e importancia y estructura. La hoja de trabajo. El registro y el saldo de las cuentas. Los débitos y los créditos y la actividad contable. Ejemplificación de casos típicos.

HABILIDADES A FORMAR:

Identificar, caracterizar, definir, analizar, ejemplificar, registrar.

MÉTODOS:

Explicativo ilustrativo,

Elaboración Conjunta

Situaciones problemáticas.

RECURSOS DIDÁCTICOS

Libro de Texto y Cuaderno de Actividades prácticas.

UNIDAD # 9: ESTADO DE PÉRDIDAS Y GANANCIAS.**OBJETIVO GENERAL:**

Valorar en el estado de pérdidas y ganancias en función de clasificar las cuentas de gastos e ingresos en la actividad contable.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Definir el concepto de estado de pérdidas y ganancias, y el papel de los mismos en la actividad contable.

Caracterización el estado de pérdidas y ganancias, a partir de ejemplos concretos en la actividad contable.

Explicar el estado de pérdidas y ganancias, que permita presentar el resultado de las operaciones de la empresa en forma correcta.

Analizar el estado de pérdidas y ganancias, que permita la elaboración del estado de resultados de una empresa en forma correcta.

Desarrollar el reparto de utilidades y su tratamiento contable.

SISTEMA DE CONOCIMIENTOS:

El estado de pérdidas y ganancias. Su definición conceptual, importancia y clasificación de las cuentas en gastos e ingresos. El resultado de las operaciones de la empresa y la elaboración del estado de resultado en la empresa. El reparto de utilidades y su tratamiento contable. Ejemplificación de casos típicos.

HABILIDADES A FORMAR:

Identificar, caracterizar, definir, analizar, ejemplificar, registrar.

MÉTODOS:

Explicativo ilustrativo,
Elaboración Conjunta
Situaciones problémicas.

RECURSOS DIDÁCTICOS

Libro de Texto y Cuaderno de Actividades prácticas.

UNIDAD # 10: BALANCE GENERAL.

OBJETIVO GENERAL:

Valorar el balance general de las cuentas en función de la actividad contable en la empresa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Definir el concepto de balance general, y el papel del mismo en la actividad contable de la empresa.

Caracterización el balance general de cuentas, a partir de ejemplos concretos en la actividad contable.

Clasificar las cuentas a partir del orden de liquidez de las mismas.

Explicar el balance general, que permita analizar el orden de liquidez de las cuentas en la empresa en forma correcta.

Analizar el balance general, a partir del término del ciclo contable de la empresa

SISTEMA DE CONOCIMIENTOS:

El balance general. Su definición conceptual, importancia en el término del ciclo contable de una empresa. El orden y fluidez de las cuentas en el balance general clasificado. Ejemplificación de casos típicos.

HABILIDADES A FORMAR:

Identificar, caracterizar, definir, analizar, ejemplificar, valorar.

MÉTODOS:

Explicativo ilustrativo,

Elaboración Conjunta

Situaciones problémicas.

RECURSOS DIDÁCTICOS

Libro de Texto y Cuaderno de Actividades prácticas.

2.3.2. METODOLOGÍA PARA EL DESARROLLO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA ASIGNATURA DE CONTABILIDAD DE EMPRESA.

Es responsabilidad del profesor de cada asignatura, aplicar una metodología que propicie la participación de los estudiantes en forma individual, equipo y en grupo-clase; por lo que se recomienda aplicar durante el desarrollo de docencia, métodos de la enseñanza problémica, técnicas de aprendizaje cooperativo, método de proyectos y otras estrategias metodológicas que sitúen al alumno como sujeto activo de su propio aprendizaje.

Para ello se plantean las siguientes orientaciones que guiarán la actuación del profesor:

Se fomentará la elaboración y maduración de las ideas de los participantes de manera que generen un pensamiento crítico, reflexivo, analítico y argumentado.

La discusión temática y el debate serán los métodos fundamentales para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, los cuales se basarán en el trabajo independiente de los participantes de forma individual o en equipos.

Dinamizar las discusiones temáticas, los análisis críticos y generación de interrogantes que promuevan la reflexión permanente de

los participantes, de acuerdo a las demandas individuales y de grupo-clase.

Se trabajará con informaciones y fuentes diversas para favorecer la formación de un pensamiento propio en los participantes y estimular el acceso a documentos originales, siempre que sea posible.

El sentido de la enseñanza es fomentar y propiciar la reflexión y la comprensión de los problemas científico-tecnológicos del área disciplinar y de las ciencias pedagógicas, desde la interdisciplinariedad; para ello se tendrán en cuenta los objetivos curriculares, el perfil de egreso y el objetivo de la asignatura que imparta.

Que los participantes aprendan a trabajar individual y grupalmente, construyendo relaciones recíprocas de aprendizaje compartido y respeten la diversidad humana.

2.3.2.1. LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA ASIGNATURA DE CONTABILIDAD DE EMPRESA

La evaluación del aprendizaje de los estudiantes, comprende un proceso continuo, a través de la evaluación sistemática que se llevará a cabo durante el desarrollo de cada sesión de trabajo de la siguiente forma:

Participación en equipos de trabajo en el aula y en plenaria del grupo-clase.

Análisis de los ejercicios resueltos y propuestos y valoración de las aportaciones con carácter individual.

Exposición, análisis crítico y discusión fundamentada sobre las actividades de aprendizaje recomendadas a desarrollar.

La evaluación del aprendizaje debe ser concebida, en primer lugar, como un recurso que proporciona al proceso de enseñanza y aprendizaje, la información necesaria para identificar logros y deficiencias en el aprendizaje; como tal, debe perseguir objetivos diagnósticos, tanto para el estudiante como para el profesor.

