

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
ESCUELA DE POSGRADOS



TESIS DE POSGRADO

“PERFIL DOCENTE REQUERIDO PARA LA MAESTRÍA EN
PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA SUPERIOR EN LA FACULTAD
MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE”

PRESENTADO POR:

ILLIANA STEPHANIE ARIAS SALEGIO
MAGDALENA DEL CARMEN OLMEDO GRIJALVA

PARA OPTAR AL GRADO DE:

MAESTRA EN PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA SUPERIOR

DOCENTE ASESOR:

MAESTRO CARLOS ARTURO FAJARDO MARTÍNEZ

ENERO DE 2018

SANTA ANA

EL SALVADOR

CENTROAMÉRICA

**UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
AUTORIDADES CENTRALES**

MSC. ROGER ARMANDO ARIAS ALVARADO
RECTOR

DR. MANUEL DE JESÚS JOYA ÁBREGO
VICERRECTOR ACADÉMICO

ING. NELSON BERNABÉ GRANADOS ÁLVAREZ
VICERRECTOR ADMINISTRATIVO

MSC. CRISTÓBAL HERNÁN RÍOS BENÍTEZ
SECRETARIO GENERAL

MSC. CLAUDIA MARÍA MELGAR DE ZAMBRANA
DEFENSORA DE LOS DERECHOS UNIVERSITARIOS

LIC. RAFAEL HUMBERTO PEÑA MARÍN
FISCAL GENERAL

**UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
AUTORIDADES DE LA FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE**

**DR. RAÚL ERNESTO AZCÚNAGA LÓPEZ
DECANO**

**ING. ROBERTO CARLOS SIGÜENZA CAMPOS
VICEDECANO**

**MSC. DAVID ALFONSO MATA ALDANA
SECRETARIO DE LA FACULTAD**

**MSC. RINA CLARIBEL BOLAÑOS DE ZOMETA
DIRECTORA DE LA ESCUELA DE POSGRADOS**

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradecerle a Dios por darnos la vida, por permitirnos cumplir esta meta y porque de Él recibimos la sabiduría para concluir con éxito nuestra carrera.

Asimismo, agradecer a nuestras familias, quienes con su apoyo moral nos han dado las fuerzas y la motivación necesaria para obtener el grado al que ostentamos en esta oportunidad, a quienes hemos tenido que dedicar menos tiempo, sin embargo, mostraron su tolerancia hasta el último momento.

También agradecemos a la Universidad de El Salvador por brindar el espacio académico para profesionalizarnos en tan prestigiosa institución; de igual forma, agradecer al cuerpo docente por compartir sus conocimientos y conducir el proceso de formación, fundamentado en la ética profesional.

Además, hacemos extensiva nuestra gratitud al Maestro Carlos Arturo Fajardo Martínez, asesor de este trabajo de grado, por su incondicional acompañamiento, por el tiempo dedicado a orientar la investigación y por motivarnos a culminar nuestro proceso.

Particularmente queremos agradecer al Maestro Luis Mario Castellanos, por sus orientaciones técnicas y científicas en la ejecución de este trabajo de investigación, quien no escatimó tiempo ni recursos para la culminación de esta fase.

Y por último, pero no por eso menos importante, a nuestros compañeros y amigos, quienes gentilmente brindaron su apoyo en este estudio.

LISTA DE ABREVIATURAS

LES:	Ley de Educación Superior
MPDS:	Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior
PEA:	Proceso de Enseñanza-Aprendizaje
TIC:	Tecnologías de la Información y la Comunicación

ÍNDICE

	PAG.
INTRODUCCIÓN.....	VIII
CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	10
1.1 DESCRIPCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.	10
1.2 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.	13
1.3 OBJETIVOS.	13
1.3.1 <i>General</i>	<i>13</i>
1.3.2 <i>Específicos</i>	<i>13</i>
1.4 JUSTIFICACIÓN.	14
1.5 LÍMITES Y ALCANCES.	15
CAPÍTULO II ESTADO DEL ARTE.....	16
2.1 INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA.	16
2.2 ANTECEDENTES DEL TEMA-PROBLEMA	21
2.2.1 <i>Experiencia Docente</i>	<i>21</i>
2.2.2 <i>Competencias Docentes</i>	<i>23</i>
2.2.3 <i>Clima de Aprendizaje</i>	<i>28</i>
2.3 ESTUDIOS EXISTENTES DEL TEMA-PROBLEMA	31
2.4.1 <i>Constitución de la República</i>	<i>34</i>
2.4.2 <i>Ley de Educación Superior</i>	<i>36</i>
2.4.3 <i>Ley Orgánica de la Universidad de El Salvador</i>	<i>38</i>
2.4.4 <i>Reglamento General de la Ley Orgánica de la Universidad de El Salvador</i>	<i>39</i>
CAPÍTULO III DISEÑO METODOLÓGICO.....	40
3.1 ENFOQUE	40
3.2 MÉTODO	40
3.3 TIPO DE ESTUDIO	41
3.4 POBLACIÓN Y MUESTRA	41
3.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	42
3.6 ESTRATEGIAS DE RECOLECCIÓN, PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	43
3.7 CONSIDERACIONES ÉTICAS	45
CAPÍTULO IV. DISCUSIÓN Y ANALISIS DE RESULTADOS.....	46
4.1 COMPETENCIAS QUE EL DOCENTE DEBE POSEER PARTIENDO DEL ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS DEFINIDOS EN EL PLAN DE ESTUDIO DE LA MPDS.	48
4.2 PERFIL DOCENTE ACTUAL EN COMPARACIÓN CON EL PERFIL DOCENTE REQUERIDO PARA DESARROLLAR LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LA MPDS.	54
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	62
4.1 CONCLUSIONES	62
4.2 RECOMENDACIONES	64
REFERENCIAS.....	66

ANEXOS 70

Anexo "A" Guía de entrevista semiestructurada dirigida a docentes

Anexo "B" Guía de entrevista semiestructurada dirigida a coordinadora

Anexo "C" Guía de entrevista semiestructurada dirigida a estudiantes

Anexo "D" Guía de observación del desarrollo de clases por docentes

Anexo "E" Matriz de análisis del Plan de Estudio de la MPDS

Anexo "F" Matriz de vaciado de datos seleccionados de los instrumentos

Anexo "G" Carta de Invitación para participar en la investigación

Anexo "H" Acta de Consentimiento Informado

Anexo "I" Cronograma

Anexo "J" Presupuesto

Anexo "K" Artículo Científico

INTRODUCCIÓN

El presente estudio trata acerca del perfil docente requerido para desarrollar el Plan de Estudio de la carrera de Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior (MPDS). El tema de investigación se fundamentó en las competencias docentes necesarias para formar nuevos profesionales a nivel de posgrado.

El objeto de estudio consistió en el perfil que debe poseer el docente de la MPDS, para lo cual se indagaron los objetivos definidos en el Plan de Estudio, la justificación de la carrera, el perfil de salida de los estudiantes, el sistema de evaluación y la metodología establecida en los programas, en correspondencia con el perfil de los profesionales que imparten los diferentes módulos durante el periodo comprendido del año 2015 al año 2017.

Inicialmente, en el Capítulo I titulado “Planteamiento del Problema”, se presenta la descripción del objeto de estudio, las preguntas de investigación, los objetivos, la justificación y culmina con los límites y alcances de la investigación.

Luego en el Capítulo II “Estado del Arte”, se presentan teorías de distintos autores, desde las cuales se interpretaron los resultados según los objetivos de investigación. Además, se establecen antecedentes del tema-problema tales como: experiencia y competencias docentes, generación del clima de aprendizaje. Asimismo, se presenta el marco legal que incorporó aspectos de la legislación que rigen la educación en el país específicamente en el nivel superior.

Posteriormente, en el Capítulo III denominado “Diseño Metodológico” se describe el tipo de estudio, el enfoque y el método que se utilizó, detallando la población y la muestra en estudio, así como las técnicas e instrumentos de recolección de la información, se especifican las estrategias de procesamiento y análisis de la información. Se presentan las consideraciones éticas pertinentes

según el Informe de Belmont, titulado “Principios éticos y pautas para la protección de los seres humanos en la investigación”.

Después, el capítulo IV “Discusión y análisis de resultados” contiene la interpretación de la información obtenida mediante las entrevistas tomadas a los sujetos del estudio a través de una codificación abierta, axial y selectiva. Además, se identifica el cruce de dicha información con los resultados de la observación de clases y con el análisis de los elementos curriculares del Plan de Estudio; la discusión que se presenta es a partir del método de la Teoría Fundamentada.

En último lugar, se presenta el capítulo V “Conclusiones y Recomendaciones”, construido a partir del análisis de los resultados obtenidos por parte de los participantes; en este sentido se proporcionan sugerencias a la luz de dichos resultados, a fin de evidenciar el perfil requerido para la MPDS.

Finalmente, se detallan las fuentes consultadas y los anexos que incorporan instrumentos de recolección de información, cartas a participantes, cronograma para el desarrollo de la investigación, costos según presupuesto, matriz de vaciado de datos y artículo científico como resultado del estudio realizado.

CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción del Objeto de Estudio.

La educación superior se considera un pilar fundamental para el desarrollo de las sociedades en general, ya que a través de ella se forma a los profesionales que asumen diferentes roles al interior de la misma. En este sentido, la docencia es una función de vital importancia para el cumplimiento del quehacer académico de las instituciones de educación superior.

En este escenario, la docencia es una profesión compleja que requiere de una serie de elementos indispensables para desarrollarla con efectividad, eficacia y funcionalidad. Por ello se destaca la relevancia de evaluar las competencias de quienes tendrán la responsabilidad de implementar una enseñanza de calidad basada además en el avance de la ciencia y desarrollo de la tecnología educativa.

Uno de los aspectos importantes para el ejercicio docente es el dominio teórico del área que imparte y al mismo tiempo es pertinente poseer experiencia docente especializada en el nivel y área en que se desempeña y así compartir sus conocimientos con sus estudiantes. El docente universitario debe integrar la teoría con la práctica en sus clases, de esta manera podrá responder en forma crítica y reflexiva al problema que el contexto educativo le plantee, lo que supone conducir a sus estudiantes, con la misma capacidad hacia los desafíos que la realidad nacional exige.

El papel del docente, la metodología, la actitud del alumno, la interacción entre ellos y el contexto, son algunos factores esenciales que deben conjugarse para que los estudiantes alcancen aprendizajes significativos y desarrollen actitudes favorables hacia el progreso de la sociedad. En este sentido, este estudio aborda el perfil de los docentes responsables de desarrollar el proceso educativo de los nuevos profesionales que se especializan en el nivel de posgrado.

