

**UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES, FILOSOFÍA Y LETRAS**



**TESIS:
ESTUDIO ANALÍTICO – HISTÓRICO DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA
FORMACIÓN PROFESIONAL**

**PARA OPTAR AL GRADO DE:
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN LA ESPECIALIDAD DE
PRIMERO Y SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA**

**PRESENTADO POR:
CHACÓN GONZÁLES, MARITZA ELIZABETH
SOLANO PÉREZ, RUTH HAYDEÉ**

**DOCENTE DIRECTOR:
MEd. JUAN CARLOS ESCOBAR BAÑOS**

NOVIEMBRE DE 2015

SANTA ANA

EL SALVADOR

CENTROAMÉRICA

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
AUTORIDADES CENTRALES

LICDO. JOSÉ LUIS ARGUETA ANTILLÓN
RECTOR INTERINO

ING. CARLOS ARMANDO VILLALTA
VICE RECTOR ADMINISTRATIVO INTERINO

DRA. ANA LETICIA ZA VALETA DE AMAYA
SECRETARIA GENERAL

LCDA. CLAUDIA MARÍA MELGAR DE ZAMBRANA

LCDA. NORA BEATRIZ MELÉNDEZ
FISCAL GENERAL INTERINA

FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
AUTORIDADES

ING. JORGE WILLIAM ORTÍZ SÁNCHEZ
DECANO INTERINO

LIC. JAIME ERNESTO SERMEÑO DE LA PEÑA
VICEDECANO INTERINO

LICDO. DAVID ALFONSO MATA ALDANA
SECRETARIO INTERINO DE LA FACULTAD

JEFE DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES, FILOSOFÍA Y LETRAS
MEd. MAURICIO AGUILAR CICILIANO

AGRADECIMIENTOS

Primeramente agradecer a Dios por ser mi guía y haberme dado Sabiduría, paciencia y no desistir a pesar de incontables dificultades Y poder seguir adelante hasta el final.
Para él sea el honor y la gloria.

También quiero expresar en estas palabras el agradecimiento sincero

Al docente asesor Ms. lic. Juan Carlos Escobar Baños por su importante apoyo y su participación activa en el desarrollo de esta tesis. Debo destacar que encima de toda su disponibilidad y paciencia que hizo que nuestras acaloradas discusiones redundaran benéficamente tanto a nivel académico como personal.

A mis padres con amor y cariño su gran apoyo

Gerald Francis Kiernan por su apoyo incondicional y estar a mi lado siempre.

A mis queridos hermanos con mucho amor.

A mi compañera de tesis Ruth Haydee Solano Pérez con

Quien hemos reído y llorado en todo este proceso y a pesar de las dificultades siempre seremos amigas

MARITZA ELIZABETH CHACON GONZÁLEZ.

Agradecimiento a Dios

El presente trabajo de tesis primeramente me gustaría agradecerte a ti Dios por bendecirme para llegar hasta donde he llegado, porque hiciste realidad este sueño anhelado

Agradecimiento a mi madre

A mi madre, que con su demostración de una madre ejemplar me ha enseñado a no desfallecer ni rendirme ante nada y siempre perseverar a través de sus sabios consejos.

Sin duda alguna en el trayecto de mi vida me ha demostrado su amor, corrigiendo mis faltas y celebrando mis triunfos.

Agradecimiento a mi esposo

Mi tesis la dedico con todo mi amor cariño a mi amado esposo Fredy Ernesto Martínez por su apoyo incondicional en mi carrera para lo que fuera nuestro futuro y por creer en mi capacidad, aunque pasamos momentos difíciles siempre estuvo brindándome su comprensión, cariño y amor desde el cielo.

Agradecimiento a mi hijo

Tu efecto y tu cariño son los detonantes de mi felicidad, de mi esfuerzo de mis ganas de buscar lo mejor para ti. Aun a tu corta edad, me has enseñado y me sigues enseñado muchas cosas de esta vida.

Agradecimientos a mis abuelos

Más que mis abuelos, fueron las personas después de mi madre que más se preocupaban por mí. Sus canas son sinónimo de sabiduría. Me enseñaron muchas cosas vitales para la vida, y me encaminaron por el buen sendero.

Agradecimiento a mi hermano

Gracias por creer en mí cuando la situación parecía que caminaba mal, y sé que estuviste a mi lado en los momentos más difíciles para su bien la situación, estoy segura que desde el cielo sigues y seguirás pendiente de mí.

Agradecimiento a mi familia

A mi familia fuente de apoyo constante e incondicional en toda mi vida y más aun en mis duros años de carrera profesional

Agradecimiento a mi asesor

Primero y como más importante, me gustaría agradecer sinceramente a mi asesor de tesis lic. Juan Carlos Escobar Baños

sus conocimientos, sus orientaciones, su manera de trabajar, su persistencia, su paciencia y su motivación han sido fundamentales para mi formación como investigadora.

El ha inculcado en mi un sentido de seriedad, responsabilidad y rigor académico sin los cuales no podría tener una formación completa como investigadora.

A su manera, ha sido capaz de ganarse mi lealtad y admiración, así como sentirme en deuda con el por todo lo recibido durante el periodo de tiempo que ha durado esta tesis.

Agradecimiento a mi amiga

Sonia tobar tu quien ha sido mi mano derecha durante todo este tiempo; te agradezco por tu desinteresada ayuda, por echarme una mano cuando siempre la necesite, por aportar considerablemente en mi proyecto. Te agradezco no solo por la ayuda brindada, si no por los buenos momentos en los que convivimos.

Eres una persona, y me encanta tenerte a mi lado como una gran amiga.

Dios te multiplicara todo lo que has hecho por mi Dios te bendiga.

Agradecimiento a mi compañera

Gracias por tu paciencia y gentileza Dios permitió que hiciéramos este trabajo juntas para aprender y conocer muchas cosas nuevas pero lo más bello de todo fue que siempre Jesucristo nos guardó, protegió y nos dio la sabiduría para terminar con éxito nuestras carreras.

RUTH HAYDEE SOLANO PÉREZ

Tabla de contenido

Introducción	iii
NATURALEZA DEL PROBLEMA	6
1.1 Planteamiento del problema.....	6
1.2 Especificación del objeto de estudio.....	8
1.3 Aclaración de categorías y conceptos.....	9
1.4 El problema.....	11
1.5 Objetivos de la investigación.....	12
1.5.1 Objetivo general	12
1.5.2 Objetivos específicos.....	12
CAPÍTULO II	13
CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN	13
2.1 Tipo de investigación.....	13
2.2 Diseño de la investigación.....	14
2.3 Técnicas e instrumentos de investigación	15
2.3 Procesamiento de la Información	17
CAPÍTULO III	20
ANÁLISIS GENERAL DE LA EVOLUCIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE	20
3.1 Un vistazo histórico.....	20
3.2 Origen del problematismo pedagógico	22
3.3 Algunos Antecedentes históricos del desarrollo de la profesión docente	27
CAPÍTULO IV	31
DESARROLLO HISTÓRICO DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL SALVADOR	31
4.1 Origen de la educación y desarrollo del docente	31
4.2 Análisis previo de biografías	33
4.3 Representación Esquemática de la Formación Docente.....	37
4.4 Tesis fundamentales de la historia de la formación docente	39
CAPITULO V	41
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	41
5.1 Características principales de la práctica docente	41
5.2 Características principales de la formación profesional.....	44
Referencias.....	51
ANEXOS	53

Introducción

Estudiar cualitativamente el encuentro de la formación profesional, situado en un contexto histórico, implica caracterizar la práctica docente que tuvo lugar en esa formación, ya que la historia de las escuelas normales que existieron antes de 1968 y, posteriormente con Ciudad Normal Alberto Másferrer, aplicaron una serie de métodos y técnicas basadas en el dominio de la asignatura y el rigor metódico y disciplinario; lo que permitió al mismo tiempo que dicha práctica docente fuera ejercida por personas competentes y de gran trascendencia en el aprendizaje de los alumnos.

Esta consideración permitió que el grupo investigador se interesara por estudiar analíticamente la práctica docente en la formación profesional a partir de 1970, ya que, según comentarios de muchas personas, el profesorado de Ciudad Normal era más competente porque los docentes tenían vocación y poseían mayores hábitos profesionales que la docencia en la actualidad. Aun cuando esto es discutible (por diversas razones), no cabe duda que reconociendo los aportes de la docencia en esta época en la ciudad de Santa Ana, motivó a los investigadores a identificar aquellos profesores que formaron parte de este proceso de práctica docente y, que a través de ella se puede inferir por qué el desarrollo académico de ese entonces era de calidad y de pertinencia social.

Lo que se pretende a través de este estudio es analizar cómo era la práctica docente en la formación profesional del profesorado santaneco, y cómo se constituyó en eje motor para el proceso de enseñanza aprendizaje, pues la dinámica evolutiva de la educación establece la existencia de historias no editadas y que han sido desconocidas por muchos historiadores, pero que las personas común y corriente las saben con exactitud.

El estudio no ha sido fácil, pues para identificar a algunos profesores que hayan trabajado a partir de 1970 en la ciudad de Santa Ana, solo fue posible mediante el proceso de «red»¹, el cual permitió que a través de la identificación de un profesor, este informara a los investigadores sobre otros profesores potencialmente identificables dentro de este proceso de práctica de docente.

¹ El sistema de red es un proceso asociado al muestreo de bola de nieve, el cual hace alusión a la identificación de los sujetos potenciales en estudio en el que son difícil de encontrar y solamente puede funcionar en procesos de cadena, es como pedirle a los docentes que se identifican por vez primera para designar a otros que ellos conocen como próximos sujetos.

Esto contribuyó a la expansión del estudio histórico y a la sistematización de su experiencia en el ejercicio de su profesión.

El propósito principal de este estudio histórico, fue identificar las categorías de las prácticas docentes (tacto pedagógico, medidas educativas y creatividad docente) y la formación profesional (fortalecimiento y desarrollo de la profesión, preparación académica y aplicación de conocimientos); categorías que permitieron clarificar lo que se investigaría, así como también estructurar los hallazgos a partir de la sistematización de las historias de vida de los sujetos de la investigación.

En este sentido, la investigación está dividida en cinco capítulos vinculados entre sí. El primero se denomina el comienzo de la investigación, aquí se detalla la definición del problema, la especificación del objeto de estudio, la aclaración de conceptos y categorías que fueron vitales para comprender el significado de práctica docente y la formación profesional. En una matriz de dos columnas se encuentran definidos los conceptos; lo que permitió a demás establecer las preguntas de investigación y los objetivos, tanto generales como específicos.

A continuación se presenta el capítulo dos, referido a las características de la investigación, la cual inicia con el tipo de estudio, que en este caso es histórico analítico que nutriéndose de la heurística, se fundamenta en lo inductivo, para evidenciar testimonios expresados oralmente, documentos inéditos, editados, biografías, líneas de tiempo, entre otros. También se expresan las técnicas e instrumentos de investigación y se realiza un análisis de los principios de procedimiento sobre el procesamiento de la información, que en este caso están referidos al acceso, los primeros contactos, identificación a docentes con historias profesionales y el registro de la información.

En el capítulo tres se hace un análisis general de la evolución de la práctica docente y que comienza con un vistazo histórico, una señalización del origen del problematismo pedagógico y una fuerte identificación de algunos antecedentes históricos del desarrollo de la práctica docente en El Salvador.

También se especifica el capítulo cuatro, denominado desarrollo histórico de la formación docente en El Salvador. Se inicia con la historia de la formación profesional, pasando por un análisis previo de biografías de los sujetos de la investigación, hasta con la representación esquemática y las tesis fundamentales de la historia de la formación docente.

A continuación se plantean los resultados de la investigación, los cuales se especificaron por categorías de práctica docente y de formación profesional, a fin de establecer los niveles de

correlación existentes entre ambas categorías envolventes. Esto permitió enrumbar sobre la necesidad de realizar otros estudios más sistemáticos, que tengan como referente la historia de la profesión docente.

Finalmente el capítulo cinco hace énfasis a las conclusiones y seguimiento, que amparado en los resultados de la investigación se plantean a fin de reconocer la importancia de la práctica docente en la formación profesional y tomar como modelo ciertas características de la preparación académica, de la aplicación de conocimientos y sobre todo de las medidas educativas que se establecían en ese entonces. El seguimiento implica algunas recomendaciones para seguir profundizando en un estudio de tal naturaleza.

CAPÍTULO I

NATURALEZA DEL PROBLEMA

1.1 Planteamiento del problema

La necesidad de reconocer los vínculos entre la práctica docente y la formación profesional, implica situarlas dentro de un campo contextual e histórico, a fin de encontrar las razones fundamentales de su evolución y desarrollo dentro de la educación en El Salvador.

Se trata de visualizar la práctica docente como el ejercicio profesional que se va construyendo por la humanidad (docencia) y que tiene sus implicaciones en un cuerpo de conocimientos especializados, con habilidades de disertación y técnicas, y con una función ética profesional (Carr, 1999). Lo que significa que la dinámica de las prácticas docente debe ser analizada reconstructivamente, a fin de visualizar su impacto en la formación profesional.

Revisando el Censo de 1992 (Reimer, 1994) y el Diagnóstico Nacional de Educación (ECA, Estudios Centroamericanos, 1995), reveló que:

No hay solidez en las políticas de formación del profesorado y, por lo tanto no se podía aumentar la eficiencia, la eficacia y equidad del sistema educativo, por ende la docencia tampoco estaba preparada para impulsar los cambios pretendidos. (Classen, Bollín, & Pacheco, 1998, parr. 2)

Este referente sobre el Diagnóstico de la Educación se fue ampliando a través de otros estudios que realizó el Ministerio de Educación (MINED) sobre las instituciones formadoras de maestros de Educación Básica en El Salvador a partir de 1992 y que planteó la formación que la formación profesional de docentes estaba en manos de instituciones privadas, en el que, según Pacheco, no se invertían en el mejoramiento y expansión de los servicios educativos, aparte de que tampoco las universidades ostentaban proyectos de investigación y programas de proyección social (2014).