En segundo lugar, la evaluación debe concebirse como uno de los principales recursos para apoyar al desarrollo del propio programa, ya que sus resultados y procesos le aportan elementos de juicio para su propio mejoramiento.

En tercer lugar, no menos importante pero de un orden distinto, la evaluación servirá para la certificación del aprendizaje obtenido por el alumno, que se expresa en la calificación con la que lo acredita al finalizar el curso.

CAPITULO III

HACIA EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

3.1. EL MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN. UN ACERCAMIENTO A LA COMPRENSIÓN DEL PROCESO.

El presente trabajo utilizó un método inductivo para poder conocer las causas del rediseño curricular que se fundamenta, pero el método inductivo, a su vez, nos llevó al método analítico, que fueron ambos, los que llevaron a los principios de la investigación cualitativa, que es un diseño de investigación flexible, en donde las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino son considerados como un todo. Por lo tanto nos brinda una perspectiva más general del objeto de estudio, y a la vez se comporta sensible y natural, tratando de comprender a las personas dentro de un marco referencial de ellas mismas, no mirando desde afuera el objeto de estudio, sino que intenta bajo la mirada fenomenológica, experimentar y formar parte de los escenarios que se están estudiando.

Nos hemos apoyados en un primer momento de la investigación en las aportaciones ofrecidas por Taylor y Bogdan (1986), cuando precisan a la investigación cualitativa como “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”. Estos autores señalan las siguientes características propias de la investigación cualitativa:

- Es inductiva.

- El investigador ve al escenario y a las personas desde una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.
- Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.
- Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro de un marco de referencia de ellas mismas.
- El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
- Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas.
- Los métodos cualitativos son humanistas.
- Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación.
- Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.
- La investigación cualitativa es un arte.

Así mismo Miles y Huberman (1994), consideran como características básicas de la investigación naturalista las siguientes:

Se realiza a través de un prolongado e intenso contacto con el campo o situación de vida. Estas situaciones son típicas “banales” o

normales, reflejo de la vida de los individuos, grupos, sociedades y organizaciones.

El papel del investigador es alcanzar una visión holística (sistemática, amplia, integrada) del contexto objeto de estudio: su lógica, sus ordenaciones, sus normas explícitas e implícitas.

El investigador intenta capturar los datos sobre las percepciones de los actores desde dentro, a través de un proceso de profunda atención, de comprensión empática y de suspensión o ruptura de las preconcepciones sobre los tópicos objetos de discusión.

Leyendo a través de estos materiales, el investigador puede aislar ciertos temas y expresiones que pueden revisarse con los informantes, pero que deberían mantenerse en su forma original a través del estudio.

Una tarea fundamental es la de explicar las formas en que las personas en situaciones particulares comprenden, narran, actúan y manejan sus situaciones cotidianas.

Son posibles muchas interpretaciones de estos materiales, pero algunas son más convenientes por razones teóricas o consistencias internas.

Se utiliza relativamente pocos instrumentos estandarizados. El investigador es el principal instrumento de medida.

La mayor parte de los análisis se realizan con palabras. Las palabras pueden unirse, subagruparse, cortarse en segmentos semióticos. Se pueden organizar para permitir al investigador contrastar, comparar, analizar y ofrecer modelos sobre ellas.

Para la autora LeCompte (1995), la investigación cualitativa están preocupados por el entorno del acontecimiento, y centra su indagación en aquellos contextos naturales, o timados tal y como se encuentran, más que reconstruidos o modificados por el investigador, en los que los seres humanos se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente. La calidad según LeCompte (1995) significa "lo real, más que lo abstracto; lo global y concreto, más que lo disgregado y cuantificado".

En esta misma línea de pensamiento Stake menciona que el objetivo de la investigación cualitativa es la comprensión, centrando la indagación en los hechos, pretende la comprensión de las complejas interrelaciones que se dan en la realidad. El investigador adopta la posición de interpretar los sucesos y acontecimientos desde los inicios de la investigación; el investigador no descubre, sino que construye el conocimiento. Lo que se espera de una investigación cualitativa es una descripción "densa", una "comprensión experimental" y "múltiples realidades".

Las aportaciones de Guba, Lincoln (1994) y Angulo (1995), precisan que existe una serie de niveles de análisis que permiten establecer unas características comunes de esta diversidad de enfoques y tendencias. Los niveles son los siguientes:

Nivel ontológico. Es aquel en el que se especifica cuál es la forma y la naturaleza de las realidades social y natural. Desde este nivel, la investigación cualitativa se define por considerar la realidad como dinámica, global y construida en un proceso de interacción con la misma.

Nivel epistemológico. Se hace referencia al establecimiento de los criterios a través de los cuales se determinan la validez y bondad del conocimiento. Esta perspectiva epistemológica, frente a la vía hipotética-deductiva implantada mayoritariamente en el campo de la investigación,

por lo general, la investigación cualitativa asume una vía inductiva. Parte de la realidad concreta y los datos que ésta le aporta para llegar a una teorización posterior.

Nivel metodológico. Desde este nivel los diseños de investigación seguidos en la investigación cualitativa tendrá un carácter emergente, construyéndose a medida que se avanza en el proceso de investigación, a través del cual se puedan recabar las distintas visiones y perspectivas de los participantes.

Nivel técnico. Preocupado por las técnicas, instrumentos y estrategias de recogida de información, la investigación cualitativa se caracteriza por la utilización de técnica que permitan recabar datos que informan de la particularidad de las situaciones, permitiendo una descripción exhaustiva y densa de la realidad concreta objeto de investigación.

Nivel de contenido. La investigación cualitativa cruza todas las ciencias y disciplinas de tal forma que se desarrolla y aplica en la educación, sociología, psicología, economía, medicina, antropología, etc.

