



UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO”



**FACULTAD DE CIENCIAS HISTORICO
SOCIALES Y EDUCACION**

**MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON
MENCIÓN EN DOCENCIA Y GESTIÓN UNIVERSITARIA.**

TESIS

**MÉTODO SOCIOCRÍTICO Y SU INFLUENCIA
PARA FACILITAR EL DESARROLLO DE LAS
COMPETENCIAS DIDÁCTICAS EN LOS DOCENTES
DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE
CONTABILIDAD DE LA FACULTAD DE CIENCIAS
EMPRESARIALES Y NEGOCIOS, DE LA
UNIVERSIDAD PARTICULAR DE CHICLAYO –
2016.**

**PRESENTADA PARA OPTAR EL GRADO ACADEMICO DE:
MAGISTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN
DOCENCIA Y GESTIÓN UNIVERSITARIA.**

**PRESENTADO POR:
CPC. JULIO CESAR SANCHEZ VASQUEZ**

**LAMBAYEQUE – PERÚ
2017**

MÉTODO SOCIOCRÍTICO Y SU INFLUENCIA PARA FACILITAR EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DIDÁCTICAS EN LOS DOCENTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE CONTABILIDAD DE LA FACULTAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES Y NEGOCIOS, DE LA UNIVERSIDAD PARTICULAR DE CHICLAYO – 2016.

CPC.JULIO C. SANCHEZ VASQUEZ

Autor

Dr. ARMANDO J. MORENO HEREDIA

Asesor

TESIS

PRESENTADA A LA FACULTAD DE CIENCIAS HISTORICO SOCIALES Y EDUCACION DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL "PEDRO RUIZ GALLO" PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA Y GESTIÓN UNIVERSITARIA.

APROBADA POR:

Dr. JULIO CESAR SEVILLA EXEBIO
Presidente Del Jurado

Dr. PERCY MORANTE GAMARRA
Secretario Del Jurado

Dra. DORIS NANCY DIAZ VALLEJOS
Vocal Del Jurado

LAMBAYEQUE – PERÚ – JUNIO 2017

DEDICATORIA

DEDICATORIA

La presente tesis, se la dedico con toda mi fe a Dios, por el mismo hecho de mantenerme de pie todos los días de mi vida, con mucha salud y gran oportunidad laboral, por conservar unido a mi familia y ser una persona y profesional al servicio de los demás, en especial de las nuevas generaciones de jóvenes.

No puedo dejar de dedicar este trabajo de investigación, a mi esposa, a mis hijos para quienes soy modelo a seguir, a ellos por todo el cariño que me han dado en todo este tiempo, gracias por la paciencia que me tuvieron en los momentos más importantes que necesitaron de mi persona.

A los docentes y alumnos de la escuela profesional de Contabilidad de la Universidad Particular de Chiclayo, a sus autoridades por brindarme las facilidades del caso para concretar este ansiado trabajo de investigación.

JULIO CESAR

AGRADECIMIENTO

AGRADECIMIENTO

Mi sincero agradecimiento a mi asesor de tesis Dr. Armando Jose Moreno Heredia, del mismo modo a mi asesora externa Dra. Sofia Tamayo Palacios por el apoyo brindado para cumplir con este trabajo de investigación.

Mi especial agradecimiento a todas las autoridades de la Facultad de Ciencias Empresariales y Negocios, Escuela Profesional de Contabilidad de la Universidad Particular de Chiclayo, por facilitarme la información para el trabajo de campo.

Mi especial agradecimiento a los docentes y todas las autoridades de la UNPRG – FACHASE- LAMBAYEQUE, por las enseñanzas impartidas, por convertir en cada etapa de preparación en su claustro una oportunidad profesional - laboral para cada egresado de la Maestría.

JULIO CESAR

TABLA DE CONTENIDOS

ÍNDICE

DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTO	vi
TABLA DE CONTENIDOS	viii
RESUMEN	xii
ABSTRACT	xiv
INTRODUCCION	xvi

CAPÍTULO I

ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1. UBICACIÓN	20
1.2. EL PROBLEMA.	23
1.3. TENDENCIAS.	26
1.4. CARACTERIZACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.	30
1.4.1. Objetivos.	33
1.4.1.1.1. Objetivo General	33
1.4.1.1.2. Objetivos Específicos	33
1.4.2. Hipótesis.	34
1.4.3. Operacionalización de las Variables.	35
1.4.4. Variables	36
1.4.1. Variable independiente: Método socio crítico	36
1.4.2. Variable dependiente: Competencias didácticas	36
1.5. DESCRIPCION DE LA METODOLOGIA.	36
1.5.1. Tipo de Investigación.	36
1.5.2. Diseño de Investigación.	36
1.5.3. Población.	37
1.5.4. Muestra.	37
1.5.5. Materiales, técnicas e instrumentos de recolección de datos.	39
1.5.5.1. Materiales:	39
1.5.5.2. Técnicas	39
1.5.5.3. Instrumentos.	40
1.5.6. Métodos y Procedimientos para la recolección de datos.	41

1.5.7. Análisis estadístico de los datos.	41
1.5.8. Validación de la Hipótesis:	43

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. BASE TEÓRICA	45
2.1.1. TEORÍAS	45
2.1.1.1. Definición de competencias didácticas desde la teoría psicológica.	45
2.1.1.2. Definición de competencias didácticas desde la teoría pedagógica.	49
2.1.1.3. Desde la teoría sociológica: el método socio crítico	56
2.1.1.4. Desde la teoría del materialismo histórico - dialectico	58
2.1.1.5. Desde la teoría filosófica	61
2.1.2. COMPETENCIAS DIDÁCTICAS	63
2.1.2.1. Concepto.	63
2.1.2.2. Método Socio crítico	64

CAPITULO III

ANALISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

3.1. RESULTADO ESTADÍSTICO PROCESADA DE LA ENCUESTA A LOS DOCENTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE CONTABILIDAD DE LA FACULTAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES Y NEGOCIOS DE LA UNIVERSIDAD PARTICULAR DE CHICLAYO, 2016.	69
3.2. RESULTADO ESTADÍSTICO PROCESADA DE LA ENCUESTA A LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE CONTABILIDAD DE LA FACULTAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES Y NEGOCIOS DE LA UNIVERSIDAD PARTICULAR DE CHICLAYO, 2016.	83
3.3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	97

CONCLUSIONES	100
RECOMENDACIONES	102
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104
ANEXOS	107
GALERIA DE FOTOS	

RESUMEN

RESUMEN

Partimos de la **Problemática**, señalando que actualmente enseñar es una tarea cada vez más compleja y aprender se ha convertido en una experiencia mucho más desafiante para los alumnos de estos tiempos. Cada nivel educativo tiene su propia especificidad, la cual está determinada por las necesidades sociales y educativas a las que la escuela pretende responder y que se abrevian en los objetivos educativos, el desarrollo de competencias para cada etapa de formación.

La organización del Proceso Docente Educativo, no es una tarea sencilla, demanda del docente conocimiento teórico y conocimiento práctico, habilidades cognitivas y sociales, destrezas, actitudes y valores deseables, así como una buena dosis de intuición o sentido común, entre otras. Uno de los mecanismos esenciales que permite que la enseñanza a nivel universitario pueda lograr su cometido, es la Didáctica; es por ello que en el presente estudio se asume como **Objetivos**, determinar el nivel de influencia del método socio crítico para desarrollar las competencias didácticas en los docentes de la Escuela Profesional de Contabilidad de la Facultad de Ciencias Empresariales y Negocios de la Universidad Particular de Chiclayo, 2016, sobre la base de matrices pedagógicas pre existentes, así como también identificar el nivel de competencias didácticas en los docentes de la Escuela Profesional de Contabilidad de la Facultad de Ciencias Empresariales y Negocios de la Universidad Particular de Chiclayo, mediante el pre test. Las **Estrategias** del presente estudio fueron, formación del adulto a través de capacitaciones, formación a distancia entre otros. Los **resultados** indican que los docentes presentan carencias, que se destaca con mayor frecuencia en la dimensión pedagógica el 33%, nunca, 20% algunas veces y el 40% frecuentemente diseña ni utiliza estrategias o métodos en la construcción de nuevos saberes.

Se **Concluye** señalando que; las competencias didácticas en los docentes de la escuela profesional de contabilidad de la Universidad Particular de Chiclayo tiene un una variabilidad con tendencia a mejorar significativamente.

Palabras Claves: Método Socio Critico, Competencias Didácticas.

ABSTRACT

ABSTRACT

xv

We start with the Problem, pointing out that teaching is an increasingly complex task and learning has become a much more challenging experience for the students of these times. Each educational level has its own specificity, which is determined by the social and educational needs to which the school aims to respond and which are abbreviated in the educational objectives, the development of competencies for each stage of training.

The organization of the Educational Teaching Process is not a simple task, the teacher demands theoretical knowledge and practical knowledge, cognitive and social skills, skills, attitudes and desirable values, as well as a good dose of intuition or common sense, among others. One of the essential mechanisms that allows teaching at the university level can achieve its mission, is the Didactics; that is why in the present study it is assumed as Objectives, to determine the level of influence of the socio critical method to develop the didactic competences in the professors of the Professional School of Accounting of the Faculty of Business and Business Sciences of the Universidad Particular de Chiclayo , 2016, on the basis of pre-existing pedagogical matrices, as well as identifying the level of didactic competences in the professors of the Professional School of Accounting of the Faculty of Business and Business Sciences of the Private University of Chiclayo, through the pre-test. The strategies of the present study were, adult training through training, distance training among others. The results indicate that teachers have gaps, which stands out more frequently in the pedagogical dimension 33%, never, 20% sometimes and 40% often designs or uses strategies or methods in the construction of new knowledge.

It is concluded by noting that; The didactic competences in the teachers of the accounting professional school of the Private University of Chiclayo have a variability with a tendency to improve significantly.

Key Words: Socio-critical Method, Didactic Competencies.

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCION

La dinámica de la vida en estos tiempos, ha hecho necesario que los sistemas educativos del país, de la región y del mundo replantearan la forma en que se estaba llevando a cabo el Proceso Docente Educativo de las nuevas generaciones, de manera que no se siguiera con la tradición enciclopedista de transmitir o construir conocimientos, dado que estos por sí mismos no cumplen con la finalidad de hacer que los educandos resuelvan los retos que les depara la vida cotidiana y hacer de ellos seres competentes para encarar los desafíos.

Bajo este contexto la investigación se orientó desde una perspectiva Descriptiva – Propositiva, enfocada en la situación problemática en función de las variables; el Método Socio - Crítico y Competencias Didácticas, ambas constituyentes del problema formulado; ¿ De qué manera la propuesta del método socio crítico facilita el desarrollo de las competencias didácticas en los docentes de la Escuela Profesional de Contabilidad de la Facultad de Ciencias Empresariales y Negocios de la Universidad Particular de Chiclayo - 2016?.

Para el tratamiento de dicho problema, se llegó al planteamiento de un objetivo general, con el propósito de plantear una propuesta de un Plan de Formación y Capacitación Docente Diplomado: “Método Socio- Crítico en la Aplicación de la Investigación y la Educación” 2017. De esta manera la investigación es motivo de contribución significativa y pertinente conveniencia justificada dado se pretendió explicar la importancia del método socio crítico y su influencia en el desarrollo de las competencias didácticas, así mismo porque puede ser replicado en otras instituciones universitarias y mejorado en futuras investigaciones de ser tomado en cuenta la propuesta.

Por otro lado, la investigación en su formato de informe, queda estructurado de la siguiente manera:

Capítulo I. Análisis del objeto de estudio, en dicho capítulo se presenta la ubicación geográfica del objeto de estudio, como surge el problema, sus manifestaciones y características a partir de la realización empírica del objeto de estudio. Asimismo se expone una descripción detallada de la metodología empleada, así como datos sobre la población, muestra, técnicas e instrumentos, y forma de análisis estadístico de los datos recolectados.

Capítulo II. Marco Teórico, que indica el tratamiento teórico de las variables sobre la base de una revisión bibliográfica exhaustiva, pero limitada a la perspectiva analítica de la investigación.

Capítulo III. Que presenta el análisis y debate de los resultados de los instrumentos utilizados, indicando los datos obtenidos en tablas y gráficos precedidos por el análisis correspondiente.

Dichos procedimientos demuestran la validez de los resultados. Así también en el presente capítulo, se señala la presentación de la Propuesta Teórica.

Finalmente se exponen las conclusiones establecidas en la investigación que sintetizan las generalizaciones de los resultados obtenidos. Asimismo se presentan algunas recomendaciones con carácter sugerente y orientador sobre lo investigado. De otro lado se señalan las referencias bibliográficas consideradas y los anexos respectivos y esenciales para la investigación.

CAPÍTULO I

CAPÍTULO I

ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1. UBICACIÓN

La docencia es un componente muy trascendental en la formación de nuestros alumnos. Una buena docencia marca diferencias entre unos centros universitarios y otros, entre unos docentes catedráticos y otros, bajo esta perspectiva lo que los alumnos universitarios aprenden depende, ciertamente, de su interés, esfuerzo y capacidades, pero también depende, y mucho, de que tuvieran buenos o malos docentes, mejores o peores recursos didácticos, de que se les hayan ofrecido mejores o peores oportunidades de aprendizaje, depende también mucho del tipo de interacción docente – alumno, alumno - alumno y que tan preparados llegan de diferentes contextos a la universidad.

La problemática advertida, tuvo como contexto local a la Provincia de Chiclayo, región Lambayeque, dicha provincia se encuentra ubicada a 27 m.s.n.m al norte de nuestro país. Sus orígenes están impregnados de la cultura peruana, cuyo nombre incluso deriva del término CHEKLAYOC o “lugar de ramas verdes”. Su fundación como ciudad urbana propiamente dicha, se al 15 de abril de 1835, quedando designada como “Ciudad Heroica”, por la participación inolante de hombres y mujeres en la lucha por nuestra independencia.

Bajo esta perspectiva se percibe que las competencias son capacidades, habilidades que todo ser humano desarrolla de acuerdo al sistema social donde se involucra, por lo tanto las competencias didácticas son habilidades que constituyen uno de los elementos que integran el contenido como componente del proceso docente educativo.

La competencia *didáctica* es la habilidad del docente para establecer una relación didáctica, esto es construir un conjunto de relaciones sociales entre él y sus estudiantes en la perspectiva de realizar una acción delimitada en un cuadro espacio temporal académico determinado cuya finalidad es provocar cambios en ellos. Dicho de otra forma, cómo identifica y transforma el saber de referencia, los contenidos, la información, en agentes (medios) de cambios para sus estudiantes, en saber aprendido (Jonnaert et al, 2003).

Asimismo, Petrovsky (1985) afirma "...el dominio de un sistema complejo de acciones psíquicas y prácticas necesarias para una regulación racional de la actividad con la ayuda de los conocimientos y hábitos que la persona posee"

Según Savin (1990) es la "...capacidad del hombre para realizar cualquier operación (actividad) sobre la base de la experiencia anteriormente recibida".

González (1991) plantea que por competencia didácticas se entiende "...aquella formación psicológica y ejecutora particular constituida por acciones dominadas que garantizan su ejecución bajo control consciente".

Partiendo de estas teorías considerando que las competencias didácticas son capacidades, que posee los docentes, la cual constituyen elementos psicológicos estructurales de la personalidad, vinculados a su función reguladora - ejecutora; que se forman, desarrollan y manifiestan en la actividad, que conlleva a asumir la importancia de la Teoría de la Actividad como fundamento para la comprensión de los aspectos pedagógicos relacionados con la adquisición de habilidades en los alumnos.

Asimismo, las competencias didácticas son importantes en los docentes, ya que es la representación anticipada del resultado que se pretende obtener; y

el motivo es el resultado del encuentro entre la necesidad y el objeto capaz de satisfacer esta, y es el que le da sentido de dirección a la actividad.

La formación de la habilidad se consigue cuando el estudiante se apropia de las operaciones de manera consciente, para lo cual necesita una adecuada orientación sobre la forma de proceder, bajo la dirección oportuna del docente para garantizar la corrección en la ejecución, así como el orden adecuado de esas operaciones. Esta etapa comprende la adquisición consciente de los modos de actuar; y es fundamental para garantizar la correcta adquisición de la habilidad.

En la última época se ha tomado en cuenta la importancia de la competencia didáctica de la docencia universitaria, en la cual se encuentra ligada a un conjunto de competencias didácticas en cuyos inicios juegan un importante papel el conocimiento teórico – práctico y la actividad reflexiva sobre la práctica.

Perrenoud (2007) señala que el concepto de competencia didáctica representa la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para saber hacer frente a un determinado tipo de situaciones. Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan tales recursos; dicha movilización es única, es decir, situada en contextos específicos. El desarrollo de la competencia pasa "por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento", y finalmente las competencias profesionales se crean en el proceso de formación tanto como en los escenarios de trabajo.

Esto significa que el docente tiene un plan de acción para interactuar en la clase, genera un ambiente lúdico, usa esquemas, analogías, ejemplos, resuelve problemas y problematiza, experimenta, integra, promueve la construcción cognitiva y utiliza todos los medios y materiales tanto audiovisuales como directos para provocar los cambios en los estudiantes.

En las universidades de Argentina se están generando cambios curriculares vinculados a las competencias profesionales. Este es más explícito a nivel de las competencias para la enseñanza universitaria. (Castells, 1998).

Las características de la dinámica social conllevan a un cambio en la formación universitaria, más centrado en el que aprende, en los resultados del aprendizaje que en las formas de enseñar, y más en el dominio de unas competencias procedimentales y actitudinales que en la mera información. La eficacia y la excelencia en la formación de futuros profesionales compromete a generar modelos en la enseñanza que respondan al nuevo paradigma social, la sociedad de la comunicación y de la información (Castells, 1998).

El sistema universitario español planteado en los nuevos enfoques de las competencias didácticas en los docentes del perfil profesional del profesorado, nos referimos al conjunto de capacidades y competencias que identifican la formación de una persona, para asumir en condiciones óptimas las responsabilidades propias del desarrollo de funciones y tareas de su profesión.

Por lo tanto, reconstruir la forma de enseñar-aprender requiere de profesores competentes, y ser competente no es poseer muchos conocimientos, sino saber cómo usarlos para resolver los problemas que nos plantea nuestra profesión; en el caso de los profesores, los problemas profesionales se circunscriben al reto de propiciar que los alumnos realmente aprendan. (Pacheco, 2005).

En el Perú a través de varios enfoques pedagógicos se han ido implementando una serie de paradigmas que resuelven el problema de la competencia didáctica del docente universitario, con el fin dar una enseñanza aprendizaje en los estudiantes que desarrollen habilidades cognitivas que represente el nivel profesional hacia la resolución de

problemas sociales, políticas y económicas de acuerdo a su carrera profesional teniendo en cuenta los enfoques y teorías científicas.

1.2. EL PROBLEMA.

Actualmente todas las universidades tienen como finalidad formar profesionales que sepan cómo resolver una serie de problemas en la sociedad, y esto es lo que busca la didáctica universitaria, por una parte, reemplazar las necesidades de los estudiantes y, por otra, indicar el camino que el docente debe seguir para lograr el proceso de formación del educando. En el trabajo habitual de maestros y alumnos se debe promover el desarrollo del pensamiento analítico, creativo y crítico. Es en lo cotidiano de los procesos de enseñanza, en el compromiso que asuman maestros y alumnos, en la formación que se promueva en el aula donde la universidad puede transformarse, ya que es en el aula de clase donde se articula la educación, por ello debe existir una articulación entre el discurso didáctico y el discurso pedagógico, para el real cumplimiento de la formación de los educandos.

Sin embargo algunos docentes que llevan a cabo el proceso de enseñanza no poseen las configuraciones didácticas requeridas, que constituyen herramientas para construir los conocimientos, y estas configuraciones son las que le van a permitir establecer los principios generales, desentrañar la naturaleza, causas, factores y condiciones para llevar a cabo el proceso educativo y el tratamiento metódico de los contenidos a ser impartidos en las aulas universitarias.

La educación universitaria en el Perú se da dentro el marco de conocimientos, evidentemente intelectuales, en su mayoría de carácter memorístico y teórico, que no tiene una aplicación dentro del contexto de lograr una persona crítica y analítica. Que aún tenemos docentes tradicionales que solo siguen aplicando el método tradicional de la exposición y algunos vicios radicales que hemos heredado en los países latinoamericanos. Todavía estamos con un pie en la colonia, todavía sufrimos de ese verticalismo que viene de la Edad Media.

Existiendo así aún el autoritarismo que lleva al dogmatismo, el dogmatismo al librismo y del librismo al memorismo. Puesto que hay que respetar la autoridad, lo que diga la autoridad, maestro o ministro o dogma se tiene que obedecer, sin ser algo a ser examinado críticamente y debatido racionalmente. El dogma se encuentra en libros o textos de modo que hay que aprenderlos, hay que memorizarlos. (Paucar, 2003).

Los docentes no han desarrollado las competencias didácticas para propiciar los roles en función de las necesidades de enseñanza-aprendizaje a favor del estudiante y la construcción de una sociedad justa y digna de vivir. Los principales debates en torno a la formación y a los roles de los docentes están estrechamente vinculados con los cambios culturales, políticos, sociales y están afectando a todas las sociedades. Para dar respuesta a dichos cambios, el profesor debe diversificar sus roles en función de las necesidades de enseñanza - aprendizaje y de los ambientes en los que se propicia. (Paucar, 2003)

La docencia universitaria aparece así ligada a un conjunto de competencias didácticas en cuya génesis juegan un importante papel el conocimiento teórico-práctico y la actividad reflexiva sobre la práctica. Perrenoud (2007)

La competencia profesional del docente, entendida más como una competencia intelectual, trasciende el sentido puramente técnico del recurso didáctico. Las competencias docentes se caracterizan por ser complejas: combinan habilidades, principios y conciencia del sentido y de las consecuencias de las prácticas pedagógicas; así como una reflexión y análisis sobre los contextos que las condicionan y que van más allá del aula. La competencia profesional "...se refiere no sólo al capital de conocimientos disponibles, sino a los recursos intelectuales de que dispone con objeto de hacer posible la ampliación y desarrollo de ese conocimiento profesional, su flexibilidad y profundidad" (Contreras, 1999)

Un profesional tiene competencias no sólo para resolver problemáticas o situaciones concretas, sino que conoce el por qué y para qué de aquello en lo que se ocupa. No es un mero técnico sino una persona reflexiva, capaz de analizar y mejorar su práctica. Posee una visión capaz de ir más allá del problema o situación, conecta la teoría, la técnica y la práctica. Es por ello que el docente, maestro o profesor, en tanto que profesional de la enseñanza ha de poseer unas competencias respecto al contenido, a la didáctica o forma implicar al alumno en su dominio y ser capaz de actualizarse y desarrollarse profesionalmente. (Camilloni, Celman, Litwin & Palou de Maté, 1998)

La pretensión de optimizar el desarrollo profesional del docente universitario constituyó una de las preocupaciones prioritarias en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI (UNESCO, 1998). Recientemente, la OEI (2005) ha reconocido la necesidad de reformular el perfil docente de acuerdo a los retos y exigencias que debe afrontar hoy el profesor hacia un nuevo rol del profesional de la enseñanza universitaria. Sin embargo, se constata escasos sistemas institucionales de formación y perfeccionamiento del profesorado universitario. Esta situación se vincula con la creencia mayoritaria, en la cultura iberoamericana, de que una sólida formación científica y profesional le basta al docente para transmitir los contenidos de su asignatura, desestimándose los saberes pedagógicos (Gimeno, 1992)

1.3. TENDENCIAS.

A nivel internacional

Benítez (2012) En su tesis “El desarrollo relacional entre lenguaje y pensamiento en los niños de 7- 8 años: Un enfoque desde el método sociocrítico de la universidad Politécnica Salesiana Sede Quito. Concluye que el método sociocrítico constructivo es una pauta que genera entusiasmo en los alumnos para utilizarlos a pensar e indagar a partir de situaciones

complejas que despierten su curiosidad, impulsando a sacar conclusiones propias y llevar al aprendizaje a contextos de la vida real.

