

Vicente Freixas Pérez

**Metodologías de Enseñanza-Aprendizaje
en la Escuela de Administración de Empresas
de la Universidad de San Carlos de Guatemala**

Asesora: Doctora Alice Patricia Burgos Paniagua



**UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

Guatemala, febrero de 2015

Este estudio fue presentado por el autor como trabajo de tesis previo a optar al grado de Doctor en Educación.

Guatemala, febrero de 2015

Índice

RESUMEN	8
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO I. GENERALIDADES.....	14
1.1 Línea de investigación	14
1.2 Tema	14
1.3 Definición del problema.....	14
1.3.1 Formulación del problema	23
1.4 Justificación de la investigación	23
1.5 Alcances y límites	29
1.5.1 Unidad de análisis.....	29
1.5.2 Ámbito geográfico	29
1.5.3 Unidad de tiempo.....	29
1.5.4 De contexto:.....	30
1.5.5 Temporal	30
1.5.6 Análisis de Viabilidad.....	30
a. Viabilidad económica.....	30
b. Viabilidad metodológica	30
1.6 Objetivos.....	31
1.6.1 Objetivo general	31
1.6.2 Objetivos específicos.....	31
1.7 Metodología empleada	32
1.7.1 Perspectiva epistemológica.....	32
a. Paradigma pos-positivista.....	32
1.7.2 Diseño de la investigación	34
1.7.3 Operacionalización de Variables y Unidades de Análisis	37
1.7.4 Población y muestra	47
a. Población.....	47
b. Muestra.....	48
b.1 Fórmula para proporciones	48
1.7.5 Instrumentos de investigación utilizados	51
a. Cuestionario.....	51
1.7.6 Técnicas de análisis	54
1.7.7 Procedimiento para la elaboración de la tesis doctoral.....	57
CAPÍTULO II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	62
2.1 Estado del arte sobre los métodos de enseñanza-aprendizaje en el nivel superior en Guatemala.....	62
2.1.1 Metodologías de enseñanza-aprendizaje	63

a.	Alternativas metodológicas de enseñanza-aprendizaje desde la teoría cognoscitiva para aplicar en los cursos sobrepoblados de las Facultades de Ciencias Jurídicas y Sociales, Ingeniería y Odontología de la Universidad de San Carlos de Guatemala USAC	63
b.	Métodos de enseñanza.....	67
c.	Proceso de enseñanza-aprendizaje.....	68
d.	Guías de Aprendizaje como Metodología de Enseñanza en Laboratorios Técnicos del Tec Landívar.....	69
2.1.2	Tecnologías de la información y comunicación Tic´s	73
a.	La Liberalización del Comercio de Servicios Educativos Transnacionales, Peligros y Oportunidades para el Sistema de Educación Superior de Guatemala desde la Percepción de los encargados de Cooperación Internacional de las Universidades de Guatemala.....	73
b.	Propuesta de un Modelo Educativo para Cursar una Maestría en Educación de Valores, Utilizando las Tecnologías de la Información y la Comunicación TICs.	77
c.	La utilización de medios audiovisuales y ayudas didácticas para el aprendizaje del idioma inglés.....	84
2.1.3	Formación docente: capacitación y actualización.....	87
a.	La formación pedagógica del profesor universitario. Caso Centroamérica.	87
b.	La formación del profesor universitario.....	89
c.	Programa de capacitación dirigido a docentes de la Escuela de Ciencias Psicológicas 92	
2.2	Fundamentos teóricos	94
2.2.1	Educación.....	94
2.2.2	Desarrollo	100
a.	Desarrollo Humano	101
a.1	Desarrollo Humano en Guatemala	103
2.2.3	Calidad educativa.....	107
2.2.4	Educación Superior	115
a.	Calidad Educativa de la Educación Superior.....	122
a.1	Definición de Calidad Educativa de la Educación Nivel Superior	122
a.2	La Calidad de la Educación Superior como Concepto Histórico.....	123
a.3	Situación Actual de la Calidad en la Educación Superior	127
a.3.1	Masificación e Internalización de la Universidad	129
a.4	Calidad Educativa de la Universidad de San Carlos de Guatemala.....	135
2.2.5	Temas relacionados con metodologías de enseñanza-aprendizaje	136
a.	El Método	136
a.1	Métodos y sistemas nuevos.....	139
c.	Didáctica.....	140
c.1	Las Formas Didácticas	142
d.	Andragogía.....	144
e.	Enseñanza-Aprendizaje	148
e.1	Metodología participativa de la enseñanza	149
f.	Aprendizaje	151
f.1	De la Naturaleza al Aprendizaje.....	155
f.2	Metodologías activas para el aprendizaje	156
2.2.6	Metodologías de enseñanza-aprendizaje en el nivel superior	157
a.	Clases teóricas	157
c.	Clases prácticas	160
d.	Seminarios	161
e.	Talleres.....	162
f.	Prácticas externas	163
g.	Tutorías.....	164
h.	Estudio y trabajo autónomo individual del estudiante	164
2.2.7	Enseñanza virtual para la innovación universitaria.....	166
a.	Tecnologías de la Información y la Comunicación –Tic´s-	166
2.2.8	Mejoramiento de la Calidad de la Enseñanza y la Investigación.....	174

2.2.9	Competencias de los sujetos involucrados en la educación superior	175
2.2.10	Diseño y Planificación de la Docencia	178
2.2.11	Método de enseñanza-aprendizaje centrado en la enseñanza	179
2.2.12	Método de enseñanza-aprendizaje centrado en el aprendizaje	181
a.	Teoría de la Elaboración de la Información	181
2.2.13	Reflexión final de la fundamentación teórica	184
2.3	Marco contextual	185
2.3.1	Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC)	185
a.	Orientación académica.....	186
a.1	Enfoque por competencias	188
a.2	Docencia universitaria.....	191
a.2.1	Reclutamiento y selección de personal académico.....	192
a.2.2	Desarrollo del docente	192
b.	Infraestructura y tecnología	193
2.3.2	Facultad de Ciencias Económicas de la USAC	194
a.	Historia.....	194
b.	Misión.....	195
c.	Visión	196
d.	Objetivo general	196
d.1	Objetivos específicos	196
e.	Funciones generales	198
f.	Estadísticas.....	199
2.3.3	Escuela de Administración de Empresas.....	200
a.	Licenciatura en Administración de Empresas.....	200
a.1	Descripción de la carrera de Administración de Empresas.....	202
a.2	Objetivos de formación.....	202
a.3	Perfil profesional.....	203
a.4	Planes curriculares	204
a.4.1	Evolución de planes de estudio.....	204
a.4.2	Plan de estudios vigente.....	205
a.4.3	Objetivos específicos del plan de estudios 1995	205
a.4.4	Modelo pedagógico actual de la Escuela de Administración de Empresas	206
CAPÍTULO III. RESULTADOS DE CAMPO		208
3.1	Caracterización de la población encuestada	209
3.1.1	Alumnos.....	209
3.1.2	Docentes	216
3.1.3	Conocimiento de metodologías de enseñanza-aprendizaje.....	224
3.2	Frecuencia de uso de metodologías de enseñanza-aprendizaje	225
3.2.1	Opinión de alumnos.....	225
3.2.2	Opinión de docentes.....	234
3.3	Factores internos al aula que afectan directamente el aprendizaje	236
3.3.1	Opinión de alumnos.....	236
3.3.2	Opinión de docentes.....	244
3.3.3	Comparación de opiniones de docentes y alumnos en cuanto a factores internos.....	246
3.4	Factores externos al aula que afectan directamente el aprendizaje	247
3.4.1	Opinión de alumnos.....	247
3.4.2	Opinión de docentes.....	250
3.4.3	Comparación de opiniones de alumnos y docentes en cuanto a factores externos.....	252

3.5	Cantidad de horas que dedican los alumnos al estudio durante la semana fuera de las aulas	252
3.6	Características que definen a un buen docente universitario	255
3.6.1	Opinión de alumnos	255
3.6.2	Opinión de docentes y alumnos en cuanto a características que definen la calidad de un docente universitario	261
3.7	Enseñanza-aprendizaje virtual	262
3.7.1	Enseñanza-aprendizaje virtual, como alternativa para mejorar el aprendizaje	262
3.7.2	Disposición a recibir clases con enseñanza-aprendizaje virtual	264
3.7.3	Disposición de docentes a impartir clases por medio de enseñanza-aprendizaje virtual... ..	265
3.8	Acceso al uso de tecnología en el lugar de residencia	267
3.8.1	Posesión de una computadora con acceso a Internet	267
3.8.2	Acceso a Internet de banda ancha (o alta velocidad)	268
3.9	Frecuencia recomendada para el uso de las distintas metodologías de enseñanza-aprendizaje para mejorar la formación universitaria	271
3.9.1	Opinión de alumnos	271
3.9.2	Opinión de docentes	275
3.9.3	Comparación de opiniones y alumnos en cuanto a frecuencia de uso de metodologías de enseñanza-aprendizaje que mejorarían la formación universitaria	280
3.10	Recomendaciones a coordinadores de área, para mejorar las metodologías de enseñanza-aprendizaje de los docentes de la Escuela de Administración de Empresas de la USAC	282
3.10.1	Opinión de alumnos	282
3.10.2	Opinión de docentes	288
3.10.3	Comparación de recomendaciones de alumnos y docentes a los coordinadores de área sobre las metodologías de enseñanza-aprendizaje	292
CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES		295
4.1	Objetivo 1. Describir las metodologías de enseñanza aprendizaje que se utilizan en la Escuela de Administración de Empresas	295
4.2	Objetivo 2. Determinar las metodologías de enseñanza aprendizaje que serían más efectivas según las necesidades de los alumnos	295
4.3	Objetivo 3. Determinar las metodologías de enseñanza que son viables de aplicar según los docentes, de acuerdo con el nivel de masificación de los salones de clase.	299
4.4	Objetivo 4. Factores internos y externos que afectan el aprendizaje de los alumnos... ..	300
CAPÍTULO V. RECOMENDACIONES		302
5.4	Propuesta	305
5.4.1	Objetivos de la propuesta	305
a.	Objetivos generales	305

b. Objetivos Específicos	306
5.4.2 Propuesta a la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC), para mejorar su calidad de oferta educativa	306
a. Creación de centro de estudios de la USAC	306
a.1 Definición de la política	307
a.1.1 Acciones	307
a.1.2 Proceso de implementación de la política	307
b. Creación de un Departamento de Investigación en la Escuela de Administración de Empresas	308
b.1 Definición de la política	308
b.1.2 Proceso de implementación de la política	309
5.4.3 Propuesta a la Escuela de Administración de Empresas para mejorar la calidad educativa de sus egresados	310
a. Proceso de uso de metodologías de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva del Espacio Europeo de Educación Superior –EEES-	310
a.1 Clases prácticas	311
a.2 Estudio y trabajo autónomo individual del estudiante	312
a.3 Clase teórica (magistral)	313
a.4 Trabajo en grupo	313
a.5 Talleres	314
a.6 Prácticas externas	315
b. Fortalecimiento del perfil del docente	316
b.1 Proceso para fortalecer el perfil docente	316
c. Formación docente	317
c.1 Proceso de formación docente	317
d. Impulso a la enseñanza-aprendizaje virtual	318
d.1 Proceso para instaurar la enseñanza aprendizaje virtual	319
d.1.1 Infraestructura para estudio de grabación y de transmisión	319
d.1.2 Plataforma virtual	320
d.1.3 Formación y/o nivelación en tecnología y enseñanza virtual	320
d.1.4 Plan piloto de enseñanza-aprendizaje virtual	320
d.1.5 Procedimiento para impartir docencia virtual	321
e. Programa de docentes auxiliares voluntarios	323
e.1.1 Requisitos que deben llenar los docentes auxiliares voluntarios	324
e.1.2 Objetivos del programa de docentes auxiliares voluntarios	324
e.1.3 Responsabilidad de los docentes auxiliares voluntarios	324
f. Programa de docentes tutores voluntarios	325
f.1.1 Requisitos que deben llenar los docentes tutores voluntarios	326
f.1.2 Objetivos del programa de tutores voluntarios	326
f.1.3 Responsabilidad de los docentes tutores voluntarios	326
g. Modelo pedagógico que deberá implementarse en la Escuela de Administración de Empresas	327
h. Reflexión final	328

REFERENCIAS 329

ANEXOS 337

Anexo1. Boleta de encuesta aplicada a alumnos 338

Anexo 2. Boleta de encuesta aplicada a docentes 342

Resumen

La presente tesis doctoral abordó el problema de efectividad y viabilidad de las metodologías de enseñanza-aprendizaje utilizadas en la Escuela de Administración de Empresas.

Las unidades de análisis que se abordaron fueron, docentes y alumnos, de las jornadas vespertina, nocturna y fin de semana, cursantes el quinto, séptimo y noveno semestre, de sexo masculino y femenino, de la carrera de administración de empresas.

La mayoría de alumnos, superó los 24 años de edad, al momento de realizar el estudio de campo. La mayoría de docentes superó los 30 años de edad.

La presente tesis doctoral se sustentó en el paradigma de investigación pos-positivista. Se aplicó el diseño transeccional o transversal, no experimental que constituyeron la guía para el desarrollo de la investigación cuantitativa realizada.

El estudio indicó que los alumnos afrontan dificultades de aprendizaje debido a la prevalencia de metodologías de enseñanza tradicionales y a la falta de diversificación de las mismas. Además de ello se identificaron factores internos como la masificación de las aulas y factores externos que limitan el acceso puntual a las aulas.

Utilizando el coeficiente de Pearson, se determinaron las diferencias significativas que existieron entre variables comparadas, las cuales se describen en el cuerpo del documento.

Los docentes utilizan las metodologías de enseñanza-aprendizaje tradicionales sin discriminación en lo referente al tamaño de grupos que atienden. Los alumnos desean un cambio radical en el proceso de enseñanza, proponiendo los métodos

que ellos preferirían que los docentes utilizaran para enseñar, aspecto en el que también los docentes coincidieron. El aspecto a destacar es que tanto alumnos como docentes están dispuestos a aprender y enseñar utilizando la metodología de enseñanza-aprendizaje virtual.

Esta tesis doctoral incluye una propuesta de uso de diversidad de metodologías de enseñanza centradas en el aprendizaje, respondiendo a los resultados de campo, lo cual deberá ser apoyado con el uso de enseñanza virtual, con el uso de videos de solución de problemas o explicaciones teóricas, clases en línea y utilización de plataformas virtuales, para mencionar algunos.

Palabras clave: metodologías, enseñanza, aprendizaje, tradicional, viabilidad, efectividad, diversidad, cambio, radical, alumnos, docentes, enseñanza virtual.

Introducción

Las metodologías de enseñanza-aprendizaje constituyen el instrumento principal de que el docente dispone para desarrollar su actividad en el aula. De los conocimientos de las mismas, de la variedad y frecuencia de uso que haga de ellas, dependerá la efectividad para lograr los objetivos de aprendizaje de los alumnos matriculados en su aula. De acuerdo a la evaluación y resultados obtenidos por los alumnos, con el uso de diversas metodologías de enseñanza de parte del docente, se determinará la viabilidad de las mismas.

Derivado de ello, se consideró necesario realizar esta tesis doctoral con los objetivos de conocer la efectividad y viabilidad de las metodologías de enseñanza-aprendizaje utilizadas por los docentes, en la Escuela de Administración de Empresas de la Universidad de San Carlos (USAC).

Utilizando el diseño transeccional o transversal, no experimental, se efectuó el proceso de la investigación cuantitativa, de donde derivó la encuesta realizada alumnos y un censo a docentes de las jornadas vespertina, nocturna y plan fin de semana, inscritos en el quinto, séptimo y noveno semestre, de la carrera de administración de empresas.

El estado del arte, permitió establecer que en Guatemala, existen algunos estudios sobre metodologías de enseñanza-aprendizaje que permiten conocer el abordaje, los alcances y limitaciones del tema hasta el momento, destacando que no existe un estudio similar en la Facultad de Ciencias Económicas y mucho menos en la Escuela de Administración de Empresas.

Ante tal situación y con base a los resultados obtenidos, esta tesis doctoral puede ser un modelo a seguir en otras Facultades de la USAC que lo consideren.

Esta tesis doctoral está compuesta de cinco capítulos. El capítulo uno, aborda el planteamiento, justificación del problema, preguntas de la investigación a las cuales responden los objetivos planteados. También se incluyen los alcances y límites y, la metodología empleada.

En el capítulo dos, se incluye la fundamentación teórica, donde se dan a conocer, el estado del arte que comprende los estudios realizados sobre el tema hasta antes de abordarlo en esta tesis doctoral. También incluye el marco teórico (fundamentos teóricos) que aborda temas de relevancia relacionados con la línea de investigación correspondiente a la calidad educativa, entre los que destacan la educación, calidad educativa, desarrollo humano. Además destaca la teoría que fundamenta el estudio, específicamente, las metodologías de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). De alta relevancia se considera, el abordaje de la enseñanza-aprendizaje virtual.

El marco contextual complementa la fundamentación teórica, abordando aspectos relacionados con la USAC y las nuevas políticas incluidas en la Reforma Universitaria, donde destaca que los docentes de las diversas unidades académicas que la conforman, deberán abordar los métodos de enseñanza, centrados en el aprendizaje significativo por competencias y ya no, en la enseñanza como actualmente funciona. Además se conocen antecedentes de la Facultad de Ciencias Económicas y los objetivos y funciones de la Escuela de Administración de Empresas.

En el capítulo III, se incluyen los resultados de campo o sistematización de la información. En dicho capítulo se mencionan la información recolectada como edad, sexo, etnia e idioma materno de alumnos y docentes. En los aspectos específicos se incluye información sobre conocimientos, utilización y efectividad de las metodologías de enseñanza-aprendizaje, según opinión de docentes y

alumnos. Se explican los factores internos y externos que agudizan el problema de aprendizaje del alumno.

En otro aspecto importante, se describen datos, con respecto a las horas que dedican a estudiar los alumnos fuera de las aulas y el tiempo que los docentes utilizan para preparar su clase y para la investigación de los temas a impartir en las aulas. Además se incluye información sobre aspectos que definen la calidad del docente universitario y las recomendaciones que docentes y alumnos dieron para mejorar las metodologías de enseñanza-aprendizaje en la Escuela de Administración de Empresas.

Los resultados obtenidos fueron estructurados, analizados e interpretados utilizando tablas de contingencias y gráficas de porcentajes por jornada de estudio y semestre cursante. Se contrastaron los datos y al aplicar el coeficiente de Pearson, se obtuvieron diferencias significativas, que se describen y explican a lo largo del capítulo conforme el orden de su obtención y en concordancia con el diseño de investigación preestablecido.

En el capítulo IV, se describen y explican las conclusiones a las que se llegó de forma ordenada con relación a cada objetivo planteado. En ellas se presentan los principales resultados y su significancia al aplicar Chi cuadrada.

En el capítulo V, se presentan las recomendaciones con relación a las conclusiones del capítulo IV.

Por último se presenta la propuesta, que incluye objetivos propios y dos planteamientos, el primero indica algunas sugerencias de políticas para fortalecer integralmente la calidad educativa a nivel de la USAC. El segundo se hace explícito el nuevo abordaje ordenado y sistemático de la aplicación de las metodologías de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva del EEES, derivadas de las preferencias que los alumnos y docentes manifestaron en sus

respuestas en la encuesta y censo respectivo. Con ello se cumplirá con lo planteado en la Reforma Universitaria, que dicta que la educación universitaria para del enfoque en la enseñanza, a ser orientará en el aprendizaje.

Dentro de las estrategias para mejorar las metodologías de enseñanza-aprendizaje se incluyen, análisis del perfil del docente, formación del docente e impulso del proceso de enseñanza-aprendizaje virtual.

Al final se agregan los componentes claves y los procedimientos que se sugiere crear e implementar para iniciar un proceso de enseñanza-aprendizaje virtual, que incluya una prueba piloto, como un apoyo a la enseñanza-aprendizaje presencial.

Se considera que esta tesis doctoral, será también de utilidad para mejorar otros aspectos que contribuyan a la calidad educativa en la Escuela de Administración de empresas y en la USAC como por ejemplo, paliar la masificación, ampliando infraestructura o tomar medidas adecuadas para hacer eficiente el uso de la misma y que ésta sea acorde a las necesidades y al tamaño de los grupos matriculados en cada aula o bien apresurar el rumbo para iniciar la enseñanza virtual, para cumplir los objetivos de aprendizaje de todos los matriculados.

La información revelada en este estudio, constituye una riqueza de conocimientos relativos a las necesidades y problemas que afrontan los alumnos, lo cual se puede extender a las diferentes unidades académicas y sus jornadas de estudio. Estos conocimientos expuestos, pueden ser analizados a nivel de Consejo Superior Universitario, para que la Reforma Universitaria, en realidad beneficie a los principales clientes de la institución, como lo son los alumnos.

Capítulo I. Generalidades

1.1 Línea de investigación

Calidad educativa.

1.2 Tema

Metodologías de enseñanza-aprendizaje en la Escuela de Administración de Empresas de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

1.3 Definición del problema

La universidad es un lugar donde convergen personas con diversidad de culturas, raza, sexo, religión, estrato social, nacionalidad, condiciones económicas, condiciones físicas y quienes no pueden ser objeto de discriminación alguna. Todos estos derechos están incluidos en el párrafo 1 del Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (UNESCO, 1998).

Derivado de ello, el papel de la universidad a nivel global es destacado y ante ello, la misma debe ser una institución incluyente, que permita formar personas competentes en la rama educativa que elijan y sobretodo, en la sociedad del conocimiento.

Para Gazzola y Didriksson (2008),

Las sociedades del conocimiento son sociedades en redes que propician una mejor toma de conciencia de los problemas mundiales, gracias al aprovechamiento compartido de la investigación científica entre los países del Norte y del Sur. La creación de redes en los centros de conocimiento y el aprovechamiento común de la información pertinente por la comunidad académica y científica, han abierto nuevas perspectivas al ámbito público del conocimiento. Actualmente, la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación, y la aparición de la red pública Internet han creado condiciones para la ampliación del espacio público del conocimiento, que desde el siglo de las luces, ha sido considerado como un ideal de la humanidad y un elemento fundamental de la UNESCO y su constitución. Las universidades con alto sentido de responsabilidad social en su actividad docente e investigativa lo consideran como parte esencial de su quehacer. (p. 207).

Según Gazzola y Didriksson (2008), actualmente las sociedades del conocimiento son parte fundamental debido a su carácter ilimitado y con lo cual permiten hacer eficiente la educación superior y globalizarla, pero se debe de estar consciente, que no necesariamente se forman profesionales con una educación de alto nivel de calidad.

Por aparte, cualquier ciudadano, no importando su preparación académica, tiene acceso a mayor conocimiento, solo con tener acceso y capacidad para hacer uso de la red de internet.

La universidad es tan importante para los países, que su definición hasta el momento a nivel global es objeto de discusión, debido a que de acuerdo a sus alcances educativos y sociales, llena los requisitos para ser llamada como tal.

La discusión aumenta al comparar universidad pública con universidad privada. La universidad pública funciona económicamente con el presupuesto del Estado, mientras las universidades privadas funcionan con fondos provenientes de las cuotas que cobran a sus estudiantes, por lo cual son auto-sostenibles y de carácter lucrativo.

Ante la controversia planteada, la universidad está en un proceso de reforma a nivel mundial, con el fin de readecuar su función a las necesidades de su entorno social. En este aspecto, Santos (2007), manifiesta que,

Las reformas deben partir del supuesto de que en el siglo XXI sólo habrá universidad cuando haya formación de grado y de postgrado, investigación y extensión. Sin cualquiera de estas habrá enseñanza superior pero no habrá universidad. Esto significa que en muchos países la aplastante mayoría de las universidades privadas y parte de las universidades públicas no son universidades porque les falta la investigación o el postgrado". (p. 59).

De igual forma, Santos (2007) señala que además de existir diferencia de alcances académicos entre universidad pública y privada, existe la comercialización de que ha sido objeto la educación superior, proliferando gran

cantidad de universidades privadas que ofrecen diversidad de carreras, incluso facilitando todo el proceso de formación, vía internet.

El surgimiento de universidades privadas también se debe a la falta de capacidad de la universidad pública para atender la demanda estudiantil. Según indica Dos Santos (2011), refiriéndose a este tipo de instituciones de carácter privado,

Algunas son pseudouniversidades, instituciones que no se corresponden con la definición tradicional de la universidad, pero ofrecen “entrenamiento especializado en una variedad de áreas”. La mayoría son entidades con ánimo de lucro (*for profit*) cuya preocupación esencial no son los valores ni la calidad de la docencia, sino obtener ganancia. (p. 209)

Debido al ánimo de lucro estas pseudouniversidades se han dado a la tarea de publicitar sus programas a nivel global, cobrar exageradas cuotas monetarias y con gran cantidad de matriculados, proliferando también en ellas la masificación y por ende las deficiencias de calidad, pero generándoles el modelo, alta rentabilidad (Dos Santos, 2011).

Para las universidades privadas es importante el crecimiento cuantitativo a nivel mundial de la demanda universitaria, la cual es de gran número y con tendencia a la alza, lo cual amplía su segmento de mercado y por ende la necesidad de su proliferación.

En relación con la tasa bruta de matrícula (TBM) a nivel mundial, Dos Santos también señala que “pasó de trece millones de estudiantes universitarios en 1960 a ciento cuarenta y cuatro en el año 2006 y 150,6 millones en 2009. 51% de la tasa de matrícula es femenina” (p. 209). En América Latina, “la matrícula en las Instituciones de Educación Superior pasó de 267,000 en 1950 a 17, 757,000 en 2009 (54% mujeres). En 2003, el promedio de matrícula en la Educación Superior en instituciones privadas fue de 50%” (Dos Santos, 2011, p. 213).

Las estadísticas presentadas por Dos Santos (2011), son un indicativo del aumento de las necesidades de educación que demandan los países que

conforman el planeta y que el ser humano busca matricularse en el nivel superior para mejorar su condición económica y/o social en su país o en el extranjero. También se manifiesta la igualdad en la Educación Superior al contar con una tasa de matrícula femenina del 50% y por ende 50% masculina.

El aumento de la matrícula universitaria permite observar que más personas se están educando, pero ello no garantiza la calidad educativa a este nivel.

Los procesos de acreditación, la sustitución de carreras, modificación de pensum, ampliación de la extensión e investigación, pueden ser soluciones para mejorar la calidad educativa, siempre y cuando se tome en cuenta que se debe capacitar y remunerar adecuadamente a quienes hacen funcionar el proceso educativo y están involucrados directamente en la formación profesional como lo son, docentes y alumnos.

La capacitación docente debe incluir principalmente, formación en andragogía, metodologías de enseñanza-aprendizaje para atender el modelo de masificación y en tecnologías de la información y la comunicación (TIC's).

Es importante resaltar que las bases del proceso metodológico de la presente investigación se concentraron en línea de investigación seguida, la cual corresponde a la calidad educativa.

En la Conferencia Mundial de Educación Superior en el Siglo XXI, UNESCO, (1998), en cuanto a la calidad docente, se indica que,

Construir la calidad de la docencia fundamentalmente sobre la base de la superación pedagógica del profesorado integrada en el diseño y desarrollo de los currículos, con la finalidad de que puedan egresar graduados creativos, reflexivos, polifuncionales y emprendedores, en el marco de sistemas de formación avanzada, continua, abierta y crítica, en donde el alumno asuma su calidad de sujeto activo, protagonista de su propio aprendizaje y gestor de su proyecto de vida. (p. 54).

Se está de acuerdo con lo dictado en la Conferencia Mundial de Educación Superior en el Siglo XXI, UNESCO, (1998), pero a ello se debe agregar la capacitación que deben de recibir los docentes para atender el modelo de masificación, que dificulta los procesos de enseñanza-aprendizaje y afecta la calidad educativa.

“De 1,9% de personas de entre los 20 y 24 años que estudiaban en la educación superior en la región en 1950, se brincó al 20,7% como promedio en 1994, con lo cual la región entró de lleno al modelo de masificación de este nivel educativo” (Gazzola y Didriksson, 2008, p.29).

En cuanto al modelo de masificación, lo afirmado por Gazzola y Didriksson (2008), es discutible, pues el mismo data de unos años atrás y se desarrolló como producto de la necesidad social de ampliar la cobertura educativa. Se empezó a aplicar en Inglaterra en 1963 por orden gubernamental, de lo cual surgieron gran cantidad de universidades y politécnicos derivado de la necesidad de atender al mayor número de estudiantes posibles (Zabalza, 2002).

El modelo de masificación, lo deben afrontar los docentes universitarios, utilizando las metodologías de enseñanza-aprendizaje que puedan aplicar y no las que deberían.

Los hechos y factores que provocan la masificación surgieron desde 1960 y se mantienen hasta la fecha, constituyéndose como uno de los acontecimientos más importantes de Latinoamérica, Jofré (1994).

El modelo de masificación se considera un problema estructural de los países a nivel global, que se puede afrontar con políticas públicas, creando infraestructura o adoptando un sistema híbrido de educación y de ser posible, virtual. Todo ello con el objetivo de contar con universidades que brinden el servicio educativo a

sus estudiantes, con alto nivel de calidad y, coherente a las necesidades de la sociedad.

El uso de estrategias, técnicas adecuadas y utilizando como medio de transmisión la enseñanza virtual, pueden ser una forma de afrontar el modelo de masificación con un nivel de calidad deseable en la educación superior.

América Latina, “se enfrenta al desafío especial de tener que estimular programas para integrar métodos innovadores de enseñanza y aprendizaje a través del uso de las TIC y el desarrollo de investigaciones que posibiliten que estudiantes, docentes, científicos e ingenieros puedan trabajar y aprender en ambientes ricos en ciberinfraestructura.” (Gazzola y Didriksson, 2008, p. 84).

Para Gazzola y Didriksson (2008),

La ciberinfraestructura hereda todos los desafíos legales y de política del Internet y de la Web y se agrega a ellos. Inicialmente los desafíos parecen más manejables por la naturaleza relativamente enclaustrada, no comercial de la investigación científica. Sin embargo, la visión de la ciberinfraestructura se extiende explícitamente a la educación y a grupos sus representados, y a la implementación práctica de laboratorios, organizaciones virtuales e infraestructura centrada en los seres humanos. (p. 82)

Las metodologías de enseñanza-aprendizaje son utilizadas por los docentes para transmitir y construir conocimientos con los discentes. La utilización de las mismas variará según el nivel educativo y del tema a abordar en el aula.

A nivel universitario, a las maneras distintas de organizar y llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje se le denominan modalidades, e incluyen: clases teóricas, seminarios-talleres, clases prácticas, prácticas externas, tutorías, estudio y trabajo en grupo, estudio y trabajo autónomo o individual del estudiante (Díaz, 2006).

El proceso de formación de grado y post grado, la extensión y la investigación, debe ser acompañado por las modalidades de enseñanza-aprendizaje mencionadas, que deben ser aplicadas en las universidades latinoamericanas, principalmente en las de países subdesarrollados como los centroamericanos y especialmente Guatemala, que pueden encaminarse al desarrollo a través de aumentar el nivel de calidad de sus egresados.

En Guatemala, la única universidad pública es San Carlos (USAC), que atendió en 2013 una matrícula de 175,292 alumnos, con cobertura en varias regiones del país. Entre sus fines y propósitos está la formación de cuadros profesionales, la conservación, promoción y difusión de la cultura y el saber científico, así como cuando le sea requerido atender problemas nacionales. (CEUR, 1993, p. 5).

Se considera que la USAC, atraviesa una crisis de divorcio entre universidad y sociedad. En otras palabras la existencia de un abismo entre el profesional que se forma para el sistema y el profesional que necesita el país. (CEUR, 1993, p. 4).

En la actualidad, la Escuela de Administración de Empresas de la USAC, se encuentra aislada del sistema empresarial. No existen acuerdos y mucho menos alianzas estratégicas que permitan por ejemplo que los alumnos universitarios puedan hacer prácticas en las empresas nacionales y con ello adquirir sus primeras experiencias en la rama de formación a la que se sometieron en la institución.

En el pensum de estudios de la carrera de Administración de Empresas, están vigentes para los alumnos, las prácticas en el área común, área profesional y práctica integrada. En las tres prácticas mencionadas, los alumnos hacen una investigación sobre algún problema de una institución pública o privada y presentan su propuesta de solución documentada. Pero no existe la política, para que el alumno pueda acceder de forma individual o grupal a realizar una práctica a una oficina de una empresa en el país, mucho menos internacional.

Esto agrava la crisis a la que se hacen mención, porque el alumno que espera egresar como profesional, tiene que competir en el mercado por un puesto laboral. Por ejemplo, si existiera alguna alianza entre empresa y la Escuela de Administración de Empresas, las oportunidades de empleo posiblemente se ampliarían.

En lo que concierne a la docencia, a la USAC, le corresponde impartir la enseñanza profesional en todos los ramos que le corresponden y organizar y dirigir estudios de cultura superior y enseñanzas complementarias en el orden profesional. (CEUR, 1993, p.6).

Según un estudio del CEUR (1993), la USAC no ha logrado plantear políticas que le permitan lograr un equilibrio entre lo humanístico y lo tecnológico. También existen ciertos problemas que restan calidad a la docencia, por ejemplo: la transmisión del conocimiento se centra en la cátedra magistral, donde el estudiante absorbe mecánicamente, los conocimientos que le son impartidos por el docente. (p. 7). Entonces con esta modalidad de impartir docencia, se están formando alumnos pasivos, acomodados, sin creatividad y sin dinámica para emprender sus propios proyectos y sobre todo poco comprometido y aislado de los problemas sociales del país.

El uso de la clase magistral ha prevalecido y ahora más aún, debido a que la USAC, se enfrenta al modelo de masificación de las aulas, siendo las principales Facultades afectadas, las que cuentan con la mayor población estudiantil: Humanidades 28,455 alumnos, Ciencias Económicas 20,599, Ciencias Jurídicas y Sociales 17,866 e ingeniería 13,201. (Departamento de Registro y Estadística, 2013). En el anexo 1 se incluye el total de estudiantes inscritos durante los últimos 10 años, por unidad académica.

En el caso de la Facultad de Ciencias Económicas (C.C.E.E.), es una unidad académica conformada por tres escuelas: Auditoría, Administración de Empresas

y Economía. Ofrece las carreras de licenciatura en: Contaduría Pública y Auditoría, Administración de Empresas y Economía. La Escuela de Administración de Empresas se constituye en la unidad objeto de estudio de esta tesis doctoral.

La Escuela de Administración de Empresas ofrece tres jornadas de estudio, siendo estas: vespertina, nocturna y fin de semana. En la actualidad funciona en el tercer nivel del Edificio S-3 del campus central de la USAC. La mayoría de aulas que tiene asignadas sufren de masificación, por ejemplo: un aula que tiene capacidad para 70 alumnos, atiende más de 100. Quiere decir que 30 alumnos se ven en la necesidad de sentarse en la tarima, pararse en la parte de atrás y lados del aula o pararse en la puerta, afuera del aula a recibir la materia que cursan.

De acuerdo a todo lo indicado con anterioridad, las metodologías de enseñanza-aprendizaje deben formularse de acuerdo al alto nivel de población atendido, que supera por mucho la capacidad por aula.

La situación es compleja y genera debilidades de aprendizaje en los alumnos, lo cual afecta su desarrollo académico, su formación profesional al nivel de las exigencias del competitivo mercado laboral actual y de la sociedad del conocimiento.

Ante esta situación, la Escuela de Administración de Empresas no sólo necesita mayor y mejor infraestructura para poder atender a la población inscrita, lo cual debe ser atendido por autoridades de la Facultad de Ciencias Económicas y de la USAC, generando un proyecto de ampliación o de descentralización de esta unidad académica, sino capacitar a los docentes con metodologías de enseñanza-aprendizaje centradas en el alumno y adecuadas al modelo de masificación que se afronta, utilizando las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), estas últimas como un medio para la transmisión del conocimiento, sobre todo para los alumnos que no asisten al aula o no asisten puntualmente.

1.3.1 Formulación del problema

- a. ¿Qué metodologías de enseñanza-aprendizaje se utilizan en la Escuela de Administración de Empresas?
- b. ¿Qué metodologías de enseñanza-aprendizaje serían más efectivas según las necesidades de los alumnos?
- c. ¿Qué metodologías de enseñanza-aprendizaje serían viables de aplicar de acuerdo al nivel de masificación de las aulas?
- d. ¿Cuáles son los factores internos y externos, afectan el aprendizaje de los alumnos?
- e. ¿Cómo se puede fortalecer el aprendizaje de los alumnos?

1.4 Justificación de la investigación

La Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC), es una institución pública que se ha constituido en uno de los pilares para la formación superior de la población guatemalteca sin distinción de raza, género, lengua y religión.

La USAC, se considera que representa el semillero más grande de profesionales, disponibles para el mercado laboral. Ante tal situación, es vital que cada unidad académica, vele por la calidad educativa que se imparte en las aulas y se alcancen los objetivos de aprendizaje planificados.

Esta investigación doctoral se realizó derivado de los problemas de aprendizaje de los alumnos de la Escuela de Administración de Empresas, para lo cual hubo

necesidad de conocer los factores que generan dicho problema y elaborar propuestas, principalmente de metodologías de enseñanza-aprendizaje centradas en el aprendizaje. Dichas propuestas son dirigidas a autoridades y docentes de la mencionada Escuela, que el investigador considera que mejorarían la calidad académica de alumnos y egresados.

En cuanto a la actualidad que involucra a la presente investigación, el Consejo Superior Universitario de la USAC, emitió una resolución favorable a la Dirección General de Docencia (DIGED), para que en consulta con las unidades académicas defina parámetros mínimos de calidad que debe tener cada una de las unidades académicas dentro de los que se incluyen: disminución del tiempo de graduación y aumento del número de graduados, disminución de los índices de repitencia y deserción.

También se deben homologar las carreras entre centros universitarios y sede central. Que se transformen los planes de estudios de un enfoque por objetivo a uno por competencias, para lo cual deberá capacitarse al docente en aprendizaje significativo, programación, metodología y evaluación por competencias. Medición de la carga académica en el diseño curricular. Promover la innovación educativa a través del uso de la tecnológica, buscando beneficiar con dichas innovaciones, a la sociedad. Desarrollar la autoevaluación de las carreras para lograr la acreditación de todas las carreras. De todo lo anterior, la DIGED deberá presentar un plan de trabajo y resultados obtenidos en 2013. (Acta No. 22-2012, 2012).

En el Acta 22-2012 emitida por el Consejo Superior Universitario de la USAC, se logró acuerdos relevantes para la transformación universitaria, pero para el presente estudio son vitales, la revisión de la carga académica del estudiante con respecto al currículo, el cambio del enfoque de aprendizaje por objetivos al enfoque por competencias y, el aprendizaje centrado en el alumno.

Es de considerar que el currículo, en algunas carreras se encuentra sobrecargado, con temas obsoletos o fuera de contexto, los cuales deben ser motivo de depuración y/o eliminación y/o sustitución, para producir un rediseño curricular objetivo y concreto para con ello, fomentar mayores parámetros de calidad.

Al adoptar un enfoque por competencias, se obligaría al docente y al alumno a compenetrarse en un sistema de enseñanza y aprendizaje con mayor exigencia, de lo cual deriva responsabilidad y dedicación al estudio de los temas del currículo y a la investigación.

Se considera que lo más importante del acuerdo es, cambiar los roles que actualmente representan el docente y el alumno. En esta nueva etapa que se avecina a nivel académico, el alumno pasa de ser un sujeto pasivo a un sujeto activo y el docente se convierte en un facilitador del conocimiento, fungiendo como director, tutor o guía en el desarrollo del currículo. Ello permitirá generar profesionales creativos, innovadores, emprendedores y comprometidos con su quehacer diario, propiciando beneficios a la sociedad.

De lo indicado con anterioridad y por la urgencia de iniciar una transformación universitaria, se espera que las reacciones sean en el menor tiempo posible y siendo realistas, por los distintos aspectos académicos que se deben revisar y evaluar, los cuales tendrán sus respectivas aristas; los primeros resultados se podrán ver en el mediano o largo plazo, entiéndase de dos a tres años.

Para la transformación universitaria, es necesario partir de algún punto y se considera que conocer las metodologías de enseñanza-aprendizaje utilizadas por los docentes en la actualidad, es un primer paso para evaluar si son las adecuadas a las necesidades de formación que tienen los alumnos.

Se debe enfatizar que el modelo de masificación de algunas facultades y escuelas de la USAC, no ha sido tratado, por lo tanto no se tiene ni la menor certeza de la calidad académica de los egresados de las mismas y tampoco se ha evaluado, si las metodologías de enseñanza-aprendizaje son un factor relevante en dicho modelo.

También es importante determinar si las metodologías de enseñanza-aprendizaje utilizadas actualmente en el modelo de masificación, afectan el aprendizaje de los alumnos. Por ello el presente estudio se realizó en una unidad de análisis donde el fenómeno está generando caos educativo y la cual se especifica a continuación.

La Facultad de Ciencias Económicas (C.C.E.E.) de la USAC es una de las unidades académicas que afronta el modelo de masificación, en la cual se ven afectadas específicamente por el fenómeno, las Escuelas de Administración de Empresas y la de Auditoría y Contaduría pública.

Los alumnos de la Escuela de administración de empresas, se considera que afrontan problemas de aprendizaje, tomando como parámetro de esta estimación el que en promedio, solo un 20% aprueba los exámenes de áreas prácticas básicas –según registros del Departamento de Control Académico-. Dichos exámenes son los últimos que los alumnos realizan previo a elaborar su tesis de licenciatura.

Existe la alternativa para alcanzar la licenciatura, a través del Ejercicio Profesional Supervisado (EPS).

La diferencia entre realizar EPS y exámenes de áreas prácticas básicas es que para EPS, se estudian documentos diferentes a los tratados en las redes de cursos de las diferentes áreas del área profesional, con un tiempo de dos meses,

el grupo que logra aprobar las tres primeras fases, procede a realizar el trabajo de campo y elaboración de informes, tanto individuales como colectivos.

Prosiguiendo con el tema en estudio, las falencias de aprendizaje en los alumnos, se detectan hasta llegar al proceso de exámenes de áreas prácticas básicas, debido a que en ellos, deben poner en práctica lo aprendido, en cada cadena de cursos de las cinco áreas que conforman el área profesional de cada carrera, lo cual un mínimo porcentaje lo logra. Además este foco permite detectar que la asimilación de conocimientos y competencias de los estudiantes en las aulas universitarias de dicha Escuela, no se está logrando y por lo tanto fue necesario realizar el presente estudio para detectar si las metodologías de la enseñanza-aprendizaje utilizadas actualmente por los docentes, son la principal causa que están generando el problema de aprendizaje y con ello generar las opciones de solución pertinentes.

Otros aspectos tomados en cuenta en la presente investigación, son los factores internos y externos que afectan el aprendizaje del alumno.

A los aspectos indicados, se agrega la falta de apertura de nuevas aulas, con la debida contratación de sus respectivos docentes, situación que difícilmente o nulamente se puede dar, por no contar la Facultad de C.C.E.E. y la USAC con disponibilidad de infraestructura para albergar dicha decisión.

La situación se está agravando y la Facultad de C.C.E.E. se está convirtiendo en una dependencia con alta probabilidad de colapsar en el corto plazo, pues no tardarán en surgir las protestas y huelgas, para que el problema sea atendido, lo cual no podrá ser resuelto en el corto plazo, a no ser que se tenga un presupuesto para la renta de aulas externas que paliarían la crisis, mientras se construyen otros edificios o se da paso a la descentralización de la Facultad de C.C.E.E. como sucedió con parte de la Facultad de Ciencias Médicas de la cual, la escuela de

Medicina junto con la Escuela de Ciencias Psicológicas fueron trasladadas al Centro Universitario Metropolitano CUM.

Como opción se tiene la enseñanza-aprendizaje virtual, que al contar con metodologías de enseñanza adecuadas, la tecnología, capacitación de docentes y alumnos, aunado a la actitud y responsabilidad de los mismos y, del personal administrativo, incluyendo autoridades; puede ser un plan de contingencia exitoso, que a futuro cercano se adopte como oficial.

Se recalca lo anterior porque actualmente, no se tiene un programa de capacitación docente anual, en el cual se puedan corregir las falencias que poseen los docentes con experiencia y los docentes relativamente nuevos (recién contratados), pues no se cuenta ni siquiera con una orientación sobre conocimientos andragógicos, didácticos, metodológicos o de técnicas de enseñanza y sobre todo, tecnológicos básicos, que deben de poseer para ejercer la docencia universitaria.

Tampoco se capacita u orienta al docente en hacer investigación, para que posea la preparación académica en dichos aspectos y, con ello mejorar la calidad de la enseñanza y la investigación en las aulas.

Derivado de la falencia en el tema de capacitación en la Escuela de Administración y en sí, en la Facultad de C.C.E.E., el docente se va formando a su manera, utilizando su experiencia de estudiante o de auxiliar o bien utilizar los métodos de enseñanza-aprendizaje que utilizaron los catedráticos que le impartieron las materias, durante su carrera académica.

En síntesis, el problema de aprendizaje se detecta al momento de someterse el alumno a los exámenes de áreas prácticas básicas, identificándose como una de las principales causas, la metodología de enseñanza-aprendizaje de la clase magistral utilizada en su mayoría por los docentes; factores internos como, el

hacinamiento y masificación de que son objeto los alumnos que deriva de la falta de infraestructura para ser atendidos o a la falta de tecnología para implementar la enseñanza virtual y, el poco o nulo compromiso de la mayoría de alumnos para cursar con responsabilidad cada una de las materias de las carreras de licenciatura. Se agregan factores externos como, horarios extensos, tráfico de la ciudad, falta de empleo, problemas familiares y otros.

1.5 Alcances y límites

1.5.1 Unidad de análisis

Coordinadores de Área, Docentes y Alumnos del plan diario en jornadas vespertina y nocturna, así como del plan fin de semana de la Escuela de Administración de Empresas, de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC).

1.5.2 Ámbito geográfico

Edificio S-3, Campus Central, Ciudad Universitaria Zona 12.

1.5.3 Unidad de tiempo

El estudio fue realizado en el periodo entre el 1 de febrero de 2,010 y 30 de septiembre de 2014.

1.5.4 De contexto:

Se realizó desde la perspectiva de la educación, metodologías de enseñanza-aprendizaje, andragogía y didáctica.

1.5.5 Temporal

Se trabajó con información relacionada con el fenómeno desde el año 2010 a 2013.

1.5.6 Análisis de Viabilidad

a. Viabilidad económica

El recurso económico invertido para realizar la investigación, fue costado por el investigador, sin representar ningún impedimento para su finalización.

El investigador dispuso de tiempo suficiente para dirigir el estudio, pues se contó con colaboradores para efectuar el trabajo de campo, a efecto de cumplir con el tiempo establecido en el cronograma, para ejecutar las etapas planificadas, de la investigación.

b. Viabilidad metodológica

Los procesos metodológicos no presentaron problemas insalvables, pues las unidades de análisis están concentradas en la Escuela de Administración de Empresas y fueron objeto de aplicación de encuestas, no presentando barreras para la ejecución concreta del estudio.

1.6 Objetivos

1.6.1 Objetivo general

Analizar las causas que afectan el aprendizaje de los alumnos de la Escuela de Administración de Empresas de la Facultad de Ciencias Económicas de la USAC, desde la perspectiva de estudiantes y docentes.

1.6.2 Objetivos específicos

- a. Describir las metodologías de enseñanza aprendizaje que se utilizan en la Escuela de Administración de Empresas
- b. Determinar las metodologías de enseñanza aprendizaje que serían más efectivas según las necesidades de los estudiantes.
- c. Conocer las metodologías de enseñanza que son viables de aplicar según los docentes, de acuerdo con el nivel de masificación de los salones de clase
- d. Identificar los factores internos y externos que afectan el aprendizaje de los alumnos
- e. Elaborar una propuesta de metodologías de enseñanza aprendizaje que fortalezcan el aprendizaje de los alumnos de la Escuela de Administración de Empresas de la Facultad de Ciencias Económicas de la USAC, desde la perspectiva de estudiantes y docentes.

1.7 Metodología empleada

El marco metodológico contempló el desarrollo y cumplimiento de un conjunto de procedimientos y elementos, que teorizados y descritos se situaron en el escenario donde se ejecutó la investigación, en este caso en la Escuela de Administración de Empresas de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala, USAC.

Los detalles de los aspectos que se cumplieron en el desarrollo de la investigación, se incluyen de forma ordenada a continuación.

1.7.1 Perspectiva epistemológica

Esta tesis doctoral se sustenta en el paradigma de investigación pos-positivista.

a. Paradigma pos-positivista

Es necesario conocer que para la elaboración de la investigación social, existen diferentes tipos de paradigmas que permiten sustentar el método de abordaje, para la recopilación de información y conformación de nuevo conocimiento.

Para Sandoval (2002), “Los paradigmas de investigación se clasifican en Positivista, Pospositivista, Crítico Social, Constructivista y Dialógico. Los dos primeros identifican a los llamados enfoques cuantitativos y los tres últimos se asimilan o corresponden a los enfoques cualitativos, respectivamente”. (p. 28).

En el paradigma pospositivista se analiza la realidad empírica, sin generar interferencias ni manipulaciones, “...pero dicha realidad no es aprehendida en su

totalidad y solo podrá ser entendida de forma incompleta ya que está sujeta a leyes naturales. (Sandoval, 2002).

Por lo tanto la información recopilada en una investigación realizada desde la perspectiva del pospositivismo, puede ser motivo de crítica y el acercamiento a la realidad es probabilístico y está sujeto a críticas.

Se está de acuerdo con el paradigma Pospositivista de Sandoval (2002), pues en la Escuela de Administración de Empresas de la Facultad de Ciencias Económicas (C.C.E.E.) de la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC), convergen diversidad de alumnos, entiéndase ello como: de diferentes edades, personalidad, sexo, costumbres, cultura, etc. lo cual los hace pensar y comportarse de diferente manera y por ende sus exigencias en cuanto a la calidad de educación que persiguen o desean que les sea transmitida, es diferente, por lo tanto, también difieren sus gustos en cuanto a preferencias de metodologías de enseñanza-aprendizaje, utilizadas por los docentes de dicha Escuela.

A lo anterior se debe agregar, que el paradigma pospositivista se enfoca en la cuantificación de datos donde los resultados obtenidos son probablemente reales, debido a factores ajenos al control del investigador.

Para Hernández (2010), “El enfoque cuantitativo, Usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (P. 4).

En esta tesis doctoral, se cumple lo indicado por Hernández (2010), debido a que el investigador aplicó la recopilación de datos utilizando la cuantificación de los mismos y que después de cumplir de forma secuencial con el procedimiento de investigación a través de la encuesta y utilizando un cuestionario estructurado, resultó que la mayoría de respuestas de alumnos fueron, que las metodologías de

enseñanza-aprendizaje y los factores internos y externos afectaron su aprendizaje, aunque hubo una minoría de repuestas de alumnos que agregaron a dichas variables, otros aspectos.

Ante ello, se está de acuerdo y se cumple con la teoría de Sandoval (2002), sobre el pospositivismo, pues la investigación doctoral reveló que la información obtenida sobre las variables analizadas, fue probabilística y estuvo sujeta a cambios positivos, debido a factores naturales, por lo tanto ajenos al control del investigador.

Lo anterior expuesto no desvirtúa la validez de los resultados obtenidos por medio de los datos cuantitativos y este aspecto se sustenta en lo indicado por Tamayo (1999), quien menciona que el objetivo de una investigación de todo tipo y en este caso la cuantitativa, es capaz de “generar conocimiento válido y generalizable...”. (p. 76).

En consecuencia el conocimiento obtenido en esta tesis doctoral es válido para toda la Escuela de Administración de Empresas y como mínimo para la Facultad de Ciencias Económicas de la USAC.

Es importante resaltar que el uso de los procedimientos estadísticos y construcción de hipótesis además de aplicar experimentación, encuesta y observación controlada, son aspectos que caracterizan la investigación cuantitativa. En esta investigación de los aspectos mencionados, fueron aplicados los procedimientos estadísticos y la encuesta.

1.7.2 Diseño de la investigación

El diseño de investigación, constituye un conjunto de lineamientos a seguir, los cuales deberán ser controlados y evaluados para verificar avance y cumplimiento

de los mismos, también constituye el conjunto de acciones a seguir para dar cumplimiento a los objetivos planteados (Tamayo-Tamayo, 2000).

Para Sandoval (2002),

El diseño, está representado por la preparación de un plan flexible (o emergente, como prefieren llamarlo otros autores) que orientará tanto el contacto con la realidad humana objeto de estudio como la manera en que se construirá conocimiento acerca de ella. En otras palabras, buscará responder a las preguntas ¿Cómo se adelantará la investigación? y ¿En qué circunstancias de modo, tiempo y lugar? Al igual que la formulación, el diseño atravesará por varios submomentos: uno inicial, otros intermedios y uno final. (p. 35).

Se comparte el criterio de Sandoval (2002), porque para elaborar un proyecto de investigación y construir conocimientos, se necesita que el mismo goce de una planificación previa, maximizando su secuenciación para evitar demoras significativas.

Esta tesis doctoral encajó en los diseños de investigación transeccional o transversal y no experimental.

El diseño transeccional o transversal se aplicó, debido a que se utilizó un solo momento para la recopilación de datos en un tiempo prescrito, dándole cumplimiento con ello a lo considerado por Hernández (2010), quien indica que “Los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como tomar una fotografía de algo que sucede”. (p. 151).

La aplicación del diseño de investigación no experimental, tuvo lugar al analizar e interpretar los datos estadísticos generados. “Podría definirse como la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables... Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal como se

dan en su contexto natural, para posteriormente analizarlos. Hernández (2010, p. 149).

En el caso de la presente investigación doctoral sobre metodologías de enseñanza-aprendizaje, que se fundamentó en el enfoque cuantitativo, fue conocer datos estadísticos de las respuestas de personas, en este caso alumnos, que fueron analizados estadísticamente sin manipulación, ni injerencia alguna, lo cual fue apoyado un tiempo después, por respuestas de un grupo focal de los mismos.

Hernández (2010) indica sobre los grupos de enfoque (grupo focal), “algunos autores los consideran como una especie de entrevistas grupales, las cuales consisten en reuniones de grupos pequeños o medianos (tres a 10 personas), en las cuales los participantes conversan en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal” (p. 425).

Se cumplió con lo establecido por Hernández (2010), debido a que se conversó con un grupo de 10 alumnos, sobre temas relacionados con las variables de investigación.

Ante los planteamientos indicados, los diseños transeccionales o transversales y no experimentales, se constituyeron en la guía para el desarrollo de la investigación cuantitativa realizada.

Al evaluar las actividades de investigación realizadas, se comparte lo indicado por Sandoval (2002), debido a que el diseño permitió al investigador adentrarse en la realidad y conocerla, para con ello analizarla e interpretarla y construir nuevo conocimiento sobre la misma.

1.7.3 Operacionalización de Variables y Unidades de Análisis

Las variables operacionales, están relacionadas y conformadas por diversidad de términos que deben ser objeto de explicación para poder comprender el alcance del estudio, definiendo operacionalmente todos los factores que alimentan el problema planteado que está centrado en las metodologías de enseñanza-aprendizaje.

Variable	Unidad de Análisis	Definición	Operacionalización en instrumento
Docente	Docente	El docente es la persona responsable directamente de la enseñanza en el aula a un público de alumnos, con quienes debe interactuar y responder a sus expectativas de aprendizaje, impartiendo con acervo y con la convicción que le da su preparación previa (investigativa, profesional y académica), de la materia que tiene asignada o que imparte, cuyo principal objetivo es, lograr la transmisión-recepción de forma eficiente de nuevos conocimientos.	Unidad de análisis
	Formación docente	Competencias didácticas y andragógicas para su desempeño en el aula universitaria.	Preguntas 15 y 16
	Grado académico	Nivel de formación universitaria alcanzada.	Pregunta 17

Variable	Unidad de Análisis	Definición	Operacionalización en instrumento
	Capacitación docente	Reforzamiento de conocimientos, en las áreas inherentes a la materia impartida, tanto en el plano científico como en el laboral.	Preguntas 15 y 16
	Experiencia docente	Indicador de los años que lleva el docente, impartiendo cierta materia, y entre mayor tiempo haya transcurrido como responsable de la materia, tiene más facultades para transmitir el conocimiento al estudiante con mayor concepción.	Preguntas 15 y 16
	Experiencia de la materia impartida en el campo laboral	Práctica intensa en el campo laboral que respaldan las aseveraciones y argumentos utilizados para ejemplificar en el salón de clase, la aplicación de los temas que involucra la materia que imparte.	Preguntas 15
	Uso de la investigación como fuente del conocimiento	Método que el docente utiliza para alimentar su cerebro de mayores conocimientos que agilizan su desempeño en el aula	Preguntas 15 y 16
	Actualización permanente	Investigación y asistencia a cursos de capacitación sobre la materia que imparte, que le permiten al docente ampliar sus competencias y mejorar la calidad de su desempeño en el aula.	Preguntas 15 y 16

Variable	Unidad de Análisis	Definición	Operacionalización en instrumento
Características generales del docente	Características generales del docente	Diferentes rasgos que lo distinguen como persona que imparte docencia.	Pregunta 17
	Sexo del docente	Participación en la enseñanza superior de los docentes de sexo masculino y femenino.	Pregunta 1
	Grupo étnico del docente	Participación en la enseñanza superior de diferentes étnias.	Pregunta 3
	Idioma materno del docente	Idioma natural con el cual nació el docente.	Pregunta 4
	Materia que imparte el docente	Conocimientos sobre una rama específica que imparte en el aula.	Pregunta 5
	Semestre en el que imparte la materia el docente	Ciclo educativo en el cual desempeña su labor docente.	Pregunta 6
	Jornada en la que imparte la materia el docente	Se refiere al intervalo de tiempo vespertino, nocturno o fin de semana en el cual efectúa su trabajo docente en el aula	Pregunta 7
	Cantidad promedio de alumnos por aula de la materia que imparte	Población promedio atendida en el aula universitaria	Pregunta 8
	Tiempo dedicado a planificar la clase	Cantidad de horas extra aula que el docente utiliza para planear y ordenar las actividades de los temas de la materia que imparte.	Pregunta 15
	Tiempo dedicado a	Número de horas	

Variable	Unidad de Análisis	Definición	Operacionalización en instrumento
	la investigación	extra aula que el docente usa para efectuar investigación bibliográfica, de campo y virtual de la materia que imparte.	Pregunta 16
Alumno	Alumno	El estudiante es la persona que asiste al aula para interactuar conocimientos con el docente y su objetivo principal es obtener nuevos conocimientos y por ende enriquecer sus competencias académicas y profesionales.	Unidad de análisis
	Sexo	Establece la participación en el aprendizaje de los alumnos de sexo masculino y femenino en la educación superior.	Pregunta 1
	Grupo Étnico del alumno	Participación de diferentes étnias de alumnos en la educación superior.	Pregunta 3
	Idioma materno del alumno	Idioma original con el cual nació el alumno.	Pregunta 4
	Semestre en el que el alumno cursa la mayor cantidad de materias	Ciclo en el cual tiene mayor avance en su carrera universitaria	Pregunta 5
	Jornada en la que el alumno está inscrito	Horario en el cual el alumno asiste al aula	Pregunta 6
	Cantidad promedio de alumnos por aula	Parámetro del alumno sobre la población por aula en la cual recibió sus materias.	Pregunta 7
	Elección de la carrera profesional del alumno	Razones por las cuales el alumno eligió la carrera que estudia.	Pregunta 8
	Horas semanales	Tiempo que el alumno	

Variable	Unidad de Análisis	Definición	Operacionalización en instrumento
	fuera de horario dedicadas a estudiar de parte del alumno	dedica extra aula para repasar los temas de la materia que cursa.	Pregunta 12
Metodologías de enseñanza-aprendizaje	Metodologías de enseñanza-aprendizaje	Las metodologías de enseñanza-aprendizaje incluyen la diversidad de técnicas didácticas y andragógicas utilizadas por los docentes, para desarrollar la labor de formación y educación, de un grupo de alumnos asignados a un salón de clase o aula universitaria.	Pregunta 9 y 18
	Clase magistral	Explicación oral a los alumnos que el docente efectúa en el aula, de los temas de la materia que imparte.	Pregunta 9 y 18
	Seminarios	Explicaciones orales o de taller, por profesionales expertos en los temas de la materia que imparte el docente.	Pregunta 9 y 18
	Talleres	Actividades individuales del alumno de un tema teórico explicado en la práctica por el docente, quien en su momento se convierte en un guía del trabajo a realizar.	Pregunta 9 y 18
	Clases prácticas	Constituyen las prácticas de temas desarrollados en el aula, como laboratorios de ciencias exactas o casos prácticos de	Pregunta 9 y 18

Variable	Unidad de Análisis	Definición	Operacionalización en instrumento
		empresas reales.	
	Prácticas externas	Consiste en la ejecución de actividades en el campo, donde el alumno pone a prueba los conocimientos adquiridos de la materia impartida por el docente en el aula.	Pregunta 9 y 18
	Tutorías	Seguimiento que el docente le da al trabajo realizado por el alumno, con el fin de detectar falencias y corregirlas. También permite evaluar la comprensión de los temas de la materia impartida.	Pregunta 9 y 18
	Estudio y trabajo en grupo	Asignación de actividades grupales a los alumnos en el aula o fuera de ella sobre la materia que imparte el docente, con el fin de lograr la coordinación, interacción y retroalimentación de conocimientos entre alumnos y el docente mismo, al intercambiar opiniones de los resultados obtenidos.	Pregunta 9 y 18
	Estudio y trabajo autónomo individual del estudiante	Actividad individual, por medio de la cual el alumno es responsable de su propio aprendizaje, al ritmo que desea, autoevaluándose sobre los resultados obtenidos y de acuerdo a ellos va desarrollando sus	Pregunta 9 y 18

Variable	Unidad de Análisis	Definición	Operacionalización en instrumento
		competencias.	
	Enseñanza virtual	Utilización de la red de internet para elaborar prácticas de clase, tutorías, publicación de videos de clases magistrales o desarrollo de temas, evaluaciones, resolución de dudas, etc.	Preguntas 14, 15, 16 y 17
	Frecuencia de uso de metodologías de enseñanza-aprendizaje	Tiempo y preferencia de uso de cada metodología en un semestre o en el año para desarrollar los diferentes temas de la materia.	Pregunta 18
Factores internos en el aula que afectan el aprendizaje de los alumnos	Factores internos en el aula que afectan el aprendizaje de los alumnos	Dificultades que los alumnos afrontan cuando están recibiendo la docencia en el aula universitaria.	Pregunta 10
	Prevalencia de metodologías de enseñanza-aprendizaje tradicionales	El método de enseñanza es el mismo en cada sesión de trabajo en el aula.	Pregunta 10
	Carencia o uso limitado de libros de texto	No existe bibliografía o bien existe, pero no se aprovecha al máximo este recurso en el aula.	Pregunta 10
	Falta de uso de tecnología de parte de los docentes	Limitado o nulo uso en el aula, de presentaciones en los diferentes procesadores de imágenes y texto de informática. Falta de uso de la tecnología (computador, cañoneras, retroproyector y otros), se contempla	Pregunta 10

Variable	Unidad de Análisis	Definición	Operacionalización en instrumento
		<p>como un apoyo del docente para impartir su clase, por lo tanto deberá tener las competencias para su utilización. Además deberá seleccionar los temas o subtemas del programa de la materia que imparte, en los cuales deberá hacer uso de la tecnología y ayudas visuales.</p> <p>No utiliza la red de internet como otro medio para reforzar la actividad docente, ya que ello permite hacer llegar a los estudiantes, material de cualquier índole referente a la materia impartida.</p>	
	Falta de dominio del tema de parte de los docentes	<p>Limitadas competencias para impartir una materia con total acervo y confianza, lo que deriva en una deficiente transmisión de conocimientos. Las competencias docentes se circunscriben a un conjunto de habilidades y destrezas adquiridas en la formación: académica, profesional, docente así como en la capacitación docente y experiencia en el campo.</p>	Pregunta 10
	Falta de trabajo en grupo	Escasez de actividades grupales que limitan la	Pregunta 10

Variable	Unidad de Análisis	Definición	Operacionalización en instrumento
		interactuación y retroalimentación entre alumnos y docente.	
	Exceso de trabajo en grupo	Saturación de trabajo que disminuye el aprendizaje individual.	Pregunta 10
	Falta de práctica en clase	Falta de solución de casos y laboratorios de los temas explicados en clase.	Pregunta 10
	Bibliografía no acorde a los temas tratados en clase	Contraste entre lo explicado por el docente y la lectura realizada por el alumno.	Pregunta 10
	Insistencia del docente al aula	El docente no se presente al aula universitaria, en los días y horarios asignados a impartir la materia, bajo su responsabilidad, afectando el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno.	Pregunta 10
	Inasistencia del alumno al aula	El alumno no se presenta al aula universitaria, por lo cual pierde acceso a la clase o explicación magistral del tema impartido en el día o días que no asiste.	Pregunta 10
	Falta de responsabilidad del alumno	Incumplimiento en la materia, en aspectos como: asistencia, puntualidad, entrega de tareas, trabajo en grupo, trabajo individual y evaluaciones.	Pregunta 10
	Hacinamiento en aulas	Población de alumnos que supera la capacidad de las aulas universitarias,	Pregunta 10

Variable	Unidad de Análisis	Definición	Operacionalización en instrumento
		derivado de la masificación o de la preferencia de algún docente de parte de los alumnos.	
	Falta de motivación del docente	Carencia de aspectos de personalidad para persuadir y/o estimular al alumno, para que se interese en la materia que imparte.	Pregunta 10
Factores externos al aula que afectan el aprendizaje de los alumnos	Factores externos al aula que afectan el aprendizaje de los alumnos	Aspectos ajenos al interior del aula que causan interferencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje	Pregunta 11
	Horario de trabajo del alumno	Hora de ingreso y egreso a las actividades laborales.	Pregunta 11
	Tráfico vehicular	Acumulación de vehículos en las calles y avenidas principales de la ciudad de Guatemala que dificultan el acceso a la USAC.	Pregunta 11
	Falta de transporte	Carencia o irregularidad del transporte en las rutas que el alumno utiliza para dirigirse a la universidad.	Pregunta 11
	Insuficiencia de recursos económicos	Carencia de dinero para compra de bibliografía, transporte y alimentación del alumno.	Pregunta 11
	Falta de empleo	El alumno no efectúa ninguna actividad laboral que le genere ingresos económicos para asistir con normalidad a la universidad.	Pregunta 11
	Problemas	Discusiones por	

Variable	Unidad de Análisis	Definición	Operacionalización en instrumento
	familiares	diversidad de causas entre los miembros de la familia que desconcentran el buen accionar del alumno.	Pregunta 11
	Falta de automotivación	Falta de generación de estimulantes cerebrales propios para asistir a las aulas universitarias a recibir las diferentes materias.	Pregunta 11

1.7.4 Población y muestra

a. Población

La población corresponde al total de personas que conforman un universo a investigar, en el caso de la presente investigación doctoral, fue necesario establecer la cantidad de alumnos que conformaba en el momento, la Escuela de Administración de Empresas.

Para Ramirez (2002), “La población constituye el conjunto de elementos que forma parte del grupo de estudio, por tanto se refiere a todos los elementos que de forma individual podrían ser cobijados en la investigación” (p. 55).

Derivado de ello, fue necesario recopilar la información sobre el total de alumnos inscritos en 2012, en el Área Profesional en jornadas: nocturna, vespertina y fin de semana, que cursan actualmente las materias del quinto, séptimo y noveno ciclo.

También se tomó información de los docentes que imparten las materias correspondientes al quinto, séptimo y noveno ciclo de las tres jornadas (ver tabla 2).

Los datos proporcionados por el Departamento de Control Académico de la Facultad de C.C.E.E. de la USAC, con respecto a la cantidad de alumnos inscritos por jornada en la Escuela de Administración de Empresas se presentan en la tabla 1.

b. Muestra

Para Ramírez (2000), la muestra constituye un grupo de elementos tomados de la población en el cual se evalúan características particulares, generalmente – aunque no siempre-, con el propósito de inferir tales características en la población. Para tal efecto la muestra deber ser representativa y calculada con la fórmula matemática que corresponda.

Para la determinación de la muestra se utilizó la fórmula para proporciones, la cual generó como resultado un total de 339 alumnos.

b.1 Fórmula para proporciones

La fórmula utilizada fue para proporciones finitas, debido a que se conocía el total de la población investigada.

Se tomó los valores de P y Q, como de 0.5 cada uno, debido a que no existe un estudio precedente sobre metodologías de enseñanza-aprendizaje en la Escuela de Administración de Empresas de la Facultad de C.C.E.E. de la USAC.

La confianza utilizada fue del 95%, con un error de 5%, que es un criterio recomendado para investigación social por Hernández, (2010).

La población es finita, porque se pudo cuantificar con los registros del Departamento de Control Académico de la Facultad de C.C.E.E. de la USAC, sumando 2,842 alumnos.

El valor de Z para dos colas es de 1.96, de acuerdo a la tabla de valores bajo la curva normal.

La fórmula para cálculo del tamaño de la muestra con población finita es la siguiente:

“

$$n = \frac{Z^2 PQN}{E^2(N-1) + Z^2 PQ}$$

“ (Morales, Quiñónez y Marroquín, 2009, P. 260)

Nota: al sustituir valores, el resultado fue de n = 339 alumnos encuestados.

La tabla 1, incluye en la primera columna la Jornada, en la segunda columna la población por jornada, en la tercera columna, el porcentaje que representa cada jornada sobre el total de la población y en la cuarta columna, los alumnos incluidos en la muestra.

De acuerdo a la población de alumnos de cada jornada, se calculó la cantidad de alumnos que fueron encuestados. (Ejemplo. Jornada vespertina $339 \cdot 0.14 = 47$).

Tabla 1
**Alumnos inscritos en la Escuela de
 Administración de Empresas**

Jornada	Total alumnos del Área Profesional		Total de alumnos encuestados
Tarde	392	14%	47
Noche	1,800	63%	214
Fin de semana	650	23%	78
Total	2,842	100%	339

Fuente: Control Académico, Facultad de C.C.E.E. USAC, enero 2012

De acuerdo a los datos presentados en la tabla 1, la mayoría de alumnos se encontraban inscritos en la jornada nocturna con el 63%.

Se tomó el criterio de Hernández (2010) y por lo cual se decidió estratificar el muestreo de acuerdo a los porcentajes obtenidos e indicados en la tabla 1, con lo cual se definió la cantidad de alumnos a encuestar, de la siguiente forma: de los 47 alumnos de la jornada vespertina se ajustó a 50 para la encuesta. En la jornada nocturna se mantuvo el total de 214 alumnos y 78 de la jornada del plan fin de semana.

En la tabla 2, se presenta la estratificación de alumnos encuestados, la cual se hizo por jornada y ciclo lectivo, de acuerdo al total de inscritos versus el total de la muestra.

Tabla 2
Alumnos encuestados por ciclo
 Escuela de Administración de Empresas

Jornada/Ciclo	5º.	7º.	9º.	Total
Vespertina	10	15	25	50
Nocturna	43	64	105	211
Fin de semana	16	23	39	78
Total	69	102	168	339

Fuente: Elaboración propia, Facultad de C.C.E.E., USAC. Enero de 2012.

En el caso de los docentes, se efectuó un censo. Los docentes que atienden la totalidad de aulas de la unidad de análisis son un total de 28, pero cuatro imparten dos materias, por lo cual sumaron 24, lo cual se especifica en la tabla 3.

Tabla 3
Docentes censados por ciclo
 Escuela de Administración de Empresas

Jornada/Ciclo	5º.	7º.	9º.	Total
Vespertina	2	3	2	7
Nocturna	4	3	6	13
Fin de semana	1	2	1	4
Total	7	8	9	24

Fuente: Elaboración propia, Facultad de C.C.E.E., USAC. Enero de 2012.

El trabajo de campo se realizó de forma completa, cumpliendo con la encuesta de 339 alumnos y censo a 24 docentes.

La encuesta a docentes se realizó los días 29 y 30 de marzo de 2012. La encuesta a alumnos se aplicó los días 19 y 20 de abril de ese mismo año. El grupo focal a alumnos se finalizó luego de cuatro sesiones de dos horas cada una entre el 2 de abril y 15 de mayo de 2014, tomando en consideración que fueron alumnos que en 2012 participaron en contestar el cuestionario de la encuesta.

1.7.5 Instrumentos de investigación utilizados

a. Cuestionario

La encuesta al igual que el cuestionario, constituye un test escrito que el investigador formula a un grupo de personas para estudiar constructos como percepción, creencias, preferencias, actitudes, etc. (Ramírez, 2006).