Por lo antes expuesto, el papel del docente de la MPDS es esencial, ya que el universo de estudiantes que se le presentan procede de una diversidad de carreras y simultáneamente poseen diferentes capacidades, intereses, expectativas y actitudes, entre otros elementos internos o externos a su personalidad. A partir de esto, en los programas de posgrado se tiende a cometer el error por parte de los docentes de no hacer una adaptación cultural previa del lenguaje propio de los temas que se imparten, por lo que el PEA se ve afectado.

Además, las competencias que un estudiante logre adquirir, dependen en gran parte de los métodos de enseñanza del docente y de sus propias actitudes e intereses de aprendizaje, del compromiso profesional con los demás, de su escuela de formación, del estilo de liderazgo docente, entre otros elementos evidentes e inherentes del ejercicio de enseñar.

En definitiva, dicho proceso educativo experimenta cada día nuevas dinámicas que vitalizan el aprendizaje del estudiante, considerando que es el centro de dicho proceso; en esta idea los docentes deben verse a sí mismos como orientadores. La labor profesional del docente no debe desvalorizarse; su vocación y profesionalismo debe ajustarse a las exigencias de formación de profesionales que la sociedad requiere.

Ser docente implica producir y enseñar un saber al tiempo que éste nace de la praxis; es decir, de la integración entre la teoría y la práctica cuyo fin debe ser contribuir al avance de la ciencia en general y a la superación progresiva de los problemas que afectan a la sociedad salvadoreña. Este ejercicio docente debe ser permanentemente mejorado y adaptado a los nuevos escenarios; es el docente quien debe procurar una transmisión intergeneracional del conocimiento.

Para ello, un docente que ejerce su labor, además de ser congruente con lo que hace, debe preguntarse siempre quién es, premisa que le lleva a reflexionar sobre su papel, debiendo reconocer e identificar esa tarea ardua,

compleja y demandante, la cual le exige ser el elemento que dinamiza un liderazgo a través de sus consientes y consecuentes estilos de generar interés, aplicar eficazmente el arte y la ciencia para el aprendizaje de los estudiantes. Ser docente universitario significa ser un líder, ser un profesional en la enseñanza, ser orientador, ante todo educado, culto, sencillo, humilde, en fin, un ser humano.

A partir de esos planteamientos, se reconoce la delicada labor del docente en el nivel superior por el hecho de formar a futuros profesionales y se vuelve aún más compleja cuando se trata de profesionalizar la docencia en el nivel de especialización, de manera que todo profesional en calidad de estudiante aprenderá a aplicar esquemas, los cuales fueron adquiridos por el docente durante su formación y se corre el riesgo de “reproducir” en muchas generaciones, métodos de enseñanza y actitudes propias e inapropiadas durante el PEA y a multiplicar estilos del ejercicio docente; aquí hay un encuentro entre el compromiso de la verdadera vocación de enseñar y el dominio de los saberes con la eficaz y eficiente funcionalidad de la práctica ejecutada.

En correspondencia con las ideas expuestas, en el siguiente apartado se plantean las preguntas y objetivos que se realizaron en la investigación, que tuvo como finalidad describir el perfil docente que se requiere para desarrollar la MPDS, en vista de generar el logro del perfil de salida de los estudiantes establecido en el Plan de Estudio de la misma. Por lo cual, cabe preguntarse: ¿Los docentes que imparten la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior, tienen las competencias necesarias para contribuir a que los estudiantes logren el perfil de salida propuesto? ¿Cuál es el perfil docente que se requiere en los profesionales que desarrollan los módulos de la MPDS para que los estudiantes adquieran las competencias necesarias a través de estos estudios?

Por tanto, se hizo una valoración de las competencias que se demandan para ejercer la función docente en el nivel de maestría y en forma particular en la MPDS, esto implicó abordar “el saber”, “saber hacer” y “saber ser” en relación con las exigencias del Plan de Estudio.

1.2 Preguntas de Investigación.

¿Cuáles son las competencias que el docente debe poseer partiendo del análisis de los elementos definidos en el Plan de Estudio de la Maestría en Profesionalización en Docencia Superior?

¿Cómo es el perfil docente actual en comparación con el perfil docente requerido para desarrollar los programas de estudio de la maestría en Profesionalización en Docencia Superior?

1.3 Objetivos.

1.3.1 General

Definir el perfil docente requerido a partir de los elementos que caracterizan la maestría, para contribuir a la formación integral de futuros profesionales en Docencia Superior.

1.3.2 Específicos

1.3.2.1 Señalar las competencias que el docente debe poseer partiendo del análisis de los elementos definidos en el Plan de Estudio de la Maestría en Profesionalización en Docencia Superior.

1.3.2.2 Comparar el perfil docente actual con el perfil docente requerido para desarrollar los programas de estudio de la Maestría en Profesionalización en Docencia Superior.

1.4 Justificación.

El docente universitario es el que vela por la formación del futuro profesional en diversos campos del saber. Es por ello la importancia de la efectividad en la función docente, ya que conduce el PEA a una cantidad indefinida de estudiantes.

En efecto, la tarea del docente es generar las condiciones de enseñanza para que los estudiantes aprendan, por lo que mediante este estudio se determinaron las competencias que esta labor requiere para cumplir con los objetivos de la MPDS. El tema de investigación permitió analizar la situación actual de la función docente en contraste con las exigencias del Plan de Estudio y examinar la pertinencia del ejercicio docente.

La labor docente requiere de una especial atención, porque a través de ésta se desarrollan las competencias en los estudiantes; lo cual se vuelve aún más compleja en la MPDS, ya que los profesionales especializados ejercerán la docencia en diversas instituciones de educación superior del país. Por consiguiente, la relevancia de este estudio radica en dotar a las autoridades de la universidad de fundamentos que revelen la realidad institucional de la función docente en correspondencia con los lineamientos del Plan de Estudio.

En relación con el aporte práctico, al concluir el análisis se pudo definir el perfil requerido para la MPDS, quedando a discreción de las autoridades, tomar en consideración la planificación y el establecimiento de estrategias a emplear para asegurar el perfil que debe poseer el profesional que ejerza la docencia en dicha Maestría. Cabe destacar que no se cuenta con trabajos de investigación relativos al perfil del docente de la MPDS, siendo un tema relevante para la Universidad de El Salvador. A pesar de que existen procesos continuos de evaluación docente en la Maestría, aún no se ha contrastado de manera explícita con los elementos definidos en el Plan de Estudio.

1.5 Límites y Alcances.

En este estudio se identificaron las competencias que se requieren del docente que imparte la carrera de la MPDS. Para ello, se examinaron:

- Las características de la profesión.
- La experiencia en el ejercicio docente.
- Las habilidades para conducir el PEA.
- La metodología empleada.
- Las actitudes hacia sus estudiantes.
- La pertinencia en el empleo y abordaje técnico en atención a la diversidad de profesiones que poseen los estudiantes que cursan la maestría.

Estos son elementos fundamentales que se analizaron en la investigación. Asimismo, se revisaron los objetivos de la carrera y el perfil de salida del egresado establecido en el Plan de Estudio.

Ahora bien, en el presente estudio no se aborda en sentido amplio, la vocación de los docentes de la MPDS ni los valores que practican, además de algunos elementos curriculares que el Plan de Estudio no contempla, como la metodología sugerida para cada módulo y el sistema de evaluación.

CAPÍTULO II ESTADO DEL ARTE

2.1 Introducción al problema.

El docente universitario debe ser, por su vocación de enseñar, una persona comprometida con la multiplicación de competencias útiles a la sociedad, capaz de marcar diferencias en la generación de conocimiento en función de la dinámica de los cambios de la realidad. Es por ello la importancia de dar una mirada a la función docente, a fin de identificar los aspectos que se deben modificar. López (2015) afirma: “Si queremos una educación universitaria excelente, que responda a los nuevos desafíos de nuestra realidad social y de la globalización, debemos fijar nuestra mirada en el docente universitario” (p. 132).

En el nivel de posgrado, la situación se torna aún más compleja, ya que generalmente no se sistematiza el cumplimiento de las funciones por parte del docente, en este orden, Alanís (2011) plantea que “el ejercicio de la docencia en posgrado, con las implicaciones que tiene, es un campo no sólo casi virgen sino al parecer intocable” (p. 1293).

Por lo anterior, es importante reflexionar sobre el papel que este profesional desempeña en la construcción de una sociedad cimentada en la ciencia y el humanismo, aspectos que transmite de forma explícita e implícita a sus estudiantes. El docente, como agente de cambio, debe generar conciencia en sus estudiantes de transformar la realidad a través del empleo de la ciencia y la técnica, elementos que permitirán un desarrollo económico y social. En este sentido Zabalza (2009) plantea que el ejercicio docente eficaz y eficiente marca la diferencia en la formación educativa, lo cual está relacionado con la adquisición del aprendizaje en escenarios de calidad.

A la luz de esta idea, es importante destacar los componentes de eficacia y eficiencia en el desarrollo de la práctica docente, en virtud de que ellos deben convertirse en ejes conductores del PEA. Asimismo, para alcanzar un ejercicio

docente eficaz, se tiene a la base un conjunto de elementos que dinamizan el rol del docente, tanto al interior del aula, como en su proceso de planificación y evaluación. Entre estos elementos se destacan aspectos internos y externos al docente. De los aspectos internos se pueden enunciar sus características de personalidad, su vocación como docente, y su propia motivación. Entre los aspectos externos se tienen los incentivos laborales, las oportunidades de formación y cualificación académica, el ambiente laboral, etc.

De acuerdo a estas ideas, para construir un escenario educativo de calidad, no se requiere exclusivamente de una infraestructura de última generación, sino más bien, de una serie de adecuaciones tecnológicas, pedagógicas y de formación de competencias docentes de calidad. Si se logra alcanzar tal cometido, entonces, el rol del docente será de conducir el PEA de una manera menos compleja y con mayor proyección de impacto social.

Sin embargo, Zabalza (2009) también señala la tendencia a asentar la idea de que aprender es una tarea que únicamente depende del estudiante y al mismo tiempo la función del docente es centrar su atención en explicar los temas, acentuando la responsabilidad del estudiante en su propio proceso de aprendizaje. Al respecto, el rol del profesional de la educación es fundamental como elemento de la calidad académica en el quehacer de las instituciones del nivel superior. En El Salvador el Ministerio de Educación (2014) ha construido un Subsistema de Evaluación cuyo fin es medir la calidad educativa de las instituciones de educación superior, en el cual se propone que el éxito institucional está íntimamente relacionado con la calidad docente.