Finalmente concluye que el método sociocrítico es utilizado por todos los sujetos durante toda su vida, asimismo el constructivismo se relaciona en el que cada persona adquiere conocimientos a lo largo de su vida.

Herrera (2008) En su tesis “Evaluación de las competencias socio profesionales de los profesores del área de medicina interna de las Facultades de Medicina de la Universidad de Cartagena, Universidad Libre, Universidad del Magdalena y Universidad del Norte – España”. Concluye que en la categorización a los profesores con base en el porcentaje del grado de dominio de las competencias y el nivel de formación, en tres niveles: alto, medio e insuficiente. Demostrando así la necesidad de una formación permanente de los médicos internistas se propone, entonces, un modelo teórico denominado formación profesional en el contexto de las prácticas docentes teniendo en cuenta el estilo de docencia. Asimismo, las consecuencias de la implementación de estas políticas también se verían reflejada en el fortalecimiento de las relaciones interpersonales entre todos los sectores participantes en el proceso enseñanza-aprendizaje, como también en la solidificación de la estructura social médico-paciente y la relación sostenida con las instituciones prestadoras de servicios de salud. Ahora bien, no estaría de más que entre las cuatro universidades seleccionadas para la muestra se establecieran redes de comunicación que propicien la implementación de propuestas pedagógicas para el perfeccionamiento de las competencias socio profesionales de los profesores de sus facultades. Situación que también se favorecería con un cambio en la perspectiva, esto es, colocar por encima de todo el aprendizaje efectivo tanto de profesores como de estudiantes. Queda por decir que la investigación realizada busca contribuir con su ejemplo a la creación de opciones metodológicas más eficaces de otras investigaciones interesadas por la forma cómo se p

practica o se hace la docencia en la educación superior médica, así como el interés por generar la profundidad en este campo de estudio

A nivel nacional

Manyari (2010) En su tesis “Percepción del maestrista sobre las estrategias didácticas aplicadas por sus docentes y la influencia que tienen en su desarrollo personal - Universidad Mayor de San Marcos”. Concluye que el presente trabajo, es una investigación de tipo no experimental, por el nivel de relación que se establece en las hipótesis es descriptivo correlacional con diseño transversal. Se plantea el siguiente problema general: ¿Qué relación existe entre la percepción de los maestristas de la Facultad de Educación de la UNMSM, en la Mención Gestión de la Educación, sobre las estrategias didácticas aplicadas por los docentes de la Maestría y la influencia que tienen en su desarrollo personal? La hipótesis general que se sustenta es: La percepción de los maestristas de la Facultad de Educación de la UNMSM, en la Mención Gestión de la Educación, sobre las estrategias didácticas aplicadas por los docentes de la Maestría tiene relación significativa con la influencia que ejercen en su desarrollo personal. Las variables de estudio son: estrategias didácticas y desarrollo personal. La población de estudio está constituida por setenta y ocho estudiantes de Maestría de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), en la Mención Gestión de la Educación, quienes cursan estudios en los Ciclos: I (Grupos A y B) y III (Grupos A y B) de la modalidad presencial, con matrícula y asistencia vigente en el periodo lectivo 2009-I. Del análisis estadístico efectuado, se encontró que las variables de estudio estrategias didácticas y desarrollo personal guardan relación directa positiva

Apaza (2015) En su tesis “Presencia del modelo curricular socio-crítico en el diseño del proyecto curricular regional de Puno” PUCP. Concluye que el Modelo Curricular Socio-Crítico, que concretiza la Teoría Curricular Crítica para la construcción de un currículo que guía la educación desde el interés

emancipador, orientó la construcción del Proyecto Curricular Regional de Puno, documento que tras seis años de su aprobación y generalización, aún no es aplicado en el 100% de instituciones educativas de la región. Lo que motivó la formulación del siguiente problema: ¿De qué manera el Modelo Curricular Socio- Crítico está considerado en el Proyecto Curricular Regional de Puno? Para dar respuesta a la pregunta de investigación, se analizó la presencia de los fundamentos teóricos, la definición y características del currículo socio-crítico y los elementos curriculares desde el Modelo Curricular Socio-Crítico en el Proyecto Curricular Regional de Puno. Este proceso se realizó a través del análisis documental, desde el enfoque cualitativo. La codificación de la información se llevó a cabo mediante el software Atlas Ti y para la reducción y organización de la misma, se utilizaron matrices de análisis individual. Los hallazgos muestran que el Modelo Curricular Socio-Crítico sí se concretiza en el documento analizado cuando en sus fundamentos teóricos se expresa la intención de transformar situaciones de asimetría de poder, de saber y de dominación cultural. En la definición y caracterización del currículo, cuando se plantea la propuesta curricular como construcción social. En los elementos curriculares cuando se configuran los contenidos desde los saberes del contexto para formar estudiantes autónomos, críticos, creativos, justos y solidarios mediante la problematización. Sin embargo, la limitada presencia de la criticidad y del interés emancipador en las diversas categorías de estudio y en los fundamentos de la cosmovisión andina, filosofía andina y del buen vivir, los cuales se encuentran presentes de manera transversal en el Proyecto Curricular Regional de Puno, evidencian que en esta propuesta curricular no solo se halla lo socio-crítico.

A nivel local

Barrueto y Morales (2010) En su tesis “Pertinencia de las estrategias didácticas aplicadas en la formación del estudiante Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. La presente investigación fue de tipo cualitativo, con diseño de estudio de caso, los objetivos fueron: describir, analizar y

comprender la pertinencia de las estrategias didácticas aplicadas en la **formación** del estudiante. Se entrevistaron a 11 estudiantes del V al IX ciclo pertenecientes al quinto superior y a 9 docentes enfermeros (as) coordinadores del I al IX ciclo, que hayan tenido como mínimo dos años de experiencia docente en el curso de carrera. El marco teórico estuvo sustentado para la selección de estrategias didácticas y limitantes, Bordenave (2002); para el profesor y las estrategias de aprendizaje, Carrasco (2004) y para pertinencia de estrategias didácticas, Pacheco (2004). La recolección de información se efectuó a través de la entrevista abierta, usándose una guía o cuestionario para el estudiante y docente. El análisis fue de contenido. Las categorías que se obtuvieron fueron: pertinencia de las estrategias didácticas en función a la priorización del docente, estrategias que facilitan el aprendizaje, limitantes para la selección pertinente de las estrategias didácticas y pertinencia de las estrategias didácticas y su repercusión en la formación del estudiante. Considerando, finalmente que las docentes del grupo de estudio necesitan reforzar el manejo de las estrategias didácticas; es importante conocer sus limitantes para la selección de las mismas; de igual manera, la pertinencia de éstas, conllevará a lograr adecuadamente las competencias. Mientras se ejecutó el proyecto de investigación se tuvieron en consideración los principios éticos de Sgreccia (2008) y los de científicidad de Lincoln y Guba (2006)

1.4. CARACTERIZACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.

Para alcanzar un aprendizaje excelente y el desarrollo pleno del alumnado, hay un largo camino que muestra su complejidad y evolución. La didáctica es una ciencia de carácter teórico y práctico; dado que trata el qué, cómo y cuándo enseñar. En esta línea de pensamiento cabe recalcar que la teoría necesita de la práctica, porque es en ella donde se revalida y la práctica, a su vez, se nutre de la teoría, muchas veces en el Proceso Docente Educativo, solo se cumple con la parte teorica, por multiples razones, una de ellas por desconocimiento de la Didactica.

Visto de esta forma tenemos entonces que la didáctica se ocupa de la enseñanza o, más precisamente, de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ésta tiene dos características: a) la enseñanza es una práctica humana que *compromete moralmente a quien la realiza*, y b) la enseñanza es una práctica social, es decir, responde a necesidades, funciones y delimitaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de los actores directos en la misma, necesitando atender a las estructuras sociales y a su funcionamiento para poder comprender su sentido total.

La enseñanza no debe quedar relegado al plano del aula sino, debe convertirse en una actividad humana por medio de la cual se ejerza influencia en la vida de otras personas y esta influencia tenga una intencionalidad educativa, es decir, se debe llevar a cabo actividades que se justifican en su valor con respecto a fines deseables, por esto es que la enseñanza obliga moralmente a sus responsables (docentes bien preparados), no se puede ser insensible ante el tipo de interacción que se establece entre profesor y alumnos, ni ante lo que se les pretende enseñar ni cómo. La didáctica no sólo se debe preocupar por comprender o desentrañar este hecho, sino que también se debe encontrar atrapada en este compromiso moral, para un óptimo desarrollo académico de los jóvenes universitarios.

Gimeno, (1992) afirma que el método socio crítico se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter auto reflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social. Además utiliza la autorreflexión y el conocimiento interno y personalizado para que cada quien tome conciencia del rol que le corresponde dentro del grupo.

Por otra parte, la lucha constante del estudiantado en la nueva reforma universitaria desde el año de 1919 por una renovación de metodología pedagógicas en las universidades nacionales, asimismo la Facultad de letrados de la Universidad Mayor de San Marcos, de la cual partió en 1919 el grito de reforma, se presenta prácticamente como la que menos ha ganado en cuanto a métodos y docencia (Mariátegui, 1980)

Asimismo, a nivel local la Universidad Particular de Chiclayo, no es ajeno a este problema y conscientes de la importancia que tiene las competencias didácticas en los docentes, especialmente a los docentes escuela profesional de contabilidad de la facultad de ciencias empresariales, informática y sistemas, que carecen de las competencias didácticas, en la cual se encontró una formación pedagógica y didáctica ; por lo que se destaca la falta de competencias didácticas, identidad profesional y ética y la capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno en función a la enseñanza aprendizaje. También destaca la formación pedagógica y didáctica del profesor en una metodología obsoleta. Teniendo en cuenta que la competencia didáctica, considerando que competencia, puede decirse que ésta se refiere al conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que ponen en juego las personas para desarrollar una actividad o tarea específica dentro de una profesión u oficio en la solución de diversos problemas, en un contexto determinado.

Asimismo, la competencia didáctica de la enseñanza actual no consiste en dar clases o transmitir conocimientos, más bien, en lograr que los alumnos sean capaces de dar sentido al conocimiento y puedan utilizarlo con propósitos específicos. Por ello, el docente contemporáneo requiere de practicar cotidianamente en el aula una enseñanza situada, creativa e interesante para sus estudiantes.

Se requiere una persona con mente reflexiva y experta, en alguna rama del conocimiento escolar, con un repertorio de teorías, estrategias, técnicas,

instrumentos y actividades que pueden hacer de cualquier situación un momento apasionante de enseñanza y aprendizaje, tanto para el propio educador como para el alumno (Pérez, 2002)

Sin duda, esta investigación, en la cual estamos convencidos que la competencia didáctica sirven para resolver problemas cotidianos en la organización; se ejemplifica en nuestro contexto educativo, cuando algún docente se conflictúa en cierto momento de su práctica con los estudiantes, en ese instante pone en práctica alguna estrategia didáctica, la cual le ayuda a resolver la situación problemática que se le presente.

De lo expuesto, la pregunta principal que guía esta investigación es:

¿De qué manera la propuesta del método socio crítico facilita el desarrollo de las competencias didácticas en los docentes de la Escuela Profesional de Contabilidad de la Facultad de Ciencias Empresariales y Negocios de la Universidad Particular de Chiclayo - 2016?

1.4.1. Objetivos.

Por el tratamiento investigativo de la situación problemática se asumió los siguientes objetivos:

1.4.1.1. Objetivo General

Determinar el nivel de influencia del método socio crítico para desarrollar las competencias didácticas en los docentes de la Escuela Profesional de Contabilidad de la Facultad de Ciencias Empresariales y Negocios de la Universidad Particular de Chiclayo, 2016, sobre la base de matrices pedagógicas pre existentes.

1.4.1.2. Objetivos Específicos

- Identificar el nivel de competencias didácticas en los docentes de la Escuela Profesional de Contabilidad de la Facultad de Ciencias

Empresariales y Negocios de la Universidad Particular de Chiclayo, mediante el pre test.

- Diseñar un método sociocrítico las competencias didácticas en los docentes de la Escuela Profesional de Contabilidad de la Facultad de Ciencias Empresariales y Negocios de la Universidad Particular de Chiclayo.
- Aplicar el taller de método sociocrítico dirigida principalmente al desarrollo de la competencia didáctica a los estudiantes investigados.
- Contrastar que la aplicación del método sociocrítico mejora la habilidad la competencia didáctica en los docentes de la Escuela Profesional de Contabilidad de la Facultad de Ciencias Empresariales y Negocios de la Universidad Particular de Chiclayo.

1.4.2. Hipótesis.

Los supuestos o hipótesis considerados en la investigación fueron:

La propuesta del método socio crítico permite desarrollar las competencias didácticas en los docentes de la Escuela Profesional de Contabilidad de la Facultad de Ciencias Empresariales y Negocios de la Universidad Particular de Chiclayo - 2016.

Actualmente la vida, rápida y cambiante, ha hecho necesario que los sistemas educativos del mundo modificaran la forma en que se estaba llevando a cabo el Proceso Docente Educativo de las nuevas generaciones, de manera que no se siguiera con la tradición enciclopedista de transmitir o construir conocimientos, dado que estos por sí mismos no cumplen con la finalidad de hacer que los educandos resuelvan los retos que les depara la vida cotidiana.

La presente investigación se justifica por cuanto pretendió explicar la importancia del método sociocrítico y su influencia en el desarrollo de las competencias didácticas, así mismo también puede conllevar a ser replicado en otras instituciones universitarias y mejorado en futuras investigaciones.

Justificación metodológica: Se justifica por la metodología basada en la investigación científica de proyectos de investigación aplicada y experimental tomando la estadística descriptiva e inferencial.

Justificación práctica. Se justifica en la práctica porque si se demuestra el grado de correlación entre las variables de estudio, se podrá lograr sentar las bases para una próxima investigación Pre experimental que en la práctica conllevará a plantear lineamientos estratégicos para mejorar las competencias didácticas en los docentes de la Escuela Profesional de Contabilidad de la Facultad de Ciencias Empresariales y Negocios de la Universidad Particular de Chiclayo.

Justificación pedagógica. La investigación planteada contribuye a generar un modelo pedagógico para docentes y estudiantes de diferentes carreras que ejerzan la carrera profesional de docente universitario.

1.4.3. Operacionalización de las Variables.

VARIABLE INDEPENDIENTE	DIMENSIÓN	INDICADORES	INSTRUMENTO
Método socio crítico	Percepción	Conocer y comprender la realidad como praxis.	Encuesta Ficha de observación
	Auto observación	Reflexiona consigo mismo sobre las prácticas pedagógicas	
	Autorreflexión	Orientar el conocimiento a emancipar y liberar al hombre.	
	Perceptivo	Analiza su realidad social a	

	emocional	través del conocimiento, acciones y valores.	
VARIABLE DEPENDIENTE	DIMENSIÓN	INDICADORES	INSTRUMENTO
Competencias didácticas	Componente pedagógico	Refleja las prácticas pedagógicas ante una sesión de clase	Encuesta para la evaluación de desempeño docente
	Componente gnoseológico y ética.	Expresa sus conocimientos acordes de la realidad educativa.	
	Componente de actitudes y creativas	Busca soluciones nuevas, trata de ser originales y analizar críticamente su propio trabajo.	Escalas

1.4.4. Variables

1.4.4.1. Variable independiente: Método socio crítico

- **Definición conceptual**

El método socio crítico se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter reflexivo; considera que el conocimiento se construye por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social.

- **Definición operacional**

Aplicación del método socio crítico en los docentes para mejorar las competencias didácticas.

Aplicación del método socio crítico a través de talleres

Programa de desarrollo de competencias didácticas.

1.4.4.2. Variable dependiente: Competencias didácticas

- **Definición conceptual**

Son las actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer, el saber conocer y el saber convivir, para ser aplicados mediante sistemas y métodos prácticos de enseñanza destinados a plasmar en la realidad las pautas de las teorías pedagógicas.

- **Definición operacional**

Instrumento de evaluación de desempeño docente

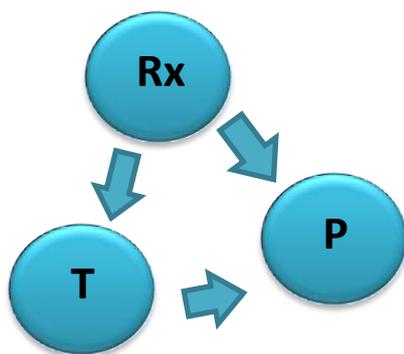
1.5. DESCRIPCION DE LA METODOLOGIA.

1.5.1. Tipo de Investigación.

El presente trabajo de investigación corresponde al tipo de investigación Descriptiva con Propuesta.

1.5.2. Diseño de Investigación.

El diseño utilizado que sirvió para la contratación de la hipótesis, y que fue considerado acorde al tipo de investigación fue el diseño: No – Experimental, Critico Propositivo.



1.5.3. Población.

La población motivo de la presente investigación está conformada por 16 docentes y 58 alumnos de la Escuela profesional de Contabilidad,

todos ellos adscritos a la Facultad de Ciencias Empresariales y Negocios de la Universidad Particular de Chiclayo.

1.5.4. Muestra.

Para la selección de la muestra se utilizó el método probabilístico, aleatorio simple, considerando la fórmula correspondiente, para estimar M.S.A. (muestreo de aleatorio simple) quedando establecido como a continuación se detalla:

La muestra se estimó en docentes y alumnos, aplicando un muestreo aleatorio simple de tipo estratificado con afijación proporcional (M.A.E) en la escuela profesional de contabilidad.

Fórmula del tamaño de muestra, población finita $N= 16$

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

Dónde:

N = 16 docentes de la Escuela Profesional de Contabilidad.

Z = 1.96 Valor tabular con un nivel de confianza del 95%

E = 5% Error de muestreo según el investigador

P = 50% proporción de éxito del estudio

$P(1-P)$ = 0.25 Varianza máxima de la población en estudio

N = Muestra estimada.

Reemplazando:

$$n = \frac{16 * 1.96^2 * 0.50(1 - 0.50)}{0.05^2(16 - 1) + (1.96^2 * 0.50(1 - 0.50))} = 15 \text{ docentes}$$

Por lo tanto es equivalente a 15 docentes de la escuela profesional de contabilidad

Para la muestra de alumnos

Formula del tamaño de muestra, población finita N= 58

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

Dónde:

N = 58 Alumnos de la Escuela Profesional de Contabilidad.

Z = 1.96 Valor tabular con un nivel de confianza del 95%

E = 5% Error de muestreo según el investigador

P=50% proporción de éxito del estudio

P (1-P) = 0.25 Varianza máxima de la población en estudio

n = Muestra estimada.

Reemplazando:

$$n = \frac{58 * 1.96^2 * 0.50(1 - 0.50)}{0.05^2(429 - 1) + (1.96^2 * 0.50(1 - 0.50))} = 50 \text{ estudiantes}$$

Por lo tanto es equivalente a 50 estudiantes de la escuela profesional de contabilidad

1.5.5. Materiales, técnicas e instrumentos de recolección de datos.

1.5.5.1. Materiales:

- Útiles de escritorio
- Fichas de trabajo
- Recursos de logística

1.5.5.2. Técnicas

El Fichaje:

(Búsqueda de información relevante en libros y revistas académicas en bibliotecas).

Esta técnica permitió fijar conceptos y datos relevantes, mediante la elaboración y utilización de fichas para registrar organizar y precisar aspectos importantes considerados en las diferentes etapas de la investigación. Las fichas a utilizar fueron:

- **Ficha de Resumen:** fueron utilizados en la síntesis de conceptos y aportes de diversas fuentes, para que sean organizados de manera concisa y pertinentemente en estas fichas, particularmente sobre contenidos teóricos o antecedentes consultados.
 - **Fichas Textuales:** sirvieron para la transcripción literal de contenidos, sobre su versión bibliográfica o fuente informativa original.
 - **Fichas Bibliográficas:** Se utilizaron permanentemente en el registro de datos sobre las fuentes recurridas y que se consulten, para llevar un registro de aquellos estudios, aportes y teorías que dieron el soporte científico correspondiente a la investigación.
- ❖ **La observación:**
Estuvo basada en la sistematización de las actividades prácticas que constituyen la propuesta en el presente estudio.

1.5.5.3. Instrumentos.

Instrumento de Evaluación al Docente

En el presente estudio se utilizó como instrumento la “La Evaluación al Docente”, con el propósito de recoger información respecto a la metodología que emplea en Proceso Docente Educativo. Del mismo modo se utilizó el instrumento de evaluación al alumno para recoger información respecto al logro de competencias.

Procedimiento para su diseño.

Para el diseño de los instrumentos se tuvo en cuenta lo siguiente:

- Consideración de variables (revisión conceptual y operacional)
- Elaboración de Ítems (según la operacionalización de variables) y escala de valoración respectiva.
- Validación mediante juicio de expertos

Procedimientos de Validez y Confiabilidad de los Instrumentos.

La validez se realizó a través de la valoración hecha por los “expertos”, previas observaciones y aportes enriquecidos a los instrumentos. Subsiguientemente se ajustó y expidió nuevamente los instrumentos a los “expertos”, quienes procedieron a refrendar los mismos con sus respectivas firmas.

1.5.6. Métodos y Procedimientos para la recolección de datos.

a. Triangulación de la Información.

Utilizado durante el proceso que implicó en análisis de las variadas fuentes de información recurridas en el estudio.

b. Triangulación Teórica.

Basada en el tratamiento de diferentes perspectivas que permitieron una interpretación pertinente respecto a la prolífera información teórica científica obtenida para el estudio, en relación a las variables consideradas.

c. Método lógico inductivo.

Ya que a través del razonamiento, el cual parte de casos particulares, permitió que se eleve a conocimientos generales.

d. El método histórico.

Está vinculado al conocimiento de las distintas etapas del objeto de estudio, se utilizó para conocer la evolución y desarrollo de dicho objeto de investigación e identificar las etapas principales de su desenvolvimiento y las conexiones históricas fundamentales.

e. Hipotético- deductivo.