En esta tesis doctoral, el cuestionario que se aplicó en la encuesta a alumnos y docentes, se estructuró de acuerdo a las orientaciones para el profesorado ante el

Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), derivado de ello, las metodologías de enseñanza aprendizaje que fueron incluidas y evaluadas por docentes y alumnos, fueron: Clase magistral, seminarios, talleres, clases prácticas, prácticas externas, tutorías, estudio y trabajo en grupo y estudio de trabajo autónomo individual del estudiante (Díaz, 2006).

El cuestionario, fue proporcionado a alumnos y docentes, quienes fueron leyendo las preguntas y respondiendo de acuerdo a su criterio personal.

El cuestionario constó de cuatro secciones. La primera con información general del encuestado, la segunda con información específica, la tercera incluyó una pregunta abierta y la cuarta correspondió a observaciones del encuestado.

A continuación se detallan específicamente las cuatro secciones indicadas.

La primera sección constó de ocho preguntas sobre información general del encuestado: sexo, edad, grupo étnico, idioma materno, semestre cursado, cursos llevados, población promedio del aula donde recibió las materias o cursos y la decisión por la cual estudió la carrera.

La segunda sección correspondió a la información específica, que incluyó 11 preguntas sobre, frecuencia de uso de metodologías de enseñanza-aprendizaje, factores internos y externos que afectaron su aprendizaje, cantidad de horas que utiliza para estudiar, características que definen a un buen docente universitario, la educación virtual como alternativa para mejorar su aprendizaje, tenía el equipo, acceso y conocimiento a la red de internet, frecuencia con la que deberían los docentes diversificar su metodología de enseñanza-aprendizaje.

La tercera sección incluyó la pregunta 19, que fue una pregunta abierta y correspondió a recomendaciones a los coordinadores de área, sobre cómo mejorar las metodologías de enseñanza-aprendizaje de los docentes.

La cuarta sección correspondió a dejar abierto un espacio para observaciones.

Sección	Información
1. Información general	Sexo, edad, grupo étnico, idioma materno, semestre cursado, cursos llevados, población promedio del aula donde recibió las materias o cursos y la decisión por la cual estudió la carrera
2. Información específica	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Frecuencia de uso de metodologías de enseñanza-aprendizaje. ✓ Factores internos y externos que afectaron su aprendizaje. ✓ Cantidad de horas que utiliza para estudiar. ✓ Características que definen a un buen docente universitario. ✓ La educación virtual como alternativa para mejorar su aprendizaje. ✓ Tenía el equipo, acceso y conocimiento a la red de internet. ✓ Frecuencia con la que deberían los docentes diversificar su metodología de enseñanza-aprendizaje.
3. Recomendación a coordinadores de área	La pregunta 19 fue una pregunta abierta y correspondió a recomendaciones a los coordinadores de área, sobre cómo mejorar las metodologías de enseñanza-aprendizaje de los docentes.
4. Observaciones	Aportes de los alumnos y docentes sobre aspectos que no fueron tratados en el cuestionario.

Las unidades de análisis fueron representadas por alumnos, docentes y coordinadores de área de la Escuela de Administración de Empresas de la Facultad de C.C.E.E., de la USAC.

Los coordinadores fueron incluidos en la encuesta a docentes, debido a que dentro de sus atribuciones está la de impartir docencia.

Se tomaron datos de los alumnos inscritos en el Área Profesional en jornadas nocturna, vespertina y fin de semana, que cursan actualmente las materias del quinto, séptimo y noveno ciclo. También se tomó información de los docentes que

imparten las materias correspondientes al quinto, séptimo y noveno ciclo de las tres jornadas.

b. Guía de preguntas para grupo de enfoque (focus group)

Para el aporte de información del grupo de enfoque de alumnos, se utilizó una guía de preguntas de las cuales los alumnos tuvieron la libertad de agregar respuestas adicionales durante las sesiones (Hernández, 2010).

Las preguntas que los alumnos respondieron, partieron de conocer su vida académica durante los años que cursaron la carrera, los factores internos y externos que afectaron su aprendizaje, metodologías de enseñanza-aprendizaje que utilizaron los docentes en su momento para formarlos y de ellas, cuál fue la más eficiente y deficiente y, cuál les hubiera gustado que utilizaran en el aula.

Al grupo focal también se le preguntó sobre cómo ven el aprendizaje logrado durante su estadía en las aulas de la Escuela de Administración de Empresas y se pidió que brindaran su opinión de cómo se resolvería el problema de masificación o hacinamiento.

Para finalizar se indagó sobre el nivel de preparación que se tiene para utilizar la metodología de enseñanza-aprendizaje virtual y la infraestructura de apoyo que se podría utilizar para llevar a la práctica de la misma.

1.7.6 Técnicas de análisis

Las técnicas para analizar la información recopilada, fueron sujetas al análisis estadístico, distribución de frecuencias, Chi cuadrada y tablas de contingencia.

a. Análisis estadístico

El procedimiento de investigación cuantitativo es estructurado y secuencial, por lo cual para realizar el análisis estadístico deben estar completos los pasos de vaciado de la información en un procesador de información estadística y elaborado tablas y gráficos.

Para Tamayo (2002),

“... el método estadístico es fundamental, tanto para la construcción y aplicación de procedimientos pertinentes, como para la evaluación de la confiabilidad y validez de las pruebas realizadas y resultados obtenidos...” (P. 76).

La estadística está conformada por diversidad de ramificaciones y para describir la información obtenida, se utilizó la estadística descriptiva., “... la cual permite describir los datos, valores o las puntuaciones obtenidas por cada variable” Hernández (2010, p. 287).

Los datos obtenidos con el cuestionario fueron ordenados, vaciados y tabulados, con lo cual se conformaron los cuadros y gráficas que permitieron observar el comportamiento o frecuencias, consecuencia de las respuestas proporcionadas por docentes y alumnos.

b. Distribución de frecuencias

Es importante indicar que la distribución de frecuencias, consiste en un conjunto de puntuaciones ordenadas en sus respectivas categorías, donde se presenta la repetición de datos. Hernández (2010).

c. Prueba de Chi cuadrada

La prueba de Chi Cuadrada se utilizó para analizar si existe diferencia significativa entre datos obtenidos en la encuesta a alumnos y docentes de las distintas jornadas de la Escuela de Administración de Empresas. Ante lo planteado, se cumplió con el criterio empleado por Hernández (2010), quien define Chi Cuadrada como la prueba estadística para evaluar hipótesis acerca de la relación entre dos variables, la cual se calcula por medio de una tabla de contingencia o tabulación cruzada.

Para Briones (2000), Chi Cuadrada se utiliza para determinar si existe asociación en un cuadro de contingencia (el cruce de dos variables) obtenido con datos de una muestra. (p. 118). En esta investigación doctoral, también se efectuó el cruce de variables de los datos obtenidos en la encuesta, construyendo tablas de contingencia.

d. Tabla de contingencia

La tabla de contingencia “es un cuadro de dos dimensiones, y cada dimensión contiene una variable. A su vez, cada variable se subdivide en dos o más categorías” (Hernandez, 2010, p. 327).

La tabla de contingencia fue de utilidad para relacionar diversidad de variables y profundizar en el comportamiento de los datos de las mismas.

También se aplicó la prueba de diferencia de proporciones, que es Hernández (2010), define como “una prueba estadística para analizar si dos proporciones o porcentajes diferentes difieren significativamente. (p. 322).

En esta tesis doctoral, se compararon las proporciones de respuesta de una variable, en las tres diferentes jornadas de estudio que tiene la Escuela de Administración de Empresas, para verificar si existió una diferencia significativa.

1.7.7 Procedimiento para la elaboración de la tesis doctoral

Debido a la rigurosidad que requiere la elaboración de una tesis doctoral, se siguieron los siguientes lineamientos generales y específicos, para la culminación de la misma.

El procedimiento general permite obtener una visión de lo que fue el camino recorrido para la culminación del estudio.

En el procedimiento específico se detallan los pasos que se siguieron para elaborar el trabajo de campo.

a. Procedimiento general

Los lineamientos generales presentados a continuación, permiten obtener un mapeo del trabajo documental y de campo realizados por el doctorando, lo cual constituye la culminación de un estudio que permitirá mejorar la calidad educativa en la institución abordada y podrá ser emulado a otras unidades académicas.

A continuación se presenta de forma ordenada el procedimiento seguido.

- Selección del tema y protocolo de investigación, el cual fue aprobado por la Escuela de Post-grado de la Facultad de Humanidades de la USAC.

- Investigación documental que incluyó consulta de bibliografía y estado del arte correspondiente al tema de investigación, para la construcción del marco teórico.
- Metodología seleccionada para realizar el trabajo de campo.
- Desarrollo de la investigación de campo
- Generación del informe final de tesis doctoral
- Presentación de informe de tesis doctoral para revisión
- Aprobación de tesis doctoral

b. Procedimiento específico

Para el desarrollo específico de la investigación de campo se desarrollaron los criterios metodológicos siguientes: planeación, ejecución y comunicación de resultados. Sandoval (2002).

b.1 Planeación

El momento inicial correspondió a la programación del acercamiento a las unidades de análisis como lo son: docentes y alumnos de la Escuela de Administración de Empresas de la Facultad de Ciencias Económicas (C.C.E.E.) de la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC).|

Otro aspecto del momento inicial consistió en cuantificar la población de estudiantes del área profesional para el caso de investigación cuantitativa determinar el tamaño de la muestra de los alumnos que se encuestaron.

Se identificaron y cuantificaron las aulas en total, para en el caso de investigación cuantitativa, determinar el tamaño de la muestra de alumnos que se encuestarían en cada aula.

Se hicieron las gestiones con los docentes para fijar fechas y horarios para la aplicación de la encuesta, que sustenta el estudio cuantitativo. En esta etapa se capacitó a los encuestadores para la correcta aplicación de la encuesta. Se programó la encuesta a docentes, conforme cita previa con ellos.

También se identificaron y organizaron los alumnos participantes en el grupo focal, programando fecha y hora de su realización.

Luego de la selección y cita con los participantes, se aplicaron los instrumentos de investigación, específicamente cuestionario y guía de preguntas para grupo de enfoque, los cuales se incluyen en el anexo 1.

b.2 Ejecución

El momento intermedio consistió en el acercamiento a la realidad de acuerdo a las fechas programadas para tener un primer contacto directo con los actores, que en este caso fueron docentes y alumnos para iniciar el diálogo que permitió, abrir las puertas para la aplicación de las encuestas.

El momento de cierre del diseño correspondió a darle cumplimiento por parte del investigador a las visitas programadas a las aulas universitarias de la Escuela de Administración de Empresas, y poner en práctica el estudio de campo con la metodología cuantitativa y cualitativa ya expuesta. Con todo ello se logró la recolección de datos pertinentes al estudio. En otras palabras, se procedió a darle cumplimiento a la aplicación de la encuesta y grupo focal.

Para el almacenamiento de datos, se procedió a transcribir el grupo focal al procesador de palabras y crear archivos con denominación lógica para recordar.

Para el análisis se procedió a organizar la información y codificarla. Luego la construcción y validación de categorías. Se organizaron las ideas para los análisis intermedios con base a identificación de patrones, regularidades, principios, pero también, inconsistencias, incoherencias y discontinuidades.

Se consignaron y registraron las ideas que fueron surgiendo a medida que se leyeron y organizaron los archivos, las cuales se almacenaron sistemáticamente para su fácil recuperación.

Se utilizó SPSS Versión 18.0 para agilizar el proceso de análisis y almacenamiento de datos cuantitativos.

Se validaron los hallazgos a través del permanente contacto y retroalimentación de los actores principales y, con la revisión de la literatura con la teoría existente.

b.3 Comunicación de resultados

La etapa de presentación de resultados, constituyó la fase final del trabajo de campo y se construyó luego de agotar el trabajo de campo, la organización y el almacenamiento de datos.

En el capítulo III, se presenta el análisis de los datos recolectados y se comunican los resultados que se obtuvieron en cuanto a confirmar si las variables sometidas a prueba en la investigación, están afectando o no el proceso de aprendizaje y también se indica, si existen otros factores que en realidad contribuyen al problema, lo cual es detallado en forma ordenada, concreta y sintética.

En el Capítulo IV, se incluyen las conclusiones resultantes de la investigación doctoral y sus respectivas recomendaciones. Además se incluye una propuesta para mejorar la calidad educativa en la Escuela de Administración de Empresas..

Capítulo II. Fundamentación teórica

La Facultad de Ciencias Económicas de la USAC, está conformada por las Escuelas de Administración de Empresas, Auditoría y Contaduría Pública y Economía. Se atiende una población estudiantil en su gran mayoría trabajadora que asiste a las aulas universitarias luego de cumplir con su jornada laboral. Ofrece tres jornadas; vespertina, nocturna y fin de semana, atendiendo la mayor población de estudiantes, la jornada nocturna.

Los temas de Educación y el Desarrollo humano, son de vital importancia de conocer para de manera coherente comprender su relación y sobretodo la influencia que tienen sobre el tema en estudio.

En lo que corresponde al tema de la educación, es importante indicar que por épocas y hasta la actualidad se sigue tratando como uno de los ejes del desarrollo de los países, además de los otros ejes como lo son la salud, alimentación, vivienda y empleo.

Entonces en todos los países y específicamente en Guatemala, hablar de educación implica hablar de la metodología de la enseñanza-aprendizaje de que es objeto el ser humano desde que ingresa a las aulas de una escuela hasta que egresa de ser posible de la universidad.

2.1 Estado del arte sobre los métodos de enseñanza-aprendizaje en el nivel superior en Guatemala

La revisión del estado del arte permitió localizar documentos importantes para evaluar el abordaje que ha tenido el tema de metodologías de enseñanza-aprendizaje en la educación superior en Guatemala.

Dentro de las investigaciones realizadas por diferentes autores, se encontraron tesis de grado, investigaciones y publicaciones en revistas, las cuales coadyuvan a comprender con mayor profundidad el conocimiento existente del tema de la metodología de enseñanza-aprendizaje en Guatemala.

Específicamente se conoció: la forma de abordar el tema (el enfoque) que ha tenido cada autor, los diferentes métodos, técnicas e instrumentos utilizados para apoyar el trabajo de campo, la cobertura (alcance del estudio), los hallazgos y las respectivas conclusiones a las que llegó cada investigador.

A continuación se procede a presentar el estado del arte, conformado por los temas relacionados a los métodos de enseñanza-aprendizaje en el nivel superior en Guatemala,

2.1.1 Metodologías de enseñanza-aprendizaje

- a. Alternativas metodológicas de enseñanza-aprendizaje desde la teoría cognoscitiva para aplicar en los cursos sobrepoblados de las Facultades de Ciencias Jurídicas y Sociales, Ingeniería y Odontología de la Universidad de San Carlos de Guatemala USAC

La tesis sobre alternativas metodológicas de enseñanza-aprendizaje desde la teoría cognoscitiva para aplicar en los cursos sobrepoblados de las Facultades de Ciencias Jurídicas y Sociales, Ingeniería y Odontología de la Universidad de San Carlos de Guatemala USAC, fue desarrollada por Acevedo (1999) y fue ejecutada bajo la Dirección General de Investigación de la USAC. Estuvo dirigida a investigar el tipo de metodología de enseñanza-aprendizaje utilizado y, propone metodologías de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de la teoría cognoscitiva, si la misma no se estuviera aplicando.

La metodología de investigación en la ejecución del estudio se dividió en dos etapas.

En la primera se hizo un diagnóstico del desempeño docente de los profesores en los cursos Técnicas de estudio e investigación, Introducción al Derecho I, Matemática Básica I, Química General I, Diagnóstico Básico y Diagnóstico I; a partir de la información proporcionada por los profesores, estudiantes, observaciones de clase y un análisis de congruencia entre programas e instrumentos de evaluación. (Acevedo, 1999).

La segunda etapa implicaba sustentar la práctica educativa en una teoría del aprendizaje diferente, implicaba entrar en un proceso de formación. Por lo que a partir del diagnóstico del desempeño docente, eran los profesores los que tenían la decisión de participar o no, en esta segunda etapa del proyecto que sería el proceso de formación desde la teoría Cognoscitiva con el que se pretendía, según Acevedo (1999):

- Proporcionar a los profesores fundamentos teóricos sobre Psicología del aprendizaje.
- Ofrecer un repertorio de estrategias de aprendizaje fundamentadas en teorías cognoscitivas.
- Desarrollar en los profesores las habilidades necesarias para el correcto manejo de las referidas estrategias.
- Inquietar a los profesores en la búsqueda, contraste y aplicación de un nuevo paradigma educativo.

De esta manera, la ejecución del proyecto constituyó una experiencia educativa encaminada a fortalecer la formación psicopedagógica de los profesores, a partir de una teoría del aprendizaje innovadora que persigue el desarrollo de procesos en el estudiante y que conlleva implícitamente que éste aprenda a aprender y que su actividad no se reduzca a la mera reproducción de contenidos.

Simultáneamente al proceso de formación y desarrollo psicopedagógico desde la teoría Cognoscitiva y, como parte de la segunda etapa del proyecto, se realizaron observaciones de clase y al mismo proceso de formación, con la finalidad de verificar el logro de los objetivos propuestos, lo que se enriqueció con la opinión de los estudiantes y, en el momento final del proceso, con la información vertida por los mismos profesores, con relación al cambio que se estaba efectuando en ellos como producto de su participación en dicho proceso.

La cobertura del proyecto incluyó la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Facultad de Derecho de la Universidad de San Carlos de Guatemala, incluyendo profesores y estudiantes.

Para Acevedo (1999), los resultados obtenidos a través del diagnóstico, proporcionaron información que invitó a que los profesores revisaran y reflexionaran acerca de su desempeño. En esta etapa del proyecto, el equipo de investigación constató que en los cursos objeto de estudio, los porcentajes de reprobación son sumamente elevados, lo que contribuye a sobre poblar las aulas. Esta reprobación puede tener diversidad de causas, no se descarta que el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje derivado de la teoría psicológica del aprendizaje que la sustenta y orienta, propicie la misma.

El análisis de información recabada en la segunda etapa del proyecto permite verificar que, tanto los objetivos del proyecto como los específicos del proceso de formación y desarrollo Psicopedagógico desde la teoría Cognoscitiva. Fueron alcanzados en alto porcentaje (Acevedo, 1999).

Para Acevedo (1999), La opinión de los profesores participantes con relación a su disposición de implementar la propuesta, no sólo en el periodo de ejecución del proyecto sino a largo plazo, evidencia que la misma responde a su deseo de ser mejores profesores y a la necesidad de innovar su docencia.

Con la finalidad de que esta experiencia sirva para orientar procesos similares, es decir, aprender de la práctica, se consideró pertinente hacer una sistematización del proceso de formación y desarrollo psicopedagógico desde la teoría Cognoscitiva. En ésta se presenta, de manera ordenada, cada una de las acciones que se sucedieron alrededor del mismo. El empleo de esta metodología facilitó hacer una validación de dicho proceso. También en la segunda etapa se constató que los cursos analizados son reprobados en su mayoría por los estudiantes. También se determinó que se utilizaba en ese momento para el aprendizaje la teoría que predomina para la práctica educativa actualmente y que es, la conductista. Acevedo (1999).

Acevedo (1999), llego a las siguientes Conclusiones:

- La mayoría de estudiantes de salones sobrepoblados, reprueba los cursos.
- Para el proceso de enseñanza-aprendizaje predomina para la práctica educativa la teoría conductista

Dentro de las limitaciones del proyecto, se encontró que solo se abordó el tema desde la perspectiva de la teoría cognoscitiva.

Recomendaciones de Acevedo (1999), para la solución del problema:

Que los profesores adoptaran la teoría cognoscitiva, dicha teoría sostiene que para que se dé un proceso de aprendizaje significativo es necesario partir de la estructura cognoscitiva del estudiante o sea partir de lo que sabe, por lo tanto es el estudiante el principal actor del proceso, construyendo conocimiento

El desarrollo del estudio también incluyó la formación de docentes en esta teoría y la puesta en práctica del modelo y de seguir encaminados en él.

b. Métodos de enseñanza

La investigación realizada sobre métodos de enseñanza por Mijangos (2010), constituye una monografía que conceptualiza las diferentes metodologías de enseñanza que se pueden aplicar en la docencia, desde la perspectiva del razonamiento, coordinación de la materia, concretización de la enseñanza, sistematización de la materia, actividades de los alumnos, aceptación de lo enseñado, abordaje del tema de estudio. También se definen los métodos de enseñanza individualizada y enseñanza socializada. En este último se explican los tipos de actividades grupales que van desde la reunión en grupo en clase, pasando por exposiciones, foros, asambleas hasta finalizar con el panel.

Es una investigación descriptiva que permite conocer los puntos de vista de algunos autores en cuanto a la conceptualización, definiciones operacionales y aplicación de cada término mencionado con anterioridad en el enfoque.

El estudio realizado por medio de revisión de literatura, de la cual fue seleccionada la bibliografía de donde fueron extraídos los conceptos y definidos de acuerdo a su naturaleza. Se hizo investigación documental en bibliotecas físicas y virtuales. El proyecto permite observar que existe una correlación en la manera de planificar la docencia (de acuerdo a los términos mencionados en el enfoque) dictando lineamientos precisos y secuenciales que se deben de seguir para impartir la enseñanza y medir el aprendizaje, para que el mismo sea efectivo. (Mijangos, 2010).

En sus conclusiones Mijangos (2010), indica que existe diversidad de instrumentos y de términos que deben de utilizarse para impartir la docencia, sin

embargo la aplicación de los mismos deriva del tiempo que el profesor le dedique a investigar y planificar la materia que imparte.

c. Proceso de enseñanza-aprendizaje

El proyecto de investigación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, elaborado por Barrera (1993), permite conocer y dar solución a las falencias en dicho proceso del cual se manifiesta en el informe, que las metodologías de enseñanza son obsoletas y los contenidos de los cursos no están acorde a las necesidades de las instituciones contratantes. Además escribe sobre las ventajas del nuevo pensum de estudios con respecto al anterior. También indica el estudio que no existe comunicación de parte de la Escuela de Trabajo Social con sus egresados, aspecto que afecta la agremiación y limita el aporte que los mismos pueden brindar.

Barrera (1993), también indica que las limitantes del proceso enseñanza-aprendizaje se deben tanto al docente como al estudiante que no realizan procesos de evaluación durante el proceso educativo. Es una investigación correlacional multivariada, debido a que plantea que las metodologías de enseñanza son obsoletas (variable independiente 1) y el pensum de estudios (variable independiente 2) no está acorde a las necesidades contratantes, lo cual repercute en un aprendizaje deficiente (variable dependiente).

Dentro de la metodología de investigación utilizada, se trabajó con una muestra de 50 estudiantes del primero al tercer grado de la carrera intermedian evaluando los métodos de enseñanza-aprendizaje y cómo estos influyen en la práctica académica. (Barrera 1993).

En los resultados obtenidos, Barrera (1993), explica las ventajas del nuevo pensum de estudios con respecto al anterior. También indica en su redacción que

no existe comunicación de parte de la Escuela de Trabajo Social con sus egresados, aspecto que afecta la agremiación y limita el aporte que los mismos pueden brindar.

Dentro de las limitaciones del estudio están, el que solo se obtuvo opiniones de estudiantes. Las autoridades, personal administrativo y docentes no participaron o en otras palabras no fueron tomados en cuenta para verter su opinión al respecto.

Las conclusiones de Barrera (1993), indican que la docencia y por ende el proceso de enseñanza-aprendizaje impartidos en la Escuela de Trabajo Social son obsoletos, lo que ha repercutido negativamente en la calidad académica del estudiante.

d. Guías de Aprendizaje como Metodología de Enseñanza en Laboratorios Técnicos del Tec Landívar

El estudio sobre guías de aprendizaje como metodología de enseñanza en laboratorios técnicos del Tec Landívar, fue elaborado por Ola (2009).

En este estudio se demuestra las diferencias que hay entre la clase tradicional y la clase eminentemente práctica o de laboratorio, donde la primera lleva al alumno a la monotonía y escasos conocimientos y habilidades y la segunda lo orienta más a la práctica, a autorregular sus conocimientos, haciéndolos propios, (Ola, 2009).

Para Ola (2009), se demuestra que aprendiendo a hacer, se regula de mejor forma los conocimientos; con esto se logra eliminar la educación vertical de la clase teórica llevando al alumno a la realidad y autorregulación de conocimientos teóricos. Como aporte al sistema educativo de Guatemala y a la clase teórica tradicional se presenta un sistema de aprendizaje innovador, que puede crear

autosuficiencia en el desarrollo de un aprendizaje, conocimientos y habilidades, donde el alumno juega su rol de estudiante y el docente el de mediador del aprendizaje. La metodología enfatiza el crear aprendizaje significativo y autorregulación desde conocimiento cero.

La metodología utilizada, consistió en tomar la totalidad de alumnos del curso Electricidad Industrial y trabajando en laboratorio del TEC Landívar. Se procedió a aplicar la guía de aprendizaje a un solo grupo experimental, el otro grupo de control siguió la enseñanza tradicional.

El estudio fue descriptivo y se analizó el aprendizaje utilizando dos grupos de estudiantes, del cual un grupo fue incluido en el experimento con el nuevo método de aprendizaje (utilizando una guía de aprendizaje) y el otro grupo siguió con el método tradicional. (Ola, 2009).

Los resultados obtenidos y la incidencia de aplicar una guía de aprendizaje fueron notables. El análisis estadístico mostró diferencias significativas entre ambos grupos. El nivel de aprendizaje, conocimientos y habilidades adquiridas fueron superiores en el grupo experimental, que mejoró especialmente en conocimientos, habilidades e interpretación de datos. Así mismo fueron capaces de realizar mejores análisis respecto al grupo control. Desde el punto de vista estadístico se determinó diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos. (Ola, 2009).

Para Ola (2009), a la luz de los resultados obtenidos, se puede decir que esta metodología debe aplicarse a otras unidades del curso electricidad industrial y propagarse por el resto de cursos técnicos impartidos en el TEC-Landívar. Dentro de las limitaciones están, que solo aplicó a cursos técnicos.

Ola (2009), llegó a las siguientes conclusiones:

- Se desarrolló la guía de aprendizaje de laboratorio para la práctica máquina asíncrona, motor de inducción la cual fue bien aceptada por los alumnos e incentivo a desarrollar otras en cursos similares.
- La guía de aprendizaje fomentó la investigación en el alumno, el razonamiento crítico fundamentando los conceptos esenciales de la clase teoría y trasvasados a la clase práctica, al contacto con la realidad que pueda vivir el alumno en su vida profesional.
- Se pudo medir los conocimientos adquiridos por el alumno, demostrando que el grupo experimental obtuvo mejores resultados, al utilizar la guía de aprendizaje.
- De forma similar, existió diferencia marcada entre las habilidades adquiridas por el grupo experimental y el grupo control, este primero se benefició de la guía.
- Se determinó que el parámetro de comparación para observar el grado de aprendizaje del alumno sometido al método de enseñanza- aprendizaje aquí desarrollado, deben ser la guía de aprendizaje utilizando la evaluación con el test de conocimientos y test de habilidades adquiridas. El no utilizar la guía de aprendizaje en laboratorios técnicos y sus respectivas evaluaciones dará como resultado un pobre aprendizaje teórico-práctico y no se cumplirá con una enseñanza completa.
- Se logró comprobar que existe una diferencia entre conocimientos y habilidades en alumnos que utilizan uno u otro método de enseñanza. El método de enseñanza-aprendizaje aquí desarrollado pudo relacionar la teoría y la práctica, integrándolas en una sola para lograr un aprendizaje

significativo, lo requerido en todo alumno. Lo más importante por resaltar es que el alumno luego de esta metodología logró fusionar bien la teoría con la práctica, y dar conclusiones más exactas y críticas sobre el comportamiento de los fenómenos aquí estudiados.

- Para el análisis y comprobación de diferencias en aprendizaje entre alumnos se debe proceder según la metodología estadística aquí desarrollada, iniciando por la guía de aprendizaje, test de conocimientos, test de habilidades, tabulación de datos, someter los datos a las pruebas estadísticas antes indicadas y llegar a obtener las propias conclusiones a fin de ver si hay diferencias en aprendizajes.
- La auto-eficacia del grupo experimental fue comprobada debido a que mejoró su confianza. Este grupo presentó mayor seguridad al momento de contestar su test de conocimientos, mientras que el grupo control presentó una menor confianza de salir exitosos de la prueba.
- Fue de importancia, comprobar una vez más la diferencia en aprendizaje de grupos, el tamaño del efecto identifico nuevamente esta diferencia. La interpretación indicó una media superior del grupo experimental respecto del grupo control. El grupo experimental logró mejores conocimientos.
- Se rescata del estudio realizado que se eliminó la verticalidad curricular en el aprendizaje del alumno y se orientó hacia una educación eminentemente horizontal que logró la integración de los contenidos del curso teoría y que son formadores en el alumno.
- La guía de aprendizaje permitió al alumno recordar información, explicar un mismo contenido desde puntos de vista diferentes, interpretando, y mejorando el significado de la información, para llegar a conclusiones

reales y concretas sobre la práctica y puso el énfasis al docente como un guía y orientador en el auto-aprendizaje del alumno

2.1.2 Tecnologías de la información y comunicación Tic's

- a. La Liberalización del Comercio de Servicios Educativos Transnacionales, Peligros y Oportunidades para el Sistema de Educación Superior de Guatemala desde la Percepción de los encargados de Cooperación Internacional de las Universidades de Guatemala

La tesis sobre la liberalización del comercio de servicios educativos transnacionales, peligros y oportunidades para el sistema de educación superior de Guatemala desde la percepción de los encargados de Cooperación Internacional de las universidades de Guatemala, fue realizada por Orozco (2008).

Esta tesis habla sobre temas de educación que actualmente se están internacionalizando, dejando por un lado los sistemas tradicionales, aspecto que puede afectar la preparación académica de los educandos. Se incluye información de metodologías de educación a distancia, educación a distancia apoyada localmente programas gemelos, programas articulados y sedes locales de instituciones extranjeras. (Orozco, 2008).

Además se estudia el Acuerdo General de Servicios Comerciales (AGSC), para la negociación de la liberalización del comercio de servicios educativos transnacionales; se presentan los argumentos a favor y en contra de esta liberalización de servicios educativos transnacionales y se identifican los principales mecanismos de control y regulación que se están implementando en la actualidad y pueden afectar a la educación transnacional. (Orozco, 2008).

Con respecto a la metodología de la investigación, utilizada por Orozco (2008), al inicio se pretendió hacer el estudio de este fenómeno, desde la percepción de los encargados de cooperación internacional de todas las universidades de Guatemala, en la práctica sólo fue posible hacer un estudio y comparativo y a profundidad en tres universidades (Universidad de San Carlos de Guatemala, Universidad Rafael Landívar y Universidad del Valle).

Lo anterior se debió a que tienen muy desarrollada su unidad de cooperación internacional, tienen amplia experiencia en relaciones interuniversitarias a nivel internacional, sus encargados de cooperación internacional estuvieron dispuestos a realizar la entrevista en profundidad y, además, poseen un plan estratégico institucional claramente definido, que permitió establecer de mejor manera si estas universidades poseen una política institucional de internacionalización de algunos de sus programas académicos. Esta información fue complementada con documentos institucionales y otros estudios a los que se tuvo acceso, y que finalmente se tomaron como una fuente importante de esta investigación. (Orozco, 2008).

Según Orozco (2008), para establecer el estado del debate sobre la regulación internacional de la educación superior transnacional, particularmente de la liberalización del comercio de servicios educativos, e identificar las debilidades del sistema educativo universitario de Guatemala para enfrentarle, se sistematizó y se analizaron importantes estudios y reflexiones que se han realizado en los años recientes y a los que se tuvo acceso (Abortes 2006, Bizzorero 2006, Didou 2005, Gacel-Avila 2005, Garcia Guadilla 2005, Knight 2002 y 2004, Medina 2003, Tünermann 2006, Uribe 2004, Yarzabal 2005). La mayor parte de esta información está disponible en la red de Internet, como fruto de estudios colectivos, institucionales y eventos académicos.

También aplicando la técnica conocida como FODA -Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas -FODA-, se identificaron los peligros y oportunidades

que para el Sistema de Educación Superior de Guatemala, particularmente para las tres universidades analizadas, tiene la presencia creciente de nuevos proveedores y formas de suministro transnacional de educación superior y la tendencia a la liberalización del comercio internacional de servicios educativos. (Orozco, 2008).

La investigación realizada por Orozco (2008), se considera un estudio descriptivo y explicativo de la situación que atraviesa la internalización de la educación, una modalidad que se lleva a la práctica a través de la red de internet. En otras palabras el estudio describe en qué consiste la educación a distancia y explica cómo se ha venido liberalizando, además de predecir su proliferación a gran escala en los próximos años. El estudio aterriza en la situación actual del fenómeno en Guatemala, específicamente se analiza la situación en las Universidades: San Carlos, Rafael Landívar y del Valle.

Los hallazgos encontrados: En una primera etapa, que va del año 2002 a 2005 con los estudios auspiciados por el Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), se han realizado investigaciones para identificar la presencia de nuevos proveedores de educación superior transnacional (Didou, 2005, 1-11). Por ejemplo, dos investigadores del Consejo Superior Universitario Centroamericano, Estrada y Luna (2004, 46-49), han identificado la fuerte presencia de nuevos proveedores externos de educación superior en Centroamérica. (Orozco, 2008).

Sin embargo, en las mismas universidades de Guatemala parece existir poca conciencia de los peligros y retos que este fenómeno conlleva para sus mismas instituciones y para el sistema educativo nacional. Algunos expertos como Ana Lucía Gazzola (2007), Directora del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), han mencionado que Guatemala está muy vulnerable y poco preparada para enfrentar el aumento de nuevas formas de suministro transnacional de educación superior y la

liberalización del comercio de servicios educativos. Por esta razón, en una segunda etapa que inicia en 2006, se hace necesario empezar a investigar el grado de preparación que tienen los sistemas educativos universitarios nacionales, para enfrentar este creciente fenómeno internacional. (Orozco, 2008).

Dentro de las limitaciones encontradas, están que la tesis no contiene una propuesta que permita sentar las bases para contrarrestar las amenazas de la internalización de la educación a través de la red virtual.

Orozco (2008), llegó a las siguientes conclusiones:

- Existe presión mundial para que los países abran sus fronteras
- En Guatemala existe una incipiente presencia de proveedores externos y si no se establecen mecanismos de restricción o regulación, tenderá a crecer sin control en el mediano plazo.
- Existe disyuntiva de las universidades en Guatemala de abrirse o protegerse frente a la oferta educativa externa y sus diversas modalidades.
- En este momento a nivel estatal no se está preparado para afrontar la oferta educativa internacional.
- Cada universidad actúa de manera individual, sin contar con un marco legal para controlar la oferta educativa tanto nivel interno como externo, que permita velar por la calidad de la educación que ofrecen.

- b. Propuesta de un Modelo Educativo para Cursar una Maestría en Educación de Valores, Utilizando las Tecnologías de la Información y la Comunicación TICs.

La propuesta de un modelo educativo para cursar una maestría en educación de valores, utilizando las tecnologías de la Información y la comunicación TICs, fue desarrollada por Gálvez (2008), y para él, una enseñanza tradicional de trabajos en grupo, exposiciones o foros presenciales es un paradigma difícil de romper. En esta tesis el autor se propuso romper el paradigma utilizando nuevos recursos para la enseñanza, haciendo uso de las tecnologías de la información y de la comunicación TICs, que traspasan la distancia y los obstáculos físicos y, que permiten en fracciones de segundos, generalizar y hacer llegar nuevos conocimientos a un grupo de población que no tiene límites.

La información de los sucesos, hechos y descubrimientos se han dado simultáneamente lo cual permite que el receptor adquiriera un gran cúmulo de información y conocimiento, relacionados entre sí con diferentes campos, y propiciar así la integración instantánea de experiencia y conocimiento. Al integrar automáticamente la práctica con la teoría, los adultos le pueden dar más significado a lo que aprenden. Esta dinámica de aprendizaje se vuelve global a través de las grandes redes de comunicación y el correo electrónico y han dado lugar a lo que se conoce como “Cibercultura” que a su vez se da dentro de una “Cibersociedad”. (Gálvez, 2008).

La relación y uso de la educación virtual y la tecnología, ya son parte de la vida diaria de las personas, del lenguaje, del trabajo, del aprendizaje. En la actualidad las sociedades están sumergidas en la globalización por medio de las redes de información virtual y todos los recursos de las TICs; las computadoras, la Internet, el Correo electrónico, el Comercio Electrónico, la telefonía, la video conferencia y otros ya son parte del quehacer diario dentro de cualquier institución universitaria. (Gálvez, 2008).

Según Gálvez (2008), para la docencia universitaria, estos recursos se han convertido en mediadores pedagógicos de gran valor que permiten que el estudiante sea gestor de su aprendizaje y que este sea más significativo. Involucrarse con un nuevo paradigma de educación y hacer uso de recursos tecnológicos para propiciar el proceso de aprendizaje, permite crear comunidades interesantes de estudio, además de potenciar a aquellos estudiantes que tienen habilidades y destrezas según sus estilos de aprendizaje.

Se identificó que Gálvez (2008), utilizó la siguiente metodología de investigación: se diseñaron dos encuestas para ser aplicadas en la investigación de campo, mismas que fueron realizadas tanto en la ciudad de Guatemala como en los departamentos de Izabal, Alta Verapaz, Baja Verapaz, Chimaltenango, Suchitepéquez, Escuintla, Chiquimula, Quetzaltenango, Sacatepéquez y Sololá.

Uno de los instrumentos tuvo como propósito averiguar la importancia que las personas seleccionadas otorgan a la formación y educación en valores como un factor importante en el desarrollo de la sociedad guatemalteca así como también establecer la necesidad de contar con programas educativos que contribuyan para la formación y replicación de valores para contribuir a la educación ciudadana en valores para la democracia y solidaridad. (Gálvez, 2008).

La segunda encuesta buscó establecer el interés e importancia que los profesionales guatemaltecos otorgan a la obtención de un postgrado y continuar con La población seleccionada está formada por adultos que tienen un grado de licenciatura, residentes tanto en la capital como en los departamentos del interior de la república. La selección de la muestra estuvo determinada por la intención que tiene esta investigación: comprobar la necesidad actual de contar con programas de educación superior para cursar una maestría en Educación de Valores utilizando las tecnologías de la investigación y de la comunicación (TICs), contribuir así a la profesionalización de ese sector de la población y para

responder a la necesidad actual de una educación en valores cívicos ciudadanos para el desarrollo de la democracia y de la paz en Guatemala. (Gálvez, 2008).

Según Gálvez (2008), se contó con la colaboración de los estudiantes de la Maestría en Educación de Valores para aplicar las encuestas tanto de la capital como de los departamentos de Izabal, Alta Verapaz, Baja Verapaz, Chimaltenango, Suchitepéquez, Escuintla, Chiquimula, Quetzaltenango, Sacatepéquez y Sololá. Para cada una de las encuestas se entrevistó a ciento cincuenta personas. Estas encuestas las respondieron guatemaltecos mayores de 20 años quienes ya tienen algún grado de licenciatura o cursan programas de educación superior. Los encuestados fueron personas que residen en la capital o en los departamentos del interior de la república.

Como complemento de esta segunda encuesta se aprovechó la oportunidad para medir el impacto de una serie de cinco anuncios en Prensa Libre, promocionando la Maestría en Educación de Valores; se ofreció tanto la modalidad presencial como la otra virtual. El intervalo de publicación fue de dos anuncios por semana los días miércoles y sábado durante las dos primeras y un último anuncio durante la tercera semana del mes. Las semanas escogidas fueron la primera, segunda y tercera semana del mes de febrero de 2007. (Gálvez, 2008).

Se registró un total de trescientas llamadas telefónicas a razón de veinte por día durante el día de la publicación y los tres días subsiguientes a la publicación semanal. Las personas interesadas para cursar la maestría fueron tanto del interior de la república como de la capital. De formación profesional superior. (Gálvez, 2008).

Se considera una investigación descriptiva porque describe en qué consiste la enseñanza virtual y el uso de las Tecnologías de la Comunicación y la Información TIC's y, permite medir la proporción de personas que está dispuesta a cursar una maestría con este medio virtual.

Para Gálvez (2008), el catedrático ya no es la única fuente de saber dentro del aula para los estudiantes, así como tampoco la única autoridad en la materia. Hoy existen mediadores pedagógicos gracias a las Tecnologías de Información y de la Comunicación (TICs), que traspasan la distancia y los obstáculos físicos y que permiten en fracciones de segundos, generalizar y hacer llegar nuevos conocimientos a un grupo de población que no tiene límites.

La información de los sucesos, hechos y descubrimientos se han dado simultáneamente lo cual permite que el receptor adquiera un gran cúmulo de información y conocimiento, relacionados entre sí con diferentes campos, y propiciar así la integración instantánea de experiencia y conocimiento. Al integrar automáticamente la práctica con la teoría, los adultos le pueden dar más significado a lo que aprenden. Esta dinámica de aprendizaje se vuelve global a través de las grandes redes de comunicación y el correo electrónico y han dado lugar a lo que se conoce como “Cibercultura” que a su vez se da dentro de una “Cibersociedad”. (Gálvez, 2008).

Para Galvez (2008), la relación y uso de la educación virtual y la tecnología, ya son parte de la vida diaria de las personas, del lenguaje, del trabajo, del aprendizaje. En la actualidad las sociedades están sumergidas en la globalización por medio de las redes de información virtual y todos los recursos de las TICs; las computadoras, la Internet, el Correo electrónico, el Comercio Electrónico, la telefonía, la video conferencia y otros ya son parte del quehacer diario dentro de cualquier institución universitaria.

Para la docencia universitaria, estos recursos se han convertido en mediadores pedagógicos de gran valor que permiten que el estudiante sea gestor de su aprendizaje y que este sea más significativo. Involucrarse con un nuevo paradigma de educación y hacer uso de recursos tecnológicos para propiciar el proceso de aprendizaje, permite crear comunidades interesantes de estudio,

además de potenciar a aquellos estudiantes que tienen habilidades y destrezas según sus estilos de aprendizaje. (Gálvez, 2008).

El E-learning constituye una modalidad nueva para enseñar de una manera interactiva por medio de las nuevas tecnologías y de la Internet. Aprovecha la tecnología y las herramientas de comunicación para llegar hasta aquellos lugares en los que de otra manera no sería posible, además de poder satisfacer la necesidad de cursar estudios a muchas personas que por motivos laborales, económicos o de distancia no les sería posible hacerlo. Los cursos a distancia hacen uso de medios virtuales y están, en su mayoría, orientados a alumnos adultos quienes buscan la flexibilidad de horario y la libertad individual para realizar su trabajo sin dejar de lado el apoyo del grupo y la interacción social que necesitan como personas humanas. (Gálvez, 2008).

Para Gálvez (2008), desde un punto de vista pedagógico o andragógico, la enseñanza efectiva de la Educación virtual a distancia debe requerir de: un plan de estudios; métodos de enseñanza adecuados; servicios de apoyo para maestros y estudiantes; y, brindar capacitación adecuada a los maestros. La clave para el éxito consiste en la adaptación de este paquete pedagógico para ser implementado, de forma rentable, mediante el uso de una o más tecnologías disponibles para la entrega a distancia de programas educativos y la interacción entre el maestro y los estudiantes.

En cuanto a los resultados más importantes de la encuesta, 86% de los profesionales respondieron estar dispuestos a estudiar una maestría a distancia por medio de la Internet y un catorce por ciento respondieron no estar interesados o dispuestos a estudiarla. (Gálvez, 2008).

Las limitaciones encontradas son que el estudio solo llegó a la fase de diagnóstico. La propuesta sería interesante para conocer el conjunto de requerimientos mínimos para iniciar una educación a distancia de este tipo

Gálvez (2008), llegó a las siguientes conclusiones:

- La implementación de nuevas propuestas educativas apoyadas en las TICs, para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje ha trascendido los muros de las aulas de las instituciones educativas.
- Los programas de educación a distancia por medio de las TICs, tiene la ventaja de que responden de mejor manera a las necesidades de horario, responsabilidades familiares, laborales, geográficas e intereses específicos de los adultos interesados en continuar estudiando.
- La UNIS cuenta con el apoyo tecnológico necesario del GES, para la implementación de un programa para cursar una maestría por medio de las TICs.
- Para la implementación de un programa de maestría a distancia haciendo uso de las TICs, es necesario formar y capacitar en el manejo de las herramientas tecnológicas a los coordinadores, profesores, tutores y personal que estará involucrado en el programa.
- Ofrecer un programa para cursar una Maestría en Educación de Valores despierta el interés dentro del medio y es viable la implementación de una nueva modalidad para cursarla a distancia por medio de las TICs.
- Los modelos de programa que se propongan deben responder a las condiciones de transición entre la presencialidad y virtualidad que en un futuro puedan darse dentro de los programas de la Maestría en Educación de Valores.
- Los profesionales guatemaltecos le dan valor a las profesiones o carreras relacionadas con las Humanidades y las Ciencias Sociales.

Específicamente piensan que son fundamentales para el desarrollo humano del país la medicina y profesiones que estén estrechamente relacionadas con la educación y la formación de valores.

- Hay interés por parte de profesionales expertos en la docencia, en la formación e implementación de programas que impulsen los valores como parte de la educación cívica ciudadana.
- Existe un interés expreso por cursar programas de postgrado a distancia por medio del uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Existe un gran grupo de profesionales con un grado de licenciatura que ven en los programas de educación semipresenciales o a distancia apoyados por las nuevas tecnologías de la información y comunicación, una oportunidad para poder continuar sus estudios de postgrado y participar en programas de formación continua que les permitan actualizarse y poder promoverse dentro de sus ámbitos laborales.
- Existe gran número de profesionales que ya han tenido la experiencia de participar en algún curso o programa por medio de las TICs.
- Una nueva propuesta de un modelo con una modalidad semipresencial apoyada en las tecnologías de la información y de la comunicación para la Maestría en Educación de Valores, es viable en este momento, debido a que las condiciones necesarias están dadas y dentro del contexto nacional existe una población para la cual ésta es una opción dentro de sus proyectos personales de vida.
- El modelo propuesto deberá responder al perfil de los interesados y sobretodo estar diseñado con una flexibilidad que permita que los

participantes puedan desarrollarlo con la disposición de tiempo que tienen para dedicar a estudiar, la cual está dentro de un promedio de cuatro a seis horas semanales y sesiones presenciales cada ocho semanas.

- Se pudo establecer que la infraestructura tecnológica con la que cuenta UNIS en la actualidad, responde a las necesidades del modelo y permite su inmediata implementación, una vez se lleve a cabo la capacitación de los equipos multidisciplinarios que participarán en el desarrollo del modelo.
 - La propuesta metodológica planteada en este trabajo de investigación responde a las demandas de los profesionales que buscan tener una formación y profesionalización continua, que les está demandando la sociedad actual.
 - La propuesta de un modelo de una maestría para cursarse por medio de las TICS combinada con sesiones presenciales, permitirá el aumento de cursantes en los programas de maestrías de la FEDU.
 - El modelo propuesto constituye un aporte para todas aquellas facultades y programas de la UNIS que estén interesados en implementar nuevos programas para responder a la demanda de la sociedad guatemalteca.
- c. La utilización de medios audiovisuales y ayudas didácticas para el aprendizaje del idioma inglés

El trabajo de investigación sobre medios audiovisuales y ayudas didácticas para el aprendizaje del idioma inglés fue elaborado por López (2002), con el fin de determinar si en los institutos del sector público de educación básica de las zonas 1 y 2 de la ciudad capital de Guatemala, cuentan con medios audiovisuales y

ayudas didácticas. Además de comprobar el grado de utilización de los mismos. Consistió en un estudio descriptivo y correlacional en donde se pone a prueba que la utilización de recursos audiovisuales mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje. (López, 2002).

López (2002), utilizó la como metodología de investigación, la presentación, aplicación y corrección de instrumentos, se realizó con los datos obtenidos del cuestionario de opinión a ocho docentes que imparte el curso de idioma inglés en establecimientos públicos de las zonas uno y dos de la ciudad capital, y, a una muestra de 30 alumnos por establecimiento educativo. En el estudio aplicó un cuestionario con 20 preguntas a docentes y otro con 15 preguntas a los alumnos. Se recopilaron datos bibliográficos generales y se aplicó una encuesta de opinión a docentes y alumnos.

Para el análisis e interpretación de resultados se procedió a ordenar y clasificar los datos recabados, luego se elaboraron los cuadros y gráficas y, utilizando el método de la síntesis se hicieron los análisis respectivos de los mismos. Los resultados obtenidos fueron confrontados con el marco teórico y el problema planteado. (López, 2002).

Los hallazgos del estudio fueron, según la opinión de estudiantes, el 51% de docentes utiliza como ayuda didáctica el pizarrón. También el 44% opinó que utiliza libros de texto. El 83% de los docentes indicó que utiliza el pizarrón, mientras que un 44% mencionó que utiliza libro de texto. Los porcentajes no suman 100% debido a que existe combinación de opiniones en la respuesta a las preguntas planteadas, además que existe mayores opciones para responder. (López, 2002).

Se considera que el estudio es incompleto, debido a que solo alcanza el nivel de diagnóstico, por lo cual no se plantea ninguna propuesta específica de solución al problema.

Las conclusiones están muy escuetas. No se apoyan en información estadística que las sustente y se describen a continuación:

- No existe laboratorio de medios audiovisuales en los institutos del sector público de educación básica de las zonas 1 y 2. Muy pocos cuentan con equipo de computación.
- Los docentes del idioma inglés utilizan muy poco las ayudas didácticas.
- Un bajo porcentaje de docentes posee conocimientos de uso de equipo audiovisual.
- La comunidad educativa de los establecimientos ha mostrado desinterés para la fundación de un laboratorio de medios audiovisuales destinado a la enseñanza del idioma inglés y otras materias.
- Los docentes utilizan el libro de texto y pizarrón por ser los instrumentos más accesibles.
- Un alto porcentaje de docentes considera que los instrumentos audiovisuales ayudan a mejorar la enseñanza-aprendizaje.
- No toda la población investigada posee medios audiovisuales. (López, 2002).

2.1.3 Formación docente: capacitación y actualización

a. La formación pedagógica del profesor universitario. Caso Centroamérica.

La investigación sobre la formación pedagógica del profesor universitario, caso Centroamérica, fue elaborada por Mata (1999), la cual aborda la necesidad que tienen los estudiantes del acompañamiento y una mejor preparación pedagógica de sus docentes universitarios para lograr una mejor transmisión del conocimiento y sobre todo lograr una mejor formación académica universitaria que les permita ejercer con responsabilidad e innovación su ejercicio profesional. El estudio pretende hacer un análisis crítico de la práctica de la pedagogía universitaria y en consecuencia como enriquecer esta disciplina. (Mata, 1999).

Mata (1999), en este estudio, se realizó investigación documental y algunas entrevistas y comunicaciones por correo electrónico. Se analizaron los casos de la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC), La Universidad de Costa Rica (UCR), la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED), la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) y la Universidad de Panamá (UP). Es un estudio explicativo de las áreas temáticas, en este caso fueron consideradas tres grandes áreas: Universidad y Sociedad, Aspectos Psicosociales y Pedagogía Universitaria. La Universidad de Costa Rica es indudable que ha alcanzado entre las experiencias analizadas el máximo desarrollo, al existir un departamento exclusivo de la actividad pedagógica universitaria. (Mata, 1999).

Para Mata (1999), en la USAC no existe binomio Universidad-Sociedad, En la UNA y la UCR si se desarrollan. El aspecto Psicosocial no lo tiene ampliamente desarrollado, sin embargo el resto de universidades no lo contemplan aunque solo se integra como educación en adultos en la UNED.

Según Mata (1999), el tema de la pedagogía universitaria está presente en todas las propuestas, siendo el que más peso tiene en los diferentes programas. En la

UCR se habla de didáctica, contenidos, práctica docente, evaluación y administración de procesos educativos. En la UNA se incluye análisis curricular, la construcción de estructuras didácticas y la programación de la didáctica universitaria. En la UNED se incluyen todos estos aspectos en educación a distancia.

Consistentemente de los ocho ejes definidos por la USAC, cinco se relacionan específicamente con la pedagogía (pedagogía, didáctica, administración, investigación y tecnología). Este factor en común deberá deberse a la necesidad urgente de mejorar el servicio docente como medio para alcanzar una efectividad universitaria.

Las limitaciones del estudio es que solo se evaluaron tres ejes temáticos.

Mata (1999), incluyó en su estudio las siguientes conclusiones:

- Se observa una cultura de valoración hacia la profesionalización docente como medio para elevar la calidad de la enseñanza superior y se propicia la inversión en recursos humanos y materiales dentro de las universidades.
- Algunas experiencias sobre el tema en las distintas universidades estatales son más integradoras y con mayor riqueza teórica.
- Los casos de la estructura propuesta abarca diferentes ámbitos de acción (cursos, talleres, seminarios, conferencias) y niveles de intervención (formación, asesoría, seguimiento, inducción, etc.) dan una mayor oportunidad de desarrollo profesional que aquellos en donde la intervención se realiza exclusivamente mediante un curso o programa de formación.

- La educación superior es una práctica compleja en donde intervienen el cúmulo de conocimientos desarrollados, una visión de universidad, las poblaciones estudiantiles y el grupo de profesores.

b. La formación del profesor universitario

Este estudio aborda la formación del profesor universitario, el cual incluye aportes de otros autores para su discusión, donde los autores realizan una revisión conceptual de algunos temas asociados a la práctica del profesor universitario. El estudio fue realizado por Villalobos (2008) y se enfoca principalmente en la educación superior y el trabajo docente.

En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO (1998) se aprobaron documentos que insisten en la necesidad de la educación permanente del profesorado universitario y su formación pedagógica. Uno de estos documentos aprobados fue la “Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción”, donde se especifica: Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. (Villalobos, 2008).

Según indica Villalobos (2008), se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente, pozos de ciencia. Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente de los planes de estudio y los métodos de enseñanza aprendizaje, y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza (UNESCO, 1998: Artículo 10 letra a).

También indica Villalobos (2008), que de igual modo, frente a los docentes universitarios se señala en el texto “Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior” (1998) que: “La educación a lo largo de toda la vida exige que el personal docente actualice y mejore sus capacidades didácticas y sus métodos de enseñanza, incluso más que en los sistemas actuales, que se basan principalmente en periodos cortos de enseñanza superior y en establecer estructuras, mecanismos y programas adecuados de formación del personal docente” (UNESCO, 1998: Punto 1. 6, letra h).

La metodología de investigación correspondió en la compilación de conceptos de acuerdo a revisión de literatura de parte de los autores. Se considera una investigación descriptiva y explicativa de los problemas que tienen y afrontan los profesores universitarios. (Villalobos, 2008).

Dentro de los hallazgos indicados por Villalobos (2008), resalta que, al destacar la figura del docente universitario queda en evidencia una serie de situaciones que dificulta su labor cotidiana. Algunos de estos problemas que se reconocen en la actual institución universitaria son:

- El sistema universitario favorece más la investigación que la docencia: así resulta que las actividades pedagógicas tienen escaso valor en la selección y promoción del docente.
- La escasa implicación institucional de la universidad en la formación pedagógica de sus profesionales, al no considerar esta formación como parte de sus prioridades.
- La excesiva carga lectiva que tiene el profesorado, con clases a nivel de pre y post grado, como de post-título, dificulta su interés por adquirir formación pedagógica especializada.

- El predominio de indicadores administrativos asociados a una gestión exitosa no permite discutir una auténtica calidad de enseñanza, sino en función de dichas tasas que frecuentemente se asocian a la certificación o acreditación de la calidad propiciada por agencias interesadas externas.
- La crisis del financiamiento de la universidad está significando la transformación de una universidad de mercado, donde el profesor debe estar permanentemente preocupado de obtener recursos para su propio desarrollo profesional e investigativo.
- En algunos casos, la explosión de la matrícula universitaria y la posterior masificación de sus egresados ha originado dudas sobre la calidad de la enseñanza recibida y por tanto, ha afectado la imagen del profesor universitario sobre su idoneidad y experticia profesional. Similar situación se percibe en la actuación docente del profesor universitario.
- Algunos obstáculos percibidos en los propios profesores son los siguientes: Predominio del individualismo y el aislamiento en el ejercicio profesional del docente universitario, lo cual dificulta el trabajo en equipo, la coordinación institucional y las iniciativas de transformación docente, al no existir cooperación, comunicación y criterios comunes para su ejecución.
- La clase frontal y expositiva como respuesta a la masificación del aula, impide un trabajo personalizado y una práctica reflexiva en los estudiantes. De igual forma, la precariedad de medios didácticos y tecnológicos favorece la práctica de una pedagogía tradicional en la formación superior.
- La resistencia al cambio en los docentes es el resultado de diversos factores, como por ejemplo: ausencia de motivación para cambiar su gestión didáctica, falta de identificación con su rol de profesor, dificultad

para entender las propuestas de cambio por falta de una formación pedagógica inicial, creencia que la formación teórica es la mejor formación posible, entre otras.

La limitación del estudio es que no incluye propuestas de solución a la problemática que afrontan los docentes a nivel universitario.

Las conclusiones del estudio destacan que todos los obstáculos y problemas expuestos que tienden a afectar el desarrollo pedagógico del profesorado universitario, han determinado la actual identidad docente que tiene el profesor universitario en su contexto cotidiano. De este modo, se puede entender la insatisfacción docente frente a la carrera académica, el status profesional, el sistema retributivo salarial, el clima laboral, el contexto laboral y otros. (Villalobos, 2008).

c. Programa de capacitación dirigido a docentes de la Escuela de Ciencias Psicológicas

La investigación sobre programa de capacitación dirigido a docentes de la Escuela de Ciencias Psicológicas, fue hecha por Jerónimo (2007), en la cual aborda el tema de la capacitación con el fin de enfatizar las necesidades que se tienen a nivel de escuela para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Actualmente la capacitación que se brinda en la escuela, no va orientada a reforzar ni mucho menos a actualizar las técnicas didácticas de la enseñanza, lo cual no permite mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El trabajo realizado, es un estudio descriptivo que permite conocer en qué aspectos y quienes deberán de ser capacitados para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La metodología de investigación que se utilizó fue, la entrevista semi-estructurada dirigida a Coordinadores de Programa y Célula de

Diagnóstico de Necesidades de Capacitación (DNC) con base al puesto del personal docente de la Escuela de ciencias Psicológicas. Quiere decir que se tomó en cuenta la opinión del personal administrativo y docente. (Jerónimo, 2007).

Según Jerónimo (2007), se necesita concientizar en funciones y atribuciones al docente. Después del DNC, las necesidades de capacitación se encontraron en temas específicos de educación superior, tecnología y actitudes positivas hacia la calidad docente. Los coordinadores indicaron que es necesario capacitar a los docentes en las áreas: Afectiva (actitudes), Psicomotriz (habilidades psicomotoras) y Cognoscitiva (conocimiento y habilidades mentales en andragogía). La misma opinión se obtuvo de los docentes. Según el DNC, las necesidades de capacitación son: 40% en el área Cognoscitiva, 35% en el área Afectiva y 25% en el área psicomotriz.

Jerónimo (2007), llegó a las siguientes conclusiones:

- Las funciones y atribuciones son la fuente para el perfeccionamiento del trabajo docente.
- Es necesario actualizar el área Cognoscitiva, metodología didáctica desde el constructivismo y andragogía; en el área afectiva, inducción a la institución y en el área psicomotriz, computación y manejo de equipos audiovisuales.

Luego de conocer el estado del arte, se procede a fundamentar teóricamente, esta tesis doctoral.

2.2 Fundamentos teóricos

2.2.1 Educación

“Etimológicamente la palabra educar procede de dos términos del latín aparentemente opuestos, *educare*, que significa criar, alimentar y exducere, que quiere decir extraer, conducir desde dentro hacia afuera” (Moreno, 2009, p. 9).

Según Moreno (2009), “el primer término, *educare*, supone una influencia externa, lo que tradicionalmente se ha dado a entender por la acción de educar, concepto de educar, concepto intelectualista y con supremacía del educador sobre el educando denominándose modelo directivo o de intervención” (p. 9).

Ante la anterior definición, el término educación resulta ser clave para el crecimiento físico y mental del ser humano, pues conceptos como criar, nutrir o alimentar, hacen referencia a la necesidad de conocimientos que necesita para su crecimiento en dicho ámbito, lo cual deberá ser transmitido por otro ser humano, quien además extraerá información implícita en el individuo en formación y lo guiará en su formación.

Moreno (2009), indica que “el segundo vocablo mencionado, *exducere*, supone un desarrollo interno y se corresponde con el nuevo concepto de educación progresiva, concepto fundamentado en la actividad, la libertad y espontaneidad del educando” (p. 9).

Entiéndase ello que el vocablo *exducere* se enfoca más en la autoeducación, algo fundamental para mejorar la calidad educativa en los diferentes niveles institucionales de enseñanza. También con dicho enfoque, la interactividad y la enseñanza se centra en el aprendizaje, adecuándose al modelo de educación por competencias.

Para Vázquez (2012), el término educación “deriva de la etimología latina “educare, que alude al desarrollo de un ser vivo, al despliegue de sus potencialidades vitales, ínsitas en la naturaleza” (p.10).

Se comparte el punto de vista de Vázquez (2012), debido a que conforme el ser humano aborda las etapas o niveles educativo, se produce un despliegue de sus habilidades inertes a sus capacidades y, con la instrucción del profesor o maestro, se forma en él, un conglomerado de conocimientos que le serán de utilidad para su desarrollo social y de ser posible, económico.

Otro concepto de educación se describe en el Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación, (2004), textualmente indica:

La raíz etimológica del concepto educación posee dos acepciones: la primera etimología es del latín: "EDUCERE", de ex, fuera; ducere: llevar, por lo cual Pestalozzi señala: "la educación es desarrollo". La segunda etimología, también del latín- es "EDUCARE", que se utilizó culturalmente como alimentar al ganado: Herbart y los socialistas, quienes toman esta segunda definición, estiman que la educación es: "transmisión de cultura". (p. 92)

No se comparte lo indicado por Pestalozzi en que la educación es desarrollo, pero es parte vital del mismo, derivado que el desarrollo además de la educación, se combina y asocia con otras variables como el acceso a la salud y nivel de empleo.

Con Herbart y los socialistas se está de acuerdo en que la educación es la transmisión de la cultura, debido a que los principios y valores con los que el estudiante se forma por medio de ella, lo preparan para desempeñarse dignamente en cualquier actividad de tipo social o económica.

Adolfo Rude por su parte afirma que “educar es dirigir la formación de una personalidad plena de valores para una comunidad plétórica de ellos; es decir, toma a la educación como dirección, como lo indica la raíz duc, de ducere: conducir, guiar” (Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación, versión El Salvador, 2004, p. 92).

La definición de Rude coincide con la de Herbart en el sentido de formar una personalidad en el estudiante plena de valores que encaja en la transmisión de una cultura por medio de directrices del maestro. En este caso el maestro se convierte entonces en un ejemplo a seguir de parte de sus estudiantes, por lo tanto dicha persona debe ser consciente del papel que juega en la educación y por lo tanto debe ser objeto de constante monitoreo para corregir sus debilidades educativas y fortalecerlas lo antes posible.

Redden y Ryan, en su obra "Filosofía de la Educación", la definen como "la influencia deliberada y sistemática ejercida por la persona madura sobre la inmadura" (Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación, versión El Salvador, 2004, p. 92).

Se entiende que la persona madura posee mayores conocimientos y es la encargada de transmitir los principios y valores que coadyuvarán a formar la personalidad de la persona con menores conocimientos para su desempeño en la vida diaria. Por lo tanto siempre existirá un maestro que enseñará y un estudiante que aprenderá.

W. Cunnigham, en su Filosofía de la Educación, da este significado: "La educación es un proceso de crecimiento y desarrollo por el cual el individuo asimila un caudal de conocimientos, hace suyo un haz de ideales de vida, y desarrolla la habilidad de usar esos conocimientos en la prosecución de estos ideales". (Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación, versión El Salvador, 2004, p. 92).

Esta definición más enfocada a la realidad actual, al escribir sobre la superación personal que obtiene un individuo a través de los conocimientos que adquiere a través de la educación y sobre todo el logro de la aplicación de esos conocimientos, que conformarán sus experiencias a lo largo de su desempeño social y económico.

Otros enfoques a nivel idealista, realista, pragmático, naturalista y existencialista, permiten conocer otra perspectiva de la definición de educación.

Por ejemplo, para el idealismo de Platón, “la educación debe esforzarse por transmitir al educando la motivación de dirigir su vida según los postulados de su conciencia a la luz de la moral racional” (citado por Carrasquillo, p. 7). Y se está de acuerdo con Platón, porque es de vital importancia que el educando se forme con principios morales y valores éticos para que se desenvuelva en la sociedad con una conducta acorde a los mismos.

Para el realismo, el fin último de la educación, según Aristóteles, “es el logro de la felicidad del ser humano. La persona feliz es la que alcanza la sabiduría y la prudencia.

Según Santo Tomás y su Filosofía Escolástica, educar es impartir conocimiento y formar el carácter” (citado por Carrasquillo, p. 9).

Aunque no siempre la persona feliz es la que alcanza la sabiduría, la educación forma el conocimiento y coadyuva a formar el carácter del ser humano y muchas veces la personalidad. Entiéndase esto como que le proporciona al ser humano la facultad para desenvolverse con mayor soltura y seguridad en los ámbitos de su profesión. Por lo tanto con tales facultades se puede ser feliz.

Para el naturalismo según Juan Jacobo Rosseau, “el objetivo de la educación es educar a los niños siguiendo el proceso natural” (citado por Carrasquillo, p. 20).

Este enfoque es demasiado autónomo, pues en la etapa de la niñez siempre es necesario el acompañamiento de un adulto tanto en el hogar como en la escuela para lograr un proceso natural pero con madurez. En este caso se libera al niño para que desarrolle sus propias habilidades y aprendizajes de forma individual,

dejando el maestro en un segundo plano. Como indica Rosseau “El maestro mientras menos hace, mejor maestro es” (citado por (Carrasquillo, P. 20).

Aunque es discutible la afirmación de Rosseau, porque esto dependerá de las guías y metodologías de enseñanza-aprendizaje que utilice el maestro para impartir su docencia, lo cual se tendrá que medir al momento de evaluar los resultados del aprendizaje en los alumnos.

John Dewey indica que la educación desde el punto de vista del pragmatismo “es el instrumento a través del cual se mantiene la continuidad social de la vida” (citado por Carrasquillo, p. 20).

Se está de acuerdo con el autor porque el ser humano a través de la educación socializa con otros seres humanos y va construyendo vínculos que a futuro constituyen los enlaces para nuevos estudios o facilitarse el acceso a empleos o participaciones políticas para poner algunos ejemplos.

La educación existencialista “busca transformar al individuo en un ser auténtico; da mayor importancia al desarrollo de la capacidad afectiva del hombre que a la reflexiva” (citado por Carrasquillo, p. 22).

Es cierto que el ser humano debería de buscar la autenticidad y desarrollar su capacidad afectiva, pero esa es solo una parte que se forma en la educación, la cual se debe complementar con la creatividad individual y la innovación personal para alcanzar los ideales.

Es necesario agregar que la educación se complementa con los principios transmitidos en el hogar por los padres de los educandos. Debería entonces transmitirse en el hogar el primer principio normativo según Santo Tomás “Se debe hacer y proseguir el bien y se debe evitar el mal” (Citado por Maciá, 2005, p. 33).

La aplicación de parte de los padres de familia de este principio en los alumnos de las escuelas públicas de todos los países y en especial de los países pobres, es vital para lograr conductas como por ejemplo de: equidad, honradez, buenos modales y colaboración, lo cual repercute en la formación de mejores ciudadanos con mayor vocación para servir a su familia y a la sociedad.

Por lo tanto desde el inicio de la educación en el aula, se empieza o se debe iniciar a construir un vínculo entre los padres de familia, educando y educador. Juntos van a coadyuvar en todos los niveles educativos a la formación conductual y académica de ese nuevo ser humano hasta alcanzar el máximo nivel que se proponga y por supuesto con el apoyo de docentes, pero principalmente de sus padres.

Es importante indicar que el ser humano, no importando si se educa a nivel privado o público (en pre-primaria, primaria, secundaria y diversificado), conforme supera cada ciclo, va alcanzando un mayor grado de perfección. Si cuenta con los recursos económicos y es un ser humano visionario, querrá alcanzar una carrera universitaria a nivel nacional o internacional y de ser posible un post grado o más.

El investigador considera que la educación es el pilar fundamental donde descansa el futuro de los países, sobre todo los que se encuentran en vías de desarrollo, para lo cual en Guatemala, la vinculación entre padres de familia, gobierno, sector privado y sociedad en general se debe de fortalecer cada día para conformar un eje educativo bien cimentado que permita ser inclusivo (acceso a educación sin distinción de edad, género, religión, etnia, etc.) al 100% de la población, con el fin de contribuir al crecimiento y desarrollo del país.

2.2.2 Desarrollo

El desarrollo se presenta cuando un conjunto de individuos que son beneficiados con acceso a recursos como la tierra o medios de producción, generan sus propios ingresos a través del intercambio y con lo cual pueden ir mejorando con el transcurso del tiempo su calidad de vida.

En países subdesarrollados el desarrollo se podría alcanzar si existiera una mejor proporción de distribución de la riqueza.

Según lo descrito en el X curso de Cooperación al Desarrollo (2,009), la idea de desarrollo puede adquirir particularmente las siguientes definiciones:

Concepto intuitivo: mejora, progreso, modernidad, tecnologías incremento de facilidades materiales. Como idea general: su significado atraviesa distintos campos de conocimiento y crea constelaciones semánticas diferenciadas: basta añadir una especificación adjetiva al concepto de desarrollo para que surjan mundos enteros: desarrollo científico y tecnológico, desarrollo moral, desarrollo económico, desarrollo político, social, desarrollo comunitario y, en fin, desarrollo humano, personal, cultural o Espiritual. El Diccionario de la Real Academia de la Lengua (DRAE): Desarrollo: acción y efecto de desarrollar o desarrollarse; Desarrollar: extender lo que está arrollado, deshacer un rollo. Acrecentar, dar incremento a una cosa del orden físico, intelectual moral; progresar, crecer económica, social, cultural o políticamente las comunidades humanas. (p. 2)

El término desarrollo es el punto de partida para la construcción de varias categorías en algunos planos de la vida de las sociedades.

El desarrollo en el ámbito universitario, puede medirse por medio de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes en las aulas universitarias. Sin embargo la calidad de ese desarrollo obtenido va a depender de la calidad de conocimientos que le sean transmitidos al estudiante y sobre todo del tipo de metodologías de enseñanza-aprendizaje utilizadas para lograr los aprendizajes que se plantearon en los objetivos a alcanzar.

Para que exista el desarrollo, el mismo debe de ir acompañado de otros elementos como la salud y alimentación para poner ejemplos, lo cual lo convierte en una categoría más amplia denominada Desarrollo Humano.

a. Desarrollo Humano

De conformidad con los conceptos dados a conocer como fundacionales en términos del desarrollo por la Organización de Naciones Unidas -ONU-, en su Informe Anual de Desarrollo Humano de 1990, indica que el desarrollo en general, es básicamente un proceso de vida que permite contar con alternativas u opciones de selección para las personas.

Las aspiraciones de las personas pueden ser muchas, pero fundamentalmente se refieren a tres: (a) la búsqueda de conocimientos; (b) la posibilidad de tener una vida prolongada y saludable; y (c) tener acceso a los recursos que permitan un aceptable nivel de vida. Es a partir de estas tres finalidades que se derivan muchas otras. Uno de las principales características de los conceptos de la ONU (1990) es la reafirmación que las medidas macroeconómicas centradas en aspectos de producción y su relación con las poblaciones -caso de ingreso per capita-, tienen limitaciones.

Entre estas limitantes se encuentra la evidencia de que el desarrollo si bien es cierto implica la posesión económica hasta cierto nivel, no se reduce sólo al aspecto de riqueza. Se hace énfasis en que el desarrollo humano incluye dos facetas complementarias. Una de ellas es la formación de las capacidades humanas. La otra, que esas capacidades puedan ser ejercidas en las diferentes esferas de la vida: económica, social, cultural o política.