Lo anterior significa que, para materializar la esencia de la Universidad de El Salvador en las áreas de docencia, proyección social e investigación científica, es un imperativo categórico que los profesionales que laboran en ella estén comprometidos con la excelencia académica al servicio de la transformación social progresiva en beneficio de la población salvadoreña.

En esta misma línea de ideas, Vitón, Girón & Ardón (2013) definen que el contexto actual requiere preparar condiciones para instaurar en todo el sistema institucional, los nuevos recursos instrumentales, técnicos y formativos, poniendo especial atención al Desarrollo Profesional Docente, como motor para el cambio. Esto significa que es fundamental crear las condiciones necesarias para promover la transformación institucional y para ello, importante es el rol que juega el docente como propulsor del cambio.

Asimismo, Bourdieu (2008) pone especial atención a las prácticas rutinarias como modelo de actividad científica, en las que aquellas operaciones científicamente más decisivas, son llevadas a cabo sin un control crítico, asumiendo una impecabilidad en los procedimientos, muchas veces confiados a practicantes, sin cuestionar por tanto los criterios del científico y de la ciencia. Entonces, las ciencias sociales se oponen al saber absoluto, estando la ciencia social, armada de sus determinaciones sociales, y esto constituye el arma más poderosa contra la misma ciencia, y se puede convertir en un obstáculo para el progreso de la misma; en virtud de que al ser mal empleada puede bloquear la promoción y producción de una reforma institucional, ya que las instituciones educativas pudieran no reconocer los cambios científicamente válidos y aplicables al desarrollo social.

Por su parte, Vitón, Girón & Ardón (2013) afirman que las reformas institucionales implican reflexionar sobre la tarea del docente y su posición como sujeto dispuesto a aprender. Desde el ángulo de aprendizaje permanente, analizar la realidad educativa implica ubicar al docente universitario dentro de un sistema aprendiente, dando énfasis al debate; sin esto no puede darse un quehacer estratégico apropiado a la orientación, gestión y tratamiento de los recursos, con la finalidad de dar coherencia a una política formativa con la consistente política universitaria.

Desde este enfoque, no es posible alcanzar una transformación institucional sin intervenir en el rol del docente, sin determinar los aspectos que el docente

debe actualizar o reformar. Al respecto, Torelló (2011) describe que en cualquier proceso de innovación el elemento nuclear a considerar es el profesorado; dado que no se puede concebir el logro de competencias por el alumno y la innovación para alcanzar la calidad y excelencia, si no se incide de forma directa en el sujeto que “enseña”. Esto es apoyado por Ocampo, Castro, Becerra & Herrera (2014) quienes reafirman que la calidad de la tarea docente influye de manera directa en el desarrollo de competencias de los estudiantes.

En la misma línea de ideas, López (2015) expone que no basta con que el docente realice la función pedagógica propiamente y que sea un investigador científico, lo cual implica que su propio proceso de aprendizaje no ha culminado. Por consiguiente, la formación y actualización docente deben ser una práctica constante que debe responder a las exigencias de los cambios que la realidad nacional en general y educativa en particular demanda.

El perfil docente debe garantizar la formación integral de futuros profesionales y ello implica procesos educativos que promuevan “el saber”, “el saber hacer” y “el saber ser” correspondientes a cada disciplina.

En otro orden de ideas, Márquez (2009), refiriéndose al compromiso de transformación social que implica el ejercicio de la docencia, plantea que es preciso instruir al docente de modo que forme ciudadanos capaces de incidir en la sociedad actual y en sus futuros desafíos; lo cual implica que el docente se convierta en un guía cultural, un organizador, un animador, un mediador intercultural, etc. En otras palabras, se requiere un perfil docente capaz de formar en sus estudiantes cualidades y virtudes que se necesitan para la transformación progresiva de la realidad social.

En aras de desarrollar el compromiso social en los docentes, Roldán (2014) sostiene que las dimensiones humana y profesional se materializan cuando el docente es valorado, reconocido y bien evaluado por sus estudiantes. Por lo tanto, el reconocimiento del docente por sus estudiantes se ve determinado por su práctica: la calidad del acompañamiento, su interacción y los procesos de

retroalimentación, además del dominio de contenidos y formas de evaluación. Esto lleva a plantear al docente como un ente crítico, transformador y reflexivo (Molina, 2011).

La construcción de un perfil docente acorde con las necesidades que plantea la realidad actual, tiene un alto grado de complejidad, en virtud de que el profesional que forma a nuevos profesionales debe poseer un fuerte sentido de vocación fiel a sus principios y valores, comprometido a compartir su experiencia académica, además de tener conocimiento de las competencias que intentará poner a disposición de sus estudiantes para que desarrollen dichas competencias con valores agregados desde su creatividad y contexto propio. Márquez (2009) expone que, para proponer el perfil del profesor del siglo XXI, se tiene que pensar en las características de los alumnos que se van a formar y en lo que la sociedad demanda de la educación. Es sabido que se ha dado un rápido cambio en las escalas de valores, tendencias, actitudes, y creencias, lo cual plantea nuevos escenarios y retos a los que habrá que dar respuesta.

En la misma línea, López (2015) expone que “debemos determinar, ante todo, la sociedad, la educación, el docente, el estudiante y el profesional que queremos; sin esta determinación iremos a la deriva. (...) Sabemos, además, ¿qué sociedad queremos?” (pág. 157).

Para dar respuesta a esta interrogante es oportuno resaltar la importancia de la formación continua y actualizada de los docentes, ya que, si la realidad está en constante cambio, movimiento y transformación, entonces es de vital importancia que el ejercicio docente esté a la altura de los tiempos, en correspondencia con el bienestar humano y los avances científicos y tecnológicos.

Por ello, Sánchez (2003) plantea algunas características que debe tener un docente para integrar en la sociedad a estudiantes con un alto compromiso social, los docentes deben ser “emocionalmente equilibrados, responsables,

con interés en los alumnos adolescentes, con conocimientos académicos y requerimientos de preparación profesional exigidos por la institución” (p. 10).

Desde una postura más sociológica, Weber (1997) sostiene que todo joven que sienta el llamado a ser docente debe estar consciente de que la tarea que le espera tiene dos vertientes. No basta ser llamado sabio, sino que, es necesario que desarrolle cualidades como profesor, y lo primero es muy diferente de esto último. En otras palabras, enseñar es independiente de poseer una postura de sabio; el hecho de contar con ambas cualidades, es una virtud para el desarrollo de la práctica docente.

Al respecto, Torelló (2011) plantea que es necesario delimitar las competencias requeridas para el profesor universitario, de manera que desarrolle adecuadamente sus funciones. En este sentido, Bonilla (2006) plantea que “más que definir un perfil, se habla de construir un perfil docente” (p. 35). De esto último se desprende la relevancia teórica y empírica de este estudio.

2.2 Antecedentes del tema-problema

2.2.1 Experiencia Docente

Ser docente significa tener actitudes de carácter investigativo y con alto sentido de pertenencia y vocación. Esto implica que se debe tener vocación para empoderarse de la adquisición de las habilidades del ejercicio de la docencia. Implica leer, practicar, mejorar, releer y devolver en la práctica actividades a través de acciones concretas mejoradas, es decir, tener experiencia.

Al respecto, Vitón, Girón & Ardón (2013) sostienen que el profesor debe ser concebido como organizador de los procesos de enseñanza, como gestor de los espacios de aprendizaje y como investigador.

Lo anterior implica que tener experiencia docente no significa el cúmulo de años ejerciendo esta delicada labor, sino más bien, reflexionar sobre ella y mejorarla continuamente, eso solo sucede a través de la investigación. Así,

Zabalza (2009) destaca la vital importancia de la especialización docente en cada campo del saber y en la cualificación de las estrategias para desarrollar un óptimo proceso de enseñanza. Una vía para alcanzar lo propuesto es mediante la investigación científica, ya que con ella el docente mejora su práctica y actualiza el conocimiento propio para darlo a conocer a sus estudiantes.

López (2015) argumenta que el docente debe ser un constructor de conocimiento científico: investiga y difunde sus estudios de forma académica. Por esto, es tarea del profesional en la enseñanza, actualizar sus conocimientos a través de la investigación científica, como parte de sus responsabilidades académicas. Un docente que no se actualiza, reproduce esquemas que no favorecen la formación integral de la cual se habla.

Por otro lado, al ser especialistas en el desarrollo del PEA, deben actualizar sus estrategias metodológicas de enseñanza, lo que conlleva a una constante investigación de la propia práctica docente. Para Sánchez (2003), el docente es un agente preparado para estimular, reforzar y controlar lo que los estudiantes aprenden. Asimismo, debe cumplir con las particularidades de lo que enseña, ello significa que debe mostrar dominio de conocimientos de su disciplina y finalmente dominio de técnicas de enseñanza.

Márquez (2009) promueve la reflexión como herramienta del enfoque constructivista, de modo que los estudiantes construyan sus propios conocimientos sobre la enseñanza y los pongan en práctica. Sin embargo, esta reflexión no debe ser un producto pasivo del reflejo de la realidad, sino más bien, debe conducir a un proceso de mejora continua a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Tal como lo sostiene Bonilla (2006) las características básicas de un docente progresista es que debe estar abierto a la reflexión y a la crítica constructiva, sobre la base de una discusión académica con incidencia social.

De acuerdo con Torelló (2011) el perfil del docente debe centrarse en dos ejes principales, la docencia *per se* y la investigación científica entendida como una práctica de actualización permanente.

Algunos autores como Molina (2011) proponen la Investigación-Acción-Participación; como una estrategia que va más allá de la explicación o comprensión de las situaciones sociales, es decir, que contribuye al reconocimiento y superación de los factores que impiden el desarrollo humano por la vía de las prácticas comprometidas con el cambio social. Esto significa que, si bien es cierto la Investigación-Acción no deriva propiamente de los escenarios educativos, bien pudiera retomarse como un camino para mejorar la práctica docente en el nivel superior y en otros niveles.

Por su parte, Alanís (2011) plantea que además de investigar, escribir y reflexionar, los docentes deben dominar un conjunto de herramientas didácticas, a pesar que sean expertos en una determinada área del conocimiento. Sin embargo, Bourdieu (2008) plantea que las instituciones educativas deben estar estructuralmente inclinadas hacia la innovación pedagógica y científica; y al mismo tiempo expone que el progreso científico se ve limitado por la distancia entre la representación ideal y la realidad de las prácticas científicas y pedagógicas.