Utilizado para proponer la hipótesis como consecuencia de las inferencias del conjunto de datos empíricos que constituyeron la investigación y a la vez al arribar a las conclusiones a partir de la posterior contrastación hecha de las mismas.

1.5.7. Análisis estadístico de los datos.

El análisis estadístico de los datos se realizó haciendo uso del paquete estadístico SPSS, versión 18 para Windows.

En la descripción de los datos, las variables cuantitativas se representan por las medidas de centralización y dispersión; y las variables cualitativas mediante su distribución de frecuencias.

Medida de Tendencia Central

Medida aritmética (\bar{x}) fue utilizada en la obtención del promedio de los datos de la muestra.

Dónde:

$$\bar{x} = \frac{\sum f_i \cdot x_i}{n}$$

\bar{x} = Promedio o media aritmética
 \sum = Sumatoria
 n

F_i = Frecuencia

X_i = Valores obtenidos de cada uno de los datos

n = muestra o número de datos

Medidas de Dispersión

Desviación Estándar (s) Que permitió medir el grado de normalidad de la distribución de datos alrededor de la media aritmética.

$$S = \sqrt{\frac{\sum (x_i - \bar{x})^2 \cdot F_i}{n}}$$

Dónde:

S = Desviación estándar

\sum = Sumatoria

F_i = Frecuencia

X_i = Desviaciones con respecto al promedio

\bar{x} = Media aritmética

n = muestra

Coeficiente de variabilidad (C.V.): Fue utilizado para establecer la homogeneidad del grupo respecto al promedio alcanzado.

$$CV = \frac{s}{\bar{x}} (100\%)$$

Dónde:

C.V. = Coeficiente de variabilidad

S = desviación estándar

\bar{x} = Media aritmética

100% = Valor porcentual constante

Zona de Normalidad: Será utilizada con el propósito de conocer el espacio de concentración de la muestra con respecto al promedio

P_{C1} = Punto crítico 1 = $\bar{X} - S$

P_{C2} = Punto crítico 2 = $\bar{X} + S$

$$Z_N = P_{C1} < > P_{C2}$$

Prueba de hipótesis Z

$$Z = \frac{x_e - x_c}{\sqrt{\frac{s_e^2}{n} + \frac{s_c^2}{n}}}$$

1.5.8. Validación de la Hipótesis:

Una vez interpretados los datos se arribará a los resultados, que se constatará con la hipótesis planteada en correspondencia con los objetivos de la investigación.

CAPÍTULO II

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. BASE TEÓRICA

2.1.1. TEORÍAS

2.1.1.1. Definición de competencias didácticas desde la teoría psicológica.

La importancia de las habilidades en la actuación del ser humano, tanto psíquica como práctica. Estrecha relación de las habilidades con los conocimientos y hábitos.

La asunción de que las habilidades constituyen elementos psicológicos estructurales de la personalidad, vinculados a su función reguladora-ejecutora; que se forman, desarrollan y manifiestan en la actividad, conlleva a asumir la importancia de la Teoría de la Actividad como fundamento para la comprensión de los aspectos pedagógicos relacionados con la adquisición de habilidades. (Tardiff, 2004)

Según Talízina (1987), afirma que es un proceso de solución por el hombre de tareas vitales motivado por el objetivo a cuya consecución está orientado. Desde el punto de vista psicológico es definida la actividad como el "concepto que caracteriza la función del sujeto en el proceso de interacción con el objeto". La actividad es estimulada por la necesidad, se orienta hacia el objeto que da satisfacción a esta última y se lleva a cabo por medio de un sistema de acciones.

Fuentes (1999) señala que "... la habilidad es el modo de interacción del sujeto con el objeto, es el contenido de las acciones que el sujeto realiza, integradas por un conjunto de operaciones que tienen un objetivo y que se asimila en el propio proceso".

Y para Álvarez (1999) la categoría habilidad se refiere a la "...dimensión del contenido que muestra el comportamiento del hombre en una rama del saber propia de la cultura de la humanidad; es desde el punto de vista psicológico el sistema de acciones y operaciones dominados por el sujeto que responde a un objetivo".

Otras formas más sencillas se refieren a las habilidades como "saber hacer", como el "conocimiento en acción". Por ello, está reconocido que el éxito en las diferentes actividades que el hombre realiza depende en gran medida de la forma en que ellas sean dominadas por él.

Según Savin (2004) es la "...capacidad del hombre para realizar cualquier operación (actividad) sobre la base de la experiencia anteriormente recibida".

Si bien es cierto que esta categoría psicológica es compleja de definir, en los conceptos expuestos pueden ser identificados algunos elementos generalizadores representativos de ella, dentro de los que se destacan los siguientes:

Importancia de las habilidades en la actuación del ser humano, tanto psíquica como práctica.

Estrecha relación de las habilidades con los conocimientos y hábitos.

La asunción de que las habilidades constituyen elementos psicológicos estructurales de la personalidad, vinculados a su función reguladora-ejecutora; que se forman, desarrollan y manifiestan en la actividad, conlleva a asumir la importancia de la Teoría de la Actividad como fundamento para la comprensión de los aspectos pedagógicos relacionados con la adquisición de habilidades.

Desde el punto de vista psicológico la Teoría de la Actividad, fundamentado básicamente por Leontiev (1981) y seguidores, ha sido muy difundida en diferentes contextos. Según dicho autor los componentes de la actividad (estructura) son los siguientes:

El sujeto que realiza la actividad.

El objeto de la actividad.

El objetivo.

El motivo.

Las acciones y operaciones.

Según Leontiev (1981) y otros autores, "la actividad humana no puede existir de otra manera que en forma de acciones o grupos de acciones. Para Galperin (1982) "... las acciones son los componentes fundamentales de la actividad; la estructura funcional de la acción humana está constituida por una parte orientadora, una parte ejecutora y otra del control". De esta manera, la actividad se realiza a través de acciones y operaciones que constituyen los componentes ejecutores de la actividad.

Por acción es denominado el proceso (ejecución de la actuación) que se subordina a la representación anticipada de aquel resultado que habrá de ser alcanzado, es decir, el proceso subordinado a un objetivo consciente, mediante la puesta en juego de un conjunto de operaciones requeridas para accionar. La acción, como unidad estructural, se caracteriza integralmente por lo inductor y lo ejecutor.

Por operaciones es considerada aquella ejecución de la actuación que se lleva a cabo como componente de una acción sin que por sí misma posea un fin consciente; es el resultado de la transformación de una acción anterior en operación, debido al dominio alcanzado en la misma.

Las operaciones son las vías, los procedimientos, las formas mediante las cuales transcurre la acción con dependencia de las

condiciones en que se debe alcanzar el objetivo, lo cual incluye los recursos propios de la persona con que cuenta para operar.

De esta manera la actividad está condicionada por los motivos, las acciones por los objetivos y las operaciones por las condiciones (de la tarea y del sujeto).

Es importante señalar que entre la actividad, las acciones y las operaciones existen estrechas relaciones, así como el carácter relativo de estos aspectos: lo que en un momento es actividad en otro puede ser una acción; lo que en un momento es una acción en otro puede ser una operación.

Precisamente, la estructura de la actividad sirve como fundamento a la estructura de las habilidades, las cuales tienen como componentes estructurales a:

- Los conocimientos (como base gnoseológica).
- Las acciones y operaciones (como componentes ejecutores).
- Los motivos y objetivos (como componentes inductores).

En el plano psicológico, pero con una implicación didáctica manifiesta, debemos hacer referencia a las seis etapas fundamentales por las cuales se transita, de forma más o menos perceptible, cada vez que se pretende asimilar un nuevo conocimiento. En el proceso de asimilación de una habilidad se establecen etapas caracterizadas por un grado de independencia cada vez mayor del estudiante respecto al profesor, a medida que el objeto estudiado se hace más rico, hasta el límite establecido por el grado de profundidad declarado en el objetivo del tema. Estas etapas son:

- Motivación.
- Formación de la base orientadora.
- Acciones externas materiales o materializadas.
- Acciones del lenguaje externo "para los demás".

- Acciones del lenguaje externo "para sí".
- Acciones mentales.

Estas etapas psicológicas del aprendizaje se corresponden con la forma de ejecución de la habilidad (acción), la cual transita de la forma material a la forma mental. O sea, la forma inicial de la actividad es material o materializada, después es verbal y por último mental, como resultado de un proceso de internalización concebido como un ciclo cognoscitivo.

2.1.1.2. Definición de competencias didácticas desde la teoría pedagógica.

Aubrun y Orifiamma (1990) clasifican las competencias en cuatro grandes grupos:

1. Competencias referidas a comportamientos profesionales y sociales. Se refieren al tipo de actuaciones ordinarias que los sujetos han de realizar en la empresa en la que trabajen, tanto en lo que se refiere a actuaciones técnicas o de producción como a las de gestión, a la toma de decisiones, el trabajo compartido, la asunción de responsabilidades, etc.
2. Competencias referidas a actitudes. Tienen que ver con la forma de afrontar la relación con las personas, las cosas y las situaciones que configuran el trabajo a desarrollar (la motivación personal, el compromiso, las formas de trato con los demás, la capacidad de adaptación, etc.).
3. Competencias referidas a capacidades creativas. Se refieren a la manera como los sujetos abordan el trabajo en su conjunto: si buscan soluciones nuevas, si asumen riesgos, si tratan de ser originales, etc.
4. Competencias de actitudes existenciales y éticas. Son aquéllas que se refieren a si se es capaz de ver las consecuencias de las propias

acciones profesionales y de analizar críticamente el propio trabajo; si se proponen proyectos personales y se empeña la fuerza necesaria para hacerlos realidad; si se posee un conjunto de valores humanísticos y de compromiso social y ético.

Existe un gran riesgo de confundir las actitudes de corte ético con otras actitudes y valores ligados a procedimientos; los principios éticos no son meras normas lógicas o técnicas metodológicas; por otro lado, tampoco se pueden confundir los procedimientos con meras habilidades motrices, desvinculadas de conceptos y principios. La única posibilidad de enfrentar estos riesgos es la de profundizar en las relaciones de los contenidos educativos con el conocimiento y con los valores.

En general se puede afirmar que los retos que se le presentan a la educación, así como también a los docentes y estudiantes, no sólo atañen al ámbito disciplinario y científico, sino también a una visión distinta de la realidad social y del conjunto de relaciones sociales en las que están insertos. En sentido amplio la educación es, por definición, para aprender a vivir con otros, y este saber es enseñado por aquellos que tienen el poder de regular socialmente la convivencia (Cullén, 1997).

Es importante enfatizar que la convivencia se construye cultural, histórica e ideológicamente en el interjuego de relaciones de poder. Enseñar a convivir es enseñar que las relaciones sociales deben basarse en la equidad y en la solidaridad. En este mundo globalizado los retos para los docentes, emanados de una realidad dinámica y contradictoria, se encaminan hacia el manejo de las incertidumbres y hacia la preparación para el riesgo, el azar, lo inesperado y lo imprevisto, dejando atrás una visión estática del mundo. Las certezas con las que se contaba en los distintos ámbitos disciplinarios, políticos y culturales se han modificado; la esperanza de que la ciencia proporcione certezas ha quedado atrás. Se espera,

entonces, que el docente ayude a enfrentar racionalmente las incertidumbres.

Entender la educación como acción comunicativa implica que los participantes intervengan en un diálogo donde cada uno busca comprender al otro y consensuar planes de acción, lo que permitirá una producción social de conocimientos con reglas claras de juego y con compromiso real de los participantes. En este sentido de acción comunicativa, la atmósfera educativa es claramente ética. Zabalza (2003) señala las siguientes competencias didácticas del docente:

1. Competencia planificadora: una competencia fundamental de los docentes la constituye la capacidad de planificar el diseño del programa, la organización de los contenidos y la selección y organización de las estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación.

Asimismo los programas de los grupos de los académicos representan una interpretación por parte de los docentes de los programas oficiales—sintéticos, sobre todo cuando varios docentes imparten la misma materia. El programa del docente se construye a partir de los dos programas anteriores y, fundamentalmente, a partir de su experiencia profesional y de las condiciones particulares en las que trabaja. También es importante reconocer el proceso de negociación que realiza el docente a partir de su competencia profesional y las características e intereses de los alumnos. En este proceso de planificación se toman en cuenta las ideas pedagógicas de los docentes, los conocimientos disciplinarios y la experiencia didáctica (Zabalza, 2003).

Por otro lado una de las tareas fundamentales de los docentes en las instituciones educativas superiores es la de planificar su programación académica, organizar los contenidos, seleccionar y organizar las estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación. Los grandes

desafíos que para la práctica docente representa este modelo, desde la perspectiva de la competencia didáctica.

También, Perrenoud (2007) afirma que son cuatro las competencias didácticas que de tener en cuenta el docente: el primero atañe a la necesidad de considerar que los saberes siempre se anclan en la acción, por lo que no es posible concebir una relación pragmática con el saber cómo una relación menor; el segundo implica aceptar como característica inherente a la lógica de la acción el desorden, lo incompleto, la aproximación de los saberes movilizados; el tercero, trabajar los vínculos entre los saberes y las situaciones concretas; y finalmente en el cuarto se reconoce la necesidad de tener una práctica personal de la utilización de los saberes en la acción.

2. Competencia didáctica del tratamiento de los contenidos. En esta categoría se pueden ubicar tres unidades de competencia: seleccionar, secuenciar y estructurar didácticamente los contenidos disciplinarios. Los contenidos se seleccionan a partir de los indicadores de vigencia, suficiencia/cobertura y relevancia. En cuanto al indicador de vigencia se partiría de la siguiente pregunta: ¿los programas reflejan apropiadamente los avances y los enfoques actuales/vigentes de la disciplina? Con relación al indicador de suficiencia/cobertura se plantean los siguientes cuestionamientos: ¿los programas reflejan una visión amplia y plural de la disciplina?, y tomando en cuenta el perfil profesional propuesto, ¿qué aspectos de la formación profesional son los que se enfatizan en los programas elaborados?

En el indicador de congruencia se especifica si se encuentran algunos problemas de omisiones, repeticiones o sesgos en las unidades temáticas del programa.

En el indicador de relevancia se considera si los contenidos elegidos son relevantes para la formación profesional (Barrón, 2003).

La secuenciación de los contenidos se refiere al orden en el cual éstos se organizan, con la finalidad de propiciar aprendizajes significativos. Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1992) reconocen, desde un punto de vista constructivista, tres tipos de contenidos: hechos y conceptos, procedimientos y actitudes. Dichos autores enfatizan el carácter diferenciado de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de cada tipo de contenido.

La estructuración didáctica o presentación de los contenidos tiene que ver con la forma de comunicarlos, de explicarlos, de relacionarlos con la realidad y de cuestionarlos, así como con la manera como se entrelazan las diversas indagaciones y observaciones y se articulan entre sí hacia un fin determinado. De acuerdo con Merieu (2002), para la construcción del camino didáctico es necesario:

- Abrir caminos a través de la exploración; se requiere considerar no sólo el punto de llegada, sino también el punto de partida.
- Dejar de privilegiar la dualidad objetivo–evaluación y añadir objetivo–alumno, contenido–alumno, contenido–método, y método–evaluación.
- Establecer una relación pedagógica que incite al alumno al aprendizaje, que le despierte su deseo de saber.
- Considerar la brecha que se tendrá que abrir, no sólo en términos de objetivos sino de contenidos y condiciones para lograrla. Es decir, no sólo establecer lo que el alumno debe saber, sino lo que tiene que organizar y hacer, tanto cognitiva como afectivamente, para lograrlo.
- Considerar las estrategias de enseñanza para provocar el aprendizaje.

- Crear situaciones movilizadoras, es decir, de revisión y aplicación de conocimientos.
 - Transformar los conceptos en acciones a realizar.
 - Trazar un camino didáctico inventariando las nociones y conocimientos previos necesarios para lograrlo, los procedimientos a seguir y los recursos que se utilizarán.
3. Competencia comunicativa. Esta competencia es inherente a rol del docente; en ella se enfatiza la capacidad para transmitir con pasión un mensaje a los alumnos e interesarlos por el conocimiento en general y por los asuntos concretos que desarrolla su disciplina.

Como parte de la competencia comunicativa el docente requiere manejar las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (Internet, correo electrónico, multimedia, videoconferencia), lo que implica un cambio de roles: se requiere de un docente que elabore guías de aprendizaje y que mantenga contacto permanente con los educandos a través de la red, de manera que su práctica se centrará más en ayudar y orientar al alumno para la selección y organización de la información, la adquisición de habilidades y el intercambio de información y de experiencias con sus pares nacionales y extranjeros. Quizás el gran reto sea vivir en la incertidumbre en cuanto al manejo mismo de la información.

4. Competencia metodológica. Comprende todas aquellas acciones orientadas a gestionar la tarea docente, e implica la organización de los espacios de aprendizaje que posibiliten ambientes de aprendizaje en los que los alumnos desarrollen éste de manera autónoma y significativa en escenarios reales de trabajo. El problema del método en el aula implica crear condiciones para despertar u orientar la curiosidad intelectual, establecer conexiones entre las diversas experiencias, formar hábitos, actitudes e intereses subyacentes y permanentes hacia el aprendizaje; interrelacionar la curiosidad orgánica de exploración física (tocar,

manipular, palpar) y la interrogación lingüística (por qué, para qué, cómo).

No existe una capacidad única y uniforme de pensamiento, sino una multitud de modos diferentes en los que las cosas específicas observadas, recordadas, oídas o acerca de las cuales se ha leído evocan sugerencias o ideas pertenecientes a un problema o cuestión y que hacen avanzar la mente hacia una conclusión justificable. La formación consiste en este desarrollo de la curiosidad, la sugerencia y los hábitos de exploración y comprobación que aumenta la sensibilidad a los interrogantes y el amor a la investigación de lo desconcertante y desconocido, mejora la idoneidad de las sugerencias que se presentan a la mente, controla su sucesión en orden evolutivo y acumulativo, realiza el sentido de la fuerza, la capacidad de prueba de todo hecho observado y toda sugerencia recogida. El pensar no constituye un pensamiento mental aislado; por el contrario, es una cuestión relativa al modo en que se emplea la inmensa cantidad de objetos observados y sugeridos, el modo en que coinciden y en el que se les hace coincidir, el modo en que se los manipula. En consecuencia, ninguna asignatura, ningún tema, ninguna pregunta es intelectual por sí misma, sino por el papel que se le hace desempeñar en la dirección del pensamiento en la vida de toda persona (Dewey, 1989).

Todo lo que el docente realiza, así como el modo en que lo hace, incita al alumno a responder de una u otra forma, y cada respuesta tiende a dirigir la actitud del estudiante en uno u otro sentido. Esto plantea la necesidad de diversificar las modalidades de trabajo en el aula a través de talleres, seminarios, laboratorios y aún más, a través de la posibilidad de promover la capacidad en el alumno de transferir el conocimiento del mundo del saber al mundo cotidiano, la ciencia al mundo del trabajo profesional, y de establecer una relación compleja entre el saber y el trabajo en la esfera del conocimiento de alto nivel y en el de las tareas

cognoscitivas complejas. Para el logro de este fin se proponen los internados y otras fases prácticas en los programas escolares, así como la participación de los profesionales en la enseñanza y en otras actividades académicas.

5. Competencia comunicativa y relacional. Se concibe como una competencia transversal debido a que las relaciones interpersonales constituyen un componente básico de las diversas competencias. La interacción docente–alumno es fundamental en cualquier modalidad educativa, y dependiendo del rol que asuma el docente se generará un clima propicio o no para la participación, discusión y análisis en el aula.
6. Competencia tutorial. Una de las principales dificultades que surgen al intentar precisar el concepto de tutoría se relaciona con la diversidad de significados en juego, ligados a un campo conceptual amplio y denso que remite a figuras distintas de la tutoría y por lo mismo de sus funciones y prácticas (Sánchez, 2000).

2.1.1.3. Desde la teoría sociológica: el método socio crítico

Carr y Kemmis (1988) sostienen que: “...la ciencia social crítica e intenta analizar los procesos sociales e históricos que influyen sobre la formación de nuestras ideas sobre el mundo social (por ejemplo, el papel del lenguaje en el modelado de nuestro pensamiento, o el de los factores económicos o culturales en el modelado de nuestras circunstancias”

Esta perspectiva surge como respuesta a las tradiciones positivistas e interpretativas y pretenden superar el reduccionismo de la primera y el conservadurismo de la segunda, admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni solo interpretativa.

El paradigma crítico introduce la ideología de forma explícita de la autorreflexión crítica e los procesos del conocimiento. Tiene como finalidad la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas. Sus principios son:

- Conocer y comprender la realidad como praxis.
- Unir teoría y práctica (conocimiento, acción y valores)
- Orientar el conocimiento a emancipar y liberar al hombre.
- Implicar al docente a partir de la autorreflexión.

De acuerdo con Arnal (2007) El paradigma socio-crítico se apoya en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo. Considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos y pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano. Esto se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social. Además utiliza la autorreflexión y el conocimiento interno y personalizado para que cada quien tome conciencia del rol que le corresponde dentro del grupo. A tal efecto se propone la crítica ideológica y la aplicación de procedimientos del psicoanálisis que posibilitan la comprensión de la situación de cada individuo, descubriendo sus intereses a través de la crítica. De esta forma el conocimiento se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción sucesiva de la teoría y la práctica.

Según Popkewitz (2007) algunos de los principios propios del paradigma socio-crítico son: conocer y comprender la realidad como praxis; unir teoría y práctica integrando conocimiento, acción y valores; orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano y proponer la integración de todos los participantes, incluyendo al investigador en procesos de autorreflexión y de toma de decisiones consensuadas. Las mismas se deben asumir de manera corresponsable.

Para Habermas (2005) el conocimiento nunca es producto de individuos o grupos humanos con preocupaciones alejadas de la cotidianidad; por el contrario, se constituye siempre en base a intereses que han ido desarrollándose a partir de las necesidades naturales de la especie humana y que han sido configuradas por las condiciones históricas y sociales

El enfoque "socio-crítico" recibe la objeción de que no es conocimiento verdaderamente científico, sino una forma dialéctica de predicar el cambio y la alteración del orden social existente, en función de criterios de "emancipación" y concienciación. Otro problema que se le plantea es que no resuelve la cuestión del paso de las teorías que propugna a su realización práctica (Habermas, 2005).

2.1.1.4. Desde la teoría del materialismo histórico - dialectico

El paradigma socio-crítico, se apoya en teorías como el materialismo histórico-dialectico, la acción comunicativa y la teoría crítica de la escuela de Frankfurt.

Estas ideas plantean la necesidad de promover una autonomía racional y liberadora para los seres humanos. También es conocido hoy en día como un enfoque investigativo que promueve la participación masiva y la auto-reflexión.