Lo elemental de esta problemática se debe a que la práctica docente se fundamenta en procesos organizados, en el que el ejercicio de la profesión es determinante en la formación profesional. Las prácticas docentes de los años de 1968, en palabras de Classen (2014), tenían una base organizacional para aumentar la calidad de la formación de maestros, en el que Ciudad Normal Alberto Másferrer la lideró para responder a las exigencias de modernización de la enseñanza.

En este sentido, El Salvador, tenía una base sustancial en la formación profesional, porque los profesores que se graduaban de Ciudad Normal salían con bases científicas y pedagógicas (Classen, et al., 1998) y que también estaban dispuestos a entregarse a la educación de niños y niñas. Esto en realidad contribuyó a que una buena parte de profesores ejercieran su profesión con calidad y al servicio de lo que demandaba la sociedad salvadoreña en todas sus dimensiones.

Esto trajo consigo que la orientación que adquiriría la formación del profesorado fuera clave para el ejercicio de su profesión durante los próximos diez años; o sea, entre 1973 y 1978. Es importante apuntar que a partir de 1979, la calidad de la educación fue cesando, a tal grado, que el conflicto armado ocupó el primer orden de prioridad, en el que se destinó mayor presupuesto a defensa que a la educación.

A partir de 1983, se decreta y sanciona la “Constitución de la República de 1983, que actualmente rige la vida institucional de la nación” (El Salvador, Informes de Estados, 2011, p. 8). Aun cuando se haya establecido dicha constitución, y que se le diera prioridad a la educación, el conflicto armado no permitió que la calidad educativa, se expandiera por todo el territorio nacional; fue así, que a partir de 1992, año en el cual se firman los Acuerdos de Paz, la educación pasó a formar parte como una de las estrategias clave para el desarrollo humano, en el que la modernización, la formación de docentes, el desarrollo de los valores y la cobertura se convirtiera en las principales líneas de acción que se evidenció en la Reforma Educativa en Marcha a partir de 1995.

Picardo (2002) planteó que la educación tenía tres grandes debilidades:

- a) Problemas de recursos tecnológicos, donde no se daba la oportunidad a estudiantes y docentes al acceso a diversas fuentes de información.
- b) Problemas de capacitación de docentes: la calidad se ha ido perdiendo por diversas razones, ya sea porque las universidades no se han comprometido institucionalmente, ni destinan los recursos (financieros y materiales) necesarios para su desarrollo.
- c) Falta de políticas públicas perfiladas hacia la mejora educativa y, por supuesto, al desarrollo curricular.

(p. 45)

Estas debilidades, a expresión de Picardo (2002), indican que la educación tiene arraigado un problema histórico y que ha sido difícil de superar a pesar de los intentos y esfuerzos del

MINED y Organizaciones No Gubernamentales: *la calidad de la educación en cuanto a la formación docente y desarrollo de prácticas educativas.*

Es indudable que la práctica educativa es el eslabón clave de la transformación de la educación y, por ende, merece ser estudiada desde una perspectiva pedagógica, así como también histórica-social y política, ya que el ejercicio de la profesión no solo tiene que ver con las metodologías de la enseñanza que se utilizan, sino, con la formación ética y el desarrollo de políticas públicas, que garanticen el desarrollo de una educación de calidad.

Este desarrollo está asociado con las fallas del proceso pedagógico, que según Reimers (1995) se refiere a problemas de cobertura y asistencia, involucrando a toda la comunidad entera (maestros, directores, padres de familia, autoridades locales y gobierno central).

Esto evidencia un referente que se debe tomar en cuenta: la práctica educativa y el ejercicio de la profesión. Se deben estudiar integralmente y no sólo hacer alusión a la actividad didáctica, como muchos piensan: el rendimiento académico escolar no solo depende de la docencia, sino a la influencia de instituciones educativas. Entre tanto Guzmán describe que:

La transformación de la educación requiere que los educadores y educadores participen de manera profesional, lo cual está relacionado con su formación, su mística y los incentivos. La transformación educativa pasa por la transformación de las personas. En principio creemos que la tarea de los maestros se concreta en dos palabras: sabiduría y mística. (p. 630).

Los puntos que asocia Guzmán se refieren a sabiduría y mística; dos términos que según él, se vinculan con la transformación de la educación; vale la pena situar que estos elementos son fundamentales para realizar un estudio histórico y monográfico sobre la relación entre práctica educativa y formación del profesorado; estudio que puede servir de apertura para otras investigaciones, que tengan como propósito, destacar los cambios y evolución de algún objeto de estudio.

1.2 Especificación del objeto de estudio

“Estudio Analítico – Histórico de la Práctica Docente en la Formación Profesional”

a) Acción social: Práctica docente y formación profesional

El objeto de estudio que se investigó se clasifica según categorías inherentes a este proceso de especificación; por lo tanto, la evidencia de estos conceptos aparece en el siguiente cuadro:

Cuadro 1. Sistema de categorías del objeto de estudio (Elaboración propia)

CATEGORÍA A	CATEGORÍA B
Práctica docente	Formación profesional
Tacto pedagógico	Fortalecimiento y desarrollo de la profesión
Medidas educativas (acciones)	Preparación académica
Creatividad docente	Enlace entre teoría y práctica (aplicación de conocimientos)

Expresa los fundamentos de la especificación del objeto de estudio, vinculados a las principales categorías: práctica docente y formación profesional. Cada una de ellas tiene sus implicaciones en la manera de concebir la historia de la formación profesional, condicionada a una manera de ejercer la profesión docente.

b) Ubicación del objeto de estudio: Centros de estudios donde se formaban docentes de la ciudad de Santa Ana.

c) Ubicación temporal: período comprendido entre agosto de 2013 a abril de 2015

1.3 Aclaración de categorías y conceptos

El estudio de la práctica docente en la formación profesional, implica analizar cómo esta (la práctica docente) constituyó un eje motor para el desarrollo cualitativo de maestros. Si se realiza una interpretación exhaustiva que la práctica docente tuvo en el país, y más que todo, en la Ciudad de Santa Ana, implica entender que el ejercicio profesional y el impacto que causó en el proceso de enseñanza-aprendizaje, obedeció a las características de entrega y de compromiso que tuvieron los docentes en las prácticas educativas que dirigían.

En este sentido, el estudio partió de comprender, cómo se formaban los docentes, especialmente durante el desarrollo de las Escuelas Normales a partir de 1960 y el advenimiento de Ciudad Normal Alberto Másferrer, reconociendo la labor de los docentes que se formaban en esas instituciones, pero que, a la vez, generaron prácticas educativas de calidad. Desde esta óptica, la idea de la práctica docente en la formación profesional, constituyen parte del mismo proceso, en el cual se afianza la idea que la formación profesional es el resultado de actividades creativas, con ideas originales y, sobre todo, con mucha

capacidad intelectual. Ante todo esto, se exploró la afirmación de Stenhouse, (1981, p. 31) que decía: “para enseñar una asignatura no basta con dominarla”.

Este planteamiento hace pensar que las instituciones educativas no cambian por decreto. “Puede modificarse la estructura, el currículum, los itinerarios, pero no se transforma la actitud ni se mejora la capacidad educativa” (Santos, 2012, párr. 1). Esto significa que lo especificado por Stenhouse infiere dos cosas: por un lado la práctica docente está asociada al dominio intelectual de la asignatura; un dominio que consiste en la preparación académica que se deriva de lecturas previas e indagaciones razonadas sobre los contenidos de enseñanza-aprendizaje. Por el otro lado, se encuentra la metodología y evaluación, en el que se visualiza que el conocimiento debe ser transmitido, pero que al mismo tiempo, debe de ser entendido por el estudiante. Se trata pues, de ver el cambio curricular como un cambio en la comunicación y las interacciones docente-alumno, que desde este ángulo, en esa época (de las escuelas normales) era un componente clave para el desarrollo profesional.

Los elementos teóricos-referenciales que se han ubicado son básicos para definir las categorías del objeto de estudio que aquí se indica y que formó parte de todo el abanico de los procesos de búsqueda de información. La siguiente tabla evidencia tal secuenciación, a fin de determinar su importancia dentro de los procesos

Se buscaba visualizar la práctica docente y la formación profesional a través de las siguientes categorías:

Cuadro 2. Identificación y significados de categorías y subcategorías (Elaboración propia)

Categoría 1. Práctica docente	
Tacto pedagógico	<p>Es la sensibilidad de saber actuar con eficacia ante las situaciones que ocurren en el aula, a establecer un clima de aprendizaje adecuado para sus alumnos, de identificar las características de cada uno; así como también de ser capaz de mostrar seguridad, confianza, comprensión, entre otros aspectos.</p> <p>En otras palabras, el tacto pedagógico está determinado por la sensibilidad perceptiva y una práctica efectiva para que el alumno puede expresarse libremente (Manen, 1986).</p>
Medidas educativas	<p>Consiste en la capacidad estratégica para afrontar conflictos educativos y para desarrollar capacidades en el alumno cuando no existen climas áulicos favorables, especialmente.</p> <p>Dicho de otra manera, las medidas educativas son fundamentales para desarrollar cultura, generar participación en los alumnos y, de manera clave, para formar habilidades y sentimientos cívicos.</p>

Creatividad docente	Se denomina creatividad docente como la capacidad o facilidad para la renovación pedagógica, para la invención didáctica, para generar nuevas ideas o conceptos, o de nuevas asociaciones entre ideas y concepto conocidos con los desconocidos. O sea, la creatividad docente es la fantasía para crear nuevas cosas pedagógicas, que hagan del aprendizaje un proceso placentero.
Categoría 2. Formación profesional	
Fortalecimiento y desarrollo de la profesión	Incluye todos los programas de capacitación, desarrollo y autodesarrollo de la profesión docente, a la vez, los estímulos que se realizaron para la realización de un buen trabajo y buenas prácticas en el aula.
Preparación académica	Actividad de creación y de fundamentación teórica sobre el universo del conocimiento, expresado a nivel intelectual y de prácticas metodológicas a fin de garantizar un desempeño profesional.
Enlace entre la teoría y la práctica (aplicación de conocimientos)	Principio didáctico basado en la aplicación de conocimientos, en el que se desarrolla las habilidades, destrezas y hábitos, con el único propósito de asegurar el total dominio de conocimientos en los estudiantes.

Constituye el punto de partida para la búsqueda de información sobre práctica docente y formación profesional.

1.4 El problema

La dinámica de la práctica docente no sólo ha tenido que ver con las acreditaciones o títulos alcanzados por el profesorado; desde hace muchos años ha sido objeto de múltiples análisis pedagógicos, de posiciones políticas hasta ideológicas, en el que ha descansado el ejercicio de la profesión, y por supuesto, el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aguilar (1995) expresaba que era importante dirigiir la educación a partir del aprendizaje, dado que hasta 1995, la educación se desarrolló con una base tradicionalista, basada casi exclusivamente, en la mecanización de conocimientos. Ante esto, Luis Pérez (1996) aseguró que la enseñanza “en la educación salvadoreña es protoganista en torno al aprendizaje” (p. 69); por lo que una práctica docente como esta, sólo genera memorización, sin llegar al verdadero significado de aprendizaje.

Lo que se buscó con este estudio, es reconocer el verdadero valor que ha tenido la práctica docente en la formación profesional del profesorado santaneco, a partir del impacto de las escuelas normales y Ciudad Alberto Másferrer, dado que la historia ha sido vital para demostrar que en esta época (según opiniones de docentes, estudiantes y personas en general), el desarrollo de la docencia estuvo fundamentada en principios pedagógicos firmes, tanto a nivel de ejercicio de la profesión, como la formación profesional.

Por razones de delimitación, se examinaron tres preguntas claves, surgidas de las categorías enunciadas en la tabla 1 y 2, a fin de reconocer e identificar aquellos docentes que trascendieron en sus prácticas educativas y que proporcionaron un aporte didáctico a la educación santaneca:

- a. ¿Qué características poseía el tacto pedagógico y que función tenía en el enlace entre la teoría y la práctica (aplicación de conocimientos)?
- b. ¿Cuál era la relación entre creatividad docente y preparación académica?
- c. ¿Qué programas de capacitación, desarrollo y autodesarrollo docente fortalecían el ejercicio de su profesión?

1.5 Objetivos de la investigación

1.5.1 Objetivo general

- Conocer el impacto que ha tenido la práctica docente en la formación profesional del profesorado santaneco.

1.5.2 Objetivos específicos

- Identificar las características que poseía el tacto pedagógico y su función en el enlace entre la teoría y la práctica.
- Identificar la relación que existe entre creatividad docente y preparación académica.
- Reconocer qué importancia tenían los programas de capacitación, desarrollo y autodesarrollo docente para fortalecer el ejercicio de su profesión.

CAPÍTULO II

CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 Tipo de investigación

La investigación es de carácter cualitativa con un diseño analítico-histórico, que pone énfasis en la “definición breve del objeto y fin histórico de lo que se pretende. Se nutre de la heurística como procedimiento analítico-sintético, dado que la inducción es la que reconstruye el hecho histórico” (Krandzalov, 1965, p. 73).

Básicamente se trata de un estudio cualitativo, porque revela “situaciones documentales y de registro anecdótico sobre un fenómeno que se pretende estudiar, a la vez, que su dinámica le permite al investigador identificar aquellos sujetos o personas que conocen sobre las experiencias de otros” (Mcmilan, 2009, p. 83). En otras palabras, los estudios históricos se fundamentan en cronologías, que pueden ser documentadas o no editadas, pero que existen a la luz de lo que las personas piensan, sienten y creen en torno a lo que se investiga; en este sentido, el estudio que es histórico, también es cualitativo, porque lo que se pretendió es identificar aquellos profesores de la década de los 60´ y 70´ que puedan dar testimonio sobre la influencia de la práctica docente en la formación profesional que se gestaba en aquella época.

Se trata de representar constructivamente y de forma evolutiva el impacto de la práctica docente en la formación profesional del profesorado en Santa Ana, en sus dimensiones de tacto pedagógico, medidas educativas y creatividad docente (práctica docente) y en el fortalecimiento y desarrollo de la profesión, preparación académica y aplicación de conocimientos (formación profesional).