La ONU, (1990) Textualmente define el desarrollo humano como:

Proceso por el cual se amplían las oportunidades del ser humano. En principio estas oportunidades pueden ser infinitas y cambiar con el tiempo. Sin embargo a todos los niveles del desarrollo, las tres más esenciales son disfrutar de una vida prolongada y saludable, adquirir conocimientos y tener acceso a los recursos necesarios para lograr un nivel de vida decente. Si no se poseen estas oportunidades esenciales, muchas otras alternativas continuarán siendo inaccesibles. (p. 34)

De acuerdo a lo tratado con anterioridad, es de destacar que el acceso a la educación, especialmente la universitaria está estrechamente relacionada con desarrollo humano, si la misma es de alta calidad, porque le permite al individuo crear una perspectiva diferente de vida y le hace un ser competitivo a nivel laboral, consciente de sus capacidades para desempeñarse y lo faculta para exigir mejores condiciones salariales en el mercado laboral, con lo cual elevar su nivel de vida.

La definición de Desarrollo Humano permite concluir que una persona con educación universitaria, tiene mayores posibilidades de crecimiento en relación a una persona que no tenga dicha preparación.

El informe de la ONU (1990), justifica lo planteado debido a que indica que desarrollo se refiere al enriquecimiento de las capacidades humanas y también a la aplicación de las mismas en la vida económica, cultural, política y social de un país.

Por lo tanto el desarrollo humano se entiende como la oportunidad que tiene el individuo al desempeñarse en un empleo acorde a su capacidad, de tener acceso sin inconvenientes a la alimentación, salud, vestuario, educación y vivienda, recursos primordiales para su subsistencia.

Es importante resaltar que la educación universitaria ocupa un lugar primordial en el desarrollo humano, pues se constituye en el principal pilar del individuo para desempeñarse en el ámbito laboral y por ende tener acceso a riqueza para lograr un crecimiento individual y posiblemente familiar. Y es que una persona al

desempeñarse en un empleo, por ende tiene acceso a ingresos monetarios como pago del trabajo realizado, que le permiten satisfacer las necesidades de alimentación, salud, vestuario, educación y vivienda.

En cuanto más individuos tengan acceso a empleo, por ende mayor será el desarrollo logrado en la sociedad, pues a mayor ingreso, existen mayores posibilidades de aumento del consumo, todo ello crea la corriente de crecimiento de todos los involucrados.

Si se logra que mayor población tenga acceso a la educación universitaria, mayores son las posibilidades de alcanzar un mayor desarrollo humano individual y familiar por ende de la sociedad.

En síntesis, una persona educada puede lograr acceder a mejores oportunidades en el mercado laboral, lo que se traduce que a mayor preparación educativa mayor oportunidad de acceso a un mejor empleo tendrá.

a.1 Desarrollo Humano en Guatemala

El Informe nacional de desarrollo humano –INDH- del PNUD de Guatemala (2011/2012), indica que:

En una sociedad que busca abatir la pobreza y reducir las múltiples desigualdades, las nuevas generaciones necesitan estilos de vida saludables y condiciones de seguridad en el hogar, la escuela y la comunidad; también requieren condiciones adecuadas para desarrollar su identidad; acceder a educación media y superior de calidad, a las ciencias y a las tecnologías, contar con formación para el ejercicio pleno de sus capacidades en el trabajo en la vida política, social y cultural; y tiempo libre para el deporte, recreación y el esparcimiento. Es decir, precisan derechos y oportunidades que les permitan definir el curso de sus vidas, y con ello, contribuir al desarrollo humano de sus comunidades pueblos y nación (p. 4).

Se está de acuerdo con lo descrito en el INDH (2011/2012), pues acá se aborda el desarrollo humano de forma holística, que abre el panorama a los gobernantes interesados en el tema, a reflexionar sobre su gestión. Tal concepto además de

estar inherente el tema del derecho a oportunidades de empleo, educación y salud como básico, se agregan nuevos requisitos que un estado debe de cubrir para su población, destacando por ejemplo el acceso a recreación, deporte y tecnología.

Para Sen (1998), considera el desarrollo humano como el aumento de la propia riqueza de la persona humana, en lugar del aumento de la riqueza de la economía en la que vive.

Se comparte el criterio de Sen (1998), debido a que conforme a las oportunidades de obtener ingresos que tenga el ser humano, será la calidad de vida que posea y podrá disfrutar en la medida de lo posible o gradualmente de los beneficios que involucra la definición de desarrollo humano del INDH (2011/2012).

El desarrollo humano en Guatemala, está vinculado al acuerdo de Paz Firme y Duradera, firmado el 29 de diciembre de 1996. Doce acuerdos en total fueron firmados entre 1991 y 1996 para resolver los principales problemas del país, incluyendo acuerdos operativos relativos al cese al fuego, la desmovilización y el reasentimiento de la población desarraigada, así como los acuerdos más sustantivos que contemplan reformas socioeconómicas, políticas y relativas a los derechos de los pueblos indígenas, entre otros. (Informe de Desarrollo Humano – IDH- 2013).

En Guatemala el papel que juega el Estado es vital por ser un país subdesarrollado, por lo tanto las desigualdades sociales e inequidades prevalecen en la mayoría de la Población a través del tiempo.

En relación con los ocho objetivos del milenio, en 1989 del total de la población en edad de trabajar, solo el 48% estaba ocupada y para 2011, el 54%. La desnutrición crónica pasó de 55.2% en 1995 a 49.8% en 2008. (IDH, 2013, p. 1)

También el IDH (2013), indica que el empleo formal ha crecido mínimamente, complementándose con el autoempleo y empleo familiar. Los datos de la desnutrición crónica reflejan pocos avances en su descenso, por lo cual, las políticas gubernamentales para combatirla, deben enfocarse de forma consciente y consistente.

En cuanto a la enseñanza primaria universal, para 1991 la tasa neta de escolaridad –INE- era del 71.6%, para 2010 de un 95.8%. La tasa de alfabetización de la juventud entre 15 y 24 años aumentó del 76% al 91.1% entre 1994 y 2011. En lo referente a la tasa de mortalidad materna, de 248 muertes por cien mil nacidos vivos en 1989, se llegó a 140 en 2007. (IDH, 2013, P 1)

Los avances en el tema educativo son responsabilidad principalmente de las políticas públicas que instauren los gobiernos que van sucediendo a otros, por lo cual del grado de enfoque, importancia, relevancia y la dotación de los recursos al tema educativo de parte de ellos, dependerá el desarrollo humano digno, de los niños, jóvenes y adultos en formación en los diferentes niveles de instituciones públicas.

Otros aspectos como el cuidado de la salud materna, combate del VIH Sida y la sostenibilidad del medio ambiente y fomentar una asociación mundial para el desarrollo complementan los ocho objetivos del milenio, incluidos en el IDH 2013, de los cuales el gobierno con la generación de políticas públicas adecuadas, el sector privado con el pago de impuestos y la sociedad civil como ente supervisor y evaluador del cumplimiento de las políticas públicas, son los responsables de su cumplimiento.

En resumen, se considera que las cifras mencionadas en el IDH 2013, referentes a los ocho objetivos de desarrollo del milenio en Guatemala que tienen como meta final el 2015, han avanzado con escasa relevancia.

Por otra parte, los resultados de la encuesta nacional de condiciones de vida ENCOVI (2011), reflejan que el 13.33% de guatemaltecos en el país, vive con menos de 1,50 dólares al mes.

Además la ENCOVI (2011), ofrece una radiografía completa sobre el drama de la pobreza en el país:

Los resultados publicados indica que el 53.71% de los guatemaltecos vive en condición de pobreza, lo cual equivale a 7 millones 861 mil 257 habitantes de un total de 14 millones 636 mil 487. El 13.33 vive en condiciones de extrema pobreza (1 millón 951 mil 043 personas), mientras el 40.38% en pobreza no extrema (5 millones 910 mil 213 de personas). La ENCOVI determina que la línea de pobreza extrema tiene un valor anual per cápita de Q.4,380.00 equivalente a Q.365 al mes, lo cual incluye únicamente el costo de consumo mínimo en alimentos por persona al año, mientras la línea general tiene un valor de Q.8,292.90 que incluye el costo de consumo mínimo en alimentos más un consumo mínimo en bienes y servicios complementarios por persona al año con un monto de Q691.08 al mes por persona.

Las cifras relevantes de la triste realidad que atraviesa la mayoría de la población guatemalteca, dejan entrever la falta de atención del Estado y de la sociedad en general al tema de pobreza y sobre todo pobreza extrema, de donde derivan problemas de desnutrición y muerte infantil, muerte maternal, inasistencia o deserción escolar para mencionar algunos.

Otro estudio denominado, evaluación de la pobreza en Guatemala, señala que,

“el país fue capaz de reducir la pobreza de un 56% al 51% entre 2000 y 2006. No obstante, cifras oficiales de 2011 indican que la pobreza subió a un 53.7%. La situación es especialmente difícil en los municipios rurales, que abarcan el 44% del país. Allí casi ocho de cada 10 personas viven en pobreza, según los resultados del Mapa de Pobreza Rural 2011”. (Panorama general, Banco Mundial –BM-, 2013).

Las cifras del BM (2013), complementan la información de la ENCOVI (2011), presentan la tendencia del comportamiento del índice de pobreza entre 2000 y 2011, donde en algunos gobiernos, derivado de las políticas públicas para apoyo a quienes la sufren se logró disminuir, pero luego se observa un aumento de dicho índice en un 2.7% en un lapso de cinco años (de 2007 a 2011).

Los resultados del IDH 2013, la ENCOVI 2011 y el informe de panorama general del Banco Mundial coinciden en sus publicaciones, las cuales están actualizadas hasta 2011.

Con la información presentada en este apartado, donde destacan como básicas, el acceso a empleo, a la salud y a la educación, se considera que la mayoría de la población Guatemalteca carece de las oportunidades para llevar una vida digna que dicta la definición de desarrollo humano.

Ante tal situación es urgente que el Estado cumpla con el marco legal y principalmente con el Acuerdo de Paz firme y duradera firmado en 1996, para encaminar a sus ciudadanos hacia su propio desarrollo y por ende al de la nación.

2.2.3 Calidad educativa

La educación representa uno de los pilares fundamentales para el desarrollo humano de los países y por ende un desafío para la aplicación de la calidad.

Las metodologías de enseñanza-aprendizaje utilizadas por los docentes son un eslabón intrínseco que afecta directamente la calidad educativa. Pues al no usar las metodologías de enseñanza-aprendizaje adecuadas al nivel educativo y currículo, se crearán las falencias de aprendizaje en el alumno, las cuales arrastrará y aumentará en su camino hacia las aulas universitarias donde tampoco se vislumbra que las metodologías mencionadas sean las más adecuadas, repercutiendo en su calidad académica a nivel general.

Por supuesto que existen otros factores intrínsecos que afectan la calidad educativa reflejada en el docente, como la remuneración salarial, la falta de capacitación y motivación, el clima y la cultura organizacional para mencionar algunos.

A nivel extrínseco, mejorar la calidad educativa significa adquirir compromisos cada día más profundos entre el estado, sector privado y la sociedad en conjunto, con el fin de que la educación en los países funcione como una cadena en la cual

cada sector funcione como un eslabón de la misma, a la cual al romperse uno, deja de funcionar como tal.

Los países subdesarrollados, son los que enfrentan más dificultades para abordar el tema de calidad educativa, porque siempre tienen problemas de presupuestos a nivel estatal, lo cual les impide aplicar reformas a las políticas educativas para mejorar la calidad de la educación en todos los niveles educativos. En Guatemala este factor afecta también a la universidad estatal, que siendo autónoma y por ley debería recibir ingresos financieros del 5% del presupuesto nacional de ingresos y egresos de la nación, en la actualidad no los recibe, de parte del estado.

La calidad educativa, de acuerdo a la Fundación Instituto Ciencias del Hombre, se define de la siguiente manera:

Podemos hablar de calidad de la enseñanza si los objetivos inherentes a la actividad educativa se logran con éxito. El hecho de que el concepto de “calidad de la educación” constituya un término relativo ha dado lugar a que las definiciones y aproximaciones efectuadas al respecto por las distintas audiencias difieren entre sí. En algunos casos se asocian los criterios de calidad a “rango” y “estatus”, considerando como “buenos centros” aquellos donde asisten alumnos de extracción socioeconómica alta. En otros casos se considera que son los medios, dotación y calidad de los docentes, adecuación de edificios, dotaciones y equipamientos, currículum ofrecido, etc., los que determinan fundamentalmente la calidad de un centro. Finalmente, una gran mayoría se decanta definiendo la calidad en función de los resultados, entendiendo que son éstos los que realmente definen la calidad de un centro. (p. 1)

De acuerdo a lo tratado en el párrafo anterior, se considera que la calidad educativa está en función del tamaño de los edificios –aunque en la enseñanza virtual ya no son tan necesarios-, calidad de docentes, metodologías de enseñanza-aprendizaje, equipamientos y currículum para mencionar algunos.

En países subdesarrollados como Guatemala, las políticas educativas y el presupuesto asignado al Ministerio de Educación y a la USAC o es suficiente, o no es distribuido de acuerdo a las necesidades de cada centro educativo o facultad, encontrándose falencias en algunos (as) como: la falta de

infraestructura, mobiliario y principalmente recursos humanos (maestros), ello de acuerdo a publicaciones de medios televisivos, radiales y de prensa.

Por lo tanto a nivel nacional es complicado garantizar la calidad educativa en todos los centros educativos públicos.

Si se trata el tema a nivel de instituciones educativas privadas, proliferan gran cantidad de centros educativos, sin que exista actualmente un parámetro de medición de la calidad educativa con la que funcionan, siendo el principal termómetro de medición el acceso a la única universidad pública de Guatemala como lo es la Universidad de San Carlos, donde la mayoría de estudiantes que se someten a las pruebas de admisión, reprobaban las mismas.

Por otra parte, el término calidad ha sido objeto de discusión desde el siglo XVIII hasta nuestros días y no se ha logrado llegar a concretar una definición debido a la diversidad de opiniones y empleos de dicho término, por lo tanto se ha tratado de unificar criterios al respecto y lo único que se ha logrado es ampliar las confusiones. A continuación se presentan las definiciones del concepto puro, que indican algunos autores e instituciones, quienes han contribuido al fortalecimiento del concepto.

Según el Diccionario de la Real Academia Española el término calidad viene del

“(Del lat. *qualitas*, -*ātis*, y este calco del gr. *ποιότης*). 1. f. Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor. Esta tela es de buena calidad. 2. f. Buena calidad, superioridad o excelencia. La calidad del vino de Jerez ha conquistado los mercados.” (DRAE, versión digital, 21 edición).

Filosóficamente algunos autores se enfocan de diferente perspectiva, así Platón con un enfoque de excelencia, define la calidad como “excelencia como superioridad absoluta del producto (lo mejor), asimilación del concepto de lujo, analogía con la calidad de diseño” citado de (citado por Camisón, Cruz, González, 2007, p. 147).

Se está de acuerdo con el enfoque de excelencia de Platón en este aspecto, porque al abordar el tema de calidad, se tiene que hablar de supremacía, de algo que alcance o mejor si supera las expectativas de lo que se desea obtener, entiéndase de un producto o de un servicio. O sea que el usuario o cliente reciba lo que el oferente o vendedor le ofrezca de acuerdo al diseño o prototipo mostrado, sin modificaciones, al menos que el cliente las haya solicitado.

“Deming. W., insistió en que la administración acepte la responsabilidad de contribuir con buenos sistemas” (Heizer y Render, 2009, p. 197). Esto quiere decir que los directores se encarguen de asignar los recursos suficientes al proceso para que el insumo a transformar, resulte en un producto o servicio de alto nivel de calidad satisfactorio para el cliente y sobre todo con menos fallas derivadas de su proceso.

“Juran J., pionero en enseñar a los japoneses cómo mejorar la calidad, cree firmemente en el compromiso, el apoyo y la participación de la alta dirección en el esfuerzo por lograr la calidad. Asimismo, es un convencido de los equipos que de manera continua buscan cómo elevar los estándares de calidad” (Heizer y Render, 2009, p. 197).

Por lo tanto el enfoque de Juran permite determinar que no solo la dirección asigne los recursos sino que también participe directamente del proceso. Quiere decir que esté enterada del funcionamiento completo del sistema y proceso de producción y de las características de los productos y servicios que se transformen. Esto ayuda a conocer las fortalezas y debilidades directamente y no con información de otros que muchas veces sube a la administración de forma tergiversada al pasar por distintos canales previamente.

En el tema educativo se interpreta que la calidad dependerá de los recursos humanos, físicos y financieros, pero sobre todo de las metodologías de enseñanza-aprendizaje que se utilicen en las aulas y las cuales se definen como

las distintas formas de organizar y el método de llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje. (Díaz, 2006, P. 18).

“Feigenbaum A. que en su libro de 1,961 Total Quality Control, estableció 40 pasos para implementar los procesos de mejora de la calidad. No veía a la calidad como un conjunto de herramientas sino como un campo total que integraba los procesos de una compañía. Su trabajo sobre cómo las personas aprenden de los éxitos de los demás condujo al campo de los equipos de trabajo inter-funcionales” (Heizer y Render, 2009, p. 197).

Este enfoque parecido al de Juran, permite como que ser más específicos para centrar los esfuerzos de calidad en los 40 pasos, pero además escribe también sobre la unificación de los procesos lo que permite ver todo bajo una misma lupa. En la educación universitaria, se debe aprovechar las opiniones de alumnos experimentados, para retroalimentar el proceso educativo y enriquecer el aprendizaje del resto de alumnos que conforman el aula.

En sintonía con los autores mencionados, Heizer y Render (2009) indican que,

“Quality is Free fue el libro publicado en 1,979 con el que Crosby atrajo la atención. Crosby creía que en el intercambio tradicional entre el costo de mejorar la calidad y el costo de la mala calidad, el costo de la mala calidad siempre es subestimada. El costo de la mala calidad debe incluir todas las cosas que incluye no hacer bien el trabajo desde la primera vez. Crosby acuñó el término cero defectos y estableció: No existe absolutamente ninguna razón para tener errores o defectos en cualquier producto o servicio” (p. 197).

Este modelo a pesar de hacer énfasis en el costo de lo que representa la mala calidad, no fue un modelo exitoso, pues no hay proceso incluso en la actualidad que no produzca por lo menos un error. En el aula de cualquier nivel educativo, siempre existirán alumnos que no logran el alcance de conocimientos deseado por el docente, por diversidad de factores.

Parasurraman/Berry/Zithml, “enfocan la calidad hacia alcanzar o superar las expectativas de los clientes. Énfasis en la calidad de servicio” (citado por

Camisón, 2007, p. 147). Significa que además de ofrecer un producto construido de acuerdo a las especificaciones de diseño, el mismo sea entregado antes o en el tiempo estipulado.

Evans (Protect an Gamble), “su enfoque en la calidad total, significa calidad gestionada. Abarca toda la cadena y el sistema de valor” (citado de por Camisón, 2007, p. 147). Quiere decir que existe un involucramiento de todo el personal con la calidad, desde los más altos ejecutivos hasta el colaborador de más bajo perfil.

Por lo tanto en toda empresa o institución pública, la calidad está inmersa en el proceso y todos son responsables por cada etapa por la cual el producto pasa hasta que el mismo llega al cliente o consumidor final. En la educación, la calidad es afectada por el simple hecho de que no exista higiene en los sanitarios que utilizan los alumnos. Por lo tanto el personal de mantenimiento juega un papel preponderante en este tema.

Según normas de la International Standard Organization (ISO) calidad es: “conjunto de propiedades y características de un producto o servicio que le confieren la aptitud de satisfacer necesidades explícitas o implícitas” (Diccionario Enciclopédico de la Educación (p. 36).

La definición de ISO es más generalizada y comprensible, producto de una integración y afinación de las definiciones que los autores y gurús de la calidad, a lo largo de los años han tratado de imponer a base de sus propios criterios.

Los modelos de los contribuyentes a los sistemas de calidad mencionados con anterioridad son aplicados a todo tipo de empresa tanto de producción como de servicios y, a nivel público o privado. Por tal razón, la educación que se constituye en la tarea más importante en la que se involucra el ser humano, debe ser objeto de medición de la calidad por cualquiera de estos sistemas o con una mezcla de los mismos, ya que las exigencias globales en la actualidad obligan a

las instituciones educativas a fortalecer la calidad de sus procesos y por ende a revisar la calidad de conocimientos que transmiten.

Lo indicado en el párrafo anterior debe ser complementado por el diseño o rediseño curricular, la evaluación y los métodos de enseñanza.

Aunado a lo anterior, se debe hacer énfasis en el control de calidad de sus docentes, metodologías de enseñanza-aprendizaje, actitud y responsabilidad de alumnos, instalaciones y tecnología para mencionar algunos, con el fin de garantizar una plena transformación y perfeccionamiento de sus educandos y que los mismos estén preparados para contribuir de acuerdo al nivel de formación en el que se encuentren, a la sociedad de sus países, que tanto lo necesitan.

Para Candela (1999), “la calidad educativa se expresa en gran medida, en estrategias educativas generadas entre la interacción de docentes y alumnos...” (p. 1).

Lo indicado por Candela (1999), se considera relevante, debido a que el intercambio de opiniones e ideas entre docentes y alumnos, contribuye a enriquecer el conocimiento. En ese intercambio se cuestiona al alumno, se devuelven preguntas, se piden consensos, se aceptan versiones alternativas, etc., aspectos que contribuyen a mejorar la calidad educativa, dejando por un lado el que solo se acepte el punto de vista del docente.

A parte de ello el docente evalúa el aprendizaje logrado por los alumnos, tomando en cuenta el tema y el contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. También los alumnos de acuerdo a su capacidad y experiencia evalúan las competencias del docente, quien para generar aceptación y confianza en el alumnado, debe gozar de amplia preparación y experiencia en los temas que imparte, garantizando la calidad de su enseñanza.

Las instituciones educativas deben de valorar y mostrar el trabajo de sus docentes para que puedan servir de ejemplo a otros docentes y a otras instituciones, para ser objeto de imitación y se mejore la calidad educativa sectorial y global.

Para lograr integralidad de la calidad educativa, a las competencias de docentes y alumnos y metodologías de enseñanza-aprendizaje, se debe agregar que el contenido curricular de cada una de las materias y, el contenido total del pensum de estudios a cualquier nivel, principalmente el universitario, esté acorde a las exigencias y competitividad de instituciones educativas nacionales y de ser posible internacionales, aparte de ello, deben responder a las exigencias del empresariado y sociedad en general.

Según lo indicado por Mauri, Onrubia, Coll & Colomina (2005),

es necesario y urgente plantear una aproximación al análisis de la calidad de las propuestas educativas apoyadas en contenidos educativos reutilizables que contemple la complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, basando el análisis en sus distintas características específicas, y al mismo tiempo que considere las especiales características que aporta al proceso la mediación de materiales presentados en formato multimedia e hipermedia, es decir, que sea capaz de dar cuenta de lo específico que añade al proceso la incidencia de las herramientas tecnológicas. (p.3).

A lo planteado por Mauri et al. (2005), se agrega que al hacer uso de las tecnologías de la información y la comunicación -Tic's-, la educación amplía su cobertura y al impartir la totalidad del contenido curricular por dicho medio, favorece a alumnos que por diversidad de razones, no pueden asistir físicamente al aula, pero si pueden lograr formarse académicamente en la comodidad de su oficina del trabajo u hogar.

En este sentido, aspectos como infraestructura acorde al tamaño de los grupos, mobiliario y equipo, tecnología, mantenimiento de las áreas, etc. son aspectos que pueden contribuir a la calidad educativa integral, pero no son tan necesarios,

si una institución tiene diseñados sus programas para ser impartidos por medio de la enseñanza-aprendizaje virtual.

Es destacable mencionar que cuando el nivel de las instituciones educativas es diversificado y sobre todo universitario, la exigencia de la calidad y su integralidad debe ser mucho más elevada, pues además de educar, se están formando estudiantes que saldrán al mercado laboral y ante ello, deberán tener un perfil académico competitivo, de acuerdo a las exigencias del empleador.

2.2.4 Educación Superior

Según el compendio sobre la de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO (1998),

La educación superior es un componente de un sistema único que empieza con la educación para la primera infancia y la enseñanza primaria y continúa a lo largo de toda la vida. La contribución de la educación superior al desarrollo del conjunto del sistema educativo y a la nueva orientación de su vinculación con los demás niveles de enseñanza, y más concretamente con la enseñanza secundaria, ha de ser una prioridad. La enseñanza secundaria debe no sólo preparar para la enseñanza superior y facilitar el acceso a ésta, sino también ofrecer una formación general y preparar a los alumnos para la vida activa (p. 2)

La definición anterior permite comprender lo esencial de los ciclos educativos por los cuales atraviesa el ser humano hasta llegar a pisar las aulas universitarias. Está claro que de acuerdo a la atención brindada al estudiante, en cuanto a recursos para financiar sus gastos económicos de alimentación y educación ya sea por el estado o por los padres de familia; la calidad de las metodologías de enseñanza-aprendizaje utilizadas por los docentes y, el apoyo psicológico de sus padres y docentes le facilitarán en gran magnitud, llegar lo suficientemente preparado para afrontar y superar la enseñanza superior.

Un aspecto complementario, pero tal vez el más importante para resaltar y que enmarca el crecimiento de un ser humano desde su niñez hasta ser adulto, es el

entorno. Entiéndase como el trato familiar, la convivencia con ellos y con los amigos y vecinos así como la comunidad cercana que le rodea, pues son quienes le conocen y en algún momento admirarán y brindarán el apoyo en cualquier actividad comunitaria relacionada con sus prácticas educativas en la comunidad, para su superación personal.

Todos los aspectos mencionados en los dos últimos párrafos en conjunto, le permitirán al joven afrontar y superar los desafíos de los ciclos educativos, principalmente el de la educación superior y, desempeñarse en un empleo con capacidad suficiente para ser productivo y generar riqueza.

Por otra parte, la globalización ha sido un proceso que ha venido afectando todas las actividades productivas y educativas de los países, generando en los considerados grandes potencias a nivel mundial altos beneficios, mientras en otros países, que ni siquiera conformados como bloque, han logrado superar sus grandes lagunas económicas por su falta de capacidad para ser competitivos en tan exigente mercado globalizado.

Aunado a la situación anterior la crisis financiera global de 2,007 a la fecha (enero, 2,014), todavía tiene vestigios del gran impacto que causó y donde las grandes potencias se vieron afectadas, pero como siempre los países más pobres como Guatemala, que dependen de esas grandes potencias en su economía, vieron desaparecer lo que habían construido para ir camino hacia el desarrollo, camino que ahora se torna más cuesta arriba.

En esta situación se ve afectada la educación superior, quien no se ha salvado de tales fenómenos y aunque de la crisis financiera se tiene estimado salir en un mediano plazo, la globalización sigue y es un proceso continuo y de retroalimentación que no terminará nunca, por lo tanto los países que no se sumerjan en el mismo, prácticamente están fuera de competencia, entonces tratando el tema de competitividad a nivel universitario, las entidades encargadas

de brindar los servicios educativos de este nivel, se deben estar preocupando para implantar nuevos sistemas enfocados sobre todo en la calidad educativa.

Un caso típico el que está sucediendo en España, donde la educación superior ha tomado auge desde décadas atrás, pero no quiere decir que sea una educación con un nivel adecuado de calidad en comparación por ejemplo con Estados Unidos Americanos (USA), aspecto que reconocen las autoridades universitarias españolas y por lo cual, están revisando sus sistemas actuales de enseñanza y proponer en la medida de lo posible la mejora, por supuesto implantando sistemas de calidad que les permitan avanzar hacia la competitividad con las grandes potencias como Alemania, Japón y USA.

Lo aseverado en la parte final del último párrafo se comenta a continuación, con la publicación de Ordoñez S. de la Universidad Internacional Meléndez Pelayo de España, donde indica lo siguiente:

- En cuanto a la estructura de funcionamiento,
- a. Las universidades deberían de ser diferentes. Se refiere a especializarse. Cada una debería de tener su propio nicho.
 - b. La apreciación de la sociedad, los títulos de una universidad gustan más que otros.
 - c. La especialización puede llevar a un éxito y ser confiable para el empresariado el financiarles.
 - d. Hacer más heterogeneas las universidades es una necesidad vinculante al sector productivo. Ayudaría para infraestructura docente, investigación y construcción de laboratorios para uso bipartito (universidad y empresa).
 - e. En la encuesta de rendimiento en la sociedad, las universidades que tuvieron bajo perfil, se están preparando para mejorar.
 - f. Cada universidad debe ofertar su enseñanza y por ende competir, entonces, las grandes estructuras universitarias deberían estar vinculadas con los sectores productivos, pero de acuerdo a su especialidad para no desperdiciar esfuerzos.
 - g. El sistema universitario, 40 años atrás era pobre, caduco. Ahora es internacional, globalizado, con profesores capaces y estudiantes muy buenos.
 - h. Todo mundo se quiere incluir en el sistema Español (S/N).

Lo tratado con anterioridad permite observar aspectos relevantes indicados por Ordoñez, como el hecho de proponer la especialización de las universidades en España donde cada una pueda ofrecer carreras de acuerdo a las necesidades específicas de la población, lo cual pueda generar productividad, riqueza y por

ende desarrollo regional. También se habla de profesores muy buenos y de estudiantes muy buenos, quiere decir que existe un compromiso de doble vía para con la educación y por ende con la calidad de la misma.

En Guatemala, la universidad pública ofrece diversidad de carreras, mientras las universidades privadas aprovechan los nichos de mercado no cubiertos por la misma, de acuerdo a la lógica del mercado y a sus capacidades para ofrecer sus servicios educativos.

Por otro lado, continuando con el ámbito español, está la movilidad de profesores e investigadores. De acuerdo a lo publicado por Erick Bacnda, de la Universidad Politécnica de Madrid quien indica que:

- a. La investigación va ligada de la movilidad y, es una actividad internacional. Ahora con más recursos puede haber una mayor movilidad que antes.
- b. La movilidad se debe favorecer. La mejor manera de promocionarla es que las condiciones de trabajo sean las correctas. Tener laboratorios, infraestructura y la gente excelente. Entonces no habría movilidad, pero por ello los investigadores se van a otros países. Incentivación fiscal, cuando contratan investigadores e investigadoras que le retribuyan en los estados de resultados. El salario no es importante.
- c. Otro aspecto importante es, la transferencia del conocimiento científico y tecnológico a la sociedad. La receta para mejorar la competitividad en Europa es más excelencia y todo lo que se haga con ello, tendrá su retorno.
- d. La excelencia siempre da resultados. Esto indica la calidad de laboratorios, proyectos y personas.
- e. La ciencia moderna se inventó en Europa, pero China, Japón y USA se están adelantando a España.
- f. En España no hay divulgación de la ciencia, pero se están haciendo esfuerzos importantes por las instituciones públicas y privadas.
- g. La solución, mejor educación y mejor educación y mejor educación (S/N).

También indica Erick Bacnda, de la Universidad Politécnica de Madrid sobre la eficiencia en la gestión de recursos:

- a. Los sistemas públicos, son complejos, por lo tanto la coordinación entre ellos tiene importancia. La tendencia es a las fusiones en torno a grandes retos sociales, por lo tanto los organismos públicos de investigación deben coordinarse.
- b. El problema es reconocible. Antes había separación entre investigadores básicos y clínicos. Ahora hay una investigación transnacional de lo básico a lo clínico. Entiéndase del laboratorio hasta la cama del paciente. Los filtros adecuados eliminaría la burocracia.
- c. Se ha avanzado muchísimo camino, lo que es cierto es que no se está la altura de otros países con los que nos deberíamos comparar, por lo cual es necesario prepararse para alcanzar el nivel de los vecinos de Europa y USA.

- d. Los presupuestos no son adecuados. Se ha dado un frenazo, pero se siguen dando más frenazos. El gobierno se ha equivocado al no dar prioridad a la investigación.
- e. La teoría del conocimiento está basada en los resultados de investigación.
- f. La inversión en investigación es a largo plazo.
- g. Cuando se piensa en investigación se habla de presupuestos del sector público, pero el sector privado hace los dos tercios de inversión (S/N).

En Guatemala hay un largo camino por recorrer, pues a nivel de la USAC, existe movilidad docente y estudiantil, pero no intercambio, ello debido a que no se ofrecen carreras en el idioma inglés.

Para conocer las políticas de la universidad pública en Guatemala, se aborda la publicación incluida en el plan estratégico (2022), de la USAC, donde se indica que:

Bajo la conducción del señor Rector y los Directores Generales de la administración central, se generaran las políticas y programas que tiendan a fomentar la realización de actividades conjuntas que vinculen la investigación, la docencia y la extensión. Asimismo, los Decanos y Directores de Escuelas no Facultativas y de Centros Regionales, deberán promover el mismo tipo de actividades integradoras al interior de sus respectivas unidades. (p. 14).

Con respecto al párrafo citado con anterioridad, las políticas públicas de la USAC, incluidas en el plan estratégico (2022), tienen un enfoque integral de todas sus unidades académicas y de acuerdo a lo descrito, enfocado a mejorar su función académica.

Las políticas descritas en el plan estratégico (2022), de la USAC, parten de tres grandes áreas. La académica, el liderazgo institucional y sistema de gobierno y administración. Cada una de estas tres políticas incluye a la investigación, docencia y extensión. En el área académica, los ejes están encaminados a enriquecer el marco académico de cada unidad de la USAC, haciendo estudios de mercado para los programas académicos y productos universitarios. Los programas académicos para establecer la pertinencia de su oferta con base a egresados, trabajos de extensión, servicios universitarios y productos universitarios que permitan establecer la demanda que no se ofrece. (p. 13).

En el área académica, eje de investigación, realizar estudios de problemas nacionales, en las líneas de pobreza, desarrollo tecnológico, desarrollo humano y sostenible, seguridad ciudadana, todos ellos derivados de la importancia que tienen para el desarrollo del país. Además enfocar la investigación para fines de desarrollo curricular, fortalecimiento científico y tecnológico de los programas de formación de investigadores. Crear incentivos salariales o académicos para el personal de investigación, así como su formación y desarrollo a través del intercambio con otras universidades y, desarrollo de centros de investigación en todas las unidades académicas. (Plan estratégico USAC-2022, p. 14-17).

En el área académica, eje de docencia, se incluye el diseño y rediseño curricular y destaca, la formación humanística en todas las carreras. Desarrollo de unidades académicas de acuerdo al potencial productivo, cultural y geopolítico del país. Formación y estímulo constante del personal docente, modernización metodológica y tecnológica, mejoramiento del sistema de ingreso y permanencia de estudiantes a la USAC. (Plan estratégico USAC-2022, p. 18-19).

En el área académica, eje de extensión, se incluye programas de educación no formal y extracurricular para los universitarios y la población en general. Incluir a personas de la tercera edad y discapacitados para ser atendidos por estudiantes que estén realizando su Ejercicio Profesional Supervisado (EPS). Además se debe fortalecer los programas de EPS y adecuarlos a las necesidades estatales. (Plan estratégico USAC-2022, p. 20).

Según el plan estratégico (2022), de la USAC, en lo que concierne al liderazgo institucional, se deben desarrollar programas para vincular a dicha universidad con todos los sectores económico, político y social, así como fomentar la pertinencia de sus egresados. En el área de liderazgo institucional, eje de investigación, se deberán promover estudios para fomentar iniciativas de ley y políticas públicas para la búsqueda del desarrollo del país. Formular propuestas

que fomenten la Reforma Educativa del país y de integración educativa de la región centroamericana. (p. 21).

En el área de desarrollo institucional, eje de docencia, incluye que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean vinculados al conocimiento de la realidad nacional y sus relaciones internacionales, se formen egresados con perfil de líder, para mejorar su desempeño laboral. En el eje de extensión, Fortalecimiento de las relaciones USAC-Estado, para el cumplimiento de artículos de la Constitución Política de la República, Acuerdos de Paz, otros acuerdos nacionales y regionales e incidir en las políticas públicas. (Plan estratégico USAC-2022, p. 22).

En lo que concierne a la administración y gobierno de la USAC, se debe velar por el cumplimiento de la planificación, específicamente del plan estratégico USAC-2022. Se deberá fortalecer la cooperación nacional e internacional, así como vincular oferta y demanda de la misma. Agilizar las funciones de las unidades académicas al modificar su estructura organizativa. Fortalecimiento democrático, principalmente la revisión de los procesos eleccionarios actuales. Elaboración del marco administrativo y financiero de la USAC. Descentralización y desconcentración universitaria. Optimización del uso de infraestructura, maquinaria y equipo, así como tecnología para facilitar y ampliar la cobertura de la educación superior.

Promover el tema de seguridad en cuanto a contingencias de sismos de gran intensidad y otros temas como inseguridades causadas por la delincuencia común y problemas de tránsito vehicular. (Plan estratégico USAC-2022, p. 24-28).

Las políticas presentadas con anterioridad incluidas en el plan estratégico de la USAC-2022, se consideran como las más relevantes, las cuales están asociadas y encaminadas a mejorar la calidad educativa de tan importante institución en Guatemala.

a. Calidad Educativa de la Educación Superior

a.1 Definición de Calidad Educativa de la Educación Nivel Superior

Según el compendio sobre la de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO (1998),

La calidad de la educación superior es un concepto multidimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, dotación de personal, alumnos, infraestructura y entorno académico. Ha de prestarse especial atención al progreso de los conocimientos mediante la investigación. Las instituciones de educación superior de todas las regiones han de someterse a evaluaciones internas y externas realizadas con transparencia, llevadas a cabo abiertamente por expertos independientes. Sin embargo, ha de prestarse la debida atención a las particularidades de los contextos institucionales, nacionales y regionales, a fin de tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad. Se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de educación superior, que debería estar centrado en el estudiante. Para alcanzar dicho objetivo, hay que reformular los planes de estudio, no contentarse con el mero dominio cognoscitivo de las disciplinas e incluir la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales. (p. 2)

El término calidad sigue siendo complicado para los expertos definirlo, sin embargo no se debe tratar de definirlo sino aplicarlo donde sea necesario y por supuesto donde sea posible.

A nivel superior el término calidad educativa tiene relación directa con la evaluación y acreditación, sin dejar por un lado la pertinencia del entorno social.

La evaluación y acreditación, según el Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación, edición El Salvador (2004), se refieren a la aplicación de estándares de calidad, reingeniería, planeación estratégica, misión y visión en el ámbito universitario con el fin de elevar el nivel académico y profesional de los egresados.

La pertinencia significa el impacto que puede tener la universidad en la comunidad o la nación en general a la que pertenece.

“La pertinencia y la calidad, junto a la internacionalización, representan para la UNESCO, los tres aspectos claves que determinan la posición estratégica de la educación universitaria” (citado por Aguila, 2004, p. 2).

La internacionalización universitaria se refiere a la capacidad de intercambio de información y de ofrecer.

De acuerdo a lo indicado por Aguila (2004), la proliferación incontrolada de las universidades y otras instituciones, mayoritariamente las privadas, y la realización de funciones básicas de las universidades por otras instituciones, lo que contribuye al fin del monopolio del conocimiento de servicios educativos hacia otros países.

a.2 La Calidad de la Educación Superior como Concepto Histórico

La educación superior es impartida a un limitado número de personas y durante su desarrollo ha sufrido ciertas reformas. La primera al calor de la Reforma de Córdoba en 1918, caracterizada por la autonomía, modalidad de co-gobierno, con modelo de gratuidad y presencial, financiada por el gobierno, su gestión era corporativista, con escasa innovación tecnológica, existían muy pocas universidades privadas y reducida diversidad de carreras, entre otras. (Rama, 2006, p.1).

En la década de 1960 a 1970, se dieron cambios bruscos, entre los que destacan la incapacidad del estado para financiar a mayor cantidad de matriculados, lo que produjo mayor distancia en términos de pertinencia, deteriorándose la calidad de egresados. Se fueron suprimiendo los modelos de élites para dar paso a nuevos contingentes urbanos. Aparte de ello, los modelos económicos golpearon las puertas de la educación superior, generando una nueva transformación.

La segunda reforma comenzó en los 80 y se caracterizó por un modelo binario público-privado, de alta y baja calidad, universitario y no universitario. Generó la expansión de universidades privadas con el fin de absorber demanda insatisfecha, privilegiando a ciertas clases sociales, redujo el acceso a mujeres y población rural, funcionando con menores exigencias de calidad. El modelo de mercado libre de los 80 produjo un deterioro global de las certificaciones al no establecerse un estándar mínimo de calidad en la enseñanza universitaria en relación al precio-calidad que cada universidad ofrecía. Los empleadores tenían libertad de emplear y ofrecer remuneración al profesional, de acuerdo a la universidad que había egresado. (Rama, 2006, p. 3).

Un nuevo shock sufren las universidades de América Latina en su tercera reforma en los 90, donde surge la internacionalización, las tecnologías de la información y comunicación, nuevas políticas públicas para que sectores marginados tuvieran acceso como población indígena, discapacitados, migrantes, etc. Con todo ello la globalización de la educación fue un hecho, acortando distancias, cruzando fronteras, educando en red y virtual, prácticas pedagógicas de simulación, autoaprendizaje y de praxis, una educación no presencial. Todo ello favoreciendo la masificación a las familias y personas que por necesidad laboral necesitan incrementar sus años de estudio. (Rama, 2006, p. 4).

Se comparte lo indicado por Rama (2006), debido a que la evolución de la educación superior, ha permitido a la fecha, contar con universidades renovadas que ofrecen sus servicios en diversos países, facilitando los procesos de formación y graduación, situación que no sucede en la actualidad en la universidad pública de Guatemala USAC.

Otra crítica a nivel general de la evolución universitaria, es señalada por Águila (2004), quien indica que,

Hasta comienzos de la década del 60 del siglo pasado, existía una visión tradicional y estática de la calidad de la educación universitaria, se presuponía la calidad de la enseñanza y el aprendizaje como constitutivos del sistema, se basaba ante todo en la

tradición de la institución, en la exclusividad de profesores, alumnos y en los recursos materiales. Se daba por sentado que más años de escolaridad tenían necesariamente como consecuencia que producir ciudadanos mejor preparados y productivos así como más democracia y participación ciudadana. (Pág. 2)

El modelo universitario mencionado por Aguila (2004), es aún vigente, sobre todo en la universidad pública y conforme el avance de los años ha sido motivo de diversas críticas. La calidad educativa se considera que no ha mejorado, pero la oferta de educación universitaria si ha aumentado, proliferando universidades privadas que ofrecen los mismos o mayores servicios que las públicas en otros horarios u en otros planes, por supuesto que a mayores costos.

Sin embargo esta proliferación de universidades privadas ha derivado de la poca capacidad que tiene la universidad pública de atender a sus estudiantes – incluyendo a los ya inscritos- (y tomando como experiencia la USAC), pues cada año son más los jóvenes que desean incorporarse a las aulas universitarias y lamentablemente la universidad no tiene la capacidad física para atenderlos y muchas veces tampoco cuenta con la capacidad tecnológica para ofrecer otro tipo de servicios como la enseñanza virtual como una posible alternativa de atención.

Continuando con el desarrollo histórico de la calidad, según Tobón, Rial, Carretero & García (2006),

Desde 1990, las universidades han comenzado a hablar de calidad, y lo están haciendo en situaciones como las siguientes: 1) aumento de la crítica social por falta de pertinencia de sus programas; 2) escasa investigación, y falta de relevancia de la investigación para resolver los problemas sociales y empresariales; 3) alto grado de ineficiencia y de ineficacia, que lleva a un mal empleo de los recursos aportados por el estado, las empresas y las mismas personas; 4) alto desempleo de sus egresados por la poca pertinencia de los estudios realizados; 5) aumento significativo de la oferta de estudios en educación superior, que genera la posibilidad de que una universidad vea disminuido su número de estudiantes; 6) llegada de universidades extranjeras de gran prestigio y 7) progresivo aumento de los países en los cuales la financiación estatal está sujeta a la demostración de impacto de las universidades. (p. 60).

Se está de acuerdo con lo indicado por Tobón et al. (2006), debido a que se cumplen los siete numerales señalados, destacando en la universidad pública de Guatemala USAC, la falta de pertinencia de algunas carreras, por no manejar una

política de revisión periódica del currículo de las carreras que ofrece. Aunado a ello que a la fecha, no han existido consensos con el sector empresarial, estatal y sociedad en general, para definir los perfiles de egreso que se requieren.

Para enfatizar en la calidad de la educación superior, “Una universidad es de calidad cuando encamina todo a formar investigadores, desarrolla investigaciones y forma profesionales con competencias investigativas” (Tobón et al. 2006, p. 63).

Ante tales planteamientos, la universidad debe ser capaz de formar profesionales capaces de adquirir conocimientos y aplicarlos, pero también con competencia para genera investigación y desarrollar nuevos problemas con su respectivo algoritmo de solución.

En el ámbito europeo, indica González (2006),

Conscientes del papel que desempeña la educación en el desarrollo de los ciudadanos y las sociedades modernas, el 19 de junio de 1999, treinta y un países europeos firmaron una declaración conjunta (Declaración de Bolonia, 1999) que supone el punto de partida del proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior, bajo los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad. (p. 448).

Según lo planteado por el Espacio Europeo de Educación Superior –EEES-, el estudiante es lo fundamental, por lo cual debe ser atendido con prioridad. El personal docente, de investigación, de administración y de servicios, serán el motor de avance dentro de la organización. Deben existir programas de mejora continua de preferencia a soluciones rápidas. La calidad depende de personas, por tanto, es fundamental la colaboración, el trabajo en equipo, la participación, el compromiso, la implicación voluntaria, la formación del personal y el desarrollo y crecimiento personal de cada individuo como clave para crecimiento y enriquecimiento de la organización. (Citado por González, 2006, p. 450).

Tales situaciones indicadas por el EEES, deben ser objeto de imitación en las universidades de Latinoamérica, especialmente las de Centroamérica, quienes deben buscar a través del cumplimiento de dichos preceptos, la certificación o

acreditación, lo cual genera valor agregado y confianza en el alumnado y en las instituciones que los empleará.

Aunado a todo lo indicado en este numeral (a.2), el autor de esta tesis doctoral considera que las universidades públicas y privadas, deben autoevaluarse, utilizando información del personal administrativo, docente y principalmente alumnos, para establecer si están cumpliendo con las expectativas en su planificación táctica o estratégica. La evaluación ante empleadores y sociedad en general, es clave para complementar y buscar en la medida de lo posible la pertinencia que tanto es criticada en el EEES.

Todo lo planteado, genera la necesidad de un cambio radical que debe sufrir la universidad pública como el de establecer de alianzas con instituciones públicas y privadas para obtener espacios físicos para atender alumnos fuera del campus universitario. También puede ser de utilidad para que los docentes se capaciten en los procesos con esas instituciones. En el caso de Guatemala, la USAC puede aliarse con la Cámara de Industria, Ministerio Público, SAT, Fundación para el Desarrollo S.A. –FUNDESA-, etc. para crear programas de capacitación integrales, que serán de beneficio mutuo y coadyuvarán a la formación docente y estudiantil.

a.3 Situación Actual de la Calidad en la Educación Superior

La universidad ha dejado de ser la caja negra o aquella estructura sólida impenetrable para convertirse en una institución versátil y flexible. Entiéndase esto como abierta a la innovación y competitiva. Si se habla de universidad pública versus privada, se habla del final de la práctica monopolista, para pasar ahora a la práctica de la mejora continua, un paso abismal que tiene que dar la

universidad pública si en realidad quiere tener éxito y sobre todo reconocimiento en una sociedad exigente.

De acuerdo a lo indicado por Aguila (2004),

La proliferación incontrolada de las universidades y otras instituciones, mayoritariamente las privadas, y la realización de funciones básicas de las universidades por otras instituciones, lo que contribuye al fin del monopolio del conocimiento de las primeras y provoca la competencia, por lo que exige a las universidades ser competitivas, demostrar su calidad, pero no a la usanza tradicional, sino a través de su acreditación (p. 2)

Se considera que un modelo de universidad actual si quiere ser competitivo en el mercado global, tiene que ser un modelo abierto a los cambios que exigen los nuevos usuarios de la educación a ese nivel. Quiere decir que los usuarios de la universidad se han visto en la necesidad de cambiar sus hábitos y horarios de estudio debido a las presiones laborales en cuanto al aumento del volumen de trabajo y extensión de horarios o jornadas laborales.

Entonces a las personas les es imposible asistir diariamente a las aulas universitarias por lo cual buscan universidades más flexibles que ofrezcan nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje accesibles y funcionales –por ejemplo E-learning-, incluyendo nuevas jornadas como plan fin de semana -a través de clases presenciales o solamente tutorías-, capaces de cubrir sus necesidades.

Se está de acuerdo con que la universidad actual tiene que llenar el estándar de calidad de la excelencia y este se refiere a brindar un mejor servicio al cliente. En este caso un servicio educativo de alto nivel y de ser posible hacerlo llegar al lugar expedito donde se le requiere.

También es importante afirmar que la globalización ha internacionalizado la universidad y ha roto las fronteras para estudiar, por lo cual si al ciudadano se le niega la educación en su país, tiene opciones a nivel internacional para estudiar, aunque a veces la calidad es discutible, porque existen universidades que no están acreditadas en los países donde nació o reside este ciudadano, pero lo

importante es la apertura que se está teniendo a este nivel y que se irá consolidando con el tiempo.

Por lo tanto es vital que las universidades estatales consideren esta apertura para poder ampliar su base de datos de cobertura y brindar mejor atención a su base de datos actual por si no tienen capacidad de ampliarse

También se está de acuerdo que en los países subdesarrollados, se debe estudiar la posibilidad del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación -Tic's- para mejorar y ampliar la cobertura de la educación universitaria para que cada día exista la posibilidad de formar más ciudadanos y por lo tanto contar con una metodología alternativa de enseñanza-aprendizaje para aumentar el crecimiento de la población educada a nivel superior con el fin de fomentar el desarrollo de esos países que tanto lo necesitan y coadyuvar a elevar el nivel de vida de sus habitantes, transformándose todo ello en un incremento a nivel mundial de los índices de mejora de desarrollo humano de los países de este escaño.

Para sintetizar lo planteado es necesario relacionar la universidad pública nacional USAC, con la masificación que sufre, por lo tanto es vital adoptar desde ya, un modelo flexible y abierto para ampliar la base de datos actual de cobertura y por ende atender a las grandes mayorías. Por tal situación el tema de masificación se desarrolla a continuación.

a.3.1 Masificación e Internalización de la Universidad

La Escuela de Administración de Empresas de la Facultad de Ciencias Económicas de La USAC es de las más afectadas por el hacinamiento o sobrepoblación estudiantil, debido a que alberga como otras Escuelas y Facultades, en su mayoría a alumnos trabajadores, quienes al no poder estudiar en otro horario, se ven en la necesidad de inscribirse en jornada nocturna o fin de semana, para cumplir el sueño de formarse académicamente en la universidad.

“La masificación es el fenómeno más llamativo de la transformación de la universidad y el que más impacto ha tenido sobre su evolución. Todos los países han visto cómo se ampliaban los colectivos que accedían a la universidad” (Zabalza, 2002, p. 27).

Se comparte el criterio de Zabalza (2002), debido a que el crecimiento poblacional, ha derivado en que más jóvenes desean y necesitan formarse a nivel universitario.

Zabalza (2002), también describe que en “Inglaterra el Robbins Report (1963) (Informe de la Comisión nombrada por el Primer Ministro bajo la presidencia de Lord Robbins) recomendaba incrementar el número de estudiantes de manera que se diera oportunidad de acceso a los estudios al mayor número de ciudadanos” (p. 27).

Y se está de acuerdo con tal recomendación, pues la educación universitaria permite fomentar el desarrollo humano y social de las personas que acceden a ella.

Por otra parte Zabalza (2002, p. 28), argumenta que para lograr la cobertura de mayor número de ciudadanos, se multiplicaron las instituciones de Educación Superior (convirtiendo, a veces, en instituciones universitarias centros de rango inferior como politécnicos, escuelas superiores, etc.), se crearon instituciones preparadas para llevar a cabo programas a distancia, se contrataron enormes levas de nuevo profesorado etc. Se precisó la necesidad de abrir la Universidad a las capas sociales, teniendo efecto como la llegada de grupos de estudiantes a las universidades cada vez más heterogéneos en cuanto a capacidad intelectual, preparación académica, motivación, expectativas, recursos económicos, mayor cantidad de mujeres, adultos que retoman estudios, aparición de sujetos que ya están trabajando y lo combinan con la universidad.

Por supuesto que se comparte el criterio con Zabalza (2002) de la necesidad de abrir las capas sociales y darle cobertura a mayor cantidad de necesitados de la educación universitaria con diferentes rasgos, cualidades, habilidades, conductas, etc. motivados para mejorar su futuro a través de las aulas universitarias, pero entonces para todo ello no es suficiente la ampliación física de las universidades, por lo cual se deben de priorizar otras metodologías de enseñanza-aprendizaje, como por ejemplo crear y atender la educación virtual y lograr una cobertura de aprendizaje con equidad para todos los inscritos en las diferentes carreras universitarias.

Zabalza (2002, p. 28), también indica otros factores importantes como la necesidad de contratar en forma masiva, nuevo profesorado para atender la avalancha de estudiantes. Docentes con la necesidad de capacitación, condiciones laborales acordes a las exigencias. Sin embargo en la USAC, el proceso de masificación no se ha producido en todas las carreras y Facultades. Algunas de ellas (Medicina, Ingeniería, etc.) han conservado su marchamo elitista y han mantenido con ello, un cierto status de estudios privilegiados. El peso de la masificación se ha dejado sentir especialmente en las carreras de humanidades y ciencias sociales, generando contratación de gran cantidad de profesores en pésimas condiciones laborales

De hecho un ejemplo claro es la masificación que sufre la Facultad de Ciencias Económicas por pertenecer las carreras que ofrece, a las ciencias sociales. Y es que se ha observado el problema de forma directa con alumnos recibiendo clases en las afueras de las aulas y otros sentados en la tarima, donde el profesor imparte su cátedra y por ello se comparte los criterios de Zabalza (2002), pues dicha masificación ha alcanzado niveles muy elevados, producto del alto crecimiento de estudiantes que combinan su trabajo con los estudios universitarios, a parte de la incorporación de gran cantidad de estudiantes al plan fin de semana que dio inicio en 2008

Otro planteamiento es que las universidades sobre todo públicas enfrentan el reto de la masificación, la cual se refiere a la sobrepoblación de que son objeto las aulas universitarias. Por tal situación se indican otros argumentos al respecto, según Jofré (1994),

Hubo hechos o factores que convergen para provocar la masificación. Precisar el origen de cada uno es una tarea difícil. Pero si es claro que se conjugaron con una gran fuerza en la década de 1960 y sus consecuencias llegan hasta nuestros días constituyendo actualmente una parte importante del debate universitaria y de la sociedad en general. Sin duda estos hechos determinaron uno de los acontecimientos más importantes de la universidad latinoamericana.

Entre los factores que con mayor fuerza provocaron la masificación, se pueden citar los siguientes:

- a. Posiciones favorables al crecimiento universitario de algunos gobiernos y organismos internacionales
- b. Nuevo papel del Estado en el proceso de desarrollo
- c. Presión de amplios sectores de la clase media y media baja de la población
- d. Mayor demanda de profesionales por el desarrollo de sectores industriales y de servicios
- e. Crecimiento demográfico
- f. Movimientos políticos y sociales que influyeron América Latina (p. 61).

Las posiciones favorables al crecimiento universitario de algunos gobiernos y organismos internacionales se refieren a la inversión que se ha hecho para fortalecer las instituciones universitarias por parte de los gobiernos.

El nuevo papel del Estado en el proceso de desarrollo, surge como un nuevo rol de proveedor de recursos, utilizando para la ampliación de los servicios educativos, Ong's y empresas especializadas.

Las clases sociales han presionado debido a la necesidad de elevar su nivel de vida. Quiere decir acceder a un mejor empleo.

El crecimiento industrial y de servicios ha motivado a las empresas de los diversos sectores a emplear más profesionales, por lo cual ha crecido el interés de las personas en cursar una carrera universitaria, al observar las oportunidades de empleo que se generan en el mercado laboral.

Otros aspectos que coadyuvaron a la masificación universitaria fueron, los movimientos políticos y sociales que influyeron en América Latina, así “los movimientos estudiantiles y de importantes sectores académicos acentuaron los cambios en las universidades de muchos países latinoamericanos y contribuyeron en su mayor apertura hacia los sectores más amplios de la sociedad, en lo que se denomina la democratización de la Educación Superior” (Jofré, 1994, p. 61).

Aunado a lo indicado en el párrafo anterior, el crecimiento demográfico ha provocado mayor cantidad de egresados de los ciclos primario y secundario, lo cual ha derivado en la necesidad de que más estudiantes deseen acceder a la universidad y por ende la misma se haya sobrepoblado. Para Larroyo (1959),

La superabundancia de alumnos provoca, un descenso de nivel cultural. También para este hecho la pedagogía universitaria busca la solución posible. En efecto los centros de enseñanza superior deben atender dos problemas a la vez: suministrar la mejor enseñanza profesional para los más, y propiciar un tipo de formación altamente académica para un grupo selecto, con probables capacidades para la invención creadora (p. 81).

Se está de acuerdo con Larroyo (1959) en que la superabundancia provoca un descenso a nivel cultural y es que es lógico que cuando un docente atiende un aula sobrepoblada, una cantidad mínima de estudiantes en primer lugar le escucha bien al docente, mientras el resto apenas le escuchará, menos le comprenderá, por tal razón la formación académica que se logra es para un grupo selecto, quedando el restante a la deriva y fuera del aprendizaje deseado, aunque no necesariamente reprueben la materia que cursan con dicha metodología de enseñanza.

Una propuesta renovada para atender la masificación lo representa lo escrito en el Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe, (2000-2005) indica que:

... el impacto de las nuevas tecnologías está contribuyendo a la globalización de la educación, permitiendo acortar distancias, expandir la educación transfronteriza y las modalidades de educación en red, y al generar la educación virtual, viabilizar nuevas prácticas pedagógicas de simulación, de autoaprendizaje y de praxis, y una educación no presencial. Este nuevo contexto está favoreciendo ampliamente a la educación al flexibilizarla y renovarla, y también está promoviendo su masificación como respuesta de las familias. La precariedad de los empleos, la incertidumbre respecto a la sostenibilidad

de los trabajos son también derivaciones de la actual globalización que incentiva a las personas a incrementar sus años de escolarización e incrementar la cobertura terciaria como escudo de defensa, como estrategia de sobrevivencia de los hogares. Así la globalización y la sociedad del saber constituyen dos grandes motivos que están impulsando la masificación de la educación superior en América Latina, la cual se expresa a través de los niveles de competencia a los mercados laborales como de la disposición de los hogares a sacrificar metas y tiempo para capacitarse. (p. 13-14)

Se comparte lo planteado con respecto a la masificación e internacionalización de la universidad, en el Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2000-2005), pues la ampliación de las necesidades de cobertura implica crear nuevos modelos y metodologías de enseñanza-aprendizaje para ofrecer los servicios educativos universitarios y la educación virtual es la salida más próxima.

Para lo anterior indicado, se deben diseñar las metodologías de enseñanza-aprendizaje pertinentes (pueden ser tutorías, foros, videos publicados, videoconferencias y otras) para que tal procedimiento y medio educativo permita llenar los vacíos de saber que tienen los estudiantes. Es también importante mencionar que el estudiante debe de contar con los recursos mínimos como una computadora y acceso a internet para recibir la orientación del docente y debe estar en capacidad de utilizar los programas (software) requeridos para ser inscrito en un programa universitario de educación a distancia por medio del espacio virtual de la red de internet.

Las universidades estatales son las que mayor dificultad tienen para atender la masificación, debido a sus procedimientos burocráticos y a la falta de presupuesto para implementar en el corto plazo la educación virtual. Por dicha razón es necesario evaluar el tipo de metodologías de enseñanza-aprendizaje pueden utilizarse para atender la masificación en las aulas, mientras se espera la llegada de la enseñanza virtual, sobre todo en países subdesarrollados como Guatemala.

a.4 Calidad Educativa de la Universidad de San Carlos de Guatemala

La situación de la calidad de la Educación Superior en Guatemala se pueda analizar desde la perspectiva de las universidades que actualmente funcionan en el país y donde proliferan trece universidades privadas por una sola estatal conocida como la Universidad de San Carlos de Guatemala -USAC-.

La situación se torna crítica en la única universidad estatal -Universidad de San Carlos de Guatemala, USAC-, donde se vive un grado de atraso por falta de políticas educativas a nivel intrínseco -falta de: tecnología, retención, combate a la repitencia, nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje- como extrínseco -falta de enfoque de globalización de la educación superior-.

Importante mencionar que la USAC, es la que mayor acceso tiene para las grandes mayorías de personas, por lo cual debe estar preparada como mínimo, física y académicamente para atenderlos con eficacia y eficiencia.

La Facultad de Ciencias Económicas de la USAC, es la segunda entidad de la USAC en cuanto a cantidad de estudiantes que atiende. Según datos del Departamento de Registro y Estadística, atendió un total de 20,599 en 2013 y por tal razón, debe ser objeto de constante monitoreo en relación a la calidad de sus egresados para que los mismos tengan posibilidades de acceso a un empleo digno que les permita, tener una mejor calidad de vida y mejorar su desarrollo humano.

La Universidad de San Carlos de Guatemala, enfoca muchos de sus programas a realizar extensión universitaria, lo que la hace pertinente, aunque el impacto que se logra es discutible, pues los informes que se elaboran se quedan engavetados en los archivos de las unidades académicas que se dedican a tal fin, por lo cual no se logra observar que tan importante puede ser su aplicación y relevancia, por lo tanto su pertinencia aún no se ha logrado establecer.

2.2.5 Temas relacionados con metodologías de enseñanza-aprendizaje

A continuación se presentan los diversos temas relacionados con las metodologías de enseñanza-aprendizaje, dentro de los que destacan los conceptos de: el método, didáctica, andragogía, etc.

Luego de conocer los temas relacionados con las metodologías de enseñanza-aprendizaje, se definen dichas metodologías desde la perspectiva universitaria, las cuales forman parte del tema central de esta tesis doctoral y cuya teoría que fue sustentada por las orientaciones para el profesorado universitario a través del Espacio Europeo de Educación Superior (Díaz, 2006).

Para finalizar el apartado de la teoría que sustenta el estudio, se incluyen aspectos para mejorar la calidad de la enseñanza e investigación, la importancia de las competencias que deben poseer los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel superior, el diseño y planificación de la docencia, aspecto clave para el desempeño del profesor y, se presenta el modelo de enseñanza denominado Teoría Elaborativa de Charles M. Reigeluth (1979), donde predomina la educación horizontal. En este modelo, la clase magistral se deja en un segundo plano y se estructuran los contenidos con base a temas y subtemas que son agotados por medio de discusiones en clase, previa investigación tanto del docente como del alumno.

a. El Método

El método representa la forma en que se puede llevar a la práctica una actividad y en términos pedagógicos y didácticos se refieren al conjunto de procedimientos y competencias aplicados para lograr hacer llegar por medio de la transmisión ya sea oral, escrita, auditiva o visual el conocimiento a los receptores que en este caso son los alumnos de cualquier nivel académico.

Para una mejor comprensión se da a conocer a continuación la opinión de De Spencer y De Giudice (1964), quienes indican lo siguiente:

En general, los actos humanos reconocen un método; aun aquellos que parecen más libres y espontáneos, como el juego, por ejemplo, acatan una regla, obedecen a un orden.

La actividad metódica hace más adecuadas las relaciones entre los seres y los objetos culturales. Por eso una actividad programada y finalista como la educación no puede realizarse sin método. La educación presupone una ordenación de principios y de normas, que aseguren su realización.

En resumen el método es el instrumento necesario para la investigación, sistematización, exposición y divulgación de conocimientos. (p. 13)

De tal definición deriva la necesidad de que el docente universitario realice investigación sobre los temas que involucra el programa de la materia que imparte, para con ello lograr profundidad del conocimiento y sobre todo actualidad. Todo ello permitirá una evolución en él y sobre todo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el principal beneficiado es el alumno que asiste a las aulas universitarias.

En relación directa con lo tratado por De Spencer (1964), la sistematización tiene que ver con la capacidad del docente de poner en orden la información obtenida de la investigación sobre una materia ó un tema que debe impartir en clase y sobre todo luego de ello, lograr la suficiente comprensión de lo investigado para adaptarlo a un lenguaje sencillo, con el fin de que los términos a utilizar en la transmisión del conocimiento en el aula, puedan ser comprendidos de forma eficiente por el alumno.

De ello vendrá la retroalimentación de parte del alumno a través de su opinión o bien por las mismas consultas hechas por el docente al respecto y con ello verificar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje de cada tema específico. Pero además de ello, con las pruebas de evaluación de conocimientos sobre el tema o materia tratada, se podrá conocer el nivel de aprendizaje logrado en realidad, lo cual se convierte en un parámetro de medición de las competencias del docente para transmitir conocimientos por supuesto relacionado directamente

con el compromiso -dedicación en cuanto a tiempo fuera del aula y atención en clase- del alumno.

Por lo tanto con la evaluación, el docente descubre sus falencias y las del alumno, aspecto que le permitirá aplicar medidas correctivas de acuerdo a las fallas identificadas en la aplicación del método de enseñanza-aprendizaje de la materia o materias que imparte.

Sin embargo es importante indicar que la capacitación es otro factor de la sistematización que juega un papel preponderante en el desempeño docente y, la misma debe ser diseñada por parte de la dirección de la Escuela de Administración de Empresas de la Facultad de C.C.E.E. tanto para metodologías de enseñanza como en aspectos teóricos y prácticos del curso que desempeña (por ejemplo, se debe buscar preparar al profesor en aspectos técnicos de actualidad que sean exigidos en el mercado laboral para que él, los transmita a sus estudiantes).

Todo lo anterior, con el objetivo de hacer una exposición del conocimiento en el aula, aparte de fundamentada, divulgado con un nivel de calidad acorde a las exigencias de la preparación académica de la carrera estudiada por el alumno y quién aparte de ser beneficiado con alto nivel de conocimientos, se encargará de divulgar el aprendizaje obtenido en el aula, en las actividades que desempeñe, tanto académicas como profesionales y sobre todo lo facultará para competir por mejores oportunidades de empleo en el mercado laboral.

Para conocer otros aspectos ligados al método, los métodos y sistemas nuevos, serán definidos a continuación.

a.1 Métodos y sistemas nuevos

El constante cambio que implica estar inmersos en el proceso de globalización ha abarcado la educación universitaria, por lo cual los métodos tradicionales de la clase magistral -verbal y conocida también como método Dogmático- de transmisión-recepción se consideran inadecuados de acuerdo a De Spencer (1964) en la siguiente tesis:

La educación verbalista fue superada por una educación en contacto con la vida, y los métodos artificiales fueron cambiados en razón de una nueva concepción pedagógica, que afirma el valor sustantivo de la individualidad del educando.

Estas experiencias escolares, si bien se produjeron en nuestro siglo, tienen antecedentes más lejanos. Hay que considerar que en la época del humanismo se generó también un movimiento de renovación, en oposición a los sistemas dogmáticos medievales. Entonces se crearon instituciones, como la Casa Giocosa de vittorino da Feltre, que representan formas nuevas en la práctica docente. Muchos siglos después, Juan Enrique Pestalozzi creó la Escuela elemental, basada en los nuevos criterios de educación, orientada en un sentido social y con un alcance popular.

Estas instituciones tienen un carácter innovador; pero es en nuestro siglo cuando se produce el verdadero movimiento de reforma escolar.

Las primeras escuelas renovadas se crearon en Inglaterra, Francia y Alemania y después se multiplicaron en otros países de Europa. En América, la primera escuela experimental surgió en 1,876 en Chicago, creada por John Dewey. En esos años Adolfo Ferrière propuso crear una Oficina Internacional de Escuelas Nuevas, con sede en Ginebra, para organizar la labor. Al concretarse esa iniciativa se establecieron los principios sobre los cuales habían de organizarse, para la formación intelectual y la educación moral, estética y religiosa. Estos principios se refieren, en lo fundamental, a los siguientes puntos:

- Aplicación del método activo
- Empleo de prácticas experimentales
- Consolidación de las ideas de la nueva educación
- En el último punto se sintetizan toda la significación y el alcance del movimiento que produce la reforma de la escuela, y se proyecta hacia todo el sistema educativo, con el objeto de perfeccionarlo.
- La escuela nueva es, desde luego, una creación dinámica, porque el calificativo nuevo está condicionado en relación con la época, y por lo tanto sometido al cambio y a la evolución. A pesar de ello, pueden señalarse orientaciones o principios generales, que constituyen elementos básicos en torno a los cuales se organizan las nuevas estructuras. (p. 128)

Partiendo de la ponencia anterior, se debe indicar que la educación universitaria en Guatemala específicamente en la USAC ha logrado un crecimiento en cuanto a la ampliación de las carreras que ofrece y conforme el paso del tiempo el aumento de estudiantes en sus aulas.

Sin embargo eso no quiere decir que se ha logrado un crecimiento o aún más un desarrollo en cuanto a las técnicas didácticas (metodologías) y por ende en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino al contrario por la superpoblación que sufren las aulas universitarias en la actualidad, las metodologías de enseñanza-aprendizaje utilizadas por los docentes no son adecuadas, haciendo la salvedad de que habrán profesores que han modificado sus metodologías de enseñanza de acuerdo al número de estudiantes que atienden, pero esto no se puede generalizar ni mucho menos decir que se ha establecido como política o estrategia para todos los cursos.

La modernización de la educación en la USAC debe partir de la revisión del currículo y de la metodología actual de la enseñanza-aprendizaje, por ello la Escuela de Administración de Empresas de la Facultad de C.C.E.E., fue objeto de análisis en cuanto a este aspecto y con los resultados obtenidos en la investigación, se pueda concientizar en las autoridades, personal administrativo (específicamente coordinadores de área) y docente, la necesidad de un cambio que permita modernizar las metodologías didácticas utilizadas actualmente con el fin de lograr un nivel de calidad coherente que permita formar ciudadanos con competencias profesionales y académicas.

c. Didáctica

En las universidades, la preparación académica del profesor universitario debe ser prioridad, específicamente la capacitación en metodologías didácticas, lo cual permitiría al docente universitario contar con métodos, técnicas y procedimientos a seguir para impartir de forma correcta la docencia de la materia que imparte.

Para ampliar este apartado es vital el conocer la opinión de Nérici (1973), que indica al respecto lo siguiente:

El estudio de la didáctica es necesario para que la enseñanza sea más eficiente, más ajustada a la naturaleza y a las posibilidades del educando y de la sociedad. Puede decirse, además que es el conjunto de técnicas destinado a dirigir la enseñanza mediante principios y procedimientos aplicables a todas las disciplinas, para que el aprendizaje de las mismas se lleve a cabo con mayor eficiencia.

La didáctica se interesa no tanto por lo que va a ser enseñado, sino cómo va a ser enseñado.

Las preocupaciones de los educadores acerca de los estudios a la didáctica son recientes. Se está produciendo, igualmente una toma de conciencia en lo que concierne a la necesidad de la didáctica en la formación del educando. Adviértase, asimismo, un acentuado interés respecto de la formación didáctica del profesor de cualquier nivel de enseñanza.

Hasta no hace mucho tiempo era creencia generalizada que, para ser buen profesor, bastaba conocer bien la disciplina para enseñarla bien. Pero es preciso más; sobre todo una conveniente formación didáctica. No es únicamente la materia lo valioso; es preciso considerar también al alumno y su medio físico, afectivo, cultural y social. Claro está que, para enseñar bien corresponde tener en cuenta las técnicas de enseñanza adecuadas al nivel evolutivo, intereses, posibilidades y peculiaridades del alumno. (p. 53)

Se está totalmente de acuerdo con Nérici (1973), porque resulta vital que el profesor universitario sea orientado en nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, didácticas y andragógicas, que pueda utilizar para transmitir los conocimientos de la materia que imparte a sus estudiantes, dejando por un lado el sistema tradicional de la clase magistral.

Debe existir una orientación a todo nivel educativo pero sobre todo a nivel universitario sobre metodologías enseñanza-aprendizaje a utilizar para lograr un mejor alcance del conocimiento en los estudiantes y que se cumpla con la eficiencia necesaria para alcanzar los objetivos de aprendizaje del alumno.

La planificación y programación docente son los instrumentos para poder llevar un control de las metodologías de enseñanza-aprendizaje didácticas andragógicas a aplicar con el fin de evaluar el rendimiento en los estudiantes que las mismas tendrán.

La tecnología es un medio para lograr la interacción con los estudiantes, pero debe existir un diseño acorde a la materia que se imparte y también que tanto docentes como alumnos, tengan las competencias suficientes para lograr

interactuar en la misma sintonía, de lo contrario lo primero que se debe hacer al decidir usar la tecnología, es equiparar los conocimientos de los inter actuanes hasta llegarlos al mismo nivel de conocimientos tecnológicos para lograr la transmisión-recepción que se persigue.