El método que se propone es el materialismo histórico-dialectico, el cual apunta a la masificación y la movilización de Las conciencias, para la disolución del actual orden mundial. "El método Marxista debe mirarse desde un entorno ortodoxo, no debe ser sometido a cambios ni modificaciones, de lo contrario se incurriría en la distorsión y fragmentación del método. La teoría se hace fuerza material en cuanto se aferra a las masas." (Lukács, 2010)

Asimismo, La teoría socio – crítica aspira a una comprensión de la situación histórico-cultural de la sociedad, al mismo tiempo aspira a convertirse en fuerza transformadora en medio de las luchas y las contradicciones sociales. También se propuso interpretar y actualizar la teoría marxista originaria según su propio espíritu. La teoría socio – crítica insiste en un conocimiento que está mediado tanto por la experiencia, por las praxis concretas de una época, como por los intereses teóricos y extra teóricos que se mueven dentro de ellas. (Brianda, 2011)

Por otro lado, Demoya (2012) El paradigma socio-crítico ha permitido re-significar el trabajo social, está comprometido con los procesos de transformación individual y colectivo; con la superación de las contradicciones del capitalismo, ya que este está en pro del mercado, el lucro y no del progreso y el bienestar de la sociedad. Este paradigma propone la integración de nuevas metodologías en trabajo social de caso, grupo y comunidad; bajo un método integrador único. Este paradigma permite avanzar en la producción de conocimiento desde la recuperación reflexiva, crítica y la experiencia de la práctica profesional.

También, Ramírez (2012) considera que el paradigma Crítico social implica la capacidad de cada ser humano para analizar el componente histórico, examinando desde los antecedentes más relevantes, hasta su realidad propia; siguiendo un debate coherente, donde se sustente ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Cuándo? ¿Cómo? Se está de acuerdo o desacuerdo. El paradigma otorga una de las tantas miradas claras del mundo (Sabido que ninguna verdad es absoluta, todo pensamiento hasta ser comprobado científicamente es subjetivo), desde el pensamiento propio, donde su orientación es la búsqueda de símbolos con nexos a la igualdad social. El paradigma, pretende concientizar a los sujetos del entorno cotidiano, sobre la realidad que esta fuera de la balanza, luego de ello sensibilizarlo para que su discurso este de un modo u otro en pro de una sociedad equitativa. Es, una necesidad del ser humano ser crítico, racional

con sus conocimientos que lanzan los medios de comunicación, más, solo se podría llegar a hablar de una verdadera crítica al conocimiento, cuando se es consciente de lo escuchado, comprendido, transmitido.

Casas (2011) determina que el paradigma crítico social se creó con la intención de que las ciencias sociales, tuvieran una capacidad para interpretar y transformar el mundo. Su finalidad es lograr un cambio estructural de las relaciones sociales, para así dar respuesta a determinados problemas (generados por éstas) tanto, sociales como psicológicos y culturales, comprendiendo que dichos problemas tienen particularidades específicas que el trabajador social debe detectar para construir junto con los sujetos la solución más adecuada, de tal forma que sean conscientes de que son actores y autores de su propia realidad, a pesar de ser condicionados por el contexto económico.

Asimismo, Herrera (2011) afirma que el paradigma socio crítico, presenta una serie de características y plantea ciertos propósitos a la hora de investigar, producir conocimiento e intervenir, en las relaciones sociales; propone la emancipación del ser humano, la autorreflexión y el uso de la conciencia, como caminos a la solución de problemáticas; no solo busca explicar la realidad, sino cambiarla y mejorarla para que sea más justa, equitativa consciente y responsable, a través de la observación participante y la intervención fundamentada, donde se unan la praxis y la teoría, es decir, que no se deje a un lado lo cuantitativo pero tampoco lo cualitativo de cada objeto y sujeto de estudio. Las características y propósitos anteriores, son algunos de los aportes que le brinda el paradigma socio crítico al trabajo social, porque se ajustan al perfil que debe tener un trabajador social del mundo contemporáneo. Ser trabajador social hoy no es tarea fácil, ya que esta es la persona encargada de dar información, orientación y ayuda psicosocial a personas y grupos familiares en situación de crisis, violencia, desorganización, pérdidas familiares, laborales o de vivienda; también ayuda a personas con dificultades para la integración

social (marginados, inmigrantes, personas con disminución psíquica o física), entre muchas otras.

Es por ello se puede considera que el paradigma socio-crítico se ocupa de: estudiar la realidad como praxis, unir la teoría y la práctica utilizando el conocimiento, incluir una participación amplia en los procesos investigativos y orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano.

Habermas (2010) plantea que el “conocimiento nunca es producto de individuos o grupos humanos con preocupaciones alejadas de la cotidianidad; por el contrario, se constituye siempre en base a intereses que han ido desarrollándose a partir de las necesidades naturales de la especie humana”.

2.1.1.5. Desde la teoría filosófica

Desde la filosofía el Paradigma Sociocrítico esta perspectiva surge como respuesta a las tradiciones positivistas e interpretativas y pretenden superar el reduccionismo de la primera y el conservadurismo de la segunda, admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni solo interpretativa. El paradigma critico introduce la ideología de forma explícita y la autorreflexión critica en los procesos del conocimiento.

El paradigma socio-crítico de acuerdo con Arnal (2010) adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni sólo interpretativa; sus contribuciones, se originan, “de los estudios comunitarios y de la investigación participante”. Tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros. El paradigma socio-crítico se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo; considera que el

conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social. Utiliza la autorreflexión y el conocimiento interno y personalizado para que cada quien tome conciencia del rol que le corresponde dentro del grupo; para ello se propone la crítica ideológica y la aplicación de procedimientos del psicoanálisis que posibilitan la comprensión de la situación de cada individuo, descubriendo sus intereses a través de la crítica. El conocimiento se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción sucesiva de la teoría y la práctica.

Por otro lado, Popkewitz (2010) afirma que algunos de los principios del paradigma son: conocer y comprender la realidad como praxis; unir teoría y práctica, integrando conocimiento, acción y valores; orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano; y proponer la integración de todos los participantes, incluyendo al investigador, en procesos de autorreflexión y de toma de decisiones consensuadas, las cuales se asumen de manera corresponsable. Entre las características más importantes del paradigma socio - crítico aplicado al ámbito de la educación se encuentran: la adopción de una visión global y dialéctica de la realidad educativa; la aceptación compartida de una visión democrática del conocimiento así como de los procesos implicados en su elaboración; y la asunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica. Toda comunidad se puede considerar como escenario importante para el trabajo social asumiendo que es en ella donde se dinamizan los procesos de participación.

Por lo tanto se sostiene que la respuesta más concreta a la búsqueda de soluciones está en establecer acciones a nivel de la comunidad con una incidencia plurifactorial y multidisciplinaria, es decir, de todas las organizaciones políticas y de masas, además de todos los representantes de las instituciones de cada esfera de conocimiento, no sólo para resolver

problemas, sino para construir la visión de futuro que contribuirá a elevar la calidad de vida de esas personas o la calidad del desempeño de ellas en el ámbito de su acción particular, ya sea el educativo, el político, social, el general u otro.

Para Habermas (2010) el conocimiento nunca es producto de individuos o grupos humanos con preocupaciones alejadas de la cotidianidad; por el contrario, se constituye siempre en base a intereses que han ido desarrollándose a partir de las necesidades naturales de la especie humana y que han sido configurados por las condiciones históricas y sociales.

Por lo tanto, Boladeras (1996) sostiene que una ciencia social empírico-analítica sólo puede proporcionarnos un control técnico de ciertas magnitudes sociales, pero la misma es insuficiente cuando nuestro interés cognoscitivo apunta más allá de la dominación de la naturaleza; el mundo social es un mundo de significados y sentidos y la ciencia social positivista se anula a sí misma al pretender excluirlos de su análisis. Es de este rechazo al positivismo es donde nace el interés por desarrollar su propia teoría del conocimiento, la cual será, una teoría de la sociedad.

Asimismo, Habermas (2010) parte de un esquema de dos dimensiones para entender la sociedad en su desarrollo histórico: una dimensión técnica que comprende las relaciones de los seres humanos con la naturaleza, centradas en el trabajo productivo y reproductivo; y una dimensión social que comprende las relaciones entre los seres humanos, centrada en la cultura y en las normas sociales. La crítica del precitado autor estuvo dirigida a denunciar en la sociedad contemporánea la hegemonía desmedida de la dimensión técnica, producto del desarrollo del capitalismo industrial y del positivismo.

2.1.2. COMPETENCIAS DIDÁCTICAS

2.1.2.1. Concepto.

Las competencias didácticas son considerada desde la enseñanza aprendizaje aquellas habilidades que va adquiriendo el docente universitario; por lo tanto exige del análisis previo de su sistema estructural para lograr establecer todas y cada una de las invariantes que ellas subsumen, de forma tal que la fijación de dichas invariantes y la descripción de su comportamiento, en conformidad con los niveles de dominio adoptados, pueden hacer menos ambiguos los procesos señalados. El aprendizaje de una acción precede otra de menor grado de generalidad y la cual le corresponde un orden inalterable en la secuencia de ejecución de las restantes acciones que conforman la acción más general como la habilidad. (Zabalza, 2003)

Es por ello que Brito (1999) afirma "...las habilidades tienen que ver con el nivel de dominio de ejecución del sujeto, el cual implica el grado de sistematización de la ejecución. De este modo se concibe la habilidad como el dominio de la acción en función del grado de la sistematización alcanzado por el sistema de operaciones correspondientes".

Asimismo, Talizina (1987) señala que "... la habilidad es el modo de interacción del sujeto con el objeto, es el contenido de las acciones que el sujeto realiza, integradas por un conjunto de operaciones que tienen un objetivo y que se asimila en el propio proceso"

Y para Álvarez (1999) la categoría habilidad se refiere a la "...dimensión del contenido que muestra el comportamiento del hombre en una rama del saber propia de la cultura de la humanidad; es desde el punto de vista psicológica el sistema de acciones y operaciones dominados por el sujeto que responde a un objetivo".

2.1.2.2. Método Socio crítico

El método sociocrítico se caracteriza por ser emancipador, ya que invita al sujeto a un proceso de reflexión y análisis sobre la sociedad en la que se encuentra implicado y la posibilidad de cambios que el mismo es capaz de generar. Según Freire (1989) esta ideología emancipadora, “se caracterizaría por desarrollar “sujetos” más que meros “objetos”, posibilitando que los “oprimidos” puedan participar en la transformación socio histórica de su sociedad”. La forma de llevar a cabo este proceso, según Freire, es a través de una educación liberadora, que permita a las personas constituirse como sujetos activos de sus propios procesos.

Asimismo el método sociocrítico busca formar personas pensantes, críticas y creativas y en constante búsqueda de alternativas divergentes y éticas, para la resolución de los problemas que afecten a la sociedad. El docente ejerce el rol de mediador de los aprendizajes, es decir, establece una relación intencionada y significativa con los estudiantes y se encarga de seleccionar, organizar, planificar los contenidos, variando su frecuencia y amplitud, para garantizar reflexiones y procesos de "reorganización cognitiva". Implica la participación de los estudiantes en actividades que exijan problematización intelectual, ejercitación y reflexión constantes, de debates para potenciar la socialización.

La concepción crítica, recoge como una de sus características fundamentales, que la intervención o estudio sobre la práctica local, se lleve a cabo, a través de procesos de autorreflexión, que generen cambios y transformaciones de los actores protagonistas, a nivel social y educativo. (Escudero, 1987)

Este método sociocrítico se introduce de forma explícita la ideología y la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento.

Sus fundamentos ideológicos tienen como finalidad la transformación de las estructuras sociales.

Un argumento que reafirma Villegas (2004), que a su vez plantea, como la educación liberadora es un aprendizaje crítico que busca el despertar de la realidad, considerando el acto educativo como un acto de conocimiento que se crea de forma colectiva como interacción de todos los participantes.

Desde este marco, señalamos el valor que adquiere la teoría crítica, por la importancia que proyecta en la palabra, el discurso, y la capacidad de manifestar y dialogar, de los sujetos con los que se investiga, desde el acompañamiento que se realiza con ellos, hacia el descubrimiento de su capacidad crítica y emancipadora. Apostando por generar procesos colectivos de indagación-reflexión-acción que permitan la puesta en marcha de mecanismos de acción más justos y equitativos.

Por lo tanto, el método sociocrítico, en este sentido, se convierte en un proceso que empoderar a la población, invitándolos a considerar formas sociales más justas y democráticas, instando a la participación de profesionales de diferentes disciplinas, a adquirir el papel de acompañantes y reformadores socioeducativos. De esta forma, propicia el compromiso ideológico, diferenciándose de otros paradigmas, en la característica fundamental, de hacer partícipe a la comunidad local con la que se realiza la investigación, que se conforma como protagonistas activa del proceso. En este sentido, podemos afirmar que las bases ideológicas de un proceso crítico se sostienen desde la manifestación de sus protagonistas, de profundizar en su práctica cotidiana, a partir de sus creencias y planteamientos críticos, lo que les permite generar una transformación en lo personal y en lo social

Asimismo, el método sociocrítico introduce la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento. Tiene como finalidad la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas. Sus principios son:

- Conocer y comprender la realidad como praxis.
- Unir teoría y práctica (conocimiento, acción y valores)
- Orientar el conocimiento a emancipar y liberar al hombre
- Implicar al docente a partir de la autorreflexión.

El método socio crítico se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter auto reflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social. Utiliza la autorreflexión y el conocimiento interno y personalizado para que cada quien tome conciencia del rol que le corresponde dentro del grupo; para ello se propone la crítica ideológica y la aplicación de procedimientos del psicoanálisis que posibilitan la comprensión de la situación de cada individuo, descubriendo sus intereses a través de la crítica. El conocimiento se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción sucesiva de la teoría y la práctica.

Popkewitz (1988) afirma que algunos de los principios del método sociocrítico son:

Conocer y comprender la realidad como praxis.

Unir teoría y práctica, integrando conocimiento, acción y valores.

Orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano.

Proponer la integración de todos los participantes, incluyendo al investigador, en procesos de autorreflexión y de toma de decisiones consensuadas, las cuales se asumen de manera corresponsable.

Entre las características más importantes de este método socio-crítico aplicado al ámbito de la educación se encuentran:

- a. La adopción de una visión global y dialéctica de la realidad educativa;
- b. La aceptación compartida de una visión democrática del conocimiento así como de los procesos implicados en su elaboración;
- c. La asunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica.

CAPITULO III

CAPITULO III

ANALISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

3.1. RESULTADO ESTADÍSTICO PROCESADA DE LA ENCUESTA A **LOS DOCENTES** DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE CONTABILIDAD DE LA FACULTAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES Y NEGOCIOS DE LA UNIVERSIDAD PARTICULAR DE CHICLAYO, 2016.

TABLA 01: DIMENSIÓN PERSONAL: Desarrollo de las Competencias Didactas.

DIMENSIÓN PERSONAL	Fi	Fi	hi	H	%
Nunca	7	7	0.46	0.46	46%
Algunas veces	7	14	0.46	0.92	46%
Frecuentemente	1	15	0.06	0.98	6%
Casi siempre	0	15	0	0	0%
Siempre	0	15	0	0	0%
TOTAL	15		98		100%

Fuente: Encuesta

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

En la tabla 01 podemos observar la distribución de los puntajes de la dimensión personal a los docentes de la Facultad de Ciencias Empresariales y Negocios. En ellos se evaluaron las frecuencias relativas y absolutas; asimismo se obtuvieron los porcentajes en la distribución correspondiente.

TABLA N° 02

1. Distribución de la dimensión personal en el desarrollo de las competencias didácticas

COMPETENCIAS DIDÁCTICAS	N	PROMEDIO	DESVIACIÓN ESTANDAR	VARIANZA	CV%
DIMENSIÓN PEDAGOGICA	15	32.2	31.13	969.2	0.96%

Fuente: Encuesta

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

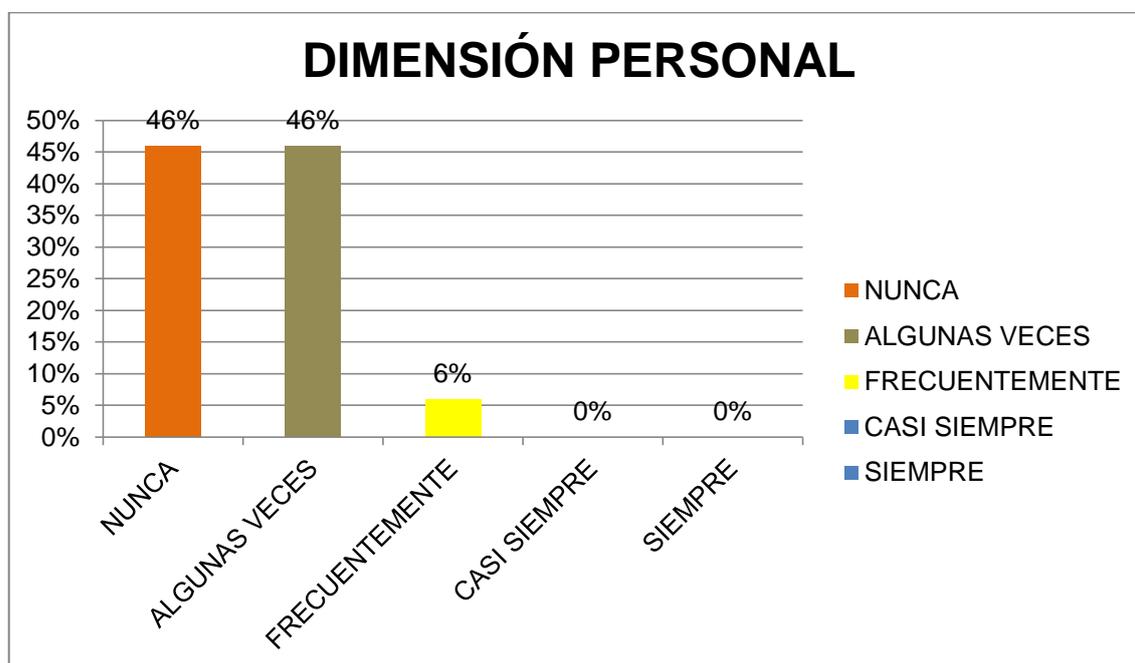
En la tabla 02, podemos observar la distribución de los puntajes de La dimensión personal a los docentes de la Facultad de Ciencias Empresariales, y Negocios. En ellos se evaluaron la puntuación (promedio, desviación estándar, varianza y coeficiente de variación %)

TABLA 03: Dimensión personal según su competencia didáctica

DIMENSIÓN PERSONAL	RECuento DEL % TOTAL
Nunca	46%
Algunas veces	46%
Frecuentemente	6%
Casi siempre	0%
Siempre	0%

Fuente: Encuesta

GRAFÍCO 01: Distribución de la dimensión personal en el desarrollo de la competencia didáctica.



ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

Podemos evaluar en la tabla 03 y el gráfico 01 que en la dimensión personal de desarrollo de las competencias didácticas, se obtuvo que el 46% Nunca presentan actitudes positivas personales ante los alumnos. El 46% Algunas veces presenta actitudes positivas personales ante los alumnos y el 6% frecuentemente presenta actitudes positivas personales ante los alumnos, asimismo 0% casi siempre y 0% siempre.

TABLA 04: DIMENSIÓN PERSONAL: Indicadores con relación a los Ítems formulados.

DIMENSIÓN PERSONAL: INDICADORES: ITEMS 1, 2, 3, 4, 5, 6 Y 7	Fi	Fi	hi	H	%
Nunca	3	3	0.43	0.43	43%
Algunas veces	0	3	0	0.43	0%
Frecuentemente	1	4	0.14	0.57	14%
Casi siempre	1	5	0.14	0.71	14%
Siempre	2	7	0.28	0.99	28%
	7		0.99		100%

Fuente: Encuesta

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

En la tabla 04 podemos observar la distribución de los puntajes de la dimensión personal a los docentes de la Facultad de Ciencias Empresariales y Negocios. En ellos se evaluaron las frecuencias relativas y absolutas; asimismo se obtuvieron los porcentajes en la distribución correspondiente.

TABLA Nº 05

2. Distribución de la dimensión personal en el desarrollo de las competencias didácticas: **Indicadores con relación a los Ítems formulados:**

COMPETENCIAS DIDÁCTICAS	N	PROMEDIO	DESVIACIÓN ESTANDAR	VARIANZA	CV%
DIMENSIÓN PEDAGÓGICA	7	31.6	2.8	7.82	8.8%

Fuente: Encuesta

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

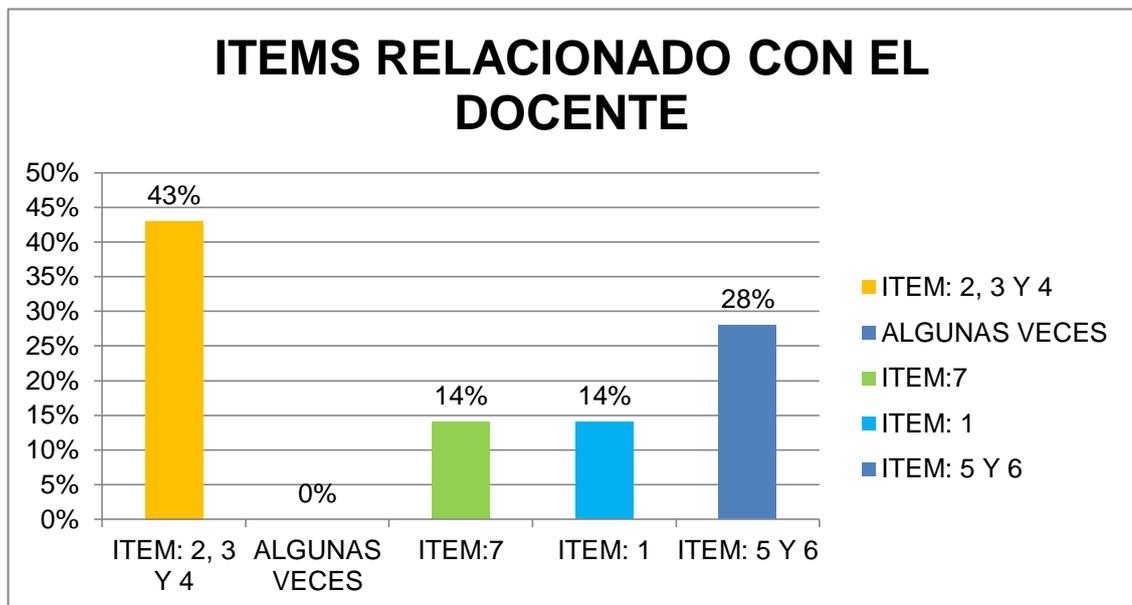
En la tabla 05 podemos observar la distribución de los puntajes de La dimensión personal a los docentes de la Facultad de Ciencias Empresariales y Negocios. En ellos se evaluaron la puntuación (promedio, desviación estándar, varianza y coeficiente de variación %)

TABLA 06: Dimensión personal según su competencia didáctica: Indicadores con relación a los Ítems formulados:

DIMENSIÓN PERSONAL	RECUESTO DEL % TOTAL
Nunca	43%
Algunas veces	0%
Frecuentemente	14%
Casi siempre	14%
Siempre	28%

Fuente: Encuesta

GRÁFICO 02: Distribución de la dimensión personal en el desarrollo de la competencia didáctica



ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

Podemos evaluar en la tabla 06 y el gráfico 02 que en la dimensión personal de desarrollo de las competencias didácticas se encuentran relacionados a los ítems 2,3 y 4 se obtiene que el 43% nunca presenten actitudes personales como comunicación asertiva, empatía y afianzamiento de tutoría. Asimismo con relación a las preguntas del ítem 7 el 14% frecuentemente incrementa la motivación en los alumnos, por otro lado en la pregunta del ítem 1 el 14% casi siempre demuestra respeto y comprensión a sus alumnos. En la pregunta de los ítems 5 y 6 el 28% siempre muestra compromiso y puntualidad y el 0% algunas veces.