Lo importante de este estudio es evidenciar testimonialmente o de identificación de documentos inéditos, editados, historias de vida, biografías, líneas de tiempo, entre otros, datos que ayuden a esclarecer cuál fue el ejercicio de la profesión docente y perspectivas de perfeccionamiento mediante actos de redescubrimiento de los momentos históricos que ha tenido lugar: a) antes de la creación de las escuelas normales, b) durante el funcionamiento y c) creación y desaparición de la Escuela Normal Alberto Másferrer.

Se obtuvo, desde esta óptica tres informes mutuamente relacionados, pero que edificará el comportamiento actual de la profesión docente. Se trata pues de que dicho análisis sirva de base para fundamentar la tesis a través de la pregunta... ¿será la docencia una profesión?

2.2 Diseño de la investigación

La investigación histórica-analítica estuvo definida a partir del siguiente diseño:

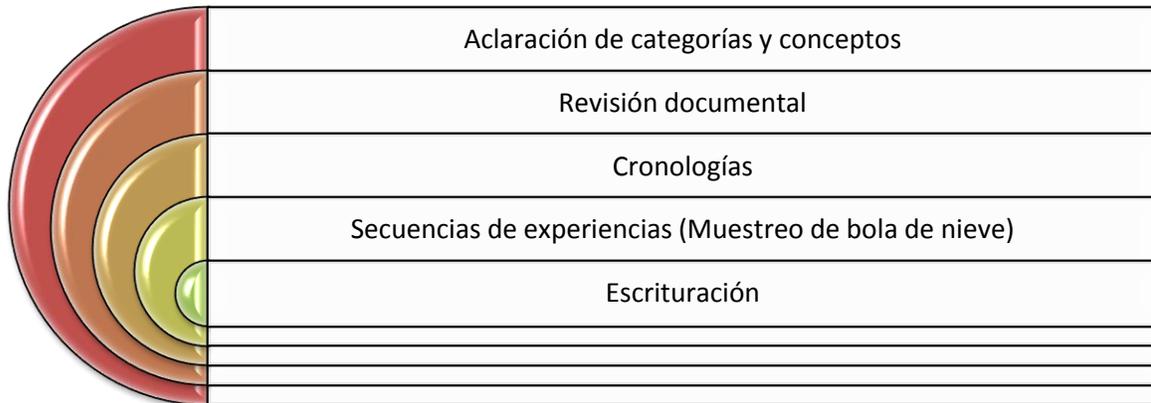


Figura 1. Diseño de investigación (Elaboración propia)

El diseño comienza con una aclaración de categorías y conceptos, a fin de comprender lo que se investigó. Esto permitió hacer una revisión documental de aquellas teorías que hacen énfasis al ejercicio de la profesión docente; teorías ancladas en la dinámica de la evolución y desarrollo de las prácticas educativas y los procesos de aprendizaje. Esto fue enmarcado en procesos de «situación cronológica»² orientada a revelar la historia general de las prácticas docentes y la historia particular (santaneca) del ejercicio de la profesión, a partir de los encuentros con los sujetos de investigación (profesores de esa época).

Como era difícil identificar a los sujetos de estudio, se partió del muestreo de bola de nieve, el cual consiste en la “selección de un grupo inicial de encuestados, generalmente al azar, a fin de que ellos mismos sean los que lleven al investigador a grupos de su interés” (Quintanar, 2004, p. 324). Y es que, con este muestreo, hubo acercamiento con los docentes y se determinó en gran medida, el impacto de la práctica docente en el ejercicio profesional.

² Una situación cronológica está determinada por una línea del tiempo, tanto a nivel general como local. Se trata de comprender que el énfasis debe encontrarse en la historia de un fenómeno, así como también las cronologías locales del objeto de estudio de una investigación (Bouché, et al., 2002).

Las técnicas utilizadas obedecieron a este diseño y con ello se logró escriturar esa historia, planteada en términos de cronologías, a fin de incluir otras experiencias que no pudieron encontrarse cuando se administraron las respectivas encuestas especificadas en términos de historias de vida y cuestionarios.

2.3 Técnicas e instrumentos de investigación

2.3.1 Técnicas de investigación

Las técnicas utilizadas se adhieren al diseño de investigación, y que, con esta lógica, se pretendió determinar el nivel de desarrollo de las prácticas educativas en el ejercicio de la profesión docente; desde esta óptica, se establecieron las siguientes técnicas: cuestionarios especificados en historias de vida, línea del tiempo sobre la evolución docente, entrevistas en profundidad, entre otros.

2.3.2 Instrumentos de investigación

a) Historias de vida

Técnica fundamental en la reconstrucción analítico – histórico de la profesión docente. Está orientada a identificar y reconocer los distintos aportes profesionales que los docentes han tenido a lo largo de su ejercicio profesional, y que ha trascendido en la transformación de las prácticas educativas diversas.

Se reconstruirá analíticamente la vida del profesional docente, denotando los espacios y tiempos en que sus prácticas han tenido lugar y como ha influido los distintos movimientos educativos y reformas pedagógicas de los distintos gobiernos en turno.

La estructura de esta técnica es la siguiente:

- a. Un encabezado que identifica la institución responsable de realizar la investigación.
- b. Unas indicaciones que indican los procedimientos para realizar la historia de vida.
- c. Guía de preguntas relacionadas con los espacios y tiempo en que ha tenido lugar la profesión docente del profesor entrevistado.

b) Análisis documental sobre la evolución de la profesión docente

Consiste en realizar una revisión bibliográfica sobre la evolución del ejercicio de la profesión; el impacto que ha tenido en el desarrollo de la calidad del rendimiento académico, y, por su puesto de la crisis suscitada en cada momento histórico.

Se visitaron algunas alcaldías, los centros de desarrollo profesional del MINED, la Asamblea Legislativa, bibliotecas de las universidades, entre otros, a fin de identificar esos momentos claves que ha tenido la docencia en el desarrollo del país; todo con el afán de reconstruir analíticamente los escenarios en el que ejercicio de la profesión ha tenido lugar. En torno a ello, se elaboraron fichas resumen para comprender la esencia de cada obra consultada y determinar las fuentes primarias que sirvieron de base sobre la evolución y cambios de la práctica docente a través de la historia de la educación en El Salvador.

c) Entrevista en profundidad con historias profesionales

Goetz & LeCompte (1988) plantea que la dinámica de la entrevista en profundidad con historia profesional sirve para recoger experiencias evolutivas sobre un determinado accionar en un contexto específico de la historia. En este sentido, seleccionaron diversos profesores académicos en educación que han tenido experiencia docente y que en la actualidad sus aportes se desconocen. Se buscarán a dichos profesionales con el afán de reconstruir sus historias y tener como legado un informe sistemático que permita apreciar y valorar la vocación de cada uno de ellos.

La entrevista como historia profesional recoge principalmente ese origen de desarrollo, la situación en que se ha desarrollado la profesión docente y la posición frente al mundo en que ha trascendido los aportes pedagógicos.

Esta entrevista está especificada históricamente en dos categorías básicas: la práctica docente y la formación profesional. En ese sentido los elementos que se van obteniendo de las respuestas emitidas por los profesionales serán registradas en una bitácora donde se evidencie la línea del tiempo de la profesión docente.

Las características de selección de estos profesionales son las siguientes:

- a. Antigüedad en la formación.

- b. Antigüedad en el ejercicio de la profesión.
- c. Trayectoria en el desarrollo de la ciencia pedagógica.
- d. Capacidad lingüística o comunicativa para dar a conocer los diversos aportes pedagógicos y experiencias suscitadas.
- e. Compromiso por colaborar en el trabajo de investigación.

La entrevista con historia profesional es una modalidad de entrevista en profundidad en el sentido de que los informantes plantean sus biografías no editadas en torno a un proceso específico de su formación. Se trata de una “entrevista biográfica como una forma de obtener una narración de las vidas de sus participantes que posteriormente se utilizan para establecer preguntas (...)” (García, 2004, p. 90).

Esta posibilidad del encuentro con los sujetos de estudio, permitió que estas entrevistas con historia profesional revelaran datos inéditos, a veces no narrados, pero con una fuerte dosis de trabajo profesional en el área de la docencia; lo que enmarcó también el encuentro con documentos a inicios del siglo XX, de modo que evidenciará más claramente sobre la evolución y los cambios generados en las prácticas educativas y su impacto en la formación profesional. Esta es la dinámica de este tipo de entrevista.

2.4 Procesamiento de la Información

Este procesamiento inicia con la localización y crítica de las fuentes, las cuales se configuraron, en primer lugar, por medio de la identificación de fuentes primarias, las cuales fueron esenciales para este tipo de investigación (Mcmilan, 2009). Es importante señalar que las fuentes primarias fueron sometidas a técnicas de críticas, mediante la confrontación de diversos documentos con lo que expresaban los sujetos de investigación, que, en este caso, fueron los docentes de la Ciudad de Santa Ana, en especial, por medio de la bola de nieve, de la década de los 60' y 70'.

Es ineludible establecer que estas fuentes fueron localizadas, dado que su credibilidad está amparada en la capacidad de las investigadoras para identificar fielmente estas fuentes, que en este caso pueden ser textos, documentos diversos e incluso docentes de la época establecida. “El enunciado del problema y las limitaciones indican las fuentes primeras necesarias (...) las

bibliografías cita únicamente aquellas fuentes que se emplean en el estudio” (Mcmilan, 2009, p. 537).

Se trató de localizar dos fuentes de información: a) documentos; b) testimonios orales. De ahí que los estudios históricos-analíticos revelen en cierto modo, un escrutinio crítico de la información que se pretendió recoger. Este escrutinio crítico, Mcmilan lo evidencia como crítica externa y crítica interna (2009); por lo tanto, los hechos e interpretaciones se someten a un proceso de confiabilidad según lo que determinen los sujetos de la investigación.

A. Acceso y negociación de la información

Uno de los primeros procedimientos en la recogida de información representa el acceso. Las investigadoras indagarán acerca de aquellas instituciones que puedan proporcionar información fiable acerca del objeto de estudio, así como también de aquellos profesionales que un día laboraron en dichos centros de estudio. La negociación está especificada en el sentido que los datos que se encuentren, tendrán como principio fundamental la reconstrucción analítica de las prácticas docentes en la formación profesional. Se seleccionarán 5 instituciones que por su antigüedad han engendrado una dinámica distinta en los actos profesionales y su impacto en el desarrollo académico.

B. Primeros contactos

Constituyen elementos de primer orden tanto a nivel bibliográfico como de los sujetos de la investigación. Se trata de establecer el panorama general que las investigadoras utilizarán para obtener información de obras o fuentes bibliográficas antiguas o actuales que hagan énfasis a la evolución y desarrollo de la práctica docente en torno a la profesión. Los primeros contactos son siempre generales; por lo que el sondeo que se haga servirá de base para demostrar que la información pueda expandirse si los contactos son propicios para el encuentro de información fiable.

Los primeros contactos con los sujetos de investigación, surge a través un proceso azaroso determinado por los contactos antecedentes que las investigadoras poseen acerca de aquellos profesionales de la docencia que han tenido una larga trayectoria en el ejercicio de la profesión. Estos contactos también propiciarán a otros contactos, de modo que los sujetos también se vayan expandiendo.

C. Identificación de docentes con historias profesionales

Los primeros contactos servirán como punto de partida para identificar a los docentes con historias profesionales, que no sólo tienen trayectoria, sino que han sido personas pensantes sobre las reformas educativas acaecidas en El Salvador y en particular en el municipio de Santa Ana. Se trata pues de colocar en primer orden a estos profesionales indagándole sobre sus experiencias y como piensa acerca del destino de los procesos educacionales en el municipio de Santa Ana.

Las historias profesionales están basadas en una entrevista del mismo nombre, que será válida por un experto en la historia de la educación, del cual se ajustará todas las investigaciones que se precise para la mejora de tal entrevista.

D. Registro de información

Mediante la aplicación de diversas técnicas, se registra la información y las respuestas que se emitan, estarán consignadas en las categorías A (categorías pedagógicas, medidas educativas y creatividad docente) y, en las categorías B (fortalecimiento de la práctica docente, preparación académica y momento de aplicación).

La manera de registrar la información está marcada por la línea del tiempo; por lo que resulta indispensable que esa información sea establecida de manera evolutiva a fin de analizar la importancia de las categorías pedagógicas en los espacios y tiempos en educación.

E. Informe final

La información obtenida se configura en la redacción de un informe que tendrá el mismo título de esta investigación. Este proceso denotará esas secuencias evolutivas que demarcan el sentido y desarrollo de la investigación en su expresión práctica docente y formación profesional.

CAPÍTULO III

ANÁLISIS GENERAL DE LA EVOLUCIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

3.1 Un vistazo histórico

Señalar el origen de la práctica docente resulta un poco inaccesible dado que no se encuentran los primeros esfuerzos que se han realizado para determinar su importancia en el desarrollo de la educación formal. Sólo se sabe que en la comunidad primitiva la educación estaba caracterizada por un proceso de colectivización de la tierra, en el que la actividad de educar y aprender estaba en función de las tareas agrícolas y de la caza.

De hecho, este cimiento generó la apertura de una educación democrática basada con individuos libres, que ajustaban sus vidas a las resoluciones de un concejo formado también de manera democrática, por todos los adultos, hombres y mujeres de la tribu. Es decir, las prácticas educativas eran al mismo tiempo prácticas libres, basadas en los principios naturales que se iban presentando en la medida de su desarrollo.

En el mundo antiguo, la educación se transforma en un proceso clasista, deja de ser democrático y se convierte en una actividad determinada autocráticamente, en el que la propiedad privada adquiría denominación y se constituía como un componente de primer orden, donde el saber era monopolizado por reyes, príncipes y sacerdotes.

“La educación en el mundo egipcio estuvo determinada por la actividad de los esclavos en el que la producción descansó sobre sus hombros” (Abagnano y Visalberghi, 1978, p. 36).