Otro aspecto importante es la motivación del estudiante a realizar investigación, lo cual ha sido tratado por años en las aulas en todos los niveles, sin embargo no se logra a nivel ni siquiera universitario el compromiso de que la mayoría de estudiantes, haga investigación a conciencia de los temas de cada materia que cursa. En el aula universitaria, dos o tres estudiantes son quienes se atreven a discutir los temas que aborda el docente en cada una de las clases de la materia que imparte.

Entonces tampoco como que existe gran compromiso del docente por hacer investigación si sabe que no va a encontrar exigencia en el aula.

Lograr ese nivel de conciencia tanto de docentes como de estudiantes es el gran desafío que depara el nuevo modelo de universidad, en el cual la mayor exigencia debería estar en la enseñanza no directiva, en la cual el estudiante forje sus conocimientos por su propia necesidad y medios con el fin de que tome mayor responsabilidad por su propio beneficio, debido a que está en juego su propia formación, que a futuro representa prácticamente el nivel de vida que pueda llegar a tener.

c.1 Las Formas Didácticas

El método se resume en la investigación, sistematización, exposición y divulgación del conocimiento, pero las formas didácticas proporcionan al docente lineamientos específicos para lograr en cada materia llevar un orden y profundizar en las diferentes actividades de los estudiantes como lo son las lecturas, prácticas

en clase, exposiciones, trabajos en grupo y otras metodologías que serán motivo de medición del aprendizaje a través de la evaluación.

Según Stöker (1964), las formas didácticas se entretajan en lo siguiente:

... las formas didácticas, eso es, los procedimientos didácticos. Huelga decir que ambos principios y formas, se hallan en la más íntima correlación. La aplicación consecuente de uno de los principios didácticos exige forzosamente la puesta en práctica de la correspondiente forma (por ejemplo, el principio de la actividad del alumno impone la elaboración; el de la consolidación del rendimiento, las formas de ejercitación adecuadas y duraderas, etc.), mientras que, a la inversa, ciertas formas didácticas ofrecen posibilidades óptimas para la realización de alguno de los principios mencionados. (Ejemplos: las formas de trabajo individual y en grupos cumplen específicamente con la exigencia de la adecuación al estudiante; la excursión didáctica requiere especialmente la capacidad de observación; la auténtica conversación tiene como ejemplo la vida misma, etc.). (p. 13)

Se comparte el criterio de Stöker (1964), ya que el concepto tratado permite conocer por medio de los ejemplos, algunos métodos como el trabajo individual y en grupos que permite observar los comportamientos y sobre todo medir los rendimientos. También se logra evaluar cuál de las metodologías es más eficiente. El docente debe ser cauto en cuanto a la forma didáctica de enseñanza a aplicar, con el fin de lograr una motivación en el estudiante para que encuentre atractivo el método y logre un mejor aprendizaje

Para ampliar las formas didácticas para trabajos grupales, el profesor universitario puede seleccionar la que más se adecúe al tipo de curso que imparte dentro de las siguientes, según Armas (1997), las técnicas grupales de enseñanza-aprendizaje son:

Foro, simposio, mesa redonda, panel, seminario, conferencia, exposición oral/expositiva, discusión de grupo, discusión colectiva, cuchicheo/Phillips 2-2, Phillips 6-6, taller de trabajo, juicio educativo, debate, círculos concéntricos, pecera/peces y pescadores, entrevista pública/interrogatorio, estudio de casos, rotación/posta/bases, acuario/red, plenaria. (p. 6)

Además de técnicas grupales dictadas por Armas (1997), se puede motivar la participación en clase del estudiante, lo cual permite retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje con los aportes de conocimientos y experiencias del tema que los alumnos poseen.

También se deben agregar el trabajo colaborativo, aprendizaje basado en problemas (ABP), estaciones de aprendizaje, portafolio del estudiante y otros.

Como opción más actualizada y globalizada, el uso de la enseñanza virtual que contribuiría a despoblar las aulas universitarias y por supuesto que puede contribuir a lograr un mayor aprendizaje en los alumnos (Por ejemplo el alumno puede tener acceso al video de la clase magistral o exposición del catedrático en el salón de clase y poder repetirlo cuantas veces quiera, eso por supuesto que ampliará su conocimiento y podrá salir de dudas tal vez solo retrocediendo la cinta, DVD o CD).

También tiene la opción de consultar en línea las dudas a sus compañeros, a su profesor o tutor como es llamado en esta vía- -o bien las clases magistrales que el profesor ha impartido, ahora pueden estar colocadas en video en un portal de internet y cualquiera podrá tener acceso a ellas- y por lo tanto aumentar significativamente el porcentaje de aprobación de la materias por parte de los alumnos.

d. Andragogía

Según Alonso (2012), actualmente, “gran parte de la docencia universitaria tiene como fin último la transmisión del conocimiento, por cuanto el docente, visto como un ser acabado en su proceso de aprendizaje, se reviste de autoridad para dictar materia y el discente se limita a recibir pasivamente y, sin mucho cuestionamiento, la información dada” (p. 16).

Para motivar la participación del discente, se propone la andragogía como una opción educativa para implementarse en adultos y en la educación superior, debido a que es un modelo que aprovecha los conocimientos que el alumno ya

posee y los comparte en el aula, lo cual le incorpora a él, a sus compañeros y al docente de competencias cognitivas.

Las competencias cognitivas del modelo andragógico se generan a través de la motivación del alumno o participante de incorporar en cada momento que se pueda nuevo conocimiento y ejecutar en espacio y tiempo acciones más complejas. Por tanto dicho modelo se puede adoptar con los estudiantes universitarios, en las distintas áreas académicas.

El proceso cognitivo de la andragogía consiste en aprovechar las características del adulto en cuanto a los siguientes postulados: autodirección, acumulación de experiencias previas, disposición de aprender temas vinculados a su entorno social y, la aplicación. Este último aspecto se considera de mayor relevancia, pues tiene que ver con la solución de problemas en la vida real.

La corriente filosófica que se considera que respalda a la andragogía es la teoría del constructivismo, el constructivismo según Araya, Alfaro & Andonegui (2007), “es concebido como una propuesta sobre el análisis del conocimiento, sus alcances y limitaciones. Constituye un rompimiento con el núcleo del programa moderno que se basaba en la creencia en un mundo cognoscible. (p. 83). Por lo tanto en la teoría del constructivismo el estudiante aprende a partir de su experiencia, lo cual es paralelo y relativo a la andragogía.

Los elementos del proceso cognitivo de la andragogía son los dictados por el Instituto Nacional para la Educación de Adultos [INEA], (2007) citado por Alonso (2012), que indica los siete siguientes:

1. Establecer un ambiente adecuado: se debe propiciar un ambiente cálido, de diálogo y de respeto mutuo en el cual los participantes interactúen sin temor.
2. Planeamiento de la lección: el facilitador de la sesión debe planificar, concienzudamente, el tema y la metodología por usarse y explicar cuál es el propósito de cada uno de los procedimientos (técnicas) para llegar al descubrimiento del nuevo conocimiento.
3. Diagnóstico de las necesidades de estudio: se debe construir un modelo basado en competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) que intervienen en el proceso educativo del aprendiente, con el fin de ayudarlo.
4. Establecer objetivos: consiste en transformar las necesidades detectadas en el elemento anterior, para convertirlas en objetivos significativos y medibles.

5. Elaborar un plan de estudios: es elaborar un programa que contenga objetivos, recursos y estrategias para alcanzar los objetivos.
6. Realizar actividades de estudio: investigación individual, debates, conferencias, diálogos, entrevistas, panel, lecturas, juego de roles, análisis de casos, asesorías, etc.
7. Evaluar los resultados del estudio: se deben desarrollar instrumentos eficientes para evaluar los resultados del proceso andragógico. (p. 20).

Los siete elementos indicados por INEA (2007), deben ser adecuados al entorno social del alumno y pertinente a cada país y, al ambiente universitario.

El grupo andragógico de Nottingham (1983) citado en Cazau, (2003, definiciones de adulto, párr. 4), define al adulto como: “un ser en desarrollo continuo y el cual, heredero de su infancia, salido de la adolescencia y en camino hacia la vejez, continúa buscando la plenitud de sus facultades como ser humano”. (Citado por Alonso, 2012, p. 19).

Se está de acuerdo con el grupo andragógico de Nottingham (1983), en la definición de adulto, a lo cual se agrega que es una persona mayor de edad, en algunos países como Guatemala a los 18 años. El rango de edad de una persona adulta oscila entre los 18 y 70 años y está vinculada al desarrollo biológico, psicológico y social de éste. (Alonso, 2012, p. 19).

La andragogía se encarga de proporcionar lineamientos para la enseñanza-aprendizaje de adultos y, Knowles, (2001) indica:

En este proceso el profesor tiene una nueva función. Ya no es el oráculo que habla desde la plataforma de la autoridad, sino un guía, un apuntador que también participa en el aprendizaje de acuerdo con la vitalidad y pertinencia de sus hechos y experiencias.

En la educación convencional los discípulos se adaptan al currículo que se les ofrece, pero en la educación para adultos ayudan a formular el currículum. En condiciones democráticas, la autoridad es el grupo. Esta no es una lección fácil pero, hasta que no se aprenda, la democracia no tendrá éxito (p. 40).

Es discutible el criterio de Knowles (2001), debido a que en las aulas universitarias a pesar de que la mayoría de estudiantes son adultos de ambos sexos, acostumbrados a ser direccionados por un docente.

En las prácticas andragógicas, hay una relación entre facilitador y participante. Existe un principio de horizontalidad, que significa relación entre iguales; interacción de actitudes, responsabilidades, compromisos, logros de objetivos, metas y resultados exitosos. Tanto facilitador como participante convergen en igualdad de condiciones en cuanto a experiencia y madurez. El participante va mucho más allá de ser un simple receptor, memorizador y repetidor de conocimientos durante el proceso de aprendizaje, convirtiéndolo en analista y crítico de cualquier situación que afecte su aprendizaje. (Alcalá, 1997, p.6).

Si el docente aplica en el aula, el concepto de andragogía, debe estar consciente y abierto a convertirse en facilitador, diversificando sus métodos, para crear un proceso de enseñanza-aprendizaje universitario, participativo, discutido, capaz de llegar a aprendizajes consensuados.

Existe un paradigma todavía vigente. El alumno considera que el docente es el único que tiene voz y voto en el aula, por lo cual el concepto de andragogía no se aplica como teóricamente lo define el autor.

Por lo anterior descrito, en primer lugar se debe trabajar en el tema de concientización de los alumnos, en primicia trabajadores, de la Escuela de Administración de Empresas, sobre el papel tan importante que juegan como adultos experimentados, en el proceso educativo universitario y la responsabilidad que tienen de formarse, autoformarse y contribuir a la retroalimentación del grupo que conforma el aula y al cuerpo docente.

En segundo lugar, los docentes deben aplicar nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje bajo el concepto de andragogía, que indica claramente que el estudiante participa activamente en su aprendizaje, por ende, la participación en trabajo grupal, trabajo individual, clases prácticas, solución de casos, foros y exposiciones, pueden facilitar esta práctica.

Se considera que los aspectos y características que definen el término andragogía, se aplican sin distinción de sexo, raza, religión u otro. Sin embargo, el investigador prevé que las prácticas andragógicas pueden tener mayor éxito en las carreras cursadas por alumnos que combinan estudios con actividad laboral (alumnos que trabajan en una institución en una jornada diaria de ocho horas al día y quienes luego se trasladan a recibir clases a la USAC en jornada nocturna). Entre estas carreras están, Administración de Empresas, Auditoría, Ciencias Jurídicas y Sociales, Humanidades, Ciencias Psicológicas, etc.

e. Enseñanza-Aprendizaje

El proceso de enseñanza-aprendizaje involucra dos autores principales, el docente y el alumno. Para que tal objetivo tenga desde ya un enfoque hacia el cambio, innovación o modernidad, debe existir interacción entre docente y alumno, donde la metodología participativa juegue su papel como tal, dicho de otra manera, que el estudiante tenga la oportunidad de expresarse y aportar sus ideas fundamentadas en la investigación o su experiencia, para retroalimentar en el aula al docente y al resto de alumnos. Con estos aspectos, el docente puede evaluar la conveniencia de las metodologías didácticas que utiliza, para efectos de mejorarlas en el futuro cercano.

Relacionado con lo tratado en el párrafo anterior, al escribir sobre enseñanza-aprendizaje se permite conocer el siguiente enfoque de Rué (2007),

Uno de los primeros referentes para examinar la actividad formadora es considerar los efectos sobre sus destinatarios. Así, en un mismo lugar y con varias condiciones externas muy semejantes, podemos encontrar distintos niveles de resolución de la misma, considerando el tipo de impacto en los receptores, los alumnos. Los efectos cuyo alcance es más limitado sobre el individuo receptor reciben la denominación de instrucción, los efectos con un mayor alcance, es decir los efectos con mayor potencial de transformación de los individuos, en el pleno de su desarrollo personal, en el cognitivo, en el emocional, etc. se da un tipo de actividad más compleja que se ubica en el otro extremo del arco de posibilidades de actividad formativa cuando observamos los efectos agrupados de este otro polo hablamos de formación y educación. Podemos decir, por lo tanto, que toda formación se resuelve en un punto cualquiera del arco que abarca ambos polos. (P. 60)

El concepto planteado de enseñanza-aprendizaje permite al lector formarse un amplio criterio de lo que significa jugar el papel de docente, sobre todo universitario, pues en los momentos en que se imparte la docencia directa se están transmitiendo conocimientos que de alguna manera hacen hincapié en los estudiantes y les permite ser sujetos de cambio a nivel académico y profesional, en el transcurso del tiempo que dure la materia que cursan, lo cual les alimenta o crea una nueva competencia. En aulas masificadas, la mayoría de alumnos se queda únicamente con la instrucción del docente y a través de alguna táctica, logran educarse y formarse, ello puede ser a través de la ayuda de otros alumnos o de la propia investigación.

Destacable de acuerdo a lo indicado por Rue (2007), la labor del docente, quien además de ser el responsable de la enseñanza, también lo es de la evaluación, aspecto que le permitirá determinar en momentos del desarrollo de la materia que imparte, si logró formación y educación en los alumnos o simplemente está logrando la instrucción.

Es recomendable que las metodologías de la enseñanza-aprendizaje sean revisadas por autoridades, coordinadores de área y los docentes mismos de la Escuela de Administración de Empresas de la Facultad de C.C.E.E. para ser reforzadas y diversificadas para lograr formar y educar alumnos (no solo instruir), a fin de alcanzar el gran objetivo de preparar ciudadanos con suficientes conocimientos para afrontar los desafíos del mercado de trabajo externo o interno mismo de la universidad.

e.1 Metodología participativa de la enseñanza

Para Muñoz & Medina (2008), la metodología participativa se centra en el aprendizaje del alumno y para ello proponen diferentes estrategias participativas

como: elaboración de proyectos, estudio dirigido, debate dirigido, discusión, foro, demostración, método de caso, incidente crítico y otros. (p. 20).

Se está de acuerdo con la definición y diferentes estrategias de Muñoz & Medina (2008), sobre La metodología participativa de la enseñanza, la cual implica una interrelación entre docente-estudiante que facilita el acercamiento y la comunicación y por ende la explicación o consenso de aprendizaje.

Se considera que adoptar la metodología participativa, tiene relación con la modernización e innovación educativa universitaria, lo cual en la USAC, contribuiría a mejorar su proceso educativo y permitiría adecuar las carreras a las necesidades sociales.

También en la USAC, se considera necesario concientizar al docente en cuanto a mentalizarse que en el aula, no es el único que tiene voz y voto, dicho de otra manera no es el que tiene la última palabra, debido a que interactúa con alumnos preparados y comprometidos con su carrera, que se dan a la tarea de investigar acerca de los temas que incluye la materia, que tienen experiencia en la práctica por desempeñarse laboralmente en el área tratada, lo que los faculta y les proporciona fundamento suficiente, para hacer aportaciones que coadyuvan al proceso de enseñanza-aprendizaje de la totalidad de estudiantes que conforman el aula universitaria.

Actualmente prevalece el método Dogmático, en la mayoría de aulas de la Escuela De Administración de Empresas de Facultad de C.C.E.E., lo cual se ha convertido en un paradigma. Se considera que para romper dicho paradigma se debe hacer uso de la inducción y capacitación docente, lo cual les permita a los docentes universitarios abordar la transmisión de conocimientos con mejor vocación y sobre todo con orientación participativa del alumno, a efecto de que en conjunto con la tecnología y una mejora salarial docente -forman parte de las decisiones políticas de la Facultad de C.C.E.E.-, todo el proceso educativo

universitario transite hacia la modernidad de la enseñanza-aprendizaje, que en los países desarrollados desde hace muchos años se adoptó.

Con el anterior precepto se está de acuerdo con la afirmación de Tomás (2001), quien indica que es necesario volver a pensar la Universidad, lo que significa reconceptualizar el papel del profesorado, de los estudiantes, de la enseñanza-aprendizaje, de la investigación, del gobierno y la gestión (citado por García, 2011, p. 21). Esto implica principalmente que el rol del docente, debe pasar de jugar el papel de transmisor del conocimiento por un papel de facilitador de aprendizajes, lo cual implica proporcionar a los estudiantes la orientación respectiva para investigar y sobre todo para, procesar y aplicar la información encontrada.

Vital entonces el poder integrar la metodología participativa con este nuevo papel del docente, que tiene la responsabilidad de poner en práctica mayor versatilidad y sobretodo hacer uso de todas sus competencias, todo ello con el fin de lograr en los estudiantes una mayor amplitud del conocimiento que conlleva a ampliar sus competencias y por ende fortalece su calidad académica y profesional.

f. Aprendizaje

Según Boyd (Apps et. al., 1980, pp 100-101, p. 13), citado por Knowles, Holton, Swanson, (2001) “El aprendizaje destaca a la persona en la que ocurre el cambio o de quien se espera que ocurra. El aprendizaje es el acto o proceso por el que se adquiere un cambio de conducta, conocimiento, habilidad y actitudes” (Pág. 14).

Se está de acuerdo con Boyd (1980), porque el alumno que se está formando, lo deja entrever a través de su participación oral en el aula, cuando utiliza términos y conceptos que previamente fueron tratados. El alumno complementa la teoría

aprendida, cuando la aplica en la práctica y comprueba que funciona, entonces ya cuenta con una competencia adquirida y pasa a formar parte de su experiencia.

También se comparte la opinión de Boyd (1980), en cuanto a que el aprendizaje es un cambio de conducta, conocimiento, habilidad y actitudes, porque el ser humano cuando adquiere un nuevo aprendizaje modifica de forma intrínseca todos estos aspectos debido a que están todos interrelacionados

Por otra parte, Burton (1963) indica que “El aprendizaje es un cambio en el individuo producido por su interacción con el ambiente, que satisface una necesidad y lo hace capaz de relacionarse con su entorno” (Citado por Boyd, 1980, p. 7).

Con Burton (1963) se comparte el planteamiento que el plantea, debido a que el entorno donde se desenvuelve, también le permite al individuo adquirir conocimientos o aprendizajes con el solo hecho de observar.

Para Pozo et al. (2009), un aprendizaje es mejor cuando lo aprendido es más duradero y permanente en la memoria y más transferible a nuevos contextos y situaciones. (p. 26). Por lo tanto un aprendizaje memorístico o al pie de la letra sin comprensión, será lógicamente más fácil de olvidar.

Lo indicado por Pozo et al. (2009), sobre el aprendizaje, es la que más se adecúa a la exigencia del Espacio Europeo de Educación Superior, que indica que se debe organizar la enseñanza en función de los aprendizajes de los alumnos.

Los criterios planteados por Boyd (1980) y Burton (1963), se refieren a la definición del término aprendizaje, pero no toman en cuenta la calidad de la enseñanza y las formas en las que se puede lograr, aspecto que Pozo et al. (2009), si los considera.

Además de los aspectos indicados, se debe tener presente que actualmente el alumno y el docente universitario afrontan problemas como: la masificación, tamaño de aulas no acorde al tamaño de los grupos, menores profesores en relación a alumnos matriculados, reciclaje de docentes, etc. Estos factores exigen más en el plano de la competencia docente (Biggs, 2006, p. 20).

Se comparte el criterio de Biggs (2006), en cuanto a los factores que afrontan docentes y alumnos en las aulas universitarias, aspectos que obligan al docente no solo a investigar a profundidad los temas que imparte, sino a seleccionar la metodología de enseñanza adecuada, para lograr los aprendizajes en los alumnos.

Por ello es relevante que el docente tome en cuenta la crítica de Biggs (2006), quien indica,

Quando las aulas universitarias albergaban estudiantes más selectos, por las propias condiciones de la universidad, los métodos tradicionales de enseñanza, como por ejemplo, una clase magistral, seguida por una tutoría, daban la sensación de funcionar bastante bien. Sin embargo hoy día con una población estudiantil mucho más diversificada, ya no parece que sirvan estos métodos. (p. 20).

En lo planteado por Biggs (2006), confirma que los métodos tradicionales de la clase magistral y tutorías ya no son funcionales para lograr el aprendizaje en grupos masificados. Las alternativas metodológicas de enseñanza para cumplir los objetivos de aprendizaje de calidad, quedarán a criterio del docente, quien debe tener la capacidad y sagacidad de identificar las que mejor se adecúen al currículo.

El aprendizaje, se genera en el individuo con el solo hecho de observar, leer o escuchar algo nuevo, que no conocía y conforme avanza en su edad, va construyendo más conocimientos de la realidad que le rodea, además de los teóricos y prácticos derivados de su capacitación en un sistema educativo.

En la educación superior, el aprendizaje universitario del alumno puede depender del compromiso, responsabilidad y visión personal que lo motive a cursar la carrera en la que se matricula, además de la vocación que posea para la misma. Con dichos componentes puede dedicarse a auto aprender y crear a su propio ritmo, nuevas competencias conforme avanza en sus materias y carrera.

Paralelo a ello, el aprendizaje universitario se complementa y está sujeto a la capacidad y medios didácticos que el docente utilice en el aula y de la profundidad de investigación que haga, previo a impartir cada uno de los temas la materia. Ello se complementa con la formación docente que reciba y la motivación que posea en el aula para lograr la interacción y sobre todo el compromiso de participación del alumnado en la discusión de temas, para el alcance de los objetivos de aprendizaje de la materia.

El hecho de que el docente de cualquier nivel esté dispuesto a la innovación de la enseñanza o en otras palabras abandonar las prácticas tradicionales o readecuarlas a la realidad y a las nuevas formas de aprender que los alumnos recomienden, es un gran avance que autoridades y personal administrativo deben reconocer.

Por otra parte, una nueva forma de aprender lo representan las Tic's, para lo cual se necesita contar con herramientas, plataformas, manuales, programas de capacitación, bibliotecas virtuales y otros, para hacerlo efectivo.

Es importante que el docente consulte a sus alumnos, si los métodos de enseñanza son los que se adecúan a su aprendizaje o cuáles podrían ayudarles a mejorar los mismos.

En las aulas universitarias de la USAC, el aprendizaje puede ser más efectivo, si el docente hace uso, además de la clase magistral, de foros, exposiciones, enseñanza virtual, mayores horas de trabajo en grupo en las aulas, mayor

cantidad de apoyo de auxiliares docentes en el aula para trabajos de laboratorio, ayuda de tutores voluntarios, uso de videos de resolución de problemas, etc.

La propuesta de la presente tesis doctoral le será de gran beneficio al docente para lograr mejores aprendizajes en sus alumnos de acuerdo a la orientación del Espacio Europeo de Educación Superior –EEES-.

f.1 De la Naturaleza al Aprendizaje

Todos los días consciente o inconscientemente el ser humano obtiene nuevos conocimientos de la naturaleza, por lo cual es importante poder en la medida de lo posible en el aula universitaria, relacionar los temas de las materias impartidas con su origen o con la realidad circundante. Trae a colación el aporte de Villareal (1975), donde textualmente indica:

Desde su nacimiento el ser humano está sometido a la necesidad de aprender; es precisamente a través de una serie ininterrumpida del aprendizaje de diversa índole, por lo que logra su desarrollo físico, mental y social.

El aprendizaje, claro está, no se circunscribe al de la escuela, que es de importancia indiscutible, la rebasa y se hace presente en toda la actividad del hombre que innecesariamente aprende, y está aprendiendo, para responder más satisfactoriamente a las demandas de su ambiente natural y humano; esto es, para adaptarse mejor al medio en que vive.

El hombre de continuo está frente a situaciones de vida que de una manera u otra lo hacen vivir experiencias; por eso se afirma que la educación es un proceso de constante adquisición de experiencias, organización de éstas y su aplicación en otras situaciones. (P. 29)

El objetivo de asistir a cualquier establecimiento de educación en Guatemala, debería ser el de lograr un aprendizaje de alto nivel de calidad. Por lo tanto el alumno a nivel universitario debe buscar lograr al máximo, el aprendizaje de cada una de las materias que cursa con el fin de prepararse mejor para los desafíos académicos y profesionales que se le presentarán, pero no perdiendo de vista que es obligación del docente proporcionarle la información y orientarle en las bibliografías y otras fuentes donde puede abocarse para complementar su formación, para que la misma sea de alta calidad.

El docente debe estar consciente que en el aula universitaria se forman adultos, por lo cual la diversidad de metodologías de enseñanza que utilice de acuerdo a este aspecto, le permitirán motivar el aprendizaje en los alumnos.

f.2 Metodologías activas para el aprendizaje

Los objetivos de las metodologías activas son principalmente lograr que el alumno, según Águeda (2007),

- a. Se convierta en responsable de su propio aprendizaje, que desarrolle habilidades de búsqueda, selección, análisis, y evaluación de la información, asumiendo un papel más activo en la construcción del conocimiento.
- b. Participe en actividades que le permitan intercambiar experiencias y opiniones con sus compañeros
- c. Se comprometa en procesos de reflexión sobre lo que hace, cómo lo hace y qué resultados logra, proponiendo acciones concretas para su mejora
- d. Interactúe con su entorno para intervenir social y profesionalmente en él, a través de actividades como trabajar en proyectos, estudiar casos y proponer solución a problemas
- e. Desarrolle la autonomía, el pensamiento crítico, actitudes colaborativas, destrezas profesionales y capacidad de autoevaluación. (p. 21)

Se comparte lo aseverado por Águeda (2007) sobre las metodologías activas y es que motivan al alumno a descubrir y a poner en práctica habilidades y destrezas que muchas veces no sabe que tiene, además le permite desarrollar su capacidad de discriminación, análisis y síntesis sobre los conocimientos que va integrando a su acervo personal a través de la investigación individual.

Otro aspecto importante es, la retroalimentación que logra el alumno al intercambiar experiencias, puntos de vista y conocimientos con sus compañeros a efecto de mejorar su capacidad analítica y de generar opinión y convencimiento con bases sólidas de su investigación.

Destaca la mejora continua a la que está sujeto al plantear en orden cronológico sus tareas y la reflexión que hace con los alcances logrados. También le incita a mejorar cada día sus actividades académicas y vida cotidiana en general.

El trabajo en el campo le ayuda a adquirir la experiencia práctica que tanto se necesita en lo académico para poder competir a nivel laboral en el campo profesional, si se diera la oportunidad.

Por último, se está en total acuerdo con lograr en el alumno la capacidad para desarrollar pensamiento crítico sobre las lecciones recibidas e investigaciones realizadas, aparte de ello que sea consciente de la necesidad de que se autoevalúe y pueda medir por sí mismo sus nuevas integraciones cognoscitivas, que le llevarán a ser cada día más competente.

2.2.6 Metodologías de enseñanza-aprendizaje en el nivel superior

A las maneras distintas de organizar y al método de llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje, según el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se denominan modalidades, específicamente: “Clases teóricas, seminarios-talleres, clases prácticas, prácticas externas, tutorías, estudio y trabajo en grupo, estudio y trabajo autónomo, individual” (Díaz, 2006, P. 18).

Las metodologías de enseñanza-aprendizaje indicadas en el párrafo anterior, conforman la teoría sobre la que se sustenta esta tesis doctoral.

a. Clases teóricas

“La clase teórica es la modalidad más habitual y característica en la enseñanza universitaria, que por sí sola, no es muy recomendable para el fomento del aprendizaje autónomo de los estudiantes” (Díaz, 2006, P. 19).

Lo afirmado por Díaz (2006), permite ratificar que es necesario diversificar las metodologías de enseñanza, para fomentar la formación y educación en los alumnos universitarios.

“Por ello el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), pretende impulsar un enfoque más plural de la actividad docente, dando un mayor peso a otras modalidades presenciales y potenciando especialmente las no presenciales, con el fin de que el estudiante tenga más oportunidades de ser el protagonista en la búsqueda del conocimiento” (Díaz, 2006, P. 19).

Lo indicado por Díaz (2006), es totalmente objetivo y concreto, debido a que el docente debe aprovechar la sabiduría del alumno, brindándole la oportunidad en la clase presencial de que exprese sus opiniones, comentarios y críticas, lo cual le será de utilidad para evaluar el conocimiento del alumno y, retroalimentarse de nuevos conocimientos.

La clase no presencial es de imperante necesidad adoptarla, sobre todo cuando en la universidad se está generando masificación. Además de ello, cuando son alumnos que laboran diariamente en una jornada normal de ocho horas diarias como mínimo y tienen que lidiar con el congestionamiento vehicular por dos horas más para llegar a la universidad, la situación se torna incómoda y frustrante, debido a que ingresará al aula para recibir la mitad o algunos minutos de la materia.

La enseñanza-aprendizaje virtual representa para el alumno, la alternativa para educarse con mayor comodidad y tiempo, pues el alumno puede aprovechar a quedarse en el trabajo por dos horas más para estudiar o trasladarse a su residencia y ahí hacerlo, pudiendo recibir la clase en directo o bien acceder a una grabación en video de la misma, la cual deberá ser colocada por el docente en la plataforma asignada para tal fin.

Con la modalidad de enseñanza-aprendizaje virtual a nivel universitario, se contribuye a la reducción del nivel de estrés del alumno, del tráfico vehicular y contaminación ambiental.

Otra definición de la clase expositiva o teórica indica que, es una técnica que “consiste en que el docente imparte información de un tema, preferentemente de forma verbal, en un determinado tiempo, frente a alumnos que escuchan pasivamente” (DPYDE, 2010, P. 8).

Analizando lo indicado por DPYDE, (2010), la clase expositiva (magistral) o teórica, se ha convertido en la modalidad de enseñanza-aprendizaje tradicional, en la que tanto el docente como el alumno se han acomodado, dejando a un lado la interacción necesaria para dinamizar el proceso educativo a nivel superior y fomentar un mejor desarrollo académico del alumno, pues si el docente acostumbra al alumno a participar, éste estará obligado a prepararse con la lectura o investigación de los temas a tratar en la próxima clase y participar con fundamento teórico de la discusión en el aula.

b. Estudio y trabajo en grupo

El estudio y trabajo en grupo “es un método que permite a los alumnos, convenientemente agrupados, realizar y discutir un trabajo concreto, intervenir en una actividad exterior, resolver problemas prácticos, aplicar conocimientos teóricos y también recibir orientación de parte del profesor” (DPYDE, 2010, P. 13).

El estudio y trabajo en grupo es bastante utilizado en las aulas universitarias de la Escuela de Administración, aunque en las aulas masificadas, el tamaño de los grupos se aproxima a los veinte, por lo cual su efectividad es nula.

Díaz, (2006), se refiere al trabajo en grupo como aprendizaje cooperativo e indica que es preciso que el número de elementos sea suficiente para garantizar un mínimo de diversidad y riqueza de las interacciones. Hace énfasis en dos tamaños de grupo, el grupo pequeño que oscila entre tres y ocho elementos o lo ideal entre cuatro y seis. Este grupo pequeño se puede denominar grupo primario

y pertenecer al grupo secundario que estará conformado por el número total de alumnos del aula o matriculados en una materia.

Al final de una actividad asignada, un representante de cada grupo pequeño se reúne con el resto de representantes de grupos pequeños de toda el aula, para discutir y extraer las conclusiones finales del caso o problema resuelto, con la supervisión cercana del docente.

Por ello, al seguir los lineamientos de Díaz (2006), sobre el tamaño de los grupos, permite en las aulas lograr los objetivos de aprendizaje, pues al ser grupos pequeños, difícilmente se quedará alguien sin generar opinión. Aparte de ello, que se logra la interacción de alumnos, que muchas veces no interactúan con el docente, por timidez o pena a ser criticado.

La dinámica del trabajo en grupo según Díaz (2006), consiste en que al final el éxito de cada estudiante depende de que el conjunto de sus compañeros hayan alcanzado las metas fijadas, de esta manera se forjan y retroalimentan competencias que coadyuvarán al desarrollo profesional de cada integrante.

c. Clases prácticas

Las clases prácticas “engloba diversos tipos de organización como pueden ser las prácticas de laboratorio, prácticas de campo, clases de problemas, prácticas de informática, etc.” (Díaz, 2006. P. 83).

Este tipo de metodología es efectiva, pues le permite al alumno, trabajar en el aula aspectos que en su momento pondrá en práctica en el ámbito laboral.

Lo más común según Díaz (2006), es que en las clases prácticas se utilice la resolución de problemas y ejercicios. Indica el autor, que se debe tener especial

cuidado que las clases prácticas aunque sean un buen complemento de las clases expositivas, se conviertan únicamente en continuación de lo allí planteado de modo que sólo aumente la cantidad de repeticiones de situaciones similares a las ya contempladas. Por lo tanto hay que poner a los estudiantes ante problemas y ejercicios abiertos en los que la aparente ausencia o exceso de datos sea algo frecuente, puesto que en los problemas reales así suele ocurrir.

Según De Miguel (2006), el tamaño de los grupos puede oscilar entre 25 y 30 estudiantes. Aunque es posible desarrollar algunas actividades con tamaños de grupo mayores, no es recomendable, pues se limitarán las posibilidades de opiniones, de posibles soluciones y de discusión en general que pueden enriquecer el trabajo que se desarrolla, del mismo modo que sería difícil para el profesorado guiar convenientemente a los estudiantes en el desarrollo de las actividades planteadas.

d. Seminarios

Los seminarios se definen como el “espacio físico o escenario donde se construye con profundidad una temática específica del conocimiento en el curso de su desarrollo y a través del intercambio personales entre los asistentes. La instrucción está basada en contribuciones orales y da mayores opciones para el debate, la reflexión, el intercambio y la discusión de un tema específico, y/o escritas de los estudiantes” (DPYDE, 2010, P. 54).

Un seminario se convierte en una contribución y apoyo a la docencia directa, debido a que expertos en un tema abordan y explican el mismo, dando lugar a la interacción con el alumnado. Es un buen método de retroalimentación y de motivación al alumno para fomentar su aprendizaje.

Para Díaz (2006), el concepto amplio de seminarios, da mayores opciones para el debate, la reflexión, el intercambio y discusión sobre un tema específico, cuyo desarrollo y conclusiones pueden ser impredecibles debido al diferente grado de participación, las propuestas alternativas y/o estado de implicación que se genere al compromiso de los propios participantes. El tamaño aconsejable que el tamaño de los grupos para utilizar la modalidad de enseñanza-aprendizaje de seminarios, sea de veinte alumnos.

e. Talleres

La ejecución de talleres, “consiste en sesiones supervisadas de trabajo individual de los alumnos, recibiendo asistencia y guía cuando son necesarias” (Díaz, 2006, P. 54),

Los talleres son de vital relevancia para el aprendizaje individual y lograr la formación deseada por el docente y el currículo. El uso de problemas reales que afectan a una empresa o institución pública, puede evaluarse a través de un taller, donde el docente guía al estudiante en el abordaje y solución de los mismos.

Según Díaz (2006), los talleres con una metodología participativa y aplicada semejante, se enfocan más hacia la adquisición específica de habilidades manipulativas e instrumentales sobre una temática específica y con una asistencia específica del tutor a las actividades individuales y/o grupales que desarrollan los estudiantes.

El desarrollo de un caso real, puede ser muy motivante para resolver por un grupo de estudiantes en el aula, sobre todo cuando son asistidos por su tutor o docente, quien les debe orientar o resolver algún tipo de dudas, que puedan ayudarles a una solución más concreta.

f. Prácticas externas

Las prácticas externas se refieren “al conjunto de actuaciones que un estudiante/titulado realiza en un contexto natural relacionado con el ejercicio de una profesión. ...están diseñadas no tanto como una práctica profesional sino como una oportunidad de aprendizaje” (Díaz, 2006, P. 103).

La modalidad de enseñanza-aprendizaje de práctica externas, constituye una gran oportunidad para el alumno no solo de aprendizaje si no de conocer el ambiente externo de la universidad, refiriéndose con ello a, conocer empresas, instituciones públicas, organizaciones no gubernamentales, en las cuales pueda llevar a la práctica o por lo menos observar cómo se desarrollan las actividades en las diferentes áreas de las organizaciones mencionadas y le puede permitir hacer una contrastación de lo aprendido en el aula, para llegar a conclusiones objetivas de su formación a ese momento.

Las prácticas externas generan un vínculo entre empresa-estado-universidad-sociedad, donde los actores principales son los alumnos, pero los beneficiados son todos, al aprovechar el talento y competencias para incrementar la productividad y, de forma gratuita.

Es necesario promover las prácticas externas, sobre todo en alumnos que se dedican solamente a estudiar y que por sus propios medios no logran tener contacto con empresas, que mejor que su casa de estudios les conecte con el ambiente externo a través de realizar algunas horas de práctica en su área de conocimiento, fuera de las aulas universitarias.

Regularmente el alumno de la jornada nocturna y fin de semana, de la Licenciatura en Administración de Empresas de la USAC, se desenvuelve en el mercado laboral, efectuando diversidad de actividades. La mayoría desempeña puestos administrativos, por lo cual se considera que realizan prácticas externas.

Los alumnos de jornada vespertina, se dedican solo a estudiar su carrera, por lo cual sería ideal un programa de inserción empresarial.

g. Tutorías

En cuanto a las tutorías a nivel universitario y de corte académico, “el profesor ejerce de tutor en cuanto que ayuda al estudiante a resolver problemas de comprensión de algún concepto o tema de los impartidos por el profesor en las clases presenciales, o bien le informa sobre los criterios de una corrección de un trabajo o examen” (Díaz, 2006, 133).

Las tutorías son de gran apoyo para el alumno, pues le permiten acercarse al docente y manifestar con mayor confianza y profundidad sus dudas sobre un proyecto o tema específico.

La tutoría es una “modalidad organizativa de la enseñanza universitaria en la que se establece una relación personalizada de ayuda en el proceso formativo entre un facilitador o tutor, habitualmente un profesor y uno o varios estudiantes” (Díaz, 2006, P.134).

Esta modalidad es efectiva en la formación y educación universitaria, cuando los grupos de trabajo no sobrepasan de cinco integrantes. De esta manera el docente aprovecha para aproximarse al total del grupo y captar la atención debida de cada uno, para que en conjunto elaboren un trabajo o proyecto efectivo.

h. Estudio y trabajo autónomo individual del estudiante

En cuanto al estudio y trabajo autónomo individual del estudiante, consiste en una “modalidad de aprendizaje en la que el estudiante se responsabiliza de la organización de su trabajo y de la adquisición de las diferentes competencias

según su propio ritmo. Por parte de quien aprende implica responsabilidad y el control del proceso personal de aprendizaje, y las decisiones sobre la planificación, realización y evaluación de la experiencia de aprendizaje” (Díaz, 2006, P. 191).

La autoformación requiere además de responsabilidad, disciplina y concientización sobre la importancia de los temas que conforman la materia y el currículo. Por supuesto no todos los alumnos se comprometen con esta modalidad, derivado de la acomodación que han logrado con la tradicional clase magistral y el trabajo en grupo para mencionar los más utilizados.

Para Díaz-Barriga y Hernández (2002, p. 105), en el aprendizaje individualista no hay relación entre los objetivos que persigue el grupo matriculado, pues sus metas son independientes. El alumno percibe que la consecución de sus objetivos depende de su propia capacidad y esfuerzo, así como de la suerte y de la dificultad de la tarea. Sin embargo, considera menos relevantes el trabajo y esfuerzo que realizan sus demás compañeros, puesto que no hay metas ni acciones conjuntas.

En lo planteado por Díaz-Barriga y Hernández (2002), se destaca que el alumno se despreocupa del aprendizaje del resto y estará supeditado a los resultados de sus evaluaciones. Esto puede crear una despreocupación en el aprendizaje, sustituyéndolo por el alcance de una mejor nota en sus evaluaciones, convirtiéndose en una competencia con el resto de alumnos matriculados en el aula.

Al final, normalmente las evaluaciones más significativas y de mayor punteo en las materias de la Licenciatura en Administración de Empresas de la USAC, son los exámenes parciales y final, los cuales el alumno solventa de forma individual, por lo tanto la preparación con esta modalidad, le resulta clave para su aprendizaje y aprobación de las evaluaciones.

2.2.7 Enseñanza virtual para la innovación universitaria

El proceso de globalización se ha desarrollado en tal medida que la red de internet se ha convertido en la carretera por donde transita gran cantidad de información, lo que en la actualidad se conoce como Tecnologías de la Comunicación y la Información TICs y con este instrumento tan valioso se ha globalizado la educación y por lo tanto la misma se comercializa en cualquier país del mundo, en la mayoría de los casos sin restricciones legales y sin limitaciones de acceso, esto último quiere decir que cualquier persona con acceso a una computadora e internet, puede muy bien estudiar una carrera técnica, universitaria o de cualquier tipo.

La enseñanza virtual constituye una modalidad nueva para enseñar de una manera interactiva por medio de las nuevas tecnologías y de la Internet. Significa aprovechar la tecnología y las herramientas de comunicación para llegar hasta aquellos lugares en los que de otra manera no sería posible; además pueden satisfacer la necesidad de muchos adultos para hacer estudios los cuales por motivos laborales, económicos o de distancia no les sería posible hacerlo.

a. Tecnologías de la Información y la Comunicación –TIC´s-

El avance de la tecnología se produce diariamente y por ende surgen nuevas formas de comunicación que permiten hacer llegar la información de forma fluida y rápida de diversas partes del mundo, lo que hace que el mundo de los negocios y las relaciones sociales hayan mejorado considerablemente.

La educación se ha beneficiado de estos avances y por ende las necesidades de formación y capacitación docente son ingentes a este respecto, pues las nuevas generaciones han nacido con la tecnología y crecen con ella, por lo cual su

adaptación va de la mano prácticamente con los cambios drásticos que se van produciendo casi que a diario sufre la misma.

En la educación sobre todo a nivel universitario es vital la adaptación sobre todo a nivel público como de carácter urgente, la preparación de docentes para promover la docencia por medio del uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación Tic's. Como cita Díaz (2009),

El Consejo de Redacción de la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (2007) ha afirmado: “estamos ante una nueva etapa de la historia de la humanidad, la de la globalización, en la que juegan un papel preponderante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC): informática, ofimática, multimedia, temática, Internet, interfaces, satélites, telefónica móvil, videoconferencia, televisión digital GPS, comercio electrónico, prensa digital...” Así, lo que se ha venido llamando Sociedad Interconectada, Sociedad de la Información, Sociedad de la Comunicación y que ahora más bien recibe el nombre de Sociedad del Conocimiento, puede ofrecer a los ciudadanos servicios más ágiles eficaces a la vez que nuevas oportunidades: e- Administración, e-Sanidad, e-Educación, e-Banca, e-Ocio, teletrabajo, comercio electrónico. (p. 26)

Ante tales avances tecnológicos de la información y la comunicación, las oportunidades de empleo y por ende de superación y desarrollo han crecido, pero también las exigencias en cuanto a competencias, roles y funciones han aumentado, por lo cual la capacitación y por ende la educación en este sentido, se ha convertido en prácticamente una obligación para los seres humanos que desean alcanzar su superación personal.

La universidad pública en Guatemala –La USAC-, debe instaurar dentro de sus políticas, programas que fomenten de forma emergente y funcional la capacitación de sus docentes y personal administrativo en las competencias respectivas con respecto a las TIC's, para por lo menos, brindar un servicio de calidad a la base de datos que poseen de estudiantes. Pues debe tener presente que ya no funciona como un monopolio, sino que existen un conjunto de universidades privadas que está creciendo y ofreciendo mejor calidad y accesibilidad de servicios –por supuesto que a mayor costo, pero que muchas veces el estudiante no evalúa- por lo cual están abarcando mayor terreno y por ende en algún momento la pueden hacer desaparecer.

Por otra parte la actualización del personal docente a todo nivel, pero sobre todo universitario en las TIC's, es vital para la aplicación de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, centradas en el aprendizaje de sus estudiantes.

Otro aspecto a destacar es que debido al auge que han tomado las TIC's, muy bien pueden ser aprovechadas estratégicamente para atacar sobrepoblación estudiantil a nivel universitario, con la metodología de enseñanza-aprendizaje adecuada, sobre todo en la USAC, específicamente en la Facultad de Ciencias Económicas. Según indica Knight (2005),

Las clases magistrales pueden ser formas admirables de apoyar la comprensión aunque sea dudoso que constituyan una forma muy buena de comunicar grandes cantidades de información. Ahora que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están presentes en todas partes, podemos decir que la presentación cara a cara, con independencia de su finalidad, ha quedado anticuada y que en la actualidad, ser profesor debería significar ser instructor (on-line). Estoy de acuerdo con la idea subyacente de que la buena enseñanza implica el diseño de entornos de aprendizaje, llenos de relaciones percibidas que fomenten la participación, pero no la afirmación de que la enseñanza, aprendizaje y evaluación modernos deben hacerse normalmente on-line. (p. 133)

Se está de acuerdo con Knight (2005) en cuanto a que el docente debe de transformarse en un instructor on-line y por ende debe ser capacitado en este aspecto. Además luego de capacitado, o sea cuando ya conozca los diferentes medios y en sí las TIC's, pueda aplicar metodologías de enseñanza-aprendizaje en grupos numerosos, con el fin de facilitar el aprendizaje a los estudiantes que por razones de trabajo principalmente no asisten al aula o por lo extenso de las jornadas laborales no llegan a tiempo a recibir el periodo completo de sus clases; entonces con el uso de las TIC's la situación podría cambiar al verse el estudiante con la facilidad de acceder a las cátedras del docente por medio de un monitor y una conexión a la red de internet.

Eso también coadyuvaría a que quienes pueden asistir con normalidad en algún momento tomen la decisión de emplearse con otra empresa con mayores presiones laborales y mayor extensión de horario pero ya sin la presión de asistir físicamente a las aulas universitarias.

No se está de acuerdo con Knight cuando indica que el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación no se deben hacer on-line, pues ya existe diversidad de aplicaciones de pruebas a este respecto las cuales han dado resultados positivos en la universidad moderna.

b. Procesos sistemáticos en las TIC's para la educación

Para llevar a la práctica la educación virtual, Luzardo (2004), debe de cumplirse con el proceso para la instrucción, que incluye las siguientes fases:

b.1 Análisis

En la fase de análisis, se identifica el problema, la fuente y sus posibles soluciones. Por lo tanto en la enseñanza universitaria, por ejemplo en esta fase se evalúa el contenido de la materia a impartir y las necesidades de material a procesar y la edición de textos. También se definen las plataformas que se usarán.

b.2 Diseño

En la fase de diseño, se describe la población a impactarse, la metodología de enseñanza-aprendizaje a utilizar, redactar objetivos, ítems a incluir en las pruebas de evaluación, determinar cómo se divulgará la instrucción y la secuencia que llevará la instrucción.

b.3 Desarrollo

En la fase de desarrollo se elaboran los materiales identificados en la fase de análisis y se revisa la funcionalidad de los medios a utilizar. Entiéndase computadoras, plataformas y otros.

b.4 Implementación

En la fase de implementación se divulga de forma eficiente la instrucción en los diferentes ambientes, sean laboratorios o salón de clase.

b.5 Evaluación

En la fase de evaluación se analiza la efectividad de la instrucción. La evaluación se debe hacer en todas las fases del proceso instruccional. (p. 11).

Los procesos sistemáticos en las TIC's indicados por Luzardo (2004), son esenciales para la implementación de la enseñanza-aprendizaje virtual, enfatizando que paralelo a ello debe existir infraestructura y equipo adecuado y suficiente para que la labor de instrucción sea efectiva, en el caso de la universidad, se alcance una calidad educativa de alto nivel.

Para cumplir con los procesos sistemáticos de instrucción, se necesita conocer los entornos de aprendizaje, los cuales se describen a continuación.

c. Entornos de aprendizaje en las TIC's

“Desde la perspectiva del diseño de un entorno de aprendizaje, inciden en las relaciones entre agentes educativos, alumnos y contenidos y son susceptibles de establecer nuevas formas de mediación” (Díaz-Barriga, 2005, p. 5).

Para Díaz-Barriga (2005), existen ciertas características de los entornos simbólicos basados en las TIC's, los cuales se detallan a continuación:

- c.1 Formalismo: se refiere a la previsión y planificación de acciones. Favorece la toma de conciencia y la autorregulación.
- c.2 Interactividad: posibilidades que ofrecen las TIC de que el estudiante establezca una relación contingente e inmediata entre la información y sus propias acciones de búsqueda y procesamiento. Permite una relación más activa y contingente con la información. Potencia el protagonismo del aprendiz. Facilita la adaptación a distintos ritmos de aprendizaje. Tiene efectos positivos para la motivación y la autoestima.
- c.3 Dinamismo: ayuda a trabajar con simulaciones de situaciones reales. Permite interactuar con realidades virtuales. Favorece la exploración y la experimentación.
- c.4 Multimedia: capacidad de los entornos basados en TIC para combinar e integrar diversas tecnologías. Permite la integración, la complementariedad y el tránsito entre diferentes sistemas y formatos de representación (lengua oral y escrita, imágenes, lenguaje matemático, sonido, sistemas gráficos, etc.). Facilita la generalización del aprendizaje.
- c.5 Hipermedia: resultado de la convergencia de la naturaleza multimedia del entorno más la utilización de una lógica hiper-textual. Comporta la posibilidad de establecer formas diversas y flexibles de organización de las informaciones, estableciendo relaciones múltiples y diversas entre ellas. Facilita la autonomía, la exploración y la indagación. Potencia el protagonismo del aprendiz.
- c.6 Conectividad: permite el trabajo en red de agentes educativos y aprendices. Abre nuevas posibilidades al trabajo grupal y colaborativo. Facilita la diversificación, en cantidad y calidad, de las ayudas que los agentes educativos ofrecen a los aprendices. (p. 7).

En las características de los entornos de aprendizaje en las TIC's, indicadas por Díaz-Barriga (2005), reflejan la necesidad de capacitación, conocimiento y responsabilidad de los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de garantizar la calidad resultante del mismo.

d. Teorías que fundamentan las TIC´s

“El constructivismo es una epistemología, una teoría del conocimiento utilizada para explicar cómo sabemos lo que sabemos. La epistemología constructivista es útil para los profesores si es utilizada como una base, como una forma de darle sentido a lo que perciben, piensan y hacen” (Sánchez, 2004, p. 76).

Para Díaz-Barriga (2005), derivado que las TIC´s, representan uno de los medios más actualizados para consultar información, el proceso sistemático y los entornos de aprendizaje deben ser diseñados para el aprendizaje y construcción del conocimiento a través de la información transmitida y recibida. (p. 2).

Se está de acuerdo con lo indicado por Díaz-Barriga (2005), pues las TIC´s son los medios de transmisión del conocimiento y se complementa con lo planteado por Sánchez (2004), debido a que los profesores representan la base de la formación de los alumnos o aprendices. La interpretación completa de la información a transmitir por profesores y el análisis en conjunto con la comprensión de la misma de parte de los alumnos, se logra la construcción del conocimiento.

El conocimiento de los medios de informática para la transmisión y recepción del conocimiento son claves para lograr la efectividad de la educación.

Para Riveros & Mendoza (2005), la informática es una es una disciplina de carácter interdisciplinario, cuyo desarrollo se ha basado en la ciencia cognitiva, la psicología, la didáctica, la pedagogía, la ingeniería de software, la sociología, las ciencias jurídicas y aquellas disciplinas cuyos objetivos sirvan para dilucidar los secretos del cómo, para qué, con qué, con quién y dónde el hombre aprende (p. 318).

Se comparte lo indicado por Riveros & Mendoza (2005), pues una computadora y los programas para su funcionamiento no pueden actuar solos, necesitan de la activación de parte de un ser humano con capacidades intelectuales en una o más disciplinas para que dichos medios, sean productivos.

Por otra parte es importante agregar al carácter interdisciplinario de las TIC's planteado por Riveros & Mendoza (2005), lo planteado en su momento por "Jerome Bruner en que el conocimiento no está en el contenido disciplinar, sino en la actividad constructiva (o co-cons-tructiva) de la persona sobre el dominio de contenido tal como ocurre en un contexto socioeducativo determinado" (Díaz-Barriga, 2005, p. 2).

Se considera que al contar con los entornos de aprendizaje adecuados y completos y con los procesos sistemáticos diseñados, las TIC's pueden según Sánchez (2004),

Ser buenas herramientas de construcción del aprender de los aprendices. En un contexto constructivista el entorno y contexto creado favorece un uso flexible de las TICs con un sentido pedagógico claro. Ese contexto provee de herramientas y materiales de construcción de significados. Diversos dispositivos TICs como computadores, cámaras digitales, scanners, pizarras electrónicas y PDAs, así como software de productividad, software educativo e Internet, pueden permitir el diseño de una infraestructura que estimule y empodere a los aprendices para dar significado a sus experiencias, contrastar y relacionar permanentemente conceptos nuevos y aquellos previos ya aprendidos, así como también negociar sus significados. Asimismo, mediante un uso adecuado de las TICs es posible analizar un tópico desde diversos puntos de vista, logrando conectar e integrar el conocimiento de una disciplina con el saber de otras disciplinas, logrando un trabajo interdisciplinario de construcción de significado (p.84)

Ante los planteamientos indicados de Riveros & Mendoza (2005), Sánchez (2004) y Díaz-Barriga (2005), el constructivismo constituye la base teórica de las TIC's y cuya utilización como indican los autores mencionados y con quienes se comparte el criterio, tiene como objetivo, que tanto profesores como alumnos se conecten por medio de las herramientas tecnológicas e integren el conocimiento y con base al análisis e interpretación del mismo construyan nuevos significados.

2.2.8 Mejoramiento de la Calidad de la Enseñanza y la Investigación

Un reto para toda universidad en el mundo es el de lograr cada día mejorar la calidad de la enseñanza y la investigación y para tales objetivos se deben plantear entonces los programas enfocados a la formación y capacitación de docentes e investigadores para en primer lugar, contar las universidades con personal con las competencias requeridas para ejercer una labor garantizada en el aula y que los efectos de la instrucción sembrada, genere sus frutos al egresar alumnos preparados académica y profesionalmente para desarrollar plenamente sus facultades en la práctica.

El compromiso al cien por ciento del estudiante con su formación y educación es fundamental para que se alcancen esos objetivos de calidad, esto quiere decir que el alumno debe integrarse el proceso de enseñanza-aprendizaje con responsabilidad en el aula, para discutir y de ser posible refutar lo que indica el docente con bases sólidas las cuales deberán ser sustentadas en sus conocimientos teóricos adquiridos en las lecturas correspondientes de la materia que cursa y en su vida laboral si es que ya ejerce su profesión.

Las publicaciones del Banco Mundial (1995), sobre la calidad de la enseñanza y la educación indican lo siguiente:

A fin de formar graduados adecuadamente capacitados y obtener resultados significativos en la investigación, las instituciones a nivel terciario deben contar con los insumos mínimos para que su desempeño tenga éxito: egresados de la escuela secundaria bien preparados, docentes competentes y motivados, e instalaciones con equipos y materiales esenciales para la enseñanza y la investigación.

Las instituciones eficaces también están abiertas a los intercambios internacionales y recurren a mecanismos de evaluación adecuados para analizar y mejorar la calidad de la enseñanza y la investigación (P. 74)

Es necesario además de metodologías inherentes, adecuar los presupuestos a las diferentes Facultades de la universidad a efecto de que puedan cubrir a cabalidad sus necesidades de recursos tanto humanos como físicos (infraestructura, tecnología, etc.) para el buen desempeño de la actividad docente e investigativa y que lo mismo facilite la generación de nuevos conocimientos en

los docentes para que puedan influir en mayor medida en el aprendizaje del estudiante universitario.

La Facultad de Ciencias Económicas tiene la segunda mayor cantidad de alumnos de todas la facultades de la Universidad de San Carlos, con un presupuesto no acorde a la cantidad de alumnos que atiende (20,599 estudiantes en 2013).

2.2.9 Competencias de los sujetos involucrados en la educación superior

En el que hacer universitario para lograr elevar la calidad académica de las carreras sobre todo a nivel de licenciatura es necesario contar con personal competente, incluyendo autoridades, personal administrativo y principalmente docentes. Se coloca especial énfasis en los docentes por ser los responsables directos de la formación y educación de los estudiantes universitarios.

De acuerdo a las competencias que posean los profesores universitarios, dependerá el nivel de calidad académica y profesional de los alumnos egresados y quienes se convierten en los responsables del prestigio de la institución formadora y educadora al poner en práctica los conocimientos adquiridos en las aulas.

Las competencias de los docentes e investigadores de la Escuela de Administración de Empresas de la Facultad de C.C.E.E. dependen actualmente únicamente de la formación y educación recibidas durante su carrera de licenciatura y de estudios de post grado que los docentes por motivación personal y por sus propios medios han efectuado, ello debido a que dicha facultad carece de un programa de formación y capacitación docente que permita aumentar o mejorar las competencias de los profesores universitarios. Únicamente, la

Dirección de Desarrollo Académico de la USAC, Ofrece capacitaciones on-line, a docentes universitarios.

El Instituto Nacional de Empleo de Madrid (1987), ha definido competencia como:

El conjunto de conocimientos, saber hacer, habilidades y aptitudes que permiten a los profesionales desempeñar y desarrollar roles de trabajo en los niveles requeridos para el empleo.

La capacidad individual para emprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomos. La capacidad de usar el conocimiento y las destrezas relacionadas con productos y procesos y, por consiguiente de actuar eficazmente para alcanzar un objetivo.

Hay que destacar de esta perspectiva el hecho de que se trata de un tipo de actuación basado en conocimientos, no en la simple práctica. Un aspecto importante de las competencias profesionales es que la capacidad de actuación no surge de manera espontánea ni por una vía experimental -por simple práctica- sino que precisa de conocimientos especializados (P. 70)

Para ampliar el concepto presentado con anterioridad, se debe agregar al término competencia, los componentes correspondientes a las actitudes y valores que los individuos con el tiempo han ido adquiriendo y que constituyen pilares de ayuda para desenvolverse en la actualidad en la diversidad de actividades del mercado laboral. Coadyuva con esto, el estar mental y físicamente preparados para asumir nuevos retos.

Las competencias le confieren al individuo como una licencia mental para desempeñarse, sin embargo al carecer de algún conocimiento, puede decirse que ya no es competente para una labor que requiera un conocimiento extra a los que ya tiene. Pero para este caso dependiendo del lugar y la actividad que realice, puede tener la oportunidad de capacitarse y adquirir la competencia que en su momento no tenía y con lo cual se puede convertir en una persona competente. A la actitud y los valores se debe agregar la aptitud para adquirir ese nuevo conocimiento.

Es importante mencionar que el individuo es sujeto a evaluaciones del desempeño, que son utilizadas para medir las competencias humanas que utiliza, las cuales se comparan con las requeridas y de donde deriva la calificación de

competente o incompetente y coadyuva a la toma de decisiones de los superiores en cuanto a evaluar la continuidad o no del individuo en la actividad, pero dicha decisión se considera que se asume solo de no existir el tiempo necesario o la anuencia del individuo para someterse a la capacitación pertinente.

Del término competencia definido a nivel general, es necesario indicar que existen varios enfoques o especialidades del término, como podría ser a nivel laboral, estudiantil, deporte, etc.

Al aplicar el término a nivel académico, se puede decir que constituye la cantidad y diversidad de conocimientos que adquieren los estudiantes durante la carrera universitaria en cualquier unidad académica. Por ejemplo si evaluamos el término a nivel de Licenciatura en Administración de Empresas, podemos especificar las competencias obtenidas por los alumnos a nivel de las principales áreas que se tratan a lo largo de la carrera como lo son: mercadotecnia, administración financiera, administración de operaciones, administración, métodos cuantitativos. Dichas áreas son evaluadas en exámenes de áreas prácticas básicas, previo a elaborar tesis de graduación.

Para poner un ejemplo, el término competencias se queda corto en los estudiantes al evaluarles sobre el tema de desarrollo sostenible, debido a que el mismo no es incluido en las materias de las carreras de la Escuela de Administración de Empresas.

Para finalizar es importante mencionar que el docente universitario tiene que poseer las habilidades suficientes para diseñar metodologías centradas en el aprendizaje de sus estudiantes, por lo cual debe ser capacitado en competencias de ese tipo.

En síntesis para que los docentes universitarios y alumnos puedan adquirir una competencia necesitan formación y capacitación y, para fundamentarla no hay

mejor forma que lograr aplicarla con éxito en la práctica. El proceso de retroalimentación del conocimiento se considera vital para mantener, mejorar y ampliar las competencias individuales, tan necesarias para formar un profesional competitivo.

2.2.10 Diseño y Planificación de la Docencia

Para poder bosquejar las tareas que deberán conjuntarse para llevar a cabo la impartición de la docencia, se debe construir un diseño de actividades docentes, pero también se debe incluir el ordenamiento secuencial lógico para llevarlas a cabo y ahí toma lugar la planificación, que permite utilizar los recursos en el momento indicado y, sobre todo, de forma eficiente. Zabalza (2003) coadyuva a la comprensión de los términos mencionados:

Algunos han calificado esta condición como burocrática pedagógica, lo importante es tener la idea, no tenerla escrita. Pero no siempre es así. A veces, efectivamente, el proceso de planificación no pasa de ser un mero cumplimiento de las exigencias que la burocracia administrativa nos plantea: que hemos de presentar la distribución de las cargas docentes, los programas de las asignaturas, los momentos de las tutorías, etc. y todo lo englobamos en el reflejo de lo mal que se ha entendido el sentido de la planificación y la importancia que la formalización de los proyectos formativos tiene. La condición de formalizar el proyecto, esto es, tenerlo escrito y bien organizado (aunque sea de una manera Light: los aspectos importantes, las líneas básicas, etc.) cumple toda una serie de importantes funciones pedagógicas (visión de conjunto, publicidad y contraste público, compromiso)...

No se trata, por lo tanto, de una cuestión baladí o meramente burocrática. De hecho, hemos recogido el proceso de planificación como una de las competencias profesionales básicas del docente universitario. Se trata de un aspecto que actúa como expresión de la profesionalidad del profesorado y como respuesta a los derechos de los alumnos. (p. 200)

Vital entonces diseñar y planificar la docencia que será aplicada en el aula y mejor si se toma en cuenta de una vez, las metodologías de enseñanza propias de cada punto, tema o unidad a tratar y, para ello es necesario a continuación definir lo que representa el método.

2.2.11 Método de enseñanza-aprendizaje centrado en la enseñanza

Las metodologías de la enseñanza-aprendizaje involucran varios conceptos que deben ser estudiados a profundidad por los docentes de cualquier nivel educativo a efecto de lograr la comprensión de la actividad que desarrollan y sobre todo, la responsabilidad que tienen con un grupo de estudiantes que asisten al aula para discutir en la medida de lo posible, los temas y subtemas que incluyen los programas de las materias del currículo y sobre todo, a adquirir nuevos conocimientos.

Lo anterior es discutible cuando un docente utiliza la metodología tradicional de la clase magistral, pues la misma “requiere comprensión ininterrumpida y por la rapidez de la exposición el estudiante pierde el hilo, resignándose a tomar apuntes, sin comprender y en consecuencia sin posibilidad de resumir lo que oye” (Kourganoff, 1973, p. 280)

Se está de acuerdo con Kourganoff (1973), debido a que el ritmo que impone el docente al hablar, no le permite al alumno aunque sea muy lenta la forma de explicar los temas, el tomar apuntes como mínimo.

“La obligación de tomar apuntes perjudica el esfuerzo de comprensión de las ideas. El alumno está ocupado en anotar la frase que se acaba de oír en el momento mismo que se oye la frase siguiente” (Kourganoff, 1973, p. 280)

Se comparte el criterio expuesto por Kourganoff (1973), que la clase magistral, por la rapidez con la que el docente habla, no permite al alumno tomar nota y menos poner atención al mismo tiempo, lo cual limita la comprensión de los temas que se tratan con esta metodología de enseñanza-aprendizaje.

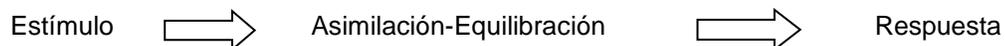
De acuerdo a lo tratado con anterioridad, es importante mencionar lo indicado por Kourganoff (1973), sobre la actitud del docente auténtico,

El buen docente no se limita a transmitir explicaciones corrientes, trata de encontrar otras nuevas; más claras, más elegantes, más modernas. Si no trata de descubrir nuevos resultados, intenta encontrar nuevas formas de exposición, todavía más concentradas, más sintéticas, más fácilmente asimilables que las antiguas (p. 51)

Se comparte lo planteado por Kourganoff (1973), debido a que la responsabilidad de la preparación, utilización e innovación de las metodologías de la enseñanza-aprendizaje recae directamente en los docentes, por lo cual los mismos deben de tener plena conciencia del papel tan importante que juegan en la educación universitaria, pues son quienes transmiten conocimientos y coadyuvan al desarrollo intelectual de los nuevos ciudadanos, quienes en su momento llegarán a ejercer algún cargo público o privado, o, también desempeñarse en la carrera docente y que mejor, que se hayan formado con los diversos y mejores métodos de enseñanza posibles, de acuerdo al currículo impartido.

Por otra parte, Piaget citado por Aguirre, (1995):

Piaget (1956), describe el proceso del desarrollo intelectual como un proceso dinámico interactivo entre la mente y los datos que le llegan basado en un equilibrio progresivo entre un mecanismo de asimilación y una acomodación complementaria, lo cual se puede esquematizar de la siguiente manera



Esta interacción dinámica que es la equilibración es, por tanto, generadora de nuevas estructuras mentales, siendo la tendencia a restablecer dicho equilibrio el generador del desarrollo mental; lo que apoya en Didáctica el interés por los medios activos, ya que la propia actividad del individuo, a través de su interacción con el entorno, es la causa principal de su desarrollo mental. (Piaget citado por Aguirre, 1995, p. 208)

Lo planteado por Piaget (1956), es indicador que la cantidad y calidad de asimilación de conocimientos en el estudiante va a depender de: a) Los métodos y técnicas utilizadas, b) El medio ambiente en el cual se brinden, c) La interacción que tenga no solo con el profesor si no con los otros compañeros de estudio, y, d) La aplicación práctica, si fuera posible -sería fenomenal adquirir de una vez la experiencia-

Por otra parte, derivado de que el problema está centrado en la metodología de la enseñanza-aprendizaje, es una necesidad ingente aplicar la innovación de la docencia, entendiéndose como la modificación de las metodologías de enseñanza-aprendizaje enfocadas en la enseñanza por otras que se centren en el aprendizaje, entre ellas destacar la coordinación e interrelación entre departamentos, docentes y la administración, el desarrollo de actividades prácticas (en el campo) que aminoren el peso docente de la lección magistral. También se debe agregar la implementación de foros, mesas redondas y las Tecnologías de la Comunicación y la Información Tic's que son consideradas base de la globalización del conocimiento.

2.2.12 Método de enseñanza-aprendizaje centrado en el aprendizaje

a. Teoría de la Elaboración de la Información

El principal creador de la Teoría de la Elaboración es Charles M. Reigeluth (1973), investigador de la rama de diseño del aprendizaje en la Facultad de Diseño Instruccional de la Universidad de Syracuse –EEUU- quien desarrolló la línea más sobresaliente de sus investigaciones en la década de los setenta. Su mayor contribución a la educación ha sido el desarrollo de la Teoría de la Elaboración, la cual según sus propias palabras, citado por López M. (1,998),

...está basada en la estructura del conocimiento así como en los procesos cognitivos de las teorías de aprendizaje. Como en otras teorías, los modelos han sido elaborados sobre la base de objetivos. El aspecto más importante de todos los modelos es una clase especial de secuencia que va de lo simple a lo complejo, lo cual es una extensión de la secuencia supnmtiva de Ausubel, del curriculum espiral de Bruner y del aprendizaje en red de Norman (Pág. 2)

Por tanto el diseño de Reigeluth está construido con base a tres renombrados pedagogos como lo son Ausubel, Bruner y Norman.

Las teorías de Reigeluth están situadas dentro del Diseño Instruccional, también denominado Ciencia de la Instrucción la cual es una disciplina cuyo objetivo es desarrollar teorías de las que puedan derivarse modelos de enseñanza idóneos.

Un modelo de enseñanza consiste en un conjunto de métodos destinados a conseguir el aprendizaje de estudiantes, para lo cual resulta fundamental categorizar dichos métodos

Como indica López (1998),

La confusión existente en torno a la clasificación de los métodos llevaron a Reigeluth y Merrill en 1,978 a proponer el uso del término estrategia y dividir en tres los tipos de posibles estrategias a utilizar dentro de la enseñanza:

Estrategias de transmisión: se refieren al modo en que la información es suministrada

Estrategias de gestión: se refieren a la forma en cómo programar los recursos educativos

Estrategias de organización: son los elementos fundamentales para organizar la enseñanza de un contenido determinado

Las estrategias de organización están basadas en todo lo que se sabe acerca de procesar el conocimiento en la mente humana y se dividen en dos grandes grupos:

- Las microestrategias
- Las macroestrategias

Mientras que las microestrategias sirven para organizar la enseñanza de una única idea y generalmente se organizan mediante unidades didácticas, las macroestrategias sirven para organizar la enseñanza de un conjunto de ideas (Pág. 3)

Importante destacar el ordenamiento y jerarquía que sigue la teoría de la elaboración al elaborar el mapa conceptual que el docente tratará en el aula. Esto permite planificar de mejor forma la docencia y facilita el involucramiento en la investigación tanto del docente como del alumno, para cuando llegue el momento de discutir los temas, conceptos o categorías, la construcción del conocimiento se facilite mucho más.

Otra forma de explicar la teoría de la elaboración de la información es la siguiente según citan textualmente los autores Pérez, Suero, Montanero y Pardo (1998):

La teoría de la elaboración de Reigeluth y Stein (1983, 1987) constituyó, por el contrario, una propuesta integradora, basada en lo que ha dado en denominarse “secuenciación en espiral” del aprendizaje.

La teoría de Reigeluth justifica la importancia de secuenciar los contenidos y actividades de enseñanza-aprendizaje sobre dos análisis fundamentales: la reflexión sobre el contenido organizador y los diferentes niveles de elaboración en que se debe

vertebrar la secuencia de aprendizaje. Cada uno de estos niveles comienza con una "visión panorámica" (o epítome) de los contenidos más generales que posteriormente se pretende desarrollar con detalle. El epítome sintetiza aquellas ideas más generales en un mismo nivel que se retoma y consolida cada vez que se profundiza un poco más en los contenidos, de modo que las relaciones de conjunto siempre priman sobre los contenidos específicos del mismo. El alumno los identifica como partes de un todo estructurado, puesto que la explicación del profesor describe sucesivas aproximaciones que no los agota, uno a uno, en su primera presentación. Cada una de estas fases de acercamiento del "zoom" al contenido específico de la materia supone pues un nivel mayor de elaboración de aquel epítome inicial.

Por otra parte, cada epítome es un contenido de enseñanza en sí mismo, estructurado en torno a un contenido organizador, como ya hemos dicho, pero sobre todo presentado en un nivel de aplicación lo más práctico posible. Aquí reside la mayor dificultad de su confección, por cuanto el alumno necesita un primer conocimiento experiencial y concreto de todo el conjunto, que sirva de anclaje para las posteriores profundizaciones en la jerarquía epistemológica de la materia. Cada vez que culminemos una fase más de profundización ("elaboración"), deberemos insistir en las relaciones que presenta con el plano general de conjunto, con lo que este se enriquece y extiende. Se trata del "epítome ampliado". Al final de los sucesivos epítomes obtendremos, por tanto, un "epítome final", donde aquella dimensión fundamentalmente práctica del primero aparece ya reformulada con múltiples relaciones semánticas (más abstractas) que se han ido generando en el proceso (Pág. 1)

La Teoría de la Elaboración de la Información de acuerdo con sus planteamientos y metodología de la enseñanza-aprendizaje a aplicar, está claro que se centra en el aprendizaje, debido a que el maestro ya no dicta un discurso y el alumno escucha, si no que ambos después de investigar un tema o serie de temas, se someten a discusión en el aula y son agotados hasta llegar a un consenso.

