

Relación entre los problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la carrera de Contabilidad y las fases del ciclo de vida de los docentes

*Gilberto José Miranda*¹

*Xiomara Esther Vazquez Carrazana*²

*Janser Moura Pereira*³

*Tamires Sousa Araújo*⁴

*Thales Luiz Gomes Braga Silva*⁵

RESUMEN

Este artículo discute la relación entre los problemas que actualmente manifiesta el proceso de enseñanza-aprendizaje de la carrera de Contabilidad y las fases del ciclo de vida de los docentes que participan en ese proceso, trazándose como objetivo significar la relevancia de la variable “Ciclo de Vida Profesional” para percibir con mayor grado de sensibilidad los problemas presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje actual, sugiriendo carencias metodológicas en las primeras fases que limitan el enfrentamiento de estos problemas. La muestra estuvo constituida por 574 docentes de esta carrera en diferentes centros universitarios de Brasil. Se empleó la estadística descriptiva y la prueba de Kruskal-Wallis para la relación de los problemas de mayor manifestación del proceso estudiado y 5 fases del ciclo de vida del docente. Quedó evidenciado que los problemas presentes en el proceso objeto de estudio son percibidos en mayor magnitud por aquellos docentes que se encuentran en la primera fase de su ciclo de vida.

¹ Doutor em Ciências. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil. E-mail: gilbertojm@ufu.br

² Doutora em Ciências Econômicas. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil. E-mail: xesther68@gmail.com

³ Doutor em Estatística. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil. E-mail: janser@ufu.br

⁴ Doutoranda em Ciências Contábeis. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil. E-mail: tamiresousa124@hotmail.com

⁵ Graduando em Ciências Contábeis. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil. E-mail: thalesluizbraga@gmail.com

PALABRAS-CLAVES: Ciclo de vida docente. Problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Problemas didácticos.

Connection between the teaching-learning process in the accountability career and the different stages in the life cycle of the professors related to this career.

ABSTRACT

This article reveals the connection between the teaching–learning process in the accountability career and the different stages in the life cycle of the professors related to this career. The objective of this article is to stand the relevance of the variable “ Professional Life Cycle ”, just to sense in a higher degree the present problems in the teaching –learning process. It also suggests that methodological strategies are sadly lacking in the first stages which prevents how to face them eventually. The sample comprised 574 professors of this career from different universities in Brazil. A descriptive statistical method as wells as the Kruskal -Wallis test to assess the connection between the major problems within the process under analysis which includes five (5) stages in the life cycle of the professors related to this career. It was evidenced that all problems within the process, tend to affect in a higher degree those who are in the first stage of the life cycle.

KEYWORDS: Teaching life cycle. Problems within the teaching-learning process. Didactic problems.

* * *

Introducción

Las investigaciones sobre los problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje reconocen como un antecedente importante los estudios que abordan la influencia de la experiencia que adquieren los docentes durante el desarrollo de su ciclo de vida profesional, para enfrentar el proceso formativo en sus múltiples dimensiones.

Las investigaciones realizadas por (VEENMAN, 1984; CAVACO, 1993; ALVES, 1994; RODRÍGUEZ, 1995; VICENTE, 1995; RUIZ, 2008; HERRÁN, 2008; SERRANO, 2012) revelan que las posibilidades de un profesor para establecer una comunicación de su contenido científico contribuyendo de manera positiva al desarrollo de la personalidad de los alumnos depende, en gran medida, de su experiencia en el campo didáctico.

El profesor es un profesional diferente de otros, no es suficiente vastos conocimientos en su rama del saber; para que sus acciones sean formativas necesitará, además, saberes didácticos. Esta condición se ve afectada en la vida práctica cuando profesores de menor experiencia enfrentan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los saberes didácticos se refieren a la experiencia que adquieren los docentes para, establecer una relación adecuada profesor–alumno en la medida que emplean las mejores técnicas para motivar la enseñanza y el aprendizaje (PIMENTA, 1998). Estos saberes se adquieren dentro del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, las cotidianas acciones para que este sea desarrollado de forma eficiente propiciará habilidades para lograr ambientes de aprendizaje autónomos y significativos; sin embargo las limitaciones en las primeras etapas de vida docente serán importantes para la efectividad de esta gestión.

El presente estudio persigue como objetivo fundamental significar la relevancia de la variable “Ciclo de Vida Profesional” para percibir con mayor grado de sensibilidad los problemas presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje actual, sugiriendo carencias metodológicas en las primeras fases que limitan el enfrentamiento de estos problemas.

Las condiciones para el desarrollo de la actividad docente pueden ser similares para la totalidad de los profesores, sin embargo la forma en que las perciben se modifica a partir de su experiencia, vivencia y preparación para enfrentar algunas dificultades. El supuesto básico de esa investigación es que la fase del ciclo de vida que vive el docente constituye una condicionante para su percepción.

La importancia de reconocer el ciclo de vida profesional en los análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje está en considerar la influencia de la transición de los profesores por el proceso de producción de habilidades para formar identidades (SERRANO, 2012). Sargent y Sclossberg (1988, apud Fernández, 1995) sugirieron que la conducta del adulto está determinada por transiciones y no por edades, las fases del ciclo de vida profesional es la secuencia de nuevos períodos de desarrollo evolutivo como expresión de la transición obligatoria hacia estatus superiores.