De esto se deduce algunos elementos que es importante plantear:

- a. La educación primitiva era libre, mientras que la educación del mundo antiguo era esclavista.
- b. La educación primitiva era democrática, mientras que la educación del mundo antiguo era autocrática.

- c. La educación del mundo antiguo monopolizaba el saber, por lo tanto su desarrollo no era igualitario; es más, se sabe que los principios sobre los cuales se desarrolla el mundo egipcio se sustentaron en la cultura y la instrucción de los cuerpos que embalsamaban, donde los programas de estudio abarcaban religión, urbanidad, lectura, escritura, cálculo, natación y gimnasia.

La educación de Egipto concedía gran importancia al dibujo, contabilidad, redacción literaria y geometría práctica. Los maestros eran sacerdotes y tenían como misión “mantener la supremacía y autoridad de casta superior donde el registro de los procesos programáticos estaba en torno a la comprensión de un silabario donde aparecían ordenados los signos de puntuación y significado”. (Encarta @ Microsoft, 2006).

Esto dio lugar al establecimiento de ciertas condiciones sistemáticas para comprender el significado del mundo y de la ciencia; significado que fue posible hasta la determinación de un proceso orientado de racionalización. Se trató del mundo antiguo de Grecia afincado en el significado del Arethe que determina los procesos básicos en los que se orienta la finalidad de la educación.

El mundo griego tiene su referente mayor a partir del siglo V a. de C. en el que se combinaba la ciencia, la filosofía y la política. Eruditos como: Bias de Priene, Quilón de Esparta, Cleóbulo de Lindos, Periando de Corinto, Pítaco de Mitilene, Solon de Atenas y Tales de Mileto, plantearon el vínculo entre política y ciencia, entre educación e interpretación del mundo, asumiendo diversas formas de expresión persuasivas (Abbagnano & Visalberghi, 1995).

El arte de la retórica facilitó a los discípulos diversas técnicas para alcanzar el éxito en la vida y en especial la pública (Encarta 2006, @ Educación en Grecia, Microsoft), dado que la racionalización y pensamiento lógico eran fundamentos de la educación en Atenas.

El Arethe se convirtió en la virtud marcada por el conocimiento en el que la bondad y la maldad estaban asociadas al desarrollo y no desarrollo de la intelectualidad respectivamente. El hombre virtuoso era el hombre de bien, pero el hombre no virtuoso era el hombre de maldad: el ignorante.

Los profesores eran sofistas, que del griego <<sophi>>, experto maestro artífice “hombre de sabiduría”, y desarrollaba diversas ramas de la instrucción a cambios de honorarios con antelación. Dícese de aquellos profesores viajeros que desarrollaban la oratoria renunciando a

sus vínculos religiosos; por su puesto los sofistas popularizaron que la verdad y la moral eran en esencia materias debatibles.

Sin embargo, Sócrates (C. 470 – C. 399. a. C.), Platón (C. 428 – C. 347. a. C.), Aristóteles (384 – C. 322. a. C.), pregonaron por una educación basada en el desciframiento de la vida democrática; desciframiento que sólo fue posible entender a partir de lo que Sócrates denominó una actitud hacia la política: examen de conciencia y ocupación del alma (Abbagnano & Visalberghi, 1995).

No cabe duda que la educación griega propició desarrollo auténtico de la educación desde la óptica de la democracia, el problematismo pedagógico, sobre todo el intelecto como proceso básico de la finalidad educativa. Es importante hacer alusión que Aristóteles con su liceo (en honor a Apolo licio) demostró el método de la escuela paseo en el que para poder desarrollar una clase lo hacía llevando a sus discípulos a la naturaleza con su contacto directo con su realidad. Cada individuo cuenta con un patrón innato específico “tiende en su crecimiento hacia la debida actualización de su crecimiento” (Aristóteles, 1969, p. 115). Pero este desarrollo innato fundamenta en realidad la filosofía Aristotélica, pero también invita a conocer la noción de casualidad; la materia, la formal, eficiente y la fina.

3.2 Origen del problematismo pedagógico

La formación del profesorado está ligada a la creación de escuelas normales; pero el desarrollo de la protección como tal, no está ligada a una determinada formación, es más, su desarrollo se debió al empuje de la filosofía como ciencia y al desarrollo de la oratoria como elemento innovador.

Formación y profesión docente eran dos términos todavía no identificados en la antigua Grecia; pero si altamente desarrollado por su pedagogía. El problematismo se encuentra en la filosofía pre – socrática. Que basaba el conocimiento en el asombro y en la búsqueda de la verdad a través del conocimiento verdadero. Sócrates, Platón y Aristóteles fueron pioneros de una nueva forma de entender un proceso de conocimiento; el imperio romano conquista este conocimiento y lo vincula a la creación del derecho y la dinámica del entendimiento de la ley.

Los grandes profesores eran juristas y, aunque su trabajo estaba ventilado hacia esa comprensión de la ley; la oratoria representa un elemento de primer orden, sin embargo el trabajo de la elocuencia estaba ligado a la actividad lúdica como expresión viva de la sociedad.

El ejercicio docente ya no era solamente cuestión de conocimiento sino de persuasión, de humor, actividades que hoy en día son considerados como elementos en la formación y profesión de la docencia.

Marcus Fabius Quintilianus (C. 35 – 95) creó la obra Instituto Oratoria (año 95 d. C) donde aconseja la lectura como un elemento fundamental en la formación de un orador, en el que este debe presentar una serie de cualidades como la entereza, originalidad y sobre todo un pensamiento brillante y lúcido.

Esta influencia clave se expandió por toda Europa a tal grado que ejerció gran impacto en el desarrollo de la educación del humanismo y renacimiento.

Tres tipos de docentes existieron en el imperio romano durante el siglo I a. C y siglo I d. C:

- a. **El literato:** profesor de lenguas, de literatura, de las primeras ciencias; aquel profesor encargado de la enseñanza de la lecto – escritura, cuyo saber era elemental para que el niño de 7 años en adelante no sólo aprendiera a leer y escribir, sino que también a introducir la cultura romana como elemento fundamental del desarrollo social. Era un profesor que enseñaba matemática pero ligada a las cuentas (sumas, restas, multiplicación y división) y que tenía como escenario el mundo del mercado, el mundo de los negocios y por su puesto el mundo de la actividad familiar. Era un profesor preparado en el arte, en la música, en la danza entre otros, que permitía el disfrute del aprendizaje adquirido.

- b. **El gramaticum:** profesor de letras que combinaba la enseñanza de las ciencias con la composición de palabras, un profesor que tenía habilidades básicas y altamente desarrolladas en gramática y redacción. A partir de los 12 años el adolescente

comenzaba a aprender a redactar, a construir pequeños ensayos sobre la vida humana, sobre su conquista; un profesor que era conocedor de la vida romana y era una persona certera sobre el desarrollo de esas habilidades que tenían que ser adquiridas por el estudiante adolescente; se introducían nuevos términos que debían ser comprendidos; el adolescente aprendió a relacionarse con muchachos y muchachas de la misma edad, y más que el ocio aprendían a conversar asuntos relacionados con la cultura romana, se les enseñaba el arte de la poesía.

- c. **El rector:** profesor de retórica, era un gramático a nivel superior, que tenía como objetivo principal de preparar los discursos de los centuriones y tribunos de manera especial, su influencia fue tal, que esos discursos eran utilizados cuando Roma conquistaba un pueblo, conquista que no sólo era bélica sino cognitiva, territorial, artística y cultural.

Roma se desarrolló por esos procesos y esa gran influencia por estos tres tipos de profesores, a tal grado que esa expansión que tuvo a lo largo de la historia y por casi toda Europa evidenció que el principio de toda acción cultural se encuentra en el conocimiento y en las estrategias de guerra.

Tres cosas básicas que son importantes acentuar sobre esta influencia romana:

- a) Cultura: es una manera de ver el mundo a base de símbolos; b) Técnico: es una manera de ver el mundo a base de habilidades e instrumentos y; c) Institución social: es una manera de insertarse en el mundo a base de asociaciones, sin las cuales no habría maduración humana. (Fullat O. 2000, p. 16)

Lo inherente de todo esto es reconocer que Roma preparó a sus altos diligentes a la reflexión social, una orientación fundamental para la conquista, para comprender el conocimiento de otros pueblos y conquistarlos comprendiendo su cultura. Aunque el problematismo estuvo destinado a la clase alta, no cabe duda que tuvo sus implicaciones en el ejercicio de la libertad tal y como lo concebía el imperio romano.

La dinámica de esta actividad (problemática) hace énfasis en la constitución de saberes científicos y saberes no científicos; conocimientos derivados de las ciencias formales como de las ciencias axiológicas. Las primeras son científicas y las segundas son críticas.

El problematismo pedagógico se acentúa en el análisis crítico de la vida, independientemente si es ciencia formal, empírica o metafísica. Más que acuñar la idea de la reflexión, es importante considerar que los procesos educativos no tenían el soporte del problematismo a partir del año 150 d. C, dado que la educación era estrictamente escolástica y obedecía a los intereses del monasterio y de los reyes.

La idea del problematismo surgió con ideas brillantes hasta el preámbulo de la revolución francesa cuando Juan Bautista de la Salle (Francia, 1716) incluyó por vez primera el significado de enseñanza popular destinada a la educación de la lectoescritura en las niñas pobres (Avanzinni, 1978, p. 256).

Esta premisa fue distintiva, dado que Juan Bautista de la Salle le daba prioridad al género mujer en el que la lectura estaba basada en el método de desciframiento. Más que descifrar, de la Salle hacía que esa enseñanza de la lectura y la escritura estuviera basada en el desarrollo de la educación masiva, pues en este entonces no era decoroso educar a las mujeres.

1917 marca la pauta del problematismo pedagógico, ya que Celestín Freinet (Francia) enfatizó que el niño no es un adulto en pequeño, pero que desde temprana edad se les debe enseñar el valor de la cooperación y del trabajo. “La cooperación hace niños felices y el trabajo engendra la responsabilidad” (Abagnano y Visalberghi, 1976, p. 344).

Freinet sistematizó la educación popular e implantó una serie de técnicas basadas en la cooperación escolar, donde el niño aprendía a solidarizarse, pero al mismo tiempo desarrollaba habilidades sobre diversas áreas, como ciencia, matemática, geografía, lecto – escritura, estudios sociales, historias, entre otros.

El dibujo libre y la producción de textos escolares era una expresión básica de las técnicas que utilizaba en su escuela, ya que el niño debía aprender a pensar primero antes de desarrollar habilidades y técnicas. El cálculo vivo vino a determinar el carácter del problematismo pedagógico de Freinet; problematismo ligado a la vida y diseminado a través de praderas, ciudades y todo lo concerniente a la realidad circundante del niño y la niña.

El juego trabajo también significó un proceso para desarrollar habilidades múltiples. Los niños aprendían a modelar, a ser constructores a través del uso de instrumentos de trabajo,

dramatizar, a trabajar en equipo, que ante todo significó la mejor evidencia del problematismo pedagógico.

La narrativa fue otra técnica básica; sólo que fue vital para el desarrollo de otra técnica denominada el reportaje. Las narraciones surgían de la observación viva, de aquello que había sido vivenciado por el alumno; pero que también servía para el dialogo, la conversación y la descripción como técnicas múltiples que en la actualidad se utilizan.

La producción de revistas, paquines o textos literarios más cierta producción de la expresión libre a través del dibujo también fue vital; la enseñanza era una problematización que tenía transferencia del aprendizaje y que para 1972 en Brasil, Paulo Freire la convirtió en una educación para la esperanza.

La pedagogía del oprimido señala con exactitud la influencia que tuvo Freire en la problematización; descansa en el cuarto capítulo de su gran obra de la pedagogía del oprimido, una educación problematizadora basada en la alfabetización del mundo y que acuñaba la idea de denunciar a la educación bancaria. Pero este problematismo es el principio pedagógico fundamental para entender el verdadero significado de la educación popular, que significa proseguir más allá del procedimiento escolar, cuya tendencia o finalidad permite identificar nuevos roles tanto con docentes como con alumnos y que desencadena toda una serie de principios metodológicos para correlacionar acción y reflexión.

La UNESCO (1972) abrió una reflexión en el Congreso de la Pedagogía por Objetivos, el sentido y desarrollo del «aprender a ser», en el que el hombre debía superar el conocimiento técnico y acercarse a la convivencia y al «yo personal». Edgar Faure (1974) evidenció que el conocimiento científico no es nada sin el compromiso, con los actos de reflexión que se deben engendrar dentro del aula, donde el profesor debe asegurar una educación crítica.

Esto empuja a determinar, la necesidad de educación para el pueblo, donde el conocimiento va más allá de la educación formal y de todos los tecnicismos que se aprenden en la escuela. Una vez más, América Latina, se enaltece por aportes de esta naturaleza; los profesores ya no solo están adheridos al cumplimiento de los programas de estudio, sino al desarrollo de actividades o experiencias de aprendizajes orientadas a enseñar a pensar y a la resolución de problemas.

Hoy en día hay muchas razones para darle prioridad al problematismo – pedagógico dado que trasciende los niveles de transmisión de conocimientos hasta llegar al desarrollo de la conciencia como posicionamiento teológico. Si bien es cierto la pedagogía de Freinet fue fundamentada para visualizar la cooperación, en Freire se denotan metodologías concretas para transformar la práctica de los docentes.

3.3 Algunos Antecedentes históricos del desarrollo de la profesión docente

Escudriñar - de manera puntual o concreta – el desarrollo de la profesión docente en su origen resulta imposible descifrar. Se sabe que la profesión docente estuvo ligada a las universidades.