TABLA 07: DIMENSIÓN PEDAGÓGICA: Desarrollo de las Competencias Didácticas

DIMENSIÓN PEDAGÓGICA	Fi	Fi	hi	H	%
Nunca	5	5	0.33	0.33	33%
Algunas veces	4	9	0.26	0.59	26%
Frecuentemente	6	15	0.40	0.99	40%
Casi siempre	0	0	0	0	0%
Siempre	0	0	0	0	0%
	15		0.99		100%

Fuente: Encuesta

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

En la tabla 07 podemos observar la distribución de los puntajes de la dimensión personal a los docentes de la Facultad de Ciencias Empresariales y Negocios. En ellos se evaluaron las frecuencias relativas y absolutas; asimismo se obtuvieron los porcentajes en la distribución correspondiente.

TABLA N° 08

3. Distribución de la dimensión pedagógica en el desarrollo de las competencias didácticas

COMPETENCIAS DIDÁCTICAS	N	PROMEDIO	DESVIACIÓN ESTANDAR	VARIANZA	CV%
DIMENSIÓN PEDAGÓGICA	15	28.6	2.18	4.74	7.6%

Fuente: Encuesta

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

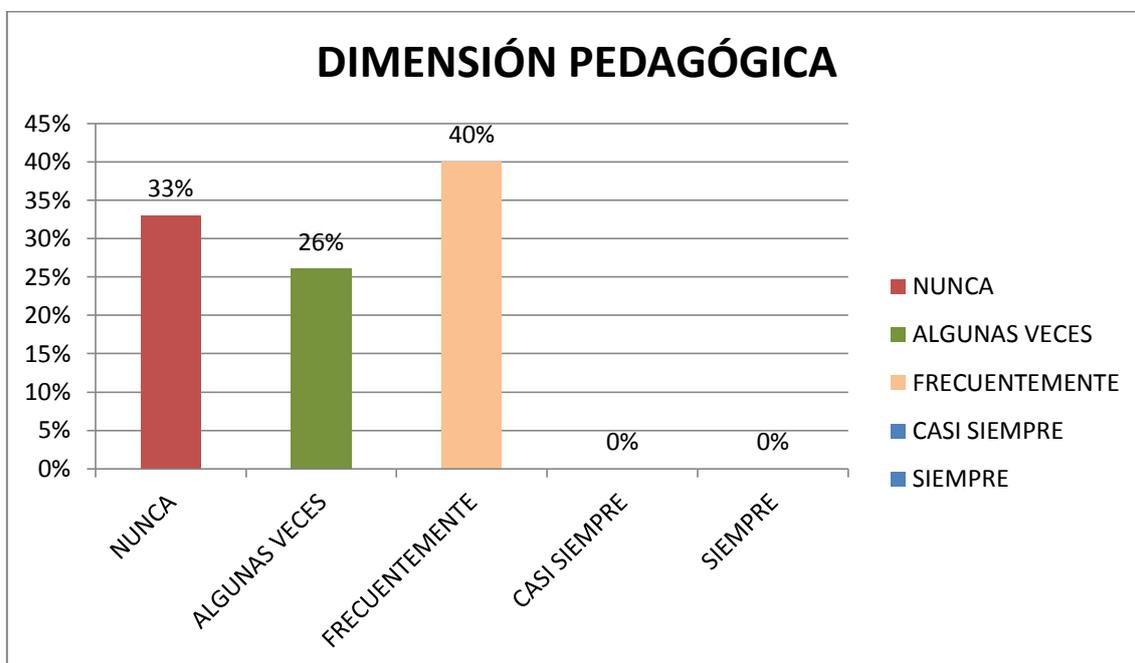
En la tabla 08 podemos observar la distribución de los puntajes de La dimensión personal a los docentes de la Facultad de Ciencias Empresariales y Negocios. En ellos se evaluaron la puntuación (promedio, desviación estándar, varianza y coeficiente de variación %)

TABLA 09: Dimensión pedagógica según su competencia didáctica

DIMENSIÓN PEDAGÓGICA	RECuento DEL % TOTAL
Nunca	33%
Algunas veces	26%
Frecuentemente	40%
Casi siempre	0%
Siempre	0%

Fuente: Encuesta

GRÁFICO Nº 03



ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

Podemos evaluar en la tabla 09 y el gráfico 03 que en la dimensión pedagógica en el desarrollo de las competencias didácticas se obtuvieron que el 33% Nunca presentan instrumentos pedagógicos en clases. El 26% Algunas veces presenta instrumentos pedagógicos en clases, asimismo el 40% frecuentemente presenta instrumentos pedagógicos en clases, y 0% lo hace casi siempre y el 0% los hace siempre

TABLA 10: DIMENSIÓN PEDAGÓGICA: Indicadores con relación a los ítems formulados.

DIMENSIÓN PEDAGÓGICA: INDICADORES: ITIM 8, 9, 10, 11, 12, 13 Y 14	Fi	Fj	hi	H	%
Nunca	4	4	0.57	0.57	57%
Algunas veces	0	4	0	0.57	0%
Frecuentemente	2	6	0.28	0.85	28%
Casi siempre	1	7	0.14	0.99	14%
Siempre	0	7	0	0.99	0%

	7		0.99		100%
--	---	--	------	--	------

Fuente: Encuesta

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

En la tabla 10 podemos observar la distribución de los puntajes de la dimensión personal a los docentes de la Facultad de Ciencias Empresariales y Negocios. En ellos se evaluaron las frecuencias relativas y absolutas; asimismo se obtuvieron los porcentajes en la distribución correspondiente.

TABLA N° 11

4. Distribución de la dimensión personal en el desarrollo de las competencias didácticas: **Indicadores con relación a los Ítems formulados:**

COMPETENCIAS DIDÁCTICAS	N	PROMEDIO	DESVIACIÓN ESTANDAR	VARIANZA	CV%
DIMENSIÓN PEDAGÓGICA	7	61.4	4.23	17.9	4.23%

Fuente: Encuesta

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

En la tabla 11 podemos observar la distribución de los puntajes de La dimensión personal a los docentes de la Facultad de Ciencias Empresariales y Negocios. En ellos se evaluaron la puntuación (promedio, desviación estándar, varianza y coeficiente de variación %)

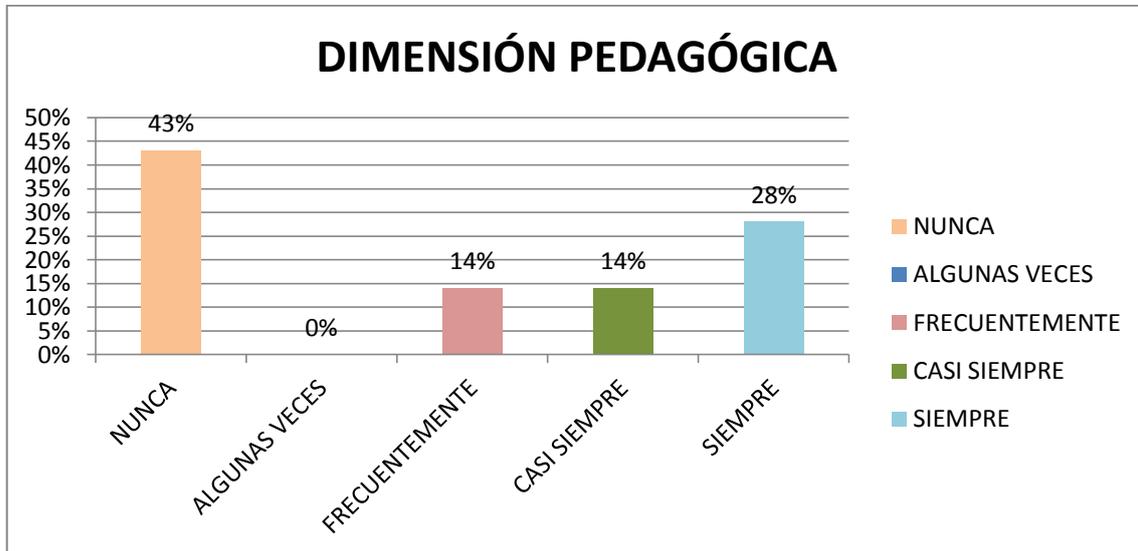
TABLA 12: Dimensión personal según su competencia didáctica: **Indicadores con relación a los Ítems formulados:**

DIMENSIÓN PEDAGÓGICA	RECuento DEL % TOTAL
Nunca	43%
Algunas veces	0%
Frecuentemente	14%

Casi siempre	14%
Siempre	28%

Fuente: Encuesta

GRÁFICO Nº 4



ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

Podemos evaluar en la tabla 12 y el gráfico 04 que en la dimensión pedagógica en el desarrollo de las competencias didácticas se obtuvo que en los ITEMS 8, 9, 10 Y 11 el 57% nunca diseña, utiliza medios y recursos didácticos, estrategias metodológicas ni competencias didácticas. En los ITEMS 13 y 14 el 28% frecuentemente gestiona utilización didáctica y utiliza TIC. Asimismo en los ITEMS 12 el 14% casi siempre utiliza diferentes medios didácticos. Algunas veces 0% y siempre el 0%

TABLA 13: DIMENSIÓN CONOCIMIENTO CIENTÍFICO: Desarrollo de las Competencias Didácticas

DIMENSIÓN CONOCIMIENTO CIENTÍFICO	Fi	Fj	hi	H	%
Nunca	2	2	0.13	0.13	13%
Algunas veces	4	6	0.26	0.39	26%
Frecuentemente	8	14	0.53	0.92	53%

Casi siempre	1	15	0.06	0.98	6%
Siempre	0	15	0	0	0%
	15		0.98		100%

Fuente: Encuesta

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

En la tabla 13 podemos observar la distribución de los puntajes de la dimensión personal a los docentes de la Facultad de Ciencias Empresariales y Negocios. En ellos se evaluaron las frecuencias relativas y absolutas; asimismo se obtuvieron los porcentajes en la distribución correspondiente.

TABLA Nº 14

5. Distribución de la dimensión Conocimiento científico en el desarrollo de las competencias didácticas

COMPETENCIAS DIDÁCTICAS	N	PROMEDIO	DESVIACIÓN ESTANDAR	VARIANZA	CV%
DIMENSIÓN CONOCIMIENTO CIENTÍFICO	15	21.5	2.33	5.45	10.8%

Fuente: Encuesta

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

En la tabla 14 podemos observar la distribución de los puntajes de La dimensión personal a los docentes de la Facultad de Ciencias Empresariales y Negocios. En ellos se evaluaron la puntuación (promedio, desviación estándar, varianza y coeficiente de variación %)

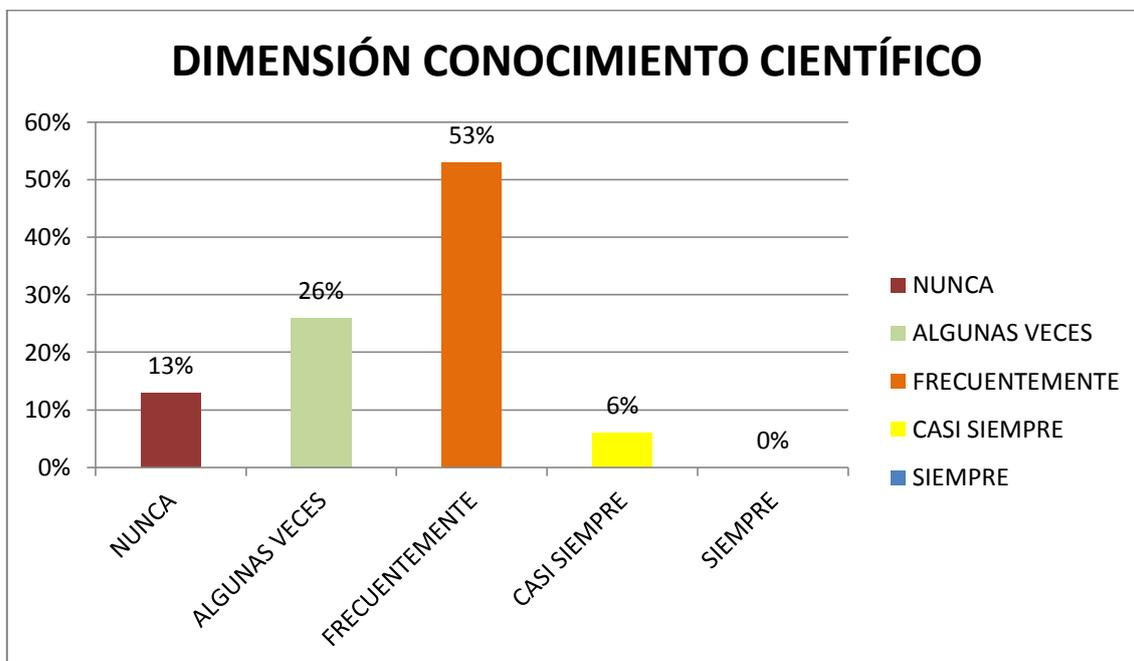
TABLA 15: Dimensión conocimiento científico según su competencia didáctica

DIMENSIÓN CONOCIMIENTO CIENTÍFICO	RECuento DEL % TOTAL
Nunca	13%
Algunas veces	26%

Frecuentemente	53%
Casi siempre	6%
Siempre	0%

Fuente: Encuesta

GRÁFICO N° 5



ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

Según el gráfico 5 y en la tabla 15 se observa que el 13% de los docentes de la facultad de ciencias empresariales, informática opinan que nunca es participe del conocimiento científico el 26% algunas veces, el 53% frecuentemente; el 0% siempre.

TABLA 16: DIMENSIÓN CONOCIMIENTO CIENTÍFICO: Indicadores con relación a los Ítems formulados:

DIMENSIÓN CONOCIMIENTO CIENTÍFICO: INDICADORES: ITIM 15, 16, 17, 18, 19 Y 20	Fi	Fj	hi	H	%
Nunca	2	2	0.33	0.33	33%
Algunas veces	0	2	0	0.33	0%
Frecuentemente	1	3	0.16	0.49	16%
Casi siempre	1	4	0.16	0.65	16%

Siempre	2	6	0.33	0.98	33%
	6		0.98		100%

Fuente: Encuesta

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

En la tabla 16 podemos observar la distribución de los puntajes de la dimensión personal a los docentes de la Facultad de Ciencias Empresariales y Negocios. En ellos se evaluaron las frecuencias relativas y absolutas; asimismo se obtuvieron los porcentajes en la distribución correspondiente.

TABLA Nº 17

6. Distribución de la dimensión Conocimiento científico en el desarrollo de las competencias didácticas

COMPETENCIAS DIDÁCTICAS	N	PROMEDIO	DESVIACIÓN ESTANDAR	VARIANZA	CV%
DIMENSIÓN CONOCIMIENTO CIENTÍFICO	6	55.1	16.9	287.8	30.6%

Fuente: Encuesta

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

En la tabla 17, podemos observar la distribución de los puntajes de La dimensión personal a los docentes de la Facultad de Ciencias Empresariales y Negocios. En ellos se evaluaron la puntuación (promedio, desviación estándar, varianza y coeficiente de variación %)

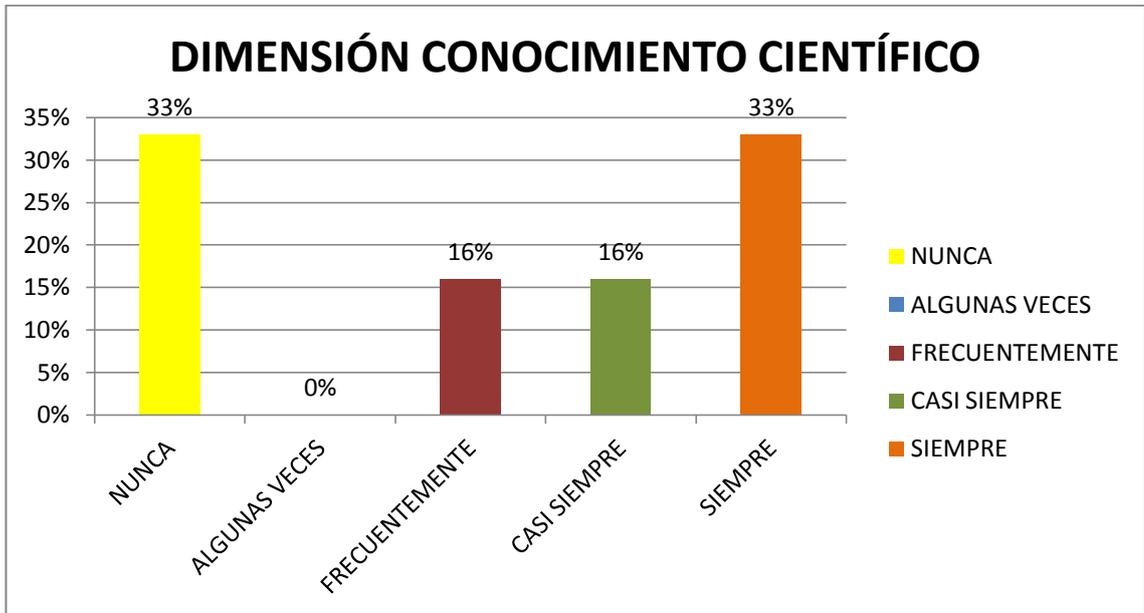
TABLA 18: Dimensión conocimiento científico según su competencia didáctica

DIMENSIÓN CONOCIMIENTO CIENTÍFICO	RECUENTO DEL % TOTAL
Nunca	33%
Algunas veces	0%
Frecuentemente	16%
Casi siempre	16%

Siempre	33%
---------	-----

Fuente: Encuesta

GRÁFICO Nº 6



ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

Podemos evaluar en la tabla 18 y el gráfico 06 que en la dimensión del conocimiento científico en el desarrollo de las competencias didácticas se obtienen en los ITEMS 19 Y 20 el 33% nunca presentan publicaciones científicas ni ponencias nacionales e internacionales. En el ITEM 16 el 16% frecuentemente diseña estrategias para la enseñanza en el nivel científico. Asimismo en el ITEM 17 el 16% casi siempre combina e integra en su desempeño académico la docencia y la investigación. En los ITEMS 15 y 18 el 33% siempre muestra conocimiento en el área académico y emplea y recomienda bibliografía actualizada. Algunas veces 0%

3.2. RESULTADO ESTADÍSTICO PROCESADA DE LA ENCUESTA A LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE CONTABILIDAD DE LA FACULTAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES Y NEGOCIOS DE LA UNIVERSIDAD PARTICULAR DE CHICLAYO, 2016.

TABLA 01: DIMENSIÓN PERSONAL: Desarrollo de las Competencias Didácticas

DIMENSIÓN PERSONAL	Fi	Fj	hi	H	%
Nunca	2	3	0.04	0.04	4%
Algunas veces	4	6	0.08	0.12	8%
Frecuentemente	21	27	0.42	0.54	42%
Casi siempre	19	46	0.38	0.92	38%
Siempre	4	50	0.08	1	8%
	50		100		100%

Fuente: Encuesta

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

En la tabla 01 podemos observar la distribución de los puntajes de la dimensión personal a los estudiantes de la Facultad de Ciencias Empresariales y Negocios. En ellos se evaluaron las frecuencias relativas y absolutas; asimismo se obtuvieron los porcentajes en la distribución correspondiente.

TABLA Nº 02

7. Distribución de la dimensión personal en el desarrollo de las competencias didácticas

COMPETENCIAS DIDÁCTICAS	N	PROMEDIO	DESVIACIÓN ESTANDAR	VARIANZA	CV%
DIMENSIÓN PEDAGÓGICA	50	28.02	3.57	12.17	13%

Fuente: Encuesta

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

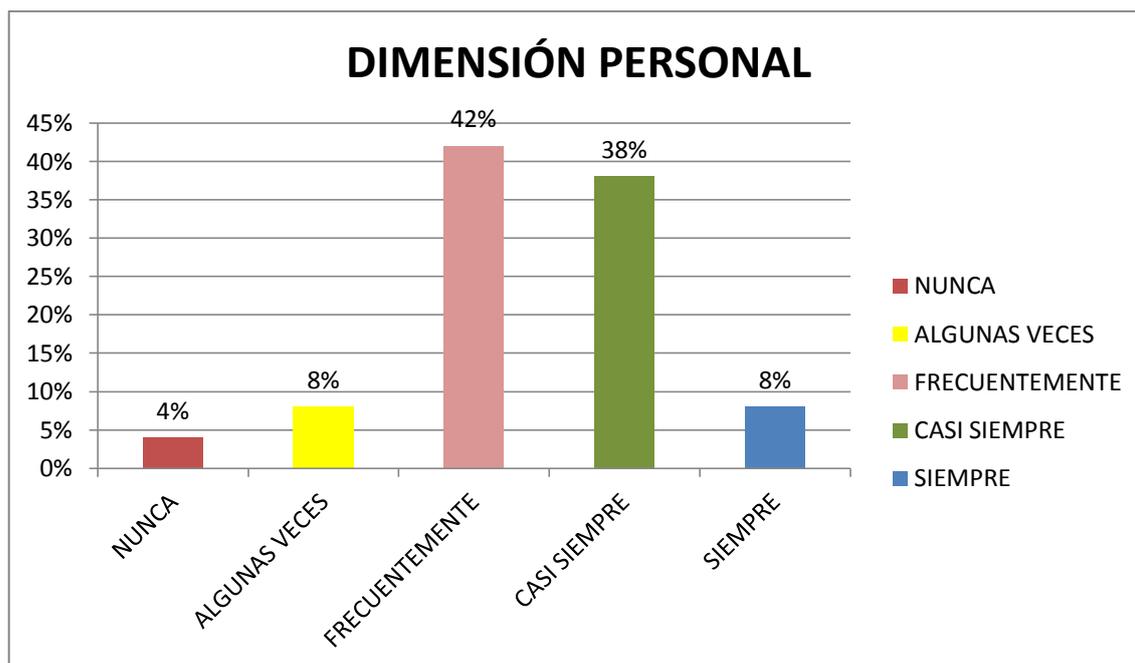
En la tabla 02 podemos observar la distribución de los puntajes de La dimensión personal a los estudiantes de la Facultad de Ciencias Empresariales y Negocios. En ellos se evaluaron la puntuación (promedio, desviación estándar, varianza y coeficiente de variación %)

TABLA 03: Dimensión personal según su competencia didáctica

DIMENSIÓN PERSONAL	RECuento DEL % TOTAL
Nunca	4%
Algunas veces	8%
Frecuentemente	42%
Casi siempre	38%
Siempre	8%

Fuente: Encuesta

GRAFÍCO 01: Distribución de la dimensión personal en el desarrollo de la competencia didáctica



ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

Podemos evaluar en la tabla 03 y el gráfico 01 que en la dimensión personal de desarrollo de las competencias didácticas en los estudiantes se obtuvieron que el 4% Nunca presentan actitudes positivas personales ante sus compañeros. El 8% Algunas veces presenta actitudes positivas personales ante sus compañeros y el 42% frecuentemente presenta actitudes positivas personales ante sus compañeros, asimismo 38% casi siempre y 8% siempre presenta actitudes positivas personales ante sus compañeros.