Para cumplir el objetivo propuesto fueron analizados los problemas enfrentados por profesores vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje de la carrera de contabilidad en varios centros de educación superior de Brasil. Los resultados fueron sometidos a la prueba estadística Kruskal-Wallis, lo que permitió establecer una relación con el ciclo de vida de los docentes.

Aunque este estudio se interesó por particularizar la carrera de contabilidad, los resultados provistos pueden ser útiles para el diseño de estrategias que tengan en cuenta las características y necesidades particulares de los profesores en cualquier especialidad, para contribuir al incremento de la eficacia académica.

Marco Teórico

El encargo social de este siglo consiste en la preparación de un ciudadano competente, con posibilidades de desempeñarse en grupos y mostrar liderazgo en la solución de problemas cada vez más complejos. La preparación de los docentes para responder a esta exigencia se torna prioridad (COSTA, 2000).

La idea quien sabe hacer sabe enseñar, debe ser revisada; los problemas presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje conducen a reflexiones sobre los saberes didácticos, todo parece indicar que estos deben ser tenidos en cuenta de forma más rigurosa (CUNHA, 2006).

La formación de los docentes no requiere solo de esfuerzos en la dimensión científica; para que la educación sea crítica y reflexiva los métodos de los docentes deben ser renovados, el foco se traslada al aprendizaje más que a la enseñanza (EZCURRA, 2007).

Los problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje reconocidos por los autores Posso, Enríque, Gómez y Uzuriaga (2007) fueron los relacionados con las dificultades de los alumnos para aprender y producir, dado el predominio de un aprendizaje repetitivo con desinterés por comprender la teoría e insuficientes habilidades para la construcción del conocimiento.

En los estudios de Menesas (2007), Korthagen (2007), Ruiz (2008), Del Valle y Curoto (2008) y Zeichner (2010) se evidencian hallazgos relacionados con las insuficiencias comunicativas de los profesores para explicar los problemas prácticos desde posiciones teóricas, falta de enfoque sistémico y visión interdisciplinaria para la impartición del contenido, así como insuficiencias para el diseño de un proceso que potencie un ser social independiente y consciente de la importancia de su crecimiento personal y profesional.

Para Pulido, De la Torre, Luques y Monereo (2009) el desafío actual está en lograr un proceso creativo, reflexivo y participativo donde el estudiante actúe como protagonista. La falta de herramientas para involucrar a los estudiantes en un proceso con estas características es reconocida como uno de los principales problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje. (ARAUJO et. al., 2015; LIMA et. al., 2015).

La desmotivación de los estudiantes según Posso et. al. (2007), Frankle et. al. (2007) y Gonçalves (2009), está asociada al empleo de métodos reproductivos con exceso de repeticiones y memorizaciones sin ningún esfuerzo intelectual y reducciones cognitivas.

De forma general los problemas reconocidos por los diferentes autores están relacionados con insuficiencias en el empleo de métodos para direccionar la conducta de estudiantes y profesores hacia un proceso de

enseñanza-aprendizaje armónico y participativo. La aplicación de estos métodos está condicionada a la destreza de los docentes para la concepción de su actividad docente no solo como una acción exclusivamente técnica, sino como un sistema de acciones reflexivas en la que el pensamiento y la conducta se desarrollen de forma simultánea.

El ciclo vital del profesor fue comprendido, desde los estudios de Sikes (1985), Huberman (1989), Samper (1992, apud. Fernández, 1995), como la interacción entre la maduración fisiológica personal y la experiencia acumulada por estos durante la práctica de la enseñanza. Diversos autores consideran que en las primeras fases del ciclo de vida profesional, los docentes no perciben que algunos de los problemas del proceso están relacionados con sus propias carencias metodológicas, esto les impide diseñar acciones concretas para la superación de los mismos (CAVACO, 1993; ALVES, 1994; PIMENTA y ANASTASIOU, 2002).

Para los autores Rodríguez (1995), Vicente (1995), Ruiz (2008) y Herrán (2008) se encuentran estrechamente relacionada la competencia didáctica con el desarrollo profesional adquirido durante el transcurrir del ciclo de vida de los docentes. Las competencias didácticas no deben ser identificadas con la previa preparación académica, estas convergen en el proceso de investigación y creatividad que se va desarrollando durante este ciclo de vida.

Aunque no son muchos los estudios que evidencian de forma práctica la trayectoria de vida de los docentes y su relación con los problemas encarados por estos durante sus carrera, se destacan algunos estudios sobre este tema que demostraron una relación significativa entre estos dos aspectos (VEENMAN, 1984; CAVACO, 1993; ALVES, 1994; RODRÍGUEZ, 1995; VICENTE, 1995; NUNES, 2001; RUIZ, 2008; HERRÁN, 2008; SERRANO, 2012; NEVES DE JESÚS y VIERA, 2004) revelando que las insuficiencias didácticas de los docentes en las primeras etapas provoca que su percepción sobre la desmotivación y las actitudes pasivas de los estudiantes, sean limitantes objetivas para un proceso de enseñanza-aprendizaje más efectivo.

Rodríguez (1995) reconoce que el ciclo de vida docente es un proceso de mejora continua que debe de producir un cambio desde las primeras etapas, perfeccionando la conducta de los docentes en su actuación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, bajo la perspectiva de superación personal y profesional.