En el año 1221 se emplazaba a que los docentes debían de ser buenos lectores y disciplinados transmisores de conocimientos. Los frailes educaban a los frailes y se convertían en excelentes docentes de su labor pedagógica. Hombres de letras, lectores incalculables, ingenieros y espadachines constituían los soportes sobre los cuales giraba su trabajo docente. Pero no tenían títulos de docentes, porque como carrera tampoco existía y por lo cual para ejercer la docencia se necesitaba el *professo perfectum*. (Avanzinni, 1988, p. 129)

Para ejercer la docencia era Dr. en teología y *professo perfectum*, lo cual le permitía practicar la fe de manera sabia, sobria y ejemplar. Ser docente implicaba dominar el conocimiento y sobre todo gozar de una vida moral auténtica.

El objetivo de prescribir transmisión de conocimientos se les otorgó a los frailes como elementos fundamentales para el desarrollo de una clase. Se tenía como propósito insertar la obediencia como eje transversal de la formación de los alumnos. El punto clave es reconocer que aun cuando los frailes eran los primeros profesores profesionalmente hablando, no existían los títulos de profesor.

Se conoce que Juan Bautista de la Salle (1740), enfatizó sobre la educación de las niñas, argumentando que éstas debían tener autonomía personal e independencia social de los hombres; para ello se tenía que aburar la educación exclusiva varonil, educación arraigada en esta época y que se gestó sobre la base de la actividad de la transmisión de conocimientos sin llegar a la reflexión del mundo.

Charles Demian (1743) escribió en la revista “indagación social” acerca de la necesidad de formar profesores para que atendiera la realidad de las niñas. No cabe duda que este aporte

fue clave para el apareamiento de la profesión docente; una profesión que no estaba engendrada sobre la base de programas de estudio de exclusividad docente; sólo se sabe que la Universidad tenía docentes pero que, su nivel de desarrollo estaba basado en una profesión distinta (derecho, economía, filosofía, doctorado).

Pestalozzi creó el primer Instituto Normal de Maestros, ubicado en Iverdón, donde se enseñaba las prioridades que debía aprender un profesional que realmente quería enseñar. En el trabajo de Iverdón se señaló que la acción del docente estaba perfilada a su capacidad para transmitir conocimientos de: estética, música, poética, matemática, idioma, agropecuaria, dibujo, lenguaje, geografía, cartografía, ciencias, entre otros.

En Estrasburgo (Alemania, hoy Francia) cuando condenaron a los judíos por ser los causantes de la peste negra, se emplazó a los profesores que orientaron a sus alumnos sobre higiene y que desechara toda clase de invasión judía, pero esto significó que para 1779 Estrasburgo creara el primer currículum destinado en periodización de tiempo, en el que la higiene debía ser una asignatura vertebradora en la formación de docentes.

“Un docente tiene que enseñar hábitos higiénicos, debe tener dominio de la técnica del baño, del lavado y de todas las enfermedades que se pueden derivar de la falta de ello” (Fernández, 2008, p. 279).

La inserción a las carreras certificadas del profesorado fue clave para buscar una orientación pedagógica sobre como ubicar los planes y programas de estudio y desligarlo de la formación universitaria. Por ello en Estrasburgo se manifestó que la formación tenía que ser de corta duración (dos años) donde la práctica docente debía convertirse en un elemento de experimentación de desarrollo de actitudes y, sobre todo la vocación como principio inalienable de la carrera.

Estrasburgo convirtió su legado universitario en un colegio de profesorado donde la carrera del docente era la única, recibiendo atención exclusiva en esta área de desarrollo. En el año de 1575 con San Filipo, se introdujo la lectura comprensiva para la formación de alumnos y alumnas. Este legado significó un elemento de primer orden que retomó el colegio del profesorado Estrasburgo y que en la actualidad es un principio metodológico fundamental.

Charles Demien (1637 – 1689) planteó en Lyon (Francia) “la convicción de crear el seminario de San Carlos como institución de ingreso normalista” (Avanzinni, 1988, p. 224), en el que estuviese preservado a jóvenes pobres, capaces y deseosos de ser sacerdotes y profesores. La institución albergaba gratuitamente a estudiantes que deseaban recibir

enseñanza de teología y al mismo tiempo formación pedagógica, o sea una enseñanza de corta duración donde se le diera la oportunidad de estudiar en pequeñas escuelas de la ciudad.

En realidad, Charles Demian (Avanzini, 1988) fue un “asombroso precursor de todos los dominios pedagógicos que ingresa a los estudios de formación de profesores. A partir de 1667 crea para los niños pobres escuelas de caridad” (p. 224). Es el primero en sustituir el método simultáneo por el método individual, lo que permite que sea valorado en términos fundamentales como el pedagogo que planteó tres cosas:

- a. Creación del instituto de formación pedagógica
- b. El instituto era orientado para la gente pobre
- c. Utiliza el método individual para la formación de profesores

En los albores de la revolución francesa se desestima la formación de profesores; muy pocos esfuerzos hubo para regular por medio de una autoridad pública los oficios de enseñanza; sin embargo, en el período revolucionario también se levantó en forma breve una “Escuela normal del año III”; sin embargo, este proceso desapareció, pero el impacto que tuvo en los años posteriores a la revolución fue significativo.

Se sabe que Pestalozzi (Suiza, 1746 – 1827) inspirado en los principios pedagógicos de la educación, puso en práctica toda una serie de programas de estudio para la formación del instituto normal Iverdón. Francia había sido, desde esta óptica la cuna de la formación de docentes; es más Pestalozzi hizo énfasis en el método intuitivo, como fundamento de la enseñanza pero que al mismo tiempo lo planteó en la formación de profesores. Esto inspiró grandemente la creación de otros institutos normales, a tal grado que en el año de 1885 cada provincia o departamento de Francia tenía una escuela normal.

Este esbozo evolutivo fue determinante para el desarrollo de los conocimientos a tal grado que en los programas de estudio se incluía alfabetización, higiene, racionalización de la agricultura, dibujo, trabajos prácticos, poética, música – solfa, danza, elaboración de material didáctico y todo lo necesario en la formación pedagógica.

Para el año de 1904 existían dos tipos de instituciones en Francia: normales para profesores de primaria y normales para profesores de secundaria y superior. Cada una con su propia naturaleza, pero garantizando la siguiente fórmula pedagógica (Avanzini, 1988):

“Preparación en dos años de bachillerato y después dos años a la formación pedagógica (fórmula 2 + 2). También presentar el bachillerato por tres años, más un año de formación pedagógica (3 + 1).

Algunos bachilleratos frecuentan formación pedagógica (0 + 1). Finalmente existían instituciones suplentes que seguían las etapas de formación y que eran instituciones especializadas donde se hacía énfasis didáctico – pedagógica también especializada” (p. 228)

En los demás países también ha tenido trascendencia pedagógica, pero de una u otra forma se ha ido acrecentando el saber a tal grado que ha sido un requerimiento en los programas de estudio, en el desarrollo de la investigación científica. Con esto se ha aperturado que la pedagogía experimentada haya colocado la formación de licenciatura en ciencias de la educación como la etapa final de la formación pedagógica; pero que de una u otra forma vendría a representar la conclusión de la especialización docente.

Después de la segunda guerra mundial los países hicieron más énfasis donde la licenciatura en ciencias de la educación implicó:

“Tener dominio de la base científica, tener capacidad para interpretar datos numéricos o referentes a estudios científicos (matemática, estadística y física), donde las humanidades vendrían a presentar los aportes de Herbart (dominio, disciplina, instrucción). Este cimiento fue notorio en las capacidades que debían orientarse a través de la formación pedagógica”. (Alfieri y otros, 1999, p. 82)

Para el caso de El Salvador, la UNESCO planteó que la escuela normal es:

El proceso de formación integral del maestro salvadoreño, mediante el cual, éste entra en posesión de un conocimiento de fines, bienes culturales y valores, conocimientos y técnicas que le capaciten para ser un eficaz agente de la formación del hombre y del ciudadano. ((1967, p. 12)

Esto induce a pensar que la dinámica de la formación de maestros y de los aportes que se han dado a nivel mundial, implica una fuerte tendencia a colocar a los profesores dentro de la dinámica integral y que, su gran cometido, se encuentra en la capacidad de estos para apostarle a enseñar a pensar.

Es importante plantear que las escuelas normales vinieron a organizar los procesos de formación docente y, al mismo tiempo, generar una mística de trabajo, que en la actualidad es difícil de visualizar en muchos centros escolar de El Salvador. Es menester especificar, sobre la necesidad de cambiar el rumbo del país y colocar la formación del hombre y del ciudadano, en un nivel de primer jerarquía.

CAPÍTULO IV

DESARROLLO HISTÓRICO DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL SALVADOR

4.1 Origen de la educación y desarrollo del docente

Al tratar de descifrar el surgimiento de la educación en El Salvador, se hace necesario ubicar una línea de tiempo sobre los procesos formales del sistema educativo en especial a partir de 1832. Se sabe que en este año se decretó “El primer reglamento de enseñanza primaria” financiado por la municipalidad, donde los padres de familia eran los que posibilitaban su contribución financiera al establecimiento de las escuelas primarias. No existía una escuela de formación docente más que aquellas donde se generaba interés por la enseñanza.

A finales del siglo XIX, el trabajo de los docentes estaba basado en la transmisión de conocimientos. Por su puesto la formación docente estaba basada sobre la concepción del método Lancasteriano, con una orientación de escuelas unitarias “donde un maestro atendía dos o tres secciones diferentes” (Guzmán, 1999, p. 64).

Con el propósito de elaborar planes y programas de estudio en la región centroamericana, se celebró en 1893 en Guatemala, el primer congreso centroamericano de educación, donde se hizo hincapié en las ciencias del espíritu “el modelo positivista completado por algunas materias prácticas como el dibujo, la caligrafía, el trabajo manual, la agricultura y el canto, dominó el plan de estudios oficial hasta 1940” (Aguilar, 1996, p. 14).

Ninguna transformación significativa hubo hasta entonces, sólo se sabe que los intentos de transformar la educación eran esporádicos y que el magisterio estaba basado en la concepción artesanal de la profesión docente, la cual indica que la actividad de formación de profesores está en torno a sus experiencias vividas en las aulas. Quienes querían estudiar magisterio, lo hacían en el extranjero, a tal grado que no era exigible para desempeñarse como docente. Aunque es importante plantear que a partir de 1860 sólo existían tres escuelas normales donde hacía hincapié en la educación primaria. “Los maestros de nivel medio se formaban en la única escuela normal o en los colegios privados para varones o colegios religiosos para señoritas como el de la Asunción de Santa Ana” (Escamilla, 1981, p. 27).

De acuerdo a la Reforma de 1940 se modificaron los programas de las escuelas normales, con la única intención de propiciar una nueva formación que es la de superar la perspectiva artesanal y convertirla en un enfoque académico.

“El pensamiento del trabajo del MINED fue tan fundamental que para 1945 se formaron los planes y programas de todos los niveles”. (Escamilla, 1981, p. 28). A tal grado que estos programas esclarecían que todos los niños de 7 a 14 años debían recibir educación primaria donde los primeros 3 años (7 a 10 años) tenían carácter obligatorio, ante tal sentido la expansión de las escuelas normales fue tal que se tuvo que reorganizar los planes y los programas de estudio de la enseñanza primaria. “El Salvador adopta el programa de geografía e historia guatemalteca en vista de que erradica todo lo relativo a dificultades, guerra y luchas de estado y estado (Escamilla, 1981, p. 113).

Entre 1948 – 1950 se crea la escuela de trabajo social, la escuela normal superior y se refuerzan las escuelas normales de Izalco y Suchitoto; también se crearon las escuelas experimentales con nuevas metodologías, lo que requería de nueva preparación del docente, en atención a estos nuevos proyectos que se habían gestado. Por supuesto el expansionismo de las escuelas normales fue tal que la mayoría de jóvenes querían formarse como docentes, lo que implicó que para este entonces la docencia estuviera de moda.

En conversaciones realizadas con docentes jubilados (22 de mayo de 2014) se destaca entre otras cosas que:

[...] La geografía y la gramática eran asignaturas de primer nivel que recibían los futuros docentes, y que determinaba su preparación en el desarrollo de esa realidad a la que se debía apostar. Según ellos la docencia de este entonces debía ser capaz de dominar su propio idioma, aprender hablar en público, ser orador y, sobre todo aplicar la matemática. También exclaman (en conversación con los docentes jubilados) que las clases eran disciplinadas, con un régimen de orden y con actos de instrucción donde el enseñante era una persona sumamente preparada. Planteaban también que los estudios sociales eran desarrollados con metodología innovadora, pero también con un manejo conceptual que hoy en día no se compara a la formación actual del docente.

Cuando se introdujo el plan básico, la docencia era altamente desarrollada; docencia que aseguraba un nuevo horizonte en los alumnos; en especial los que estudiaban en las escuelas normales de educación superior. Si bien es cierto hay muchos cuestionamientos sobre su perfil autocrático, nadie puede negar que esta formación estaba configurada sobre la base de la disciplina y la instrucción, y más aún, en el régimen como forma de dominio sobre el estudiantado.

La segunda Reforma educativa fue la de 1968 y la educación se somete a un nuevo proceso de transformación, con el objetivo de ampliar el mercado interno a partir del desarrollo industrial y por tanto especializar mano de obra del nivel técnico – medio. Esto implicó que la formación de docentes fuera también especializada y desde esta óptica adquirió preponderancia la participación del magisterio.

Se crea Ciudad Normal (1968) y con ello se cualifica a la docencia salvadoreña y se le da un soporte significativo. El énfasis fue la formación de maestros en la educación básica y en ese sentido se convirtió a la escuela en la rectora de la formación de educadores en la parvularia, básica y media.

Para 1970 se introdujeron nuevas metodologías como la educación personalizada, el plan Dalton, el método Montessori, entre otros, que sirvieron como pautas para especializar aún más a otros profesores. A partir de la creación de Ciudad Normal se desarrollaron importantes modificaciones en el área de bienestar magisterial, modernización administrativa, infraestructura escolar y formación docente.

Lamentablemente Ciudad Normal fue cerrada en 1980. A partir de aquí, la formación docente pasó a tomar parte de los institutos tecnológicos y las universidades; lo que también implicó un retroceso en la formación profesional, dado que éstas últimas vieron en la profesión docente un negocio bastante ostentable, que enriquecería a los dueños de estas instituciones.