TABLA 04: DIMENSIÓN PERSONAL: Indicadores con relación a los Ítems formulados:

DIMENSIÓN PERSONAL: INDICADORES: ITEMS 1, 2, 3, 4, 5, 6 Y 7	Fi	Fi	hi	H	%
Nunca	3	3	0.43	0.43	43%
Algunas veces	1	4	0.14	0.57	14%
Frecuentemente	1	5	0.14	0.71	14%

Casi siempre	1	6	0.14	0.85	14%
Siempre	1	7	0.14	0.99	14%
	7		0.99		100%

Fuente: Encuesta

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

En la tabla 04 podemos observar la distribución de los puntajes de la dimensión personal a los estudiantes de la Facultad de Ciencias Empresariales y Negocios. En ellos se evaluaron las frecuencias relativas y absolutas; asimismo se obtuvieron los porcentajes en la distribución correspondiente.

TABLA Nº 05

Distribución de la dimensión personal en el desarrollo de las competencias didácticas: **Indicadores con relación a los Ítems formulados:**

COMPETENCIAS DIDÁCTICAS	N	PROMEDIO	DESVIACIÓN ESTANDAR	VARIANZA	CV%
DIMENSIÓN PEDAGÓGICA	7	202.7	16.1	259.24	8.2%

Fuente: Encuesta

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

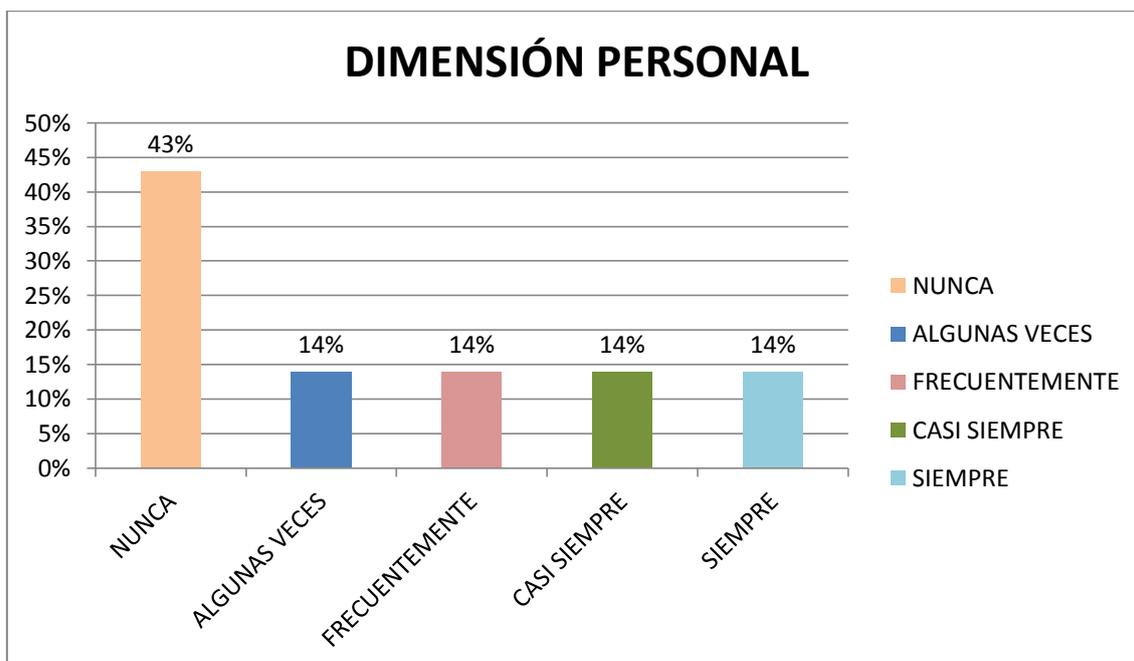
En la tabla 05 podemos observar la distribución de los puntajes de La dimensión personal a los estudiantes de la Facultad de Ciencias Empresariales y Negocios. En ellos se evaluaron la puntuación (promedio, desviación estándar, varianza y coeficiente de variación %)

TABLA 06: Dimensión personal según su competencia didáctica:
Indicadores con relación a los Ítems formulados:

DIMENSIÓN PERSONAL	RECuento DEL % TOTAL
Nunca	43%
Algunas veces	14%
Frecuentemente	14%
Casi siempre	14%
Siempre	14%

Fuente: Encuesta

GRÁFICO Nº 02



ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

Podemos evaluar en la tabla 06 y el gráfico 02 que en la dimensión pedagógica en el desarrollo de las competencias didácticas en los estudiantes, se obtuvieron que en los ITEMS 3, 4, Y 7 el 43% nunca son empático con sus compañeros, no afianza conocimientos ni incrementa su base cultural En los ITEMS 2 el 14% algunas veces utiliza comunicación asertiva frente sus compañeros de aula. Asimismo en los ITEMS 6 el 14% frecuentemente asiste puntualmente en sus acciones académicas, en el ITEM 5 EL 14% casi siempre muestra compromisos con su perfil profesional y el ITEM 1 el 14% demuestra respeto a sus compañeros y docentes

TABLA 07: DIMENSIÓN PEDAGÓGICA: Desarrollo de las Competencias Didácticas

DIMENSIÓN PEDAGÓGICA	Fi	Fi	hi	H	%
Nunca	7	7	0.14	0.14	14%
Algunas veces	15	22	0.30	0.44	30%
Frecuentemente	15	37	0.30	0.74	30%
Casi siempre	9	46	0.18	0.92	18%
Siempre	4	50	0.08	1	8%
	50		1		100%

Fuente: Encuesta

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

En la tabla 07 podemos observar la distribución de los puntajes de la dimensión personal a los estudiantes de la Facultad de Ciencias Empresariales y Negocios. En ellos se evaluaron las frecuencias relativas y

absolutas; asimismo se obtuvieron los porcentajes en la distribución correspondiente.

TABLA N° 08

8. Distribución de la dimensión pedagógica en el desarrollo de las competencias didácticas

COMPETENCIAS DIDÁCTICAS	N	PROMEDIO	DESVIACIÓN ESTANDAR	VARIANZA	CV%
DIMENSIÓN PEDAGÓGICA	50	24.5	4.7	22.8	19.1%

Fuente: Encuesta

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

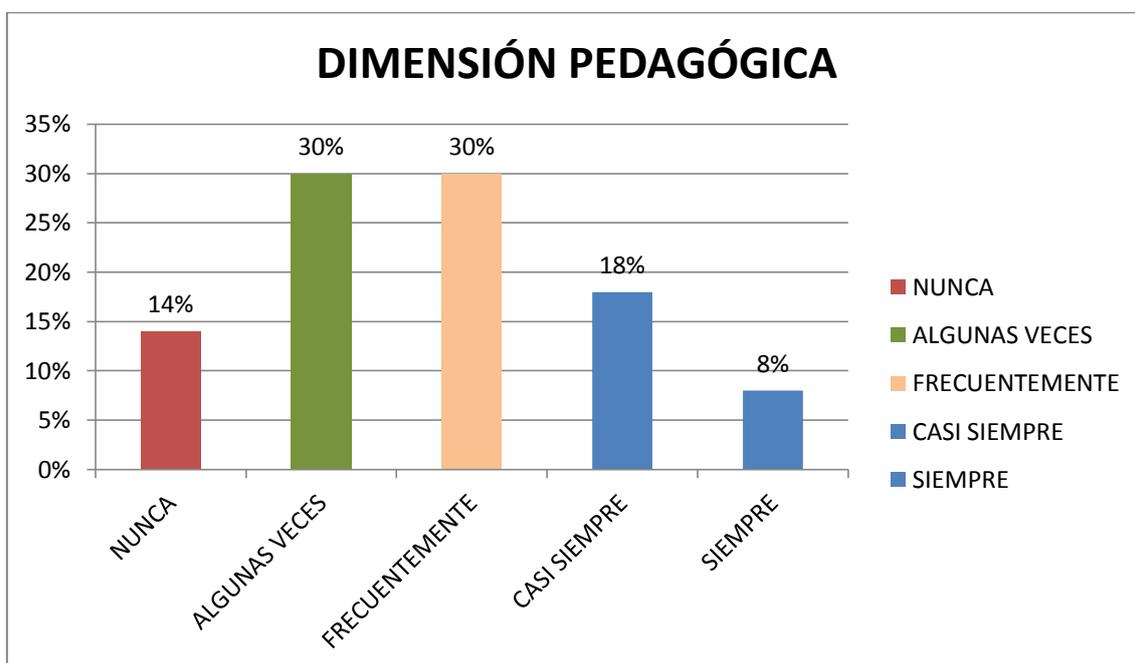
En la tabla 08 podemos observar la distribución de los puntajes de La dimensión personal a los docentes de la Facultad de Ciencias Empresariales y Negocios. En ellos se evaluaron la puntuación (promedio, desviación estándar, varianza y coeficiente de variación %)

TABLA 09: Dimensión pedagógica según su competencia didáctica

DIMENSIÓN PEDAGÓGICA	RECuento DEL % TOTAL
Nunca	14%
Algunas veces	30%
Frecuentemente	30%
Casi siempre	18%
Siempre	8%

Fuente: Encuesta

GRÁFICO Nº 03



ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

Podemos evaluar en la tabla 09 y el gráfico 03 que en la dimensión pedagógica en el desarrollo de las competencias didácticas se obtuvieron que el 14% Nunca presentan métodos y técnicas para el estudio. El 30% Algunas veces utiliza métodos y técnicas para el estudio, asimismo el 30% frecuentemente, el 18% lo hace casi siempre y el 8% lo hace siempre.

TABLA 10: DIMENSIÓN PEDAGÓGICA: Indicadores con relación a los Ítems formulados:

DIMENSIÓN PEDAGÓGICA: INDICADORES: ITIM 8, 9, 10, 11, 12, 13 Y 14	Fi	Fi	hi	H	%
Nunca	1	1	0.14	0.14	14%
Algunas veces	3	4	0.43	0.57	43%
Frecuentemente	2	6	0.28	0.85	28%
Casi siempre	1	7	0.14	0.99	14%
Siempre	0	7	0	0.99	0%

	7		0.99		100%
--	---	--	------	--	------

Fuente: Encuesta

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

En la tabla 10 podemos observar la distribución de los puntajes de la dimensión personal a los estudiantes de la Facultad de Ciencias Empresariales y Negocios. En ellos se evaluaron las frecuencias relativas y absolutas; asimismo se obtuvieron los porcentajes en la distribución correspondiente.

TABLA Nº 11

9. Distribución de la dimensión personal en el desarrollo de las competencias didácticas: **Indicadores con relación a los Ítems formulados:**

COMPETENCIAS DIDÁCTICAS	N	PROMEDIO	DESVIACIÓN ESTANDAR	VARIANZA	CV%
DIMENSIÓN PEDAGÓGICA	7	177.4	13.9	194.3	7.8%

Fuente: Encuesta

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

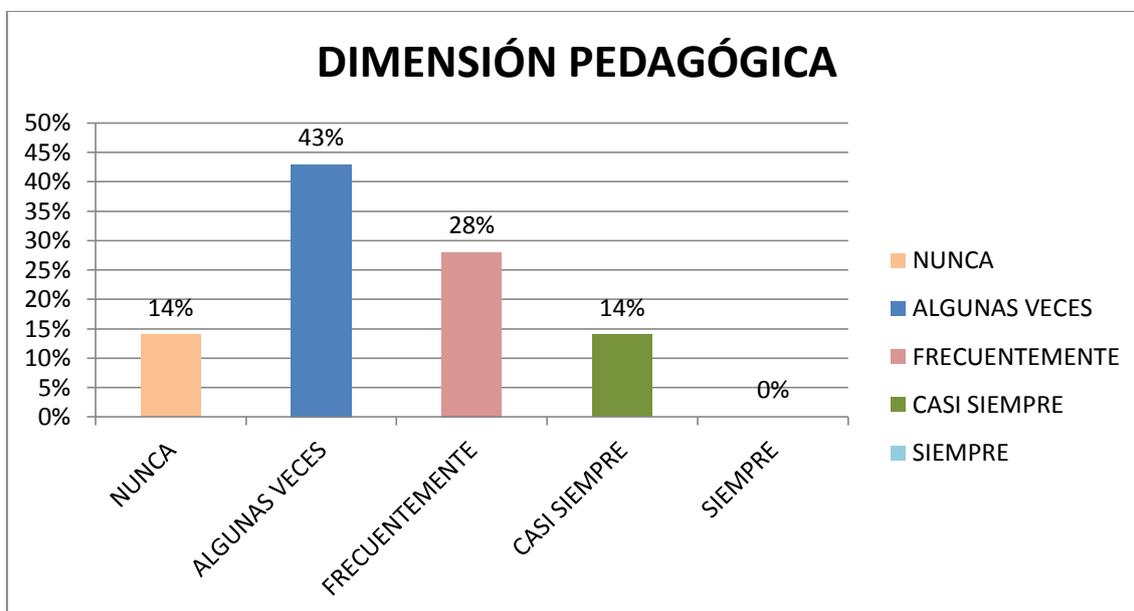
En la tabla 11 podemos observar la distribución de los puntajes de La dimensión personal a los estudiantes de la Facultad de Ciencias Empresariales y Negocios. En ellos se evaluaron la puntuación (promedio, desviación estándar, varianza y coeficiente de variación %)

TABLA 12: Dimensión personal según su competencia didáctica:
Indicadores con relación a los Ítems formulados:

DIMENSIÓN PEDAGÓGICA	RECuento DEL % TOTAL
Nunca	14%
Algunas veces	43%
Frecuentemente	28%
Casi siempre	14%
Siempre	0%

Fuente: Encuesta

GRÁFICO Nº 04



ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

Podemos evaluar en la tabla 12 y el gráfico 04 que en la dimensión pedagógica en el desarrollo de las competencias didácticas se obtiene que en el ITEM 13 el 14% nunca reflexiona teniendo el conocimiento previo. En los ITEMS 8, 10 y 14 el 43% algunas veces conoce, comprende y argumenta, así como utiliza las TIC para trabajos presenciales. Asimismo en el ITEM 9 el 14% casi siempre expresa motivaciones externas o internas en el deseo de aprender. Y siempre el 0%

TABLA 13: DIMENSIÓN CONOCIMIENTO CIENTÍFICO: Desarrollo de las Competencias Didácticas

DIMENSIÓN CONOCIMIENTO CIENTÍFICO	Fi	Fi	hi	H	%
Nunca	6	6	0.12	0.12	12%
Algunas veces	10	16	0.20	0.32	20%
Frecuentemente	14	30	0.28	0.60	28%
Casi siempre	14	44	0.28	0.88	28%
Siempre	6	50	0.12	1	12%
	50		1		100%

Fuente: Encuesta

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

En la tabla 13 podemos observar la distribución de los puntajes de la dimensión personal a los estudiantes de la Facultad de Ciencias Empresariales y Negocios. En ellos se evaluaron las frecuencias relativas y absolutas; asimismo se obtuvieron los porcentajes en la distribución correspondiente.

TABLA N° 14

10. Distribución de la dimensión Conocimiento científico en el desarrollo de las competencias didácticas

COMPETENCIAS DIDÁCTICAS	N	PROMEDIO	DESVIACIÓN ESTANDAR	VARIANZA	CV%
DIMENSIÓN CONOCIMIENTO CIENTÍFICO	50	18.8	3.8	14.5	20.2%

Fuente: Encuesta

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

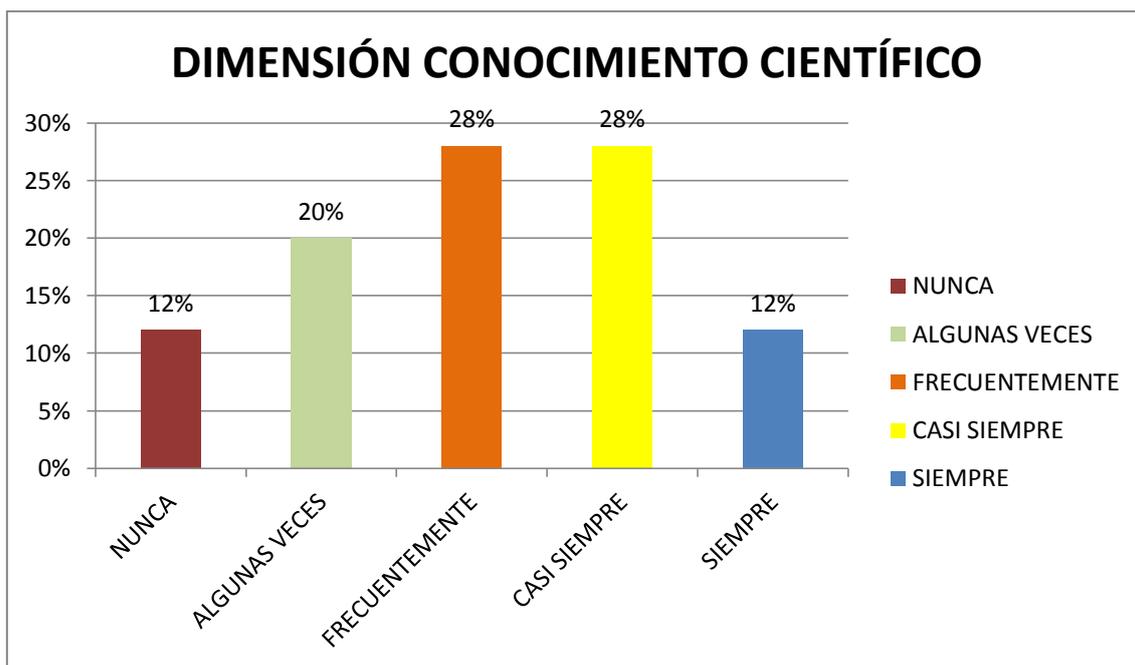
En la tabla 14 podemos observar la distribución de los puntajes de La dimensión personal a los estudiantes de la Facultad de Ciencias Empresariales y Negocios. En ellos se evaluaron la puntuación (promedio, desviación estándar, varianza y coeficiente de variación %)

TABLA 15: Dimensión conocimiento científico según su competencia didáctica.

DIMENSIÓN CONOCIMIENTO CIENTÍFICO	RECuento DEL % TOTAL
Nunca	12%
Algunas veces	20%
Frecuentemente	28%
Casi siempre	28%
Siempre	12%

Fuente: Encuesta

GRÁFICO Nº 05



ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

Según el gráfico 5 y la tabla 15 se obtuvo que el 13% de los alumnos de la Facultad de Ciencias Empresariales y Negocios, opinan que nunca es participe del conocimiento científico el 26% algunas veces, el 53% frecuentemente; el 0% siempre.

TABLA 16: DIMENSIÓN CONOCIMIENTO CIENTÍFICO: Indicadores con relación a los Ítems formulados:

DIMENSIÓN CONOCIMIENTO CIENTÍFICO: INDICADORES: ITIM 15, 16, 17, 18, 19 Y 20	Fi	Fi	hi	H	%
Nunca	1	1	0.16	0.16	16%
Algunas veces	1	2	0.16	0.32	16%
Frecuentemente	1	3	0.16	0.48	16%
Casi siempre	3	6	0.50	0.98	50%
Siempre	0	0	0	0	0%
	6		0.98		100%

Fuente: Encuesta

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

En la tabla 16 podemos observar la distribución de los puntajes de la dimensión personal a los alumnos de la Facultad de Ciencias Empresariales y Negocios. En ellos se evaluaron las frecuencias relativas y absolutas; asimismo se obtuvieron los porcentajes en la distribución correspondiente.

TABLA Nº 17

11. Distribución de la dimensión Conocimiento científico en el desarrollo de las competencias didácticas

COMPETENCIAS DIDÁCTICAS	N	PROMEDIO	DESVIACIÓN ESTANDAR	VARIANZA	CV%
DIMENSIÓN CONOCIMIENTO CIENTÍFICO	6	157.8	13.8	190.6	8.7%

Fuente: Encuesta

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

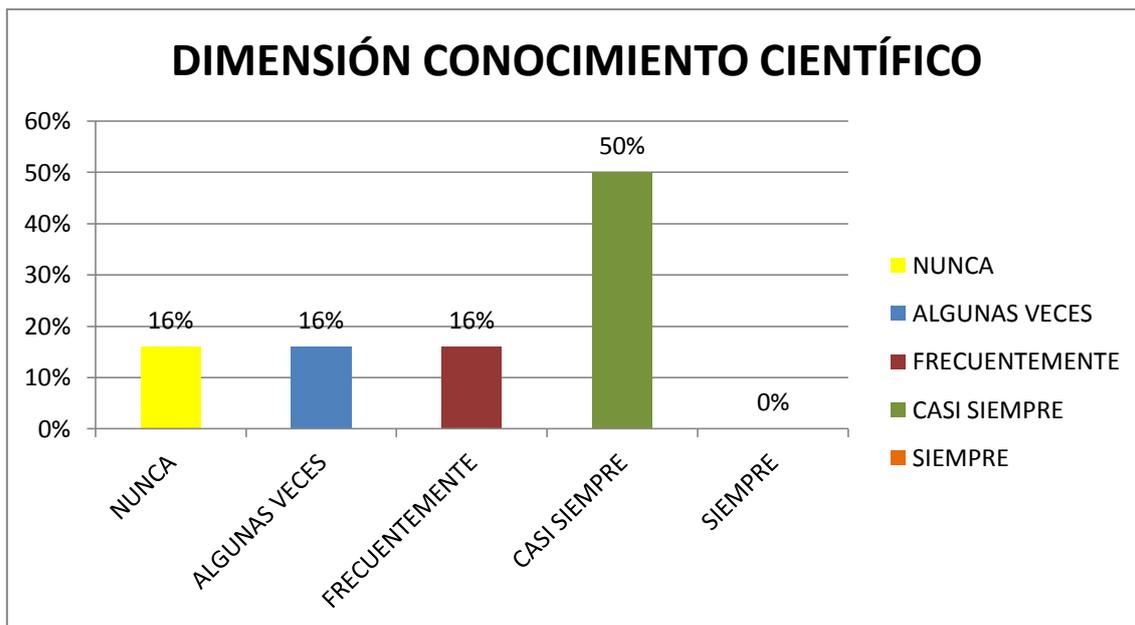
En la tabla 17, podemos observar la distribución de los puntajes de La dimensión personal a los alumnos de la Facultad de Ciencias Empresariales y Negocios. En ellos se evaluaron la puntuación (promedio, desviación estándar, varianza y coeficiente de variación %)

TABLA 18: Dimensión conocimiento científico según su competencia didáctica

DIMENSIÓN CONOCIMIENTO CIENTÍFICO	RECUESTO DEL % TOTAL
Nunca	16%
Algunas veces	16%
Frecuentemente	16%
Casi siempre	50%
Siempre	0%

Fuente: Encuesta

GRÁFICO Nº06



ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

Podemos evaluar en la tabla 18 y el gráfico 06 que en la dimensión del conocimiento científico en el desarrollo de las competencias didácticas se obtuvieron que en el ITEM 19 el 16%. Nunca presenta publicaciones de nivel científico En el ITEM 16 el 16% algunas veces construye nuevas teorías científicas. Asimismo en el ITEM 15 el 16% frecuentemente demuestra acciones de búsqueda de nuevos conocimientos. En los ITEMS 17, 18 y 20 el 50% casi siempre utiliza la percepción y el auto reflexión del nuevo conocimiento. Siempre el 0%

3.3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Luego de procesar los datos e interpretar los resultados obtenidos atendiendo a los objetivos, en esta parte del informe, se discutieron los hallazgos de este estudio con los resultados de otros autores, y con la teoría que sustenta el estudio.