La teoría planteada, constituye una metodología participativa en la cual el estudiante asume el papel principal en el proceso educativo y por ende responsabilidad por lograr su propio aprendizaje, por lo tanto adquiere el compromiso y posiblemente hace conciencia de los objetivos de aprendizaje a lograr.

Para aplicar la teoría de Reigeluth, es vital conocer los temas relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje, tratados en la fundamentación teórica de esta tesis doctoral.

2.2.13 Reflexión final de la fundamentación teórica

En La fundamentación teórica de esta tesis doctoral, el investigador considera que todos los temas tratados son claves para la educación universitaria, pero dentro de ellos destacan:

La calidad educativa, depende de aspectos de infraestructura adecuada, formación docente, remuneración docente, tecnología, innovación en la enseñanza, aprendizaje, etc.

El investigador considera que la innovación de las metodologías de enseñanza-aprendizaje y el aprendizaje son el par de eslabones más importantes de la calidad educativa

La innovación de las metodologías de enseñanza-aprendizaje y su adecuación a las necesidades de las carreras (uso de Tic's donde sea necesario y posible) y al tamaño de grupos universitarios, constituyen una forma de afrontar la masificación de forma positiva, para que todos los matriculados en cada aula, logren formarse con las competencias requeridas por la carrera.

El aprendizaje debe ser el objetivo de las carreras universitarias, el cual se puede definir como el compromiso y responsabilidad del alumno para que además de autoformarse, haga buen uso del sistema educativo conformado, para instruirse cada día con nuevas competencias que le permitan finalizar eficaz y eficientemente su carrera universitaria.

La sinergia de los términos indicados y la conformación correcta de los mismos (calidad, metodologías y aprendizaje), sintetizados en este apartado, se considera que mejorarían el nivel competitivo de los egresados de cualquier institución educativa nacional e internacional, dentro de ellas, principalmente la USAC.

2.3 Marco contextual

2.3.1 Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC)

La Universidad de San Carlos de Guatemala, está haciendo los esfuerzos necesarios para lograr adaptarse a los cambios que exige el entorno educativo a nivel superior, pero dichos esfuerzos deben estar apoyados por proyectos específicos diseñados para contribuir a su desarrollo. Es por ello que los proyectos educativos que surjan aisladamente y particularmente en las unidades académicas, al lograr generalizarlos, pueden generar grandes beneficios académicos a sus principales clientes que son los alumnos.

Constitucionalmente la USAC, es una institución autónoma con personalidad jurídica. En su carácter de única Universidad estatal le corresponde con exclusividad dirigir, organizar y desarrollar la educación superior del Estado y la educación profesional universitaria estatal, así como la difusión de la cultura en todas sus manifestaciones. Promueve por todos los medios a su alcance la investigación en todas las esferas del saber humano y coopera en el estudio y solución de los problemas nacionales. Para este efecto, es una institución académica con patrimonio propio (punto 4º del acta 15-98, USAC, 1998).

A lo indicado en el párrafo anterior, se agrega la responsabilidad que pesa sobre la USAC, al estar a cargo de la formación de profesionales, que están laborando o en vías de ubicarse en un empleo y desarrollarse.

Según el punto 4º del acta 15-98 (1998), La Universidad propenderá constantemente a encaminarse hacia la excelencia académica en la formación integral de estudiantes, técnicos, profesionales y académicos con sólidos valores éticos, sensibilidad humana y compromiso social, para actuar en la solución de los problemas nacionales, promoviendo la participación en la población desde dentro y fuera de ella.

La educación superior debe, además, proyectarse a toda la sociedad tomando en cuenta el contexto pluricultural, multilingüe y multiétnico, procurando una Universidad extramuros, democrática, creativa y propositiva, fortaleciendo su legitimidad, identidad y memoria histórica. Su deber ser no es sólo para sí, sino para otros. Por tanto, debe influir permanentemente en la reforma del modelo educativo nacional (“Reforma Educativa”), en la creación e impulso de políticas de educación, salud, vivienda, trabajo y las demás que conlleven a mejorar el nivel de vida de todos los guatemaltecos individual y colectivamente (punto 4º del acta 15-98, 1998).

a. Orientación académica

En el punto 2º del acta 20-98 (1998), se formuló el Marco Académico de la Universidad de San Carlos de Guatemala, donde establece los principios en que se fundamentan las políticas de investigación, docencia y extensión de acuerdo a la filosofía, fines y objetivos de la Universidad. Propicia la excelencia académica en una sociedad multiétnica, pluricultural y multilingüe, dentro de un marco de libertad, pluralismo ideológico, valores humanos y principios cívicos, que le permiten a la Universidad desempeñar su función en la sociedad, en forma eficaz y eficiente, tomando en consideración el contexto nacional e internacional. Eleva el nivel científico, tecnológico, humanístico y ético de profesores y estudiantes como sujetos generadores del desarrollo eficiente e integrador de la investigación, la docencia y la extensión.

Se comparte lo indicado en el punto 2º del acta 20-98 (1998), donde incluye las funciones principales de la universidad como la investigación, docencia y extensión, donde están involucrados docentes y alumnos considerados por el doctorando como los principales actores del proceso educativo. Cuando en dicha acta se escribe sobre excelencia académica, se está refiriendo de forma implícita

a la calidad educativa que debe prevalecer en un marco de libertad, incluyente, que tiene como fin beneficiar a la sociedad en general.

La Universidad, a través de las funciones de Investigación, Docencia y Extensión crea, cultiva, transmite y difunde el conocimiento científico, tecnológico, histórico, social, humanístico y antropológico en todas las ramas del saber. Evalúa periódicamente los currículos para que se vincule la docencia con la realidad y se desarrolle la sensibilidad social, tomando en cuenta los valores de verdad, libertad, justicia, respeto, tolerancia y solidaridad, estableciendo carreras prioritarias de acuerdo a las necesidades de desarrollo del país, dentro del contexto regional e internacional (punto 2º del acta 20-98, 1998).

La investigación como metodología necesaria para la docencia y la extensión parte del contacto directo con la realidad. Teoriza, profundiza e integra el conocimiento, la ciencia y la técnica para el desarrollo individual y colectivo (punto 2º del acta 20-98, 1998).

Según el punto 2º del acta 20-98 (1,998), el conocimiento científico de la realidad nacional e internacional, le permite a la Universidad de San Carlos generar tecnología y soluciones que contribuyan al desarrollo económico, social, político, científico y tecnológico de la población guatemalteca. La extensión aplica el conocimiento científico, tecnológico y humanístico en la solución de los problemas de la sociedad guatemalteca. Fortalece el arte y el deporte; conserva, desarrolla y difunde la cultura en todas sus manifestaciones, procurando el desarrollo material y espiritual de todos los guatemaltecos, vinculando el conocimiento popular a los procesos de investigación y docencia.

a.1 Enfoque por competencias

El enfoque por competencias es parte de la innovación en la USAC, donde se hace una readecuación y/o transformación del sistema educativo, donde se ven involucrados aspectos de infraestructura, diseño curricular, formación docente, tecnología, etc. aspectos que se tratarán a continuación y que ya fueron aprobados por el Consejo Superior Universitario.

Sin embargo estos aspectos se considera que son profundos y de difícil ejecución, por ejemplo el que los docentes dejen de aplicar un enfoque por objetivos y lo transformen en un enfoque por competencias ya es un paradigma que se tendrá que romper, pero hasta el momento no ha iniciado, al menos en la Escuela de Administración de Empresas.

El enfoque por competencias implica en primer lugar que tanto personal administrativo, autoridades y principalmente docentes y alumnos estén conscientes de lo que significa el mismo, pues implica una transformación de la educación universitaria actual y deben conocerlo a profundidad.

De acuerdo al plan estratégico 2022, aprobado en el punto 4º del acta 28-2003 (2003),

La Universidad cuenta con una transformación curricular efectiva y permanente que hace posible la flexibilidad en el diseño y rediseño curricular, que le permite tener amplia y diversa oferta académica, acorde con la acreditación de la formación universitaria a nivel regional. Participa activamente a nivel nacional en los procesos de la Reforma Educativa. Basado en estudios profesiográficos, las unidades académicas cuentan con carreras técnicas de pre-grado en las disciplinas que así lo requieran, con opción a completar el nivel de licenciatura (p. 11).

Se comparte lo planteado en el punto 4º del acta 28-2003 (2003), donde se define que la USAC ofrece diversidad de disciplinas a nivel de carreras técnicas, licenciaturas, que permiten a los recién egresados de nivel medio, optar a las diferentes opciones de formación, siempre y cuando apruebe los exámenes de admisión.

Aunque la variedad y disponibilidad de oferta es amplia, se debe profundizar en la evaluación de los planes de estudio (currículo), con el fin de actualizarlos a manera de que respondan a las necesidades de formación académica y profesional, requeridos por el mercado y por la sociedad en general.

También se debe hacer una evaluación profunda y consciente de las competencias docentes, para diseñar los programas de capacitación congruentes con las necesidades de nivelación a efecto de cubrir la oferta estudiantil, con formación académica de alta calidad.

“Para toda la Universidad se tiene un sistema integrado de programas de post-grado a nivel de especialidad, maestría y doctorado en las áreas de la salud, social-humanística y científico-tecnológica, con alta calidad académica, acorde con las necesidades de desarrollo nacional y regional; estos programas incluyen la actualización continua de los egresados” (punto 4º del acta 28-2003, 2003, p. 11).

Lo planteado en el párrafo anterior permite dar a conocer a la sociedad, que la USAC ofrece grados académicos de maestría y doctorado, como otras universidades privadas e internacionales, haciéndola competitiva en este aspecto, aunque siendo discutible la calidad de formación.

Según se escribió en el punto 4º del acta 28-2003 (2003), Los profesionales tienen demanda a nivel nacional, regional e internacional, por su alta calidad académica, pertinencia, productividad y por su formación integral que incluye: a) compromiso social, b) sólidos valores éticos y c) competitividad a nivel nacional e internacional. Las bases con las cuales se ha logrado este nivel son: a) la adecuada infraestructura, b) la alta calificación del personal académico, c) los recursos materiales, d) el sistema de ubicación y nivelación para el ingreso del estudiante a la universidad, que permite el fomento, seguimiento, fortalecimiento y mejor aprovechamiento de sus competencias físicas, emocionales y vocacionales

durante el proceso de formación profesional, e) el sistema de evaluación y promoción del rendimiento estudiantil, y f) evaluación y promoción del personal académico.

El personal académico es altamente calificado y reconocido por su formación científica, tecnológica y humanística, así como por su capacidad de transmitir conocimientos, que ha adquirido y fortalecido en un ambiente democrático, participativo, de creatividad, iniciativa, que redundan en la superación profesional, lo cual se refleja en su nivel de remuneración. Este personal académico, realiza investigación pertinente en alianza con los usuarios de los resultados, facilita la transferencia de tecnología, aprovecha los conocimientos populares para incorporarlos al desarrollo nacional y es vanguardista en la implementación de tecnología apropiada y propicia para las necesidades del país y la región (punto 4º del acta 28-2003, 2003, p. 11).

De acuerdo con el punto 6º, inciso 6.2, Acta No. 22-2012 (2012), celebrada por el Consejo Superior Universitario, en la cual se define que la USAC, transforme sus planes de un enfoque por objetivos a un enfoque por competencias, lo cual debe incluir según el punto 3, lo siguiente: a. planificar y organizar el proceso de transición, b. Capacitación y formación docente en aprendizaje significativo y en programación, metodología y evaluación por competencias. Así como sistematizar en la USAC, el aprendizaje en torno al estudiante, propiciando el rol del docente como facilitador del aprendizaje.

El punto 6º, inciso 6.2 del acta 22-2012 (2012), se refiere al desarrollo de un sistema de medición de la carga académica del estudiante en el diseño curricular a efecto de tomar en cuenta el tiempo de trabajo promedio que el estudiante dedica para alcanzar los objetivos de aprendizaje previstos. Este punto es trascendental de aplicar en unidades académicas donde los estudiantes son trabajadores y donde son tasados como el resto que no laboran, ejemplo claro lo constituye la Facultad de C.C.E.E. También se debe promover la actualización

tecnológica, manteniendo un enfoque holístico, que incluya a la sociedad como usuario de las innovaciones producidas por la universidad.

a.2 Docencia universitaria

La docencia universitaria es la actividad principal que se desarrolla en la universidad y por lo cual la calidad del docente a nivel de formación académica, experiencia en la materia y en el campo, es vital para formar profesionales competitivos.

Según lo aprobado en el punto 4º del acta 28-2003 (2003), Todas las unidades académicas deberán promover la creación de modalidades de docencia en las cuales, el proceso de enseñanza aprendizaje se lleve a cabo en un ambiente real y propio de un proceso productivo y que además, dada su optimización y eficiencia, dicha docencia es capaz de generar recursos adicionales al funcionamiento de la Universidad. (p. 31).

Se comparte lo planteado en el punto 4º del acta 28-2003 (2003), debido a que la función de un proceso educativo no se debe limitar solo a enseñar, sino principalmente a lograr el aprendizaje de quienes están en dicho proceso. Es por ello que esta investigación doctoral aborda las metodologías de enseñanza-aprendizaje con el enfoque del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), proponiendo el uso racional y flexible de las mismas, con el objetivo que el proceso educativo en la USAC, se centre en el aprendizaje, donde el docente pase a ser un actor pasivo y el estudiante pase a ser un actor activo.

Por otra parte, en el punto 4º del acta 28-2003 (2003), se indica que, además de la calidad del docente, debe existir un currículo en cada unidad académica que llene las expectativas de calidad que exige el entorno externo de la universidad y ante ello, la Dirección General de Docencia en conjunto con las unidades

académicas y la División de Administración de personal, promoverán la evaluación, de los diferentes programas pregrado, grado y postgrado de cada unidad académica, con el fin de determinar su problemática y de esta manera proponer los correctivos que sean pertinentes para mantener un alto nivel académico en los mismos (p. 17).

a.2.1 Reclutamiento y selección de personal académico

La Dirección General de Docencia a través de la División de Desarrollo Académico, deberá elaborar un Sistema de Reclutamiento y Selección del Personal Académico con altos niveles de exigencia.

a.2.2 Desarrollo del docente

La Dirección General de Docencia (DIGED) a través de la División de Desarrollo Académico, deberá elaborar un Sistema de Reclutamiento y Selección del Personal Académico con altos niveles de exigencia. Asimismo, deberá elaborar un Programa Permanente de Inducción y Desarrollo congruente con una política de formación y capacitación del personal académico, con el uso de métodos pedagógicos y tecnología de punta, en congruencia con el desarrollo actual y el manejo del proceso de enseñanza aprendizaje con preponderancia en la calidad (punto 4º del acta 28-2003 (2003), p. 31)

Se comparte lo que menciona el punto 4º del acta 28-2003 (2003), donde a la DIGED, se le transfiere la responsabilidad de la formación docente, por lo cual deberá velar por que en las diferentes Facultades que conforman la USAC, los docentes tengan un fácil acceso a los mismos, facilitando los procesos de inscripción, capacitación y actualización, con el fin de motivar al docente a cursar los programas de formación para él, que se diseñen.

El punto 4º del acta 28-2003 (2003), también agrega que la DIGED conjuntamente con las unidades académicas y la División Administración de Personal, elaborarán un programa de estímulos para el personal docente, el cual deberá contener premios monetarios y no monetarios, reconocimientos y actividades recreativas y motivacionales, de tal manera que incrementen efectivamente la calidad en las diferentes labores que se atienden en esta casa de estudios.

Lo indicado en el párrafo anterior en relación a los incentivos monetarios y los otros tipos de recompensas, deben llevarse a cabo, para que la labor docente se tome con mayor compromiso. Además deben existir programas de concientización docente, sobre la importancia, compromiso y responsabilidad que tienen ante la sociedad en general, al tener a cargo la formación de futuros profesionales.

b. Infraestructura y tecnología

El plan estratégico 2022, describe que la Coordinadora General de Planificación, deberá elaborar los estudios de pre-inversión con los cuales se logre el desarrollo de nueva infraestructura, maquinaria y equipo, así como la optimización de la existente en la Universidad, de acuerdo a la tecnología educativa que ofrezca una mayor cobertura en el acceso a la educación superior. Estos estudios deben fundamentarse en las perspectivas de desarrollo académico y físico así como de bienestar y confort de la comunidad universitaria, que además de los espacios para uso académico incluyan los espacios para uso deportivo y cultural, con soluciones que optimicen el uso del suelo y del espacio urbano. Como punto de partida se deberá tener el inventario de los bienes universitarios y su situación legal.

Se comparte lo incluido en el plan estratégico 2022, en lo referente a infraestructura, debido a que la masificación de las aulas, se debe a falta de instalaciones que permitan atender a mayor cantidad de estudiantes, por lo cual la construcción de más edificios dentro del campus de la USAC es clave o bien optar por la descentralización de algunas Facultades o Escuelas, como sucedió con la Escuela de Ciencias Psicológicas y la Facultad de Medicina que funcionan en el Centro Universitario Metropolitano (CUM).

Adicionalmente, se deben promover los programas mediante los cuales se logre de manera preventiva la seguridad en todos los complejos universitarios, tanto para contingencias de sismos de gran intensidad y otros desastres naturales, como a otro tipo de inseguridades como la delincuencia común y problemas de tránsito vehicular, adecuada señalización etcétera. Las edificaciones y mobiliario urbano deberán estar acondicionados para el uso de parte de discapacitados (Plan estratégico 2022, P. 27).

2.3.2 Facultad de Ciencias Económicas de la USAC

a. Historia

La Facultad de Ciencias Económicas, fue creada según Decreto número 1972, de fecha 25 de mayo de 1937, emitido por el Presidente de la República, señor Jorge Ubico, para establecer en el país estudios económicos superiores; en esa misma fecha fue aprobado el primer Plan de Estudios por el Ministerio de Educación Pública. La Facultad se rige por la Legislación Orgánica de la Universidad de San Carlos de Guatemala, Estatuto de la Universidad de San Carlos de Guatemala, Estatuto de la Carrera Universitaria del Personal Académico, Reglamento del Personal fuera de Carrera, Reglamentos de Concurso de Oposición del Profesor Universitario.

La Facultad de Ciencias Económicas fue inaugurada el 30 de junio de 1,937, mediante un acto celebrado en el Paraninfo de la entonces Universidad Nacional; sus actividades se iniciaron el 6 de agosto de 1937. En 1949, se separan las carreras de Economía y de Auditoría y Contaduría Pública, creando dos escuelas con planes de estudios diferentes. El 27 de enero de 1960 el Consejo Superior Universitario acordó aprobar los estudios de Administración de Negocios, actualmente Administración de Empresas. El plan de estudios 1995, aun en vigencia, fue el resultado del VII Seminario Académico de la Facultad, realizado del 3 al 24 de noviembre de 1992, siendo aprobado por el Consejo Superior Universitario, en el punto cuarto del Acta No. 31-94, del 10 de agosto de 1994.

Dentro del Acta 31-94 (1994) en otros aspectos que conciernen a la Facultad de C.C.E.E. también se incluyó el marco filosófico como lo es la misión, visión, objetivo general, objetivos específicos y las funciones generales, que se incluyen a continuación, tal y como quedaron plasmados en dicha acta.

b. Misión

La misión de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala es preparar profesionales con alto nivel académico y formación integral, científica, técnica y social humanística, en las áreas de conocimiento de Economía, Contaduría Pública y Auditoría y Administración de Empresas y otras carreras afines, que les permite participar con eficiencia, eficacia y ética profesional en la actividad productiva, en el desarrollo social y económico sostenible del país, en coadyuvar a la unión e integración de Centroamérica e insertarse en el contexto internacional.

c. Visión

La visión de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala es liderar la formación de profesionales altamente calificados y propositivos en ciencias económicas a nivel nacional y centroamericano, que permita a sus egresados enfrentar los retos del futuro, en materia económica, social, ambiental y política, a través de la excelencia académica, la formación y actualización permanente de sus profesores, la investigación científica, la proyección social y una gestión moderna y efectiva.

d. Objetivo general

Elevar la excelencia académica, el nivel científico, tecnológico y social-humanístico de profesores y estudiantes como sujetos generadores de desarrollo, vinculando la docencia e investigación con la realidad social, tomando en cuenta el contexto global, pluricultural, multilingüe y multiétnico.

Del objetivo general planteado, no se comparte en lo absoluto, debido a que actualmente no se vela por elevar la excelencia académica en ningún aspecto y tampoco se vincula la docencia y la investigación a la realidad nacional. Es el propio docente el que si tiene el tiempo disponible realiza investigación y la vincula con la realidad nacional, para desarrollar su actividad en el aula.

d.1 Objetivos específicos

d.1.1 Promover y realizar la autoevaluación académica, con fines de mejoramiento de las carreras de Contaduría Pública y Auditoría, Administración de Empresas y Economía, así como los Estudios de Postgrado.

- d.1.2 Investigar temas de interés sobre la problemática nacional y sobre los debates teóricos de la coyuntura, que sirvan de insumo al proceso de enseñanza-aprendizaje, y la elaboración de propuestas para la solución de problemas nacionales.
- d.1.3 Desarrollar programas a nivel de postgrado que sean pertinentes a los requerimientos de la sociedad guatemalteca y de los estándares de calidad internacional.
- d.1.4 Revisar, evaluar y formular diseños y rediseños curriculares que fortalezcan la formación social humanística, las prácticas estudiantiles en la comunidad y el ejercicio profesional supervisado, para dar respuestas viables y pertinentes a la demanda de la sociedad guatemalteca.
- d.1.5 Modernizar los métodos y técnicas de la actividad docente en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- d.1.6 Promover y realizar la autoevaluación de los programas académicos para mejorar su calidad a fin de reducir la deserción estudiantil.
- d.1.7 Realizar prácticas de extensión que integren las actividades de proceso educativo con la investigación.
- d.1.8 Fortalecer los programas de, Ejercicio Profesional Supervisado -EPS- y Ejercicio Profesional Supervisado Universitario Multidisciplinario -EPSUM- para que respondan a las políticas de regionalización y descentralización de El Estado.

De los objetivos específicos planteados, no se cumplen del d.1.1 al d.1.6, esto quiere decir que no existe revisión y rediseño curricular (producto de ello es que todavía está vigente el plan de estudios 1995), el cual lleva 19 años de vigencia y

no hay indicios de un seminario para su actualización, tampoco se ha velado por innovar o mejorar los métodos de enseñanza-aprendizaje tan importantes para elevar la calidad académica, aspectos tan necesarios en la sociedad moderna. Por lo tanto solamente se cumplen el d.1.7 referente a las prácticas de extensión y el d.1.8 relacionado con fortalecer el EPS.

e. Funciones generales

e.1 Mejorar los niveles de actualización, formación y desarrollo docente para fortalecer el contenido científico de los programas de estudio.

e.2 Elevar el nivel académico del estudiante.

e.3 Fortalecer, ampliar y mejorar el área de investigación para establecer una relación estrecha entre la teoría y la práctica y viceversa, de acuerdo a los problemas prioritarios del desarrollo económico-social y el fortalecimiento de la docencia.

e.4 Modernizar y dinamizar la administración facultativa en función de un mejor apoyo a docentes y estudiantes.

e.5 Fortalecer los estudios de postgrado de Ciencias Económicas.

De las funciones generales descritas, no se cumplen en su mayoría. La Facultad de C.C.E.E. no tiene un programa de formación docente, tampoco vela por elevar el nivel académico del estudiante. En esto último, no se ha investigado las competencias de sus egresados que requiere el mercado laboral y tampoco se han innovado las metodologías de enseñanza-aprendizaje y menos se forma a docentes, para poner claros ejemplos. La administración facultativa no se ha modernizado de acuerdo a las exigencias de los alumnos que atiende y mucho

menos se ha dinamizado. No se ha hecho una revisión de los procesos, que actualmente son burocráticos y engorrosos para los estudiantes que desean hacer un trámite académico.

f. Estadísticas

La Facultad de C.C.E.E. es la segunda más poblada de la USAC, por ello está obligada a brindar mejor apoyo al alumno, cumpliendo con sus objetivos y funciones, que a la fecha no realiza a cabalidad.

Las estadísticas de alumnos matriculados en 2013 y la cantidad de egresados (graduados), se detallan en la siguiente tabla 4.

Tabla 4. Alumnos inscritos y graduados en 2013

Carrera	Cantidad de inscritos	Cantidad de Graduados	% Graduados
Administradores de Empresas	8,606	212	2%
Contadores públicos y auditores	12,049	307	3%
Economistas	595	13	2%
Total	21,250	532	2.5%

Fuente: Información estadística obtenido en el Departamento de registro y estadística de la USAC, 2014.

De acuerdo a los datos presentados en la tabla 4, la cantidad de alumnos que se gradúan es mínima con respecto a los alumnos que se matriculan por primera vez en la Facultad de C.C.E.E.

Ante tales datos impactantes en cuanto al porcentaje de graduados, la Facultad de C.C.E.E., debe tomar medidas correctivas que permitan mejorar los datos estadísticos, entre ellas darle cumplimiento en su totalidad a los objetivos y funciones generales incluidas en el acta 31-94 (1994), de aprobación del plan de estudios 1995 y que se incluyen en este marco contextual.

2.3.3 Escuela de Administración de Empresas

a. Licenciatura en Administración de Empresas

La Escuela de Administración de Empresas, es la encargada de formar administradores de empresas en el grado académico de licenciado. Ofrece para dicha formación sus servicios educativos en las jornadas vespertina, nocturna y fin de semana.

El alumno de jornada vespertina en su mayoría se dedica a solamente estudiar, mientras quienes se matriculan en jornada nocturna y fin de semana, son alumnos que trabajan.

Derivado de ello, se puede afirmar que el administrador de empresas desde las etapas de estudio en la universidad hasta que egresa, en su mayoría ya desempeña un puesto en el mercado laboral. Es por ello que la carrera es una de las más preferidas por vocación o derivado que se adecúa al horario de las personas que trabajan.

Entonces es destacable el papel fundamental que juega el Administrador de Empresas en la Sociedad, al estar estudiando y trabajando, generando riqueza y tratando de superarse académicamente para optar a una mejor oportunidad laboral.

El Administrador de empresas se desempeña laboralmente, en empresas privadas, instituciones del Estado, Organizaciones no Gubernamentales (ONG's),

etc. en áreas como operaciones, finanzas, recursos humanos, mercadotecnia y administración, para mencionar las principales.

En el área de operaciones, puede desempeñarse como administrador de inventarios, de producción, de compras, de bodega, de logística y suministro, de distribución. Además puede laborar como diseñador de procesos, de métodos de trabajo y establecer tiempos y movimientos de los procesos, etc.

En el área financiera, puede laborar como administrador de costos, de facturación, de cuentas por cobrar y pagar, de planillas, etc.

En el área de mercadeo, puede efectuar labores de administración de la fuerza de ventas, de mercadeo, de marca, etc.

En el área de administración, se puede desenvolver administrando la estrategia empresarial, dirección empresarial, organización empresarial, etc.

En el área de recursos humanos, se encarga del proceso de integración de personal a las empresas, lo cual incluye, reclutamiento, selección, contratación, inducción, capacitación y desarrollo de personal.

Derivado de las funciones tan importantes que realiza en las áreas donde se desempeña, es necesario fortalecer su preparación académica y personalizarla para mejorar su desenvolvimiento, lo cual es de vital importancia en la USAC, para que la misma sea reconocida de nuevo, en el ámbito nacional.

De lo indicado en el párrafo anterior, derivó la elaboración de la presente tesis doctoral, donde el uso de metodologías de enseñanza-aprendizaje adecuadas a las necesidades de los alumnos y centradas en su aprendizaje, pueden fortalecer la calidad académica y profesional con la que egresen de la Escuela de Administración de Empresas.

a.1 Descripción de la carrera de Administración de Empresas

La carrera de Administración de Empresas, según el plan de estudios de 1995 aprobado en el acta 31-94 (1994), constituye el estudio científico y técnico del proceso administrativo (planeación, organización, dirección y control), de los grupos sociales (empresas públicas o privadas) en función, tanto del logro eficaz y eficiente de sus fines, como el desarrollo armónico y sostenido de la sociedad guatemalteca.

a.2 Objetivos de formación

a.2.1 Obtener los conocimientos necesarios para administrar eficiente y eficazmente cualquier tipo de organización (privada, pública, de tipo social, etc.), para que logre sus objetivos.

a.2.2 Estar en capacidad de desarrollar actividades creativas y de investigación en área de administración e cualquier organización.

a.2.3 Conducir estudios técnicos y científicos en administración, tanto en el área privada como pública.

a.2.4 Contribuir al desarrollo socio-económico del país, a través de su aporte en la tecnificación y profesionalización del ejercicio de la administración.

a.2.5 Tener conciencia de su función dentro de la sociedad guatemalteca y de su obligación de actuar dentro de esos cánones éticos.

De acuerdo con los objetivos de formación descritos, se considera que se cumple con la mayoría de ellos, en los alumnos que tienen el privilegio de asistir a sus jornadas de forma puntual y consistente, sin ningún inconveniente. Pero para

alumnos que afrontan factores externos e internos que no les permiten asistir a las aulas o asisten pero impuntualmente, los objetivos planteados no se cumplen.

Para solventar el problema de inasistencia e impuntualidad del alumno, es necesario adecuar los métodos de enseñanza, para cumplir con el objetivo g.2.1 (menciona la necesidad de adquirir conocimientos), que se considera el clave para el alcance del resto.

a.3 Perfil profesional

El perfil profesional del egresado de la Escuela de Administración de empresas, se detalla a continuación.

a.3.1 Creatividad para conducir el proceso de cambio.

a.3.2 Capacidad para desempeñarse en un ambiente sujeto a cambios.

a.3.3 Preparación y flexibilidad para desarrollar un nuevo estilo de liderazgo.

a.3.4 Habilidad para buscar consensos y compromisos e inspirar confianza en las personas que dirige.

a.3.5 Desenvolverse con éxito en cualquier tipo de institución que lo contrate o que sea de su propiedad.

a.3.6 Conocer la estructura productiva social y política del país.

a.3.7 Capacidad de visión estratégica, prospectiva, concertadora, innovadora, integradora y de liderazgo.

Se considera que el perfil de formación incluido en el acta 31-94 (1994), llena las expectativas de las tendencias globales de la administración moderna. Ahora el cumplimiento de ese perfil dependerá de la calidad de formación académica que reciba y a la responsabilidad del alumno de cumplir con los requisitos del currículo y al nivel de aprendizaje logrado en las aulas y fuera de ellas.

a.4 Planes curriculares

a.4.1 Evolución de planes de estudio

La evolución de los planes de estudio constituyen un total de siete, siendo estos: 1938, 1949, 1960, 1966, 1969, 1975 y 1995, este último vigente en la actualidad (acta 31-94, 1994).

Es importante destacar que luego de la formación de la Facultad de C.C.E.E. (de 1938 a 1975), la revisión de los planes de estudio (currículo) a través de seminarios académicos, se hacía con mayor frecuencia, lo cual se considera aceptable a pesar que las exigencias no eran tan altas como a la fecha.

Lo que causa conmoción es que de 1975, tuvieron que pasar 18 años para hacer una reforma curricular en 1992 y establecer la vigencia en 1995 según acta 31-94 (1994), lo cual en una universidad prestigiosa como la USAC, debería ser sancionado.

Mayor revuelo causa el que a la fecha ya hayan pasado 19 años y no se percibe la revisión del currículo aprobado en 1995 a través de un seminario académico, lo que permite conocer el gran bache académico en el que ha caído la Facultad de C.C.E.E. al no actualizar y adecuar el currículo ofrecido a sus matriculados conforme lo exigen las nuevas tendencias educativas y el mercado laboral.

a.4.2 Plan de estudios vigente

El plan vigente es el que data de 1995, que fue producto del VII seminario académico de la Facultad de Ciencias Económicas de la USAC, realizado del 3 al 24 de noviembre de 1992.

Fue aprobado por la junta directiva de esta unidad académica de acuerdo con las resoluciones contenidas en el numeral 6.4 del acta 46-93, punto único y numeral 4.3 del punto cuatro del acta No. 48-92, siendo aprobado finalmente por el Consejo Superior Universitario, en el Punto cuarto, Acta No. 31-94 del 10 de agosto de 1994.

a.4.3 Objetivos específicos del plan de estudios 1995

Preparar economistas. Preparar contadores públicos y Auditores. Preparar administradores de empresas. Crear otras carreras de acuerdo a las exigencias del país. Impulsar estudios técnicos de especialización. Establecer estudios de post-grado y, contribuir a la unidad gremial y la defensa profesional.

Al evaluar el plan de estudios 1995 vigente, no se ha cumplido con la creación de carreras de acuerdo a las exigencias del país, lo cual otras universidades de carácter privado han hecho.

Otro aspecto es que hasta al momento no se tiene un plan de modernización de dicho plan, en el que se incluyan un marco filosófico, políticas, objetivos y funciones acordes a las necesidades de la sociedad y del mercado laboral.

Esta obsolescencia, ha permitido que universidades privadas aprovechen la demanda de alumnos egresados de nivel medio o aprovechan a matricular alumnos con pensum cerrado de la USAC, para graduarlos, cobrando

exorbitantes cantidades de dinero. Este último aspecto ha contribuido a que la tasa de graduados de la Facultad de C.C.E.E. y de la Escuela de Administración de Empresas se estanque o disminuya gradualmente.

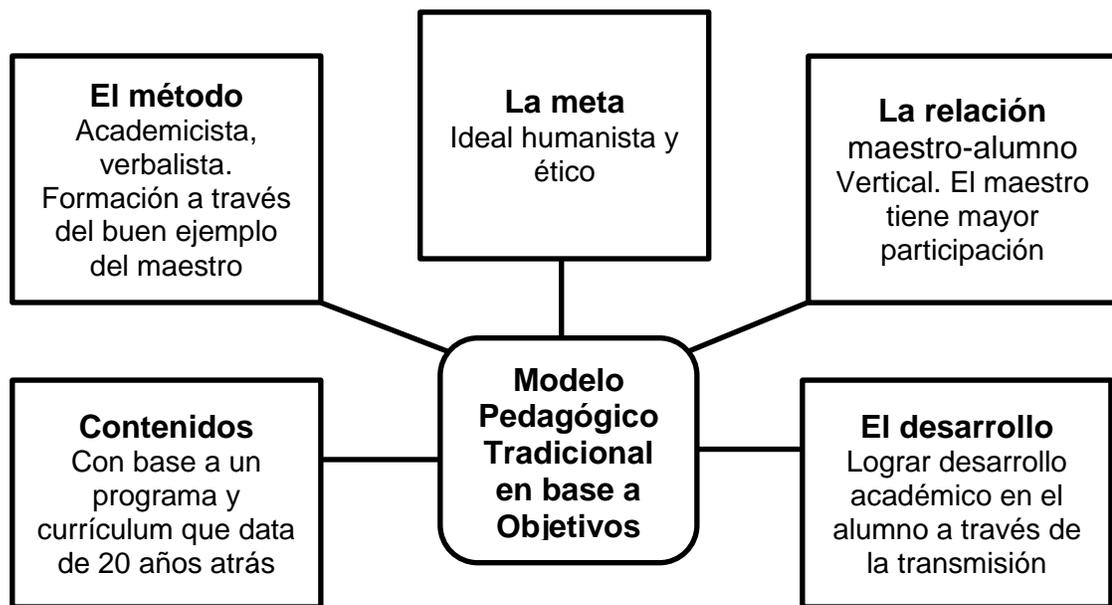
Ante tales situaciones descritas, la USAC a través del Consejo Superior Universitario, debe tomar decisiones urgentes, para que las Facultades y Escuelas que tengan planes de estudio obsoletos, los actualicen y fije un plazo prudencial de revisión de los mismos, con el fin de que los currículos se mantengan vigentes y llenen expectativas de alumnos y docentes, para con todo ello, la USAC vuelva a ser la universidad que egrese los mejores profesionales a nivel nacional y de ser posible, a nivel internacional.

a.4.4 Modelo pedagógico actual de la Escuela de Administración de Empresas

Se considera que el modelo pedagógico que prevalece en la Escuela de Administración de Empresas es el método de enseñanza tradicional, que Abarca (2007), lo define como un modelo humanista basado en la ética, el método se confunde en la imitación y la emulación del buen ejemplo. El método de aprendizaje es el academicista, verbalista, donde los estudiantes únicamente son receptores. (p. 17).

Actualmente la Escuela de Administración de Empresas no posee un esquema de su modelo pedagógico, por lo cual el investigador construyó el siguiente, basado en la definición teórica de Abarca (2007) y a la realidad educativa de formación que se vive, centrada en la enseñanza.

Esquema de modelo pedagógico Escuela de Administración de Empresas



Fuente: elaboración propia, marzo 2015, con base a información de Abarca (2007, p. 17) y de acuerdo con el punto 6º, inciso 6.2, Acta No. 22-2012 (2012)

Se considera que el modelo pedagógico actual presentado con anterioridad, presenta deficiencias como la prevalencia del punto de vista del docente y una formación académica verbalista, donde prevalece la instrucción versus la recepción.

Luego de conocer los fundamentos teóricos de la presente tesis doctoral, se presentan los resultados de campo en el siguiente capítulo III.

Capítulo III. Resultados de campo

La educación representa uno de los pilares fundamentales para el desarrollo humano de los países y también un desafío para la implementación de nuevas prácticas de enseñanza con alto nivel calidad.

Las metodologías de enseñanza-aprendizaje utilizadas por los docentes son un eslabón intrínseco que afecta directamente la calidad educativa. El no usar metodologías de enseñanza-aprendizaje adecuadas al nivel educativo en los niveles previos a la universidad, se crean falencias de aprendizaje en el alumno, las cuales arrastra y aumenta en su camino hacia las aulas universitarias donde tampoco se vislumbra que las metodologías mencionadas sean las más adecuadas, repercutiendo en su calidad académica a nivel general.

Por supuesto que existen otros factores intrínsecos que afectan la calidad educativa reflejada en el docente, como la remuneración salarial, la falta de capacitación y motivación, el clima y la cultura organizacional para mencionar algunos.

A nivel extrínseco, mejorar la calidad educativa significa adquirir compromisos cada día más profundos entre el estado, sector privado y la sociedad en conjunto, con el fin de que la educación en los países, funcione como una cadena en la cual cada sector conforme un eslabón de la misma, de la cual al romperse uno, deja de funcionar como tal. A nivel universitario es responsabilidad de las autoridades facultativas, mejorar la calidad académica de sus egresados y por ello en la USAC, se desarrolló el presente estudio.

A continuación se presentan los resultados, análisis e interpretación de la encuesta realizada a alumnos, donde se visualiza a través de gráficas y cuadros el comportamiento de los datos, de acuerdo a las opiniones vertidas por los sujetos investigados.

Es importante indicar que la encuesta se estructuró de acuerdo a las maneras distintas de organizar y llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje que dicta el EEES, específicamente: “Clases teóricas, seminarios-talleres, clases prácticas, prácticas externas, tutorías, estudio y trabajo en grupo, estudio y trabajo autónomo, individual” (Díaz, 2006, P. 18).

Se encuestaron 339 alumnos y se realizó un censo a 25 docentes. Dichas unidades de análisis pertenecen a la Escuela de Administración de Empresas de la Facultad de CC.EE. de la USAC.

A continuación se presentan los resultados obtenidos a nivel general y específico.

3.1 Caracterización de la población encuestada

3.1.1 Alumnos

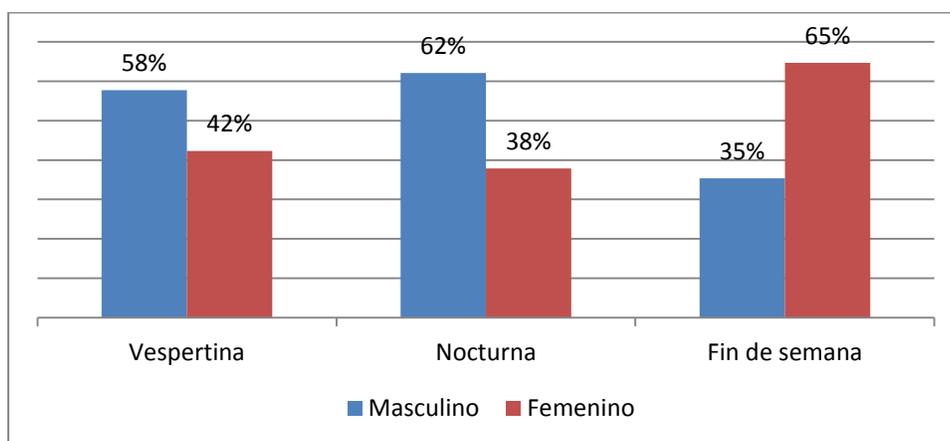
Los datos generales de los alumnos que se consideró importantes de conocer para el estudio fueron: sexo, edad, grupo étnico al que pertenecían, idioma materno, semestre en el que llevaba la mayor cantidad de cursos, jornada, cantidad de alumnos y una pregunta sobre por qué decidió estudiar su carrera profesional en la facultad universitaria actual.

De la información recolectada en la encuesta a 339 alumnos, se elaboraron tablas de contingencia, tablas personalizadas y gráficas, las cuales se van presentando a continuación en el orden respectivo en el que se estructuró el cuestionario.

En cuanto a la asistencia a las aulas universitarias, evaluando el sexo de los alumnos, la jornada vespertina es compartida en similar proporción entre hombres y mujeres.

La jornada nocturna presenta una mayoría de población masculina y el plan fin de semana una mayor población de mujeres. En la gráfica 1, se presentan los resultados derivados de la encuesta.

Gráfica 1. Sexo de alumnos de acuerdo a la jornada que asisten



Fuente: Encuesta a alumnos de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

En lo que concierne a la edad de los alumnos que asisten a la Escuela de Administración de Empresas, en la tabla 5, se presentan los resultados comparativos de grupos de edad y el sexo al que pertenecen.

Tabla 5. Grupos de edad de alumnos y sexo al que pertenecen

Edad	Masculino	Porcentaje por fila	Femenino	Porcentaje por fila	Suma porcentaje por fila	Total de alumnos	Porcentaje total por columna
19 - 20 años	7	58%	5	42%	100%	12	4%
21 años	9	39%	14	61%	100%	23	7%
22 años	22	45%	27	55%	100%	49	14%
23 años	26	59%	18	41%	100%	44	13%
24 - 29 años	76	58%	55	42%	100%	131	39%
30 años y más	50	64%	28	36%	100%	78	23%
Totales	190		148			338	100%

Nota: un dato perdido

Fuente: Encuesta a alumnos de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

Los datos de la tabla 5, reflejan que la edad de la mayoría de alumnos, tanto hombres como mujeres, está por arriba de los 24 años, considerándose una población con sobre edad. En la última columna, al sumar los últimos dos rangos de edad se obtiene un 62% de dicha población.

Al tomar en cuenta que del nivel medio egresan normalmente con 18 años de edad como máximo y se inscriben en la universidad el siguiente año, los alumnos inician sus estudios universitarios a los 19 años de edad.

En la Facultad de Ciencias Económicas tienen obligatoriamente que hacer dos años de área común, por lo cual el tercer año (5to. Semestre) es ya de área profesional, el cual lo deberían iniciar a los 21 años.

De acuerdo con dicha tendencia y la lógica de edad y considerando el semestre que cursan, que es como mínimo el quinto (tercer año universitario), la mayoría de alumnos encuestados (tabla 1), debió estar en un rango de edad de entre 21 y 23 años, de no tener ningún inconveniente de fuerza mayor (como de salud) que los haya imposibilitado para seguir sus estudios. La tabla 6, permite visualizar el comportamiento de las edades con respecto al semestre en el que cursan la mayor cantidad de materias.

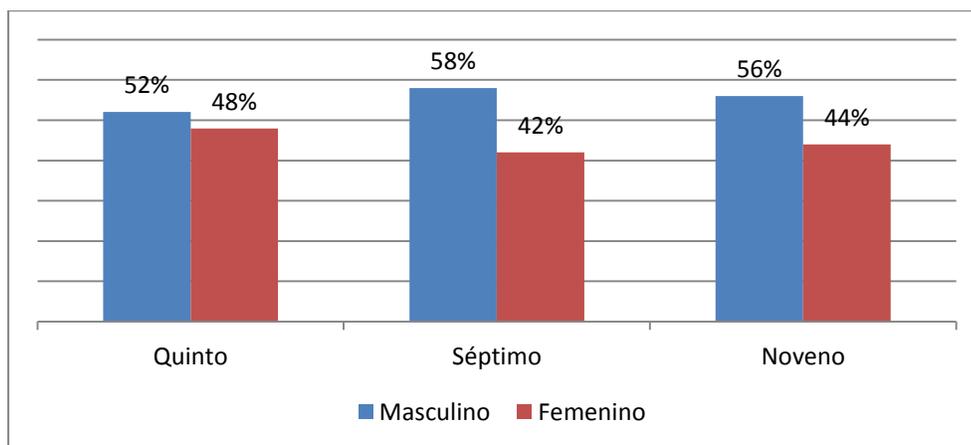
Tabla 6. Semestre en el que cursan la mayor cantidad de materias

Edad	5to. Semestre	% por columna	7o. Semestre	% por columna	9o. semestre	% por columna	Total de alumnos	% Total por columna
19 - 20 años	3	4%	7	7%	2	1%	12	4%
21 años	4	6%	11	10%	6	4%	21	6%
22 años	8	11%	20	19%	21	14%	49	15%
23 años	10	14%	8	7%	24	17%	42	13%
24 - 29 años	28	39%	38	36%	62	41%	128	39%
30 años y más	19	26%	23	21%	35	23%	77	23%
Totales	72	100%	107	100%	150	100%	329	100%

Nota: diez datos perdidos
Fuente: Encuesta a alumnos de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

Según los datos de la tabla 6, la mayoría de alumnos están con sobre edad y cursan proporcionalmente el quinto, séptimo y noveno semestre, lo cual refleja un atraso en el avance de su carrera, pues a esas edades ya deberían estar en proceso de graduación (el pensum se cierra al completar 11 semestres).

Gráfica 2. Semestre en el que los alumnos cursan la mayor cantidad de materias. Diferencia por sexo.



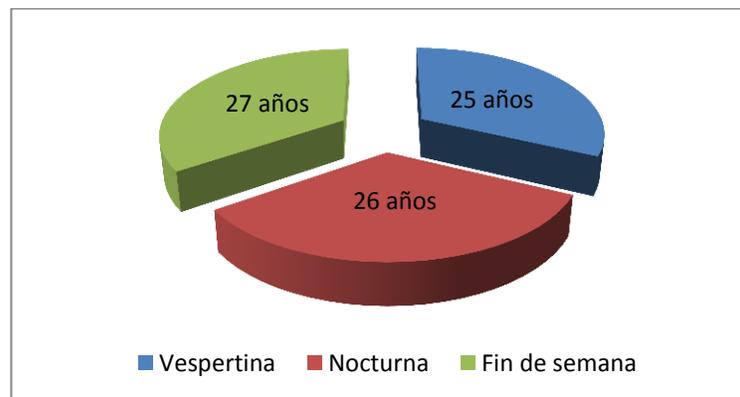
Fuente: Encuesta a alumnos de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

Lo presentado en la tabla 6, se complementa con la gráfica 2, donde la sobre edad también se refleja en el sexo femenino.

La edad promedio de los alumnos que cursan la Licenciatura en Administración de Empresas, es de 27 años.

En la gráfica 3 se agrupa la edad promedio de acuerdo a la jornada que asistieron.

Gráfica 3. Edad promedio de los alumnos que asistieron a las tres jornadas de estudio



Fuente: Encuesta a alumnos de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

La gráfica 3, refleja que la sobre edad se presenta más, en la jornada del plan fin de semana.

Con los resultados presentados en la tabla 5 y en la gráfica 3, se tiene claro que los alumnos de la Escuela de Administración de Empresas, derivado de su edad, forman parte de la categoría de adultos, por lo cual el abordaje de parte del docente para su educación puede enfocarse desde la perspectiva de la enseñanza para adultos denominada andragogía, derivado de que los alumnos en esas edades, ya cuentan con alguna experiencia laboral o de investigación práctica, que les permite tener fundamento para interactuar en el aula con el docente y con otros alumnos, a fin de ampliar el conocimiento existente.

Es de recordar que al hacer uso de la andragogía para impartir la enseñanza, se debe tener claro que el “que el docente ya no es el oráculo que habla desde la plataforma de autoridad...” (Knowles, 2001, P. 50), al contrario debe planificar que sus métodos de enseñanza se enfoquen en la educación participativa, con lo cual se aprovecha el conocimiento teórico y de ser posible práctico de los alumnos, dentro como fuera del aula, generándose un proceso de retroalimentación académica.

En lo que respecta a la elección de la carrera profesional, la mayoría de alumnos (70%), decidió estudiar su carrera por vocación, un 16% indicó que se inscribió en la carrera, debido a no poder estudiar otra y el restante 14%, indicó, otros aspectos. En la tabla 7, se observan los resultados obtenidos.

Tabla 7. Razón de elección de su carrera profesional

Razón	Masculino	Porcentaje por fila	Femenino	Porcentaje por fila	Suma porcentaje por fila	Total alumnos	Porcentaje total por columna
Vocación	123	52%	112	48%	100%	235	70%
No podía estudiar otra carrera	39	71%	16	29%	100%	55	16%
Otra	27	57%	20	43%	100%	47	14%
Totales	189		148			337	100%
Nota: dos datos perdidos							

Fuente: Encuesta a alumnos de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

Los resultados de la tabla 7, indican que tanto hombres como mujeres, se inclinaron a estudiar su carrera por vocación. Un dato relevante de hombres no podía estudiar otra carrera. En este caso es de resaltar que de acuerdo a las prueba de Chi cuadrada, no existe diferencia significativa entre los dos grupos enmarcados por sexo.

En lo que corresponde a la cantidad de población de las aulas de la Escuela de Administración de Empresas de la USAC, en la tabla 8 se incluyen los resultados obtenidos, por jornada de estudio.

Tabla 8. Cantidad de alumnos por aula, según jornada en la que estudian

Cantidad	Vespertina	% por columna	Nocturna	% por columna	Fin de semana	% por columna	Total de alumnos	% total columna
40 alumnos	0	0%	15	7%	0	0%	15	5%
41 - 60 alumnos	15	30%	28	13%	1	2%	44	15%
61 - 100 alumnos	32	64%	81	37%	43	69%	156	52%
101 en adelante	3	6%	93	43%	18	29%	114	38%
Totales	50	100%	217	100%	62	100%	299	100%

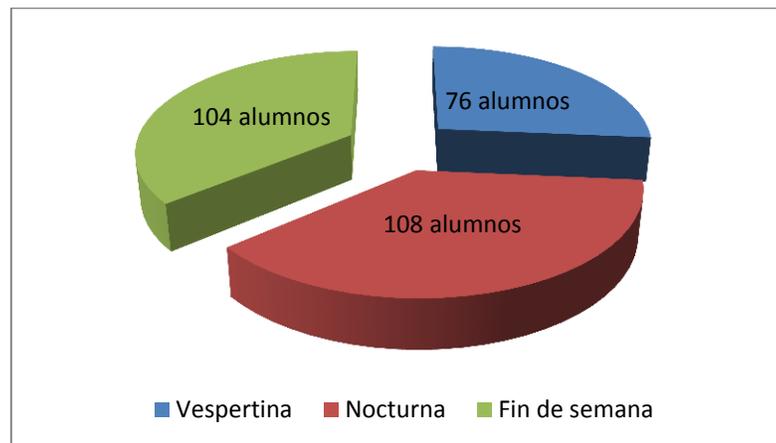
Nota: 40 datos perdidos

Fuente: Encuesta a alumnos de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

La mayoría de aulas de la jornada vespertina y fin de semana están pobladas con menos de 100 alumnos, mientras la jornada nocturna tiene más aulas pobladas (43%) con más de 100 alumnos.

En la jornada vespertina el promedio de alumnos por aula es de 76, mientras en la jornada nocturna es de 108. El plan fin de semana promedia 104 alumnos por aula. Estos datos se reflejan en la gráfica 4.

Gráfica 4. Promedio de alumnos que reciben clases en las aulas, por jornada de estudio



Fuente: Encuesta a alumnos de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

De acuerdo a estos resultados la masificación de las aulas es un hecho en la jornada nocturna y fin de semana, ello debido a la "...necesidad de formación universitaria" (Zabalza, 2002, P. 27), de los alumnos inscritos y de los que se suman cada año, quienes ven como una posibilidad de superación, el asistir a sus aulas. Por supuesto que debido a esa masificación se producen deficiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al no poder el docente, diversificar sus métodos, afectando directamente la calidad de formación académica.

La masificación en las aulas universitarias también se debe a mayor demanda de profesionales (Jofré, 1994, 61) y, "...al crecimiento demográfico a nivel primario y

secundario...” (Larroyo, 1959, P. 81). Ante dicha situación, en Guatemala, en la USAC, se adoptó un proceso de exámenes de admisión que aspiraba a seleccionar a aquellos candidatos con capacidades y habilidades para concluir con éxito su carrera universitaria. Dadas las limitaciones de formación en los niveles de educación previos, esta decisión ha provocado que una gran cantidad de candidatos a ingresar a esta casa de estudios queden fuera, aspecto que ha coadyuvado a que la situación de masificación de las aulas aún no se considere caótica.

3.1.2 Docentes

Los datos generales de los docentes que se consideró importantes de conocer para el estudio fueron: sexo, edad, grupo étnico al que pertenecían, idioma materno, semestre en el que imparten la materia, jornada que atienden y cantidad promedio de alumnos atendidos por aula.

Se agruparon los docentes por edad y se compararon con respecto a sexo, jornada que atienden y semestre en el que imparten la materia.

En la tabla 9, se aprecia la comparación de edad con respecto al sexo de los docentes.

Tabla 9. Edad y sexo de los docentes

Edad	Masculino	Porcentaje por fila	Femenino	Porcentaje por fila	Suma porcentaje por fila	Total de docentes	Porcentaje total por columna
18 - 29 años	1	100%	0	0%	100%	1	4%
30 - 39 años	8	67%	4	33%	100%	12	48%
40 - 49 años	2	40%	3	60%	100%	5	20%
50 - 59 años	4	67%	2	33%	100%	6	24%
60 años y más	1	100%	0	0%	100%	1	4%
Totales	16		9		100%	25	100%

Fuente: Encuesta a docentes de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

En los datos recolectados y presentados en la gráfica 9, se estableció que la mayoría de docentes que imparten sus materias en la Escuela de Administración de Empresas está en el rango de entre los 30 y 39 años de edad, con mayor proporción, el sexo masculino.

En lo que concierne a la jornada que atienden, el comportamiento de la edad de los docentes se presenta en la tabla 10.

Tabla 10. Edad y jornada que atienden los docentes

Edad	Vespertina	% por columna	Nocturna	% por columna	Fin de semana	% por columna	Total de docentes	% total por columna
18 - 29 años	1	17%	0	0%	0	0%	1	4%
30 - 39 años	1	17%	8	53%	3	75%	12	48%
40 - 49 años	1	17%	4	27%	0	0%	5	20%
50 - 59 años	2	33%	3	20%	1	25%	6	24%
60 años y más	1	16%	0	0%	0	0%	1	4%
Totales	6	100%	15	100%	4	100%	25	100%

Fuente: Encuesta a docentes de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

Según los datos de la tabla 10, la mayoría de docentes entre 30 y 39 años, atienden la jornada nocturna y fin de semana.

Con respecto al semestre que atienden, en la tabla 11, se presentan los resultados.

Tabla 11. Edad y semestre que atienden los docentes

	5to. Semestre	% por columna	7o. Semestre	% por columna	9o. Semestre	% por columna	Total de docentes	% total por columna
18 - 29 años	0	0%	0	0%	1	10%	1	4%
30 - 39 años	1	13%	4	57%	7	70%	12	48%
40 - 49 años	1	13%	2	29%	2	20%	5	20%
50 - 59 años	5	63%	1	14%	0	0%	6	24%
60 años y más	1	13%	0	0%	0	0%	1	4%
Totales	8	100%	7	100%	10	100%	25	100%

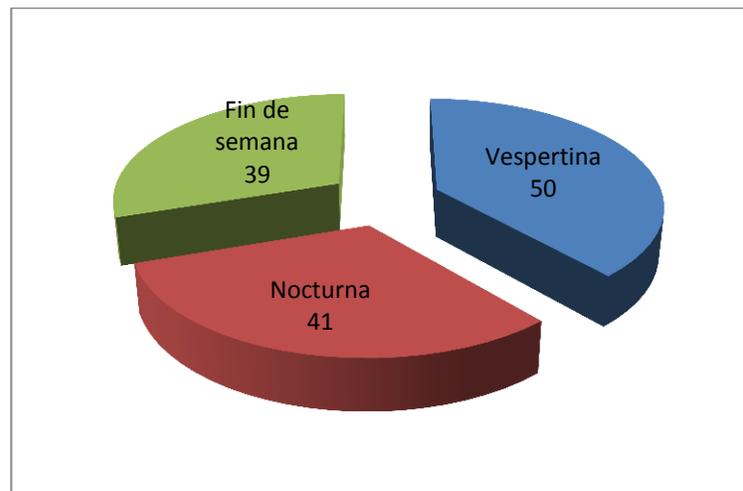
Fuente: Encuesta a docentes de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

De acuerdo a lo plasmado en la tabla 11, la mayoría de docentes de 30 a 39 años, atiende el noveno semestre. Dato interesante, debido a que a mayor avance de la carrera de los alumnos, el docente tiene mayor exigencia y el aspecto edad influye en un rendimiento eficiente, por supuesto si el docente prepara su clase y dedica tiempo a investigación de los temas a impartir.

La edad promedio de los docentes incluyendo hombres y mujeres es de 42 años.

En la gráfica 8, se observa el comportamiento promedio de las edades de los docentes que imparten sus clases en las jornadas vespertina, nocturna y plan fin de semana.

Gráfica 5. Edad promedio de los docentes que atienden las jornadas de estudio



Fuente: Encuesta a docentes de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

De acuerdo a los datos presentados en la gráfica 5, los docentes de la jornada vespertina ostentan el promedio de mayor edad, debido a que también están incluidos los coordinadores, quienes imparten alguna materia en dicha jornada y gozan de un contrato laboral de ocho horas diarias, que han logrado conforme han aumentado los años de servicio y por ende su edad. Ello implica mayor experiencia en la materia que imparten.

Un total de 10 docentes imparten la materia en el noveno semestre, siete en el séptimo y ocho en el quinto semestre. Seis atienden la jornada vespertina, 15 la nocturna y cuatro el fin de semana. Se aclara que algunos docentes imparten su materia en otra jornada.

En lo que corresponde al tiempo que el docente emplea para preparar su clase diariamente, previo a impartirla, se obtuvieron los datos por sexo, jornada y semestre que atiende.

En cuanto al sexo de los docentes, los resultados se presentan en la tabla 12

Tabla 12. Cantidad de horas dedicadas diariamente para preparar su clase, previo a impartirla, por sexo.

Tiempo	Sexo masculino	Porcentaje por fila	Sexo femenino	Porcentaje por fila	% total por fila	Total de docentes	Porcentaje total por columna
0 horas	1	100%	0	0%	100%	1	4%
1 - 2 horas	8	67%	4	33%	100%	12	50%
3 - 4 horas	4	44%	5	56%	100%	9	38%
5 - 6 horas	1	100%	0	0%	100%	1	4%
7 horas y más	1	100%	0	0%	100%	1	4%
Totales	15		9			24	100%

Nota: un dato perdido

Fuente: Encuesta a docentes de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

La mayoría de docentes de sexo masculino utiliza entre una y dos horas para preparar su clase. Una mayor cantidad de docentes mujeres, invierten entre tres y cuatro horas. Por lo tanto existe mayor inversión de tiempo del sexo femenino en esta vital actividad para la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los resultados por jornada en dicho aspecto se presentan en la tabla 13.

Tabla 13. Horas dedicadas diariamente por el docente para preparar su clase de acuerdo a la jornada que atiende

Tiempo	Vespertina	% por columna	Nocturna	% por columna	Fin de semana	% por columna	Total de docentes	% total por columna
0 horas	1	20%	0	0%	0	0%	1	4%
1 - 2 horas	3	60%	7	47%	2	50%	12	50%
3 - 4 horas	1	20%	6	40%	2	50%	9	38%
5 - 6 horas	0	0%	1	7%	0	0%	1	4%
7 horas y más	0	0%	1	7%	0	0%	1	4%
Totales	5	100%	15	100%	4	100%	24	100%

Nota: un dato perdido

Fuente: Encuesta a docentes de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

Según la tabla 13, la mayoría de docentes utiliza entre uno y dos horas para preparar su clase, aunque es importante resaltar que el 40% de docentes de la jornada nocturna y 50% de la vespertina, utilizan entre tres y cuatro horas.

La tabla 14, permite observar el tiempo dedicado por el docente a preparar su clase, en relación al semestre que atiende.

Tabla 14. Horas dedicadas diariamente por el docente para preparar su clase de acuerdo al semestre que atiende.

Tiempo	5to. Semestre	% por columna	7o. Semestre	% por columna	9o. Semestre	% por columna	Total de docentes	% total Por columna
0 horas	1	14%	0	0%	0	0%	1	4%
1 - 2 horas	2	29%	3	43%	7	70%	12	50%
3 - 4 horas	4	57%	4	57%	1	10%	9	38%
5 - 6 horas	0	0%	0	0%	1	10%	1	4%
7 horas y más	0	0%	0	0%	1	10%	1	4%
Totales	7	100%	7	100%	10	100%	24	100%

Nota: un dato perdido

Fuente: Encuesta a docentes de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

De acuerdo a los resultados de la tabla 14, los docentes del quinto y séptimo semestre son quienes más tiempo invierten (3 – 4 horas), en la preparación de su clase, previo a impartirla.

Hubo un docente de sexo masculino de la jornada matutina, que imparte el quinto semestre que respondió que no dedica tiempo a preparar su clase.

En otros cálculos estadísticos se estableció que los docentes utilizan en promedio una hora con 15 minutos.

La preparación de clase es importante, pero debe ir paralelo a la investigación de los temas a impartir en el aula. Por lo tanto preparar la clase significa, preparar los materiales a utilizar en el aula como diapositivas, hojas de cálculo, material impreso, metodología a utilizar, etc.

La investigación implica que el docente debe abordar bibliografía, documentales, videos, bibliotecas virtuales, etc. con el fin de actualizar su información y dar a conocer en el aula nuevos conocimientos. Por lo cual al evaluar este aspecto en los docentes, los resultados de acuerdo al tiempo utilizado, por sexo, se visualizan en la siguiente tabla 15.

Tabla 15. Cantidad de horas diarias dedicadas a la investigación de temas, previo a impartir la clase, por sexo.

Tiempo	Sexo masculino	Porcentaje por fila	Sexo femenino	Porcentaje por fila	Suma % por fila	Total de docentes	Porcentaje total por columna
0 horas	1	50%	1	50%	100%	2	8%
1 - 2 horas	9	60%	6	40%	100%	15	63%
3 - 4 horas	2	67%	1	33%	100%	3	13%
5 - 6 horas	0	0%	1	100%	100%	1	4%
7 horas y más	1	100%	0	0%	100%	1	4%
No responde	2	100%	0	0%	100%	2	8%
Totales	15		9			24	100%

Nota: un dato perdido

Fuente: Encuesta a docentes de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

La tabla 15, permite observar que la mayoría de docentes hombres, dedica mayor tiempo a la investigación de temas que las docentes. Se consideró necesario, conocer los resultados por jornada en dicho aspecto, con el fin de evaluar la inversión de tiempo de cada docente. Los resultados se presentan en la tabla 16.

Tabla 16. Cantidad de horas dedicadas diariamente por el docente a la investigación de temas, previo a impartir la clase, por jornada que atiende.

Tiempo	Vespertina	% por columna	Nocturna	% por columna	Fin de semana	% por columna	Total de docentes	% total por columna
0 horas	0	0%	2	13%	0	0%	2	8%
1 - 2 horas	4	100%	8	50%	3	75%	15	63%
3 - 4 horas	0	0%	2	13%	1	25%	3	13%
5 - 6 horas	0	0%	1	6%	0	0%	1	4%
7 horas y más	0	0%	1	6%	0	0%	1	4%
No responde	0	0%	2	13%	0	0%	2	8%
Totales	4	100%	16	100%	4	100%	24	100%

Nota: un dato perdido

Fuente: Encuesta a docentes de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

La información de la tabla 16, permite conocer que la mayor cantidad de docentes dedican entre una y dos horas a la investigación, destacando este aspecto en las tres jornadas que atienden. La evaluación de dicho aspecto, por semestre, se presenta en la tabla 17.

Tabla 17. Cantidad de horas dedicadas diariamente por el docente a la investigación de temas, previo a impartir la clase, por jornada que atiende.

Tiempo	5to. Semestre	% por columna	7o. Semestre	% por columna	9o. Semestre	% Por columna	Total de docentes	% total por columna
0 horas	1	14%	0	0%	1	10%	2	8%
1 - 2 horas	5	71%	4	57%	6	60%	15	63%
3 - 4 horas	0	0%	2	29%	1	10%	3	13%
5 - 6 horas	0	0%	1	14%	0	0%	1	4%
7 horas y más	0	0%	0	0%	1	10%	1	4%
No responde	1	15%	0	0%	1	10%	2	8%
Totales	7	100%	7	100%	10	100%	24	100%

Nota: un dato perdido

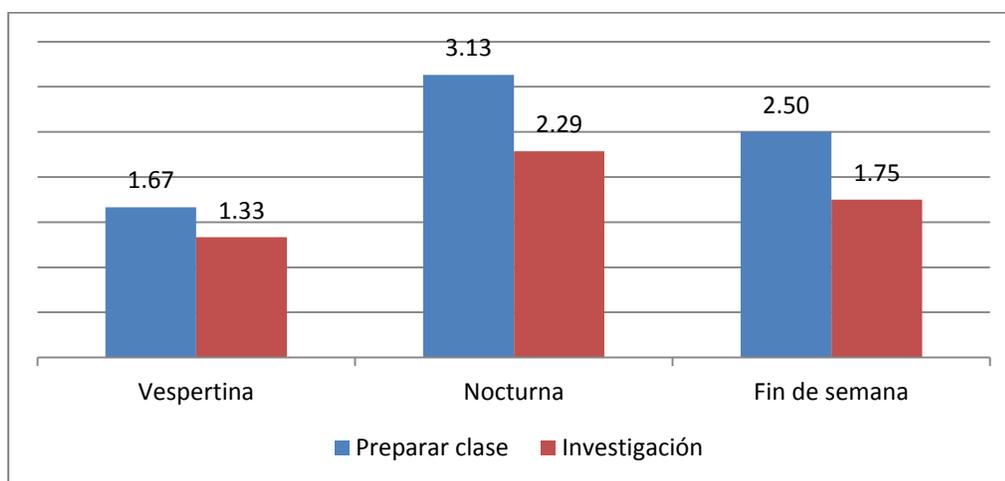
Fuente: Encuesta a docentes de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

Lo expuesto en la tabla 17, permite conocer que los docentes del quinto, séptimo y noveno semestre, invierten similar cantidad de tiempo para la investigación. Al hacer los cálculos por medio del coeficiente de Pearson (Chi cuadrada), no existe diferencia significativa en este aspecto.

Otros cálculos estadísticos, sobre el tiempo que los docentes utilizan para la investigación de los temas a impartir en el aula, ellos dedican en promedio, una hora con 10 minutos.

En la gráfica 6, se aprecian los resultados obtenidos en la encuesta, sobre la cantidad de horas que utilizan los docentes para preparar e investigar los temas, previo a impartir una clase, de acuerdo a la jornada de estudio que atienden.

Gráfica 6. Horas dedicadas por el docente a preparar su clase y a la investigación, de acuerdo a la jornada de estudio que atiende



Fuente: Encuesta a docentes de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

Los resultados presentados en la gráfica 6, reflejan que los docentes de la jornada nocturna son los que mayor tiempo en promedio, dedican a preparar su clase e investigar los temas a impartir.

3.1.3 Conocimiento de metodologías de enseñanza-aprendizaje

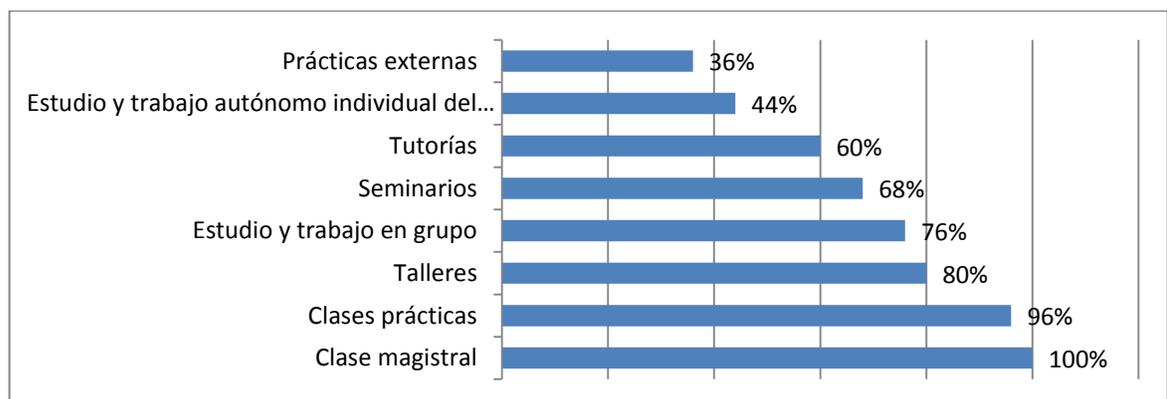
La información específica relevante inicia con la consulta a cada docente sobre si conocen las metodologías de enseñanza aprendizaje, a lo cual 25 respondieron que sí las conocían y solo un docente indicó que no.

De las metodologías que indicaron que conocían, los datos relevantes son: el 100% conoce la clase magistral, 96% las clases prácticas, 80% talleres y 76% el trabajo en grupo.

En la gráfica 6, se presentan los resultados completos a este respecto. Es importante aclarar que los docentes registraron varias respuestas, en las diferentes opciones de metodologías de enseñanza-aprendizaje que incluyó la pregunta 10 del cuestionario.

Cada metodología de enseñanza-aprendizaje es representada en una barra de la gráfica 6, por lo cual al sumar todos los porcentajes de cada barra, no suman el 100%.

Gráfica 7. Conocimiento de metodologías de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Encuesta a docentes de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

Los resultados de la encuesta reflejan, que la mayoría de docentes desconoce el significado de las prácticas externas (36%) y el estudio y trabajo autónomo individual del estudiante (44%), esta última metodología representa un aspecto negativo en la educación universitaria impartida en la Escuela de Administración de Empresas de la USAC, pues él 56% de docentes no la conoce, por lo cual dicho porcentaje no la utiliza y la misma, es vital para el aprendizaje y desarrollo personal del alumno.

3.2 Frecuencia de uso de metodologías de enseñanza-aprendizaje

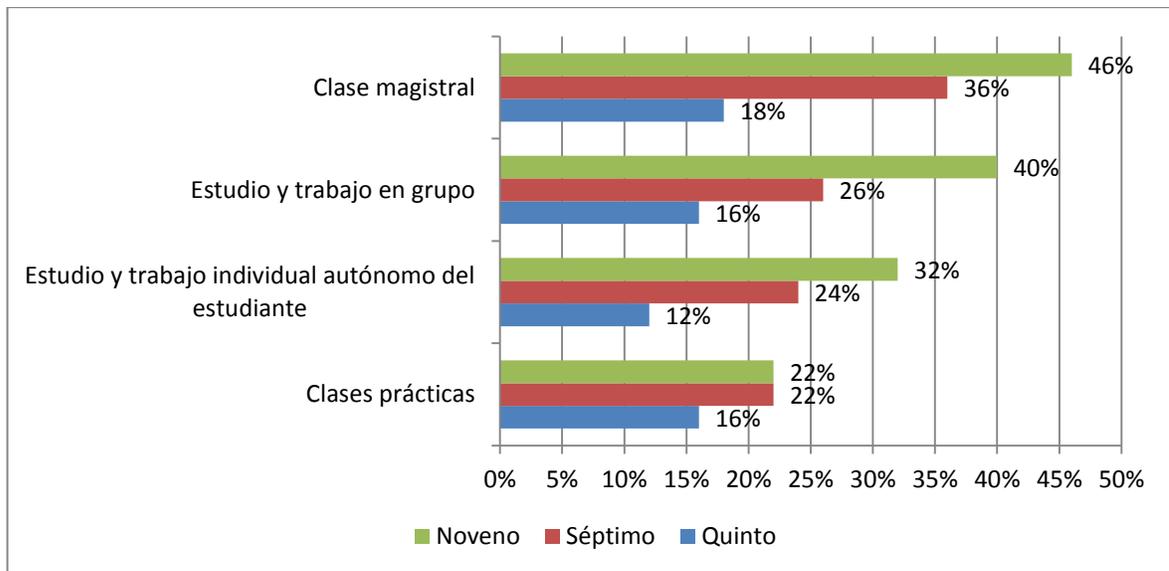
3.2.1 Opinión de alumnos

La información que se presenta a continuación, incluye resultados específicos de las preguntas incluidas en la encuesta y que están relacionadas directamente con el tema de estudio, como lo son las metodologías de enseñanza-aprendizaje utilizadas por los docentes, en la Escuela de Administración de Empresas. Las preguntas incluidas en la encuesta, se fundamentaron en las orientaciones impulsadas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), (Díaz, 2006).