Para 1990 se creó el programa educación con participación en la comunidad y ante ello se necesitó cambios en la profesión docente, en especial los que atenderían el sistema de educación de adultos y educación a distancia. Sin embargo el MINED no retomaba la administración de los profesorados hasta 1998 a través de la Reforma Educativa en Marcha (1995 – 2005), y con esto marca un reporte y una sistematización clave en su desarrollo, de forma que se apoyó en gran medida el desarrollo profesional docente así como también la formación que tenía que ser fundamentada a través de asesorías pedagógicas a las universidades privadas.

4.2 Análisis previo de biografías

a. Procesamiento de las biografías

Los datos que se presentan en la parte siguiente están anclados en una serie de sesiones realizadas con profesores de la ciudad de Santa Ana. Estos datos fueron registrados en fichas

sistematizadoras orientadas al conocimiento de la experiencia profesional y, más aún, de los aportes que dieron cada uno de ellos en su momento al ámbito del proceso pedagógico.

La selección de cada profesor fue compleja, dado que no se tenía criterios de selección (aunque en el capítulo II estaban especificados) y por lo general se podían identificar a profesores que no reunían los requisitos indispensables. Aun así, se procedió a este proceso de manera que evidenciara datos aproximados a la realidad que se pretendía reconstruir.

En este sentido, los datos que se obtuvieron son los siguientes:

- De los profesores entrevistados, la mayoría pertenecieron en su formación a la Escuela Normal Alberto Másferrer.
- Se reflejó que el tributo más grande que los profesores han tenido son los formadores quienes les orientaron sobre el perfil y el modelo a seguir en el desarrollo de la docencia.
- Las asignaturas de mayor relevancia eran lenguaje y matemática.
- También recibían dibujo, música, estética, artes plásticas, danza, entre otras asignaturas que venían a complementar la formación en la docencia. Por supuesto esta formación incidía en la práctica docente a tal grado, que también los alumnos adquirían habilidades básicas sobre estas áreas.
- El tiempo de formación era de 2 años; pero existía una fuerte influencia de capacitaciones que recibían durante el ejercicio de su profesión.
- Se capacitaban varios docentes en áreas como idioma inglés, planificación didáctica, metodología didáctica, evaluación, geografía, historia, cosmografía, geometría, trigonometría, entre otras.

- Aunque no existían modelos rígidos de evaluación docente, existía el compromiso por querer hacer bien las cosas; compromiso definido como vocación para educar integralmente a los alumnos.
- La mística de trabajo era básica dado que la entrega hacia la formación de los alumnos era tal que la jornada laboral traspasaba el tiempo de contratación, por ejemplo: si algún alumno necesitaba ayuda, los profesores estaban prestos para orientarlos sin pago alguno.
- La asignatura de moral y cívica eran desarrolladas de manera transversal hasta que fue incluida a partir de 1972.
- La formación docente era rígida; pero esa rigidez también era trasladada a las prácticas educativas, lo que equivalía decir que la disciplina era fundamental en la formación de los alumnos, aunque a veces implicaba convertirse en autócratas, por ejemplo, la frase: las letras hasta en las venas entran.
- Muchos de los métodos de estudio perdían su naturaleza cuando el docente se convertía en un “disciplinador”, lo que equivalía decir que ese proceso de abordaje del conocimiento era estropeado por mucho maltrato.
- La evaluación del aprendizaje estaba determinada por técnicas, exámenes, laboratorios, álbumes, excursiones, caminatas, entre otros.
- Existía supervisión del director hacia sus docentes; pero a la vez la institución era evaluada por supervisores y, a partir de 1981 por directores de núcleos.

b. ¿Cómo se seleccionaron a los docentes – sujetos de estudio?

El mecanismo de selección estuvo definido a partir de los siguientes criterios:

- Los años del ejercicio de su profesión.
- Los aportes a la pedagogía en especial al trabajo de su especialidad, enfatizándose en la metodología.
- Forma de entender y comprender la realidad nacional de esa época.
- Compromiso con el cambio educativo, en especial en cuánto a planificación, comprensión de categoría y evaluación de los aprendizajes.
- Quedó excluido el criterio de “vida”, dado que se utilizó entrevista con intermediarios a familiares de aquellos docentes que aportaron al seno de la educación.
- La ciudad de Santa Ana fue de exclusividad aunque se exploraron a docentes de Metapán, Chalchuapa y Texistepeque.

4.3 Representación Esquemática de la Formación Docente

Estos esquemas fueron el resultado de la administración de la entrevista con historias profesionales, que en secuencia con el tema de investigación, evidenció la información siguiente:

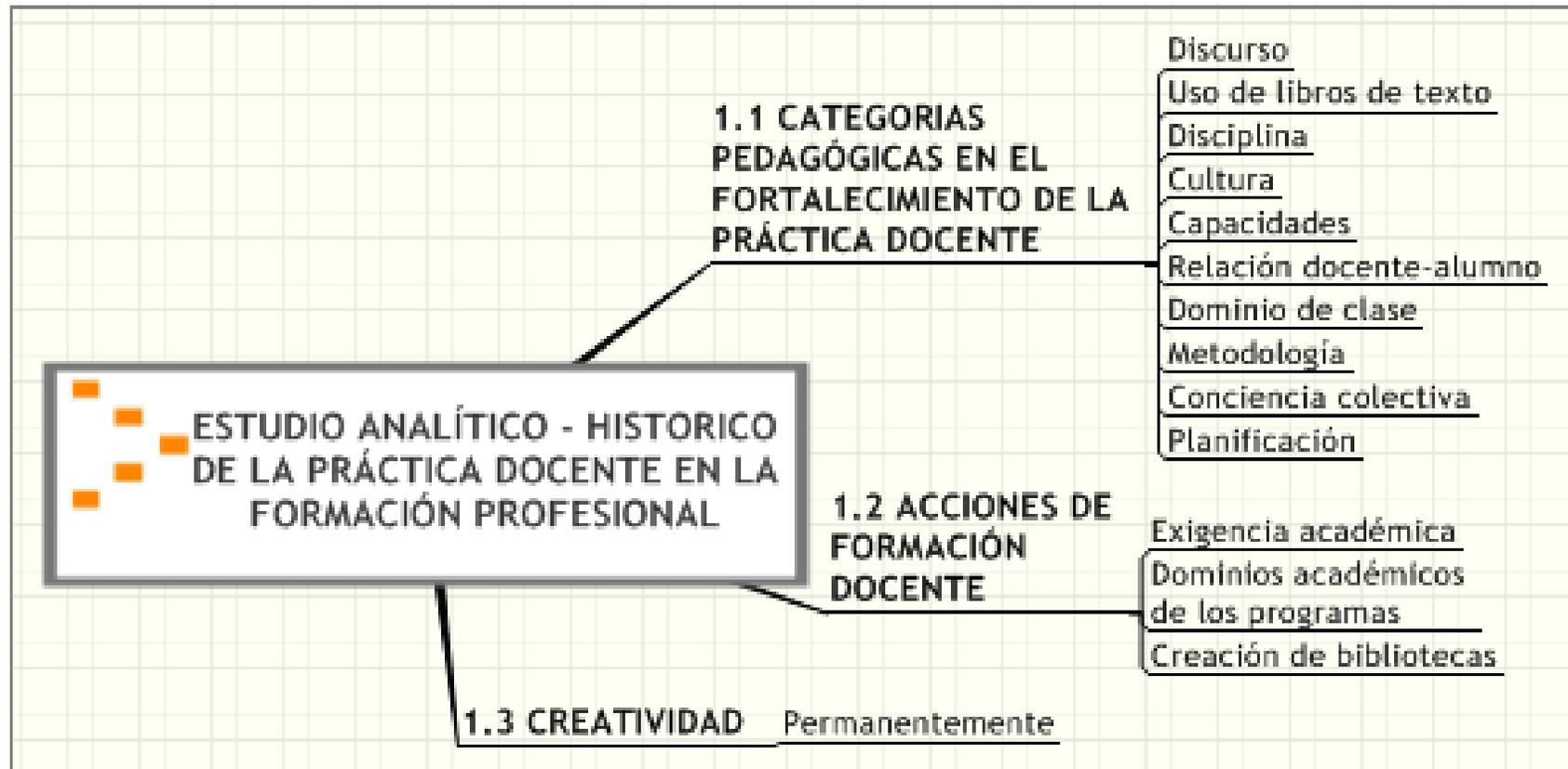


Figura 2. Esquema de la formación docente (Autoría propia). Hace énfasis a la organización de las categorías y las respuestas obtenidas de los docentes a través de la administración de la entrevista con historias profesionales.

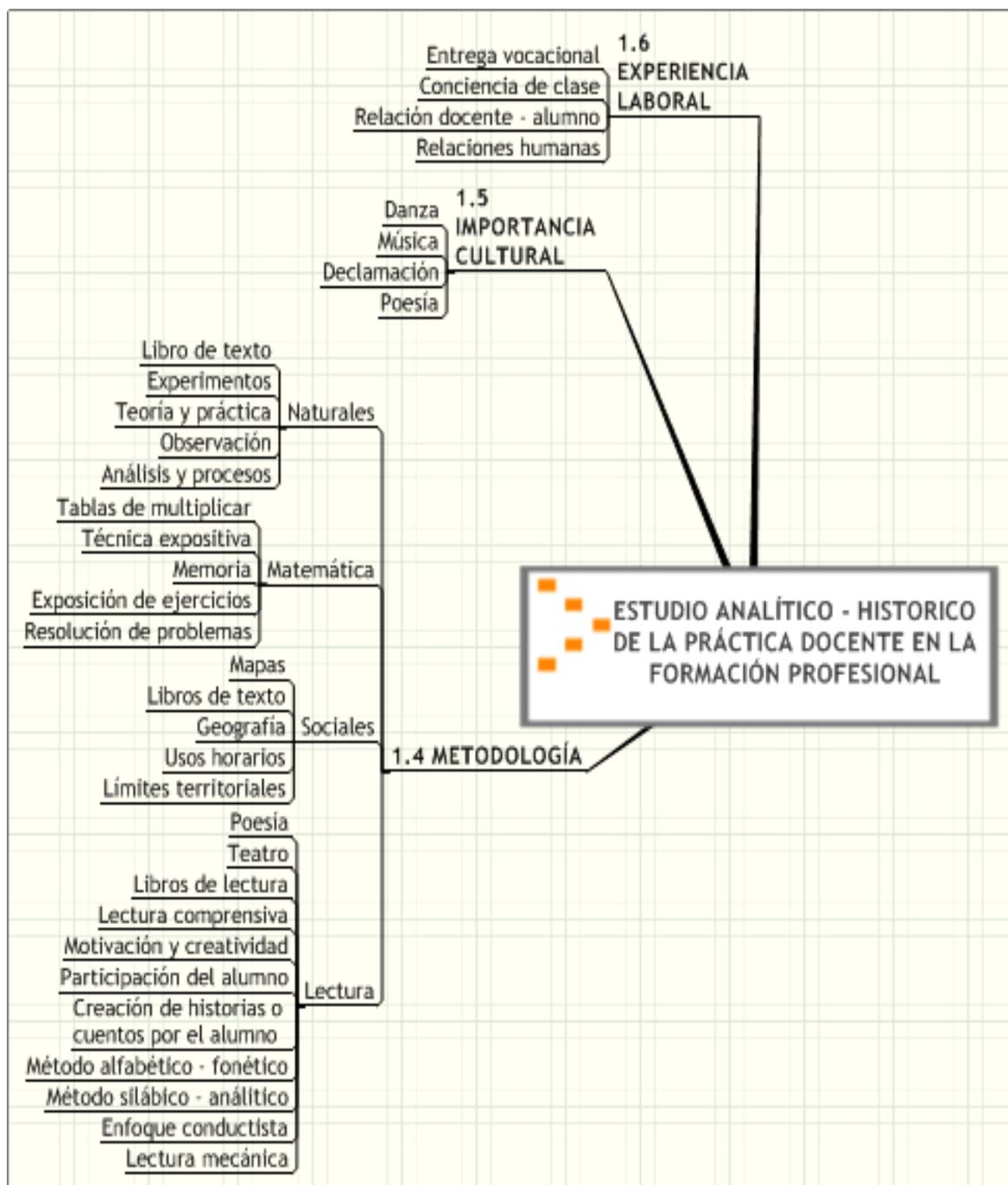


Figura 2 (Continuación) *Esquema de la formación docente (Autoría propia). Hace énfasis a la organización de las categorías y las respuestas obtenidas de los docentes a través de la administración de la entrevista con historias profesionales.*

4.4 Tesis fundamentales de la historia de la formación docente

- La práctica de la formación profesional es una actividad pedagógica sobre la preparación, evaluación y perfeccionamiento de aspirantes para docentes. Intervienen categorías como disciplina, relación docente – alumno, dominios académicos y curriculares, práctica de la moral, proceso de enseñanza aprendizaje, entre otros.
 - El discurso pedagógico constituye un elemento de primer orden en la formación docente y el fortalecimiento del ejercicio profesional, dado que el posicionamiento del “intérprete” debe articular la realidad en que se circunscribe la nueva formación docente y la práctica de la profesión.
 - El discurso docente se perfecciona durante la práctica del ejercicio de la profesión; práctica que se hace eficiente por medio de 3 cosas elementales: a) normativa prescripción (objetivos de formación, metodologías y evaluación); b) observación de la formación; y c) procesos de perfeccionamiento.
 - La disciplina constituye un proceso de compromiso del que se está formando para el docente; compromiso que se adhiere al evaluar su propia formación, así como también las medidas educativas básicas para su mejora.
1. La formación docente está ligada a la cultura educativa, que va desde una tradición metodológica, que incluye el uso de libros de textos hasta la correcta dirección de aquellas habilidades básicas para ejercer la docencia.
 2. La formación docente está ligada a la relación entre el facilitador o formador con el estudiante que se prepara en la docencia, una relación que se destaca por mística, valores morales, dominio de la clase o contenido y todo lo que se refiere a la tradición cultural de la formación.
 3. Para la formación docente es necesario colectivizar la conciencia de los formadores; esa colectivización que inicia desde el compromiso por querer hacer bien las cosas, una preparación auténtica y mucha inventiva.