Autores como Herrán (2008) y Serrano (2012) consideran que el ciclo de vida profesional de los docentes explica las actitudes de los profesores para enfrentar el cambio generacional de los estudiantes. Serrano (2012) asocia la posibilidad de crear motivaciones en los estudiantes a la experiencia de los profesores, constatando que la motivación tiene que ser generada o modificada sustantivamente en el proceso interactivo con los estudiantes.

Considerar el ciclo de vida docente como variable relacionada con los problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje, significa considerar que el acto de enseñar demanda de experiencias intelectuales y afectivas, que se irán potenciando durante el transcurrir por la vida docente (SLOMSKI, 2007) y que las insuficiencias presentes en los profesores en etapas tempranas de este ciclo deben ser superadas desde posiciones individuales y colectivas, pues las influencias para los alumnos van aconteciendo en un proceso irreversible (JESÚS; SANTOS, 2004).

El proceso de búsqueda y crecimiento profesional deberá ser acelerado e intensivo durante el transcurrir del ciclo de vida de los docentes. El desarrollo de habilidades para enfrentar los problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje, más carente y con mayor perceptibilidad durante las primeras etapas, debe ser intencionados según las particularidades de cada claustro. (FERNÁNDEZ, 2007; SERRANO, 2012). El estudio del ciclo de vida docente propicia evaluar los cambios y estudiar los métodos para el ritmo de crecimiento y desarrollo se produzca de forma más acelerada. (ARAÚJO et. al., 2015).

Severino (2009); Araújo, Miranda y Passos (2014); Laffin (2015) reconocieron que en la medida que el profesor va adquiriendo mayor experiencia estará en mejores condiciones para conseguir un mejor proceso

de comunicación y formación, pero el desafío está en los primeros momentos del ciclo vital del docente, pues la falta de herramientas para enfrentar algunas dificultades puede ser tan desmotivador para los estudiantes como para los propios profesores.

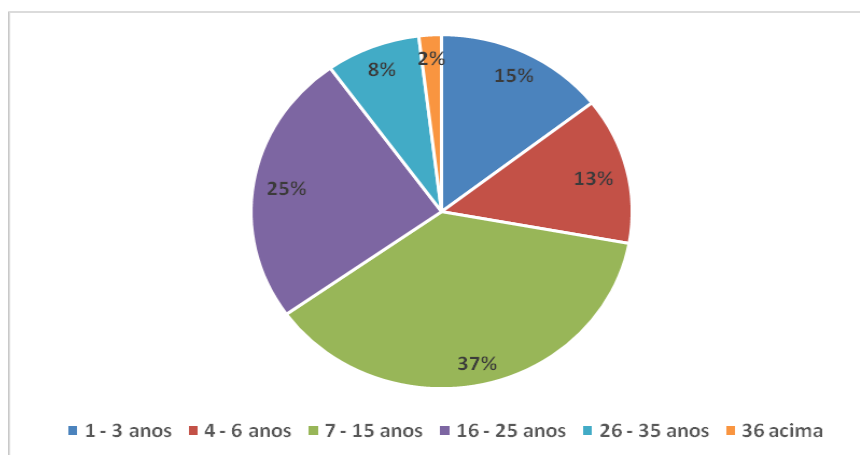
Las investigaciones revisadas sugieren que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser dirigido y no espontáneo. La aplicación de enfoques que no desconsideren que los docentes transitan por distintos estadios de formación, compromisos y preocupación, es imprescindible.

Método

Los datos para el desarrollo de la investigación fueron tomados de la información brindada por 574 docentes de la carrera de ciencias contables. En el total se encuentran representados todos los centros universitarios del país donde se estudia esta carrera.

La mayoría de los profesores que participaron en la investigación son máster, representando el 51% del total, 28% son doctores, 20% son especialistas y el 1% ostenta solo el título de graduación. En el siguiente gráfico (Gráfico 1) se muestra la representatividad en cuanto al tiempo de experiencia de los profesores:

GRÁFICO 1: Representatividad por fase del ciclo de vida.



Se puede notar que el mayor porcentaje estuvo representado por docentes que se encuentran en fases intermedias, es decir, en el período comprendido entre los 7-25 años de experiencia. Por otra parte el menor porcentaje estuvo representado por los docentes de mayor experiencia, es decir, por aquellos cuyos años de experiencias están comprendidos entre los 26-36 años de experiencia en esa profesión.

Utilizando una escala de 1-10 los encuestados jerarquizarán los problemas que más afectan su proceso de enseñanza-aprendizaje: Falta de motivación de los estudiantes; dominio de diferentes métodos de enseñanza; dificultad para determinar nivel aprendizaje; falta de condiciones para la superación; cantidad de de trabajo administrativo; heterogeneidad en la composición de los grupos; salas de aulas con alta cantidad de estudiantes; falta de Tiempo; falta de orientación de las IES; falta de disciplina de los alumnos; conocimiento de las normas académicas.

Para el análisis de datos se empleó la estadística descriptiva y la prueba de Kruskal-Wallis pues los presupuestos de normalidad, homogeneidad e independencia de los residuos de la prueba F del análisis de varianza (ANOVA) no fueron satisfechos.

La prueba no paramétrica Kruskal-Wallis permitió comprobar los resultados mediante la transformación de los valores numéricos en posiciones o grupos, los cuales se compararon utilizando valores medios.