2.2.2 Competencias Docentes

El perfil docente contempla diversos elementos, entre los cuales cabe destacar: los conocimientos y experiencia de lo que enseña, la vocación de lo que enseña, sus habilidades, actitudes y valores. En su conjunto, esos elementos se conocen como competencias docentes.

Según Bozu y Canto (2009), las competencias docentes están conformadas por conocimientos, habilidades, actitudes y valores, lo cual permitirá resolver satisfactoriamente las dificultades que se presenten en el PEA, siendo

necesaria su reflexión en la construcción del cuerpo de conocimientos, de manera que se logre la eficacia en la resolución de los conflictos en el aula.

Esto es apoyado por Zabalza (2009) quien sostiene que las competencias docentes están constituidas de la siguiente forma:

Por conocimientos (sobre los contenidos disciplinares a enseñar, sobre los propios procesos de enseñanza-aprendizaje), por habilidades específicas (de comunicación, de manejo de recursos didácticos, de gestión de métodos, de evaluación, etcétera) y por un conjunto de actitudes propias de los formadores (p. 76).

La definición de Zabalza engloba todos los elementos de análisis que permiten abordar claramente el significado que nos ocupa. Es fundamental que cada docente reflexione sobre su rol y la responsabilidad que éste implica, tanto en sus conocimientos formales, como también en sus actitudes y compromiso con el PEA y con la sociedad en general.

Según Max Weber (S.F.) uno de los requisitos básicos de un profesor universitario es que posea conocimientos actualizados de la disciplina que imparte, una preparación pedagógica sólida, además de pasión y vocación por enseñar (Citado en López, 2015). En la figura 1 se observa la propuesta de Galvis (2007) sobre la estructura de las competencias docentes.

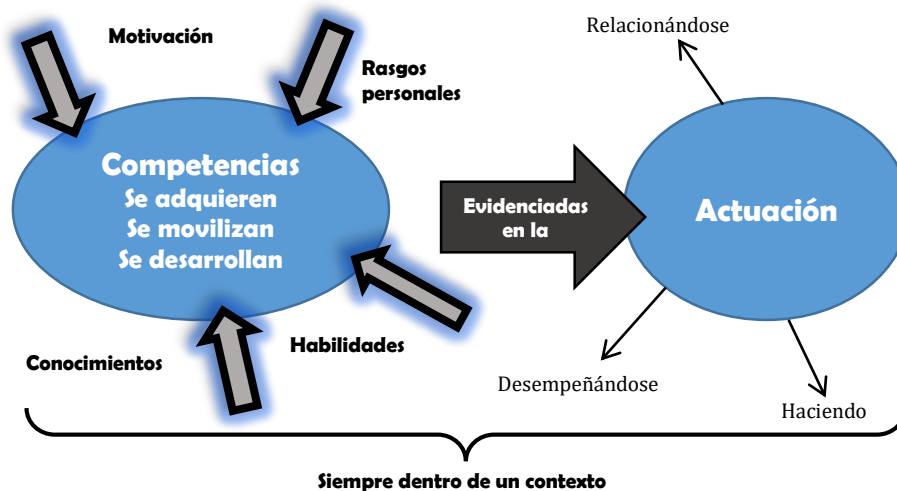


Figura 1. Concepción dinámica de las competencias. Tomado de Galvis, 2007.

Por tanto, si se quiere mejorar el perfil de los profesionales graduados, se requiere poner especial atención en el desempeño docente. Al respecto Zabalza (2009) también sostiene que la enseñanza universitaria difícilmente podrá mejorarse si no se refuerzan las competencias docentes de quienes forman a los profesores que imparten clases en el nivel superior.

Roldán (2014) aborda la urgencia de la profesionalización de la docencia superior, y propone un conjunto de criterios y dimensiones de orden moral, autonomía, integridad, responsabilidad, sensibilidad y compromiso; para alcanzar dicha profesionalización. Como puede observarse, este autor trasciende la dimensión propiamente cognitiva y procedimental del conocimiento, ya que promueve la necesidad de la formación a nivel actitudinal y de compromiso social en el ejercicio docente.

Ocampo, et al. (2014) sostienen que las competencias docentes implican un alto dominio de la didáctica, y de tener la habilidad de anticiparse a los eventos sociales para que los estudiantes puedan aportar a futuro a la transformación de la sociedad.

Lo anterior significa que un docente no solo debe manifestar el dominio de saberes, sino requiere una sólida formación especializada en conocimientos pedagógicos y disciplinarios. Al respecto, Álvarez (2011) expone que el docente debe enfocarse en su formación permanente y constante, tanto a nivel de contenidos como a nivel pedagógico.

Además, el docente debe tener la habilidad de construir un clima de aprendizaje propicio para el desarrollo de sus estudiantes. En esta línea de ideas, Bain (2007) sostiene que “los mejores profesores de universidad crean lo que podríamos llamar un entorno para el aprendizaje crítico natural” (p. 58). Asimismo, este autor plantea que no es necesario dejar una carga de trabajo exagerada a los estudiantes, sino formarlos en conocimientos sólidos y en actitudes que favorezcan el PEA.

Como lo afirma López (2015): “El docente universitario es una pieza fundamental de la educación; no puede ser considerado un simple facilitador o mediador, como ligeramente lo han querido llamar algunos insensatos. El requerimiento fundamental para una buena educación es, en realidad, un buen docente.” (p. 131). Entonces, el hablar de un facilitador significa referirse a la función propia de un comunicador, quien informa acerca de cualquier elemento o situación, sin tener las competencias de conducción del PEA. Bozu y Canto (2009) destacan la importancia de valorar las competencias pedagógicas de los profesores, sin dejar de lado sus competencias científicas, lo cual debe implicar un proceso constante de innovación educativa. Por esto es de vital importancia que la Universidad esté en permanente innovación y que se ajuste a la dinámica de cambios que se van dando en la realidad social y educativa.

La docencia va más allá de comunicar los saberes disciplinares; un docente forma y transforma seres humanos; recrea situaciones que permiten comprender el significado del valor de la persona, de la justicia, de la igualdad de condiciones, de la necesidad de aplicar el conocimiento científico en el ámbito laboral, teniendo presente un marco axiológico que delimite su actuar.

Alanís (2011) expone que muchas veces se recurre a la exposición de temas como una estrategia didáctica, sin embargo, un problema fundamental derivado de ello es la tendencia a emplearlo como único recurso didáctico. Por esto es importante recurrir a una diversidad de estrategias didácticas que posibiliten la consolidación de aprendizajes significativos.

Por otra parte, según Márquez (2009) un avance tecnológico que es requerido como competencia docente, es el uso de las TIC, las cuales tienen incidencia en el PEA. Esto va de la mano con los procesos de globalización y los cambios estructurales en función de la creación de nuevos conocimientos. Sin embargo, en el contexto salvadoreño muchos profesores carecen de formación en el uso de las TIC.

Esto sin duda es una limitante tecnológica para que los estudiantes adquieran aprendizajes significativos. Respecto a ello, Alanís (2011) expone que, para cubrir esas carencias didácticas, los docentes invocan la “libertad de cátedra, la cual, en gran parte es un escudo para cubrir las grandes deficiencias que tenemos como profesores” (p.1289).

Pero, ¿cómo llega un docente del nivel de posgrado a alcanzar el desarrollo de aprendizajes significativos? Él es el actor que inicialmente debe desarrollar las temáticas correspondientes a cada nivel educativo de manera secuencial, gradual y adaptada al grupo de estudiantes que atiende; es decir que además de generar espacios de reflexión, atenderá y dará respuesta técnica a cada situación planteada por sus estudiantes, implicando esto que deberá tener plena conciencia que su “clase” está conformada por profesionales de diferentes disciplinas y como tal, las habilidades, destrezas, conocimiento y experiencia, serán la base para responder con significado en el marco de la diversidad y heterogeneidad de las carreras que atiende y que demandan amplia preparación para atender sus necesidades de aprendizaje sobre la enseñanza.

Por otra parte, Sánchez (2003) plantea que es deber del profesor: “aplicar los lineamientos de la institución, para el diseño, ejecución y evaluación de los programas de estudio, precisando los objetivos de aprendizaje, su nivel o profundidad, seleccionando las técnicas, procedimientos, recursos y tiempo requeridos por cada tema en particular.” (p. 41). De acuerdo a lo anterior, el docente debe ser capaz de adecuar curricularmente el programa de estudio, partiendo de los conocimientos previos y necesidades del grupo de estudiantes que atenderá. Cabe destacar que lo señalado implica también una adecuación del abordaje a las diferentes especialidades del saber, cuya interpretación y debate enriquece al colectivo en formación.

Además, el docente debe hacer una lectura de las características de sus estudiantes, quienes proceden de diferentes áreas del conocimiento y están en

un programa de profesionalización de la docencia superior, de tal forma que pueda planificar su asignatura de acuerdo a estas características y a sus objetivos de aprendizaje. Bain (2007) sostiene que esa planificación docente depende de interesarse en que los estudiantes comprendan, apliquen, analicen, entre otros objetivos. Esto significa que la planificación está íntimamente vinculada con el perfil de salida de los estudiantes.

2.2.3 Clima de Aprendizaje

El clima de aprendizaje que propicia el docente en el aula, facilita la adquisición de los contenidos en desarrollo. El Proyecto Tuning América Latina CLAR (2013) plantea que el nuevo enfoque de enseñanza pone en relieve un proceso centrado en el estudiante, en su aprendizaje y su capacidad para aprender. El docente es quien dirige el PEA, por lo que es el responsable de actuar acertadamente ante la diversidad de casos que se presentan en el aula. Por lo que un docente que no genere espacios idóneos, difícilmente logrará que sus estudiantes alcancen las competencias requeridas. El docente debe desarrollar con su experiencia, el tacto pedagógico, referido a la sensibilidad de saber actuar con eficacia ante las situaciones que ocurren; asimismo, debe ser capaz de establecer un clima de aprendizaje adecuado e identificar las características de cada uno. En este orden, Bain (2007) sostiene que “los mejores profesores tienden a buscar y apreciar el valor individual de cada estudiante” (p.85)

En la línea de integrar las características individuales de los estudiantes de manera grupal y responder a los objetivos de estudio, lo cual posibilita la adquisición de aprendizajes significativos, Manen (1998) expone que el docente debe tener tacto en su relación con los estudiantes, ya que eso implica la habilidad de saber interpretar pensamientos, sentimientos y deseos interiores a través de la expresión y lenguaje corporal. Los docentes se enfrentan cada día a un sin número de situaciones que le pueden generar cierta incertidumbre e inseguridad, pero esos momentos le permiten desarrollar su capacidad de interpretar el comportamiento de cada ser humano que atiende en el aula,

comprender las relaciones de causa-efecto y saber con cierta exactitud las decisiones que se deben tomar.