4. La formación docente requiere planificación y por supuesto la creación de bibliotecas y exigencias académicas, que son base para su perfeccionamiento.
 5. La formación docente está ligado a los dominios académicos de los programas y una cultura individual que forje a los estudiantes de docencia a fortalecer sus conocimientos y habilidades básicas para la enseñanza.
- La creatividad es una dimensión de la formación docente. Implica innovación, arte, danza, poesía, individualidad, folklore, tradición y todo lo que tiene relación con los aspectos culturales. Históricamente la creatividad es un dominio cognitivo que está ligado a la capacidad de ejercer la docencia con novedad y que tiene su implicación con el desarrollo interactivo, comunicativo y metodológico de todo acontecer áulico.
 - La experiencia laboral es determinante en los formadores de docentes, no sólo implica trabajo empírico, sino mayor capacidad intelectual, así como también mejor dinámica de trabajo. Todo esto contribuye a la resolución de conflictos.
 - La cultura es determinante en la formación docente, no sólo implica danza, música, declamación, poesía, sino una tradición que indique que el cambio es necesario. Todo esto ayuda a engrandecer el proceso de enseñanza aprendizaje donde se forman los docentes, ya que esas experiencias que se pueden obtener de estas áreas, genera un trabajo de mejor valor en las nuevas generaciones de docentes.
 - La metodología en la formación docente tiene su especificidad en las ciencias naturales, matemática, ciencias sociales, lenguaje y lectura, y por su puesto el idioma inglés. Una metodología con esta división hace énfasis en que la formación docente también debe ser diversa, enriquecida por la didáctica general y fundamentada por la didáctica especial.

CAPITULO V

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

5.1 Características principales de la práctica docente

La práctica docente identificada a través del estudio que se realizó, se configura en tres términos fundamentales: el tacto pedagógico, las medidas educativas y la creatividad docente.

Sobre el tacto pedagógico es importante hacer notar que los datos que se obtuvieron se configuraron en estas tres subcategorías, las cuales surgieron a partir del sondeo que se realizó y no mediante la predeterminación de rasgos especificados con antelación. En torno a ello, se estableció la siguiente información:

Cuadro 3. Características del tacto pedagógico de la práctica docente (Autoría propia)

No.	Subcategoría	Especificación
1	Disciplina de trabajo	<p>Las clases se sustentaban en la disciplina de trabajo, caracterizada principalmente por prestar atención de parte del alumno, no molestar en clases, realizar las tareas y participar voluntariamente o no en las actividades que demandaban las escuelas. Esto implicaba que cuando se formaban docentes se tenía que seguir las normas establecidas dentro del aula, tales como: puntualidad, vestuario, responsabilidad, cumplimiento de horarios, saber vestirse, dominio de contenidos cuando se exigía una exposición.</p> <p>En otras palabras, la disciplina exigía concentración por parte del estudiante, así como también, cumplir con las tareas extra-clase</p>
2	Respeto	<p>La relación docente alumno está fundamentado en el respeto; categoría clave de la disciplina. Pero el respeto tenía que ser modelado por parte del docente formador, a fin de garantizar la reproducción de las buenas conductas en el estudiantado.</p> <p>El respeto implicaba desarrollo de la conciencia colectiva; lo que a su vez permitía que la relación entre estudiantes fuese favorable y garantizara la convivencia entre ellos.</p> <p>En este sentido el respeto implicaba: presentación personal, cuidado del lenguaje, saber ayudar, cumplir con las normas establecidas, horarios, entre otros.</p>
3	Exigencia académica	<p>Un acto de disciplina siempre implica por parte del alumno prepararse cognitivamente, en las diversas áreas del saber:</p>

ciencias de la naturaleza, matemática, estudios sociales, idioma nacional (lenguaje y literatura), idioma inglés, dibujo, educación musical, educación estética, educación moral y cívica.

Esto implica que el dominio de tales asignaturas solamente se podía desarrollar a través de habilidades y hábitos, que era la única manera para afrontar los desafíos que demandaba las prácticas docentes de esta época.

Indica los resultados obtenidos de las entrevistas con historias profesionales, registro de datos y sistematización de experiencias que los docentes citaron en torno a tacto pedagógico.

Sobre las medidas educativas se obtuvo lo siguiente, sin antes hacer notar que al igual que el tacto pedagógico las subcategorías surgieron mediante un análisis de la información obtenida en las entrevistas con historias profesionales:

Cuadro 4. Características de las medidas educativas (Autoría propia)

No.	Subcategoría	Especificación
1	Tipo de razonamiento	<p>Se resolvían conflictos mediante el ejemplo, asumiendo la fuerte convicción de disminuirlos a fin de que el proceso de enseñanza aprendizaje se desarrollaría en un clima fraterno o de respeto. Las prácticas docentes se desarrollaban, respetando el orden jerárquico, dado que, si existía una dificultad que el formador de docentes no podía resolver, entonces se recurría a la instancia inmediata superior.</p> <p>Esto implicaba que los formadores utilizaban un tipo de razonamiento práctico y de sentido común, el cual hace alusión que la “buena docencia” se desarrolla cuando aprende la cultura institucional, definida por el tiempo de la experiencia.</p>
2	Estrategias docentes	<p>Los métodos y técnicas de la enseñanza eran variados. Desde los métodos particulares de las asignaturas hasta el desarrollo de valores cívicos y morales, eran determinantes para que los estudiantes de docencia asumieran su formación con vocación, la cual les permitía afrontar los desafíos y tareas didácticas de manera responsable, desarrollando sus aptitudes.</p> <p>En ciencias naturales se utilizaron libros de textos, existía los experimentos, las caminatas, las clases paseo y, sobre todo, se enlazaba la teoría y la práctica.</p> <p>En matemática se definían estrategias para enseñar a multiplicar, desarrollar la memoria aritmética y algebraica, se realizaban exposiciones de ejercicios, resolución de problemas entre otros.</p> <p>En estudios sociales se planteaban tareas sobre cómo elaborar mapas, los husos horarios, límites territoriales, y en fin todo lo</p>

asociado a geografía, ya que lo que prevalecía era enseñar cultura y permitir que el alumno emitiera juicios sobre una determinada realidad.

En idioma nacional (lenguaje y literatura) se motivaba la creatividad, se enseñaba a leer y escribir utilizando el método alfabético (fonético), silábico y existía una tendencia hacia la búsqueda de estrategias para pasar de la lectura mecánica a la lectura comprensiva.

En cultura se definían estrategias para dar danza, dibujo, poesía, declamación, entre otros.

Se destacan los resultados de entrevista con historias profesionales, registro de datos y sistematización de experiencias que los docentes citaron en torno a medidas educativas.

La creatividad docente se caracterizó de la siguiente manera:

Cuadro 5. Características de la creatividad docente (Autoría propia)

No.	Subcategoría	Especificación
1	Invención didáctica	<p>Si bien es cierto el proceso de renovación pedagógica está adheridos a la multiplicidad de estrategias docentes que se utilizan en el aula, es importante apuntar que la mayor parte de las clases eran rutinarias, basada en el aprendizaje memorístico. Muchos docentes formadores trataban de aplicar nuevos métodos para dinamizar las clases; sin embargo la manera de poder evaluar los aprendizajes era a través de evaluaciones mecánicas, donde se requería que el estudiante emitiera una respuesta «al pie de la letra».</p> <p>Es menester plantear que a pesar de ciertas rutina que desarrollaba especialmente en asignaturas de idioma nacional, muchas de las actividades estaban orientadas a la desarrollo de la creatividad, dado que implicaba diversas tareas que el estudiante tenía que realizar y que le generaba un aprendizaje previo antes de insertarse al mundo laboral.</p>

Indica los resultados obtenidos de las entrevistas con historias profesionales, registro de datos y sistematización de experiencias que los docentes citaron en torno a creatividad docente.

La información obtenida permitió comprender –de mejor manera- la dinámica de la práctica docente, la cual sólo puede visualizarse de una perspectiva práctica y científica, cuando se evidencie la lógica de la formación profesional, la cual se amparaba para la década de los años ochenta, sobre el Programa de Perfeccionamiento de Maestros en Servicio.

Esto generó un proceso de fortalecimiento de la formación profesional, pero al mismo tiempo, un fundamento clave en el ejercicio de la práctica docente, su organización y, sobre todo, sus estímulos para la mejora continua.

5.2 Características principales de la formación profesional

La formación profesional fue analizada a través de tres subcategorías: desarrollo de la profesión, preparación académica y aplicación de conocimientos.

Sobre el desarrollo de la profesión es importante hacer notar que los datos que se obtuvieron se configuraron en estas tres subcategorías, las cuales surgieron a partir del sondeo que se realizó y no mediante la predeterminación de rasgos especificados con antelación. En torno a ello, se estableció la siguiente información:

Cuadro 6. Características del desarrollo de la profesión docente (Autoría propia)

No.	Subcategoría	Especificación
1	Programas de capacitación	<p>La formación profesional se vincula a dos dimensiones básicas: proceso profesional de la carrera y formación permanente.</p> <p>Existía un plan de estudio (plan 1, plan 2 y plan 3) que contribuía a los estudiantes en formación inicial, así como también a maestros en servicio. Lo importante de todo esto es que los procesos de información educativa estaban definidos sobre el significado de fortalecimiento, dado que, si viene s cierto, los estudiantes realizaban tareas o actividades que las asignaturas demandaban, también era clave su participación en conferencias, simposio, panel fórum, entre otros.</p> <p>A los maestros en servicios se les capacitaban con metodologías activas, destacando la metodología participativa, el plan Dalton, la educación personalizada, oratoria, declamación, danza folclórica, gramática, entre otros.</p>
2	Estimulación de las buenas prácticas en el aula	<p>A los alumnos se les estimulaba a realizar la práctica docente con eficiencia y creatividad, dado que las palabras de ayuda o de felicitación iban en consonancia con el rendimiento asumido. Cuando se supervisaba una práctica docente, el formador no solo observaba el desempeño del estudiante, sino que monitoreaba y controlaba su trabajo, mediante la planificación didáctica que este debía entregar por lo menos 15 días antes.</p> <p>Se visualizaba la transmisión, los procesos de adquisición, los métodos empleados, la evaluación y las actividades de fijación que el estudiante asumía cuando exponía un determinado</p>

3	Organización de la enseñanza	<p>contenido. Por ejemplo, un objetivo de aprendizaje era analizar entorno a su situación práctica y que tenía que ser logrado de acuerdo a lo planificado.</p> <p>Por eso era importante que en la planificación didáctica estuviera planteada la motivación, la elaboración y la retroalimentación como elementos clave del desarrollo de conocimientos y actitudes.</p> <p>Existían programas organizativos de la práctica docente. Cada uno de ellos estaba orientado a que el alumno en formación aprendiera sobre las experiencias de aprendizaje, que fundamentaban el significado de planificación didáctica y el desarrollo o ejecución de los procesos educativos.</p> <p>En otras palabras, se orientaba al alumno en formación a que planificara la clase y desarrollara el proceso didáctico, tal y como había sido planeada. En ese sentido, se aprendía de la norma didáctica y, al mismo tiempo, se invitaba al alumno en formación a que tomara decisiones tal y como se había organizado el proceso.</p> <p>El uso de los recursos didácticos obedecía a los procesos organizativos. Si se había planeado, entonces era permitido su utilización, tal es el caso de Ciencias Sociales, como el uso de los mapas o relieves que se estudiaban en sub-áreas como la Geografía y la Historia.</p> <p>En esta dinámica, se aprendía a dibujar, a preparar recursos didácticos y, sobre todo, razonar las intenciones de su utilización.</p>
---	------------------------------	---

Indica los resultados obtenidos de las entrevistas con historias profesionales, registro de datos y sistematización de experiencias que los docentes citaron en torno a desarrollo de la profesión.

En cuanto a la preparación académica, se obtuvo lo siguiente:

Cuadro 7. Características de la preparación académica (Autoría propia)

No.	Subcategoría	Especificación
1	Tiempo de estudio	<p>Los años de preparación son dos. Pero el tiempo de dedicación a la tarea docente fue de ocho horas, combinando teoría y práctica. Es importante tomar en cuenta, que esa teoría estaba orientada a la aplicación de conocimientos, los cuales se desarrollaban en el aula y en las escuelas que con anticipación ya estaban establecidas para que los estudiantes en formación realizaran sus prácticas docentes.</p> <p>Se aprendía de la jornada completa de trabajo en las escuelas. Por lo tanto, el estudiante en formación no solo asistía en horarios particulares, propia de su exigencia; él aprendía de todos los acontecimientos que se especifican en la vida en las aulas y en</p>

2	Desarrollo de habilidades, destrezas y hábitos	<p>las escuelas.</p> <p>Se aprendía a elaborar diversos recursos, así como también a planear la enseñanza. Además se incluía actividades de refuerzos y evaluación; lo que implicaba que los estudiantes en formación desarrollaban habilidades técnicas, procedimentales y, sobre todo, hábitos profesionales, los cuales iban desde aprender a resolver conflictos, como a perfeccionar su vocación docente.</p> <p>Se aprendía a organizar bibliotecas; por lo tanto, se desarrollaban habilidades sobre sistemas decimales bibliotecarios, a parte de que el dibujo y la ortografía eran elementos que se configuraban en ese sentido.</p> <p>La redacción, el tener una buena letra era importante para aprender a ser docencia, a lo que también se incluía sobre cómo utilizar correctamente la pizarra.</p> <p>Pero también había clases de oralidad, a fin de ir afinando la voz y preparar al estudiante en formación a pronunciar bien las palabras, así como a descifrar términos o conceptos de igual naturaleza.</p>
3	Actitudes profesionales	<p>Se hacía énfasis en las actitudes que un profesional debía tener, así como la necesidad de perfeccionar la vocación docente. Se tomaba como punto de partida la responsabilidad del estudiante, dado que el cumplimiento del deber era fundamental para desarrollar las prácticas docentes.</p> <p>El cumplimiento a normas disciplinarias y el respeto a las autoridades era un cimiento de desarrollo profesional. El deber de no mentir al criticar, el decir la verdad y, sobre todo, la lealtad eran actitudes que se valoraban importantemente en la formación del estudiantado.</p>

Indica los resultados obtenidos de las entrevistas con historias profesionales, registro de datos y sistematización de experiencias que los docentes citaron en torno a la preparación académica.