El método cuantitativo y el método cualitativo se hallan ligados a una perspectiva de paradigma distinto y único los que se mantienen en conflicto. Rist (1977) menciona al respecto "En definitiva, la cuestión no estriba *per se* en una estrategia de investigación. Lo que suceda más bien es que la adhesión a un paradigma y su oposición a otro predispone a cada uno a concebir el mundo, y los acontecimientos que en él se desarrollan, de modo profundamente diferente".

El concepto de paradigma procede de Kuhn (1962,1970). Cuando lo delimita como "Una visión del mundo, una perspectiva general, un modo de desmenuzar la complejidad del mundo real".

CUALIDAD	CANTIDAD
PARADIGMA CUALITATIVO	PARADIGMA CUANTITATIVO
Aboga por el empleo de los métodos cualitativos.	Aboga por el empleo de los métodos cuantitativos.
Fenomenologismo y comprensión "interesado" en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa.	Positivismo lógico; "busca los hechos o causas de los fenómenos sociales, presentando escasa atención a los estados subjetivos de los individuos".
Observación naturista y sin control.	Mediación penetrante y controlada.
Subjetivo.	Objetivo.
Próximo a los datos; perspectiva "desde adentro".	Al margen de los datos; perspectiva "desde afuera".
Fundamento de la realidad orientado a los descubrimientos exploratorio, expansionistas, descriptivo e inductivo.	No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético deductivo.
Orientado al proceso.	Orientado al resultado.
Válido: datos "reales", "ricos" y "profundos".	Fiable: datos "sólidos" y repetibles.
No generalizable: estudios de casos aislados.	Generalizable: estudios de casos múltiples.
Holista.	Particularista.

Como tales, los paradigmas se hallan profundamente fijados en la socialización de adictos y profesionales; los paradigmas dicen lo que es importante, legítimo y razonable.

Los paradigmas son también normativos; señala al profesional lo que ha de hacer sin necesidad de prolongarse condiciones existenciales o epistemológicas. Desde esta perspectiva hemos resumido algunos atributos de los métodos cuantitativos y cualitativos que han constituido referentes de consulta en el presente estudio.

3.1.1. Atributos de los métodos cuantitativos y cualitativos

Esta investigación tomó en cuenta la definición de paradigma cualitativo que determinó entonces el método que se debía usar, nos permitirá:

- 1) Tener una guía de cuál es el problema y las cuestiones a las que nos debemos enfrentar,
- 2) Por medio de la teoría y modelos se permitirá aclarar las interrogantes y quizá dé oportunidad a resolverlas.
- 3) Establecer los criterios para el uso de herramientas apropiadas, es decir, metodologías, instrumentos, tipo y formas de recogida de datos, y
- 4) Proporciona una epistemología y organización en la investigación.

Erikson (1977) llega a describir así las estrategias analíticas básicas que existen tras los métodos cualitativos: "Lo que la investigación cualitativa hace mejor y más esencialmente es describir incidentes clave

en términos descriptivos funcionalmente relevantes y situarlos en una relación con el más amplio de los contextos sociales; empleado el incidente clave como un ejemplo concreto del funcionamiento de principio abstracto de organización social". Las técnicas de obtención de datos típicamente empleadas para estos fines son la observación participante, la entrevista en profundidad y la entrevista no estructurada o semi estructurada.

El paradigma cuantitativo emplea un modelo cerrado, de razonamientos lógico deductivo desde la teoría a las proposiciones, la formación de conceptos, la definición operacional, la medición de las definiciones operacionales, la recogida de datos, la comprobación de hipótesis y el análisis. El paradigma cualitativo constituye un intercambio de dinámico entre la teoría, los conceptos y los datos con retro información y modificación constante de la teoría y de los conceptos, basándose en los datos obtenidos; se haya caracterizado por una preocupación por el descubrimiento de la teoría más que el de su comportamiento.

Uno de los aspectos que diferencia la investigación cualitativa de la cuantitativa, es la subjetividad que es producto de la vida cultural cotidiana, es un sistema procesal, plurideterminado, contradictorio y en constante desarrollo, sensible de sus momentos actuales, la cual tiene un papel esencial en las diferentes opiniones del sujeto. La subjetividad tiene como características la flexibilidad, versatilidad y complejidad, permite que el hombre sea capaz de ir generando consecutivamente procesos culturales capaces de modificar sus modos de vida, por lo tanto puede ser reconstruida individualmente, pero no por esto es solo un proceso individualizado, sino que por medio de lo social, podemos elaborar estructuras objetivas que expresen sentimientos y emociones subjetivas. La investigación maestro-alumno tiene especial interés en saber como se está interponiendo la subjetividad del maestro y del alumno, pero no para

tener un enfoque predictivo o controlado, sino esta más enfocado en entender al maestro y al alumno como seres humanos.

La presente investigación tendrá como referencia, dentro de las tradiciones de la investigación cualitativa, una comprensión ajustada del contexto del currículo de la asignatura de Contabilidad en el nivel de colegio, en función de fundamentar el camino de su diseño apoyado preferentemente en la visión cualitativa, pero no hemos descuidado los criterios cuantitativos en su interpretación y análisis, y mas allá en la propia propuesta.

3.1.2. EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN ASUMIDO EN EL PRESENTE ESTUDIO.

3.1.2.1. PRELIMINARES.

En los últimos años, hemos estado presenciando un fuerte desarrollo de la investigación en el campo de la educación formal, en todos sus ámbitos. Dentro del conjunto de investigaciones realizadas, ocupan un lugar significativo las dirigidas al estudio las orientadas al diseño y desarrollo del currículo, para los distintos niveles. En realidad, el papel del currículo y el del profesor ha pasado a ocupar un papel relevante, sobre todo teniendo en cuenta los continuos cambios cualitativos que ocurren al introducirse nuevas transformaciones dentro de los correspondientes sistemas educativos, y a partir de los resultados de la investigación didáctica y sobre el currículo escolar.