Otro elemento para crear un buen clima de aprendizaje es el diálogo permanente del docente con sus estudiantes. Al respecto, Molina (2011) sostiene que el diálogo es un factor que facilita el PEA en una relación armoniosa y científica. Esto es apoyado por Roldán (2014) quien argumenta que un docente debe ser consciente que sus actuaciones tienen efectos en sus estudiantes, por lo que debe ser comprensivo, humano y humanizante.

Por otro lado, Valcarce & Venticinque (2007) abordan la necesidad de construir una relación horizontal entre el docente y el alumno, ya que, si bien es cierto, el docente posee el saber y de allí identifica la estrategia para instalar aprendizajes significativos, el estudiante tiene una experiencia previa que debe ser usada como base para su aprendizaje. Esto repercutiría en un aprendizaje más autónomo y con las herramientas necesarias para desarrollar procesos autodidactas. Por lo que la interacción docente-estudiante es fundamental para incentivar a los estudiantes a que sean autónomos en la búsqueda del conocimiento y que no esperen obtener todas las herramientas para su ejercicio profesional al interior de un aula, en síntesis, debe motivar al estudiante de forma constante.

Por consiguiente, el tacto pedagógico describe cómo el docente puede actuar durante el PEA; es el trato del docente para con sus estudiantes, un elemento fundamental en el logro de los objetivos propuestos. Sánchez (2003) expone que: “Debe ser respetuoso, considerar la dignidad y sentimientos de los alumnos, encontrar su valor como seres libres, críticos y pensantes. Enriquecedor de todos los que entran en contacto con él, combate la ignorancia y desarrolla el máximo potencial en sus alumnos.” (p. 29).

Por consiguiente, el docente debe promover un clima idóneo de aprendizaje, donde se valore la opinión de los estudiantes y se genere un espacio de interacción caracterizado por valores éticos y morales. López (2015)

también sostiene que las relaciones docente-estudiante deben ser respetuosas y de colaboración mutua.

Partiendo de esa premisa, es importante subrayar el tema de la ética, la cual se posiciona en todas las carreras universitarias, siendo fundamental para la formación docente. López (2015) expone: “La ética del docente universitario, no puede fundarse en lo que es, en lo dado, en lo empírico, en lo que funciona y da buenos resultados. (...) Una ética debe fundarse en lo que debe ser” (p. 156). Por lo que se postula que el “ser ético se considera inherente al rol del educador” (Bonilla, 2006, p. 32)

Otro aspecto que contribuye al buen clima de aprendizaje es la pertinencia de un buen Plan de Estudio. Díaz (2017) expone que la pertinencia de un Plan de Estudio es importante y que se debe revisar en promedio cada 10 años. Lo anterior es planteado porque la realidad cambia constantemente y la educación debe ajustarse a esos cambios.

Por tanto, un docente sin vocación para enseñar, no podrá cumplir con las exigencias que demanda el ejercicio. A propósito, Zabalza (2009) expone que “es difícil desarrollar una fuerte empatía con nuestros estudiantes... si nosotros mismos no poseemos esa satisfacción por el propio trabajo que constituyen las bases de una docencia de calidad.” (p. 71).

Como puede observarse, uno de los elementos que finalmente se abordan en este apartado, es la satisfacción del docente con su propio trabajo. Esto no solo pasa por condiciones laborales de calidad, donde se tengan espacios físicos adecuados, un documento guía para la labor de la enseñanza (Plan de Estudio pertinente a las necesidades institucionales y sociales), el acceso a las herramientas tecnológicas, e incluso a un sueldo que dignifique la profesión docente, sino que también hay que destacar el trato digno por parte de las autoridades universitarias hacia el gremio docente, dignificándole en todos los aspectos posibles. Esto sin duda contribuirá a que el docente se

sienta satisfecho con su trabajo, sumado a la vocación previa que es un requisito indispensable para disfrutar el ejercicio de la docencia superior.

2.3 Estudios existentes del tema-problema

Respecto a la temática en cuestión, varios autores han planteado posturas relacionadas a las competencias de un docente en el nivel superior. Sánchez (2003) plantea las cualidades del docente que se deben evaluar por parte de la administración universitaria, siendo: “Capacidad de adaptación, equilibrio emotivo, capacidad intuitiva, sentido del deber y responsabilidad, capacidad de liderazgo o conducción, amor al prójimo, sinceridad, interés científico, humanístico y estético, espíritu de justicia, disposición y empatía” (pp. 24-25). Por su parte, otros autores plantean una serie de competencias descritas en las siguientes tablas:

Tabla 1

Competencias docentes y unidades de competencia

COMPETENCIAS	FUNCIÓN DOCENTE: UNIDADES de COMPETENCIA
1. Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales	1.1. Caracterizar el grupo de aprendizaje
	1.2. Diagnosticar las necesidades
	1.3. Formular los objetivos de acuerdo a las competencias del perfil profesional
	1.4. Seleccionar y secuenciar contenidos disciplinares.
	1.5. Diseñar estrategias metodológicas atendiendo a la diversidad de los alumnos y la especificidad del contexto
	1.6. Seleccionar y diseñar medios y recursos didácticos de acuerdo a la estrategia
	1.7. Elaborar unidades didácticas de contenido
	1.8. Diseñar el plan de evaluación del aprendizaje y los instrumentos necesarios
2. Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal	2.1. Aplicar estrategias metodológicas multivariadas acorde con los objetivos
	2.2. Utilizar diferentes medios didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje
	2.3. Gestionar la interacción didáctica y las relaciones con los alumnos.
	2.4. Establecer las condiciones óptimas y un clima social positivo para el proceso de enseñanza-aprendizaje y la comunicación
	2.5. Utilizar las TIC para la combinación del trabajo presencial y no presencial del alumno

	2.6. Gestionar los recursos e infraestructura aportados por la institución
	2.7. Gestionar entornos virtuales de aprendizaje
3. Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía	<p>3.1 Planificar acciones de tutorización, considerando los objetivos de la materia y las características de los alumnos, para optimizar el proceso de aprendizaje</p> <p>3.2. Crear un clima favorable para mantener una comunicación e interacción positiva con los alumnos</p> <p>3.3. Orientar, de forma individual y/o grupal, el proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes proveyéndoles de pautas, información, recursos... para favorecer la adquisición de las competencias profesionales</p> <p>3.4. Utilizar técnicas de tutorización virtual</p>
4. Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.	<p>4.1. Aplicar el dispositivo de evaluación de acuerdo al plan evaluativo establecido</p> <p>4.2. Verificar el logro de aprendizajes de los alumnos</p> <p>4.3. Evaluar los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje</p> <p>4.4. Promover y utilizar técnicas e instrumentos de autoevaluación discente</p> <p>4.5. Tomar decisiones basándose en la información obtenida</p> <p>4.6. Implicarse en los procesos de coevaluación</p> <p>4.7. Afrontar los deberes y dilemas éticos de la evaluación</p>
5. Contribuir activamente a la mejora de la docencia	<p>5.1. Participar con otros profesionales en la concepción y elaboración de nuevos instrumentos, materiales y recursos didácticos para ampliar y/o mejorar las competencias profesionales</p> <p>5.2. Mantener relaciones con el entorno socioprofesional de forma sistemática y periódica para su actualización y perfeccionamiento docente.</p> <p>5.3. Participar activamente en acciones de innovación orientadas a la optimización del proceso de aprendizaje</p> <p>5.4. Aplicar técnicas e instrumentos de autoevaluación docente</p> <p>5.5. Autodiagnosticar necesidades de formación para la mejora de la docencia</p>
6. Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución (Universidad, Facultad, Área, Departamento, titulaciones...)	<p>6.1. Participar en grupos de trabajo</p> <p>6.2. Participar en las comisiones multidisciplinares de docencia</p> <p>6.3. Promover y participar en grupos de trabajo respecto a las programaciones de asignaturas pertenecientes al área de conocimiento</p> <p>6.4. Participar en la programación de acciones, módulos... formativos</p> <p>6.5. Promover la organización y participar desarrollo de jornadas académicas, debates, mesas redondas...</p> <p>6.6. Participar en el diseño y desarrollo de los nuevos planes de estudio a partir de las indicaciones, descriptores... aportados por los organismos competentes</p>

Cuadro 1: Las 6 competencias de la función docente y sus 34 unidades competenciales.

Fuente: Tomado de Torelló (2011).

Tabla 2

Competencias docentes según diferentes autores

CUADRO COMPARATIVO DE LAS COMPETENCIAS DEL PROFESOR UNIVERSITARIO PROPUESTAS POR DIFERENTES AUTORES		
Perrenoud (2004)	Díaz Flores (2005)	Zabalza (2009)
<p>1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.</p> <p>2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.</p> <p>3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.</p> <p>4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo.</p> <p>5. Trabajar en equipo.</p> <p>6. Participar en la gestión de la escuela.</p> <p>7. Informar e implicar a los padres.</p> <p>8. Utilizar las nuevas tecnologías.</p> <p>9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.</p> <p>10. Organizar la propia formación continua.</p>	<p>Competencias genéricas.</p> <p>1. Competencias interpersonales: comunicación, trabajo en equipo, liderazgo.</p> <p>2. Competencias cognitivas: resolución de problemas, pensamiento crítico, razonamiento cotidiano, creatividad.</p> <p>3. Competencias instrumentales: gestión, instrumentales (idiomas, informática, documentación).</p> <p>4. Competencia en la expresión oral y escrita.</p> <p>Competencias exclusivamente docentes:</p> <p>1. Conocimiento de la responsabilidad de la enseñanza</p> <p>2. Planificación y organización de la enseñanza</p> <p>3. Comunicación.</p> <p>4. Organización de la clase</p> <p>5. Otros servicios individualizados al centro y a su comunidad.</p> <p>Mejorar la capacidad de organizar el propio trabajo.</p> <p>Ser proactivo</p> <p>Sistematizar los criterios para la toma de decisiones</p> <p>Cuidar los diversos estímulos</p> <p>Cuidar la apariencia física</p> <p>Promover el trabajo en equipo</p> <p>Tener una actitud colaborativa</p> <p>Celebrar reuniones de trabajo en equipo que resulten operativas</p> <p>Utilizar las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación</p> <p>Potenciar actitudes positivas y revisar actitudes negativas</p> <p>Ajustar nuestras expectativas</p> <p>Desarrollar habilidades sociales</p> <p>Desarrollar técnicas y estrategias de autoevaluación</p>	<p>1. Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje;</p> <p>2. Seleccionar y presentar contenidos disciplinares;</p> <p>3. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles;</p> <p>4. Manejar didácticamente las nuevas tecnologías;</p> <p>5. Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje;</p> <p>6. Relacionarse constructivamente con los alumnos;</p> <p>7. Tutorizar a los alumnos y, en su caso, a los colegas;</p> <p>8. Evaluar los aprendizajes (y los procesos para adquirirlos);</p> <p>9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza;</p> <p>10. Implicarse institucionalmente.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de planteamientos de autores descritos en la tabla.