Resultados

Los resultados están divididos en tres partes: 1) fases del ciclo de vida consideradas en el estudio; 2) problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la carrera de contabilidad; 3) Relación entre problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje y fases del ciclo operacional de los docentes.

Fases del ciclo de vida consideradas en el estudio

Las fases del ciclo de vida que se utilizaron en este trabajo están basadas en el estudio Huberman (2000), con algunas consideraciones de los autores de este trabajo que serán explicadas en las fases correspondientes.

Primera Fase – Exploración (F1): corresponde al período inicial de la carrera docente, comprendida en los tres primeros años. En esta fase el profesor adquiere suficientes capacidades para autoevaluar su competencia profesional, pudiendo resultar de esta valoración diferentes configuraciones motivacionales: 1) sobrevivencia, si el enfrentamiento con la realidad fue problemático dada la ocurrencia de algún fracaso en la dinámica del proceso; 2) descubierta, si experimentó éxitos, entusiasmo y satisfacción con las nuevas experiencias como docente.

Esta primera fase es un período de inducción a la enseñanza, inmersión en la realidad profesional, choque con la práctica efectiva de la docencia, socialización en la carrera, búsqueda de un lugar apropiado en la comunidad docente y de aprovechamiento de experiencias vividas en el aula como método de construcción de conocimiento profesional (VEENMAN, 1984).

Segunda Fase – Estabilización (F2): Ocurre en el período comprendido entre los cuatro a seis años de práctica docente, en esta fase el docente asume la identidad profesional rechazando otras alternativas ya que esta etapa es acompañada de un mayor sentimiento de competencia, seguridad y confianza profesional. El profesor aquí encuentra un estilo personal para enfrentar los retos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tercera Fase – Diversificación F3(a): Esta fase transcurre entre los siete hasta los quince años, durante este tiempo expresa un gran dinamismo, resaltando sus cualidades profesionales, perfecciona su estilo personal. Se ha considerado necesario dividir esta fase en dos momentos diferentes, la diversificación que transcurrirá hasta los 15 años y luego un proceso de consolidación que será tratado como la fase 3(b).

Tercera fase – Consolidación F3 (b): En los últimos años de esta tercera fase (dos 16 hasta los 25 años de experiencia) el profesor tiene un grupo de saberes diversificados, por lo que estará en condiciones de favorecer en mayor medida las relaciones interdisciplinarias. Propone cambios en el currículo y emplea métodos más problémicos, está más preparado para dirigir colectivos pedagógicos y desarrollar ciclos de trabajo metodológico. El profesor adquiere autonomía y autoridad científico-metodológica.

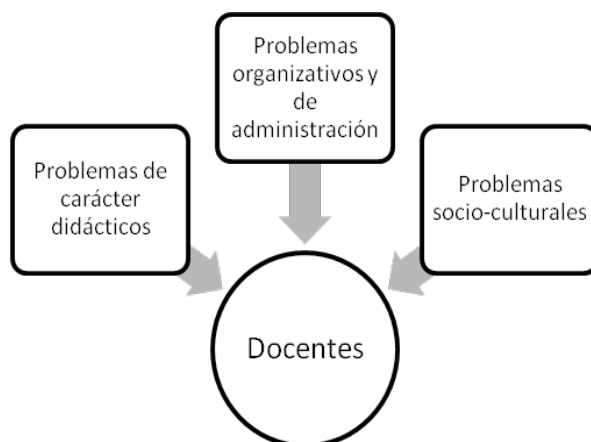
Cuarta Fase – Conservadorismo (F4): Ocurre en el período comprendido entre los veinte y cinco hasta los treinta años de experiencia como profesor, en esta etapa los profesores generalmente asumen una actitud de serenidad y aceptación. La inversión para el desarrollo profesional disminuye ya que sienten que no tienen motivaciones en virtud de la cercanía del fin de la carrera.

Quinta Fase – Distanciamiento (F5): Ocurre entre los treinta y cinco y cuarenta años de su vida dedicada a la docencia. Aquí el profesor realiza un balance de su vida profesional, en dependencia del cumplimiento de sus expectativas profesionales y personales. Cuando el profesor siente satisfacción de las etapas anteriores vive esta etapa a plenitud con integridad total, aunque transfiera sus intereses personales hacia fuera del centro educativo. Si la retrospectiva arroja desilusión y frustración este balance llevará al profesor a un sentimiento de amargura y arrepentimiento.

Problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la carrera de contabilidad

Los problemas presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje se agruparan en tres categorías, tal y como se muestra en la Figura 1.

FIGURA 1: Categorización de los problemas enfrentados por los docentes.



Los problemas de carácter didácticos están relacionados con insuficiencias de los profesores para la elección y combinación de diferentes métodos para enseñar o provocar aprendizajes en los alumnos, estos problemas son la expresión de las limitaciones de los profesores como mediadores del aprendizaje; para discutir, explicar y construir conocimientos. Dentro de estos problemas se han considerado los siguientes: 1) Falta de motivación de los estudiantes; 2) Dominio de los diferentes métodos de enseñanza; 3) Dificultad para determinar el nivel de aprendizaje de los estudiantes;

La segunda categoría considera aquellos problemas de tipo organizativos que influyen sobre los primeros. La organización es un recurso que permite disponer adecuadamente de todos los elementos que configuran el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo un recurso didáctico que facilita la consecución de los objetivos propuestos y que favorece la actuación de los profesores y de los estudiantes en el cumplimiento del objetivo docente. La existencia de problemas organizativos propicia actitudes y comportamientos inadecuados en los escenarios educativos. Dentro de estos problemas se incluyen los siguientes: 1) Salas de aulas con alta cantidad de estudiantes; 2) Falta de orientación institucional; 3) Limitaciones para la superación.