La utilización de las metodologías de enseñanza aprendizaje orientadas desde el EEES, arrojó los datos presentados en las gráficas 7, 8 y 9, resultados de la encuesta aplicada a alumnos de la Escuela de Administración de Empresas.

Para efectos de presentación de las gráficas se agruparon las opciones de respuesta, Siempre y Casi siempre.

Gráfica 8. Metodologías de enseñanza aprendizaje utilizadas por los docentes en el aula universitaria, en jornada vespertina, en quinto, séptimo y noveno semestre.



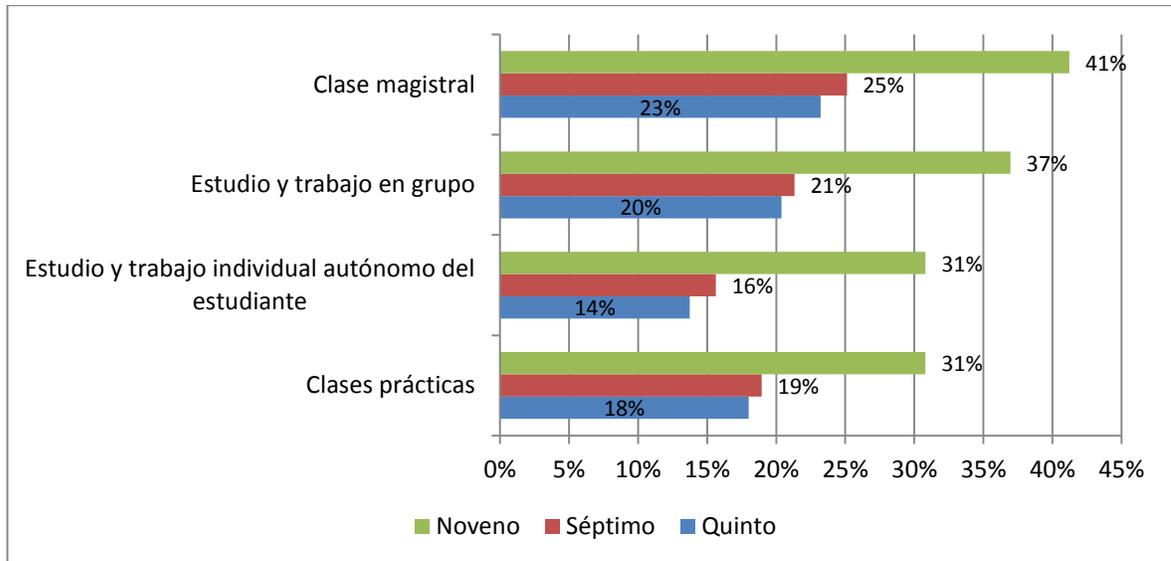
Fuente: Encuesta a alumnos de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

En cuanto a los porcentajes más elevados de la gráfica 8, prevalece en su orden de importancia el uso de la clase magistral (teórica o expositiva) de parte de los docentes en los tres semestres evaluados de la jornada vespertina. A ello le siguen en preferencia de uso el estudio y trabajo en grupo.

Como tercero en el orden de preferencia, los docentes aplican, el estudio y trabajo individual autónomo del estudiante, el cual aplican en el noveno y séptimo semestre. En el quinto semestre aplican clases prácticas antes de usar el trabajo autónomo individual de estudiante.

En la gráfica 9, se observan los resultados obtenidos, para la jornada nocturna.

Gráfica 9. Metodologías de enseñanza aprendizaje utilizadas por los docentes en el aula universitaria, en jornada nocturna, en quinto, séptimo y noveno semestre.

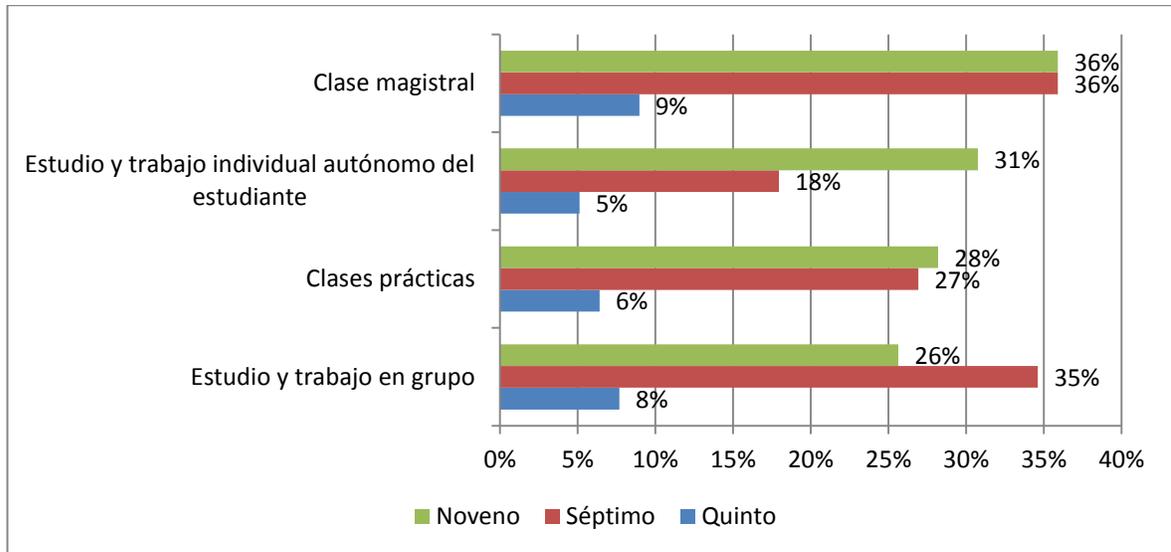


Fuente: Encuesta a docentes de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

En la jornada nocturna, el comportamiento de frecuencia de preferencia de uso es igual, solamente que varían los porcentajes de opinión.

En la gráfica 10, se aprecian los resultados obtenidos en el trabajo de campo de la jornada del fin de semana.

Gráfica 10. Metodologías de enseñanza aprendizaje utilizadas por los docentes en el aula universitaria, en jornada fin de semana, en quinto, séptimo y noveno semestre.



Fuente: Encuesta a docentes de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

En lo que respecta al plan fin de semana, los datos reflejados en la gráfica 10, permiten observar que prevalece el uso de clase magistral (o teórica) en todos los semestres, pero seguida del estudio y trabajo individual autónomo del estudiante, clases prácticas y estudio y trabajo en grupo en el noveno semestre. En el quinto y séptimo semestre, suceden a la clase magistral el estudio y trabajo en grupo, clases prácticas y, estudio y trabajo individual autónomo del estudiante.

En las jornadas y semestres de estudio, lo destacable es que los resultados reflejan que los docentes tienen como preferencia, la clase magistral o teórica. Este tipo de metodología está centrada en la enseñanza y no en el aprendizaje. Consiste en sesiones expositivas, explicativas y/o demostrativas a cargo del docente. “La clase teórica es la modalidad más habitual y característica en la enseñanza universitaria, que por sí sola, no es muy recomendable para el fomento del aprendizaje autónomo de los estudiantes” (Díaz, 2006, P. 19).

La clase magistral también es conocida como clase expositiva, es una técnica que “consiste en que el docente imparte información de un tema, preferentemente

de forma verbal, en un determinado tiempo, frente a alumnos que escuchan pasivamente” (DPYDE, 2010, P. 8).

Se da una contrariedad en la aplicación del concepto de Andragogía, definido por Knowles (2001), quien indica que “el profesor ya no es el oráculo en la plataforma...” (P. 52), interpretado esto como el único que tiene la razón, voz y voto; pues este aspecto se sigue manifestando en las aulas de la Escuela de Administración de Empresas, sopesado por la opinión de los alumnos encuestados, quienes en un 92% respondieron en la encuesta, la prevalencia de la clase magistral (teórica o expositiva).

Las clases prácticas “engloba diversos tipos de organización como pueden ser las prácticas de laboratorio, prácticas de campo, clases de problemas, prácticas de informática, etc.” (Díaz, 2006. P. 83). En esta modalidad el estudiante a través de la resolución de problemas, en áreas de estadística, matemáticas y operaciones, pone en práctica lo que el docente debió explicar magistralmente, por lo tanto es el método con el cual el estudiante se ejercita y con ello debe alcanzar las competencias que el currículo le requiere.

Es importante que el docente aclare a los alumnos, la diferencia entre clases prácticas y trabajo en grupo, además de planificarlas con el suficiente tiempo disponible, con el fin de lograr que el alumno se ejercite lo suficiente y adquiera el conocimiento de los temas que le imparte.

El trabajo en grupo “es un método que permite a los alumnos, convenientemente agrupados, realizar y discutir un trabajo concreto, intervenir en una actividad exterior, resolver problemas prácticos, aplicar conocimientos teóricos y también recibir orientación de parte del profesor” (DPYDE, 2010, P. 13).

Esta modalidad se convierte en uno de los factores internos que afectan el aprendizaje de los alumnos y que está como tercero en su orden, se convierte en

el exceso de trabajo en grupo (ver gráfica 2), pues debido a la masificación, los docentes lo utilizan como paliativo, donde en primer lugar un mínimo porcentaje de alumnos trabaja y el resto pasa desapercibido, perdiendo el docente el control de la evaluación, sobre todo de estos últimos, que siempre aparecen en la carátula de entrega de trabajos, como si en realidad hubieran participado en su elaboración.

A ello se agrega que los docentes de los cuatro cursos se apoyan con esta modalidad (trabajo en grupo), recargando el trabajo al estudiante, quienes en consenso de grupo toman la decisión de repartirse el trabajo y una parte del grupo trabaja en la solución de problemas, tareas e investigaciones de una materia, y por ende de la cual logra mayor aprendizaje, dejando de participar en las actividades asignadas a las otras materias.

La tabla 16, indica que lo que menos utilizan los docentes en las aulas son los seminarios, tutorías, prácticas externas y talleres.

Los seminarios se definen como el “espacio físico o escenario donde se construye con profundidad una temática específica del conocimiento en el curso de su desarrollo y a través del intercambio personales entre los asistentes. La instrucción está basada en contribuciones orales y da mayores opciones para el debate, la reflexión, el intercambio y la discusión de un tema específico, y/o escritas de los estudiantes” (DPYDE, 2010, P. 54).

En las aulas de la Escuela de Administración, de acuerdo a los resultados obtenidos, los alumnos indicaron que prácticamente no se utiliza la modalidad de seminarios por parte de los docentes, sin embargo algunos docentes (31%) indicaron que hacen uso de los mismos.

En cuanto a la ejecución de talleres, que “consisten en sesiones supervisadas de trabajo individual de los alumnos, recibiendo asistencia y guía cuando son

necesarias” (Díaz, 2006, P. 54), no se está aprovechando tan valiosa herramienta, pues según respuesta de los alumnos encuestados, los docentes en este caso, están dejando de aprovechar tan valiosa herramienta, al indicar los alumnos que los talleres solo se utilizan en un 12% del tiempo de clases.

Las prácticas externas se refieren “al conjunto de actuaciones que un estudiante/titulado realiza en un contexto natural relacionado con el ejercicio de una profesión” (Díaz, 2006, P. 103). En la Escuela de Administración de Empresas, los alumnos realizan una práctica profesional, pero se enfoca nada más a la materia de mercadotecnia.

En otras palabras, las prácticas externas, constituyen acercamientos con la realidad que tiene el estudiante y pueden ser en empresas, pero actualmente no se tiene ningún plan al respecto. En la jornada vespertina de la Escuela de Administración de Empresas, las podrían realizar los alumnos que solo se dedican a estudiar.

En la jornada nocturna es más factible de aplicar las prácticas externas, porque los alumnos las pueden realizar en las propias empresas donde trabajan, únicamente con la supervisión del docente o el auxiliar del docente. Solo el 11% de alumnos indicaron que los docentes aplican la metodología de enseñanza de prácticas externas, lo cual es nada significativo y es excluyente.

En cuanto a las tutorías a nivel universitario y de corte académico, “el profesor ejerce de tutor en cuanto que ayuda al estudiante a resolver problemas de comprensión de algún concepto o tema de los impartidos por el profesor en las clases presenciales, o bien le informa sobre los criterios de una corrección de un trabajo o examen” (Díaz, 2006, 133).

Sobre las tutorías docentes, el indicador de 8% permite inferir que; pocos alumnos se acercan al docente a realizarle consultas académicas a su despacho o que los

docentes no tienen disponibilidad de tiempo o no tienen la actitud de servicio para resolver dudas sobre cualquier tema de la materia que imparte. Por lo tanto no existe la relación personalizada de ayuda en el proceso formativo del alumno (Díaz, 2006, P.134), desaprovechando otra metodología de enseñanza-aprendizaje poderosa.

La tutoría es una “modalidad organizativa de la enseñanza universitaria en la que se establece una relación personalizada de ayuda en el proceso formativo entre un facilitador o tutor, habitualmente un profesor y uno o varios estudiantes” (Díaz, 2006, P.134). Por lo tanto es una metodología enriquecedora, que al ser conocida en su esencia, puede ser muy bien adoptada por docentes y alumnos de la Escuela de Administración de Empresas de la USAC, siempre y cuando ambos estén dispuestos a donar su tiempo y esfuerzo para llevarlas a la práctica.

Los seminarios son los menos utilizados por los docentes (3%), los cuales le permiten al estudiante construir el conocimiento, haciendo una práctica real en conjunto con otros estudiantes. El trabajo de seminario “constituye un lugar donde se construye con profundidad una temática específica del conocimiento en el curso de su desarrollo a través de intercambios personales de los asistentes” (Díaz, 2006, P. 53).

Uno de los argumentos que pueden fundamentar el desuso de las tutorías, talleres y seminarios, es el tamaño de los grupos de alumnos que se atienden que son relativamente pequeños. Para tutorías hasta cinco estudiantes, para seminarios y talleres, 20. Por lo tanto no se constituyen en metodologías de enseñanza-aprendizaje, para atender grupos masificados o numerosos, como los que atienden en su mayoría, los docentes de la Escuela de Administración de Empresas.

El estudio de trabajo en grupo, corresponde a la asignación de actividades académicas ya sea para realizarse dentro del aula o fuera de ella. Es conocida

como una técnica, sin embargo Díaz (2006, p. 169), es mucho más que eso, pues no se pretende establecer que hace el grupo, sino como trabajan los elementos que conforman el grupo. Por lo tanto la organización de grupos va enfocada al aprendizaje significativo y de ahí deriva el concepto de aprendizaje cooperativo; el cual es definido como un enfoque interactivo de organización en el aula, según el cual los estudiantes aprenden unos de otros, así como del profesor y de su entorno.

En lo que concierne a las clases prácticas, el EEES incluye dentro de ellas el trabajo de laboratorio, prácticas de campo, clases de problema, prácticas de informática, etc. Todas tienen como característica común mostrar a los alumnos, cómo deben actuar en el campo profesional (Díaz, 2006).

En cuanto al estudio y trabajo autónomo individual del estudiante, consiste en una “modalidad de aprendizaje en la que el estudiante se responsabiliza de la organización de su trabajo y de la adquisición de las diferentes competencias según su propio ritmo. Por parte de quien aprende implica responsabilidad y el control del proceso personal de aprendizaje, y las decisiones sobre la planificación, realización y evaluación de la experiencia de aprendizaje” (Díaz, 2006, P. 191).

Los alumnos de la Escuela de Administración de Empresas, difícilmente aplican en su mayoría esta modalidad (trabajo autónomo individual), debido a que solo estudian en promedio fuera del aula, un total de 7.6 horas a la semana, a razón de una hora diaria, o sea 15 minutos diarios para cada materia, por lo cual hace nula esta modalidad de aprendizaje.

La tabla 18, permite visualizar el comportamiento de la frecuencia de uso de parte de los docentes de las metodologías de enseñanza-aprendizaje por jornada y semestre atendido.

En dicha tabla se aprecia que lo que menos utilizan los docentes en el aula, son: los talleres, prácticas externas, tutoría y seminarios.

Tabla 18. Metodologías de enseñanza-aprendizaje utilizadas por los docentes, por jornada y semestre, según opinión de alumnos.

Metodologías de enseñanza-aprendizaje	Vespertina				Nocturna				Fin de semana			
	Semestres evaluados											
	5	7	9	Ḅ	5	7	9	Ḅ	5	7	9	Ḅ
Clase magistral	18%	36%	46%	33%	23%	25%	41%	30%	9%	36%	36%	27%
Estudio y trabajo en grupo	16%	26%	40%	27%	20%	21%	37%	26%	8%	35%	26%	23%
Clases prácticas	16%	22%	22%	20%	18%	19%	31%	23%	6%	27%	28%	21%
Estudio y trabajo individual autónomo	12%	24%	32%	23%	14%	16%	31%	20%	5%	18%	31%	18%
Talleres	2%	6%	2%	3%	4%	5%	5%	4%	3%	4%	3%	3%
Prácticas externas	2%	4%	2%	3%	3%	2%	5%	3%	4%	6%	4%	5%
Tutorías	0%	4%	4%	3%	2%	2%	3%	2%	3%	6%	1%	3%
Seminarios	0%	0%	0%	0%	1%	1%	1%	1%	1%	1%	1%	1%

Fuente: Encuesta a alumnos de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

La tabla 18, clarifica que el uso de la clase magistral se privilegia tanto por jornada como por semestre (aparecen en negrita) seguida por el estudio y trabajo en grupo y las clases prácticas. También se observan los promedios por jornada.

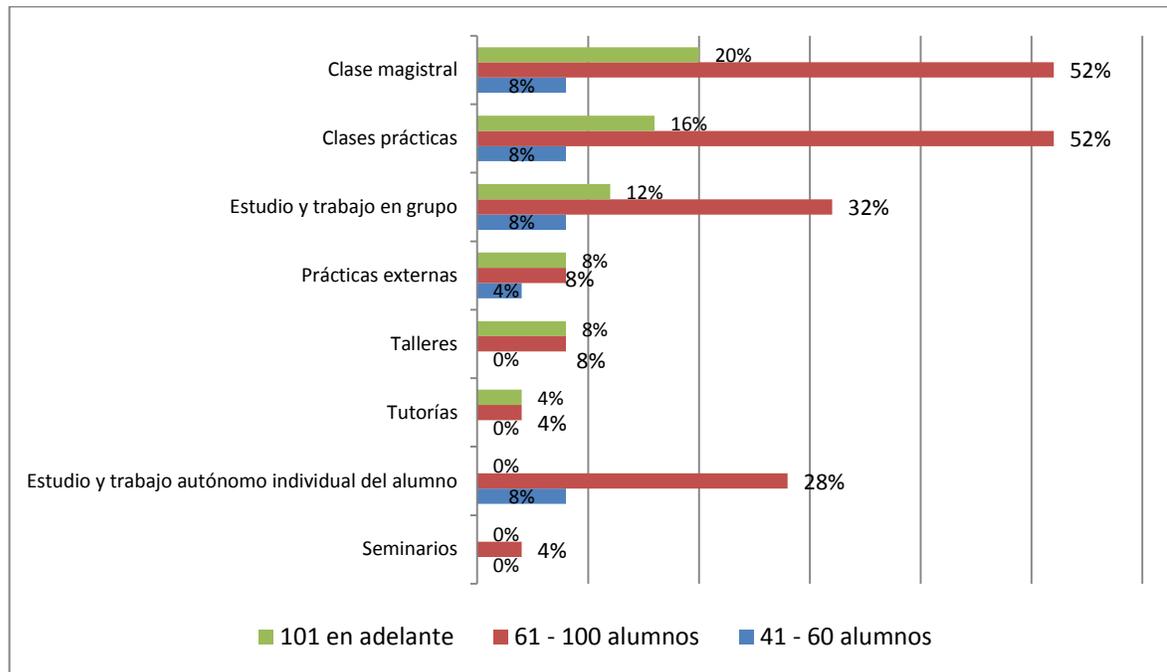
3.2.2 Opinión de docentes

La utilización de las metodologías de enseñanza aprendizaje orientadas desde el EEES, (Díaz, 2006), arrojó los datos presentados en la gráfica 8, resultados de la encuesta aplicada a docentes de la Escuela de Administración de Empresas.

Se crearon grupos de acuerdo al número promedio de alumnos atendidos por los docentes, los cuales se presentan en la gráfica 10, con el fin de verificar si los docentes modificaban sus metodologías de enseñanza-aprendizaje al atender diferentes poblaciones de alumnos.

Para efectos de presentación de la gráfica 11, se agruparon las opciones de respuesta, siempre y casi siempre.

Gráfica 11. Metodologías de enseñanza-aprendizaje que priorizan los docentes para impartir sus clases, de acuerdo al tamaño de aula que atienden



Fuente: Encuesta a docentes de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

De conformidad con los datos revelados en la gráfica 11, los docentes usan en orden de importancia, la clase magistral (teórica o expositiva) en los distintos tamaños de grupos que atienden, seguido de clases prácticas y estudio y trabajo en grupo.

Los docentes que atienden grupos de 41 a 60 alumnos, combinan de forma uniforme, el uso de la clase magistral, clases prácticas, trabajo en grupo y trabajo autónomo individual.

En grupos de menos de 100 alumnos, utilizan el estudio y trabajo autónomo individual del estudiante, en lugar de las prácticas externas.

Los datos de la gráfica 10, indican que lo que menos utilizan los docentes en las aulas son: los seminarios, tutorías, prácticas externas y talleres.

Los resultados coinciden al contrastar los resultados de la gráfica 10 (opinión de alumnos) y la tabla 18 (opinión de docentes), pues los resultados de preferencia de uso de metodologías de enseñanza en el aula, de acuerdo al tamaño de los grupos, se asemejan en demasía, dando con ello mayor sustento al trabajo de campo realizado.

3.3 Factores internos al aula que afectan directamente el aprendizaje

3.3.1 Opinión de alumnos

En la encuesta a alumnos y docentes, se consideró evaluar los aspectos internos del aula universitaria, que de alguna medida de forma individual y en conjunto, están afectando la calidad académica y sobre todo, el aprendizaje.

Los factores internos que afectan el aprendizaje de los alumnos, están caracterizados para este estudio como, los problemas directos que afronta el estudiante dentro del aula y con los cuales tiene que lidiar durante su carrera.

Se evaluaron los siguientes factores internos, presentados en el siguiente orden (tabla 19) en la boleta de encuesta aplicada a docentes y alumnos.

Tabla 19. Factores internos que afectan el aprendizaje de los alumnos

1. Prevalencia de metodologías de enseñanza-aprendizaje tradicionales (clase teórica/magistral/expositiva)
2. Carencia o uso limitado de libros de texto
3. Falta de uso de tecnología por parte de los docentes
4. Falta de dominio de los temas de parte de los docentes
5. Falta de trabajo en grupo
6. Exceso de trabajo en grupo
7. Falta de práctica en clase
8. Bibliografía no acorde a los temas tratados en clase
9. Puntualidad de los docentes
10. Asistencia de los docentes
11. Hacinamiento en aulas
12. Falta de motivación de los docentes
13. Otra: ¿cuál?

Fuente: Elaboración propia. Escuela de Administración de Empresas, USAC, abril, 2012.

La frecuencia de presentación de los factores internos en totales y porcentaje, se observan en la tabla 20, de acuerdo a la jornada a la que asisten los alumnos.

Tabla 20. Factores internos que afectan el aprendizaje de los alumnos, según la jornada a la que asisten.

Factor interno	Vespertina		Nocturna		Fin de semana	
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Prevalece metodologías de enseñanza tradicionales	27	54%	142	67%	49	63%
Masificación de aulas	10	20%	106	50%	30	38%
Exceso de trabajo en grupo	13	26%	78	37%	24	31%
Falta de práctica en clase	12	24%	76	36%	17	22%
Asistencia de docentes	15	30%	71	34%	15	19%
Falta de motivación de los docentes	15	30%	70	33%	11	14%
Carencia o uso limitado de libros de texto	9	18%	68	32%	21	27%
Falta de uso de tecnología por los docentes	15	30%	68	32%	20	26%
Impuntualidad de docentes	15	30%	56	27%	16	21%
Falta de trabajo en grupo	5	10%	37	18%	11	14%
Bibliografía no acorde a temas tratados en clase	3	6%	28	13%	4	5%
Falta de dominio de tema de los docentes	4	8%	23	11%	5	6%

Nota: Los porcentajes no suman 100, debido a que los alumnos seleccionaron varias respuestas, por lo cual, los datos de cada factor son independientes.

Fuente: Encuesta a alumnos de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

De acuerdo a los datos generados del estudio de campo e incluidos en la tabla 19, la prevalencia de metodologías de enseñanza aprendizaje tradicionales, es el principal factor que afecta el aprendizaje en las tres jornadas de estudio. La masificación de aulas afecta el aprendizaje de los alumnos de las jornadas, nocturna y plan fin de semana.

Las diferencias de respuestas entre los tres grupos analizados (jornadas vespertina, nocturna y fin de semana), son significativas en lo que respecta al factor prevalencia de metodologías de enseñanza-aprendizaje tradicionales valor $\chi^2 (6, 17.453) = 0.008$. También se presentó diferencias significativas en cuanto a masificación de las aulas valor $\chi^2 (6, 18.761) = 0.005$.

La metodología de enseñanza “más habitual y característica en la enseñanza universitaria es la clase teórica...” (Díaz, 2006, P.19), son representadas en la Escuela de Administración de Empresas de acuerdo a la observación realizada, por la clase magistral.

Dicha modalidad tiene el inconveniente de que el alumno, no pone atención por anotar lo que el docente dice, tampoco le da tiempo de copiar por que la velocidad del discurso supera la habilidad para tomar nota, mucho menos puede hacer un resumen hilado de lo que escucha, generando la incomprensión (Kourganoff, 1973, P. 280).

La metodología de enseñanza-aprendizaje de la clase teórica, es la tradicional y aplicada por los docentes en la Escuela de Administración de Empresas, representa la modalidad que más afecta el aprendizaje de los alumnos, donde 67% de jornada nocturna, 63% de la vespertina y 54% del plan fin de semana, validó como clave dicho ítem (ver tabla 19).

Y es que lo indicado por Kourganoff (1973), es válido en su totalidad, agregando a ello, que el estudiante no asiste en su mayoría puntualmente a las aulas, por lo

cual prácticamente se pierde la clase magistral y por ende le afecta aún más si no escuchó alguna explicación relevante del tema, indispensable para la comprensión del mismo.

La masificación de las aulas, es el segundo en su orden (ver tabla 20), que impide al alumno, la comodidad o acceso al aula.

El exceso de trabajo en grupo es el tercer factor que afecta el aprendizaje de los alumnos en la jornada nocturna y fin de semana (ver tabla 20). Este aspecto no se debe tanto a la carga dentro de una materia, sino a la carga que se acumula en las cuatro materias que cursan los alumnos, de acuerdo al currículo. Algunos se asignan un quinto curso, lo que aumente el trabajo de esta modalidad.

En la gráfica 12, se puede observar los resultados de los factores internos que afectan el aprendizaje de los alumnos, correspondientes a la jornada nocturna.

Gráfica 12. Factores internos que afectan el aprendizaje de los alumnos de la jornada nocturna, según opinión de alumnos



Fuente: Encuesta a alumnos de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

En la jornada nocturna, de acuerdo a los datos presentados en la gráfica 12, la falta de práctica en clase y la inasistencia de los docentes, son factores a recalcar

y que representan el cuarto y quinto factor en su orden que los alumnos indicaron que afecta su aprendizaje.

Es de resaltar que el alumno para aprender, sobre todo en los cursos prácticos de las áreas de operaciones, finanzas y matemática-estadística, necesita practicar resolución de problemas en clase para la ejercitación, y resolución de dudas.

En la gráfica 13, se incluyen los resultados de los factores internos que afectan el aprendizaje de los alumnos, correspondientes a la jornada nocturna.

Gráfica 13. Factores internos que afectan el aprendizaje de los alumnos de la jornada vespertina, según opinión de alumnos



Fuente: Encuesta a alumnos de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

El comportamiento de los resultados de la gráfica 11, difiere de los resultados de la gráfica 10 (jornada nocturna), en cuanto a que la inasistencia, falta de motivación y uso de tecnología, aunado a la impuntualidad de los docentes, son los factores que en su orden le siguen al principal que corresponde a las metodologías de enseñanza-aprendizaje tradicionales.

En lo que concierne a la jornada del plan fin de semana, en la gráfica 14, se visualizan los resultados de los factores internos que afectan el aprendizaje de los alumnos, correspondientes a la jornada nocturna.

Gráfica 14. Factores internos que afectan el aprendizaje de los alumnos de la jornada de fin de semana, según opinión de alumnos



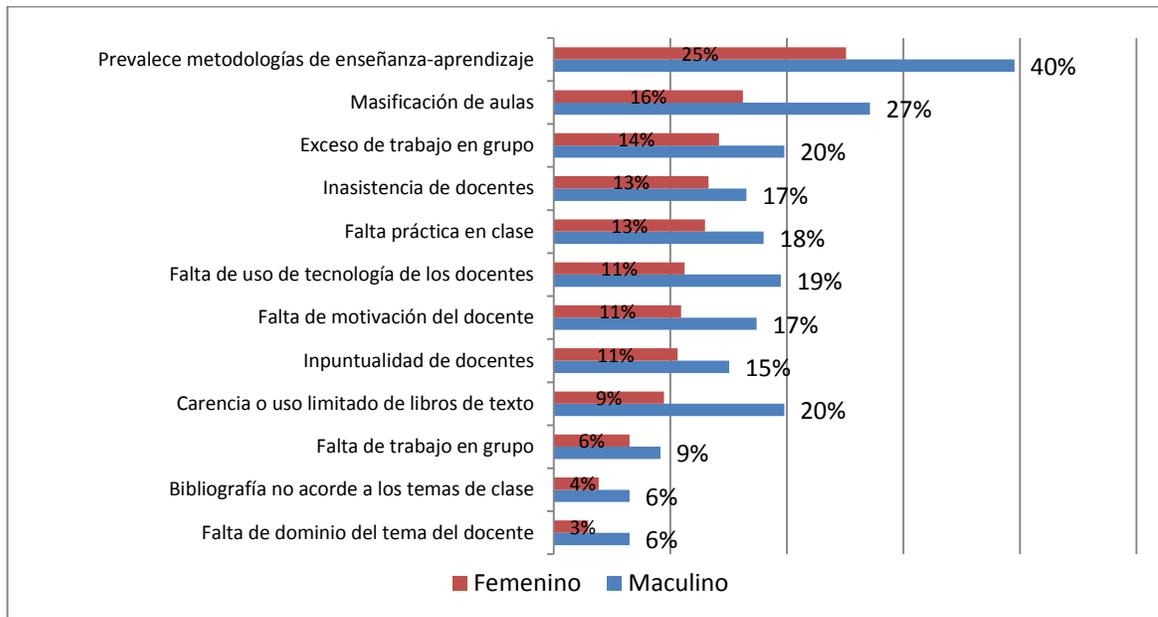
Fuente: Encuesta a alumnos de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

En los resultados de la gráfica 14, se aprecia que los alumnos del plan fin de semana, afrontan problemas además de metodologías de enseñanza-aprendizaje tradicionales y masificación, el exceso de trabajo en grupo, carencia o uso limitado de libros de texto y falta de uso de tecnología de parte de los docentes, como los principales.

Las diferencias de respuestas entre los grupos de las tres jornadas analizadas (vespertina, nocturna y fin de semana), son significativas en lo que respecta a bibliografía no acorde a los temas tratados en clase valor $\chi^2 (6, 15.265) = 0.018$. También se presentó diferencias significativas en cuanto a falta de dominio de los temas de parte del docente valor $\chi^2 (6, 18.394) = 0.005$.

Al hacer la distinción de respuestas por sexo, sobre factores internos que afectan el aprendizaje de los alumnos, se obtuvieron los resultados de la gráfica 15.

Gráfica 15. Factores internos que afectan el aprendizaje. Respuestas de alumnos por sexo.



Fuente: Encuesta a alumnos de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

Existe una tendencia parecida en el comportamiento de las respuestas, manifestando ambos sexos, que la prevalencia de la clase magistral y la masificación, son los más representativos en afectar el proceso de aprendizaje para ellos.

Las diferencias de respuestas entre los dos grupo analizados (sexo masculino y femenino), son significativas en lo que respecta al factor interno de carencia o uso limitado de libros de texto valor $\chi^2 (3, 9.914) = 0.019$. También se presentó diferencias significativas en cuanto a bibliografía no acorde a los temas tratados en clase valor $\chi^2 (3, 13.469) = 0.004$.

Los análisis del coeficiente de Pearson, también permiten establecer coherencia entre los dos factores, pues se comprende que al existir limitado uso de libros de texto, los mismos no concuerdan o se relacionan con los temas que se abordan en el aula.

En lo que respecta al análisis de factores internos de acuerdo al tamaño de los grupos en las aulas, los resultados se presentan en la tabla 21. Los resultados no suman 100% en filas y columnas, debido a que los alumnos eligieron varias opciones de respuesta y en algunos casos solo eligieron alguna opción.

Tabla 21. Factores internos que afectan el aprendizaje de los alumnos conforme el tamaño de grupo del aula a la que pertenece.

Factor interno	Tamaño de grupos de alumnos en aulas							
	40 o menos	%	41 - 60	%	61 - 100	%	101 o más	%
Prevalece metodologías de enseñanza	9	3%	27	8%	102	30%	83	24%
Masificación de aulas	9	3%	12	4%	55	16%	69	20%
Exceso de trabajo en grupo	6	2%	9	3%	55	16%	44	13%
Falta de uso de tecnología de los docentes	6	2%	15	4%	42	12%	39	12%
Inasistencia de docentes	4	1%	13	4%	45	13%	37	11%
Carencia o uso limitado de libros de texto	5	1%	9	3%	48	14%	36	11%
Falta de motivación del docente	1	0%	13	4%	46	14%	36	11%
Falta práctica en clase	6	2%	13	4%	50	15%	34	10%
Impuntualidad de docentes	4	1%	10	3%	37	11%	33	10%
Falta de trabajo en grupo	4	1%	6	2%	23	7%	20	6%
Bibliografía no acorde a los temas de clase	1	0%	3	1%	15	4%	16	5%
Falta de dominio del tema del docente	2	1%	3	1%	15	4%	11	3%

Fuente: Encuesta a alumnos de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

La tabla 21 permite verificar que en todas las aulas, los alumnos manifestaron su opinión en su mayoría en los factores internos de, prevalencia de metodologías de

enseñanza tradicionales y la masificación de aulas, lo cual permite inferir que la mayoría afronta este problema.

El exceso de trabajo en grupo, falta de uso de tecnología y la inasistencia de los docentes son factores que también son representativos para alcanzar la eficiencia del aprendizaje de los alumnos.

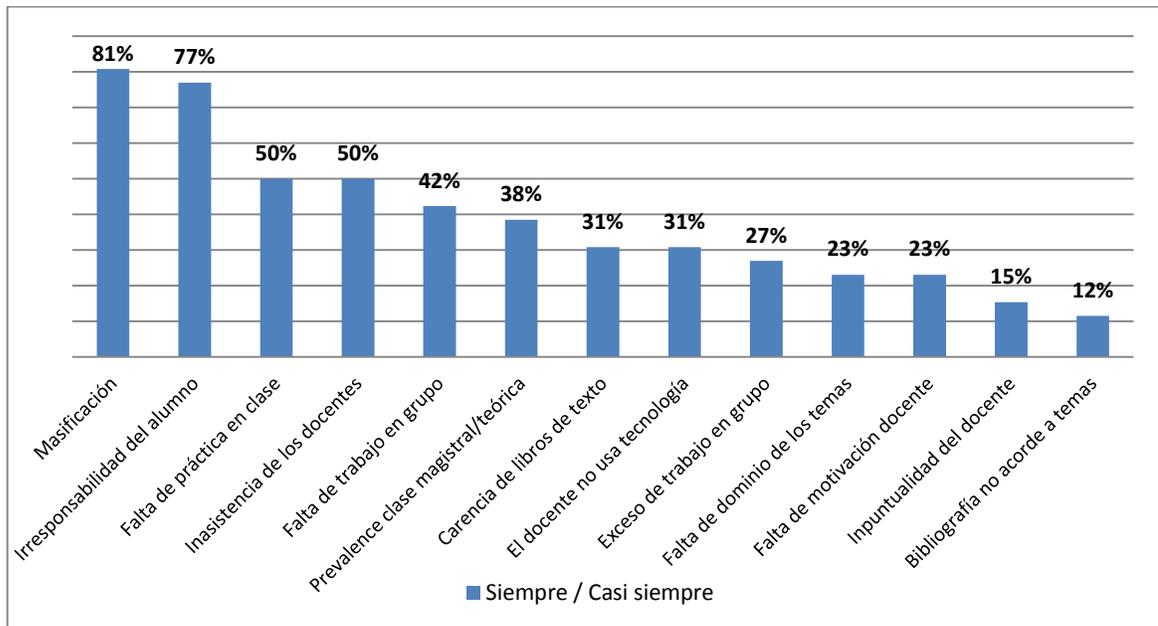
Las diferencias de respuestas entre los cuatro grupos analizados (aulas de 40 alumnos o menos, aulas de 41 a 60 alumnos, aulas de 61 a 100 alumnos y aulas de 101 alumnos en adelante), son significativas en lo que respecta al factor interno de prevalencia de metodologías de enseñanza- aprendizaje valor $\chi^2 (12, 23.651) = 0.023$. Además existen diferencias significativas en cuanto a masificación de las aulas valor $\chi^2 (12, 35.184) = 0.000$. También existieron diferencias significativas en el factor interno sobre falta de motivación de los docentes $\chi^2 (12, 22.495) = 0.033$.

3.3.2 Opinión de docentes

En la encuesta a docentes, se recolectó información con respecto a los factores internos del aula universitaria, que de alguna medida de forma individual y en conjunto, están afectando la calidad académica y sobre todo, el aprendizaje de los alumnos.

En la gráfica 16 se presenta el orden de frecuencia de opinión de docentes al respecto.

Gráfica 16. Factores internos que según los docentes, afectan el aprendizaje de los alumnos



Fuente: Encuesta a docentes de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

Para los docentes el principal factor que afecta el aprendizaje de los alumnos es la masificación de las aulas, donde el 81% lo indicaron como principal, y es que actualmente algunos docentes atienden aulas con capacidad para 70 alumnos, pobladas con más de 100 para poner un ejemplo. Entonces las incomodidades causadas son múltiples como el calor generado, transpiración, inmovilidad, alumnos sentados en la tarima, parados, etc.

Ante tal situación los docentes ven como el principal a dicho factor y como segundo, la irresponsabilidad del alumno (77%), derivado de su inasistencia o incumplimiento de tareas y malas evaluaciones. Pero dichas manifestaciones de irresponsabilidad pueden sustentarse con los factores externos que les afectan (ver gráficas 12, 13 y 14).

La falta de práctica en clase y la inasistencia de los docentes con un 50% de opinión en cada uno, son los factores que siguen en el orden, entendiéndose que

la falta de práctica en clase se debe a que no cuentan con el tiempo necesario o no contemplan el tiempo suficiente, para dicha actividad metodológica de enseñanza-aprendizaje.

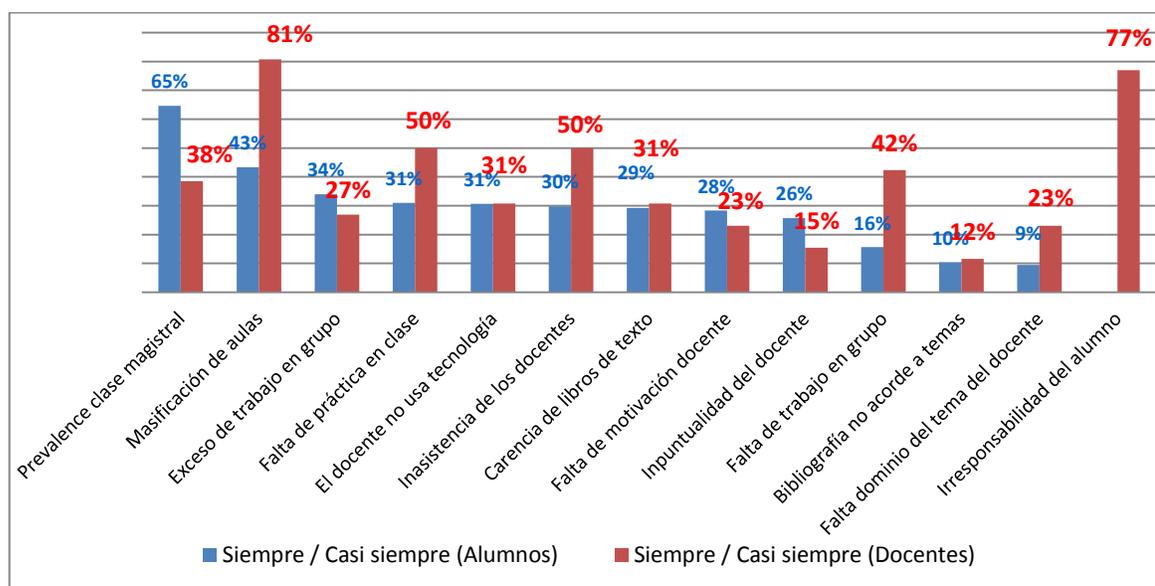
En este caso solo el 50% de docentes encuestados considera que su inasistencia afecta el aprendizaje de los alumnos. Pero el otro 50% no contempla este aspecto como importante, pero en la realidad es vital que el docente asista al aula a impartir su materia, para una mejor comprensión de los alumnos presentes.

A estos factores le siguen en su orden de opinión, la falta de trabajo en grupo (42%) y la prevalencia de la clase magistral (38%) que está en sexto lugar en cuanto a afectar el aprendizaje de los alumnos, algo considerado controversial, pues si el alumno no se presenta al aula a tiempo o no asiste, es un factor relevante para captar las experiencias y retroalimentación de la materia que se imparte en el aula.

3.3.3 Comparación de opiniones de docentes y alumnos en cuanto a factores internos

En la gráfica 17, se presentan los resultados de opinión, de los factores internos que afectan el aprendizaje de los alumnos.

Gráfica 17. Factores internos que afectan el aprendizaje de alumnos, según opinión de docentes y alumnos



Fuente: Encuesta a alumnos y docentes de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

Para los alumnos, los principales factores internos que afectan su aprendizaje son, la clase magistral (65%) y la masificación de las aulas, mientras que para los docentes la clase magistral (81%) y la irresponsabilidad del alumno (77%).

3.4 Factores externos al aula que afectan directamente el aprendizaje

3.4.1 Opinión de alumnos

En este apartado se incluyen los aspectos que se evaluaron en la encuesta, en cuanto a los factores ajenos al interior del aula, que se considera, afectan la estabilidad emocional del alumno, al momento de presentarse a las aulas universitarias.

Los factores externos evaluados se presentan en la tabla 22:

Tabla 22. Factores externos que afectan el aprendizaje de los alumnos

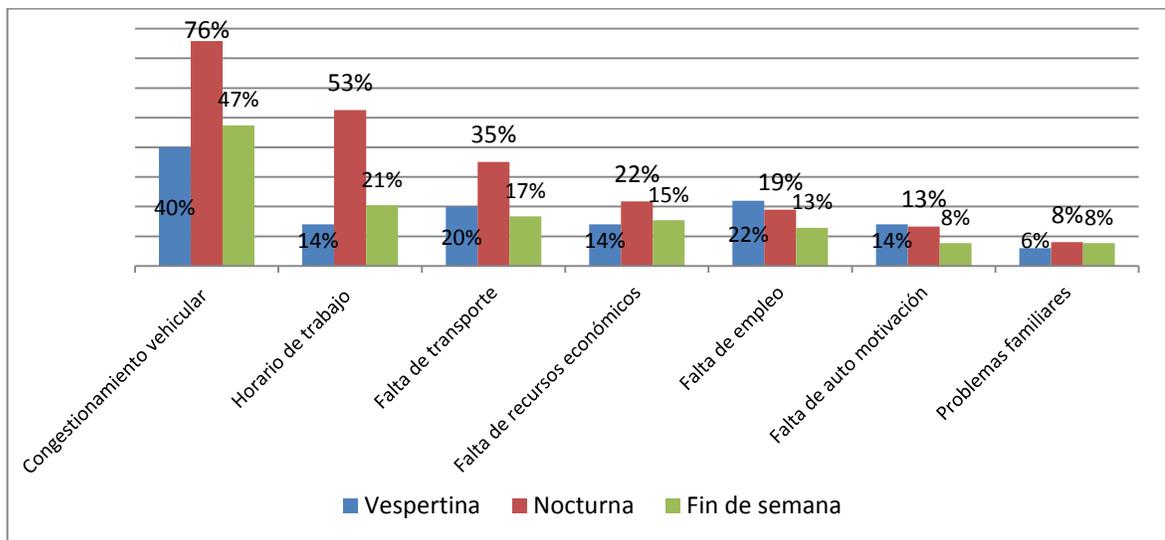
1. Horario de trabajo que no le permite asistir puntualmente o le impide hacerlo
2. Congestionamiento vehicular para ingresar a la universidad
3. Falta de transporte
4. Insuficiencia de recursos económicos
5. Falta de empleo
6. Problemas familiares
7. Falta de auto motivación
8. Otra: ¿cuál?

Fuente: Elaboración propia. Escuela de Administración de Empresas, USAC, abril, 2012.

De acuerdo a la información de la tabla 22, se consultó a los alumnos, como afectan dichos factores externos su aprendizaje, por jornada de estudio.

Se utilizó la jornada de estudio para el análisis, debido a que los alumnos inscritos afrontan diferentes problemas de acceso a la universidad, por los distintos horarios que cubren las tres jornadas (vespertina, nocturna y fin de semana). Los resultados obtenidos por jornada de estudio, se observan en la gráfica 18.

Gráfica 18. Factores externos que afectan el aprendizaje de los alumnos, por jornada de estudio.



Fuente: Encuesta a alumnos de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

El principal factor que afecta el ingreso puntual a las aulas y la asistencia a las mismas de los alumnos, lo representa el congestionamiento vehicular, es en las tres jornadas de estudio. Por lo tanto el alumno que asiste en cualquier medio de transporte a la universidad, se ve forzado a permanecer en el congestionamiento, lo cual le produce ansiedad y cansancio, que se puede en algún momento ver reflejado al presentarse al aula.

El horario de trabajo y la falta de transporte complementan los problemas que más afrontan los alumnos de jornada nocturna y fin de semana, para asistir a las aulas.

Debido a dichos factores, el alumno de la jornada nocturna y fin de semana, se pierde de recibir parte o toda la primera materia que se imparte, y si la misma es práctica y no tiene un compañero de aula que sea su tutor, difícilmente comprenderá los problemas desarrollados en el aula, aspecto que le dificulta la comprensión y aprendizaje de los temas de la materia que cursa y por lo mismo, su aprobación.

Para la población inscrita en jornada vespertina de acuerdo a la gráfica 10, el segundo factor que afecta a los alumnos es la falta de empleo y la falta de recursos económicos, esto último también afecta a los inscritos en jornada nocturna y fin de semana.

La falta de recursos económicos y desempleo están relacionados, reconociendo que por muy económico que sea el costo de la matrícula y cuota estudiantil, el alumno tiene que contar con recursos económicos para pago de transporte, compra de libros, fotocopias, renta de internet, refacción, etc. por lo cual estos factores son determinantes para su eficiente desempeño en las aulas de la USAC. Las diferencias de respuestas entre los alumnos inscritos en las tres jornadas de estudio analizadas (vespertina, nocturna y fin de semana), son significativas en lo que respecta a horario de trabajo, con valor $\chi^2 (6, 61.186) = 0.000$, congestión vehicular con valor $\chi^2 (6, 29.379) = 0.000$ y también se presentaron diferencias significativas en cuanto a falta de transporte con valor $\chi^2 (6, 22.167) = 0.001$.

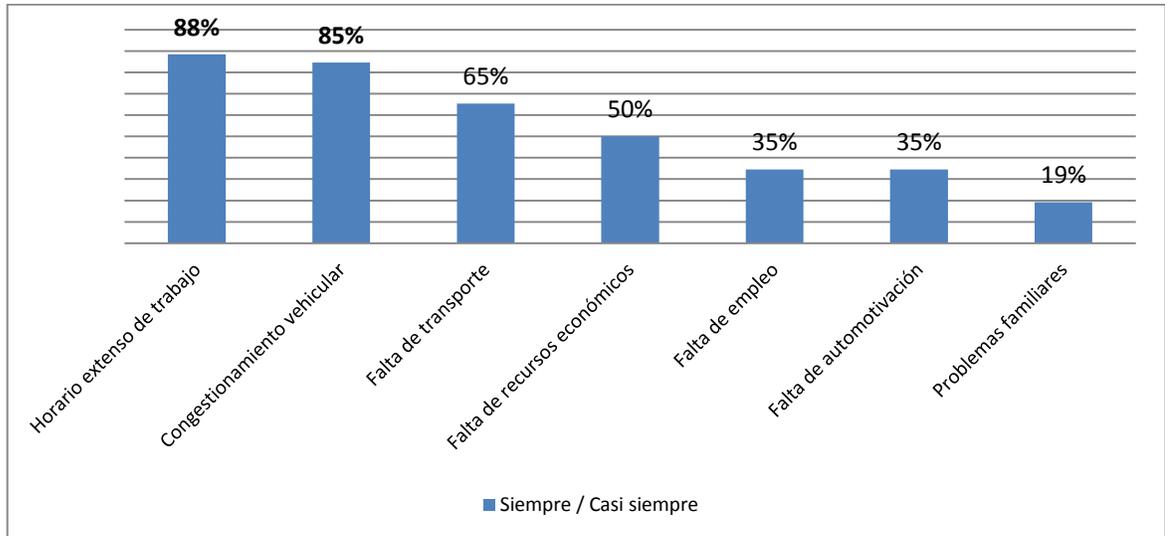
3.4.2 Opinión de docentes

Los docentes de la jornada vespertina y nocturna de la Escuela de Administración de Empresas, deben de estar conscientes de la relevancia que tienen los factores externos como la jornada laboral extensa del alumno y el congestión vehicular existente para trasladarse a las aulas, para poner ejemplos.

Estos aspectos afectan de forma negativa el desempeño en el aula y rendimiento general del alumno en cualquiera de las materias que curse en el primer horario por ejemplo de la jornada nocturna (17:30 a 19:00 hrs.), debido a que la mayoría no llega puntual y otro rubro no asiste por estos factores y por otros que se mencionan en la tabla 2.

De acuerdo a la información de la tabla 2, se consultó a los alumnos, como afectan dichos factores externos su aprendizaje, de lo cual se obtuvieron los resultados que se observan en la gráfica 19.

Gráfica 19. Factores externos que según los docentes, afectan el aprendizaje de los alumnos



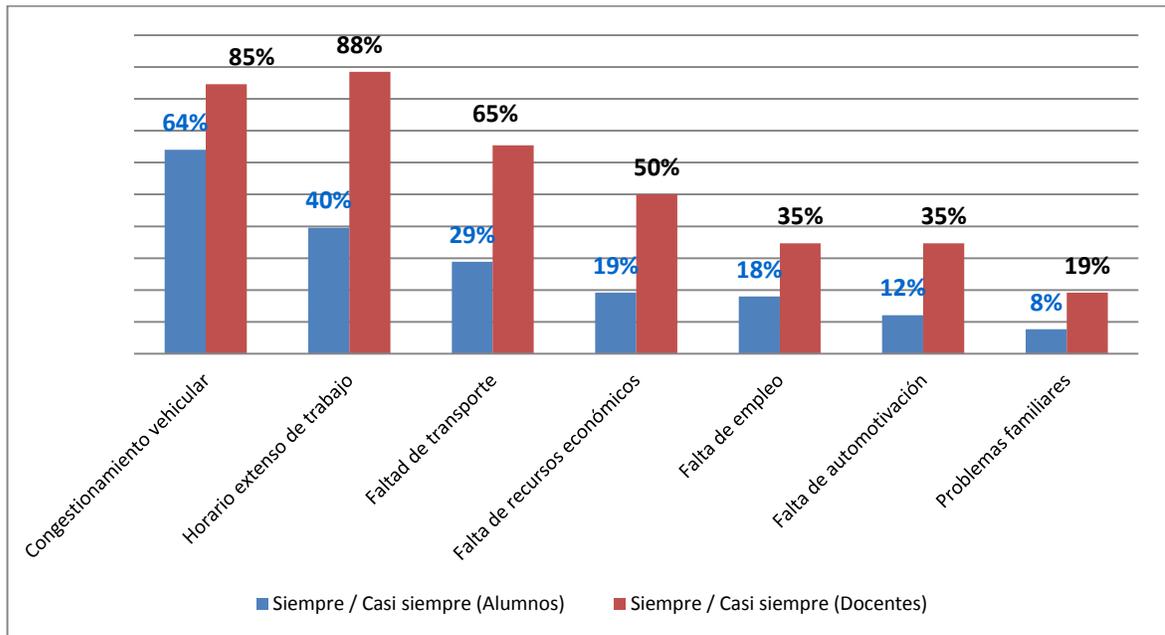
Fuente: Encuesta a docentes de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

Para la mayoría de docentes encuestados, los principales factores externos que afectan el aprendizaje de los alumnos son, la extensa jornada laboral, el congestionamiento vehicular y la falta de transporte, que no le permite al alumno, estar a tiempo a recibir las clases completas.

Los docentes están conscientes de la relevancia que tiene, la falta de recursos económicos (50%) y de empleo del alumno (35%), al manifestar a través de su opinión un importante porcentaje de los mismos al respecto.

3.4.3 Comparación de opiniones de alumnos y docentes en cuanto a factores externos

Gráfica 20. Factores externos que según docentes y alumnos afectan el aprendizaje de los alumnos



Fuente: Encuesta a alumnos y docentes de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

Para los docentes y alumnos, los principales factores que afectan el aprendizaje con, el horario extenso de trabajo, el congestionamiento vehicular y la falta de transporte.

3.5 Cantidad de horas que dedican los alumnos al estudio durante la semana fuera de las aulas

En cuanto al tiempo de estudio, los alumnos estudian fuera de las aulas universitarias en promedio, 7.62 horas semanales, con una desviación típica de 5.86 horas. El rango es de 39 horas.

Para mejor apreciación, en la tabla 23, se presentan los resultados por rangos de horas de estudio en promedio que los alumnos dedican a estudiar por semestre, fuera de las aulas universitarias.

Tabla 23. Cantidad de horas semanales por semestre, dedicadas a estudiar, fuera de las aulas universitarias

Tiempo de estudio	5to. Semestre	% por columna	7o. Semestre	% por columna	9o. semestre	% por columna	Total de alumnos	% total por columna
0 horas	0	0%	0	0%	1	1%	1	0%
1 - 7 horas	48	80%	59	60%	80	56%	187	62%
8 - 14 horas	5	8%	33	34%	38	26%	76	25%
15 - 21 horas	7	12%	4	4%	18	13%	29	10%
22 - 28 horas	0	0%	2	2%	5	3%	7	2%
29 horas y más	0	0%	0	0%	2	1%	2	1%
Totales	60	100%	98	100%	144	100%	302	100%

Nota: 37 datos perdidos

Fuente: Encuesta a alumnos de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

De acuerdo a los datos presentados en la tabla 4, la mayoría (187) de alumnos estudia de una a siete horas en promedio a la semana, siendo los más dedicados, quienes cursan el quinto semestre. Otro grupo (76), estudia entre ocho y 14 horas, manifestando supremacía mínima lo alumnos que cursan el séptimo semestre.

En la tabla 24, se aprecian los resultados por jornada, de acuerdo a la cantidad de horas en promedio que los alumnos dedican semanalmente para estudiar.

Tabla 24. Cantidad de horas semanales por jornada, dedicadas a estudiar, fuera de las aulas universitarias

Tiempo de estudio	Vespertina	% por columna	Nocturna	% por columna	Fin de semana	% por columna	Total de alumnos	% total por columna
0 horas	0	0%	1	0.5%	0	0%	1	0.5%
1 - 7 horas	24	52%	132	65%	33	55%	189	60.5%
8 - 14 horas	16	35%	44	22%	19	32%	79	26%
15 - 21 horas	3	7%	19	9.5%	8	13%	30	10%
22 - 28 horas	2	4%	5	2.5%	0	0%	7	2%
29 horas y más	1	2%	1	0.5%	0	0%	2	1%
Totales	46	100%	202	100%	60	100%	308	100%

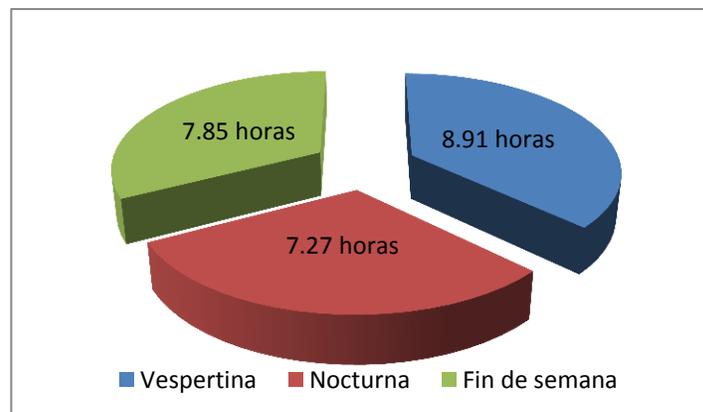
Nota: 31 datos perdidos

Fuente: Encuesta a alumnos de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

La tabla 24, refleja que los alumnos de las tres jornadas estudian en su mayoría entre uno y siete horas a la semana, manifestando paridad en dicho aspecto. En su orden le siguen quienes estudian entre ocho y 14 horas a la semana.

Ante tal situación, el cálculo del promedio de horas de estudio, se presenta en la gráfica 21, incluyen las tres jornadas.

Gráfica 21. Cantidad de horas promedio semanales, que los alumnos dedican a estudiar fuera de las aulas universitarias



Fuente: Encuesta a alumnos de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

En la actualidad, el pensum de estudios incluye cuatro materias asignables en el semestre y los alumnos estudian 7.62 horas en promedio a la semana, significa que dedican a esta actividad 1.9 horas en promedio a la semana por cada materia que cursan, lo que hace un aproximado de 15 minutos en promedio diarios por cada una. Esto es un tiempo insuficiente para ejecutar tareas, investigaciones y lograr una amplia lectura y menos una buena comprensión de la misma.

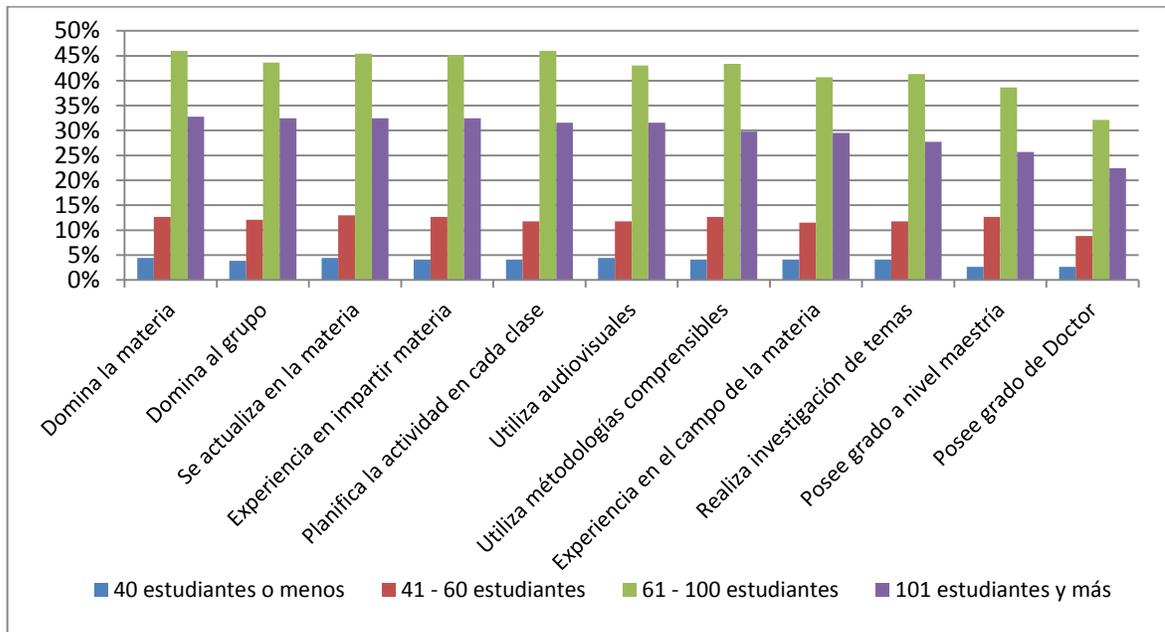
3.6 Características que definen a un buen docente universitario

3.6.1 Opinión de alumnos

En la educación superior, sobre todo a nivel público, es necesario establecer características de calidad que debe de llenar un docente de ese nivel, para desempeñar de forma eficiente su actividad laboral educativa.

De acuerdo a criterios del investigador y a la experiencia del mismo, se establecieron los criterios siguientes, que en el campo fueron calificados por alumnos en el siguiente orden de importancia presentado en la gráfica 22, de acuerdo a su criterio personal. Los porcentajes de respuesta no suman 100%, debido a que los alumnos eligieron más de dos respuestas y algunas no las eligieron.

Gráfica 22. Características que definen la calidad de un docente universitario, de acuerdo al tamaño de grupos de alumnos atendidos por el docente.



Fuente: Encuesta a alumnos de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

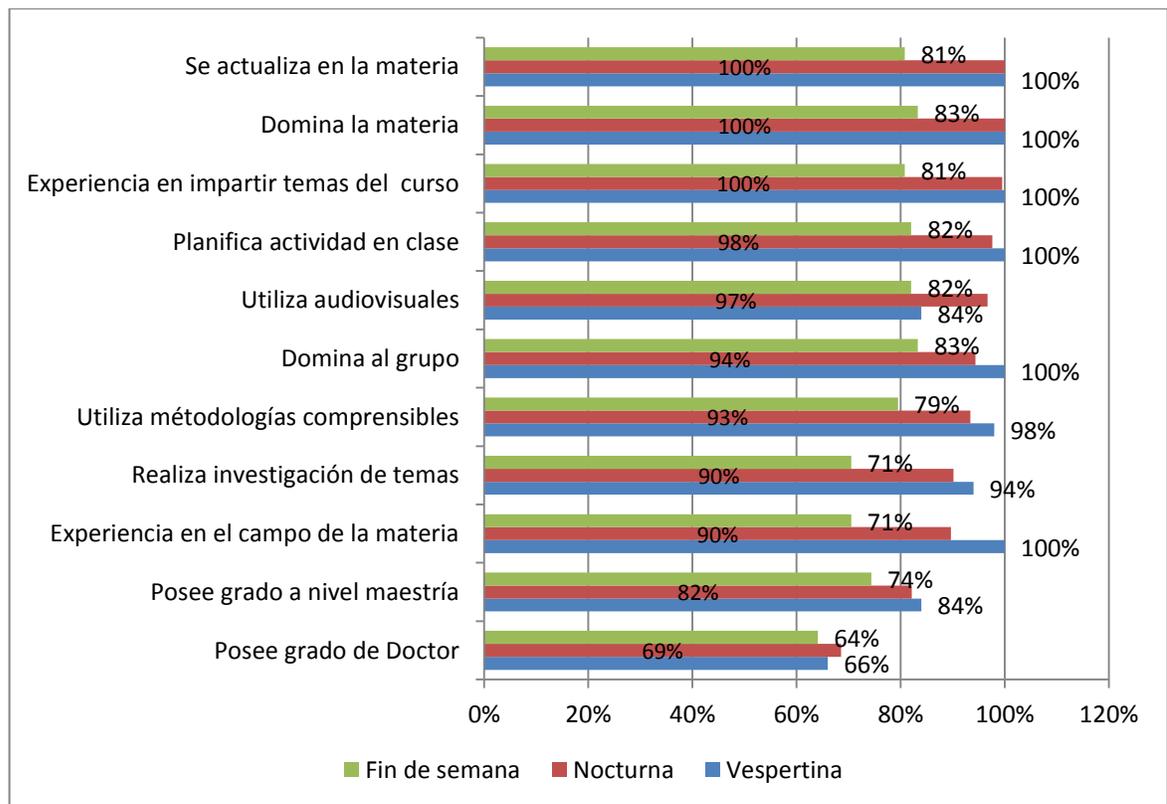
Según la gráfica 22, para los alumnos encuestados, las características de un buen docente son todas, demeritando en mínimo porcentaje el grado académico de Doctorado o Maestría. Únicamente para los grupos de 41 a 60 alumnos, el grado de Maestría fue ponderado de similar forma que el resto, por lo cual este grupo si valoró el desarrollo académico del docente.

Un dato relevante a destacar es que al hacer el análisis del coeficiente de Pearson, las diferencias de respuestas entre los cuatro grupos analizados (aulas de 40 alumnos o menos, aulas de 41 a 60 alumnos, aulas de 61 a 100 alumnos y aulas de 101 alumnos en adelante), son significativas en lo que respecta al factor interno sobre si el docente se actualiza permanentemente en el área que imparte valor $\chi^2 (12, 32.222) = 0.001$.

Dicho dato es un indicador de la importancia que tiene este factor para el alumno, que en este caso está consciente de que el mismo hace eficiente su profesionalización en las aulas universitarias.

Al analizar los datos por jornada en la que están inscritos, la respuesta de los alumnos sobre las características que definen la calidad de un docente universitario, se presentan en la gráfica 23.

Gráfica 23. Características que definen la calidad de un docente universitario, opinión de alumnos de las jornadas vespertina, nocturna y fin de semana.



Fuente: Encuesta a alumnos de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

Lo visualizado en la gráfica 23, para los alumnos encuestados por jornada, las características de un buen docente son todas, demeritando en mínimo porcentaje el grado académico de Doctorado o Maestría.

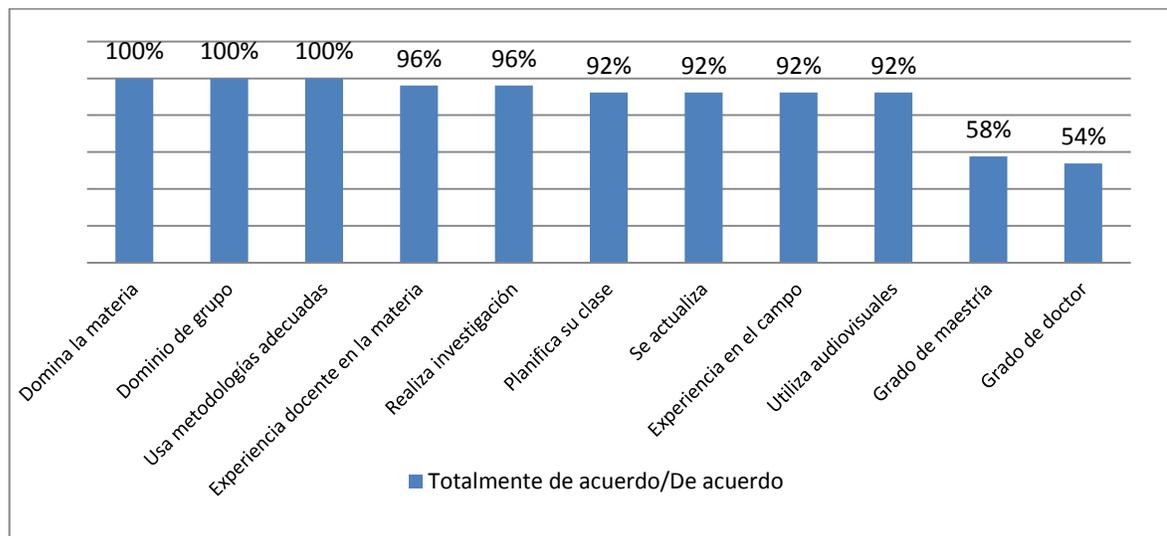
Las diferencias de respuestas entre los alumnos inscritos en las tres jornadas de estudio analizadas (vespertina, nocturna y fin de semana), son significativas en lo que respecta a la característica: utiliza ayudas audiovisuales en sus clases (cañonera, retroproyector, video, etc.) con valor $\chi^2 (8, 25.032) = 0.002$.

3.6.2 Opinión de docentes

En la educación superior, sobre todo a nivel público, es necesario establecer características de calidad que debe de llenar un docente de ese nivel, para desempeñar de forma eficiente su actividad laboral educativa.

Los criterios de opinión de docentes sobre aspectos que definen la calidad de un docente incluidos en la encuesta, se presentan en la gráfica 24.

Gráfica 24. Características que definen la calidad de un docente universitario



Fuente: Encuesta a docentes de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

Los resultados de la gráfica 24, reflejan la relevancia que los docentes le dieron al dominio de la materia, dominio de grupo y metodologías adecuadas, donde el 100% coincidió con estos factores como los de mayor responsabilidad.

Al docente universitario se le han asignado diversos roles, “el de transmisor de conocimientos, el de animador, el de supervisor o guía del proceso de aprendizaje, e incluso el de investigador educativo” (Díaz-Barriga y Hernández, 2001, P. 3).

Por tales razones tiene que tener dominio de la materia que imparte, entiéndase conocimiento teórico profundo de los temas que la misma incluye. Aquí se debe agregar la experiencia en el campo del docente, explícitamente de preferencia, que trabaje en un área relacionada, fuera de las instalaciones universitarias.

Además el docente debe estar en constante actualización, ejerciendo lecturas de bibliografías actualizadas, combinando libros de texto físicos con bibliotecas virtuales, con lo cual también se cumple con el proceso de investigación de los temas abordados.

La experiencia de impartir una materia, solo lo permiten los años transcurridos impartiendo, pero para que existe experiencia enriquecedora, se tiene que combinar con la actualización e investigación constante.

La planificación de la actividad docente, implica la capacidad de ordenar los temas y las metodologías de enseñanza-aprendizaje a utilizar, para el periodo de tiempo asignado tanto al aula como fuera de ella. Ello significa que también debe tener en cuenta las tareas a promover en los alumnos y el tiempo probable de elaboración de las mismas, para que el alumno no sienta el estudio como una carga sino, como una motivación de superación.

El dominio del grupo, lo determina el grado de conocimientos, actualización, experiencia, el tono de voz en el aula y sobre todo la motivación por el aprendizaje que “es una especie de interruptor que se “enciende” al inicio de la actividad del aprendizaje, y que una vez activada (gracias al empleo de la dinámica de grupo, un acertijo o una serie de preguntas inductoras), continúa

automáticamente encendida hasta el final” (Díaz-Barriga y Hernández, 2001, P. 84).

La combinación de características de calidad del docente y que los alumnos de la Escuela de Administración de Empresas de la USAC, en porcentajes significativos indicaron, se presentaron en la gráfica 16. Para destacar de todas las características están: el dominio de la materia, dominio de grupo y metodologías de enseñanza-aprendizaje adecuadas (todas con 100% de calificativo para la calidad del docente).

Importante indicar lo que dice “la perspectiva constructivista... En consecuencia, el manejo de la motivación para aprender debe estar presente y de manera integrada en todos los elementos que definen el diseño y la operación de la enseñanza (contenidos, evaluación, tareas, organización de la actividad, mensajes y retroalimentación, patrones de interacción, recursos y materiales)...” (Díaz-Barriga y Hernández, 2001, P. 84).

Por lo cual la calidad del docente se medirá con las características mencionadas en la gráfica 17 y con los agregados del diseño y la operación de la enseñanza que indica Díaz-Barriga y Hernández (2001, 84).