Tabla 3

Perfil deseado del profesorado

- ✓ Centrado en el aprendizaje, no en la enseñanza.
- ✓ Creativo, con capacidad dialógica, democrático.
- ✓ Valora el desarrollo de capacidades, destrezas, procesos.
- ✓ Trabajo en equipo interdisciplinar.
- ✓ Constructor del saber, motivador.
- ✓ Amplia formación, capacidad interrogativa e investigadora.
- ✓ Técnico en el uso de estrategias metacognitivas.
- ✓ Innovador, observador y descubridor.
- ✓ Convencido de la pedagogía diferenciada y diversificada.
- ✓ Ético, modelo de lo que predica.
- ✓ Orgulloso de ser salvadoreño y conocedor de su pasado.
- ✓ Tolerante y flexible, constructor del saber.
- ✓ Educador con mística y vocación. Comprometido con el educando y la enseñanza.
- ✓ Actitud abierta al cambio, al desarrollo profesional.

Fuente: Tomado de Bonilla (2006)

2.4 Marco legal del problema

2.4.1 Constitución de la República

Resulta oportuno destacar la importancia de situar la educación superior en el ámbito legal salvadoreño, en virtud de que la educación es entendida como un derecho consagrado constitucionalmente.

En este orden de ideas, en el Art. 125 de la Constitución de 1871, se menciona, por primera vez, la existencia de una universidad pública en El Salvador, y que fue reproducido en la Constitución de 1872. No obstante, es relevante destacar que en ellas no se establecía ninguna regulación sobre naturaleza jurídica de la Universidad de El Salvador, ni mucho menos sobre su

papel en el desarrollo de la educación superior. Es a partir de la Constitución de 1950 que se desglosa su naturaleza jurídica, asignándosele una ley secundaria y su respectivo reglamento. De esta manera, el Art. 205 de la Constitución de 1950 expresa:

“La Universidad de El Salvador es autónoma en los aspectos docente, administrativo y económico y deberá prestar un servicio social. Se regirá por estatutos enmarcados dentro de una ley que sentará los principios generales para su organización y funcionamiento. El Estado contribuirá a asegurar y acrecentar el patrimonio universitario, y consignará anualmente en el presupuesto las partidas destinadas al funcionamiento de la Universidad”.

Asimismo, el Art. 61 de la Constitución de 1983 establece que la educación superior se regirá por una ley especial, que deberá contener los principios generales para la organización y el funcionamiento de las universidades estatales y privadas. En el mismo artículo se aborda la autonomía referida en el Art. 205 de la Constitución de 1950. Finalmente, señala que el Estado velará por el funcionamiento democrático de las instituciones de educación superior y por su adecuado nivel académico.

Lo anterior significa que la Universidad de El Salvador es una institución pública y autónoma en su funcionamiento interno, es decir, sus autoridades pueden tomar decisiones administrativas y financieras que fortalezcan el desarrollo de la educación superior en los ámbitos de proyección social, desarrollo técnico-científico y en el ejercicio de la docencia superior universitaria. Consecuentemente, es deber del Estado asignar los recursos suficientes para que la Universidad cumpla las funciones que resultan ser vitales para el desarrollo de la sociedad salvadoreña en general. Desde esta óptica, la Universidad de El Salvador tiene un respaldo constitucional y es la principal referente en materia de educación superior, ya que también existen un

conjunto de universidades privadas pero que no cuentan con recursos directos del Estado, sino más bien se autofinancian por sus propios procedimientos.

2.4.2 Ley de Educación Superior

La presente ley busca regular el funcionamiento de la educación superior en El Salvador. Así, en el Art. 2 se contemplan los objetivos de la educación superior, estos son:

- a) Formar profesionales competentes con fuerte vocación de servicio y sólidos principios éticos;
- b) Promover la investigación en todas sus formas;
- c) Prestar un servicio social a la comunidad; y,
- d) Cooperar en la conservación, difusión y enriquecimiento del legado cultural en su dimensión nacional y universal.

Como puede observarse, la misión aspira a formar ciudadanos comprometidos con el desarrollo de la sociedad, lo cual implica la adquisición de un compromiso ético en el ejercicio profesional. Asimismo, la educación superior debe ser el nicho donde surjan investigaciones que coadyuven al progreso de la ciencia, lo cual debe estar íntimamente vinculado a una amplia proyección social y de la mano con la transmisión cultural intergeneracional.

Por tanto, especial atención merece lo relativo a las funciones sustantivas de la educación superior, al enmarcar en el Art. 25 de esta Ley que las universidades estatales y privadas, están facultadas para determinar la forma como desarrollarán estas funciones y como estructurarán sus planes de estudio, así como los procedimientos específicos para la selección de su personal.

Además, el Art. 38 establece que el personal académico de las instituciones de educación superior, estará formado por las personas encargadas de la docencia, la investigación y la proyección social, definiendo cada una de estas en el Art. 3 de la misma.

En cuanto al perfil docente regulado en la presente Ley, se expone en el mismo artículo que “Los docentes nacionales o extranjeros de educación superior, deben poseer como mínimo el grado que se ofrece y el conocimiento específico de la materia que imparten”. ¿Qué significa esto? Que para poder servir una asignatura o un módulo en un programa de posgrado, el docente debe estar en posesión del título que lo acredita como mínimo en el mismo nivel al que imparte asignaturas. Sin embargo, no se observa en este artículo que un profesor que imparta clases en una maestría en particular, deba tener exactamente el mismo título, sino más bien, ser maestro y tener conocimientos específicos de la materia que imparta.

Por otra parte, según el Art. 4 de esta misma ley, “la educación superior es todo esfuerzo sistemático de formación posterior a la enseñanza media y comprende: La Educación Tecnológica y la Educación Universitaria”. Para el caso que ocupa el presente estudio, solo interesa la Educación Universitaria, en virtud que el Plan de Estudio de la MPDS implica la adquisición de un título en pregrado, tal como lo especifica el Art. 12 en el cual se define el grado de Maestro como una especialización particular posterior al grado de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, en el que se desarrolla una capacidad específica para el desempeño profesional o para el trabajo académico de investigación y docencia.

Por lo anterior, el Art. 5 contempla los grados académicos que pueden ser alcanzados. Los grados que pertenecen a posgrado son, maestro, doctor y especialista, sin embargo, es de vital importancia hacer la excepción con el doctorado en medicina, el cual no es catalogado como un posgrado.

También, el Art. 25 reafirma la autonomía de la Universidad de El Salvador como la principal institución en materia de educación superior. “La Universidad de El Salvador y las demás del Estado gozan de autonomía en lo docente, lo económico y lo administrativo”.

Un aspecto que es relevante considerar en esta parte, es la libertad de cátedra, es decir, la libertad que tienen los docentes para ejercer sus funciones en el desarrollo de clases, la búsqueda del conocimiento científico, su vinculación con el medio y su proceder académico en general. Esto está sustentado en el Art. 24 de la misma Ley “las instituciones de educación superior y sus docentes e investigadores, gozan de libertad de cátedra”.

Finalmente, Díaz (2017) destaca que “la pertinencia de un Plan de Estudio puede calibrarse mediante una revisión o actualización que la LES regula en su artículo 37 literal b; y el Reglamento de la Gestión Académico-Administrativo respectivamente en su artículo 97” (p. 47) lo cual debe ser una revisión integral ejecutada por la Comisión Curricular de la Facultad o Facultades involucradas.

2.4.3 Ley Orgánica de la Universidad de El Salvador

La presente Ley regula el funcionamiento general de la Universidad de El Salvador. El Art. 3 expone que son fines de la Universidad en materia de educación superior:

- a) Conservar, fomentar y difundir la ciencia, el arte y la cultura; b) Formar profesionales capacitados moral e intelectualmente para desempeñar la función que les corresponde en la sociedad, integrando para ello las funciones de docencia, investigación y proyección social; c) Realizar investigación filosófica, científica, artística y tecnológica de carácter universal, principalmente sobre la realidad salvadoreña y centroamericana.

Para dar cumplimiento a tales fines, el Art. 4 dicta que la UES goza de autonomía en lo docente, lo administrativo y lo económico; la autonomía entendida como la facultad de determinar el mecanismo para desarrollar las funciones básicas de la educación superior, así como para formular y aprobar sus planes de estudio. Además, con relación a las funciones básicas, el Art. 27

plantea que una de las atribuciones y deberes del Vicerrector Académico es “estimular, coordinar y supervisar la investigación, velando porque esté integrada con la docencia y con los programas de proyección social, promoviendo su divulgación”.

Por otra parte, en la misma Ley se expone cómo se va a entender la educación superior. Al respecto, el Art. 5 expone “La educación en la Universidad se orientará a la formación en carreras con carácter multidisciplinario en la filosofía, la ciencia, la tecnología, el arte y la cultura en general, que capaciten científica, tecnológica y humanísticamente al estudiante y lo conduzcan a la obtención de los grados académicos universitarios”. Esto implica que uno de los énfasis de la educación superior es la formación de los estudiantes en diferentes áreas del saber. Además, la educación debe estar en correspondencia con el enfoque de derechos humanos, es decir, respetar las diferentes posturas ideológicas de los estudiantes, evitando toda práctica de discriminación por motivo de raza, sexo, ideología política y religión.

Finalmente, el Art. 46 reafirma la premisa de que los docentes deben poseer como mínimo el mismo grado académico del programa que imparten.