La investigación se enmarca, contextualmente, en el Colegio 28 de Mayo, de manera particular, pero se ha validado dentro del mismo nivel de enseñanza el programa propuesto, apoyado con el libro de texto de Contabilidad y el cuaderno de ejercicios prácticos contables, lo cual desde nuestra perspectiva supone práctica distintas en su implementación pues

todo ello lleva implícito el abordaje del mismo desde la organización de la actividad cognoscitiva de los estudiantes a partir de la preparación del docente desde una dimensión didáctica y disciplinar.

Este hecho, en el campo de la educación en contabilidad en el Colegio, adquiere una especial connotación ya que, cada vez más, los cambios que comúnmente se proponen, desbordan los supuestos epistemológicos más arraigados en su tradicional manera de trabajar con los estudiantes el como aprender estos conocimientos y habilidades con una dimensión práctica a partir de ejemplos concretos de la vida real. educación. Las prácticas que se observan en los colegios, durante el tratamiento del conocimiento contable son, hoy, objeto de constante incertidumbre, lo cual hemos atendido en el presente estudio, en función, de modificar sustancialmente la formación integral del estudiante, como consecuencia lógica de la propia evolución sociocultural que se vive.

A través del proceso investigativo se ha podido percibir diferentes formas de concebir el proceso de enseñanza aprendizaje de la contabilidad en el nivel de colegio, y nuestra propuesta condiciona nuevas aportaciones, muy distantes de las formas habituales en nuestro ámbito educativo, en el que básicamente se presentan y articulan, sobre la base de unas representaciones, lenguajes y símbolos más próximos a su naturaleza epistémica que a su connotación práctica e instrumental, la mayoría de las veces sin facilitar una auténtica comprensión de su significado y aplicación a través de ejemplos contables concretos a partir de los cuales se logra la significatividad del aprendizaje, ya que de lo contrario, la alumna trabaja con una tendencia mecanicista, a partir de la cual, los aspectos que deben ser comprendidos, son faltos de significatividad lógica por una desfase con la significatividad ontológica, en la que los contenidos son aprendidos a partir de su aprehensión, por lo que la Contabilidad para colegios en el Siglo XXI, debe explotar la era del diseño para orientar con imágenes a la alumna.

3.1.3. VALIDACIÓN DEL PROBLEMA. UNA APORTACIÓN DESDE LA VISION DE LOS EXPERTOS.

Con el objetivo de corroborar la veracidad y fiabilidad del problema se propone la aplicación a los expertos seleccionados del instrumento Matriz de Vester. Frederic 1970. Alemania.

El criterio de selección de los expertos emerge considerando las siguientes características:

Años de experiencias en la docencia de la Contabilidad a nivel de Colegio.

Formación disciplinar en la contabilidad y en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Se plantearon interrogantes a los expertos relacionadas con el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura de Contabilidad de Empresa en general y de manera particular en el Colegio 28 de Mayo, que surgieron en el proceso de estudio que se consideran causas del problema objeto de investigación y permitió tipificar los problemas según su grado de causalidad. Clasificando los problemas en activos, pasivos, críticos e indiferentes. Se considerará problemas activos los que influyen mucho sobre los demás problemas pero no son causados por otros. Los problemas pasivos son los que no influyen de manera importante sobre otros pero que son causados por la mayoría de los demás. Los problemas críticos representan el problema que es causa apreciable de otros y que es causado por los demás, requieren un tratamiento especial pues influyen y son influenciados. Los problemas indiferentes no tienen ningún efecto de causalidad ni de consecuencia.

Los problemas que fueron evaluados por los expertos fueron:

La preparación del docente influye en el aprendizaje de los estudiantes.

La insuficiente preparación del docente de la asignatura de Contabilidad durante el desarrollo de la asignatura

El programa de la asignatura de Contabilidad no precisa los objetivos de aprendizaje a lograr en los estudiantes.

El programa de la asignatura de Contabilidad no tiene una actualización sistemática.

La organización didáctica de los contenidos en el programa de la asignatura de Contabilidad de Empresa, no tributa al desarrollo del aprendizaje de los estudiantes.

En el programa de la asignatura de Contabilidad de Empresa no se encuentran estructurados todos los componentes didácticos del proceso.

Los profesores de Contabilidad deben ser proactivos, investigadores, motivadores, generadores de ambientes de aprendizaje en el contexto de desarrollo de la asignatura.

Los problemas de aprendizaje de los estudiantes en la asignatura de Contabilidad están relacionados directamente con las estrategias de aprendizaje que se diseñan.

La actuación del docente en la práctica pedagógica de la asignatura de Contabilidad no esta orientada a la atención de las diferencias individuales de los estudiantes.

La forma de evaluación de la asignatura no favorece el aprendizaje de los estudiantes.

Para llevar a cabo el proceso se sometió a análisis los diez problemas por diez expertos. Se pidió que valoraran cada problema propuesto adjudicando un valor entre 0 y 3 puntos. Con los resultados de la valoración se conformó la matriz y se realizó el análisis cuantitativo, sumando y promediando cada resultado se determinó la media aritmética de los activos (eje de las X) y de los pasivos (eje de las Y), lo cual dividió al sistema de coordenadas en cuadrantes y posteriormente se situaron los puntos correspondientes a cada problema en dicho sistema de acuerdo al par de valores (activo y pasivo) que se obtuvieron en la matriz de Vester.