Sobre la aplicación de conocimientos, se identificó la siguiente información:

Cuadro 8. Características de la aplicación de conocimientos (Autoría propia)

No.	Subcategoría	Especificación
1	Principio didáctico de visualización	<p>Se presentaban ilustraciones durante las clases. Se invitaba a los estudiantes en formación a desarrollar habilidades como elaboración de mapas, mapas mundi, maquetas y todo lo relacionado a la parte de geografía e historia.</p> <p>Durante las clases de didáctica se hacían demostraciones; el propósito era que los estudiantes adquirieran la capacidad de observar, y al mismo tiempo, de realizar experimentaciones para</p>

		<p>verificar en la práctica la teoría desarrollada.</p> <p>Se trataba de enlazar lo concreto con lo abstracto, dado que no solo se aprendía de las experiencias observables, sino que además se le daba prioridad al discurso del docente, así como también el desarrollo del pensamiento abstracto.</p>
2	Enlace entre la teoría y la práctica	<p>Las prácticas docentes son expresión básica de este principio. La planificación didáctica, la organización de una clase, la journalización y la preparación de guías didácticas formaban parte de todas las prácticas técnicas que el estudiante en formación debía dominar antes del desarrollo del proceso didáctico. Este principio sólo puede entenderse cuando le antecede la organización del aula, la utilización de los espacios y tiempos, que son ante todo, elementos principales de que el enlace entre la teoría y la práctica se sistematiza y se planea.</p>
3	Evaluación y consolidación de conocimientos	<p>Se evaluaba no solo a través de pruebas objetivas. También se incluían los trabajos demostrativos y procesos de autoevaluación, aunque reinaba más que todo una intravaloración sobre cómo se realizaban las prácticas docentes. Se utilizaban hojas de cotejo o escalas estimativas simples y compuestas, a fin de indagar el progreso del estudiante en formación sobre sus habilidades y actitudes profesionales (vocación).</p>

Indica los resultados obtenidos de las entrevistas con historias profesionales, registro de datos y sistematización de experiencias que los docentes citaron en torno a la aplicación de conocimientos.

Concebir la formación profesional desde estas subcategorías resulta muy ínfima, ya que su desarrollo, sus contradicciones y su impacto en la formación de otros profesionales ha sido tal, que en la actualidad se considere como los «grandes maestros» de Ciudad Normal Alberto Masferrer, cuyo posicionamiento hoy se les recuerde como los maestros de la vocación.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y ESTRATEGIAS DE SEGUIMIENTO

6.1 Conclusiones

- La formación profesional se vinculó a la vocación de los estudiantes que pretendían estudiar la carrera de docencia; lo que equivalía decir que dicha preparación profesional se expresara en términos de servicio, esfuerzo, responsabilidad y habilidades básicas para el ejercicio profesional en varias de sus dimensiones: educación artística, aprendizaje de matemática, dominio del idioma nacional, oratoria, discurso pedagógico.
- Los programas de capacitación fundamentaron la formación profesional del estudiante. La multiplicidad de necesidades de formación, más el aprendizaje que se gestaban en las escuelas, contribuía en gran medida para su desarrollo integral.
- La creatividad y, sobre todo, la eficiencia del trabajo se estimulaba, permitiendo una mejora cualitativa del trabajo ulterior del estudiante en formación. Los procesos de adquisición, los métodos empleados y las actividades que fijaban el conocimiento, eran observados por los docentes formadores, que monitoreaban el trabajo de los alumnos pero que al mismo tiempo los estimulaba con buenas calificaciones y otorgando otra asignatura para que fuera desarrollada por el estudiante en la práctica docente. En otras palabras, la estimulación estaba adherido en la confianza del trabajo del estudiante practicante.
- La organización de la enseñanza iniciaba con la planificación de la clase, con la preparación de guías didácticas y de laboratorios; lo que permitía al desarrollo de experiencias de aprendizaje tal y como había sido concebido en el trabajo previo. Esto permitía un trabajo organizacional, fundamentada en la confianza, en el respeto y sobre todo en la innovación, la cual era producto de lo que se había planificado previamente.

- Existía preparación del estudiante en las estrategias del abordaje de la práctica docente, que se adhería a las características principales de las asignaturas: en matemática, se aprendían métodos para abordar aritmética y álgebra, resolución de problemas, establecimientos de casos matemáticos. En estudios sociales se orientaba a comprender la realidad nacional, en especial prevalecía enseñar cultura y todo lo asociado a la epistemología de geografía e historia. En estética se aprendía a dibujar con técnicas múltiples y, de manera concreta el dibujo en cuadrícula y proyectado, según las habilidades de los estudiantes. En idioma nacional, los esfuerzos se encaminaban a buscar estrategias didácticas sobre gramática (ortografía y redacción), la enseñanza de la lectura y escritura, estaban basadas en la utilización de un método en específico con tendencia a leer para comprender. En ciencias de la naturaleza se realizaban caminatas y, más que todo, el dominio discursivo de la asignatura acompañado de experimentaciones.
- La innovación didáctica se fundamentó en la creatividad docente, tratando de superar las clases rutinarias y el aprendizaje memorístico. Desde esta óptica se fueron superando las evaluaciones mecánicas, a fin de gestar prácticas renovadas de acuerdo a métodos como la educación personalizada, el plan Dalton, los paneles fórum, comunicación educativa, entre otros.
- El escenario y el tiempo de preparación del estudiante en formación era propicio para desarrollar habilidades, destrezas y hábitos; lo que se encaminaba a engrandecer la vocación del estudiante; vocación que se fortalecía mediante las prácticas docentes y cuando se ejercía la docencia en una determinada escuela. En este sentido el cumplimiento a normas disciplinarias y el respeto a compañeros de trabajo engrandecía el desarrollo de la profesión, en el que la ética ocupaba un lugar preponderante.

6.2 Estrategias de seguimiento

- Realizar investigaciones históricas, de forma que revele los cambios y evolución que ha tenido un fenómeno o un proceso planificado, de modo que permita comprender la realidad histórica y analizar su situación actual.

- Conformar grupos de reflexión de la docencia actual, a fin de rescatar historias inéditas sobre innovación didáctica y todo lo asociado a los procesos de enseñanza aprendizaje, de forma que sean plausibles para reconocer el valor de la vocación del profesorado salvadoreño, e identificar aquellas prácticas exitosas.

- Discutir con la docencia actual, en especial con la de ANDES 21 DE JULIO y BASES MAGISTERIALES, los resultados de esta investigación de modo que contribuya a reconocer la importancia de la docencia de educación básica y aplicar aquellas prácticas innovadoras que fueron exitosas en esa época.

- Conformar grupos de autoformación docente que analicen la situación actual del currículo nacional y lo introduzcan en el tapete de la investigación acción para transformar los procesos didácticos en sus dimensiones científicas, de procedimiento, de evaluación de los aprendizajes y de ética.

Referencias

- Abbagnano, N. & Visalberghi, A., 1995. *Historia de la Pedagogía*. Duodécima ed. México D. F: FONDO DE CULTURA ECONÓMICA.
- Aguilar, G., 1996. *Historia de la Educación en El Salvador (Documento I de la Reforma Educativa)*. San Salvador: MINED.
- Avanzinni, G., 1984. *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días*. Paris: Fondo de Cultura Económica.
- Bouché, P., García, M., Quintana, J. & Ruiz, M., 2002. *Antropología de la Educación*. Madrid: Síntesis.
- Carr, W., 1999. *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Classen, I., Bollín, C. & Pacheco, B., 1998. *Proyecto Apoyo a la Reforma en la Formación de Maestros de Educación Básica, MINED-GTZ El Salvador*. [En línea]
Available at: <http://www.ufg.edu.sv/ufg/theorethikos/Julio98/Docentes.html>
- ECA, Estudios Centroamericanos, 1995. *La Educación en El Salvador. Número Monográfico*. San Salvador: ECA.
- El Salvador, Informes de Estados, 2011. *Informes de Estados*. [En línea]
Available at: <http://www2.ohchr.org/english/bodies/docs/coredocs/HRI-CORE-SLV-2011.pdf>
- Escamilla, M., 1981. *La Reforma Educativa*. San Salvador: MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE EL SALVADOR.
- García, M., 2004. *Las mujeres y los equipos directivos (tesis doctoral)*, Almería: Universidad de Almería.
- Goetz, J. & LeCompte, M., 1988. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Guzmán, J., 1999. *Educación en El Salvador. Número Monográfico*. San Salvador: UCA EDITORES.
- Guzmán, J., 2005. Transformación de la Educación en El Salvador. *Estudios Centroamericanos (ECA)*, p. 630.
- L, H. & Krandzalov, 1965. *Fundamentos de la historia*. La Habana: Universitaria.
- Mcmilan, M., 2009. Investigación histórica-analítica. En: Mcmilan, ed. *Investigación educativa*. Bogotá: PrinceHall, pp. 78-99.
- Pérez, L., 1996. *Educación y Sociedad rural en El Salvador*. Santa Ana: UCA Editore.
- Picardo, J., 2002. *Teoría y Praxis educativa*. San Salvador: INFORP/UES.
- Quintanar, E., 2004. *Investigación de mercados*. México D. F: Pearson Educación.
- Reimer, F., 1994. *La calidad de la Educación en El Salvador para el siglo XXI*. San Salvador: UCA- Editores.
- Santos, M., 2012. *Ciencia Online*. [En línea]
Available at: <http://www.cienciaonline.com/2012/04/26/la-escuela-no-cambia-por-decreto-entrevista->

[a-miguel-angel-santos-guerra/](#)
[Último acceso: 2 mayo 2015].

Stenhouse, L., 1981. *Cambiar el currículum, cambiar la escuela*. Barcelona: LAERTES.

Voli, F., 2004. *Sentirse bien en el aula*. Madrid: PPC.

ANEXOS

ANEXO 1
UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
DEPARTAMENTO DE CC. SOCIALES, FILOSOFÍA Y LETRAS



ENTREVISTA CON HISTORIAS DE VIDA

OBJETIVO: recoger información para reconstruir historias de vida de profesionales.

INDICACIONES: a continuación, se plantea una serie de preguntas relacionadas con la historia que usted desarrolló, se le pide responda según su criterio y recuerdo.

A) DATOS GENERALES

- Nombre: _____
- Profesión: _____
- Especialidad: _____
- Años de trabajo: _____
- Año de jubilación: _____

B) PREÁMBULOS

- ¿En qué año ingresó a la escuela normal? _____
- ¿Cuántos años tenía? _____
- ¿Cuál fue la asignatura que más le llamó la atención? _____
- ¿Se recuerda de un nombre de algún profesor que haya tenido?

C) GUÍA DE PREGUNTAS

- ¿Qué características tenía este docente?
- ¿De cuántos años fue su formación en la escuela normal?

- ¿Qué asignaturas recibió de clases?

D) FORTALECIMIENTO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

- ¿Qué valoración puede hacer con respecto a la formación que usted recibió?
- A parte de los años de formación ¿recibió capacitación adicional cuando ya ejercía la docencia?
- ¿Se evaluaba la docencia en ese entonces?
- ¿Qué tipo de estímulo se recibía al respecto?

E) PREPARACIÓN ACADÉMICA

- Con respecto a la preparación intelectual que tenía en ese entonces, ¿qué valoración podría hacer de su profesor de su época?
- ¿Se le exigía lectura? ¿De qué tipo?
- ¿Se le exigía dibujo y música? ¿Cuánto tiempo era sugerido?

F) MOMENTO DE APLICACIÓN

- ¿Salían con trabajo cuando se graduaban?
- ¿Cómo se trabajaba con los alumnos? ¿Cuál era la prioridad?
- ¿La matemática y el lenguaje ocupaba el primer lugar de relevancia para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje?

ANEXO 2
UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
DEPARTAMENTO DE CC. SOCIALES, FILOSOFÍA Y LETRAS



**ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD CON HISTORIAS
PROFESIONALES**

OBJETIVO: recoger información acerca del estudio analítico histórico de la práctica docente en la formación profesional.

INDICACIONES: a continuación, se plantea una serie de preguntas relacionadas con la historia que usted desarrolló, se le pide responda según su criterio y recuerdo.

G) GUÍA DE PREGUNTAS

Práctica docente

- ¿Qué categorías pedagógicas son necesarias incluir en el fortalecimiento de la práctica docente?
- ¿Qué acciones deberían tomar las escuelas de formación docente para fortalecer la preparación académica
- La creatividad en el acto docente ¿en qué momento debería emplearse?
- ¿La metodología era adecuada para la enseñanza?
- ¿Qué tipo de métodos se empleaba?
- Para la matemática ¿qué técnica se utilizaba?
- El lenguaje ¿cómo se enseñaba?
- Para la enseñanza de las C. C. Sociales ¿de qué se hacía uso?
- Para las Ciencias Naturales ¿cuáles eran las técnicas más apropiadas?
- Para la danza, música y el arte ¿qué métodos utilizaban?

Formación profesional

- ¿Cómo evalúa usted la formación profesional de los profesores de su época?
- ¿Cómo evalúa usted las capacidades y habilidades que desarrollaban los profesores de ese entonces?
- Mencione ¿cuáles son las experiencias significativas cuando usted daba clases?
- ¿Era apoyada la formación con tareas extracurriculares? ¿De qué tipo?
- ¿Había mística de trabajo?
- ¿Cómo eran los estudiantes de ese entonces?
- La evaluación ¿cómo se caracterizaba?
- ¿Qué comentarios finales puede hacer a la formación profesional?