Teniendo en cuenta que el proceso de enseñanza-aprendizaje es un acto social que ocurre en contextos socioculturales concretos, la tercera categoría agrupa aquellos problemas que están relacionados con las limitaciones que ofrecen al proceso comunicativo las diferencias que emanan de la heterogeneidad de los grupos de clases y que exigirá que los profesores se preparen para conductas diferentes. Estos problemas se integraron como: 1) Disciplina de los alumnos; 2) Heterogeneidad en la composición de los grupos.

En la discusión de los resultados se incluyeron otros problemas que fueron incluidos por los profesores, tales como: 1) falta de tiempo para prepararse; 2) Desconocimientos de las normas académicas; 3) Cantidad de de trabajo administrativo.

Relación entre problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje y fases del ciclo de vida de los docentes

En este apartado se presentarán los resultados obtenidos con la aplicación de la prueba Kruskal-Wallis, cuando se relacionaron las dos variables en estudio. Los resultados obtenidos se separarán, en tablas diferentes, en dependencia del tipo de problema. La tabla 1 presenta los resultados relacionados a los problemas didácticos.

A diferencia de otros tipos de problemas, como se podrá observar más adelante, los didácticos evidencian diferencias estadísticas significativas por grupos de profesores. La falta de motivación de los estudiantes y las limitaciones para la determinación del nivel de aprendizaje de los estudiantes diferencia a la fase 1 y a la fase 5. La diferencia con el último problema relacionado con la falta de dominio de los métodos para determinar el nivel de aprendizaje está en que diferencia además a la fase 3(b).

TABLA 1: Resultados obtenidos con la prueba de Kruskal-Wallis (problemas didácticos).

Media de los ranks		p-valor	Estadística	Variable
a	F 1 - 322,5241	0,0121	14,6286	Falta de motivación de los estudiantes
ab	F 2 - 293,3636			
ab	F 3(a) - 292,6355			
ab	F 3(b) - 282,2238			
ab	F 4 - 235,8478			
b	F 5 - 166,8636			
a	F 1 - 332,6024	0,0362	11,8963	Dominio de los métodos de enseñanza
ab	F 3(a) - 293,8855			
ab	F 4 - 278,9674			
ab	F 2 - 277,6104			
b	F 3(b) - 265,7937			
b	F 5 - 210,0455			
a	F 1 - 318,5542	0,0658	10,3532	Dificultad para determinar nivel aprendizaje
ab	F 3(a) - 290,3258			
ab	F 3(b) - 286,5524			
ab	F 4 - 277,6087			
ab	F 2 - 271,8247			
b	F 5 - 161,0909			

Nota: Son considerados diferentes estadísticamente las fases que presentan letras diferentes en la última columna y p-valor < 0,10

En las fases intermedias las diferencias presentadas no son estadísticamente significativas.

La tabla 2 muestra los resultados relacionados con los problemas administrativos.

TABLA 2: Resultados obtenidos con la prueba de Kruskal-Wallis (problemas administrativos).

Media de los ranks		p-valor	Estadística	Variable
a	F 1 - 313,2470	0,5649	3,8935	Aulas con alta cantidad de estudiantes
a	F 2 - 298,7792			
a	F 3(a) - 283,6846			
a	F 4 - 281,1957			
a	F 3(b) - 277,6643			
a	F 5 - 242,7273			

a	F 1 - 308,8976	0,1256	8,612	Falta de orientación institucional
a	F 4 - 304,8811			
a	F 3a - 287,5654			
a	F 2 - 264,5000			
a	F 4 - 246,3370			
a	F 5 - 231,9545	0,0011	20,3553	Limitaciones para la superación
a	F 2 - 342,2273			
ab	F 3(a) - 298,1285			
ab	F 1 - 292,8253			
ab	F 4 - 272,9565			
b	F 3(b) - 250,2517			
b	F 5 - 202,5000			

Nota: Son considerados diferentes estadísticamente las fases que presentan letras diferentes en la última columna y p-valor < 0,10

En este caso, no se observan diferencias entre los grupos cuando se trata de los problemas relacionados con la cantidad de estudiantes en las salas de aulas y la falta de orientación institucional. Sin embargo los problemas relacionados con la falta de condiciones para la superación, establecen una diferencia entre los grupos de la fase 1, 3(b) y 5.

La tabla 3 muestra los resultados relacionado los problemas socioculturales.

TABLA 3: Resultados obtenidos con la prueba de Kruskal-Wallis (problemas socioculturales).

Ranks		P-valor	Estadística	Variables
a	F 2 - 308,6494	0,2105	7,1398	Disciplina de los alumnos
a	F 1 - 294,2530			
a	F 3(a) - 292,9089			
a	F 3(b) - 282,6189			
a	F 4 - 250,7174			
a	F 5 - 200,5455			
a	F 1 - 321,3072	0,2415	6,7302	Composición heterogénea de los grupos
a	F 2 - 288,5325			
a	F 3(b) - 287,9895			
a	F 4 - 279,7717			
a	F 3(a) - 279,4953			
a	F 5 - 206,8636			

Nota: Son considerados diferentes estadísticamente las fases que presentan letras diferentes en la última columna y p-valor < 0,10

Las diferencias estadísticas de los grupos no fueron significativas cuando se trató la información relacionada con, la falta de disciplina de los alumnos y la composición heterogénea de los grupos.