2.4.4 Reglamento General de la Ley Orgánica de la Universidad de El Salvador

Respecto a la educación superior en el nivel de posgrado, este reglamento en su Art. 57 indica que “el Sistema de Estudios de Postgrado de la Universidad de El Salvador, organiza, orienta, impulsa y administra sus programas de estudios. Su objetivo es la formación de investigadores, docentes y profesionales de alto nivel académico”.

CAPÍTULO III DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque

La naturaleza de este estudio es de corte Cualitativo, porque se busca describir las características idóneas del docente que imparte la MPDS, en correspondencia con lo establecido en el Plan de Estudio.

De acuerdo a Galeano (2004) el enfoque cualitativo aborda las realidades subjetivas y busca comprenderlas, como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de la lógica de los actores sociales; este enfoque pretende comprender el pensamiento que orienta la acción. Para este autor, la investigación social cualitativa se enfoca en la dimensión interna de la realidad como fuente del conocimiento, haciendo énfasis en lo vivencial de cada sujeto mediante la interacción con ellos.

En consecuencia, se ha pretendido con este estudio comprender la lógica de pensamiento que orienta el ejercicio docente de la maestría, así como las percepciones y significados que le otorgan los estudiantes a la conducción de la misma, a fin de determinar cómo estos grupos poblacionales perciben esa parte de la realidad.

3.2 Método

El método utilizado en la investigación fue la Teoría Fundamentada, en virtud de que este estudio pretendió aportar al cuerpo de conocimientos sobre las competencias docentes necesarias para la formación de profesionales especializados en docencia de la educación superior. Según Cantero (2014) es desde la Teoría Fundamentada que se construyen significados a partir de lo planteado por los investigadores y lo expuesto por los sujetos del estudio, esto realizado de forma intersubjetiva, para teorizar la realidad que se investiga.

Por lo cual, se realizó un aporte a la teoría sobre este tema, a partir de los datos empíricos que se recolectaron en este estudio, en tanto que se precisó el perfil que se requiere para ejercer la docencia en la MPDS, articulado

a la posibilidad de generar un componente teórico del deber ser, lo cual implicó precisar una construcción de un futuro sobre la base del presente y sustentarlo teóricamente bajo una consideración conceptual y categorial específica.

3.3 Tipo de estudio

El tipo de estudio fue el descriptivo, con secuencia transversal, porque se realizó en un solo momento, durante los meses de agosto a diciembre del año 2017.

3.4 Población y muestra

La población de este estudio está definida por dos grupos: el primer grupo de sujetos se conforma de los docentes de la MPDS y el segundo grupo está constituido por los estudiantes de la misma carrera. Los elementos que definen a esta población son los que se detallan en la tabla 4.

Tabla 4

Criterios de inclusión y exclusión de la población

Sujetos	Criterios
Docentes	<ul style="list-style-type: none"> -Experiencia Docente en posgrado como mínimo de 3 años -Haber laborado en la MPDS en los últimos 2 años -Conocimientos en la disciplina que imparte -Dominio de las estrategias de enseñanza
Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> -Estudiantes de 3er año de la MPDS -Haber cursado los módulos en el tiempo que establece el Plan de Estudio de la MPDS -De ambos sexos -Facilidad de expresión

Fuente: Elaboración propia.

De lo anterior se afirma que la población seleccionada fue pertinente, ya que este sujeto tipo aseguró el criterio de confiabilidad de la investigación.

Bajo los criterios de inclusión de la población arriba descritos, se procedió a definir la muestra. Valles (1999) considera que las decisiones muestrales en la investigación cualitativa se toman sin perseguir la

representación estadística, ya que el objetivo de ese tipo de estudios está centrado en el desarrollo de conceptos con los cuales se entiende mejor el significado de la acción, además de buscar la resolución de un problema que requiere evaluación o investigación participativa.

Lo anterior es apoyado por Ruiz & Ispizua (1989), quienes sostienen que las muestras representativas ocupan un segundo lugar en la investigación de tipo cualitativa, exponiendo que más que un diseño muestral de qué sujetos seleccionar, es necesario un diseño estratégico de cómo acercarse a ellos.

Por lo que, para efectos de esta investigación la muestra es teórica; ésta obedece a la selección de sujetos tipo a partir de un criterio de saturación de la data, habiendo entrevistado a 5 docentes voluntarios (incluyendo a la coordinadora de la carrera) y a 4 estudiantes voluntarios, quienes proporcionaron la información necesaria para efectos de este estudio.

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Para el desarrollo del estudio, se aplicaron las técnicas e instrumentos detallados en la tabla 5.

Tabla 5

Técnicas e Instrumentos de recolección de información

Técnicas	Instrumentos
Entrevista enfocada	1. Guía de entrevista semiestructurada dirigida a docentes. 2. Guía de entrevista semiestructurada dirigida a coordinadora de la carrera.
Grupo Focal	3. Guía Pautada de Grupo Focal dirigida a estudiantes.
Observación Participante	5. Guía de Observación del desarrollo de clases.
Análisis de Contenido	4. Matriz de análisis de la congruencia del Plan de Estudio con el perfil del docente de la MPDS.

Fuente: Elaboración propia.

3.6 Estrategias de recolección, procesamiento y análisis de la información

A continuación se exponen los pasos metodológicos que se realizaron para la recolección, procesamiento y análisis de la información:

1. En una primera etapa, se abordó la concepción que tienen dos grupos poblacionales sobre el perfil docente de la MPDS; el primer grupo estuvo conformado por los mismos docentes de la maestría y el segundo grupo lo conformaron los estudiantes de tercer año que cursaron dicho programa.
 - a. Se envió una Carta de Invitación a la coordinadora, a los docentes y a los estudiantes para que participaran en esta investigación.
 - b. Luego de aceptada la invitación, se le proporcionó a la coordinadora y a los docentes, un Acta de Consentimiento Informado donde se abordaron las consideraciones éticas de la presente investigación y las condiciones de su participación, la cual fue voluntaria y sin fines lucrativos.
 - c. Se entrevistó individualmente a los docentes que conformaron la muestra, se les visitó a sus lugares de trabajo en los horarios que ellos indicaron. De la misma forma se procedió con la coordinadora de la carrera.
 - d. En el caso de los estudiantes, se les convocó a una reunión para desarrollar la técnica de grupo focal, habiendo confirmado los 7 estudiantes su participación. Para ello, se gestionó el préstamo de un aula en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente. Finalmente asistieron únicamente 4 estudiantes y la técnica fue desarrollada por un entrevistador externo especialista en el tema.
2. En una segunda etapa, se observaron las clases que imparten los docentes entrevistados, empleando una Guía de Observación previamente diseñada.
3. Para la tercera y última etapa de recolección de información, se revisó el Plan de Estudio de la MPDS, a fin de responder a las preguntas y objetivos

de investigación, el cual fue obtenido mediante gestiones realizadas con autoridades del Ministerio de Educación, al presentarse la dificultad de no tener acceso a éste por parte de la Dirección de la Escuela de Posgrado.

4. Luego de aplicados los instrumentos a la muestra, se procesó y analizó la información mediante un proceso de codificación, el cual fue guiado teóricamente. El análisis se realizó a partir de los insumos proporcionados por la coordinadora, docentes y estudiantes; además, considerando los aspectos observados en las clases y tomando en cuenta los elementos vertidos en la “Matriz de análisis de la congruencia del Plan de Estudio con el perfil del docente”. Para ello se siguieron los siguientes pasos:
 - a. Primero: Se transcribieron los resultados de las entrevistas individuales y los resultados del grupo focal en un documento de word.
 - b. Segundo: se consolidaron los resultados de la guía de observación a un documento de word identificando la frecuencia de presentación de los indicadores relacionados con las competencias docentes.
 - c. Tercero: Se transcribieron los resultados del análisis del Plan de Estudio a un documento de word.
 - d. Cuarto: Una vez transcritos los resultados de los instrumentos, se conformó un solo documento de word para hacer un análisis de codificación libre y generar las categorías/conceptos relacionados con las preguntas de investigación y con los objetivos de este estudio. Esto permitió reducir la información, codificarla, generar categorías y conceptos; luego se completó la matriz de vaciado de datos seleccionados de los instrumentos administrados.
 - e. Quinto: se analizaron e interpretaron los resultados a la luz de las preguntas de investigación, los objetivos propuestos y la fundamentación teórica planteados en este mismo documento.

- f. Sexto: a partir del análisis e interpretación de los resultados, se construyeron las conclusiones y recomendaciones de este estudio.

3.7 Consideraciones éticas

Se utilizaron las normas éticas planteadas en el “Informe Belmont”, titulado “Principios éticos y pautas para la protección de los seres humanos en la investigación”, el cual surgió en Estados Unidos y que, a pesar que nace para la ciencia médica, también se ha utilizado en ciencias sociales. Entre estos se destacan: el respeto por las personas, lo cual implica la promoción de la autonomía de las personas y la protección para aquellas que la tienen disminuida. Asimismo, el principio de beneficencia se refiere a buscar el bienestar humano. Por último, el principio de justicia tiene que ver con el acceso igualitario de grupos humanos que puedan ser beneficiados con la investigación (Achío, 2003).

Con base a lo expuesto, los sujetos de la investigación fueron invitados a participar en el estudio de forma voluntaria, asegurando que ello no implicaba peligro para su salud física o psicológica. Además, se puntualizó en la confidencialidad y el anonimato para garantizar reserva de las opiniones de cada entrevistado. Se les notificó por escrito que la información sería utilizada para fines académicos relacionados con los objetivos de este estudio.

De igual manera, se les informó de su derecho a abandonar su participación en cualquier momento, sin temor a ser penalizados de alguna forma. Se destacó además que sus aportes permiten un avance en el cuerpo de conocimientos teóricos en beneficio de la mejora de la calidad en los procesos académicos de la MPDS.

Posterior al consentimiento informado, se tuvo un acercamiento positivo con los sectores entrevistados (coordinadora de la carrera, docentes y estudiantes), logrando un clima de confianza que permitió aclarar cualquier pregunta considerada en los instrumentos.

CAPÍTULO IV. DISCUSIÓN Y ANALISIS DE RESULTADOS.

En este apartado se presentan, discuten y analizan los resultados de la investigación. Para ello, se utilizó el método de Teoría Fundamentada, siguiendo lo propuesto por Cantero (2014) quien sugiere que en el procesamiento de datos debe existir flexibilidad de acuerdo a las emergencias del campo. Por lo tanto, se llevó a cabo un proceso de depuración de datos en tres niveles: a) Codificación abierta, b) codificación axial y c) codificación selectiva. Los participantes del estudio fueron la coordinadora de la maestría, docentes y estudiantes de la misma.