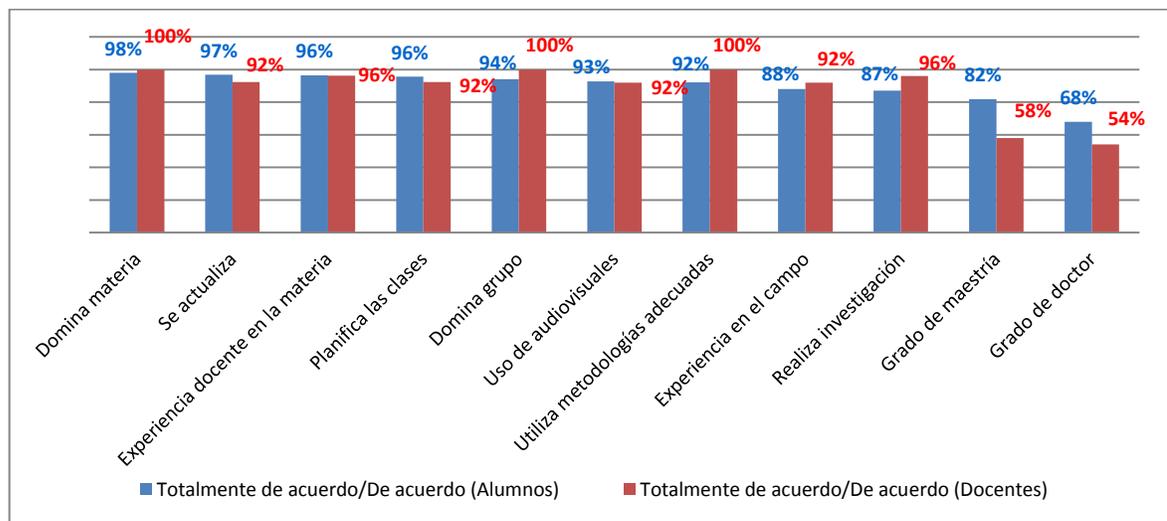
De la gráfica 17, se desprende que el grado académico de Doctorado o Maestría, es importante en la educación universitaria, sin embargo para los docentes fue lo menos relevante en comparación con los otros aspectos.

3.6.2 Opinión de docentes y alumnos en cuanto a características que definen la calidad de un docente universitario

Al comparar los resultados de opinión obtenidos de docentes y alumnos, en lo que concierne a características que definen la calidad del docente universitario, existe coincidencia en las respuestas de ambos grupos.

En la gráfica 25, se presentan los resultados obtenidos, ordenados en porcentaje por la opinión de los alumnos en cuanto a las características mencionadas en el párrafo anterior.

Gráfica 25. Características que definen la calidad del docente universitario



Fuente: Encuesta a alumnos y docentes de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

Los resultados de la gráfica 25, permiten apreciar que tanto docentes como alumnos, estuvieron en sintonía en cuanto a porcentajes similares al seleccionar su respuesta en la encuesta, que respondió cada uno por separado.

Los alumnos consideran como principales características de la calidad del docente, el que domine la materia, se actualice, tenga experiencia, planifique sus clases y dominio de grupo.

Para los docentes lo principal es que domine la materia que imparte, tenga dominio de grupo, utilice metodologías adecuadas, realice investigación y planifique sus clases.

3.7 Enseñanza-aprendizaje virtual

La enseñanza-aprendizaje virtual constituye una herramienta que puede sustituir la modalidad presencial y, al aplicarse, el docente y el alumno, deben de contar como mínimo con una computadora con acceso a internet de banda ancha, para lograr una intercomunicación fluida, aunque no necesariamente instantánea, para intercambiar conocimientos y evaluaciones de los mismos.

3.7.1 Enseñanza-aprendizaje virtual, como alternativa para mejorar el aprendizaje

La encuesta aplicada a alumnos reflejó que el 79% indicó que la metodología de enseñanza-aprendizaje virtual, mejoraría su aprendizaje, de ese dato mayoritario se dedujo que existe conciencia en los alumnos de la necesidad de adoptar esta modalidad, aunque se sabe que requiere sobre todo, de capacitación en la tecnología y software respectivo para este aspecto.

Actualmente en la Escuela de Administración de Empresas, se utiliza el modelo híbrido o Mixto de TIC´s, el cual,

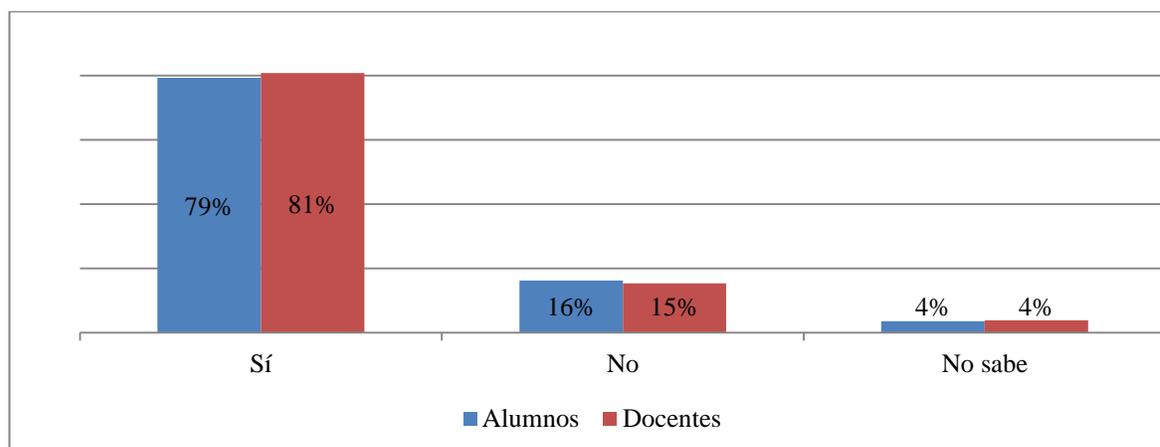
“...al revisar la experiencia latinoamericana en la introducción de un modelo híbrido de docencia universitaria, rápidamente el lector se da cuenta que la mayor parte de los esfuerzos orientados a documentar las experiencias han estado dirigidos al fenómeno de la educación virtual y, en forma menor, a la modalidad híbrida o mixta” (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso - Chile, 2005, P. 17).

La encuesta aplicada a docentes, permitió establecer las preferencias de cada uno de ellos hacia la enseñanza-aprendizaje virtual, de lo cual se deduce que existe conciencia de la necesidad de adoptar esta modalidad, aunque se sabe que requiere sobre todo, de capacitación docente en este aspecto.

De los docentes encuestados, el 81% considera la enseñanza-aprendizaje virtual como una para mejorar el aprendizaje de los alumnos. Aspecto válido, considerando los problemas de ausencia y llegadas tarde de los alumnos al aula.

La gráfica 26, permite observar el comportamiento de opiniones emitidas por docentes y alumnos, sobre la enseñanza-aprendizaje virtual, como alternativa para mejorar el aprendizaje de los alumnos.

Gráfica 26. Enseñanza-aprendizaje virtual, como alternativa para mejorar el aprendizaje de los alumnos.



Fuente: Encuesta a alumnos y docentes de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

Existe total coincidencia de opinión, en cuanto a que la enseñanza-aprendizaje virtual, para la mayoría de encuestados (79% y 81%), mejoraría el aprendizaje de los alumnos.

3.7.2 Disposición a recibir clases con enseñanza-aprendizaje virtual

Es importante destacar que la mayoría de alumnos, indicó en el apartado anterior que la enseñanza-aprendizaje virtual es una alternativa para mejorar el aprendizaje, por que ello, es un indicador que de acuerdo al uso del modelo híbrido y a experiencias que se han tenido cuando por diferentes situaciones se ha dejado de asistir a las aulas en pleno ciclo lectivo, los docentes y alumnos se han visto en la necesidad de utilizarla de forma improvisada.

Al considerar alumnos la enseñanza-aprendizaje virtual, como alternativa para mejorar el aprendizaje, el resultado obtenido fue de que el 75% de alumnos encuestados, está dispuesto a afrontar dicha modalidad como metodología de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo a los resultados obtenidos, se percibe la necesidad de utilizar como modalidad, la enseñanza virtual, debido a que la prevalencia de la clase magistral, afecta su aprendizaje al no estar presentes en tiempo para recibir sus materias, por causas externas como el congestionamiento vehicular y el horario extenso de su jornada laboral (ver gráfica 16).

Además de lo tratado, fue considerado necesario el conocer si los alumnos estaban preparados para la metodología de enseñanza aprendizaje virtual, para lo cual, el grupo focal realizado con alumnos, permitió indagar al respecto.

Al consultar al grupo focal, sobre si estaba preparado para la enseñanza virtual, la respuesta del alumno A fue: *“la necesidad obliga a la preparación de la*

tecnología”, el alumno B indicó, “a pesar que esta rama es una debilidad... se puede aprovechar”, el alumno C mencionó, “los videos son utilizados como herramientas, son una buen opción”, el alumno D afirmó, “Clases semipresenciales, en donde las evaluaciones son realizadas de manera presencial y las clases virtuales”, el alumno E dijo “no es necesario un gran entrenamiento para recibir clases de esta manera”, el alumno F expresó “realizar un curso de nivelación para los temas endebles en tecnología, con el propósito de brindar las herramientas necesarias para las clases virtuales”, El alumno G indicó, “la enseñanza virtual debe realizarse de manera gradual”, el alumno H “La implementación debería ser desde el inicio de la licenciatura”, el alumno I mencionó, “habilitar áreas específicas para la exposición virtual (clases magistrales)”, el alumno J afirmó, “Iniciar con un grupo piloto, focalizar los objetivos”, el alumno K dijo, “crear una plataforma de interacción”.

De acuerdo con lo mencionado por los alumnos, el investigador considera que para adoptar la enseñanza-aprendizaje virtual, en la parte administrativa se debe de contar con una planificación y organización de las necesidades (computadoras, aula virtual, equipo de audio y video, cañoneras, etc.), para determinar la integración de recursos y el respectivo presupuesto para implementación y funcionamiento eficiente, de dicha modalidad educativa.

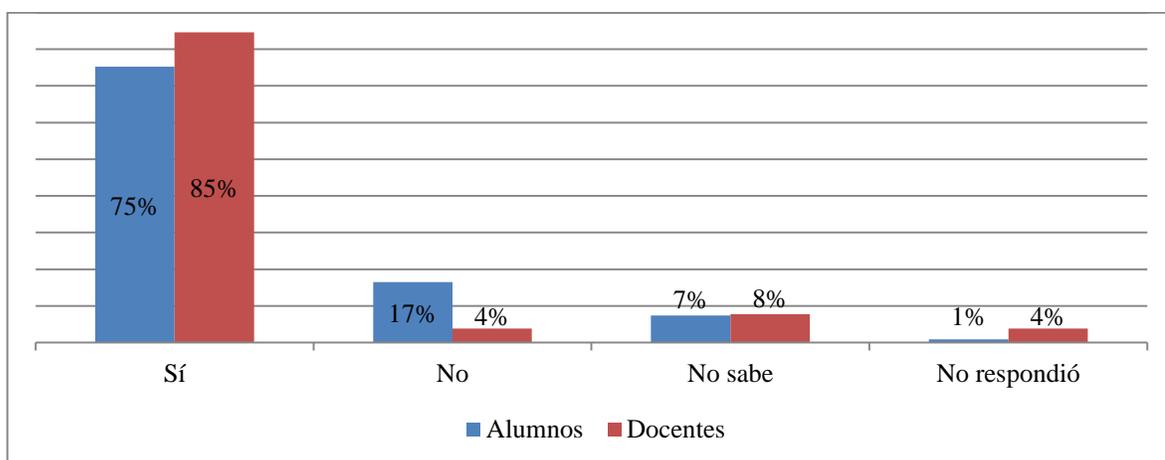
3.7.3 Disposición de docentes a impartir clases por medio de enseñanza-aprendizaje virtual

Al considerarse los docentes la enseñanza-aprendizaje virtual, como alternativa para mejorar el aprendizaje, se consideró necesario medir la disposición de los principales implicados en el proceso educativo para adoptar dicha modalidad. Un 85% de docentes está dispuesto a impartir sus materias con dicha modalidad.

De acuerdo a los resultados obtenidos, se percibe la necesidad de utilizar como modalidad, la enseñanza virtual, pues los docentes afrontan problemas de carácter interno como la masificación y hacinamiento en aulas (ver gráficas 10, 11 y 12).

Al considerar alumnos y docentes la metodología de enseñanza-aprendizaje virtual, como alternativa para mejorar el aprendizaje, se consideró necesario medir la disposición de los implicados principales en el proceso educativo, para adoptar dicha modalidad, lo cual se presenta en la gráfica 27, a continuación.

Gráfica 27. Disposición para adoptar la enseñanza-aprendizaje virtual



Fuente: Encuesta a alumnos y docentes de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

La mayoría de alumnos (75%) y docentes (85%), están dispuestos a trabajar con la metodología de enseñanza-aprendizaje virtual, aspecto relevante para adoptar esta modalidad.

3.8 Acceso al uso de tecnología en el lugar de residencia

3.8.1 Posesión de una computadora con acceso a Internet

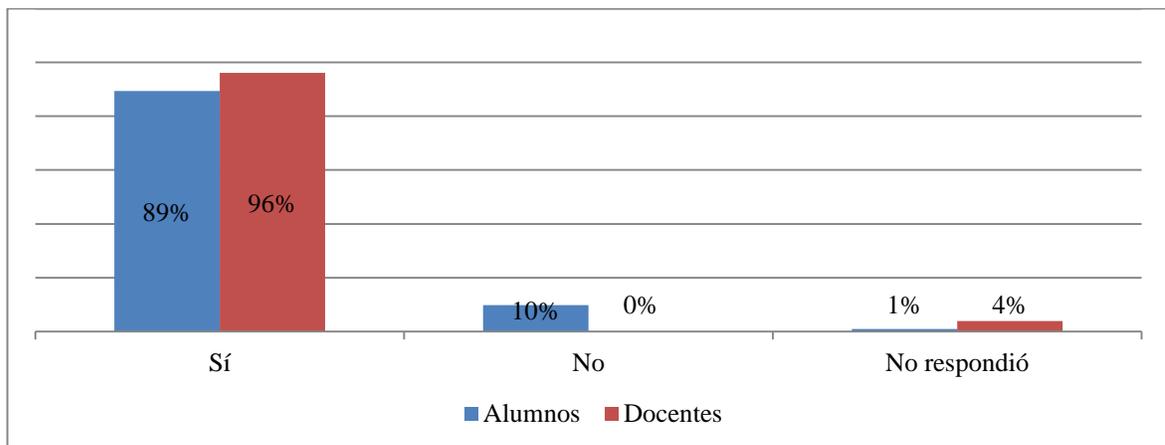
La necesidad de adoptar la enseñanza virtual es irreversible, por lo cual en el mediano plazo se tendrá que estar utilizando, si se quiere estar al día en cuanto a las TIC's y promocionar a la USAC como una universidad de actualidad.

Al consultar a alumnos sobre la disponibilidad de computadora en el lugar donde reside, con acceso a internet, el 89% indicó que tiene dicho acceso. Tal resultado es un indicador importante para la facilidad de efectuar tareas universitarias, ahorrando tiempo y recursos al no tener que trasladarse de un lugar a otro para interactuar con el docente de la materia que cursa.

Al consultar a docentes sobre la disponibilidad de computadora en el lugar donde reside, con acceso a internet, la mayoría (96%) de docentes, cuenta con dichas tecnologías.

La gráfica 28 incluye la comparación de resultados de respuestas de alumnos y docentes sobre la disponibilidad de computadora en el lugar donde reside, con acceso a internet.

Gráfica 28. Dispone de computadora con acceso a internet en el lugar donde reside.



Fuente: Encuesta a alumnos y docentes de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

De acuerdo a los resultados obtenidos, es destacable el que casi la totalidad de los alumnos y docentes, poseen una computadora con acceso a internet.

3.8.2 Acceso a Internet de banda ancha (o alta velocidad)

Para utilizar la enseñanza-virtual, es necesario contar con acceso a internet de banda ancha, debido a que muchas veces se tendrá que interactuar virtualmente enviando materiales didácticos como fotografías, presentaciones, videos, etc. que para poder ser transferidos a través de la red, necesitan de suficiente ancho de banda.

La encuesta alumnos arrojó que el 71% tiene acceso a banda ancha de internet, indicador de una posibilidad significativa de trabajar bajo la metodología de enseñanza-aprendizaje virtual.

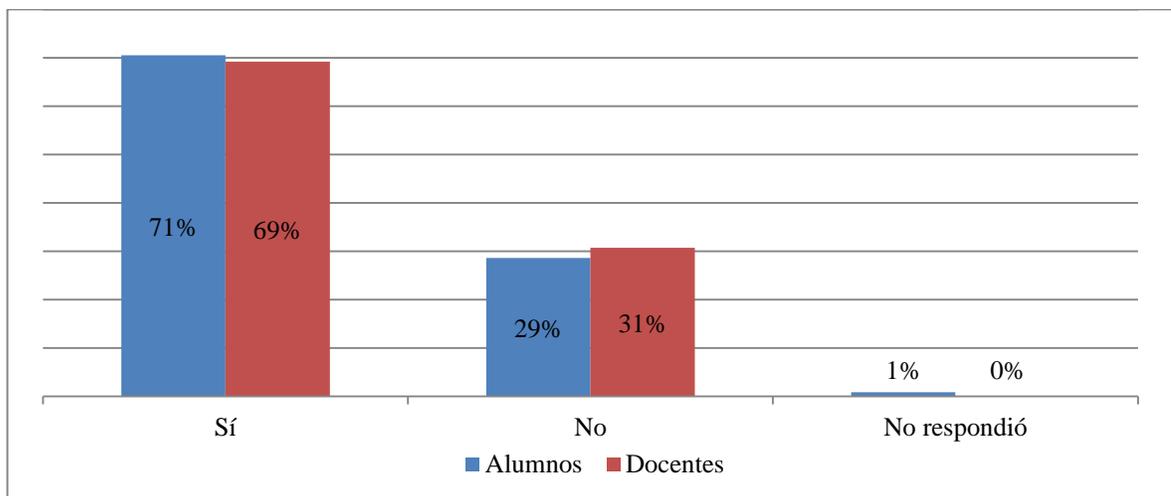
Para formara alumnos con la enseñanza-virtual, es necesario contar con acceso a internet de banda ancha, debido a que muchas veces se tendrá que interactuar virtualmente enviando materiales didácticos como fotografías, presentaciones,

videos, etc. que para poder ser transferidos a través de la red, necesitan de suficiente ancho de banda.

En este aspecto el 69% de docentes indicó contar con esta tecnología. Es significativo el dato de que un 31% no cuente con esta tecnología, aspecto que podría dificultar la efectividad de esta modalidad.

En la gráfica 29, se expone los datos de docentes y alumnos que cuentan con acceso a internet de banda ancha en el lugar donde residen

Gráfica 29. Acceso a internet de banda ancha, en el lugar donde residen alumnos y docentes

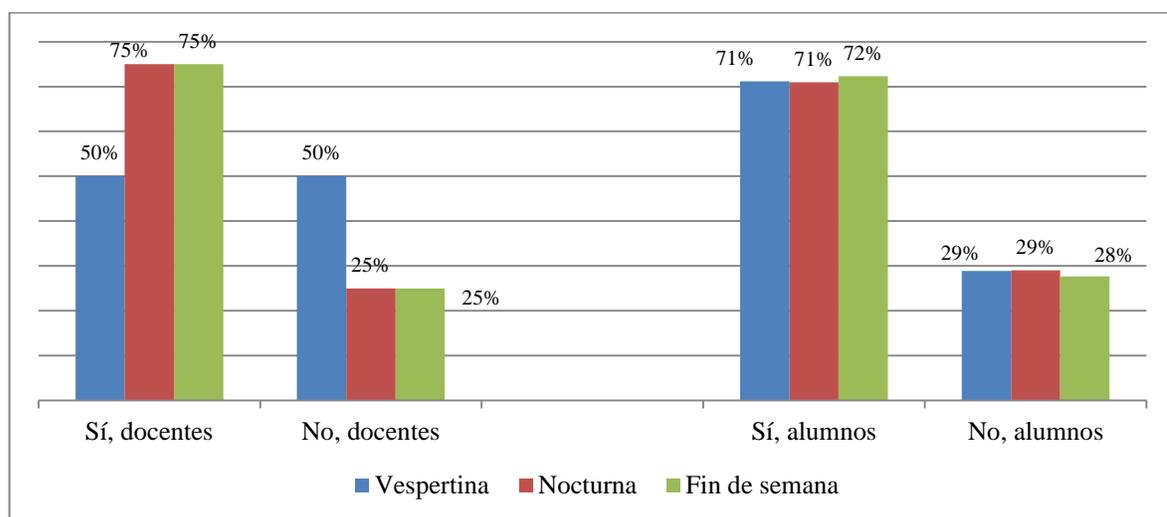


Fuente: Encuesta a alumnos y docentes de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

Los datos con respuesta positiva coinciden entre alumnos y docentes, sin embargo, es representativo el dato de quienes no tienen acceso a banda ancha en el lugar donde residen.

La gráfica 30, permite observar el comportamiento por jornada en cuanto al acceso a banda ancha de parte de docentes y alumnos.

Gráfica 30. Acceso a internet de banda ancha, en el lugar donde residen alumnos y docentes, por jornada de estudio.



Fuente: Encuesta a alumnos y docentes de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

Los docentes de jornada vespertina, representan el mayor porcentaje de carencia del recurso. Los de jornada nocturna y vespertina, en su mayoría tienen acceso.

La mayoría de alumnos de las tres jornadas tienen acceso a banda ancha de internet en el lugar donde residen.

Ante tales resultados, se debe evaluar, el poder instaurar la enseñanza-aprendizaje virtual en jornada nocturna y fin de semana, que es donde la mayoría de docentes tiene acceso a internet de banda ancha en el lugar donde residen.

En la jornada vespertina, sería difícil de instaurar, tomando en cuenta que solo la mitad de los docentes tiene acceso internet de banda ancha en el lugar donde residen.

Los resultados obtenidos en el tema de enseñanza-aprendizaje virtual, son indicadores que permiten inferir que la educación virtual se puede instaurar, siempre y cuando los docentes que no tienen acceso a recursos tecnológicos,

sean apoyados en ese sentido, para por lo menos en el mediano plazo, instaurar dicha modalidad en la Escuela de Administración de Empresas de la USAC.

3.9 Frecuencia recomendada para el uso de las distintas metodologías de enseñanza-aprendizaje para mejorar la formación universitaria

3.9.1 Opinión de alumnos

En la investigación doctoral realizada, se consultó a los alumnos sobre las metodologías de enseñanza-aprendizaje que consideran que pueden mejorar el aprendizaje. Con la pregunta se conoció el orden de preferencia dichas metodologías, que los alumnos consideran deben adoptar los docentes, para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los resultados obtenidos de las respuestas de alumnos, de acuerdo a la jornada a la que asisten a recibir sus clases, se presentan en la tabla 25..

Tabla 25. Metodologías de enseñanza-aprendizaje que deberían utilizar los docentes para mejorar el aprendizaje de los alumnos.

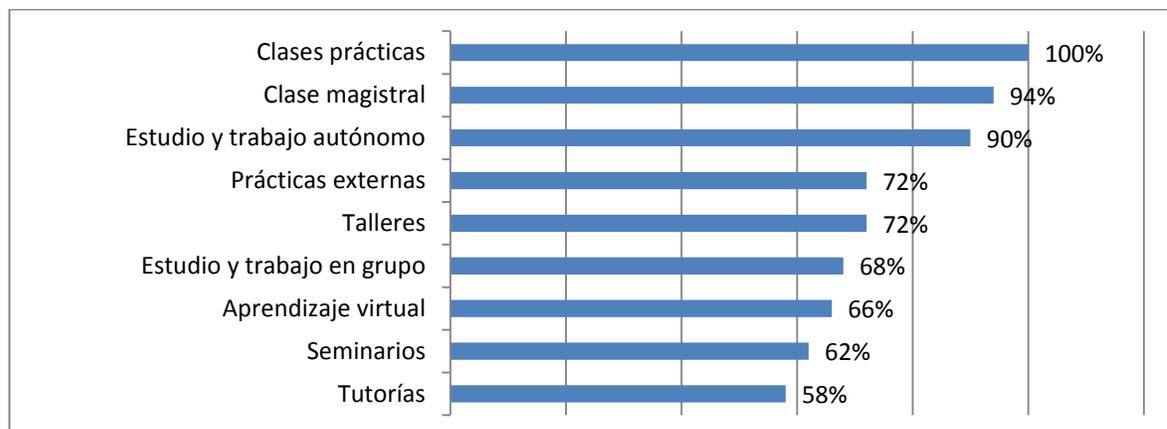
Metodologías de enseñanza-aprendizaje	Jornadas		
	Vespertina	Nocturna	Fin de semana
Clases prácticas	100%	99%	78%
Clase magistral	94%	92%	74%
Estudio y trabajo autónomo	90%	81%	77%
Talleres	72%	79%	51%
Aprendizaje virtual	66%	77%	62%
Prácticas externas	72%	75%	50%
Tutorías	58%	75%	49%
Estudio y trabajo en grupo	68%	71%	51%
Seminarios	62%	66%	44%

Fuente: Encuesta a alumnos de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

En la tabla 25, se evidencia que en las tres jornadas, la opinión de los alumnos es que debe prevalecer para mejorar su aprendizaje, la metodología de enseñanza-aprendizaje correspondiente a las clases prácticas, relegando a un segundo orden de preferencia la clase magistral, aspecto relevante en la docencia universitaria.

Para profundizar en el análisis, la gráfica 31, se presentan los resultados obtenidos en la jornada vespertina.

Gráfica 31. Metodologías de enseñanza-aprendizaje que deberían usar los docentes para mejorar el aprendizaje de los alumnos en la jornada vespertina



Fuente: Encuesta a alumnos de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

De acuerdo a los datos incluidos en la gráfica 31, los alumnos inscritos en la jornada vespertina, prefieren además de las clases prácticas y clase magistral, el trabajo autónomo individual y las prácticas externas.

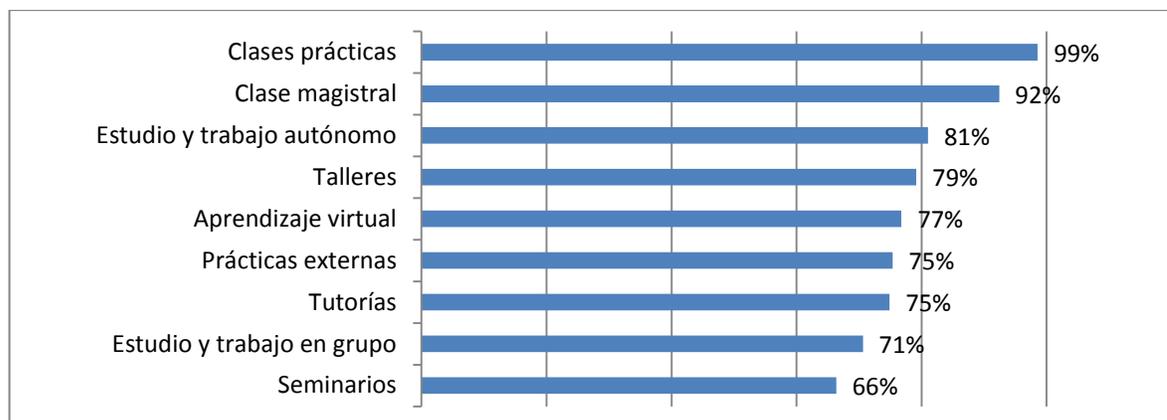
Los resultados permiten inferir que los alumnos consideran que el trabajo individual a diferencia del de grupo, permitiría a cada uno lograr su evaluación y medir sus competencias académicas sin depender de lo que haga el resto de integrantes si participare en trabajo en grupo.

Las prácticas externas son necesarias, debido a que la mayoría de alumnos se dedica solamente a estudiar, no teniendo relación empresarial que le permita aplicar en la realidad las competencias adquiridas en las aulas universitarias. Dichas prácticas también algunos las podrán ver como una opción para emplearse.

El aprendizaje virtual no tuvo tanta preferencia al momento de la encuesta.

En cuanto a la jornada nocturna, los resultados se presentan en la gráfica 32.

Gráfica 32. Metodologías de enseñanza-aprendizaje que deberían usar los docentes para mejorar el aprendizaje de los alumnos en la jornada nocturna



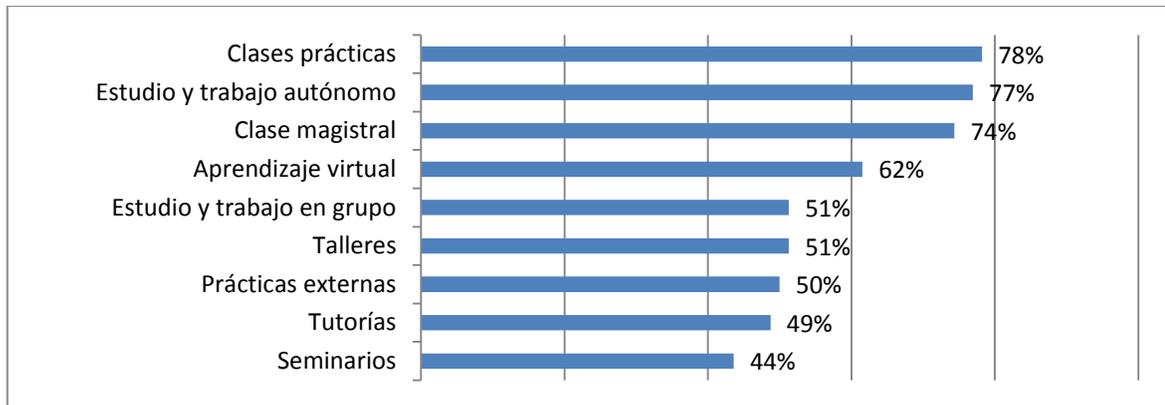
Fuente: Encuesta a alumnos de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

Según los datos de la gráfica 32, los alumnos inscritos en la jornada nocturna, prefieren además de las clases prácticas y clase magistral, el trabajo autónomo individual, el uso de talleres y aprendizaje virtual.

Al igual que en la jornada vespertina, los alumnos consideran que el trabajo individual a diferencia del de grupo, permitiría a cada uno lograr su evaluación y medir sus competencias académicas sin depender de lo que haga el resto de integrantes si participare en trabajo en grupo.

En cuanto a la jornada del fin de semana, los resultados se presentan en la gráfica 33.

Gráfica 33. Metodologías de enseñanza-aprendizaje que deberían usar los docentes para mejorar el aprendizaje de los alumnos en la jornada del fin de semana



Fuente: Encuesta a alumnos de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

En la gráfica 33, se refleja que la preferencia de los alumnos inscritos en la jornada del fin de semana está en primer lugar las clases prácticas, seguido en su orden del estudio y trabajo autónomo, la clase magistral, el aprendizaje virtual y el estudio y trabajo en grupo.

A diferencia de las jornadas vespertina y nocturna, los alumnos relegaron a un tercer lugar en el orden de uso de la clase magistral, siendo una manifestación clave de que los docentes deben evaluar profundamente su uso prolongado, en las aulas de la universidad.

Las diferencias de respuestas entre los alumnos inscritos en las tres jornadas de estudio analizadas (vespertina, nocturna y fin de semana), son significativas en lo que respecta al uso de tutorías de parte del docente para mejorar el aprendizaje de los alumnos, con valor $\chi^2 (6, 14.830) = 0.022$.

3.9.2 Opinión de docentes

La educación que se constituye en la tarea más importante en la que se involucra el ser humano, debe ser objeto de medición de la calidad por cualquiera de estos sistemas o con una mezcla de los mismos, ya que las exigencias globales en la actualidad obligan a las instituciones educativas a fortalecer la calidad de sus procesos y por ende a revisar la calidad de conocimientos que transmiten.

Acá se debe hacer énfasis en el control de calidad de: sus docentes, metodologías de enseñanza-aprendizaje, estudiantes, instalaciones y tecnología para mencionar algunos, con el fin de garantizar una plena transformación y perfeccionamiento de sus estudiantes y que los mismos estén preparados para contribuir de acuerdo al nivel en el que se encuentren, a la sociedad de sus países, que tanto lo necesita.

Ante lo planteado, se considera que se sigue acarreado o heredando las mismas metodologías de enseñanza-aprendizaje de antaño. Ahora existe la supuesta innovación metodológica con el uso de cañoneras, que incluso están incorporadas en las aulas de la Escuela de Administración de Empresas.

Dicha tecnología ha permitido un acomodamiento del profesor que ya no se preocupa por lo que va a exponer en la tradicional clase magistral, si no que se preocupa en lo que va a escribir para leer en el aula, lo cual durante esta investigación fue severamente criticado por los alumnos encuestados, que además indicaron que existe abuso en el uso de la tecnología, o sea que el docente se dedica a preparar las presentaciones en Power Point, para con ello trabajar todo el semestre en el aula, por medio de la lectura de las mismas, desvirtuando el concepto de clase magistral, expositiva o teórica.

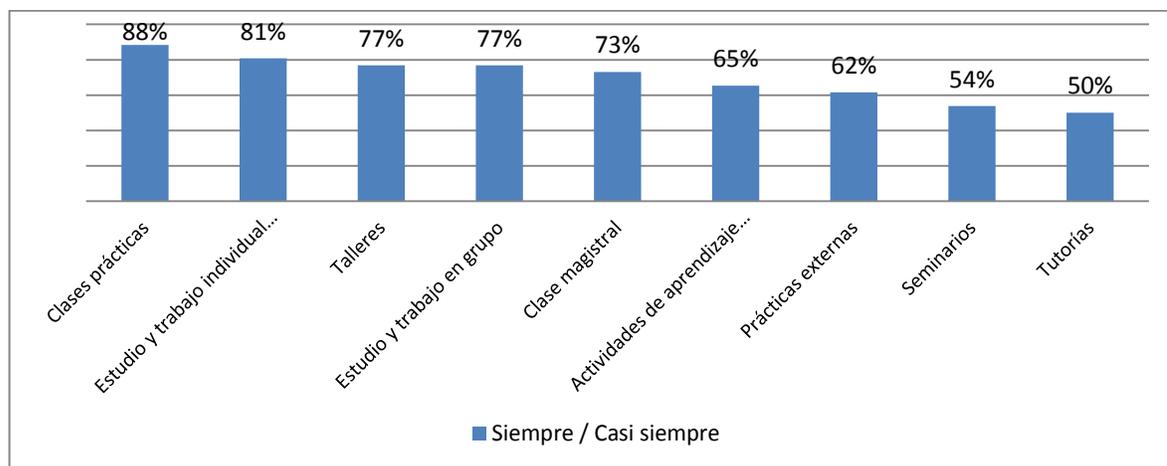
Se debe agregar que antaño el profesor usaba los mismos materiales didácticos impresos de los últimos 20 años, ahora resulta en lo mismo; se usan las mismas diapositivas de años anteriores, sin actualizarse, creando un estancamiento que

limita la característica principal que debe de caracterizar la calidad del docente a todo nivel, como lo es la innovación, por supuesto de la mano de la creatividad.

En la investigación doctoral realizada, se consultó a los docentes sobre las metodologías de enseñanza-aprendizaje que consideran que pueden mejorar el aprendizaje de los alumnos.

Las respuestas se observan en la gráfica 34, donde los docentes respondieron de acuerdo a su criterio personal.

Gráfica 34. Metodologías de enseñanza-aprendizaje que los docentes consideran que pueden mejorar el aprendizaje de los alumnos



Fuente: Encuesta a docentes de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

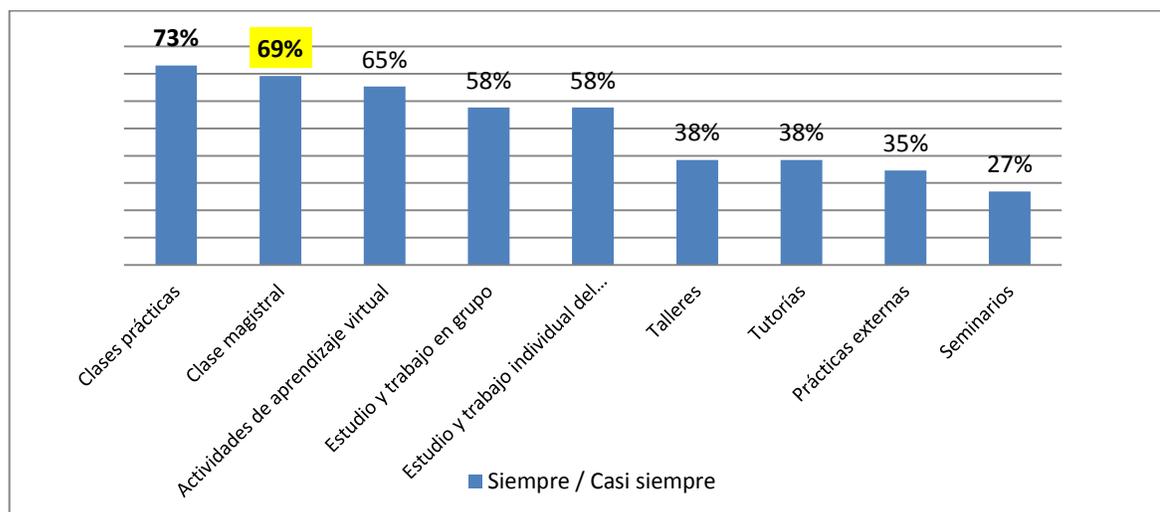
De acuerdo con la gráfica 34, los docentes consideran que mejoraría el aprendizaje de los alumnos, si se logra utilizar todas las metodologías de enseñanza-aprendizaje, aunque con leves diferencias, el orden sería, de usar las clases prácticas como prioridad, seguido por estudio y trabajo autónomo del estudiante, talleres, estudio y trabajo en grupo y clase magistral (quinto lugar del orden), seguido muy de cerca por actividades de aprendizaje virtual, luego prácticas externas, seminarios y tutorías.

El 88% de los docentes consideran que mejoraría el aprendizaje de los alumnos, si utilizaran como prioridad las clases prácticas.

Los docentes creen conveniente el trabajo autónomo del estudiante, debido a que únicamente así se logra el compromiso y responsabilidad del alumno para alcanzar los objetivos de aprendizaje, claro si cumple con lo encomendado por el docente. Acá se logra evaluar equitativamente el trabajo de cada alumno, siempre y cuando el docente dedique el mismo tiempo para calificar cada tarea que el estudiante realiza tanto en el aula como fuera de ella.

Por otra parte se consultó a los docentes, sobre las metodologías de enseñanza-aprendizaje que les gustaría usar para enseñar. Los resultados obtenidos se visualizan a continuación en la gráfica 35.

Gráfica 35. Orden de prioridad de metodologías de enseñanza-aprendizaje que al docente le gustaría usar para enseñar

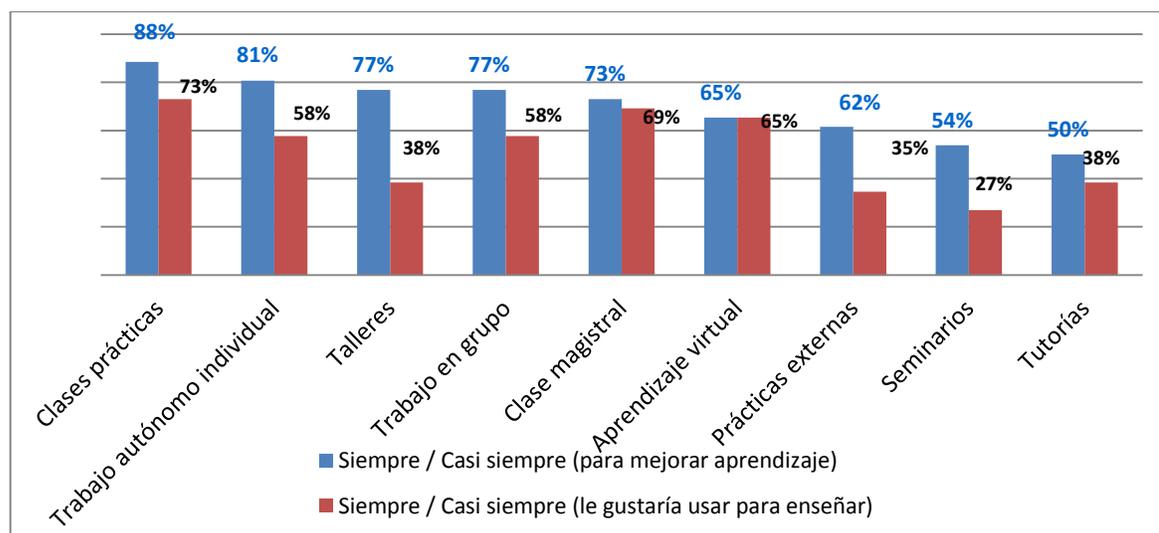


Fuente: Encuesta a docentes de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

A los docentes (73%) les gustaría como prioridad las clases prácticas, seguido de la clase magistral (segundo lugar) y actividades de aprendizaje virtual, manifestando la necesidad por innovar la enseñanza universitaria a través de esta última tecnología mencionada. En la gráfica 35, se resalta el 69%, debido a que representa el uso de la clase magistral, de la cual el docente está dispuesto a dejar de utilizar como su principal metodología de enseñanza, relegándola a un segundo lugar, o sea que preferiría impartir docencia utilizando clases prácticas (73%).

Para contrastar las respuestas de docentes en cuanto a las metodologías que mejorarían el aprendizaje, comparadas con las metodologías que les gustaría utilizar para enseñar, se elaboró la gráfica 36.

Gráfica 36. Metodologías de enseñanza-aprendizaje que los docentes consideran que mejorarían el aprendizaje de los alumnos versus metodologías de enseñanza-aprendizaje que les gustaría utilizar para enseñar



Fuente: Encuesta a docentes de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

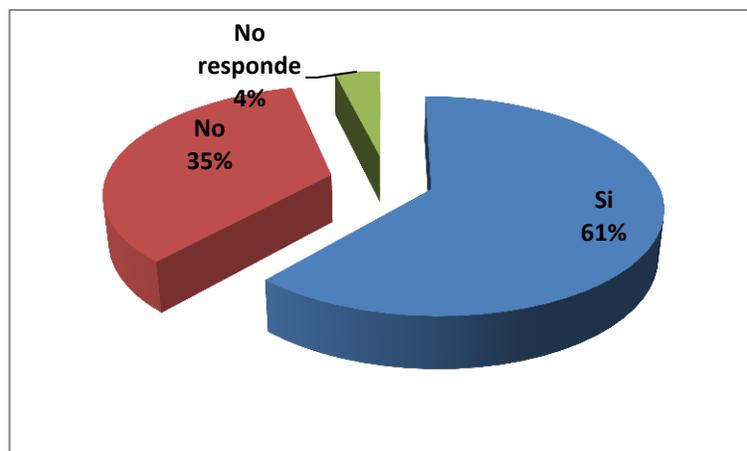
La gráfica 36, permite observar la discrepancia de opinión y criterio de los docentes al manifestar que los alumnos aprenderían mejor si se utilizara como prioridad las clases prácticas, seguido en orden: trabajo autónomo individual, talleres, trabajo en grupo y luego la clase magistral.

Sin embargo, a los docentes les gustaría utilizar clases prácticas, pero ponderan como segunda opción de preferencia, la clase magistral.

La clase magistral se ha convertido en un paradigma, además de ser una costumbre y acomodo que no permite la innovación, a pesar de estar conscientes los docentes de la necesidad de utilizar otras modalidades de enseñanza, no consideran o no están dispuestos a este cambio.

En la docencia universitaria, se necesita de la creatividad e innovación metodológica de enseñanza-aprendizaje, para generar interés y motivación en los alumnos por la cátedra que se imparte. En la gráfica 37, se presentan las respuestas de los docentes a quienes se les consultó sobre si habían hecho alguna innovación al respecto.

Gráfica 37. Docentes que han hecho innovaciones metodológicas de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Encuesta a docentes de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

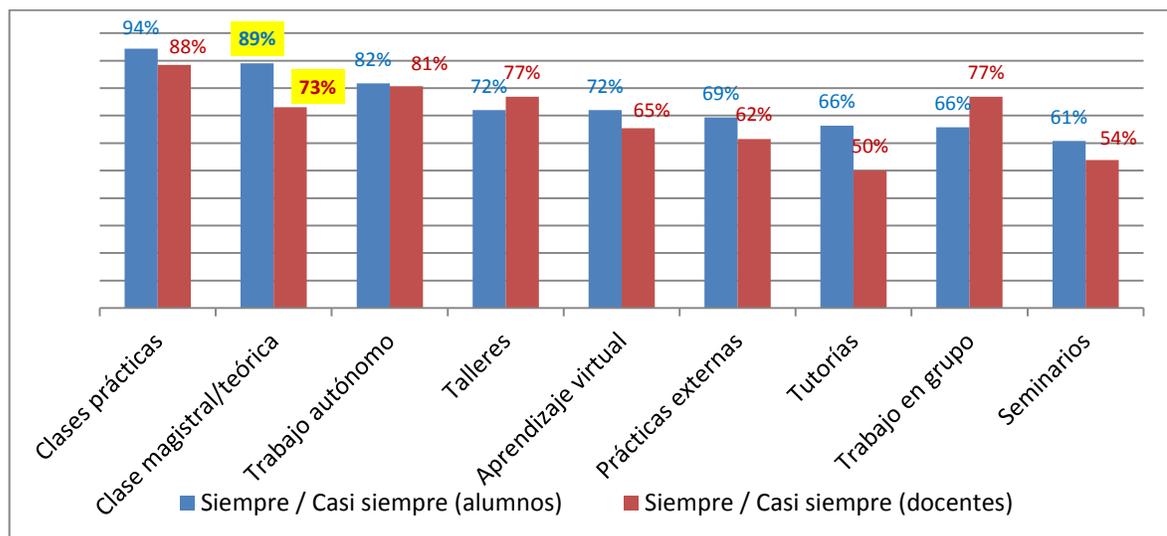
La mayoría de docentes manifestó el haber realizado innovaciones metodológicas, lo cual significa que llenan esa competencia para el desempeño de su labor.

Sin embargo, es destacable el dato del 35% que indicó que no y un 4% que no respondió, por lo cual el 39% de docentes no tiene desarrollada esa competencia.

3.9.3 Comparación de opiniones y alumnos en cuanto a frecuencia de uso de metodologías de enseñanza-aprendizaje que mejorarían la formación universitaria

Las prioridades de uso de las metodologías de enseñanza-aprendizaje que se presentan en la gráfica 38, representan indicadores de frecuencia de uso para mejorar el aprendizaje, ello de acuerdo a opiniones de docentes y alumnos.

Gráfica 38. Prioridades de uso de metodologías de enseñanza-aprendizaje que según docentes y alumnos, mejorarían el aprendizaje



Fuente: Encuesta a alumnos y docentes de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

Los alumnos (94%) y docentes (88%) coincidieron en que el uso de clases prácticas, son las metodologías de enseñanza-aprendizaje que deben priorizar en el aula para mejorar el aprendizaje.

Para los alumnos debe seguir en orden de prioridad, la clase magistral (89%), el trabajo autónomo individual (82%), los talleres y aprendizaje virtual (72%), prácticas externas (69%), tutorías y trabajo en grupo (66%), seminarios (61%).

Los docentes consideraron que al uso de clases prácticas, debe seguir el trabajo autónomo individual (81%), los talleres y trabajo en grupo (77%), clase magistral (73%), aprendizaje virtual (65%), prácticas externas (62%), seminarios (54%) y tutorías (50%).

Es importante destacar que los docentes dejarían la clase magistral como prioridad número cinco en el orden de uso de las metodologías indicadas. Con ello se puede inferir que tienen claro que el uso de otras metodologías puede hacer más eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje. En tabla 26, se muestra el orden de prioridad de uso que docentes y alumnos consideran que se deben dar a las metodologías de enseñanza-aprendizaje, para mejorar el aprendizaje.

Tabla 26. Preferencia de uso de metodologías de enseñanza-aprendizaje, que según docentes y alumnos, mejoraría el aprendizaje

Prioridad de Docentes			Prioridad de alumnos		
1	Clases prácticas	88%	1	Clases prácticas	94%
2	Trabajo autónomo	81%	2	Clase magistral/teórica	89%
3	Talleres	77%	3	Trabajo autónomo	82%
4	Trabajo en grupo	77%	4	Talleres	72%
5	Clase magistral/teórica	73%	5	Aprendizaje virtual	72%
6	Aprendizaje virtual	65%	6	Prácticas externas	69%
7	Prácticas externas	62%	7	Tutorías	66%
8	Seminarios	54%	8	Trabajo en grupo	66%
9	Tutorías	50%	9	Seminarios	61%

Fuente: Encuesta a alumnos y docentes de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

Los alumnos, son quienes opinaron que como segunda opción para mejorar su aprendizaje sería la clase magistral. Este aspecto delata que los alumnos están acostumbrados a la clase magistral, lo que la convierte en el paradigma a romper.

3.10 Recomendaciones a coordinadores de área, para mejorar las metodologías de enseñanza-aprendizaje de los docentes de la Escuela de Administración de Empresas de la USAC.

3.10.1 Opinión de alumnos

En la encuesta a alumnos se incluyó la pregunta 19, que consultó a los alumnos sobre los aspectos a recomendar a los coordinadores de área para mejorar las metodologías de enseñanza-aprendizaje, utilizadas por los docentes.

En la gráfica 35, se observan las categorías con mayor peso de respuesta de parte de los alumnos. Es importante aclarar que los alumnos registraron varias respuestas en las diferentes categorías presentadas en dicha gráfica.

Cada categoría es representada en una barra de la gráfica 39, por lo cual al sumar todos los porcentajes de cada barra, no suman el 100%.

Gráfica 39. Recomendaciones de alumnos a coordinadores de área, para mejorar las metodologías de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Encuesta a alumnos de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

De lo expuesto en la gráfica 39, resaltan las recomendaciones como: el impulso a las metodologías de enseñanza-aprendizaje propuestas en esta tesis doctoral más la exigencia de docentes con experiencia, mayor formación en la materia que imparten, mejorar infraestructura acorde al tamaño de los grupos y uso de nuevas tecnologías y enseñanza virtual para impartir clase; todas ellas conformadas como las categorías que más peso tuvieron en la encuesta a los alumnos.

Los otros factores como la masificación, coordinación de carreras, actualizar pensum y generar material de apoyo, tuvieron escasa relevancia en las recomendaciones de alumnos al momento de responder la encuesta.

Es importante resaltar que las recomendaciones de alumnos son claves para mejorar el desempeño docente y relativamente mejorar la eficiencia de la educación universitaria. A continuación se presenta la selección de algunas respuestas obtenidas (los textos se transcriben íntegramente), comprendidas en las cinco categorías de mayor coincidencia (que se visualizan en la gráfica 35) y que también pueden estar contenidas en otras.

a. Impulso a metodologías propuestas

“Todos los docentes se preparen más, que tengan más conocimientos en las metodologías para poder impartir mejor sus cátedras”

“Que las clases sean más prácticas, por mi parte considero que se aprende más en la práctica además me prepararía como un mejor profesional. Clases más actualizadas algunos cursos todavía dan ejemplos de saber que año y bibliografía muy antiguas. Clases más virtuales, más tecnología”

“Que se realice una unificación de enseñanza en relación a la metodología, ya que todos cubren el contenido, pero a su manera. Verificar con cual aprenden más los alumnos para impartir esa”

“Que los metodologías utilizadas sean puestas en práctica, más las clases teóricas para comprender sus funciones al igual las prácticas, ya que se necesita repetición para su manejo y entendimiento”

“Realizar clase más dinámicas que permitan la participación de todos o la mayoría de los estudiantes. Crear canales de comunicación que permitan a los estudiantes realizar preguntas extra-aula”

“Una de las recomendaciones más importantes sería el realizar más actividades prácticas dentro y fuera del campus universitario, en donde se ponga en la realidad toda la teoría que se recibe en los salones, además la implementación de otros idiomas, es un factor clave para no salir en desventaja ante las universidades privadas, así como charlas con personas que conozcan y compartan experiencias laborales ciertas a los estudiantes”

“Que los docentes se comprometan en sus labor; tomar en cuenta la opinión del estudiante, quien es a la larga el que observará el conocimiento, ya que en la actualidad hay docentes que solamente hacen bulto, afectando al estudiante”

“Tratar de no hacer muchos trabajos en grupo y enfocarse más a la tecnología que es ahí donde hoy en día se practica, es decir que se necesita más práctica antes que teoría y es muy buena la idea de hacer prácticas, pero serían mejores si se hicieran fueran de la USAC, es decir que fueran en el mercado exterior y competencia”

“Que implementen el internet como otro campo de aprendizaje aparte de actividades grupales como talleres, aprendizaje en video y audio como actividades externas de aprendizaje. La actualización constante sobre los temas que se imparte y utilizar más constantemente la computadora y tecnología disponible”

“Actualizar las metodologías de aprendizaje, incluir más aprendizajes virtuales y participación en chats o foros de cada curso. Capacitar más a los docentes para que se actualicen en los temas de cada curso. Ellos se capacitan por su cuenta, pero realmente no se si existe algún programa de parte de la facultad de mejora continua”

“Creo que la forma de enseñar no está de acuerdo a los tiempos modernos, hay aspectos y formas de enseñanza de los años 70’s y 80’s”

b. Docentes con experiencia en el tema que imparten

“Tener docentes calificados en desarrollo de los temas, que se imparten en las aulas”

“Reforzar ciertas áreas de estudio (Métodos y Financieras) ya que Operaciones, Merca, los docentes trabajan en el área que enseñan”

“Que el docente posea amplia experiencia del curso que imparta, que se le brinde talleres para que conozcan y estén actualizados, que se capacite a los docentes de forma constante”

“1o. Que los docentes sean expertos en el área. 2o. Que sea un buen didacta, ya que existen maestros con muchos conocimientos pero no poseen el don de enseñanza. 3o. Que las clases no sean como un monólogo... que sea de participación del maestro y alumno”

“Buscar docente con experiencia, conocimientos, vocación y que tengan muy buenas metodologías de estudio. Así como también que sean puntuales en su horario de trabajo. Que se dedique a cumplir con el programa del curso”

c. Mayor formación docente: capacitación y actualización

“Bueno recomiendo a los coordinadores la actualización de temas, son pocos los licenciados que se salen de los temas que la coordinación establece, para darnos un valor agregado a nuestro aprendizaje, para ponernos al tanto del avance que se está dando a nivel mundial y en la escuela de Admón. se siguen con temas de hace 15 o 20 años, con esto no quiere decir que no sean buenos, pero hay que actualizarnos”

“Actualización en base al ambiente laboral y la forma de implementar los métodos en las diferentes empresas”

“Capacitar a los licenciados que ya no estudian. Destituir a los licenciados con demasiados años en la docencia. Fomentar la interacción entre todos los lic. de la

misma unidad académica. Los nuevos docentes deberían tener por lo menos maestría”

“Que se actualicen en temas importantes conforme a la tecnología”

d. Infraestructura acorde al tamaño de los grupos

“Supervisión en las condiciones en las cuales se imparten los cursos. Cantidad de alumnos por clase. La entrega de materiales de apoyo”

“Dar un mejor espacio para que los alumnos no saturen los salones”

“Que los salones no sean saturados de alumnos, ya que como estudiantes se pierde la concentración y es incómodo”

“El factor que más ha afectado es el espacio de las aulas, es totalmente incómodo recibir clases parado y la otra recomendación es que al dejar los laboratorios prácticos, se de la resolución para comparar si elaboró bien o no, ya que muchas veces solo se entregan y no se sabe en que error se incurrió”

“Que mejoren las instalaciones, ampliar aulas o abrir nuevas cedes centrales y regionales. Realizar las clase prácticas y proporcionar licenciados que aparte que sepan la cátedra, sepan interactuar con los estudiantes”

“Tener menos alumnos por clase para que la enseñanza sea más personal y con mayor capacidad del docente para atender dudas. Crear un programa de retroalimentación virtual”

e. Uso de nuevas tecnologías y enseñanza virtual

“Que todos tengan un blog de cada curso para poder tener material de apoyo, ya que algunos cursos si los tienen y son de mucha ayuda”

“Que tenemos que actualizarnos en la utilización de internet y que todos tengamos una clave”

“Utilizar siempre bibliografía actualizada y el uso de la cañonera para una mejor explicación”

“Implementar tecnología dentro de cada unidad académica y remodelar cada edificio con colores adecuados”

“Que las bibliografías de los cursos sean actualizadas o recientes. Que los coordinadores tenga ética y valores como profesionales, porque algunos solapan irregularidades que se dan en esta facultad x que dejan mucho que decir. Que implementen más tiempo para aclarar dudas vía internet o personalizado”

“Colocar pizarras inteligentes, sería más rápido y eficaz, al momento de la clase magistral. Que hay más espacio para recibir clase, algunas veces ya ni hay lugar para entra a clases”

3.10.2 Opinión de docentes

En la encuesta a docentes se incluyó la pregunta 27, en la cual se les consultó sobre los aspectos a recomendar a los coordinadores de área para mejorar las metodologías de enseñanza-aprendizaje.

En la gráfica 40, se observan las categorías con mayor peso de respuesta de parte de los docentes. Es importante aclarar que los alumnos registraron varias respuestas en las diferentes categorías presentadas en dicha gráfica.

Cada categoría es representada en una barra de la gráfica 40, por lo cual al sumar todos los porcentajes de cada barra, no suman el 100%.

Gráfica 40. Recomendaciones de docentes a coordinadores de área, para mejorar las metodologías de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Encuesta a docentes de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

Los resultados obtenidos y reflejados en la gráfica 40, en su orden resaltan las recomendaciones a coordinadores de área, iniciando con el uso de nuevas tecnologías y enseñanza virtual, seguidas de, mayor formación (capacitación y actualización) docente, impulso a las metodologías de enseñanza-aprendizaje propuestas en esta tesis doctoral y evitar masificación.

Los otros factores como la selección de docentes con capacidad, experiencia y vocación, ampliar horario a docentes, mejorar infraestructura, libertad de cátedra, ejercicios dirigidos, prácticas externas y contratar más docentes, tuvieron escasa relevancia en el censo.

A continuación se presenta la selección de algunas respuestas obtenidas (los textos se transcriben íntegramente) de los docentes censados, comprendidas en las cuatro categorías de mayor coincidencia (que se visualizan en la gráfica 36) y que también pueden estar contenidas en otras.

a. Uso de nuevas tecnologías y enseñanza virtual

“En primer lugar que los coordinadores den el ejemplo en el uso de la tecnología y que se pueda aprobar la planificación de cada docente, que experimente en su salón de clase, sin necesidad de que todos los catedráticos deban decidir si se hace o no, es decir dejar libertad de cátedra”

“En el proceso de enseñanza-aprendizaje sería bueno implementar el aprendizaje virtual como alternativa para los estudiantes que no pueden asistir en forma normal a sus clases, para que puedan complementar o completar lo que no pudieron recibir por no poder asistir a clases”

“Hacer más prácticas las clases relacionadas con la realidad de las empresas y acercarlos a ellas. Hacer foros en línea para que los estudiantes se familiaricen con esas nuevas metodologías”

“Hay que modernizar la Escuela, creo que nos estamos quedando a la zaga con uso de las tecnologías modernas”

b. Mayor formación docente: capacitación y actualización

“Actualización constante”

“Que se capacite constantemente a los docentes para actualizarlos en las diferentes metodologías de enseñanza-aprendizaje”

“Que innoven y no nos sigan encasillando en lo mismo”

“Que se actualicen para innovar y salir del aprendizaje memorístico obsoleto para dar paso a una nueva era educativa”

“1. Capacitación a los docentes. 2. Seleccionar a los docentes por capacidad, experiencia y vocación. 3. Motivación a los profesores con cursos fuera de la universidad”

c. Impulso a metodologías propuestas en esta tesis doctoral

“Que impulsen en los docentes el uso de las metodologías anteriormente descritas”

“Programar cursos prácticos en donde aprendamos metodologías que se adecúen al curso que impartimos, que con estas metodologías logremos captar el interés y la dedicación de los alumnos en nuestro curso y los demás”

“Impulsar el aprendizaje virtual y las prácticas externas”

“Practicar ejercicios dirigidos en clase”

“Que desarrollemos estrategias coherentes con respecto a la educación superior en el desarrollo de nuestras actividades”

d. Evitar masificación

“Mejorar las condiciones físicas de las instalaciones y contratación de más profesores para apoyar mejor a los estudiantes”

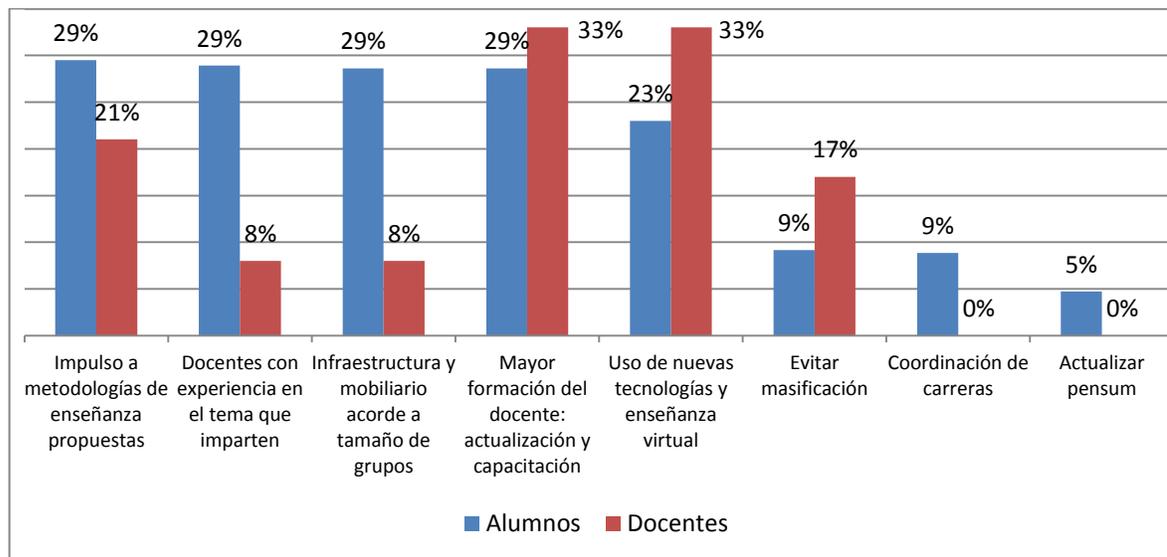
“Se debe contar con más equipo audiovisual en los salones. Se debe solucionar el hacinamiento en las aulas, muchos alumnos abandonan por falta de espacio, lo recomendable es asignar por secciones a los alumnos”

“Que tengamos menos estudiantes por profesor. Que nos paguen todas la horas que requiere el trabajo docente. Que contraten docentes por vocación y no por necesidad de trabajo o por compromisos políticos”

3.10.3 Comparación de recomendaciones de alumnos y docentes a los coordinadores de área sobre las metodologías de enseñanza-aprendizaje.

En la gráfica 41, se presentan las categorías que mayor frecuencia de opinión tuvieron entre alumnos y docentes de la Escuela de Administración de Empresas de la USAC. Los porcentajes de las categorías se ordenaron del mayor al menor, de acuerdo a los resultados de alumnos.

Gráfica 41. Recomendaciones de alumnos y docentes a los coordinadores de área sobre las metodologías de enseñanza-aprendizaje.



Fuente: Encuesta a alumnos y docentes de la Escuela de Administración de Empresas, USAC, 2012

La gráfica 41, permite observar que los porcentajes no coinciden en el orden de cada categoría recomendada por cada grupo de alumnos y docentes encuestados.

Las categorías de respuesta que coinciden entre los grupos son la mayor formación docente (actualización y capacitación) como prioridad para los dos grupos, aunque los grupos de alumnos resaltaron también el impulso a las metodologías de enseñanza propuestas en esta tesis doctoral, docentes con experiencia en el tema que imparten, infraestructura y mobiliario acorde al tamaño de los grupos (todas con 29% de respuesta).

El uso de nuevas tecnologías y enseñanza virtual es otro factor que coincidieron los dos grupos, para los docentes como prioritario y para los alumnos como quinta en el orden de porcentaje de recomendaciones a los coordinadores de área.

Otro aspecto vital es que los docentes ven como tercera opción, evitar la masificación de las aulas, mientras que para los alumnos no es evidente, si

contrasta con la respuesta que ellos mismos emitieron en cuanto a mejorar infraestructura, que al lograrse, por ende disminuiría la masificación.

Los docentes, tampoco le dieron mayor importancia a, la experiencia del docente en el tema que imparte.

Luego de conocer el reporte específico de resultados de este estudio, a continuación se presentan las conclusiones, recomendaciones y propuesta.

Capítulo IV. Conclusiones

- 4.1 Objetivo 1. Describir las metodologías de enseñanza aprendizaje que se utilizan en la Escuela de Administración de Empresas
- a. Las metodologías de enseñanza aprendizaje utilizadas por los docentes en la Escuela de Administración de Empresas de la USAC, en orden de preferencia e importancia en las jornadas vespertina y nocturna incluyen: la clase magistral (teórica), el trabajo en grupo, el trabajo autónomo individual del estudiante y las clases prácticas. En el caso de la jornada plan fin de semana los docentes utilizan, en su orden, la clase magistral, clases prácticas, trabajo autónomo individual del estudiante y trabajo en grupo.
 - b. Se estableció que no existe diferencia significativa en cuanto al uso que los docentes hacen de las metodologías de enseñanza-aprendizaje con respecto a la jornada en la que están matriculados y al tamaño de grupos atendidos, esto quiere decir que ellos utilizan la misma metodología de enseñanza-aprendizaje, sin distinción de jornada y cantidad de alumnos matriculados en el aula.
- 4.2 Objetivo 2. Determinar las metodologías de enseñanza aprendizaje que serían más efectivas según las necesidades de los alumnos.
- a. Se concluye que la preferencia de los estudiantes de la jornada vespertina, por el uso de metodologías de enseñanza-aprendizaje, incluyen la utilización de clases prácticas, seguidas por la clase magistral (teórica) y el trabajo autónomo individual. Es preciso tener presente que las clases prácticas engloban “diversos tipos de organización como pueden ser las prácticas de laboratorio, prácticas de campo, clases de problemas,

prácticas de informática, etc.” (Díaz, 2006. P. 83) y la clase teórica es “la modalidad más habitual y característica en la enseñanza universitaria, que por sí sola, no es muy recomendable para el fomento del aprendizaje autónomo de los estudiantes” (Díaz, 2006, P. 19).

De acuerdo con los resultados obtenidos en el trabajo de campo de esta tesis doctoral, se concluye que se cumple con lo definido por Díaz (2006), pues los alumnos desean que los docentes efectúen un cambio en los métodos de enseñanza, para con ello alcanzar los objetivos de aprendizaje de ambos actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero sin dejar de utilizar la clase magistral.

Igualmente importante es el trabajo autónomo individual que responsabiliza al estudiante “de la organización de su trabajo y de la adquisición de las diferentes competencias según su propio ritmo. Por parte de quien aprende implica responsabilidad y el control del proceso personal de aprendizaje, y las decisiones sobre la planificación, realización y evaluación de la experiencia de aprendizaje” (Díaz, 2006, P. 191).

Los alumnos desean que el docente trabaje haciendo una combinación de la clase magistral bien planificada con el uso de clases prácticas y trabajo autónomo individual, para poder alcanzar las competencias individuales que no se logran con el trabajo en grupo y las otras modalidades, mucho menos con la clase teórica / magistral. En este sentido, las prácticas externas, representan “un conjunto de actuaciones que un estudiante/titulado realiza en un contexto natural relacionado con el ejercicio de una profesión. ...están diseñadas no tanto como una práctica profesional sino como una oportunidad de aprendizaje” (Díaz, 2006, P. 103).

Asimismo, los alumnos desean que los docentes planifiquen prácticas externas, para aplicar los conocimientos teóricos que adquieren en el aula, pues en la jornada vespertina, la mayoría de estudiantes se dedica únicamente a estudiar y por ende desean incorporarse a la realidad que se vive en una empresa en funcionamiento.

En el caso de los estudiantes inscritos en la jornada nocturna, preferirían que los docentes utilizaran las clases prácticas, seguido de la clase magistral (teórica), el trabajo autónomo individual, el uso de talleres y aprendizaje virtual. Los alumnos de dicha jornada también desean un cambio radical en el uso de métodos de enseñanza de parte de los docentes, al indicar que le den prioridad a las clases prácticas y luego la clase magistral (teórica), incorporando el trabajo autónomo individual derivado de que la mayoría son estudiantes-trabajadores y están sujetos a horarios de trabajo y a enfrentarse diariamente con el congestionamiento vehicular, lo cual les dificulta asistir a las aulas donde cursan la carrera de Administración de Empresas.

También desean la incorporación de talleres que incluyan “sesiones supervisadas de trabajo individual de los alumnos, recibiendo asistencia y guía cuando son necesarias” (Díaz, 2006, P. 54), con lo cual se pueda fortalecer su aprendizaje individual y solventando dudas aprovechando el acceso directo con el docente.

- b. Otro método de adquirir conocimientos con el cual se identifican los alumnos, es el aprendizaje virtual apoyado en el uso de la tecnología, no necesariamente para sustituir las metodologías de enseñanza-aprendizaje propuestas en esta tesis doctoral, sino para ofrecer un modelo al alumno que le permita más posibilidades de adquirir el conocimiento (Cebrián, 2007, p. 39).

- c. Los docentes y alumnos podrían utilizar la metodología de enseñanza-aprendizaje virtual, debido a que la mayoría indicó estar dispuestos a enseñar y a recibir clases con dicho método y además que poseen una computadora, con acceso a internet y de banda ancha, en el lugar donde residen.

- d. Los alumnos matriculados en la jornada del fin de semana, desearían que los docentes utilizaran como prioridad las clases prácticas, seguido en su orden del estudio y trabajo autónomo, la clase magistral (teórica), el aprendizaje virtual y el estudio y trabajo en grupo. En esta jornada se desea un cambio más drástico en las formas de enseñanza aprendizaje, relegando la clase teórica como tercera opción y como cuarta el aprendizaje virtual. También desean que los docentes utilicen el estudio y trabajo en grupo.

- e. El trabajo en grupo corresponde a la asignación de actividades académicas, ya sea para realizarse dentro del aula o fuera de ella. Según Díaz (2006) es mucho más que una técnica, pues no se pretende establecer que hace el grupo, sino como trabajan los elementos que conforman el grupo. Por lo tanto la organización de grupos va enfocada al aprendizaje significativo y de ahí deriva el concepto de aprendizaje cooperativo; el cual es definido como un enfoque interactivo de organización en el aula, según el cual los estudiantes aprenden unos de otros, así como del profesor y de su entorno (p. 169).

- f. Los docentes y alumnos coincidieron en sus respuestas, al contrastar los resultados de la gráfica 10 (opinión de alumnos) y la tabla 16 (opinión de docentes), pues los resultados de preferencia de uso de metodologías de

enseñanza en el aula, de acuerdo al tamaño de los grupos, son semejantes dando con ello mayor sustento al trabajo de campo realizado.

4.3 Objetivo 3. Determinar las metodologías de enseñanza que son viables de aplicar según los docentes, de acuerdo con el nivel de masificación de los salones de clase.

- a. Los docentes consideraron que mejoraría el aprendizaje de los alumnos, si se logra utilizar todas las metodologías de enseñanza-aprendizaje, aunque con leves diferencias, el orden sería, de usar las clases prácticas como prioridad, seguido por estudio y trabajo autónomo del estudiante, talleres, estudio y trabajo en grupo y clase magistral (quinto lugar del orden). Ellos están conscientes de las necesidades de cambio de metodologías de enseñanza-aprendizaje en la Escuela de Administración de Empresas, para mejorar el aprendizaje de los alumnos, sin embargo, les gustaría utilizar para enseñar en el siguiente orden: primero las clases prácticas, seguido de la clase magistral (segundo lugar) y actividades de aprendizaje virtual, manifestando la necesidad por innovar la enseñanza universitaria a través de esta última tecnología mencionada.
- b. Existe discrepancia de opinión y criterio de los docentes al manifestar que los alumnos aprenderían mejor si se utilizara como prioridad las clases prácticas, seguido en orden: trabajo autónomo individual, talleres, trabajo en grupo y luego la clase magistral. Aunque les gustaría utilizar las clases prácticas, ponderan como segunda opción de preferencia, la clase magistral.

- c. La clase magistral se ha convertido en un paradigma, además de ser una costumbre y acomodo que no permite la innovación, a pesar de estar conscientes los docentes de la necesidad de utilizar otras modalidades de enseñanza, no consideran o no están dispuestos a diversificar las metodologías de enseñanza aprendizaje con las que también ellos aprendieron.
- d. Se estableció que no existe diferencia significativa en cuanto al uso de metodologías de enseñanza-aprendizaje que los docentes aplican en salones masificados, pues los resultados de preferencia de uso de metodologías de enseñanza en el aula, de acuerdo al tamaño de los grupos, son muy similares.