Discusión

Los resultados obtenidos permiten discutir algunas consideraciones acerca de la relevancia de considerar el ciclo de vida de los docentes en la organización del trabajo del claustro para la obtención de mejores resultados académicos. Un resumen de los resultados serán mostrados en las tablas 4 y 5.

Se puede notar en la información que brindará la tabla 4, que los problemas que se encuentran considerados como didácticos son percibidos en mayor magnitud por los profesores que se encuentran en la primera fase del ciclo de vida.

TABLA 4: Resultados sobre la significancia de las fases de vida del docente y la percepción de los problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Interpretación	p-valor	Estadística	Variables/Fase del ciclo de vida
F1 > F5	0,0121	14,6286	Falta de motivación de los estudiantes
F1 > (F3b; F5)	0,0362	11,8963	Dominio de diferentes métodos de enseñanza
F1 > F5	0,0658	10,3532	Dificultad para determinar nivel aprendizaje
F2 > (F3b; F5)	0,0011	20,3553	Falta de condiciones para la superación
F3a > F4	0,0146	14,1560	Cantidad de de trabajo administrativo
Sin diferencia entre los grupos	0,2415	6,7302	Heterogeneidad en la composición de los grupos
Sin diferencia entre los grupos	0,5649	3,8935	Salas de aulas con alta cantidad de

			estudiantes
Sin diferencia entre los grupos	0,5364	4,0912	Falta de Tiempo
Sin diferencia entre los grupos	0,1256	8,6120	Falta de orientación de las IES
Sin diferencia entre los grupos	0,2105	7,1398	Falta de disciplina de los alumnos
Sin diferencia entre los grupos	0,1289	8,5386	Conocimiento de las normas académicas

Fuente: elaboración propia.

La falta de motivación de los estudiantes es percibida en mayor magnitud por aquellos docentes que se encuentran en la primera fase de su ciclo de vida profesional. Esto actúa como consecuencia y causa de las dificultades para la superación científico-metodológica, limitando el empleo de adecuados métodos para enseñar y establecer las diferencias individuales.

La organización de los grupos de clases es fundamental para lograr un correcto empleo de los métodos y principios didácticos; en grupos muy grandes se dificulta el trabajo grupal, la atención a las individualidades, la evaluación sistemática, la conversación heurística y la evaluación del cumplimiento de las diferentes habilidades y del objetivo en general. Aunque este problema es percibido por los profesores de todas las fases, se complejiza en aquellos docentes de fases iniciales, al estar desprovisto de algunas herramientas metodológicas para su enfrentamiento.

Los docentes se sienten afectados por las dificultades para acceder a programas de pos graduación, dada la existencia de limitados programas en Brasil. Los profesores que se encuentran en la primera parte de la tercera fase “3(a)” se sienten más sobrecargados con la cantidad de trabajos administrativos que los profesores de la cuarta fase, lo cual responde al hecho de que son los profesores que alcanzan la titulación y asumen la dirección de colegiados, evaluaciones científicas, tribunales para titulación de maestrías, doctorados, entre otras.

Los problemas relacionados con lo socio-cultural afecta a los profesores de todas las fases ya que son problemas relacionados con las diferentes fuentes de procedencia de los estudiantes, la propia cantidad de estudiantes

en cada sala de aula con composiciones heterogéneas propicia la falta de disciplina con sus consecuencias en la calidad del proceso docente educativo. Esta dificultad se torna aún más complicada si los profesores tienen limitaciones para el empleo de las diferentes categorías de la didáctica.

Para corroborar el análisis anterior se muestran los resultados de la Tabla 5 que permitirá realizar una evaluación con un enfoque tendencial:

TABLA 5: Media del ranking de los problemas enfrentados por los docentes por fase de ciclo de vida.

F5	F4	F3 (b)	F3 (a)	F2	F1	Problemas/Fases
167	236	282	294	293	323	Falta de motivación de los estudiantes
210	279	266	294	278	333	Dominio de diferentes métodos de enseñanza-aprendizaje
161	278	287	290	272	319	Dificultades para determinar el nivel de aprendizaje
203	273	250	298	342	293	Falta de condiciones para la superación
244	223	299	309	264	276	Cantidad de trabajo administrativo
207	280	288	279	289	321	Heterogeneidad de los grupos de clases
243	281	278	284	299	313	Salas de aulas con alta cantidad de estudiantes
220	292	287	286	274	311	Falta de Tiempo
232	246	305	288	265	309	Falta de orientación de las IES
201	251	283	293	309	294	Falta de disciplina de los estudiantes
209	321	273	285	281	317	Conocimiento de las normas académicas

Fuente: elaboración propia.

La tabla 5 muestra los rankings medios obtenidos por los problemas en cada una de las fases del ciclo de vida. Aunque los resultados estadísticos relativos a las diferencias en las percepciones entre las fases se presentaron ya en la tabla 1, resulta interesante evaluar la tendencia de estas percepciones a lo largo de las fases del ciclo de vida.