El objetivo general de la investigación fue Diagnosticar el nivel de influencia del método socio crítico para desarrollar las competencias didácticas en los docentes de la Escuela Profesional de Contabilidad de la Facultad de Ciencias Empresariales y Negocios de la Universidad Particular de Chiclayo, 2016, sobre la base de matrices pedagógicas pre existentes; para darle

respuesta, los datos fueron sometidos al tratamiento estadístico, con la finalidad de evaluar la relación de dependencia entre dichas variables.

Los resultados estuvieron basados en la estadística descriptiva lo que quiere decir que la prueba es significativa, es decir existe influencia significativa entre el método socio crítico y las competencias didácticas en los docentes, por ello en interés enorme de diseñar una propuesta con el método socio crítico a efecto de que esta propuesta sirva para desarrollar competencias didácticas en los docentes que viabilice el Proceso Docente Educativo en los estudiantes de la escuela profesional de Contabilidad.

La significación se da entre las dos variables teniendo una relación significativa que señalan la incidencia entre ambas variables, es decir en las dimensiones que más se incide es el aspecto personal, pedagógica y en una relativa significación la dimensión del conocimiento científico.

Esta relación se confirma con las valoraciones de las tablas y gráficos procesados estadísticamente con una variabilidad con tendencia a mejorar significativamente, eso quiere decir que las descripciones de la problemática de las competencias didácticas y el método socio crítico se encuentran relacionadas significativamente, en la cual señalan la relación entre las variables evaluadas.

Las competencias didácticas son considerada desde la enseñanza aprendizaje aquellas habilidades que va adquiriendo el docente universitario; por lo tanto exige del análisis previo de su sistema estructural para lograr establecer todas y cada una de las invariantes que ellas subsumen, de forma tal que la fijación de dichas invariantes y la descripción de su comportamiento, en conformidad con los niveles de dominio adoptados, pueden hacer menos ambiguos los procesos señalados. El aprendizaje de una acción precede otra de menor grado de generalidad y la cual le corresponde un orden inalterable en la secuencia de ejecución de las restantes acciones que conforman la acción más general como la habilidad. (Zabalza, 2003)

Es por ello que Brito (1999) afirma "...las habilidades tienen que ver con el nivel de dominio de ejecución del sujeto, el cual implica el grado de sistematización de la ejecución. De este modo se concibe la habilidad como el dominio de la acción en función del grado de la sistematización alcanzado por el sistema de operaciones correspondientes".

Respecto al primer objetivo Identificar el nivel de competencias didácticas en los docentes de la Escuela Profesional de Contabilidad de la Facultad de Ciencias Empresariales y Negocios de la Universidad Particular de Chiclayo, mediante la encuesta. Los resultados estadísticos demuestran que los docentes presentan carencias en el aspecto pedagógico, por lo que se destaca con mayor frecuencia en la dimensión pedagógica el 33%, nunca, 20% algunas veces y el 40% frecuentemente diseña ni utiliza estrategias o métodos en la construcción de nuevos saberes. Seguido de la dimensión personal el 43% nunca, el 46% algunas veces y el 6% frecuentemente presenta actitudes positivas personales, dentro de ella la comunicación asertiva; asimismo en la dimensión del conocimiento científico el docente en las competencias didácticas el 13% nunca, 26% algunas veces, 53% frecuentemente muestra conocimiento en el área académico y presenta publicaciones científicas.

Álvarez (1999) la categoría habilidad se refiere a la "...dimensión del contenido que muestra el comportamiento del hombre en una rama del saber propia de la cultura de la humanidad; es desde el punto de vista psicológica el sistema de acciones y operaciones dominados por el sujeto que responde a un objetivo".

En general se puede afirmar que los retos que se le presentan a la educación, así como también a los docentes y estudiantes, no sólo atañen al ámbito disciplinario y científico, sino también a una visión distinta de la realidad social y del conjunto de relaciones sociales en las que están insertos. En sentido amplio la educación es, por definición, para aprender a

vivir con otros, y este saber es enseñado por aquellos que tienen el poder de regular socialmente la convivencia (Cullén, 1997).

Con relación a la dimensión personal a los ITEMS evaluados se pueden observar en la tabla 06 y el gráfico 02 que en la dimensión personal de desarrollo de las competencias didácticas. Relacionados a los ítems 2, 3 y 4 EL 43% nunca presentan actitudes personales como comunicación asertiva, empatía y afianzamiento de tutoría. Asimismo con relación a las preguntas del ítem 7 el 14% frecuentemente incrementa la motivación en los alumnos, por otro lado en la pregunta del ítem 1 el 14% casi siempre demuestra respeto y comprensión a sus alumnos. En la pregunta de los ítems 5 y 6 el 28% siempre muestra compromiso y puntualidad y el 0% algunas veces.

En general se puede afirmar que los retos que se le presentan a la educación, así como también a los docentes y estudiantes, no sólo atañen al ámbito disciplinario y científico, sino también a una visión distinta de la realidad social y del conjunto de relaciones sociales en las que están insertos. En sentido amplio la educación es, por definición, para aprender a vivir con otros, y este saber es enseñado por aquellos que tienen el poder de regular socialmente la convivencia (Cullén, 1997).

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

- Las competencias didácticas en los docentes de la escuela profesional de contabilidad de la Universidad Particular de Chiclayo tiene una variabilidad con tendencia a mejorar significativamente.
- A partir de los datos observados y analizados se desprende la importancia de diseñar una propuesta de enseñanza - aprendizaje del método socio crítico, la misma que denota una incidencia por encima de la media promedial.
- Los altos promedios según el estudio refleja cómo está constituido las competencias didácticas por parte de los docentes frente a sus estudiantes.
- La dimensión personal según los resultados presentan deficiencias y actitudes por mejorar.
- En la dimensión pedagógica refleja un resultado no favorable para el docente con una incidencia por encima de la media promedial.
- En la dimensión del conocimiento científico los docentes denotan una incidencia por encima de la media promedial.
- En cuanto a los estudiantes sus actitudes ante sus compañeros presentan actitudes positivas por mejorar.
- Respecto a los resultados obtenidos de los estudiantes en la dimensión pedagógica estos denotan una incidencia por encima de la media promedial.
- Por otro lado en la parte científica el estudiante representa actitudes negativas por mejorar.

RECOMENDACIONES

RECOMENDACIONES

1. Se recomienda a los docentes poner más énfasis en la Dimensión pedagógica dado que es posible que mejore en el tiempo con la nueva propuesta pedagógica del método socio crítico.
2. Se sugiere a las autoridades académicas que tengan en cuenta esta propuesta pedagógica para mejorar el Proceso Docente Educativo y la investigación científica en la universidad.
3. Se recomienda que dentro del Proceso Docente Educativo se debe prestar mayor apoyo a la Dimensión de personal, dado que puede generar personas que promuevan el respeto y valoración a su trabajo pedagógico.
4. Dentro de la Dimensión de la investigación, promover la investigación científica en sus estudiantes para convertir en universidad científica y tecnológica con propuesta en el desarrollo de la sociedad y seguir realizando los proyectos de investigación para mejorar con la finalidad de garantizar grandes cambios.
5. Se recomienda a las autoridades universitarias, y docentes crear ambientes agradables para el desempeño y el respeto entre estudiantes y docentes.
6. Se recomienda a las autoridades universitarias que en la Dimensión de personal y pedagógica se debe apoyar tanto al estudiante y al docente dotando recursos, medios, y materiales para el óptimo desempeño en las diferentes áreas de trabajo.
7. En Dimensión pedagógica se sugiere mejorar las estrategias y métodos que premien a los mejores ambientes (aulas) para que las clases sean interactivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Álvarez de Zayas CM. (1999). *La escuela en la vida*. Didáctica. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
2. Aubrun, S. y R. Orifiamma (1990). *Las competencias de tercera dimensión*, París: Consevatorio de Arts e Metiers.
3. Barrón, C., G. Garduño y N. Gutiérrez (1995). *La teoría de las generaciones como una categoría analítica de estudio en la formación del profesional universitario*. México: COMIE
4. Brito Fernández, H (1987). *Psicología general para los Institutos Superiores Pedagógicos*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
5. Coll, César, Juan Ignacio Pozo, Bernabé Sarabia y Enric Valls (1992). *Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*, Madrid, Santillana, Aula XXI.
6. Cullén, Carlos (1997). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*, Buenos Aires, Paidós.
7. Cueller, J. (1997). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona (España): Labor.
8. Dewey, John (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Barcelona, Paidós.
9. Escudero, T. (1987). *La evaluación del profesorado. Revista de Investigación Educativa*. España: Amorrortu.
10. Golperin, G. (2002). *Evaluación docente vs. Evaluación de la calidad*. Madrid: Editorial Pueblo y Educación.
11. Gimeno, José (1995). *Paradigmas crítico-reflexivos en la formación de profesores. Derivaciones para los contenidos y para las prácticas, Ponencia presentada en el Leontiev AN. La actividad en la Psicología*. La Habana: Editorial de Libros para la Educación; 1979

12. Paucar, A. (2003) *Constructivismo y calidad educativa*. Lima: Editorial Mantaro
13. Petrosvky (1985). *Psicología general*. Moscú: Editorial Progreso.
14. Perrenoud, P. (2007), *Diez nuevas competencias para enseñar*, México, Editorial Graó.
15. Simposio Internacional "*Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización*", México, UPN.
16. Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid: Mondadori.
17. Savin, N. (1990). *Teoría del aprendizaje y de la enseñanza didáctica. Ciudad de La Habana*: Editorial Pueblo y Educación.
18. Savin, N. (2004). *Transformación de las concepciones subyacentes en los estilos de enseñanza del cálculo*. Tesis doctoral no publicada. Instituto Pedagógico de Caracas.
19. Talizina NF. (1987). *Fundamentos de la enseñanza en la Educación Superior*. La Habana: Edición ENPES; 1987.
20. Tardiff, Maurice (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.
21. Trahtemberg, L. (1999). *Mitos y realidades de la educación para el tercer milenio*. Lima: Editorial Quebecor S.A.
22. Leontiev, AN. (1981). *Actividad, Consciencia y Personalidad. Ciudad de La Habana*: Editorial Pueblo y Educación.
23. Mariátegui, J. (2001). *7 Ensayos de la Realidad Peruana*, Lima: Editorial Amauta.
24. Zabalza, Miguel A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.
25. Zabalza, B. (2001). *Trabajar por competencias: implicaciones para la práctica docente*. Universidad de Santiago de Compostela. Buenos Aires: Paidós.

ANEXOS



UNIVERSIDAD NACIONAL
“PEDRO RUIZ GALLO”
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO
SOCIALES Y EDUCACIÓN



**PROPUESTA DEL PLAN DE FORMACIÓN Y
CAPACITACIÓN DOCENTE DIPLOMADO: “MÉTODO
SOCIOCRÍTICO EN LA APLICACIÓN DE LA
INVESTIGACIÓN Y LA EDUCACIÓN” 2017**

I. DATOS INFORMATIVOS:

1.1. Título:

Fortalecimiento de capacidades pedagógicas a través del método socio crítico

1.2. Beneficiarios: Docentes de la escuela profesional de contabilidad de la Universidad Particular de Chiclayo.

1.3. Responsables : Decano, Director de Escuela, Docentes, Alumnos

1.4. Nivel de formación: Pregrado

1.5. Nivel : Superior

1.6. Lugar : Paraninfo de la Universidad Particular de Chiclayo

II. JUSTIFICACIÓN

El “Plan de Formación y Capacitación Docente”, Diplomado, basado en el método socio crítico se concibe como el conjunto de estrategias, procesos y acciones de gestión académica, que la institución ofrece a los docentes y estudiantes directa o indirectamente, con el fin de desarrollar competencias didácticas, con el fin de brindar una mejor enseñanza - aprendizaje, tanto en la investigación como en la educación y analizar la realidad, esto implica intervenir sobre ella, para conocerla, estudiarla, y mejorarla, lo que supone planificar determinadas pautas, que se verán reflejadas en forma de estudio o investigación, que tendrán como objetivo la obtención de conocimientos. En

este sentido, cada investigación se rige por unas estrategias, procedimientos y pautas determinadas que se utilizan en función del modelo conceptual o paradigma en el que se apoye.

Este plan fija su atención en las necesidades de capacitación y expectativas de formación de los docentes y los programas académicos actuales y proyectados en el tiempo; su propósito fundamental es contribuir al mejoramiento de la calidad de la enseñanza en la institución (Universidad Particular de Chiclayo) y responder al desarrollo de la investigación, las comunidades académicas, la cualificación de los docentes, asimismo que esto también contribuya a la acreditación institucional y de esta manera impactar el mejoramiento de la calidad de la educación superior universitaria. El apoyo a la capacitación del personal docente es también una oportunidad de formación que busca favorecer la resignificación del proyecto de vida personal y con ellos brindar estímulos a los proceso de docencia, investigación y extensión.

III. FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA.

En todas las épocas las transformaciones sociales, ideológicas y culturales están a la orden del día. En esa dinámica, la globalización y la revolución científica y tecnológica forman parte de la vida cotidiana y, aunque no son propiamente nuevas, causan expectativas aún en el medio educativo, lo que significa un desafío que depende de las universidades y sus docentes convertirlo en oportunidad.

Es claro el papel que hoy más que nunca tiene la educación: ser el medio que equilibre los avances científicos y la esencia de lo humano, promoviendo así, la formación de seres humanos íntegros conscientes de su trascendencia y, por lo tanto, responsables con las nuevas generaciones. Una tarea que plantea nuevas exigencias al proceso de desarrollo docente que tiene lugar en la universidad.

La capacitación y formación docente es un componente central para el desarrollo profesional de los docentes, el cual está influido además por otros factores como: la carrera docente, el status profesional, el sistema retributivo y el clima laboral, entre otros.

El programa de capacitación y formación docente debe entenderse como un proceso planificado, de crecimiento y mejora, en relación con el propio conocimiento, con las actitudes hacia el trabajo, con la Facultad y la universidad, y buscando la interrelación entre las necesidades de desarrollo personal *la habilidad del docente para establecer una relación didáctica, esto es construir un conjunto de relaciones sociales entre él y sus estudiantes.*

El diseño de programas de capacitación para el fortalecimiento académico, la investigación y la docencia, debe responder a los problemas, expectativas y necesidades que tengan planteados la Facultad y los programas académicos, en general, y sus miembros, en particular. La indispensable implicación de los docentes en su proceso formativo se inicia con la participación de estos en el estudio de dichas necesidades.

Esto hace que todo programa de formación debe estar precedido de un análisis de necesidades formativas, para que cumpla con una de las características propias de toda acción formativa, como es la pertinencia. No obstante, ese análisis debe partir de considerar que la capacitación de los docentes es una necesidad Institucional y, en esa medida, no debe estar simplemente sujeta a la “generosidad, gustos o conveniencia” de los docentes.

En relación con lo anterior, los componentes de la formación requerida para el ejercicio de la labor docente en la Facultad, tienen que ver con:

La formación en el **Saber** (conocimientos que se enseñan y también en saber enseñar esos conocimientos). Para la Institución es erróneo pensar y creer que para ejercer la docencia es suficiente con tener dominio del saber.

La formación en el **Ser** y el **Convivir**. Para la Institución, el acto educativo, como fenómeno social, tiene por finalidad la formación humana, entendida no como un resultado o un objetivo estático al que llega toda persona, sino como un proceso, un camino o la esperanza de ser y de reconstrucción permanente de la persona y su relación con el contexto o entorno.

La formación en el **hacer**. Las Instituciones universitarias, técnicas y tecnológicas, consolidan su proyecto académico centrado en el desarrollo de habilidades y destrezas, esto requiere que el docente privilegie la práctica en su campo disciplinar.

La formación **investigativa**. Esta es una condición fundamental en el desarrollo académico institucional, a partir de la cual se favorece la comprensión del aula como un espacio de privilegio para construir nuevos significados sobre los procesos educativos, un espacio abierto y crítico donde se construye y reconstruye el saber, el hacer, el ser y el convivir y se genera Desarrollo.

Todo lo anterior contribuye en la definición de los aspectos que deberían ser considerados para orientar los programas de formación y capacitación del docente de la Institución. Estos serían, fundamentalmente, los siguientes: un mayor conocimiento de la disciplina que enseña; estrategias didácticas pertinentes a su disciplina y que promuevan un aprendizaje autónomo e independiente; y estrategias para generar espacios y oportunidades en las cuales se pueda crear y recrear conocimientos científicos y tecnológicos. Todo ello permitirá también el mayor aprendizaje a través del método socio crítico.

IV. PROPOSITOS DEL PLAN

El “**Plan de formación y capacitación docente, Diplomado**, tiene como propósito establecer o definir institucionalmente las áreas básicas de formación, actualización y complementación educativa para el desarrollo docente, estableciendo prioridades, y estimando las necesidades de inversión para su cumplimiento. En último término, el plan define de manera concertada el horizonte de mediano plazo para los procesos y acciones educativas institucionales encaminadas a:

- Brindar capacitación a los docentes en forma sistemática y permanente, en relación con su saber particular, la investigación, el desarrollo pedagógico y los procesos conductuales en el aspecto personal.
- Fomentar el desarrollo académico, científico y actualización de los docentes de la Facultad.
- Consolidar la formación pedagógica de los docentes de la escuela de Contabilidad, para el desarrollo de las actividades del proceso de formación, de los saberes particulares y profesionales.

Con el propósito de responder a las necesidades de formación y capacitación docente para el periodo 2017 se presenta a continuación un Plan General por Temarios que conlleve a la reflexión, socio - crítica del entorno de su realidad.

V. OBJETIVOS:

5.1. OBJETIVO GENERAL:

Fortalecer capacidades pedagógicas y maximizar conocimientos en Investigación, y metodología pedagógica a través del método socio - crítico.

5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Brindar una orientación básica/didáctica en cuanto a los criterios científicos - técnicos para la aplicación del método socio crítico.
- Brindar, crear y ampliar las pautas necesarias para la aplicación del método socio crítico en la investigación y la metodología.

- Conocer y aplicar el método socio crítico en las sesiones de aprendizajes.

VI. METAS

Prestar servicio a todos los docentes de la Escuela de Contabilidad.

VII. METODOLOGÍA

Se desarrollará bajo la modalidad de clases presenciales en aula/auditorio/paraninfo y sesiones no presenciales de autoaprendizaje, (vía virtual o a través de las redes)

- **Programa de módulos presenciales.**

El curso constará de 18 conferencias divididas en tres módulos y a su vez sub-divididos por 7 temas por módulo de trece horas de duración cada uno, los días sábados, en horarios de 8:00am a 1:00 p.m. a 4:00 p.m. a 7:00 p.m. y el domingo de 8:00 a.m. 1: 00 p.m. de acuerdo al cronograma adjunto; durante los cuales el expositor abarcará los conceptos del método socio-crítico para la aplicación en las sesiones de aprendizaje.

- **Programa de Talleres Presenciales:**

Se llevarán a cabo tres talleres de trece horas de duración cada uno, durante las cuales los grupos conformados harán sus presentaciones de acuerdo a las instrucciones que el expositor detalle.

VIII. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

SEMANA	Nº	TEMA	CLASES PRESENCIALES	HORAS	DIAS	HORARIO	AGO STO	SET	OCT
1			CLASE INTRODUCTORIA	13	Sábado Domingo	8:00 am - 1:00pm y 4:00pm - 7:00pm 8:00 am - 1:00pm			
2	1	MODULO I APLICACIÓN DEL MÉTODO SOCIOCRIÓTICO COMO PROPUUESTA PEDAGÓGICA	MODULO I.1	13	Sábado Domingo	8:00 am - 1:00pm y 4:00pm - 7:00pm 8:00 am - 1:00pm			
3	2		MODULO I.2	13	Sábado Domingo Domingo	8:00 am - 1:00pm y 4:00pm - 7:00pm 8:00 am - 1:00pm 8:00 am - 1:00pm			
4	3			TALLER PRACTICO	13	Sábado Domingo			
5	1		MODULO II INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DESDE EL PARADIGMA SOCIOCRIÓTICO	MODULO II.1	13	Sábado Domingo	8:00 am - 1:00pm y 4:00pm - 7:00pm 8:00 am - 1:00pm		
6	2	MODULO II.2		13	Sábado Domingo Domingo	8:00 am - 1:00pm y 4:00pm - 7:00pm 8:00 am - 1:00pm 8:00 am - 1:00pm			
7	3			TALLER PRACTICO	13	Sábado Domingo	8:00 am - 1:00pm y 4:00pm - 7:00pm 8:00 am - 1:00pm		
8	1	MODULO III EL METODO SOCIOCRIÓTICO EN EL ASPECTO EDUCATIVO		MODULO III.1	13	Sábado Domingo	8:00 am - 1:00pm y 4:00pm - 7:00pm 8:00 am - 1:00pm		
9	2		MODULO III.2	13	Sábado Domingo Domingo	8:00 am - 1:00pm y 4:00pm - 7:00pm 8:00 am - 1:00pm 8:00 am - 1:00pm			
10	3			TALLER PRACTICO	13	Sábado Domingo Domingo	8:00 am - 1:00pm y 4:00pm - 7:00pm 8:00 am - 1:00pm 8:00 am - 1:00pm		

MÓDULO I: EL MÉTODO SOCIOCRÍTICO COMO PROPUESTA PEDAGÓGICA

I. SUMILLA:

El Módulo comprende el tratamiento de los principales problemas de la relación y análisis referidos al obrar humano, en la esfera individual y social, tomando como punto de partida de la concepción acerca del hombre en relación a su contexto concreto y sus proyecciones universales sobre todo en el mundo de hoy. Replantea la problemática del docente ante la reflexión y la crítica frente la nueva propuesta pedagógica; asimismo, en relación a la responsabilidad como actor histórico. Propone una actitud crítica de los participantes frente a las propuestas antiguas y modernas basada en la teoría socio crítica. En cuanto a la orientación de una pedagogía constructo de análisis y crítica guiada por el docente sobre los principales tópicos éticos que afectan a nuestra sociedad.