De acuerdo a la posición que correspondió a cada problema en los cuadrantes permitió clasificarlos en Activos, Pasivos, Críticos e Indiferentes.

Al realizar el análisis de los resultados obtenidos se puede referir que los problemas activos en el estudio son el 8, 9 y 10.

El problema ocho que refiere cuestiones relacionadas a los problemas de aprendizaje de los estudiantes en la asignatura de Contabilidad y su relación con las estrategias de aprendizaje que se diseñan.

El problema nueve que relaciona la actuación del docente en la práctica pedagógica de la asignatura de Contabilidad y la no orientación a la atención de las diferencias individuales de los estudiantes.

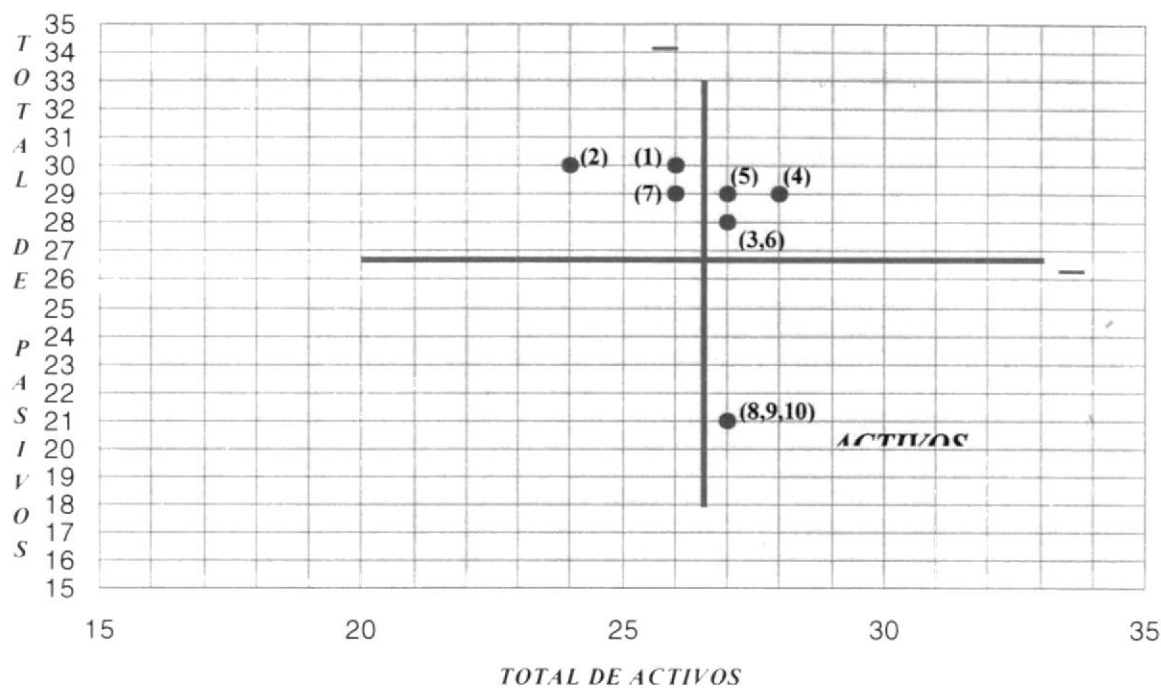
El problema diez relacionado con La forma de evaluación de la asignatura no favorece el aprendizaje de los estudiantes.

Estos son los problemas según el estudio cuantitativo que influyen sobre los demás pero que no son causados por otros y que constituyen las causas primarias del problema central.

MUESTRA DEL ANÁLISIS POBLACIONAL PARA ELABORAR LA
MATRIZ

										0	
1											6
2											4
3											7
4											8
5											7
6											7
7											6
8											7
9											7
10											7
P asivos	0	0	8	9	9	8	9	1	1	1	66

MATRIZ DE VESTER



Problemas según nivel de causalidad.

Los problemas críticos son el 3, 4, 5 y 6. El problema tres relacionado El programa de la asignatura de Contabilidad no precisa los objetivos de aprendizaje a lograr en los estudiantes. El problema cuatro que relaciona nuevamente con el programa de la asignatura de Contabilidad no tiene una actualización sistemática de los contenidos. El problema cinco relacionado con la organización didáctica de los contenidos en el programa de la asignatura de Contabilidad de Empresa, no tributa al desarrollo del aprendizaje de los estudiantes y el problema seis precisa que en el programa de la asignatura de Contabilidad de Empresa no se encuentran estructurados todos los componentes didácticos del proceso. Estos son los problemas que según los resultados cuantitativos representan causas apreciables de otros y son causados por los demás, estos problemas requieren un trabajo especial pues influyen y

son influenciados. Fundamentos que sustentan el Rediseño del Programa Analítico de la Asignatura de Contabilidad de Empresa en el Colegio 28 de Mayo de Guayaquil.

Los problemas pasivos son el 1, 2 y 7. El problema uno relacionado con la insuficiente preparación del docente de la asignatura de Contabilidad durante el desarrollo de la asignatura, el problema dos que refiere la preparación de los profesores de Contabilidad en función de ser proactivos, investigadores, motivadores, generadores de ambientes de aprendizaje en el contexto de desarrollo de la asignatura. El problema siete relacionado con los profesores de Contabilidad deben ser proactivos, investigadores, motivadores, generadores de ambientes de aprendizaje en el contexto de desarrollo de la asignatura. Estos son los problemas que según el estudio cuantitativo no influyen de manera importante sobre otros problemas pero que son causados por la mayoría de los demás. El resultado del estudio no arrojó problemas indiferentes. La preparación del docente influye en el aprendizaje de los estudiantes.