La falta de motivación de los estudiantes, el dominio de los diferentes métodos de enseñanza-aprendizaje y las dificultades para determinar el nivel de aprendizaje (problemas didácticos), presentan una tendencia a disminuir en la medida que los docentes van avanzando en las fases de su ciclo de vida, resultado totalmente coherente con el nivel de experiencia y de saberes que van adquiriendo los profesores en la medida de su avance progresivo por la carrera.

El impacto de la falta de disciplina de los estudiantes y la heterogeneidad de los grupos de clases (problemas socioculturales) va disminuyendo en la medida que los profesores adquieren mayor madurez y experiencia, estos problemas están presentes en todas las fases del ciclo de vida de los docentes pero con una tendencia a ser percibidos en menor medida en las fases iniciales. Es importante reconocer que una formación pedagógica inicial adecuada podría minimizar la percepción de estos problemas, una vez que los docentes desarrollen habilidades para trabajar la disciplina y diversidad de los de los alumnos.

Los problemas administrativos y de organización también manifiestan una tendencia a disminuir, excepto la cantidad de trabajo administrativo que sufre algunas oscilaciones, lo cual está relacionado con determinados momentos y etapas de los docentes donde comienzan a obtener titulaciones superiores.

Conclusiones

Conforme defendido por los autores Posso et al (2007), Menesas (2007), Ruiz (2008), Korthagen (2007), Zeichner (2010), Araujo et al (2015), Lima et al (2015) y Frankle et al (2007) se constató que el proceso de enseñanza-aprendizaje actual se encuentra limitado por la interferencia de diversos problemas, los de carácter didáctico adquieren una connotación especial por su relación causal con el resto.

El principal hallazgo de este estudio fue que los profesores de la primera fase sienten más que los profesores de otras, las consecuencias de algunas carencias didácticas relacionadas con los métodos para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, esto permite confirmar los argumentos de Pimenta y Anastasiou (2002); Fernández (2007); Herrán (2008); Araújo, Miranda e Passos (2014).

Se hizo notable la relevancia de la variable ciclo de vida en estudios de esta naturaleza, al igual que en los estudios de Veenman (1984); Cavaco,

(1993); Alves (1994); Rodríguez (1995); Vicente (1995) ; Ruiz (2008) ; Herrán (2008); Serrano (2012) ; Neves de Jesús y Viera (2004).

Se reveló la falta de formación inicial de los docentes vinculados a la carrera de contabilidad para el enfrentamiento de los problemas que están presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la coexistencia de varios problemas sin la jerarquización de los mismos distorsiona la relevancia de aquellos que requieren una acción urgente. La identificación de las carencias metodológica de los profesores para jugar su papel de gestores curriculares se torna en prioridad para solucionar los problemas actuales.

La formación científico-pedagógica en Brasil ha estado un poco ignorada desde fechas no tan recientes, tanto por la legislación (directrices curriculares) como por diferentes instituciones reguladoras. El momento actual demandan el tránsito hacia un nuevo proceso formativo que privilegie la formación de competencias profesionales a través de una problematización de la enseñanza. Esto solo será posible con un trabajo sistémico, sistemático, integral y gestionado.

Debe de ser orientada la preparación del contenido a tono con la realidad práctica actual articulándolo con los problemas propios de la profesión. El estudiante debe ser sensibilizado con la realidad práctica circundante a través de contenidos problémicos que se acerquen más a situaciones reales. Para ello será necesario mostrar un contenido más integral que requiere de enfoques multidisciplinarios para su comprensión.

La actuación de diferentes generaciones de docentes en un trabajo metodológico que dirija y controle el empleo de métodos que desarrollen un pensamiento reflexivo, creador y crítico en los estudiantes, deberá ser una acción urgente que se gestione desde diferentes estructuras organizativas y metodológicas.

El ciclo de trabajo metodológico con sus múltiples componentes, debe de constituir una fuente principal para estudios más profundos sobre esta temática. La inexistencia práctica de los mismos en los centros objetos de estudios no posibilitó incrementar las fuentes de información y datos para

este estudio, constituyendo una de sus principales limitantes. La consideración de relaciones e interacciones entre variables cuantitativas y cualitativas en estudios de este tipo deja una brecha teórico-metodológica para la continuidad de esta investigación.

Referencias

ALVES, F. C. B. *Docente: A fadiga-exaustão dos professores*. Edição 39ª. O Professor: Porto, 1994.

ARAÚJO, T. S., LIMA, F. D. C. L., OLIVEIRA, A. C. L.; MIRANDA, G. J. Problemas Percebidos no Exercício da Docência em Contabilidade. *Revista Contabilidade e Finanças*, v. 26, n.67, p. 93-105, 2015.

ARAÚJO, T. S., MIRANDA, G. J.; PASSOS, J. C. Ciclo de vida profissional de docentes no curso de Ciências Contábeis. In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO, 17, 2014, São Paulo –SP. *Anais...* São Paulo. 2014.

CATAPAN, A., COLAUTO, R. D.; SILLAS E. P. Percepção dos discentes sobre os docentes exemplares de contabilidade em IES públicas e privadas. *Revista de Informação Contábil*, v.6, n. 6, p. 63-82, 2012.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Ed.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1993.