II. CONTENIDO TEMÁTICO:

- Método socio crítico
- Pedagogía , educación y el método socio crítico
- Aplicación del método socio crítico en la enseñanza aprendizaje
- El método socio crítico para el diseño de aprendizaje
- Paradigma socio - crítico.
- Enfoque teórico desde el materialismo histórico y crítico.
- Estrategias de pedagogía
- Los principios de aprendizaje
- Fundamentos pedagógicos.

Objetivo:

Desarrollar en los participantes, capacidades del manejo del método socio crítico en la enseñanza aprendizaje utilizando técnicas e instrumentos del proceso o ciclo de la planificación estratégica y concertada en la sesión de aprendizaje.

Las horas presenciales:

Se desarrolla en una sala de aula para 50 participantes utilizando materiales disponibles en la plataforma educativa Moodle, un data show, multimedia, y selectivamente el programa Excel para el análisis de estrategias e indicadores.

Horas virtuales:

Se desarrolla con la plataforma virtual educativa Moodle para el reforzamiento de un tema posible de ser abordado en el nivel virtual, en la semana siguiente a las clases presenciales; y una segunda sesión para entrega de trabajo final.

Evaluación:

Ejercicios prácticos, en el diseño de sesión de aprendizaje en la aplicación del método socio crítico que debe enviarse vía plataforma educativa.

Trabajo individual, entrega de informe sobre la experiencia del tema.

Resultados:

Participante maneja instrumentos y estrategias del método socio crítico en una sesión de aprendizaje

III. METODOLOGÍA

El desarrollo y ejecución del Diplomado del Método socio crítico en la aplicación de la investigación y la educación se estructura con los siguientes elementos (según la organización del curso y los talleres del cuadro N° 01):

- La orientación de los aspectos organizativos y de las actividades académicas para informar y promover la total incorporación del participante a los objetivos del programa.
- Un taller presencial de capacitación sobre el uso de la plataforma Moodle que permita utilizar este instrumento como el aula virtual de aprendizaje, reservorio de informaciones para tener acceso permanente a los contenidos académicos, así como permitirá el contacto entre profesor, alumno y la coordinación académica.
- Siete cursos integrados para el aprendizaje significativo, donde se

impartirán los conocimientos teóricos, instrumentos de análisis y estudios de casos, así como se suministrará herramientas de aplicación de los conocimientos.

Los contenidos de los cursos se orientan a generar la comprensión de la complejidad del desarrollo económico territorial y la aplicación de instrumentos a la zona de trabajo.

Esas actividades buscan favorecer la creación de escenarios deseables en materia de desarrollo de acuerdo con características y necesidades propias del contexto regional y local.

Las actividades se diseñan para ser desarrolladas con distintos tipos de estrategias pedagógicas y metodológicas, como: sesiones de aprendizajes focalizados, análisis situacional, preparación de propuestas para el desarrollo, y presentaciones ejecutivas, entre otras. Para esas actividades, los participantes contarán con un profesor especializado que realizará el curso y su aprendizaje continuará a través la plataforma educativa que cuenta con la monitoria especializada para guiar los procedimientos en cada actividad, induciendo la participación en los foros temáticos para discutir el tema objeto de estudio. Esas actividades se trabajan en forma individual o en pequeños grupos, y tienen carácter evaluativo, constituyendo a la vez insumo de aprendizaje. De esa forma, los contenidos del curso son una motivación para activar la participación y mayor profundización de los temas y problemas de investigación y pedagógicas.

IV. ESTRATEGIA Y HERRAMIENTAS:

El Diplomado requiere que los/las participantes dediquen alrededor de 10 a 12 horas semanales de trabajo a lo largo de la realización de actividades académicas.

Las **estrategias básicas** de los cursos de formación y los talleres diseñados para el cumplimiento de los objetivos se caracterizarán en:

El sistema de formación de capacidades debe contar con un programa que se sustente en los enfoques pedagógicos de;

Educación de adultos

Educación a distancia

En el **enfoque de la educación de adultos**, este sujeto aprende construyendo desde la experiencia, partiendo de los saberes y prácticas previas que los mismos han ido configurando a lo largo de su experiencia en el aula. En el proceso de formación de capacidades propuesta, estas experiencias deben consolidarse a través de la revisión de las mismas, la discusión, mejorarse y complementarse. El proceso de construcción del aprendizaje significativo se constituye finalmente en un proceso cíclico donde la reflexión de la experiencia es un elemento fundamental, cultivando una comunidad de aprendizaje.

El **enfoque de la educación a distancia** responde a las características del grupo objetivo al cual va dirigido el sistema y programa de formación de capacidades, el cual combina momentos de aprendizaje a distancia y momentos de aprendizaje presencial. La educación a distancia promueve que los participantes tengan la posibilidad de administrar su tiempo y desarrollar el proceso de investigación en los plazos establecidos.

La Educación a Distancia desarrolla una metodología “blended learning”, donde se suministra a los participantes cursos a distancia a través una plataforma virtual (software) para comunicación bi-direccional, diferida o simultánea, en un sistema de aprendizaje que implica un intercambio horizontal de conocimientos entre participantes y profesor (inductor) del curso. La capacitación a los participantes y profesores que participaran en el Diplomado será importante para optimizar el uso de este instrumento de apoyo.

V. TALLER INTEGRADOR:

Este taller por razones metodológicas se sub dividen en dos fases:

El Taller integrador I: se llevará a cabo en la primera semana de inicio del Diplomado.

Objetivo:

Presentar la metodología que utilizarán los participantes para la elaboración de sesiones de aprendizajes aplicando el método socio crítico, pautas de estructuración y formatos de entrega, desarrollo de los contenidos, coordinar con los participantes las interacciones vía la plataforma educativa Moodle y los contenidos de los avances, la revisión y corrección, de forma que, permita obtener los resultados en el tiempo previsto.

MÓDULO II:
INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DESDE EL PARADIGMA SOCIOCRTICO

I. SUMILLA:

El propósito de este módulo es contribuir a la divulgación de las principales características del paradigma socio crítico y su aplicación en la investigación científica. Por lo tanto, desde el ámbito de la investigación, un paradigma es un cuerpo de creencias, presupuestos, reglas y procedimientos que definen cómo hay que hacer ciencia; son los modelos de acción para la búsqueda del conocimiento. Los paradigmas, de hecho, se convierten en patrones, modelos o reglas a seguir por los investigadores de un campo de acción determinado.

El paradigma socio-crítico se apoya en la crítica social con un marcado carácter auto reflexivo. Considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos y pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano. Esto se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social. Además utiliza la auto reflexión y el conocimiento interno y personalizado para que cada quien tome conciencia del rol que le corresponde dentro del grupo. A tal efecto se propone la crítica ideológica y la aplicación de procedimientos del psicoanálisis que posibilitan la comprensión de la situación de cada individuo, descubriendo sus intereses a través de la crítica. De esta forma el conocimiento se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción sucesiva de la teoría y la práctica

II. CONTENIDO TEMÁTICO

- Política de investigación científica y universidad
- Las funciones de la investigación en el campo educativo
- La universidad como centro promotor de la ciencia
- Planteamiento del Método socio crítico en la investigación científica
- Aplicación del método científico en la investigación científica

- Docente de calidad del siglo XXI
- El rol de la universidad y los cambios en el siglo XXI

Objetivo:

Desarrollar en los participantes, capacidades del manejo del método socio crítico en la investigación científica.

Las horas presenciales:

Se desarrolla en una sala de aula para 50 participantes utilizando materiales disponibles en la plataforma educativa Moodle, un data show, multimedia, y selectivamente el programa Excel para el análisis de estrategias e indicadores.

Horas virtuales:

Se desarrolla con la plataforma virtual educativa Moodle para el reforzamiento de un tema posible de ser abordado en el nivel virtual, en la semana siguiente a las clases presenciales; y una segunda sesión para entrega de trabajo final.

Evaluación:

Ejercicios prácticos, en el diseño de sesión de aprendizaje en la aplicación del método socio crítico que debe enviarse vía plataforma educativa.

Trabajo individual, entrega de informe sobre la experiencia del tema.

Resultados:

Participante maneja instrumentos y estrategias del método socio crítico en una sesión de aprendizaje

El desarrollo y ejecución del Diplomado del Método socio crítico en la aplicación de la investigación y la educación se estructura con los siguientes elementos (según la organización del curso y los talleres del cuadro1):

- La orientación de los aspectos organizativos y de las actividades académicas para informar y promover la total incorporación del participante a los objetivos del programa.

- Un taller presencial de capacitación sobre el uso de la plataforma Moodle que permita utilizar este instrumento como el aula virtual de aprendizaje, reservorio de informaciones para tener acceso permanente a los contenidos académicos, así como permitirá el contacto entre profesor, alumno y la coordinación académica.
- Siete cursos integrados para el aprendizaje significativo, donde se impartirán los conocimientos teóricos, instrumentos de análisis y estudios de casos, así como se suministrará herramientas de aplicación de los conocimientos.

Los contenidos de los cursos se orientan a generar la comprensión de la complejidad del desarrollo económico territorial y la aplicación de instrumentos a la zona de trabajo.

Esas actividades buscan favorecer la creación de escenarios deseables en materia de desarrollo de acuerdo con características y necesidades propias del contexto regional y local.

III. METODOLOGÍA

Las actividades se diseñan para ser desarrolladas con distintos tipos de estrategias pedagógicas y metodológicas, como: sesiones de aprendizajes focalizados, análisis situacional, preparación de propuestas para el desarrollo, y presentaciones ejecutivas, entre otras. Para esas actividades, los participantes contarán con un profesor especializado que realizará el curso y su aprendizaje continuará a través la plataforma educativa que cuenta con la monitoria especializada para guiar los procedimientos en cada actividad, induciendo la participación en los foros temáticos para discutir el tema objeto de estudio. Esas actividades se trabajan en forma individual o en pequeños grupos, y tienen carácter evaluativo, constituyendo a la vez insumo de aprendizaje. De esa forma, los contenidos del curso son una motivación para activar la participación y mayor profundización de los temas y problemas de investigación y pedagógicas.

IV. ESTRATEGIA Y HERRAMIENTAS

El Diplomado requiere que los/las participantes dediquen alrededor de 10 a 12 horas semanales de trabajo a lo largo de la realización de actividades académicas.

Las **estrategias básicas** de los cursos de formación y los talleres diseñados para el cumplimiento de los objetivos se caracterizarán en:

El sistema de formación de capacidades debe contar con un programa que se sustente en los enfoques pedagógicos de;

Educación de adultos

Educación a distancia

En el **enfoque de la educación de adultos**, este sujeto aprende construyendo desde la experiencia, partiendo de los saberes y prácticas previas que los mismos han ido configurando a lo largo de su experiencia en el aula. En el proceso de formación de capacidades propuesta, estas experiencias deben consolidarse a través de la revisión de las mismas, la discusión, mejorarse y complementarse. El proceso de construcción del aprendizaje significativo se constituye finalmente en un proceso cíclico donde la reflexión de la experiencia es un elemento fundamental, cultivando una comunidad de aprendizaje.

El **enfoque de la educación a distancia** responde a las características del grupo objetivo al cual va dirigido el sistema y programa de formación de capacidades, el cual combina momentos de aprendizaje a distancia y momentos de aprendizaje presencial. La educación a distancia promueve que los participantes tengan la posibilidad de administrar su tiempo y desarrollar el proceso de investigación en los plazos establecidos.

La Educación a Distancia desarrolla una metodología "*blended learning*", donde se suministra a los participantes cursos a distancia a través una

plataforma virtual (software) para comunicación bi-direccional, diferida o simultánea, en un sistema de aprendizaje que implica un intercambio horizontal de conocimientos entre participantes y profesor (inductor) del curso. La capacitación a los participantes y profesores que participaran en el Diplomado será importante para optimizar el uso de este instrumento de apoyo.

V. TALLER INTEGRADOR

Este taller por razones metodológicas se sub dividen en dos fases:

El Taller integrador II: se llevará a cabo durante la ejecución del Diplomado.

Objetivo:

Presentar la metodología que utilizarán los participantes para la elaboración de sesiones de aprendizajes aplicando el método socio crítico, pautas de estructuración y formatos de entrega, desarrollo de los contenidos, coordinar con los participantes las interacciones vía la plataforma educativa Moodle y los contenidos de los avances, la revisión y corrección, de forma que, permita obtener los resultados en el tiempo previsto.

MÓDULO III:

EL MÉTODO SOCIOCÓRITICO EN EL ASPECTO EDUCATIVO

I. SUMILLA:

El objetivo de este módulo es formar personas pensantes, críticas y creativas y en constante búsqueda de alternativas divergentes y éticas, para la resolución de los problemas que afecten a la sociedad teniendo en cuenta que la educación es eje principal del hombre en su liberación. El docente ejerce el rol de mediador de los aprendizajes, es decir, establece una relación intencionada y significativa con los estudiantes y se encarga de seleccionar, organizar, planificar los contenidos, variando su frecuencia y amplitud, para garantizar reflexiones y procesos de "reorganización cognitiva". Implica la participación de los estudiantes en actividades que exijan problematización intelectual, ejercitación y reflexión constantes, de debates para potenciar la socialización

El docente ejerce una función de líder afectivo y social que de transmisor del conocimiento; se evita la directividad, pues se considera que perjudica el interés del que aprende, es decir se deja que debatan los mismos alumnos. Esta concepción mantiene la creencia "empirista" de que el alumno puede acceder directamente al conocimiento, que se halla en la realidad. En relación con el conocimiento escolar se tienen en cuenta, por tanto, dos referentes fundamentales, los intereses de los alumnos y el entorno, pero no se contemplan, prácticamente, las aportaciones del conocimiento científico.

II. CONTENIDO TEMÁTICO

- Rasgo o características del método socio crítico en la educación: Factor ideológico, transformación del contexto social, juicio y crítica, descubrimiento espontáneo (conocimiento), desarrollar destrezas y actitudes.
- Modelo educativo desde el enfoque socio crítico.
- Realidad educativa actual.
- Perfil profesional educativo.

- Epistemología y educación.
- Teoría educativa desde el paradigma socio crítico.
- Modelo socio crítico en el proceso educativo.

Objetivo:

Desarrollar capacidades colectivas e individuales sobre tópicos específicos de discusión de la realidad educativa y su problemática orientados a que se consolide un análisis partiendo del método socio crítico en el área de influencia de los participantes, y se constituya en su trabajo final del diplomado.

Las horas presenciales se realiza en una sola aula de 50 participantes cada una, utilizando un data show y multimedia. El participante presenta su ensayo ante los colegas que tienen un trabajo en la misma línea del conocimiento y ante uno o dos profesores que harán las veces de evaluadores del trabajo final. Se comentarán los temas presentados con las sugerencias del caso, y habrá un acta final de esa disertación, calificando el desempeño del participante.

Evaluación:

Ensayo y sesión de aprendizaje final, entrega del trabajo final.

Resultados:

Participante integra los conceptos del diplomado en una propuesta para su trabajo diario en clase (Trabajo final).

III. METODOLOGÍA

Las actividades se diseñan para ser desarrolladas con distintos tipos de estrategias pedagógicas y metodológicas, como: sesiones de aprendizajes focalizados, análisis situacional, preparación de propuestas para el desarrollo, y presentaciones ejecutivas, entre otras. Para esas actividades, los participantes contarán con un profesor especializado que realizará el curso y su aprendizaje continuará a través de la plataforma educativa que cuenta con

la monitoria especializada para guiar los procedimientos en cada actividad, induciendo la participación en los foros temáticos para discutir el tema objeto de estudio. Esas actividades se trabajan en forma individual o en pequeños grupos, y tienen carácter evaluativo, constituyendo a la vez insumo de aprendizaje. De esa forma, los contenidos del curso son una motivación para activar la participación y mayor profundización de los temas y problemas de investigación y pedagógicas.

IV. ESTRATEGIA Y HERRAMIENTAS

El Diplomado requiere que los/las participantes dediquen alrededor de 10 a 12 horas semanales de trabajo a lo largo de la realización de actividades académicas.

Las **estrategias básicas** de los cursos de formación y los talleres diseñados para el cumplimiento de los objetivos se caracterizarán en:

El sistema de formación de capacidades debe contar con un programa que se sustente en los enfoques pedagógicos de;

Educación de adultos

Educación a distancia

En el **enfoque de la educación de adultos**, este sujeto aprende construyendo desde la experiencia, partiendo de los saberes y prácticas previas que los mismos han ido configurando a lo largo de su experiencia en el aula. En el proceso de formación de capacidades propuesta, estas experiencias deben consolidarse a través de la revisión de las mismas, la discusión, mejorarse y complementarse. El proceso de construcción del aprendizaje significativo se constituye finalmente en un proceso cíclico donde la reflexión de la experiencia es un elemento fundamental, cultivando una comunidad de aprendizaje.

El **enfoque de la educación a distancia** responde a las características del grupo objetivo al cual va dirigido el sistema y programa de formación de capacidades, el cual combina momentos de aprendizaje a distancia y

momentos de aprendizaje presencial. La educación a distancia promueve que los participantes tengan la posibilidad de administrar su tiempo y desarrollar el proceso de investigación en los plazos establecidos.

La Educación a Distancia desarrolla una metodología “*blended learning*”, donde se suministra a los participantes cursos a distancia a través una plataforma virtual (software) para comunicación bi-direccional, diferida o simultánea, en un sistema de aprendizaje que implica un intercambio horizontal de conocimientos entre participantes y profesor (inductor) del curso. La capacitación a los participantes y profesores que participaran en el Diplomado será importante para optimizar el uso de este instrumento de apoyo.

V. TALLER INTEGRADOR

Este taller por razones metodológicas se sub dividen en dos fases:

El Taller integrador III: se llevará en las últimas semanas.

Objetivo:

Desarrollar capacidades colectivas e individuales sobre tópicos específicos de discusión de la educación actual y la importancia del método socio crítico, orientados a que se consolide un análisis de una propuesta pedagógica, y se constituya en su trabajo final del diplomado.

VI. EVALUACION Y SEGUIMIENTO DEL PLAN

El Plan de formación y capacitación docente, Diplomado, será permanente continua y por lo tanto el plan de desarrollo docente conlleva a determinar las debilidades y fortalezas que posee cada profesor frente a las competencias para desarrollar en todos los escenarios en el desarrollo de su asignatura.

La Evaluación, Control y seguimiento de una capacitación depende en gran medida de los procesos de planeación y ejecución de un evento de capacitación y/o formación. Pero realmente la satisfacción de dicho evento

está directamente relacionada en la detección de las necesidades de capacitación o formación de los docentes.

La Vicerrectoría Académica y de Investigación, será la encargada, una vez se haya adoptado validado el Plan de Formación y capacitación docente 2017 el método socio crítico.

Para tal fin, es necesario que la Vicerrectoría Académica y de Investigación incorpore dentro de los planes de acción u operativos de la dependencia el eje de formación docente, definiendo las metas e indicadores de gestión.



UNIVERSIDAD NACIONAL

“PEDRO RUIZ GALLO”

FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN



INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DOCENTE

1 = Nunca	2 = Alguna veces	3 = Frecuentemente	4= Casi siempre	5= siempre
-----------	------------------	--------------------	-----------------	------------

Nº	DIMENSIONES	ITEMS RELACIONADO CON EL DOCENTE	ESCALA				
			1	2	3	4	5
01	PERSONAL	Demuestra respeto y comprensión a todos los estudiantes					
02		Utiliza una comunicación asertiva con sus estudiantes.					
03		Es empático con los estudiantes para resolver problemas.					
04		Afianza la tutoría en sus alumnos en el área u otros temas de índole académico					
05		Muestra un compromiso con su labor en el aula de clase					
06		Asiste puntualmente y con regularidad al cumplimiento de sus labores					
07		Incrementa la motivación de los estudiantes a través de su entusiasmo personal por la materia					
08	PEDAGÓGICA	Selecciona y diseña medios y recursos didácticos de acuerdo a la estrategia					
09		Diseñar el plan de evaluación del aprendizaje y los instrumentos necesarios					
10		Diseñar estrategias metodológicas atendiendo a la diversidad de los alumnos y la especificidad del contexto					
11		Formular los objetivos de acuerdo a las competencias del perfil profesional					
12		Utilizar diferentes medios didácticos en el proceso de enseñanza aprendizaje alumnos.					
13		Gestionar la interacción didáctica y las relaciones con los					
14		Utilizar las TIC para la combinación del trabajo presencial y no presencial del alumno					
15	CONOCIMIENTO CIENTÍFICO	Muestra conocimientos en el área académico de desempeño					
16		Diseña estrategias para la enseñanza aprendizaje en el nivel científico y tecnológico					
17		Se caracteriza por combinar e integrar en su desempeño académico la docencia e investigación					
18		Emplea y recomienda el uso de la bibliografía actualizada					
19		Presenta publicaciones de nivel científico y tecnológico					
20		Realiza ponencias nacionales e internacionales en la investigación					

JULIO



UNIVERSIDAD NACIONAL

“PEDRO RUIZ GALLO”

FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN



INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN AL ESTUDIANTE

1 = Nunca	2 = Alguna veces	3 = Frecuentemente	4= Casi siempre	5= siempre
-----------	------------------	--------------------	-----------------	------------

Nº	DIMENSIONES	ITEMS RELACIONADO CON EL ESTUDIANTE	ESCALA				
			1	2	3	4	5
01	PERSONAL	Demuestras respeto y comprensión a todos sus compañeros y docentes					
02		Utilizas la comunicación asertiva con tus compañeros y docentes					
03		Eres empático con tus compañeros para resolver problemas relacionados a la vida académica y personales.					
04		Afianzas tus conocimientos teóricos y lo contextualiza con su realidad.					
05		Muestras un compromiso con tu perfil profesional.					
06		Asistes puntualmente y con regularidad al cumplimiento de tus acciones académicas					
07		Incrementas su bagaje cultural y social con el compromiso de la ética profesional.					
08	PEDAGÓGICA	Conoces y comprendes la realidad como praxis teniendo en cuenta las bases teóricas.					
09		Expresas motivación externa o motivación interna en el deseo de aprender y construir el conocimiento.					
10		Conllevas a la construcción de un discurso argumentado desde un saber disciplinar, popular y pedagógico.					
11		Utilizas métodos o técnicas para el análisis de las lecturas.					
12		Formulas cuestionamientos científicos y pedagógicos para la construcción de un nuevo saber.					
13		Reflexionas de tu entorno social, político y económico teniendo en cuenta el conocimiento previo.					
14		Utilizas las TIC para la combinación del trabajo presencial y no presencial.					
15	CONOCIMIENTO CIENTÍFICO	Demuestras acciones en la búsqueda de los nuevos conocimientos científicos.					
16		Construyes nuevas teorías científicas teniendo en cuenta la base científica.					
17		Te caracterizas por combinar e integrar en tu desempeño académico la investigación.					
18		Utilizas la percepción o la observación como inicio del nuevo conocimiento científico.					
19		Presenta publicaciones de nivel científico y tecnológico.					
20		Utilizas la autorreflexión y el conocimiento externo y personalizado en la toma de conciencia en la investigación científica.					

GALERIA DE FOTOS