Se puede argumentar a través del estudio que las causas más directas del problema central radican en los problemas tres, cuatro, cinco, seis, ocho, nueve y diez (denominados problemas activos y críticos) o sea siete de los diez problemas planteados.

Se observan como causas indirectas los problemas uno, dos y siete que son los problemas identificados como pasivos.

Es oportuno señalar que en el análisis integrador del problema científico planteado en el presente estudio, se pudo constatar a partir de los criterios emitidos por los expertos, y sustentado en el estudio cuantitativo de los problemas planteados, que el problema de investigación tiene validez para su desarrollo, lo cual le da pertinencia al programa de la asignatura que se ha rediseñado.

3.2. SEGUNDO MOMENTO. VALORACIÓN DEL PROGRAMA DE LA ASIGNATURA DE CONTABILIDAD DE EMPRESAS

Toda propuesta necesita ser valorada, en primera instancia, por aquellos que la llevaran a la práctica, lo que constituye un criterio de valor y pertinencia científica, si se tiene en cuenta que en el trabajo de discusión y reflexión colectiva, pueden encontrar sentido y significado las ideas teóricas, metodológicas o prácticas que han sido combinadas por el investigador para elaborarla. En este trabajo, desde esta perspectiva se valida el rediseño del programa de la asignatura de Contabilidad de Empresa, a partir del criterio de los especialistas obtenidos mediante las respuestas al cuestionario que se reseña en el anexo 2

En este segundo momento del trabajo, se aplica una encuesta a los especialistas seleccionados, con el objetivo de conocer el estado de opinión de los directivos y profesores, acerca del programa de asignatura rediseñado y el valor del libro de texto y cuaderno de actividades que lo sustentan, de igual manera valorar sus aportaciones con relación al programa que se propone.

Los especialistas en general consideran que el autor ha demostrado una adecuada organización didáctica de los componentes del currículo de la asignatura e Contabilidad de Empresa, en función de cómo abordar el sistema de conocimientos, y las habilidades a desarrollar en función de los objetivos planteados en la asignatura, que en su análisis integrador, obedecen a las aspiraciones declaradas en el proyecto curricular a nivel de colegio. Consideran el programa muy completo, abarcador de los componentes curriculares esenciales que permite potenciar un aprendizaje significativo en los estudiantes, con una fuerte fundamentación teórica, en el contexto del diseño curricular, por lo que se traduce en un propuesta orientadora, para que el profesor pueda

organizar la actividad cognoscitiva de los estudiantes, apoyado en un libro de texto y en un cuaderno de actividades, elaborados por el autor como soporte didáctico que sustenta dialéctica del proceso de enseñanza. Precisan que se delimitan los objetivos generales y particulares a lograr en cada unidad didáctica del programa, se hicieron sugerencias orientadas a la organización del objetivo en la clase, lo cual supone un proceso de capacitación pedagógica a lograr. Se hicieron sugerencias que se tuvieron en cuenta a la hora de redactar la versión definitiva del programa en cuanto a la precisión del sistema de habilidades a formar en la asignatura.

Los especialistas consultados consideran positivamente la posibilidad de generalizar el programa que se propone a otras instituciones educativas a nivel colegio, pues tiene una orientación muy coherente en la definición de objetivos, conocimientos, habilidades, métodos y evaluación, que se sustentan en materiales didácticos que apoyan de manera muy importante el desarrollo de los contenidos de Contabilidad, lo cual le permite a los estudiantes una comprensión de los conocimientos.

Aunque todos los especialistas, coinciden en que es factible de aplicar el programa, expresan su preocupación en el sentido de familiarizar al profesorado de la asignatura de Contabilidad de Empresa, en la comprensión de su aplicabilidad practica apoyados en los materiales didácticos que se proponen, como supuestos que garantizan la comprensión de los conocimientos y el desarrollo de las habilidades.

Los métodos son aceptados por los profesionales consultados, las diferencias son de tipo formal en el sentido que unos opinan que no es necesario detallar los métodos y técnicas, otros al contrario, consideran muy útil la sistematización que se hace de los métodos que aparecen en las distintas bibliografías no siempre accesibles a los profesores en

ejercicio, otros consideran que debe dejarse abierto para incluir otros métodos. El criterio de esta investigación integra todos estos criterios pues constituye un intento de aportar a los profesores distintos y variados métodos que incluso pueden enriquecer con su propia creatividad de acuerdo a los problemas concretos que enfrentan con sus estudiantes en la organización de la actividad cognoscitiva, en ningún momento se asume como algo acabado.

Es absolutamente mayoritario el criterio de que el programa de la asignatura de Contabilidad de Empresa que ha sido rediseñado, por su integralidad, flexibilidad y objetividad puede contribuir grandemente a la formación integral de los estudiantes en términos de conocimientos, habilidades y valores, en que rompe con esquemas y se adapte a las características de la edad en que se encuentren los estudiantes, el nivel y tipo de centro, así como a sus intereses y problemas, tanto de los alumnos como de su medio social.

Se aprecia un fuerte consenso de los especialistas en el sentido de que el programa de Contabilidad de Empresa presentado, condiciona el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje desde una dimensión instructiva, educativa y desarrolladora, donde la relación teoría práctica, les permite a los estudiantes una comprensión significativa del objeto de estudio.

Todos los parámetros se ubicaron en una escala de 4 y 5, ninguna en el punto medio ni en los parámetros inferiores, por lo que podemos afirmar que fue aceptada por los expertos con las sugerencias ya enunciadas.

CONCLUSIONES

Los fundamentos teóricos que sustentan el diseño curricular, han permitido una organización curricular desde una perspectiva integral, flexible y contextualizada en el rediseño del programa de la asignatura de Contabilidad de Empresa, para el Colegio 28 de Mayo en particular, donde se integran objetivos, contenidos, donde se precisan conocimientos y habilidades, metodología de trabajo en el aula, y el proceso de la evaluación del aprendizaje.