COSTA, M. M. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: Morosini, Marília Costa Morosini (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

CUNHA, M.I. (org.). *Pedagogia Universitária: Energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara: Junqueira y Martins, 2006.

DEL VALLE, M. y CUROTO, M. Formación didáctica. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 7, n. 2, p. 43-65. 2008.

EZCURRA, A. M. Os Estudantes Recém-Ingressados: Democratização e Responsabilidade das Instituições Universitárias. In: Almeida, M. I. y Pimenta, Selma Garrido. (Orgs.). *Pedagogia Universitária*. São Paulo: EDUSP, 2007.

FERNÁNDEZ, A. *El Desarrollo profesional del docente y el "perfil del docente"*. El Salvador: Universidad Centroamericana "José Simeón Cañas". 2007.

FERNÁNDEZ, M.C. Ciclos de vida profesional de los profesores. *Revista de Educación*, n. 306, p. 153-203, 1995.

FRANKE, M. L., KAZEMI, E.; BATTEY, D. (2007). Mathematics teaching and classroom practice. En F. K. Lester (ed.), *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (p. 225-256). Charlotte, NC: NCTM y IAP, 2007.

GONÇALVES, J. Desenvolvimento profissional e carreira docente - Fases da

carreira, currículo e supervisão. *Revista de Ciências da Educação*, v. 8, n. 9, p. 23-36, 2009.

HERRÁN, A. El profesor que se forma. Desarrollo personal y profesional del docente. In: SÁNCHEZ HUETA, J.C. (Coord.), *Compendio de Didáctica General*. Madrid: CCS. (p. 109-152), 2008.

JESÚS, S. N.; SANTOS, J. C. V. Desenvolvimento profissional e motivação dos professores. *Educação*, v.1, n.52, p.39-58, 2004.

KORTHAGEN, F. The gap between research and practice revisited. *Educational research and evaluation*, v. 13, n. 3, p. 303-310, 2007.

LAFFIN, M. Graduação em Ciências Contábeis - a ênfase nas competências: contribuições ao debate. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 23, n. 78, p. 1-30, 2015.

LIMA, F. D. C. L., OLIVEIRA, A. C. L., ARAÚJO, T. S.; MIRANDA, G. J. O choque com a realidade: dormi contador e acordei professor. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v.13, n.1, p. 49-67, 2015.

MENESAS, G.B. El proceso de Enseñanza-aprendizaje: el acto didáctico. *Interacción y aprendizaje*, v. 59, n.3, p. 31-65, 2007.

MIRANDA, G. J., CASA NOVA, S. P. C., CORNACCHIONE, E. B. Os saberes dos professores-referência no ensino de Contabilidade. *Revista de Contabilidade e Finanças*, v. 23, n. 59, p. 142-153, 2012.

NEVES DE JESÚS, S; VIEIRA, JC. Desenvolvimento Profissional e Motivação dos Professores. *Educação*, Porto Alegre, v.1, n.52, p. 39-58, 2014.

NOGUEIRA, D. R., CASA NOVA, S. P. C.; CARVALHO, R. C. O. O bom professor na perspectiva da geração: uma análise sob a percepção dos discentes de Ciências Contábeis. *ENFOQUE: Reflexão Contábil*, v. 31, n. 3, p. 37-52, 2012.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Revista Educação e Sociedade*, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas-SP: Editora Papirus. p. 161-178, 1998.

POSSO, A., ENRIQUE, A., GÓMEZ, J.; UZURIAGA, V. Dificultades que aparecen en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista Universidad Tecnológica de Pereira*, v.34, p. 495-500, 2007.

PULIDO, M. M.; DE LA TORRE, J. M.; LUQUES, P. J.; MONEREO, P. Estilos de Enseñanza y Aprendizaje en el EEES: Un enfoque cualitativo. *Revista Estilos de Aprendizajes*, v. 4, n. 4, p. 1-24, 2009.

RODRÍGUEZ, M. A. Paradigmas educativos y formación del profesorado. *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 1995.

RUIZ, S. J. M. Problemas actuales de Enseñanza-Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 47, n. 3, p 1-7, 2008.

SERRANO, R. La aflicción de la docencia y el tiempo del enseñante. *Revista Razón y Palabra*, v. 72, n. 2, p. 7-26, 2012.

SEVERINO, A. J. Expansão do Ensino Superior: contextos, desafios, possibilidades. *Revista Avaliação*, v. 14, n. 2, p. 253-266, 2010.

SLOMSKI, V. G. Saberes e competências do professor universitário: contribuições para o estudo da prática pedagógica do professor de ciências contábeis do Brasil. *Revista de Contabilidade e Organizações*, v.1, n. 1, p. 87-103, 2007.

VEENMAN, S. Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, v. 54, n.2, p.143-178, 1984.

VICENTE, P. S. La formación del profesorado como práctica reflexiva. In: VILLAR, L. M. (Coord.), *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Estrategia para el diseño curricular (2ªed.). Bilbao: Mensajero, 1995.

VIEIRA, C. C. N; Padilha, C. K.; Domingues, M. J. C. S. Características esperadas do professor atuante nos cursos de administração e ciências contábeis. *Revista da UNIFEFE*, v.1, n. 12, p. 23-53, 2013.

ZEICHNER, K. Nuevas epistemologías en formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 68, n. 24, p. 2-12, 2010.

Recebido em julho de 2016.
Aprovado em dezembro de 2016.