4.4 Objetivo 4. Factores internos y externos que afectan el aprendizaje de los alumnos

- a. Se comprobó que los principales factores internos que afectan el aprendizaje de los alumnos son la prevalencia de metodologías de enseñanza-aprendizaje tradicionales y la masificación en las tres jornadas de estudio. En este tema, utilizando el coeficiente de Pearson, se estableció que las diferencias de respuestas entre los tres grupos analizados (jornadas vespertina, nocturna y fin de semana), son significativas en lo que respecta al factor prevalencia de metodologías de enseñanza-aprendizaje tradicionales valor $\chi^2 (6, 17.453) = 0.008$. También se presentó diferencias significativas en cuanto a masificación de las aulas valor $\chi^2 (6, 18.761) = 0.005$.

Ante tales resultados, y tomando en consideración que la metodología de enseñanza “más habitual y característica en la enseñanza universitaria es

la clase teórica...” (EEES, 2006, P.19), y es la más practicada en la Escuela de Administración de Empresas, es de concluir que dicha modalidad tiene el inconveniente de que el alumno, no pone atención por anotar lo que el docente dice, tampoco le da tiempo de copiar por que la velocidad del discurso supera la habilidad para tomar nota, mucho menos puede hacer un resumen hilado de lo que escucha, generando la incomprensión (Kourganoff, 1973, P. 280). Este factor no es nada nuevo, pero hasta antes de esta tesis doctoral, no se había evaluado en la Escuela de Administración de Empresas.

El segundo factor interno que afecta el aprendizaje, según la respuesta de los alumnos, es la masificación de las aulas, de lo cual se comparte los criterios de Zabalza (2002), pues dicha masificación ha alcanzado niveles muy elevados, producto del alto crecimiento de estudiantes que combinan su trabajo con los estudios universitarios.

- b. Se constató que existen factores externos claves, como el congestionamiento vehicular en jornada nocturna y fin de semana, aunado al horario extenso de trabajo de los estudiantes que asisten a la jornada nocturna, que provocan impuntualidad o ausencia de alumnos, generando en ellos discontinuidad en el aprendizaje de los diversos temas teóricos y prácticos de las materias en las que están matriculados.

En los factores externos se determinó que las diferencias de respuestas entre los alumnos inscritos en las tres jornadas de estudio analizadas (vespertina, nocturna y fin de semana), son significativas en lo que respecta a horario de trabajo, con valor $\chi^2 (6, 61.186) = 0.000$, congestionamiento vehicular con valor $\chi^2 (6, 29.379) = 0.000$ y también se presentaron diferencias significativas en cuanto a falta de transporte con valor $\chi^2 (6, 22.167) = 0.001$.

Capítulo V. Recomendaciones

- a. A partir de los resultados obtenidos en referencia a las metodologías de enseñanza aprendizaje con las que se está formando a los alumnos en la Escuela de Administración de Empresas de la USAC, se recomienda que el director en conjunto con coordinadores de área y docentes implicados, analicen la necesidad de crear nuevos lineamientos que permitan la innovación en la utilización de las metodologías de enseñanza-aprendizaje.

Se requiere que dichas metodologías se adecúen a las necesidades de los alumnos, tomando en cuenta los factores internos e implicaciones como: la prevalencia de metodologías de enseñanza-aprendizaje tradicionales y la masificación de aulas. Al mismo tiempo, la incidencia negativa de factores externos, como el horario extenso de trabajo de los estudiantes y el congestionamiento vehicular.

- b. Es necesario implementar las metodologías de enseñanza-aprendizaje que respondan a las necesidades y requerimientos de los alumnos. Específicamente se recomienda flexibilizar y combinar el uso de metodologías de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a las necesidades expresadas por los alumnos en la conclusión 4.2 y que impulsa el EEES. Las metodologías de enseñanza-aprendizaje recomendadas por los alumnos matriculados según jornada fueron las siguientes:

En la jornada vespertina: clases prácticas, clase teórica (magistral), el trabajo autónomo individual, las prácticas externas y talleres.

En la jornada nocturna: las clases prácticas, seguido de la clase magistral (teórica), el trabajo autónomo individual, el uso de talleres y aprendizaje virtual.

En la jornada de fin de semana: las clases prácticas, seguido en su orden del estudio y trabajo autónomo, la clase magistral (teórica), el aprendizaje virtual y el estudio y trabajo en grupo.

Se propone limitar en la medida de lo posible el uso de clase teórica (magistral), apoyándose con enseñanza-aprendizaje virtual, con el fin de favorecer a los estudiantes que tienen problemas de aprendizaje al verse afectados por factores internos como la masificación y factores externos que les limitan el acceso puntual a las aulas, debido a horarios extensos de trabajo y al congestionamiento vehicular.

- c. Adicional a la diversificación e impulso de las metodologías de enseñanza-aprendizaje propuestas en esta tesis doctoral se requiere elevar el perfil de contratación de docentes con experiencia, con mayor formación en la materia que imparten, mejorar la infraestructura universitaria acorde al tamaño de los grupos y el uso de nuevas tecnologías y enseñanza virtual para impartir clases. Todas ellas conformadas como las categorías que más peso tuvieron en la encuesta que fue aplicada a los alumnos, producto de la pregunta abierta No. 19 del cuestionario.
- d. Las metodologías de enseñanza-aprendizaje que los docentes deben de aplicar de acuerdo con el nivel de masificación de las aulas son: las clases prácticas como prioridad, seguido por estudio y trabajo autónomo del estudiante, talleres, estudio y trabajo en grupo y clase magistral (quinto lugar del orden) (ver ampliación en la propuesta).
- e. Se recomienda a los docentes flexibilizar el uso de metodologías de enseñanza-aprendizaje de acuerdo al tamaño de los grupos, rompiendo el

paradigma del uso de la clase teórica (magistral) como costumbre y comodidad y, por lo que tiene prioridad. Todo ello deberá ir acompañado por la Dirección de la Escuela de Administración de Empresas y coordinaciones de área, con un programa de ampliación de horario de trabajo e incentivos económicos a los docentes.

- f. Tomar en cuenta las recomendaciones que hicieron los docentes a coordinadores de área, iniciando como prioridad con el uso de nuevas tecnologías y enseñanza virtual de igual forma con mayor formación (capacitación y actualización) docente, seguido del impulso a las metodologías de enseñanza-aprendizaje propuestas en esta tesis doctoral y por último, evitar masificación. Todas ellas conformaron las categorías que mayor peso tuvieron en su orden, en la encuesta aplicada a docentes, correspondiente a la pregunta abierta No. 27, del cuestionario.

- g. Que autoridades de la Facultad de Ciencias Económicas lleven a la práctica el uso de nuevas tecnologías y enseñanza virtual, para lo cual deberá habilitar áreas específicas, que incluyan como mínimo un estudio de grabación y transmisión de señal vía internet. Solicitar el espacio de una plataforma virtual para el efecto. Crear un programa de capacitación para docentes y alumnos para la enseñanza-virtual, uso de plataformas virtuales que sean asignadas y diseñar el plan piloto para iniciar el proceso de formación universitaria por dicho medio. (ver ampliación del tema en la propuesta).

5.4 Propuesta

La Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC), constituye la única universidad estatal en el país y que brinda oportunidad a un bajo costo a más de 150,000 estudiantes de formase académicamente y graduarse de las diferentes carreras, con el fin de prestar sus servicios a la sociedad.

Ante tal responsabilidad social, la USAC, debe ser objeto de mayor atención, principalmente del estado que es quien provee los fondos para su funcionamiento, pero también del sector privado y sociedad civil, quienes además de contribuir con sus impuestos al sostenimiento de la USAC, se benefician con los servicios que los ciudadanos egresados de las mismas brindan de forma asalariada o voluntariamente.

Además de los aspectos que incluye la reforma universitaria, esta tesis doctoral incluye una propuesta a nivel universitario y sobre todo a nivel de la Escuela de Administración de Empresas, en la cual se presentan puntos claves considerados por el doctorando, que permitirían mejorar la calidad del aprendizaje de los alumnos que se matriculan.

A continuación se presentan los objetivos generales y específicos y, la propuesta a nivel universitario y de la Escuela de Administración de Empresas.

5.4.1 Objetivos de la propuesta

a. Objetivos generales

- Concientizar a autoridades de la Escuela de Administración de Empresas y USAC, sobre la necesidad de generar un esfuerzo integral de reforma

curricular donde se ponga especial atención a las metodologías de enseñanza-aprendizaje.

- Proponer metodologías de enseñanza adecuadas a docentes, coordinadores de área, personal administrativo y autoridades de la Escuela de Administración de Empresas para mejorar la calidad educativa de docentes y alumnos.

b. Objetivos Específicos

- Sensibilizar a autoridades de la USAC, sobre la importancia de la creación del Centro de Estudios
- Impulsar en los docentes de la Escuela de Administración de Empresas, el uso de metodologías de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva del EEES
- Fortalecer los requerimientos del perfil del docente
- Proponer métodos alternativos de formación docente
- Impulsar el proceso de enseñanza-aprendizaje virtual

5.4.2 Propuesta a la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC), para mejorar su calidad de oferta educativa

a. Creación de centro de estudios de la USAC

Debe crearse un centro de estudios de la USAC, que tenga como objetivo prioritario plantear y generar políticas de beneficio a la calidad educativa.

a.1 Definición de la política

El Centro de Estudios de la USAC, debe generar políticas que demanden una búsqueda de equidad al interior de la Universidad, tanto a nivel de participación como de recursos, que no dependa de la politización actual de la Universidad.

Deberá enfocarse hacia amplios consensos, amplias bases y plantear una continua búsqueda de la equidad y democracia, especialmente ahora que se plantea la Reforma Universitaria.

El Centro de Estudios de la USAC, contará con profesionales, capaces de generar investigaciones para actualizar constantemente las carreras y ajustar la pertinencia de las mismas.

a.1.1 Acciones

- Generar investigaciones que fundamenten las propuestas de cambio en el ámbito universitario.
- Establecer alianzas con organismos internacionales que contribuyan a la generación de proyectos de desarrollo universitario.

a.1.2 Proceso de implementación de la política

- Habilitar un área física específica para la instalación del Centro de Estudios de la USAC.
- Generar el programa de políticas, en orden de prioridad.
- Establecer los perfiles de los profesionales a contratar.
- Elaborar el proceso de selección, contratación, capacitación e inducción de personal.

- Iniciar actividades.
- Publicar las políticas emanadas en medios masivos de comunicación.
- Publicar resultados de las políticas generadas en medios masivos de comunicación.
- Retroalimentación de las políticas.

El anterior proceso permitirá conocer resultados de las políticas implementadas y sus efectos, que serán conocidas por el sector privado, público y la ciudadanía en general, de cuyos beneficios estarán pendientes, para con ello devolverle el papel fundamental a la USAC en sí, en la sociedad.

b. Creación de un Departamento de Investigación en la Escuela de Administración de Empresas

b.1 Definición de la política

La Escuela de Administración de Empresas, debe crear un Departamento de Investigación, para realizar estudios que le permitan estar en constante contacto con la realidad empresarial y social.

b.1.1 Acciones

- Generar investigaciones que fundamenten las propuestas de cambio en el currículo y en sus programas de estudio, que le permitan acercarse a la pertinencia y relevancia de la carrera que ofrece y de acuerdo a ello adecuar sus metodologías de enseñanza-aprendizaje.
- Debe realizar estudios a nivel interno con docentes y alumnos, para establecer si las metodologías de enseñanza-aprendizaje son las

adecuadas y/o están generando los resultados deseados en el perfil académico del egresado.

- Establecer alianzas con organismos internacionales e instituciones nacionales públicas y privadas, para conocer el entorno a profundidad y diseñar metodologías de enseñanza-aprendizaje adecuadas, para lograr la pertinencia de la carrera.

b.1.2 Proceso de implementación de la política

- Habilitar un área física específica para la instalación del Centro de Estudios de la USAC.
- Generar el programa de investigaciones a realizar, en orden de prioridad.
- Establecer los perfiles de los profesionales a contratar.
- Elaborar el proceso de selección, contratación, capacitación e inducción de personal
- Iniciar los proyectos de investigación.
- Generar nuevos proyectos.
- Recibir y evaluar proyectos propuestos por autoridades, docentes y profesionales internos y externos de la universidad.
- Supervisar los proyectos de investigación.
- Retroalimentar los proyectos de investigación.
- Publicar resultados en medios masivos de comunicación.
- Publicar propuestas derivadas de los proyectos de investigación en medios masivos de comunicación.
- Implementación de propuestas que sean pertinentes.
- Evaluación de resultados de las proyectos propuestos implementados.
- Retroalimentación de los proyectos implementados.

El anterior proceso permitirá conocer resultados actualizados de proyectos de investigación realizados y generará propuestas de solución que serán conocidas

por el sector privado, público y la ciudadanía en general, de cuyos beneficios estarán pendientes, para con ello devolverle el papel fundamental que debe tener la Escuela de Administración de Empresas y la USAC en sí, en la sociedad.

5.4.3 Propuesta a la Escuela de Administración de Empresas para mejorar la calidad educativa de sus egresados

La propuesta a la Escuela de Administración de Empresas para mejorar la calidad educativa de sus egresados incluye: la innovación y flexibilidad de uso de las metodologías de enseñanza-aprendizaje que dicta el Espacio Europeo de Educación Superior –EEES-, el proceso para fortalecer el perfil docente y la formación docente, así como el impulso a la enseñanza-aprendizaje virtual.

A continuación se detalla cada uno de los componentes de la propuesta.

a. Proceso de uso de metodologías de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva del Espacio Europeo de Educación Superior –EEES-

Las metodologías de enseñanza-aprendizaje con el enfoque del EEES, que incluyen “Clases teóricas, seminarios-talleres, clases prácticas, prácticas externas, tutorías, estudio y trabajo en grupo, estudio y trabajo autónomo, individual del estudiante” (De Miguel, 2006, P. 18), permiten contar con gran variedad de modalidades que el docente de la Escuela de Administración de Empresas puede seleccionar de acuerdo a las necesidades y al tamaño de los grupos.

Entiéndase con esto que para grupos masificados (grupos que sobrepasan la capacidad del salón o bien superan los 100 alumnos) deberá evaluar de acuerdo a la materia que imparte, la modalidad que considere se adecúe a los objetivos y

alcances de los aprendizajes deseados y planteados en el currículo o programa de la materia que imparte.

Lo fundamental es tener presente que no puede utilizarse el mismo método de enseñanza-aprendizaje para aulas entre 40 y 100 alumnos, que en aulas con más de 100 alumnos.

a.1 Clases prácticas

Las clases prácticas “engloba diversos tipos de organización como pueden ser las prácticas de laboratorio, prácticas de campo, clases de problemas, prácticas de informática, etc.” (De Miguel, 2006. P. 83).

Las clases prácticas, constituyen la preferencia que los alumnos consideraron y que los docentes confirmaron en el estudio realizado, que deberían prevalecer en las aulas, relegando a un segundo plano a la clase magistral (teórica), lo cual no quiere decir que se abandone o deje de utilizar, más entiéndase ello que el docente puede aprovechar el tiempo en el aula en la resolución de casos de empresas reales (en las materias relativamente teóricas) y problemas estadísticos, matemáticos, operativos o financieros (en las materias prácticas), relegando el tiempo a utilizar en la clase magistral, a estas actividades y, la parte teórica correspondiente a ello, puede ser asignada como lectura obligatoria fuera de horario de clase a los alumnos, previo a desarrollar los casos o problemas en el aula.

Lo anterior es una necesidad urgente para mejorar el aprendizaje, derivado que el alumno tendría acceso en el aula a consultar al docente las dudas que surjan. También el docente al relegar un espacio utilizado para la clase magistral (teórica), puede contar con más tiempo para la resolución de problemas en el aula

en conjunto con los alumnos y lograr una mejor explicación y entendimiento de la clase práctica impartida.

a.2 Estudio y trabajo autónomo individual del estudiante

El estudio y trabajo autónomo individual del estudiante, “es una modalidad de aprendizaje en la que el estudiante se responsabiliza de la organización de su trabajo y de la adquisición de las diferentes competencias según su propio ritmo. Por parte de quien aprende implica responsabilidad y el control del proceso personal de aprendizaje, y las decisiones sobre la planificación, realización y evaluación de la experiencia de aprendizaje” (De Miguel, 2006, P. 191).

Se propone la aplicación del estudio y trabajo autónomo individual del estudiante, porque es una metodología que obliga al alumno a planificar su propia formación profesional.

Para aplicar esta metodología de enseñanza-aprendizaje, se necesitan de más horas hombre para lograr la evaluación individual del estudiante.

Para desarrollar esta actividad, se propone a la dirección de la Escuela de Administración de Empresas, la contratación de un docente auxiliar para desarrollar las actividades de apoyo al catedrático titular que atiende aulas con más de 100 alumnos con el fin de contar con mayor ayuda en el aula al desarrollar trabajo autónomo individual del estudiante.

También se puede optar por la creación de un programa de reclutamiento de auxiliares voluntarios que puedan colaborar con los docentes en este aspecto y se puede hacer un contrato verbal con ellos, en el que su asistencia al aula sería cuando se aplique la metodología de enseñanza-aprendizaje denominada, trabajo autónomo individual del estudiante.

a.3 Clase teórica (magistral)

“La clase teórica es la modalidad más habitual y característica en la enseñanza universitaria, que por sí sola, no es muy recomendable para el fomento del aprendizaje autónomo de los estudiantes” (De Miguel, 2006, P. 19).

Se considera que la clase teórica o magistral deberá ser utilizada por los docentes de forma estratégica por ejemplo para introducción de la materia y para cada uno de los temas que la conforman, para explicación teórica de problemas prácticos y sobre todo para explicación de temas que por experiencia del docente causan mayor dificultad de aprendizaje en el alumno.

Al sacrificar tiempo de la clase magistral, el docente contará con mayor tiempo para aplicar la metodología de enseñanza-aprendizaje de las clases prácticas.

Lo planteado con anterioridad significa que el docente debe hacer uso eficiente del tiempo en el aula, convirtiéndose en un guía o tutor de las actividades que el alumno desarrolle. Con ello la formación se estará centrando en el aprendizaje y no como es tradicional en la enseñanza.

a.4 Trabajo en grupo

La modalidad del trabajo en grupo, es conocida como una técnica, sin embargo según De Miguel (2006, P. 169), es mucho más que eso, pues no se pretende establecer que hace el grupo, sino como trabajan los elementos que conforman el grupo. Por lo tanto la organización de grupos va enfocada al aprendizaje significativo y de ahí deriva el concepto de aprendizaje cooperativo; el cual es definido como un enfoque interactivo de organización en el aula, según el cual los estudiantes aprenden unos de otros, así como del profesor y de su entorno.

Este tipo de metodología se propone que se trabaje con grupos de un máximo de cinco alumnos, lo cual facilite que estén cara a cara e intercambiando conocimientos para la construcción de la solución de un problema práctico o bien de un caso de una materia teórica.

Para aplicar esta metodología de enseñanza-aprendizaje, sobre todo en aulas con más de 100 alumnos, se necesitan de más horas hombre para lograr la evaluación del aprendizaje cooperativo. Por lo tanto la contratación de un segundo auxiliar, sería ideal, para lograr los alcances de aprendizaje con dicha metodología.

El contar con un auxiliar voluntario, para estas actividades, evitaría la contratación de un docente auxiliar extra.

a.5 Talleres

Los talleres, “consisten en sesiones supervisadas de trabajo individual de los alumnos, recibiendo asistencia y guía cuando son necesarias” (De Miguel, 2006, P. 54),

Los talleres pueden combinarse con el trabajo individual autónomo del estudiante, para variar el método de enseñanza.

Un ejemplo de aplicación de un taller puede ser, la construcción de un mapa conceptual o mapa mental de una lectura que el alumno haya efectuado, en la cual el docente titular y auxiliar, puede ir apoyando a quien lo solicite. También puede ser la solución de un problema práctico desarrollado como un ejercicio en el aula.

En la aplicación de esta metodología se destaca la participación del docente como guía, pero también la participación de los docentes auxiliares contratados (en el caso que se contrate a otro docente auxiliar por materia, pues actualmente solo existe un docente contratado por cada materia) o bien de los auxiliares voluntarios.

a.6 Prácticas externas

Las prácticas externas representan “un conjunto de actuaciones que un estudiante/titulado realiza en un contexto natural relacionado con el ejercicio de una profesión. ...están diseñadas no tanto como una práctica profesional sino como una oportunidad de aprendizaje” (Díaz, 2006, P. 103).

En el caso de las prácticas externas, se propone a la Dirección de la Escuela de Administración de Empresas, que se diseñe e instaure un programa de ubicación empresarial, en el cual alumnos de la jornada vespertina o de otras jornadas que no cuenten con empleo, puedan tener la oportunidad de lograr aprendizajes en un espacio natural y real, entiéndase en una empresa privada, institución estatal u organizaciones no gubernamentales.

El desarrollo de las prácticas externas se propone que pueda tomarse como mínimo un 30% de la evaluación de la materia. Se considera que las áreas de mayor necesidad de estas prácticas las constituyen: Mercadotecnia, Administración, Operaciones y Finanzas, por lo cual los alumnos en dicho programa se recomienda que tengan la oportunidad de ser posible de elegir el área empresarial en la que desean efectuar su práctica externa.

b. Fortalecimiento del perfil del docente

Derivado del papel principal que desempeña el docente en el aula universitaria y principalmente en la Escuela de Administración de Empresas, donde se forma a profesionales y que de acuerdo al currículo, egresan con un perfil que les permite desempeñarse en cualquier puesto administrativo en cualquier tipo de empresa o institución, es necesario establecer aspectos claves del perfil docente.

b.1 Proceso para fortalecer el perfil docente

Se propone la contratación de docentes con experiencia en el campo, de la materia a impartir, para lograr en el aula la transmisión de conocimientos reales y concretos que le permitan al alumno tener la certeza de que lo aprendido en el aula, ha sido comprobado en la práctica.

El docente con experiencia en el campo, traslada e intercambia conocimientos con los alumnos y fomenta la creatividad e innovación en los proyectos que ellos planifiquen. Además se logra mayor confianza en los alumnos, al saber que están siendo formados por un docente que interactúa con el ambiente aplicando los temas que enseña en el aula.

Las prácticas de laboratorio y de casos se fortalecerían con un perfil docente como el propuesto, derivado que se podrían utilizar casos reales de las empresas donde los docentes laboran.

c. Formación docente

En los resultados obtenidos en el capítulo III, los estudios de post-grado a nivel de maestría y doctorado no resultaron con tanto peso al evaluar los atributos que identifican la calidad del docente universitario.

Sin embargo, la formación académica a nivel de post-grado es vital para que el docente se vaya formando con nuevos conocimientos, nuevos métodos de enseñanza y evaluación, etc. lo cual le permita cada día, ser más eficiente en su desempeño en el aula.

Ante lo indicado, se propone a la Dirección de Escuela de Administración de Empresas, el siguiente proceso de formación docente.

c.1 Proceso de formación docente

- Coordinar con la Dirección General de Docencia, un programa de becas a nivel nacional e internacional y de ayuda económica, para incentivar la formación y actualización de sus docentes al cursar un programa de estudios de post-grado.
- En este caso que no sea el docente el que tenga que estar buscando como obtener la ayuda económica, sino que sea la Escuela de Administración de Empresas, a través de su director, quien le facilite el trámite.
- Coordinar con la Dirección de Desarrollo Académico de la USAC, los cursos de formación didáctica y pedagógica.
- Establecer convenios con instituciones privadas (cámaras, asociaciones, gremios, etc.), gubernamentales y no gubernamentales, para que los docentes puedan participar en conferencias, seminarios o diplomados que ellos realicen, inherentes a la materia que imparten en el aula, facilitándoles ayuda económica total o parcial.

d. Impulso a la enseñanza-aprendizaje virtual

Conociendo la falta de creatividad e innovación en las metodologías de enseñanza aprendizaje de parte de los docentes en la Escuela de Administración de Empresas, se considera necesario implementar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's), en la medida de las posibilidades de cada docente, pues al momento en la mencionada Escuela, no existe una propuesta al respecto de parte de la Facultad de Ciencias Económicas de la USAC, a la cual está adscrita.

Al aspecto anterior se agrega el problema de masificación (sobrepoblación, hacinamiento) que sufren las aulas y que tiene que afrontar la mayoría de docentes, para lo cual deben analizar, evaluar y poner en práctica nuevas o flexibilizar y/o combinar las metodologías de enseñanza-aprendizaje actuales, para lograr los objetivos de aprendizaje que se propone cada uno en la materia que imparte.

La masificación, es un factor interno que causa incomodidad, fatiga, desatención y es uno de los principales factores que afecta el aprendizaje de los alumnos, aunado a factores externos que provocan las ausencias o llegadas tarde de alumnos y profesores.

Tanto docentes como alumnos, de acuerdo con los resultados obtenidos y plasmados en el capítulo III, en su mayoría están dispuestos a impartir y recibir clases con metodología de enseñanza-aprendizaje virtual y, además de ello cuentan con el equipo de cómputo necesario y con acceso a banda ancha de internet, aspectos que son claves y que fundamentan esta parte de la propuesta.

El aprendizaje virtual se logra por medio del uso de la tecnología, no necesariamente para sustituir las metodologías de enseñanza-aprendizaje

propuestas por el EEES, sino para ofrecer un modelo al alumno que le permita más posibilidades de adquirir el conocimiento. (Cebrián, 2007, p. 39).

Para instaurar la modalidad de enseñanza-aprendizaje virtual, se propone a la Dirección de la Escuela de Administración de Empresas, el siguiente proceso:

d.1 Proceso para instaurar la enseñanza aprendizaje virtual

Habilitar áreas específicas, que incluyan como mínimo un estudio de grabación y transmisión de señal vía internet. Solicitar el espacio de una plataforma virtual para el efecto. Crear un programa de formación y/o nivelación para docentes y alumnos para la enseñanza-virtual para el uso de plataformas virtuales que sean asignadas y diseñar el plan piloto para arrancar con esta metodología, la cual se deberá realizar de forma gradual.

d.1.1 Infraestructura para estudio de grabación y de transmisión

Se requiere de un espacio físico por lo menos de 10 metros cuadrados, para instalar un estudio de grabación que permitirá a los docentes contar con la tecnología por ejemplo, para grabar videos de una clase magistral o de la resolución de un problema práctico.

Para el estudio de transmisión se requiere un espacio físico de como mínimo cinco metros cuadrados, don el docente podrá contar con la tecnología por ejemplo, para impartir una clase magistral en línea o explicar la resolución de un problema práctico.

d.1.2 Plataforma virtual

Los docentes deberán contar con el espacio asignado y los permisos necesarios para poder colocar en la plataforma virtual, los documentos de apoyo, presentaciones, laboratorios por hacer y resueltos, ejercicios, lecturas, videos, etc. además de fomentar la interacción, con el fin de apoyar al máximo a los alumnos, sobre todo a quienes por problemas de horario de trabajo, congestión vehicular, masificación y otros, no asisten o llegan tarde a recibir la materia.

d.1.3 Formación y/o nivelación en tecnología y enseñanza virtual

Los docentes y alumnos, que se inscriban en el plan piloto, deberán gozar de capacitación y asistencia de quien la Dirección de Escuela de Administración de Empresas seleccione, para conocer la tecnología, plataformas virtuales, capacidad y uso que se le puede dar. Establecer los alcances y límites, para proyectar la eficiencia educativa que se puede lograr.

d.1.4 Plan piloto de enseñanza-aprendizaje virtual

La Dirección de la Escuela de Administración de Empresas, deberá seleccionar la materia a impartir por esta vía y brindar todo el apoyo y seguimiento a través de las coordinaciones de área, para garantizar la eficiencia de este nuevo proceso educativo.

También en conjunto deberán focalizar los objetivos, para que sea una metodología de un apoyo al trabajo realizado en el aula (modelo híbrido), para luego de los resultados obtenidos, evaluar la posibilidad de crear un programa eminentemente virtual.

Los docentes y alumnos que formen parte del plan piloto, se propone que sean personas dispuestas a asumir el reto y de ser posible que tengan conocimientos en tecnologías de la comunicación TIC's, para agilizar el proceso de inicio de esta modalidad. El resto de docentes, deberá ser capacitado conforme el programa que efectúe la Dirección de la Escuela de Administración de Empresas.

El procedimiento siguiente, para conformar la infraestructura tecnológica para impartir docencia virtual, fue adoptado por el investigador, de acuerdo a los requerimientos de un proyecto de innovación tecnológica de Cebrián M. (2007).

d.1.5 Procedimiento para impartir docencia virtual

a. Organización de la docencia

- Decidir cuál será la parte presencial y cuál, la parte virtual
- Método de enseñanza a utilizar para la docencia presencial y para la docencia virtual
- Seleccionar tecnología (plataformas, videos, videoconferencias, chat, etc.)
- Programar la Introducción de tecnología

b. Innovación de materiales

- Elaboración de documentos de apoyo escritos y videos con casos, ejercicios y laboratorios resueltos, con explicaciones claras de su resolución
- Generar materiales y guías de estudio para facilitar el aprendizaje a los alumnos
- Uso de simuladores para prácticas y test de autocontrol y autoevaluación

- c. Creatividad metodológica
 - Aprovechamiento de los laboratorios de computación para la práctica presencial y formación virtual
 - Apoyo docente con herramientas de la tecnología seleccionada (plataformas, videos, videoconferencias, etc.)

- d. Tutorías virtuales
 - Uso de videoconferencias para explicar puntos críticos de estudio teórico y práctico
 - Facilitar la intercomunicación entre alumno y docente, elaborando listado de preguntas más frecuentes

- e. Actualización de información general de las materias
Información administrativa (fechas de evaluaciones, asignación y entrega de tareas, trabajos grupales e individuales, asistencia a seminarios o conferencias virtuales, etc.)

- f. Desarrollo de proyectos
Proyectos de alumnos o entre alumnos y expertos, que por diversas razones no puedan reunirse físicamente, o bien no coincidan en el lugar y tiempo.

- g. Implementación de biblioteca virtual
Facilitar el acceso a libros de texto actualizados, revistas y publicaciones relacionadas con la materia, entre otros.

Los auxiliares y tutores voluntarios que formen parte de los programas de voluntariado, pueden apoyar la enseñanza aprendizaje virtual.

A continuación se describe la propuesta de programas de voluntariado.

e. Programa de docentes auxiliares voluntarios

Actualmente existe la necesidad en la Escuela de Administración de Empresas, de hacer uso del talento de estudiantes destacados académicamente durante toda su carrera, en proyectos de apoyo académico a estudiantes de promociones venideras.

Por tal razón el doctorando, considera que cada docente titular, debe contar con su docente auxiliar contratado y como mínimo dos docentes auxiliares por materia que imparte.

e.1 Proceso de selección de docentes auxiliares voluntarios

Los coordinadores de área de la Escuela de Administración de Empresas, deberán crear una base de datos de estudiantes que estén dispuestos a brindar su tiempo y trabajo voluntario en beneficio de otras promociones y agruparlos por área de especialización, con el fin de que se tenga disponibilidad para las distintas áreas que conforman la carrera, principalmente para métodos cuantitativos, finanzas, operaciones, mercadeo y administración.

e.1.1 Requisitos que deben llenar los docentes auxiliares voluntarios

- Pensum cerrado o recién graduado.
- Ser estudiante de alto nivel de responsabilidad y académico.
- Otro que los coordinadores de área o la dirección de la Escuela de Administración de Empresas considere.
- Contar con un día disponible a la semana para asistir a las aulas.
- Contar con tiempo disponible para calificar trabajo individual o grupal.

e.1.2 Objetivos del programa de docentes auxiliares voluntarios

- Que el docente cuente con apoyo en el aula, cuando haga uso de metodologías de enseñanza-aprendizaje que impliquen apoyo individual y grupal.
- Aprovechar la calidad y entusiasmo de estudiantes que voluntariamente desean apoyar a otras promociones en su formación académica.
- Lograr intercambio y aplicación de conocimientos de auxiliares voluntarios con el docente y alumnos.
- Retroalimentación del docente, docentes auxiliares contratados y docentes auxiliares voluntarios.

e.1.3 Responsabilidad de los docentes auxiliares voluntarios

- Servir de guía de consulta y apoyo (no hacerles el trabajo) a los estudiantes en el desarrollo de metodologías que impliquen trabajo individual y grupal.
- Controlar la asistencia de alumnos o grupos, si les fueren asignados de esa manera.
- Supervisar el desarrollo del trabajo de alumnos o grupos asignados.

- Consultar cualquier aspecto que considere, al catedrático titular del curso y/o auxiliar de la materia.
- Generar un reporte de actividades realizadas, agregando sus conclusiones y recomendaciones, además de las observaciones que considere para beneficio de la cátedra y de las siguientes promociones de alumnos.

f. Programa de docentes tutores voluntarios

Otra necesidad a suplir en la Escuela de Administración de Empresas, es el apoyo a los trabajos de investigación individual o grupal que desarrollan los alumnos en las distintas áreas y materias que conforman el currículo.

Por tal razón el doctorando, considera que cada docente titular, debe contar con su docente auxiliar contratado y con una cantidad de tutores voluntarios necesarios para apoyar a los grupos de alumnos que realizan trabajos de investigación o proyectos.

f.1 Proceso de selección de docentes tutores voluntarios

Los coordinadores de área de la Escuela de Administración de Empresas, deberán crear una base de datos de estudiantes que estén dispuestos a brindar su tiempo y trabajo voluntario en beneficio de otras promociones y agruparlos por área de especialización, con el fin de que se tenga disponibilidad para las distintas áreas y materias (cursos) que conforman la carrera.

f.1.1 Requisitos que deben llenar los docentes tutores voluntarios

- Pensum cerrado o recién graduado.
- Ser estudiante de alto nivel de responsabilidad y académico.
- Otro que la dirección de la Escuela de Administración de Empresas considere.
- Contar con tiempo disponible para asistir a reuniones con el grupo de alumnos asignado por el docente.
- Contar con tiempo disponible para revisar el trabajo de investigación o proyecto desarrollado por los alumnos que el docente titular le asigne.

f.1.2 Objetivos del programa de tutores voluntarios

- Que el docente cuente con apoyo fuera del aula, cuando se hagan trabajos de investigación o proyectos donde se aplique el trabajo en grupo.
- Aprovechar la calidad y entusiasmo de estudiantes que voluntariamente desean apoyar a otras promociones en su formación académica.
- Lograr intercambio y aplicación de conocimientos de tutores voluntarios con el docente y alumnos.
- Retroalimentación del docente, docentes auxiliares contratados y docentes auxiliares voluntarios y tutores.

f.1.3 Responsabilidad de los docentes tutores voluntarios

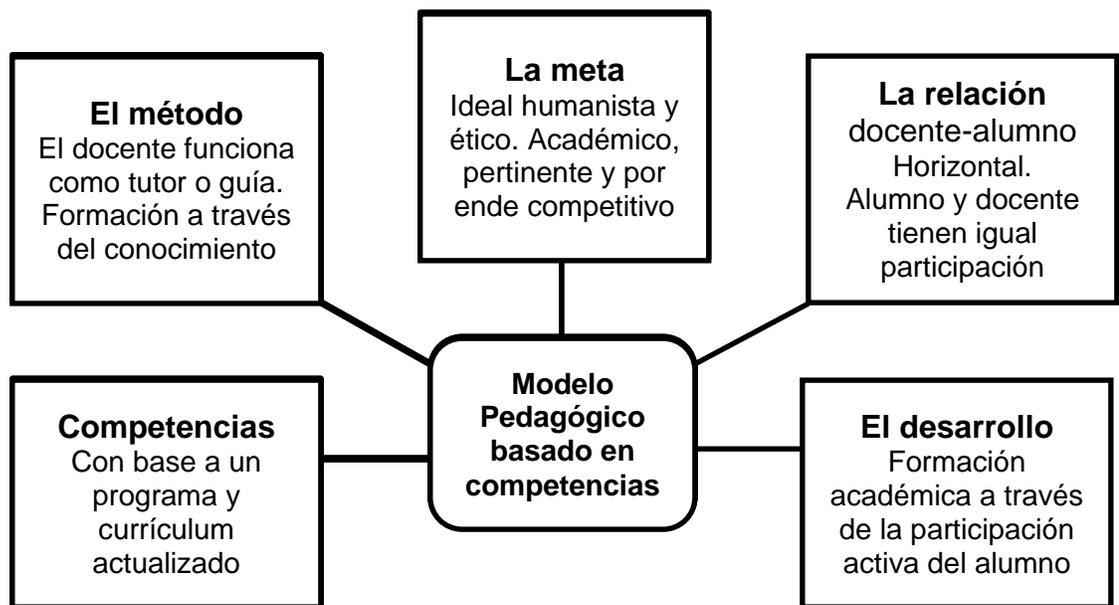
- Servir de guía de consulta y apoyo (no hacerles el trabajo) a los estudiantes en el desarrollo del trabajo de investigación o proyecto grupal.
- Controlar la asistencia de alumnos del grupo a las reuniones fuera del aula universitaria.

- Supervisar el desarrollo del trabajo de investigación o proyecto del grupo asignado.
- Consultar cualquier aspecto que considere, al catedrático titular del curso y/o auxiliar de la materia.
- Generar un reporte de actividades realizadas, agregando sus conclusiones y recomendaciones del trabajo o proyecto asesorado, además de las observaciones que considere para beneficio de la cátedra y de las siguientes promociones de alumnos.

g. Modelo pedagógico que deberá implementarse en la Escuela de Administración de Empresas

Actualmente la Escuela de Administración de Empresas funciona con el modelo pedagógico tradicional basado en objetivos y centrado en la enseñanza (incluido en pág. 147) y ante ello se construyó el siguiente modelo pedagógico por competencias que el investigador considera que debe prevalecer y cuya principal característica es que se centra en el aprendizaje del alumno, lo cual también permite cumplir con lo consensuado por el Consejo Superior Universitario de la USAC en 2012. (Punto 6º, inciso 6.2, Acta No. 22-2012) (2012).

Esquema de modelo pedagógico propuesto Escuela de Administración de Empresas



Fuente: elaboración propia, marzo de 2015, de acuerdo con el punto 6º, inciso 6.2, Acta No. 22-2012 (2012)

El modelo pedagógico basado en competencias y centrado en el aprendizaje, puede ser efectivo, siempre y cuando se dote de recursos necesarios a la Escuela de Administración de Empresas y se cumplan los acuerdos del Consejo Superior Universitario, incluidos en el punto 6, inciso 6.2 del Acta No. 22-2012, de la USAC.

h. Reflexión final

Se considera que la propuesta de esta tesis doctoral, puede ampliar el panorama de autoridades, personal administrativo, coordinadores de área y docentes de la Escuela de Administración y, de la Facultad de C.C.E.E. y de la USAC en general, para afrontar los nuevos desafíos de la educación superior en Guatemala. Específicamente que en el corto plazo, la enseñanza universitaria, sea innovada, al ser orientada por competencias y centrada en el aprendizaje del alumno.

Referencias

- Abarca, R. (2007). Modelos pedagógicos, educativos, de excelencia e instrumentales y construcción dialógica. Universidad Católica de Santa María. Arequipa. Perú. Recuperado el 10 de marzo de 2015 de: <http://www.ucsm.edu.pe/rabarcaf/ModAutoPeda.pdf>
- Acevedo, A. (1999). *Alternativas metodológicas de enseñanza-aprendizaje desde la teoría cognoscitiva para aplicar en los cursos sobrepoblados de las Facultades de Ciencias Jurídicas y Sociales, Ingeniería y Odontología de la Universidad de San Carlos de Guatemala USAC*. Guatemala, Guatemala.
- Águeda, A. (2007). *Nuevas Claves para la Docencia Universitaria en el Espacio de Educación Superior*. (2ª. ed.). Madrid. España. Narcea Ediciones S.A.
- Aguila, V. (2004). *El Concepto Calidad en la Educación Universitaria*. Clave para el logro de la competitividad institucional. Dirección de postgrado. Ministerio de Educación Superior. Cuba. Recuperado el 22 de marzo de 2011 de: <http://ladecanjose.mex.tl/imagesnew/7/4/6/3/6/COMPETITITVIDAD%20INSTITUTIONAL.pdf>
- Aguirre, C. (1995). *Contraste de dos metodologías de Enseñanza-Aprendizaje de la Química según el Modelo de Piaget, utilizando el test de niveles de formalización del pensamiento de F. Longeot*. Recuperado el 3 de junio de 2,011 de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1264892100.pdf
- Alcalá, A. (1997). Propuesta de una definición unificadora de Andragogía. Universidad Nacional Abierta. Caracas. Venezuela. Dirección de investigaciones y postgrado.
- Alonso, P. (2012). La Andragogía como disciplina propulsora de conocimiento en la educación superior. Centro de Estudios Generales. Universidad Nacional. Costa Rica. Revista electrónica Educare (Vol. 16). Heredia, Costa Rica.
- Araya V., Alfaro M. & Andonegui M. (2007). Constructivismo: Orígenes y perspectivas. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Revista de educación Laurus (Vol. 13) No. 24. Venezuela.
- Armas, S. (1997). *Técnicas Grupales de Enseñanza-Aprendizaje*. (1ª. ed.) Guatemala C.A.

- Bacnda, E. Universidad Politécnica de Madrid. (2010, No. 6). *La Cuestión Universitaria. Políticas Universitarias*. Boletín electrónico de la Cátedra UNESCO de Gestión Política y Universitaria. Recuperado el 14 de febrero de 2011, de <http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/boletin.php>
- Barreda, C. (2008). *Guatemala: crecimiento económico, pobreza y redistribución*. Recuperado el 21 de marzo de 2011 de: <http://www.albedrio.org/htm/documentos/CarlosBarreda-001.pdf>
- Barrera, M. (1993). *Proceso de enseñanza-aprendizaje*. Tesis de Licenciatura en Trabajo. Universidad de San Carlos de Guatemala. Guatemala, Guatemala.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. (2ª. ed.). Madrid. España. NARCEA, S.A. Ediciones.
- Briones, G. (2002). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Colombia. ICFES.
- Camisón C., Sonia C. & González T. (2007). *Gestión de la Calidad*. Conceptos, enfoques, modelos y sistemas. (1ª. ed.). Madrid. España. Pearson Educación, S.A.
- Carrasquillo, G. (s. f.). *Fundamentos Filosóficos de la Educación*. Recuperado el 15 de abril de 2,011, de: http://guayama.inter.edu/imol/Profa_Gerarda_Carrasquillo_Rodriguez/Fund_Fil_Ed_Carraquillo.pdf
- Candela, A. (1999). *Prácticas discursivas en el aula y calidad educativa*. Revista mexicana de investigación educativa. Volumen 4. No. 8. México D.F.
- Cebrián, M. (2003). *Enseñanza Virtual para la Innovación Universitaria*. (1ª. ed.) Madrid España. Narcea Ediciones, S.A.
- Conferencia Mundial sobre Educación Superior. (1998, 5-9 de octubre). *La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción*. UNESCO. París. Recuperado el 20 de mayo de 2,011 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- De Sousa, B., (2007). *La Universidad en el siglo XXI*. Para una reforma democrática emancipadora de la universidad. (4ª. ed.). La Paz, Bolivia. Plural editores.
- De Spencer, R. & De Giudice M., (1964). *Nueva Didáctica General*. (2ª. ed.) México.

- Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación. (2,004). *Centro de Investigación Educativa (Edición El Salvador)*. San Salvador, El Salvador. Recuperado el 23 de mayo de 2011 de: <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Diccionario%20enciclopedico%20de%20Educacion.pdf>
- Díaz-Barriga, F. (2002). *Estrategias para un aprendizaje significativo*. (2ª. ed.). México D.F. McGRAW-HILL Interamerica Editorres, S.A. de C.V.
- Díaz-Barriga, F. (2005). Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyas con TIC: un marco de referencia sociocultural y situado. Recuperado el 8 de marzo de 2015 de: <http://investigacion.ilce.edu.mx/tyce/41/art1.pdf>
- Díaz, I. Tesis de Maestría. (s. f.). *Las competencias TIC y la integración de las tecnologías de la información y comunicación de los docentes de la Universidad Católica del Maule*. Recuperado el 3 de junio de 2011 de: http://www.cybertesis.uchile.cl/tesis/uchile/2009/cs-diaz_i/pdfAmont/cs-diaz_i.pdf
- Díaz, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio de Educación Superior*. (1ª. ed.). Madrid, España. Alianza Editorial, S.A.
- Dos Santos, T. (2011). *Proyecto Repensar América Latina*. América Latina y el Caribe: Escenarios posibles y políticas sociales. Volumen 3. Montevideo, Uruguay. UNESCO.
- Eco, H., (1990). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona: Gedisa.
- Evans J. & Lindsay W. (2005). *Administración y Control de la Calidad*. (6ª. Ed.). Thomson. México.
- Fundación Instituto de Ciencias del Hombre. Recuperado el 6-2-2011, de, <http://www.oposicionesprofesores.com/biblio/docueduc/LA%20CALIDAD%20EDUCATIVA.pdf>
- Gálvez, R. (2008). *Propuesta de un Modelo Educativo para Cursar una Maestría en Educación de Valores, Utilizando las Tecnologías de la Información y la Comunicación TICs*. Universidad del Istmo. Guatemala, Guatemala.
- García, M. & Maquilón, J. (2011). *El futuro de la formación del profesorado universitario*. Murcia, España. Recuperado el 8-10-2014 de, http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301587561.pdf

- Gazzola, L., & Didriksson, A. (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas, Venezuela. (1ª. ed.). IESALC-UNESCO.
- Gatti, E., Peré N. y Perera H. (2001). *Pedagogía universitaria: Formación del docente universitario*. Compilación Bibliográfica. Caracas, Venezuela. (1ª. ed.) UNESCO/CRESALC.
- González, F., (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Guatemala. ODHAG.
- González, I., (2006). *Dimensiones de evaluación de la calidad universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba. España. Recuperado el 28 de diciembre de 2014 de:
http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/10/espanol/Art_10_134.pdf
- Guatemala, *Panorama Mundial 2014*. Banco Mundial. . Recuperado el 19 de enero de 2015 de:
<http://datos.bancomundial.org/tema/pobreza>
- Heizer, J. & Render B. (2009). *Principios de Administración de Operaciones*. (7ª. ed.). Naucalpan, Edo. De México. Pearson Educación de México S.A.
- Hernández de L. (s. f.). *Visión complexiva de la filosofía de la educación*. Fin del educar: personalizar o divinizar.
http://www.viadialectica.com/material_didactico/filosofia_educ/fin_educ.pdf
- Hernández, R. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª. ed.). Perú. McGRAW-HILL Interamerica Editorres, S.A. de C.V.
- Informe Anual de Desarrollo Humano –IDH-, (1990). *Programa Nacional de las Naciones Unidas –PNUD-*. Recuperado el 6 de abril de 2011 de:
http://hdr.undp.org/en/media/hdr_1990_es_cap1.pdf y,
<http://hdr.undp.org/es/informes/mundial/idh1990/capitulos/espanol/>
- Informe Anual de Desarrollo Humano –IDH-, (2009/2010). Guatemala: *Hacia un Estado para el desarrollo humano*. Programa Nacional de las Naciones Unidas –PNUD-.
- Informe Anual de Desarrollo Humano –IDH-, (2011/2012). *Guatemala: ¿Un país de oportunidades para la juventud?* Programa Nacional de las Naciones Unidas –PNUD-.

- Informe Anual de Desarrollo Humano –IDH-, (2013). *Guatemala: Podemos erradicar la pobreza 2015. Objetivos de desarrollo del milenio*. Programa Nacional de las Naciones Unidas –PNUD-. Recuperado el 19 de enero de 2015 de:
<http://desarrollohumano.org.gt/content/objetivos-de-desarrollo-del-milenio>
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y El Caribe, (2005-2010). *Informe sobre la Educación Superior en América Latina*. - UNESCO-. Las Metáforas de la Educación Superior.
- Instituto Nacional de Empleo, (1987). *Terminología del análisis ocupacional. Documento interno de la subdirección general de gestión de la formación ocupacional*. Madrid. INEM.
- Jaramillo, I. (s. f.). *Políticas Educativas*. Recuperado el 7 de marzo de 2011, de:
<http://www.youtube.com/watch?v=O4IHay51vZ8&feature=related>
- Jerónimo, A. (2007). *Programa de capacitación dirigido a docentes de la Escuela de Ciencias Psicológicas. Escuela de Ciencias Psicológicas*. Octubre de 2,007. Universidad de San Carlos de Guatemala. Guatemala, Guatemala.
- Jofré, A. (1994). *Desafíos y Estrategias para las Próximas Décadas*. La Universidad en América Latina. (2ª. ed.) Cartago. Costa Rica. Editorial Tecnología.
- Knight, P. (2005). *El Profesorado de Educación Superior. Formación para la Excelencia*. (1ª. ed.) Madrid España. Narcea Ediciones S.A.
- Knowles, M., Holton III, E. & Swanson, R. (2001). *Andragogía. El Aprendizaje de los Adultos*. (5ª. ed.). Alfaomega Grupo editor.
- Kourganoff, V. (1973). *La Cara Oculta de la Universidad*. (1ª. ed.). Buenos Aires. Argentina. Ediciones Siglo Veinte.
- Larroyo, F. (1959). *Pedagogía de la Enseñanza Superior. Naturaleza, Métodos, Organización*. (1ª. ed.). Ciudad Universitaria. México. D.F. Universidad Nacional Autónoma de México.
- López, F. (2005). *Metodología Participativa en la Enseñanza Universitaria*. (1ª. ed.). Madrid España. Narcea ediciones, S.A.
- López, M. (1998). *La Teoría de la Elaboración como Estrategia Organizativa dentro del marco de la Educación Artística como Disciplina*. Universidad Complutense de Madrid. Revista Arte Individuo y Sociedad. Recuperado el 2 de junio de 2011 de:
<http://revistas.ucm.es/bba/11315598/articulos/ARIS9898110063A.PDF>

- López, N. (2005). *Metodología Participativa en la Enseñanza Universitaria*. (1ª ed.). Nancea, S.A. España.
- López, T. (2002). *La Utilización de Medios Audiovisuales y Ayudas Didácticas para el Aprendizaje del Idioma Inglés*. Universidad Francisco Marroquín. Guatemala, Guatemala.
- Luzardo, H. (2004). *Herramientas nuevas para los ajustes virtuales de la educación. Análisis de modelos de diseño instruccional para eventos educativos en línea*. Tecana American University. Mérida. Informe No. 3. Recuperado el 8 de marzo de 2015, de, http://www.tauniversity.org/tesis/Tesis_Hendry_Luzardo.pdf
- Maciá, M. (2005). *Principios Normativos Morales*. Anuario de Derechos Humanos. Nueva Época. Vol. 6. Recuperado el 13 de mayo de 2011, de, <http://revistas.ucm.es/der/02120364/articulos/ANDH0505110511A.PDF>
- Mata, S. (1999). *La formación pedagógica del profesor universitario*. Caso Centroamérica. Revista Universitaria de formación del profesorado. San José, Costa Rica.
- Mauri, T., Onrubia, J., Coll, C. & Colomina, R. (2005). *La calidad de los contenidos reutilizables*. Diseño, usabilidad y prácticas de uso. Universidad de Barcelona. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Barcelona. España. Recuperado el 28 de diciembre de 2014, de, http://www.um.es/ead/red/M2/mauri_onrubia.pdf
- Mijangos, A. (2010). *Métodos de enseñanza*. Universidad Francisco Marroquín. Licenciatura en Administración educativa.
- Moreno, P. (2009). *La educación para la salud en los ciclos medio y superior de educación primaria en la comarca del Baix Camp*. Departamento de Pedagogía. Universitat Rovira I Virgili. Taragona. Cataluña. España.
- Muñoz, F. & Medina, J. (2008). *Metodología participativa en el aula universitaria. La participación del alumnado*. (1ª ed.). Barcelona, España. Editorial OCTAEDRO.
- Nérici, I. (1973). *Hacia una didáctica general dinámica*. (2ª ed.). Argentina. Editorial Kapelusz, S.A.
- Ola, J. (2009). *Guías de Aprendizaje como Metodología de Enseñanza en Laboratorios Técnicos del Tec Landívar*. Universidad Rafael Landívar. Guatemala, Guatemala.

- Ordoñez, S. *Políticas de Gestión Universitaria. Políticas para una Nueva Década.* Universidad Internacional Meléndez Pelayo. Recuperado el 16 de febrero de 2011, de <http://www.youtube.com/watch?v=T12RzShFG2A&feature=relmfu>
- Orozco, H. (2008). *La Liberalización del Comercio de Servicios Educativos Transnacionales, Peligros y Oportunidades para el Sistema de Educación Superior de Guatemala desde la Percepción de los encargados de Cooperación Internacional de las Universidades de Guatemala.* Licenciatura en Ciencias Políticas. Universidad de San Carlos de Guatemala. Guatemala, Guatemala.
- Pardinas, F., (1985). *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales.* México. Siglo XXI.
- Perea, R. (2001). *La Educación para la Salud. Reto de Nuestro Tiempo.* Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado el 27 de diciembre de 2014 de: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/361/314>
- Pérez, A., Suero, M., Montanero M. & Pardo, (1998). P. *Aplicaciones de la teoría de la Elaboración de Reigeluth y Stein a la Enseñanza de la Física.* Una propuesta basada en el programa informático Cmaptools. Recuperado el 21 de mayo de 2011 de: <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-026.pdf>
- Pozo, J., Pérez, M., Mateos, M., Monereo, C., Castelló, M., Postigo, Y., ... Martín E., (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias.* (1ª. ed.). Madrid. España. Ediciones MORATA.
- Rama, C., (2006). *La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización.* IESALC, Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. Universidad de la Empresa. Uruguay. Recuperado el 29 de diciembre de 2014 de, <http://www.epuss.edu.pe/Documentos/DEAC/Gestion/Latercerareforma-masificacionyreforma.pdf>
- Ramírez, A. (2002). *Metodología de la investigación científica.* España.
- Restrepo, B. (2002). *Investigación en educación.* Colombia. ICFES.
- Riveros V. & Mendoza M., (2005). Bases teóricas para el uso de las TIC en educación. Doctorado en ciencias humanas. Universidad de Zulia. Maracaibo. Venezuela.

- Rojas, R., (1981). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México; Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad: El Espacio Europeo de Educación Superior como Reto para la Educación Superior*. Madrid España. Narcea Ediciones, S.A.
- Sánchez, J. (2004). Bases constructivistas para la integración de las TIC's. Departamento de ciencias de la computación. Universidad de Chile. Santiago. Chile. Recuperado el 9 de marzo de 2015 de:
http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/08/Sanchez_Ilabaca.pdf
- Sen, A. (1998). Universidad de Harward. USA.
Recuperado el 19-1-2015, de
<http://desarrollohumano.org.gt/content/%C2%BFque-es-desarrollo-humano>
- Sociología del Desarrollo. (2009). *X Curso de Cooperación al Desarrollo*. Universidad de Zaragoza. Recuperado el 16-2-2011, de
[http://www.unizar.es/cooperacion-desarrollo/drupal/sites/default/files/Sociologia%20del%20Desarrollo%20X%20Curso%202009%20\(Completo\).pdf](http://www.unizar.es/cooperacion-desarrollo/drupal/sites/default/files/Sociologia%20del%20Desarrollo%20X%20Curso%202009%20(Completo).pdf)
- Stöcker, K. (1964). *Principios de Didáctica Moderna*. (2ª. ed.) USA. Kaperlusz S.A.
- Sandoval, C., (2002). *Investigación Cualitativa*. Colombia. ICFES.
- Tobón, S., Rial, A., Carretero, M. & García, J. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. (1ª. ed.). Bogota. Cooperativa editorial magisterio. D.C. Colombia.
- Vázquez, S. (2012). *La filosofía de la educación: estado de la cuestión y líneas esenciales*. (2ª. ed.). Buenos Aires. CIAFIC Ediciones.
- Villalobos A. & Melo, Y. (2008). *La formación del profesor universitario: aportes para su discusión, donde los autores realizan una revisión conceptual de algunos temas asociados a la práctica del profesor universitario*. Revista Unión de Universidades de América Latina. No. 39. UDUAL, México, México D.F.
- Villareal, C. (1975). *Didáctica General*. 9ª. México. Edición. Oasis.
- Zabalza, M. (2002). *Competencias Docentes del Profesorado Universitario*. (2ª. ed.). Madrid, España. Narcea Ediciones S.A.

Anexos

- Anexo 1. Boleta de encuesta aplicada a alumnos
- Anexo 2. Boleta de encuesta aplicada a docentes

Anexo1. Boleta de encuesta aplicada a alumnos



UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE POSTGRADO
Doctorado en Educación

Boleta No.

BOLETA DE ENCUESTA APLICADA A:
Estudiantes de la Escuela de Administración de Empresas de la Universidad de San Carlos de Guatemala

OBJETIVO: Obtener información que permita determinar las metodologías de enseñanza-aprendizaje más efectivas para el aprendizaje en la formación superior.

INTRODUCCIÓN

La presente boleta es parte de un estudio que servirá para elaborar la tesis doctoral sobre metodologías de enseñanza-aprendizaje en la Escuela de Administración de Empresas, de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Por lo tanto, se le presentan una serie de preguntas. Las respuestas que usted proporcione serán tratadas de forma confidencial y anónima. Los datos recabados en la encuesta serán integrados y colocados en la tesis doctoral de forma colectiva. Nunca se comunicarán datos individuales. Le solicitamos que responda con la mayor sinceridad posible. Por favor leer las instrucciones antes de comenzar a responder las preguntas, pues existen preguntas en su mayoría cerradas y algunas abiertas.

INSTRUCCIONES: Emplee un bolígrafo de tinta negra para responder la presente boleta. Tenga presente que no hay respuestas correctas o incorrectas ya que las mismas reflejan su opinión personal. Si alguna pregunta no es comprendida, puede consultarle a la persona facilitadora de la encuesta quien gustosamente le atenderá y resolverá su duda. De la objetividad de la respuesta dependerá el grado de certeza del estudio. ¡Muchas gracias por su colaboración!

Confidencialidad

Las respuestas serán anónimas y absolutamente confidenciales. Las mismas serán procesadas por personas externas y profesionales. Como puede ver en ningún momento se le solicita su nombre.

Información general (Rellene o marque con una "x" el cuadro donde corresponda su respuesta)

1. Sexo:

1. Masculino 2. Femenino

2. Edad: _____ años

3. Grupo étnico al que pertenece:

1. Indígena 2. No indígena

4. Idioma materno:

1. Español 2. Q'eqchi' 3. K'iche' 4. Kaqchikel
5. Mam 6. Otro idioma

¿Cuál? _____

5. ¿En qué semestre lleva la mayor parte de cursos en los que está inscrito? 5º 7º 9º

6. Jornada en la que estudia:

1. Vespertina 2. Nocturna 3. Fin de semana

7. Cantidad promedio de alumnos (por aula) en los cursos que recibe en el Primer Semestre 2012:
_____alumnos

8. ¿Por qué eligió estudiar su carrera profesional en la Facultad actual?

1. Vocación 2. No podía estudiar otra carrera 3. Otra razón

¿Cuál? _____

Información específica (Rellene o marque con una "x" el cuadro donde corresponda su respuesta)

9. ¿Con qué frecuencia utilizan estas metodologías de enseñanza-aprendizaje sus docentes? (Responda una frecuencia para cada metodología)

Tipo de metodología	1. Siempre	2. Casi siempre	3. Algunas veces	4. Nunca
1. Clase magistral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Seminarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Talleres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Clases prácticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Prácticas externas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Tutorías	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Estudio y trabajo en grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Estudio y trabajo autónomo individual del estudiante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. ¿Qué factores internos al aula se encuentran afectando directamente su aprendizaje? (Responda una frecuencia para cada factor)

Factores internos	1. Siempre	2. Casi siempre	3. Algunas veces	4. Nunca
1. Prevalencia de metodologías de enseñanza-aprendizaje tradicionales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Carencia o uso limitado de libros de texto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Falta de uso de tecnología por parte de los docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Falta de dominio de los temas de parte de los docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Falta de trabajo en grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Exceso de trabajo en grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Falta de práctica en clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Bibliografía no acorde a los temas tratados en clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Puntualidad de los docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Asistencia de los docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Hacinamiento en aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Falta de motivación de los docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Otra: ¿cuál?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. ¿Qué factores externos al aula se encuentran afectando directamente su aprendizaje? (Responda una frecuencia para cada factor)

Factores externos	1. Siempre	2. Casi siempre	3. Algunas veces	4. Nunca
1. Horario de trabajo que no le permite asistir puntualmente o le impide hacerlo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Congestionamiento vehicular para ingresar a la universidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Falta de transporte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Insuficiencia de recursos económicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Falta de empleo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Problemas familiares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Falta de auto motivación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Otra: ¿cuál?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Además de las horas que invierte asistiendo a clases en la USAC, ¿cuántas horas dedica en total para estudiar durante la semana? _____ horas.

13. De las siguientes características, ¿cuáles son las que mejor definen a un buen docente universitario? (Responda el grado de acuerdo para cada característica)

Características	1. Totalmente de acuerdo	2. De acuerdo	3. Indiferente (ni en acuerdo ni desacuerdo)	4. En desacuerdo	5. Totalmente en desacuerdo
1. Posesión de grado académico a nivel de maestría	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Posesión de grado académico a nivel de doctorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Planificación de la actividad en cada clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Dominio de la materia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Dominio del grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Actualización permanente en el área que imparte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Experiencia en impartir los temas abordados en el curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Experiencia en el campo (trabaja en el área de conocimiento) de los temas abordados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Realiza investigación en los temas abordados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Utiliza metodologías de enseñanza-aprendizaje que permiten la comprensión de los temas estudiados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Utiliza ayudas audiovisuales en sus clases (cañonera, retroproyector, video, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Otra: ¿cuál?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. ¿Considera que las metodologías de enseñanza-aprendizaje virtuales (a través de Internet con plataformas, chat, redes sociales, etc.) serían una alternativa para mejorar su aprendizaje?

1. Si 2. No 3. No sabe

¿Por qué? _____

15. ¿Estaría dispuesto a recibir clases con metodología de enseñanza-aprendizaje virtual?

1. Si 2. No 3. No sabe

¿Por qué? _____

16. ¿Posee usted una computadora en casa o el lugar donde reside, con acceso a Internet?

1. Si 2. No

17. ¿Cuenta usted con acceso a Internet de banda ancha (o alta velocidad) en su casa o donde reside?

1. Si 2. No

18. ¿Con qué frecuencia considera que un uso adecuado de las siguientes metodologías de enseñanza-aprendizaje mejorarían sus aprendizajes y le formarían como un mejor profesional universitario? (Responda una frecuencia para cada metodología)

<i>Tipo de metodología</i>	<i>1. Siempre</i>	<i>2. Casi siempre</i>	<i>3. Algunas veces</i>	<i>4. Nunca</i>
<i>1. Clase magistral</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>2. Seminarios</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>3. Talleres</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>4. Clases prácticas</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>5. Prácticas externas</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>6. Tutorías</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>7. Estudio y trabajo en grupo</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>8. Estudio y trabajo autónomo individual del estudiante</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>9. Actividades de aprendizaje virtual</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>10. Otra: ¿cuál?</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. ¿Qué recomendaciones daría a los coordinadores de área para mejorar las metodologías de enseñanza-aprendizaje de los docentes en la USAC?

Especifique _____

Observaciones: _____

vfp.

¡Gracias por su colaboración!

Anexo 2. Boleta de encuesta aplicada a docentes



UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE POSTGRADO
Doctorado en Educación

Boleta No.

BOLETA DE ENCUESTA APLICADA A:
Docentes de la Escuela de Administración de Empresas de la Universidad de San Carlos de Guatemala

OBJETIVO: Obtener información que permita determinar las metodologías de enseñanza-aprendizaje más efectivas para el aprendizaje en la formación superior.

INTRODUCCIÓN

La presente boleta es parte de un estudio que servirá para elaborar la tesis doctoral sobre metodologías de enseñanza-aprendizaje en la Escuela de Administración de Empresas, de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Por lo tanto, se le presentan una serie de preguntas. Las respuestas que usted proporcione serán tratadas de forma confidencial y anónima. Los datos recabados en la encuesta serán integrados y colocados en la tesis doctoral de forma colectiva. Nunca se comunicarán datos individuales. Le solicitamos que responda con la mayor sinceridad posible. Por favor leer las instrucciones antes de comenzar a responder las preguntas, pues existen preguntas en su mayoría cerradas y algunas abiertas.

INSTRUCCIONES: Emplee un bolígrafo de tinta negra para responder la presente boleta. Tenga presente que no hay respuestas correctas o incorrectas ya que las mismas reflejan su opinión personal. Si alguna pregunta no es comprendida, puede consultarle a la persona facilitadora de la encuesta quien gustosamente le atenderá y resolverá su duda. De la objetividad de la respuesta dependerá el grado de certeza del estudio. ¡Muchas gracias por su colaboración!

Confidencialidad

Las respuestas serán anónimas y absolutamente confidenciales. Las mismas serán procesadas por personas externas y profesionales. Como puede ver en ningún momento se le solicita su nombre.

Información general (Rellene o marque con una "x" el cuadro donde corresponda su respuesta)

1. Sexo:

1. Masculino

2. Femenino

2. Edad: _____ años

3. Grupo étnico al que pertenece:

1. Indígena

2. No indígena

4. Idioma materno:

1. Español

2. Q'eqchi'

3. K'iche'

4. Kaqchikel

5. Mam

6. Otro idioma

¿Cuál? _____

5. Nombre de la materia que imparte: _____

6. Semestre en el que imparte la materia:

5°

7°

9°

7. Jornada en la que imparte la materia:

2. *Vespertina* 2. *Nocturna* 3. *Fin de semana*

8. Cantidad promedio de alumnos (por aula) en la materia que imparte en el Primer Semestre 2012:
_____ alumnos

Información específica (Rellene o marque con una "x" el cuadro donde corresponda su respuesta)

9. ¿Conoce qué son las metodologías de enseñanza-aprendizaje?

1. *Si* 2. *No*

10. ¿Qué metodologías de enseñanza-aprendizaje conoce?

1. *Clase magistral* 2. *Seminarios* 3. *Talleres* 4. *Clases prácticas* 5. *Prácticas externas*
6. *Tutorías* 7. *Estudio y trabajo en grupo* 8. *Estudio y trabajo autónomo individual del estudiante*
9. *Otra*

¿Cuál? _____

11. En aulas pobladas de 1 a 100 alumnos. ¿Con qué frecuencia utiliza las metodologías de enseñanza-aprendizaje indicadas a continuación? (Responda una frecuencia para cada metodología)

<i>Tipo de metodología</i>	<i>1. Siempre</i>	<i>2. Casi siempre</i>	<i>3. Algunas veces</i>	<i>4. Nunca</i>
<i>1. Clase magistral</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>2. Seminarios</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>3. Talleres</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>4. Clases prácticas</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>5. Prácticas externas</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>6. Tutorías</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>7. Estudio y trabajo en grupo</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>8. Estudio y trabajo autónomo individual del estudiante</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>9. Otra, ¿Cuál?</i> _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. En aulas pobladas con más de 100 alumnos ¿Con qué frecuencia utiliza las metodologías de enseñanza-aprendizaje indicadas a continuación? (Responda una frecuencia para cada metodología)

<i>Tipo de metodología</i>	<i>1. Siempre</i>	<i>2. Casi siempre</i>	<i>3. Algunas veces</i>	<i>4. Nunca</i>
<i>1. Clase magistral</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>2. Seminarios</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>3. Talleres</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>4. Clases prácticas</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>5. Prácticas externas</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>6. Tutorías</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>7. Estudio y trabajo en grupo</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>8. Estudio y trabajo autónomo individual del estudiante</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>9. Otra, ¿Cuál?</i> _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. ¿Qué factores internos al aula, considera que afectan el aprendizaje de los alumnos? (Responda una frecuencia para cada factor)

<i>Factores internos</i>	<i>1. Siempre</i>	<i>2. Casi siempre</i>	<i>3. Algunas veces</i>	<i>4. Nunca</i>
<i>1. Prevalencia de metodologías de enseñanza-aprendizaje tradicionales</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>2. Carencia de libros de texto</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>3. Falta de uso de tecnología por parte de los docentes</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>4. Falta de dominio de los temas de parte de los docentes</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>5. Falta de trabajo en grupo de los alumnos</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>6. Exceso de trabajo en grupo de los alumnos</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>7. Falta de práctica en clase de parte de los alumnos</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>8. Bibliografía no acorde a los temas tratados en clase</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>9. Inasistencia de los docentes al aula</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>10. Inasistencia de los alumnos al aula</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>11. Falta de responsabilidad de los alumnos con la materia</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>12. Hacinamiento en aulas</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>13. Falta de motivación de parte de los docentes</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>16. Otra: ¿cuál?</i> _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. ¿Qué factores externos al aula, considera que afectan a los alumnos en su aprendizaje? (Responda una frecuencia para cada factor)

<i>Factores externos</i>	<i>1. Siempre</i>	<i>2. Casi siempre</i>	<i>3. Algunas veces</i>	<i>4. Nunca</i>
<i>1. Horario de trabajo que no le permite al alumno asistir puntualmente o le impide hacerlo</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>2. Congestionamiento vehicular para ingresar a la universidad</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>3. Falta de transporte</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>4. Insuficiencia de recursos económicos</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>5. Falta de empleo</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>6. Problemas familiares</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>7. Falta de auto motivación</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>8. Otra: ¿cuál?</i> _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. ¿Cuántas horas dedica en total para planificar cada clase? _____ horas.

16. ¿Cuántas horas dedica a la investigación? _____ horas

17. De las siguientes características, ¿cuáles son las que mejor definen la calidad de un docente universitario? (Responda el grado de acuerdo para cada característica)

Características	1. Totalmente de acuerdo	2. De acuerdo	3. Indiferente (ni en acuerdo ni desacuerdo)	4. En desacuerdo	5. Totalmente en desacuerdo
1. Posesión de grado académico a nivel de maestría	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Posesión de grado académico a nivel de doctorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Planificación de la actividad en cada clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Dominio de la materia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Dominio del grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Actualización permanente en el área que imparte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Experiencia en impartir los temas abordados en el curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Experiencia en el campo (trabaja en el área de conocimiento) de los temas abordados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Realiza investigación en los temas abordados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Utiliza metodologías de enseñanza-aprendizaje que permiten la comprensión de los temas estudiados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Utiliza ayudas audiovisuales en sus clases (cañonera, retroproyector, video, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Otra: ¿cuál?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. ¿Tiene conocimiento de lo que es la enseñanza virtual?

1. Si (continúe) 2. No (Pase a la pregunta 23)

19. ¿Considera que la metodología de enseñanza-aprendizaje virtual sería una alternativa para mejorar el aprendizaje de los alumnos?

1. Si 2. No 3. No sabe

No ¿Por qué? _____

20. ¿Estaría dispuesto a impartir clases con metodología de enseñanza-aprendizaje virtual?

1. Si 2. No 3. No sabe

21. ¿Considera que la enseñanza-aprendizaje virtual es más efectiva que la educación tradicional?

1. Si 2. No 3. No sabe

¿Por qué? _____

22. ¿Posee usted una computadora o tiene acceso a ella, para utilizar la enseñanza virtual?

1. Si 2. No

23. ¿Cuenta usted con acceso a Internet de banda ancha (o alta velocidad), para utilizar la enseñanza virtual?

1. Si 2. No

24. ¿Con qué frecuencia considera que un uso adecuado de las siguientes metodologías de enseñanza-aprendizaje mejorarían el aprendizaje del alumno y le formarían a él, como un mejor profesional universitario? (Responda una frecuencia para cada metodología)

Tipo de metodología	1. Siempre	2. Casi siempre	3. Algunas veces	4. Nunca
1. Clase magistral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Seminarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Talleres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Clases prácticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Prácticas externas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Tutorías	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Estudio y trabajo en grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Estudio y trabajo autónomo individual del estudiante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Actividades de aprendizaje virtual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Otra: ¿cuál?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. ¿Ha intentado hacer innovaciones metodológicas de enseñanza-aprendizaje?

1. Si 2. No

Si, ¿Cuáles? _____

26. ¿Qué metodología de enseñanza-aprendizaje le gustaría utilizar para enseñar?

Tipo de metodología	1. Siempre	2. Casi siempre	3. Algunas veces	4. Nunca
1. Clase magistral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Seminarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Talleres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Clases prácticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Prácticas externas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Tutorías	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Estudio y trabajo en grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Estudio y trabajo autónomo individual del estudiante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Actividades de aprendizaje virtual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Otra: ¿cuál?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. ¿Qué recomendaciones daría a los coordinadores de área con respecto a las metodologías de enseñanza-aprendizaje?

Especifique _____

Observaciones: _____

vfp.

¡Gracias por su colaboración!