El programa que se presente puede ser transferible a otras instituciones y contextos, así mismo esta sustentado en materiales didácticos que condicionan el desarrollo del aprendizaje significativo en los estudiantes en los contenidos de contabilidad de empresas, en una adecuada relación teoría práctica.

Los especialistas consultados han emitido criterios favorables con relación a la pertinencia del programa que se ha rediseñado, todos los aspectos analizados fueron evaluados en los rangos de 4 y 5 en una escala del 1 al 5, valorando positivamente la contribución del programa desde su estructuración y organización curricular, en función de potenciar, el saber aplicar los conocimientos de la asignatura de Contabilidad de Empresa, a partir de las habilidades que se precisan, que en su integración se consolida un aprendizaje para toda la vida.

RECOMENDACIONES

Implementación práctica del programa de Contabilidad de Empresa, que se ha rediseñado en función de valorar los resultados concretos en función del aprendizaje de los estudiantes, debe ser aplicado en forma estratégica, según la edad cronológica de las alumnas.

Promover en otras instituciones la posibilidad de implementar el programa rediseñado, con el objetivo de poder valorar sus resultados desde diferentes visiones.

Promover un clima de rediseño curricular en los programas de las asignaturas en el Colegio 28 de Mayo, en función de garantizar una organización curricular sustentada en la organización de cada uno de los componentes del programa, de acuerdo a los cambios tecnológicos.

BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV. (1987). Investigación cualitativa. Madrid: MEC.
- AA. VV. (1988). El Currículum: Fundamentos y Modelos. El modelo Ecológico (2^{da} edición). Málaga: Innovare.
- AA. VV. (1997). "Orientaciones y pautas para el agrupamiento de alumnos". Revista Aula., 61, 57-59.
- AA. VV.(1982). Modelos de investigación educativa. Barcelona: ICE, Universidad de Barcelona.
- ÁLVAREZ , V. (1984).Diagnóstico Pedagógico. Sevilla: Alfar.
- ALVAREZ DE ZAYAS, C. (1989). Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente-educativo en la Educación Superior cubana. ENPES. Cuba.
- ALVAREZ DE ZAYAS, C. (1994). Perfeccionamiento de los planes de estudio de la Educación Superior. ENPES. Cuba.
- ÁLVAREZ, A. (1987). "Aproximación al enfoque integrador para el análisis de la actividad escolar". Investigación en la Escuela, 1, 13-17.
- ÁLVAREZ, C. (1999). La Escuela en la Vida. Colección Educación y Desarrollo. Ciudad de La Habana. Pueblo y Educación.
- ÁLVAREZ, J.M. (1985). Didáctica, currículo y evaluación: Ensayos sobre cuestiones didácticas. Barcelona: Alamex.

ANGULO RASCO, J. F. (1994a). "Enfoque tecnológico del currículum". EN ANGULO RASCO, J. F. y BLANCO GARCÍA, N. (Coords.) . Teoría y desarrollo del currículum. Málaga: Aljibe, 79-109.

ANGULO RASCO, J. F. (1994b). "Enfoque práctico del currículum". EN ANGULO RASCO, J. F. y BLANCO GARCÍA, N. (Coords.) (1994). Teoría y desarrollo del currículum. Málaga: Aljibe, 111-132.

ANGULO, F y BLANCO, N. (1994). Teoría y desarrollo del currículum. Morata. España.

APPLE, M. (1986). Ideología y currículo. Madrid: Akal.

ARNAZ, J. A. (1981). La planeación curricular. Trillas. México.

AUSUBEL, D.P. (1977). Psicología Educativa. Un punto de vista cognitivo. México: Trillas.

BARCO, S. (1996). "Los saberes del docente. Una perspectiva didáctica". Chile. Dialogando, 11 63-71.

BASSIS, H. (1992). Maestros ¿Formar o transformar?. Barcelona: Gedisa.

BELTRÁN, J. (1985). Psicología de la Educación. Madrid: EUDEMA.

BENNETT, N. (1979). Estilos de enseñanza y progresos de los alumnos. Madrid: Morata.

BRAGA BLANCO, G. (1995). Proyecto docente de Didáctica General. Universidad de Oviedo, Inédito.

BRAGA, G. y CASCANTE, C. (1992). "Entrevista: Stephen Kemmis. La unión entre teoría y práctica". Cuadernos de Pedagogía, 209, 56-60.

BRICONES CALVO, I. (1990). "La Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria". En GIL PÉREZ, D. (1990). Formación de Formadores en Didáctica de las Ciencias. Valencia: Nau Llibres, 35-43.

BRUNER, J. (1988). Desarrollo Cognitivo y Educación. Madrid: Morata.

CAAMAÑO ROS, A. (1988). "Tendencias actuales en el currículum de Ciencias". Enseñanza de las Ciencias, 6 (3), 265-277.

CÁCERES MESA, M. (1998). Propuesta Metodológica para la atención de las Diferencias Individuales en el Currículum. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo. (Inedita).

CÁCERES MESA, M. (2001). Orientaciones Metodológicas para la elaboración de los programas de asignatura. Monografía.

CAÑAL, P. (1988). "Un marco curricular en el modelo sistémico alternativo". En PORLÁN, R. Y otros. Constructivismo y Enseñanza de las Ciencias. Sevilla: Diada. 137-156.

CARR, W. (1990). Hacia una ciencia crítica de la Educación. Barcelona: Laertes.

COLL SALVADOR, C.; GIMENO SACRISTAN, J. (1987). Reflexiones sobre un marco curricular para una escuela renovadora.

Madrid: Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.
M.E.C.

COLL, C. (1987). Psicología y Currículum. Barcelona: Laia.

COLL, C., GIMENO, J., SANTOS, M.A. y TORRES, J. (1988). El marco curricular de una escuela renovada. Madrid: M.E.C.-Popular.

COLLAZO DELGADO, B. (1992). La orientación en la actividad pedagógica. La Habana. Pueblo y Educación.

CONTRERAS, J. (1990). Enseñanza currículum y profesorado. Madrid: Akal Universitaria.

CORRAL, R. (1992). Teoría y diseño curricular: Una propuesta desde el enfoque histórico cultural. ENPES. Cuba.

DE ALBA, A. (19991). Evaluación Curricular. Conformación conceptual del campo. Editorial. Universidad Nacional Autónoma de México. México.

DEL CARMEN, L. (1990). "Desarrollo Curricular y formación permanente del profesorado". En GIL PÉREZ, D. Formación de Formadores en Didáctica de las Ciencias. Valencia: Nau Llibres. 45-58.

DELVAL, G. (1984). Crece y pensar la construcción del conocimiento en la escuela. Barcelona: Herder.

DENZIN, N.K. (1996). "Interpretative interactionism and the use of life stories". Investigaciones Sociológicas, 44(3), 321-337.

DÍAZ BARRIGA, F. (1990). Metodología de Diseño curricular para Educación. Superior. . Trillas. México.

DÍAZ, BARRIGA, A. (1980). Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares. Perfiles educativos. N° 10, CISE-UNAM, México.

DÍAZ, BARRIGA, A. (1999). Didáctica y Currículo. Edición Paidós. México

DRIVER, R. y OLDHAM, V. (1988). "Un enfoque constructivista del desarrollo curricular en ciencias". En PORLÁN, R. Y otros. Constructivismo y enseñanza de las ciencias. Sevilla: Diada.115-136.Educational Teaching and Learning.

EISNER, E.W. (1987). Procesos cognitivos y currículum. Una base para decidir lo que hay que enseñar. Barcelona: Martínez Roca.

EISNER, E.W. y VALLANCE, E. (1997). "Cinco orientaciones sobre el currículum; sus implicaciones para la planeación curricular". Revista DIDAC, 11 23-31.

ELLIOT, J. (1992). "¿Son los indicadores de rendimiento, indicadores de la calidad educativa?". Cuadernos de Pedagogía, 207, 44-47.

ESTEBARANZ GARCÍA, A. (1994). Didáctica e Innovación curricular. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1991). Poder y participación en el Sistema Educativo. Barcelona: Paidós.

FERNÁNDEZ ROJERO, F. (1989). "Educación Ambiental y Diseño Curricular". Enseñanza de las Ciencias, 7 (1), 21-26.

GAGNER, R. Y BRIGGS, L. (1990). La planificación de la enseñanza. Trillas. México.

GALTON, M., y MOON, B. (Ed.). (1996). Cambiar la escuela, cambiar el currículum. Barcelona: Martínez Roca.

GERVILLA CASTILLO, A. (1988). "El currículum: necesidad de una fundamentación teórica". En AA. VV. El currículum: fundamentación y modelos. Málaga: Innovare.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1981). Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum. Madrid: Anaya.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1982). La Pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia. Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1983). "El profesor como investigador en el aula. Un paradigma de formación de profesores". Educación y Sociedad, 2, 51-73.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). El currículum: una reflexión sobre la práctica (4ta ed.). Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1989). "Profesionalidad docente, currículum y renovación pedagógica". Investigación en la escuela, 7, 7-21.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1994). "Para saber más". Cuadernos de Pedagogía, 225, 30-33.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1996). La transición a la educación secundaria. Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1989). La Enseñanza: su teoría y su práctica (3^{ra} ed.). Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.

GIROUX, H.A. (1990). Los profesores como intelectuales. Barcelona: Paidós/MEC.

GRUNDY, S. (1991). Producto o praxis del currículum. Madrid: Morata.

HABERMAS, J. (1990). Teoría y praxis. Estudios de filosofía social (2^{da} ed.). Madrid: Tecnos.

HERNÁNDEZ, F. (1993). El currículum. Cuadernos de Pedagogía. N° 185. Madrid

JAKSON, P.W. (1991). La vida en las aulas. Madrid: Morata.

JONHNSON, H. (1982). Currículum y educación. Barcelona: Paidós.

KEMMIS, S. (1988). El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata.

KEMMIS, S. (1990). "Introducción". En CARR, W. (Eds.). Hacia una ciencia crítica de la educación. Barcelona: Laertes.

KLAFKI, W. (1988). "¿Se modifica la realidad escolar por efecto de la investigación?". Revista de Educación, 286, 97-113.

LABARRERE, REYES. G. (1994). Pedagogía. Pueblo y Educación. Habana

LUNDGREN, U.P. (1992). Teoría del curriculum y escolarización. Madrid: Morata.

MARCO, B. y otros. (1990). La actualidad científica en el diseño curricular de las ciencias experimentales. Madrid: Narcea.

MARRERO, J. (1990). "Panorama de la Investigación Curricular". Curriculum, 1, 7-30.

MARTÍNEZ BONAFE, J. (1991). Proyectos curriculares y práctica docente. Sevilla: Diada.

MEDINA, A.; y SEVILLANO, M.L. (Ed.) (1991). Didáctica-Adaptación. Fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación (Tomo II). (2^{da} ed.). Madrid: U.N.E.D.

MORÁN OVIEDO, P. (1997). La docencia como actividad profesional. Gernica. México.

MORÍN, E. (1984). Ciencia con consciencia. Barcelona: Anthropos.