La categoría central encontrada a partir de un proceso de codificación enmarcado en la Teoría Fundamentada fue la calidad docente, la cual tiene estrecha relación con otras categorías, como se presenta en la figura 2. Estas categorías tienen una naturaleza teórica y empírica, en virtud de que emergen de la realidad educativa misma, pero a su vez, tienen una base teórica muy importante.

En un primer momento se describe las relaciones entre la categoría 1 “Competencias docentes” y la categoría 2 “Elementos del Plan de Estudio”, definidas desde un cuerpo teórico que las sustenta y vistas como un marco ideal del ejercicio de la docencia. Dichas categorías han sido obtenidas a partir del primer objetivo específico. Este análisis permite distinguir con claridad las competencias fundamentales y cómo se visualizan en la puesta en práctica de los docentes de la MPDS, así como el vínculo de dicha práctica con los objetivos, perfil de salida, metodología y sistema de evaluación contenidos en el Plan de Estudio.

En un segundo momento se interpreta las relaciones entre la categoría 3 “Caracterización del docente actual” y la categoría 4 “Programas de Estudio”, sustentadas a partir del perfil real del docente de la MPDS y su pertinencia con los módulos que imparten. Estas categorías fueron establecidas mediante lo que plantea el segundo objetivo específico de esta investigación.

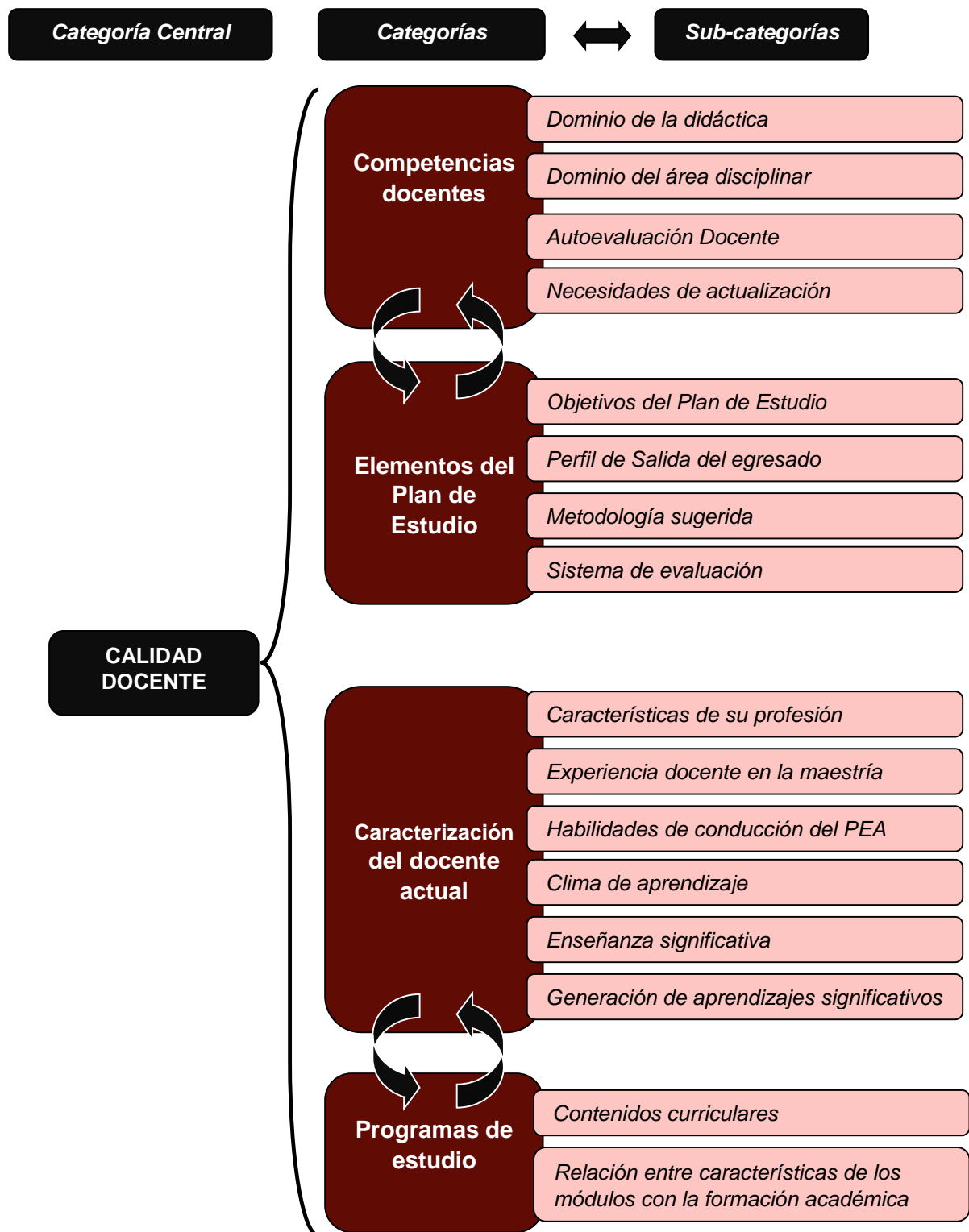


Figura 2. Componentes que definen el perfil docente de la MPDS.

4.1 Competencias que el docente debe poseer partiendo del análisis de los elementos definidos en el Plan de Estudio de la MPDS.

4.1.1 Competencias docentes

En la figura 3 se presenta la categoría de competencias docentes, abordadas ampliamente en el Estado del Arte bajo concepciones de diversos autores, delimitando aquellas que se consideran esenciales a fin de exponer las competencias requeridas para el desempeño profesional docente en la MPDS.

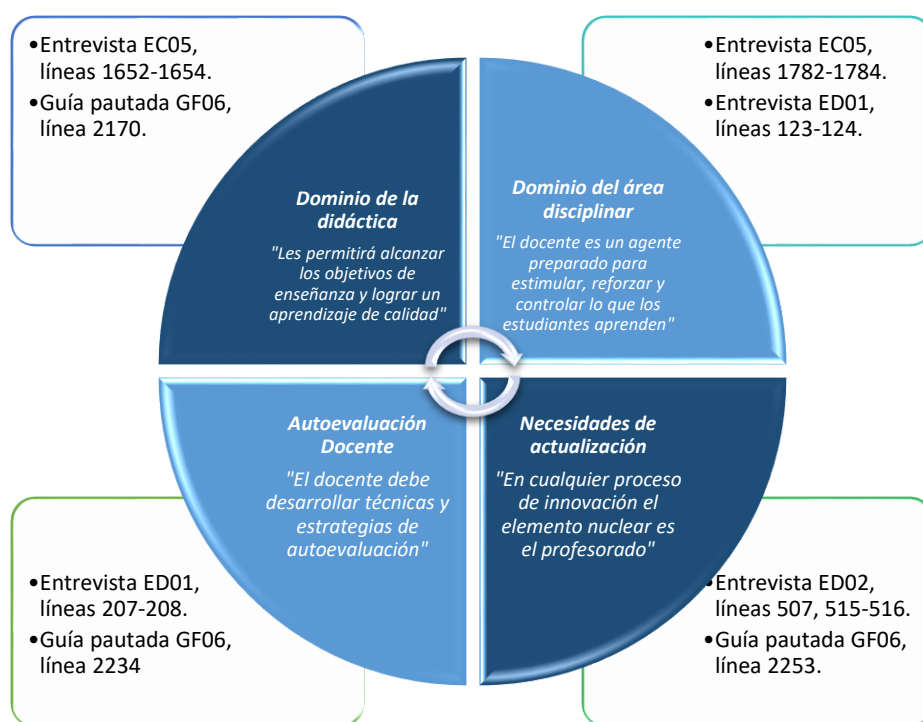


Figura 3. Categoría: competencias docentes

Así, la coordinadora de la maestría destaca como una de las funciones del cuerpo docente, "presentar un plan didáctico que permita determinar en un periodo, objetivos, estrategias para el desarrollo de contenidos y forma de evaluación; ello asegura un proceso sistemático" (Entrevista EC05, líneas 1652-1654, 08 de noviembre de 2017).

Este resultado empírico sobre la importancia de las competencias docentes, es apoyado por Ocampo, et al. (2014) quienes exponen que el ejercicio docente implica indiscutiblemente un alto **dominio de la didáctica**. Sin embargo, al abordar la labor docente, resulta que el plan didáctico no es pertinente con la realidad, ya que por ejemplo se observó que con poca frecuencia los docentes implementan variadas actividades de acuerdo al tipo y complejidad del contenido.

Otro elemento a destacar es la aplicación de estrategias metodológicas que respondan a las características del grupo que se atiende, siendo algunos los docentes que lo consideran en su proceso de planificación.

Alanís (2011) expone que además de investigar, escribir y reflexionar, los docentes deben dominar un conjunto de herramientas didácticas que les permita alcanzar los objetivos de enseñanza y lograr un aprendizaje de calidad. En efecto, un estudiante afirmó que “la mayoría, traía su planificación, pero solo quedaba escrita” (Guía pautada GF06, línea 2170, 08 de noviembre de 2017).

Por lo anterior, es de vital importancia cuidar la dinámica de trabajo, lo que implica ejecutar en los tiempos establecidos y ajustar la planificación a las necesidades de formación del estudiantado, lo que se conoce como encuadre.

Siguiendo la secuencia de hallazgos, la subcategoría **dominio del área disciplinar**, es evaluada por la coordinadora de la siguiente forma “Entonces aquí se preguntan sobre la explicación de los temas, si es clara y si es ordenada también, si los temas son tratados con ejemplos permanentes” (Entrevista EC05, líneas 1782-1784, 08 de noviembre de 2017); de esto se infiere que el dominio del área disciplinar se examina a la luz de la sistematización que el docente hace para impartir sus conocimientos y su propia formación académica.

Al respecto, uno de los docentes entrevistados expone “mi maestría es en didáctica y formación de profesorado” (Entrevista ED01, líneas 123-124, 21

de noviembre de 2017), de esto se intuye que sí existe dominio del área disciplinar en algunos profesores, aunque es importante comparar dicho dominio con la metodología utilizada en clase.

Por ello, según los resultados de la guía de observación, se advierte que los docentes comunican nuevas perspectivas e innovaciones que tiene el módulo, pero eso es parte del compromiso profesional, ya que el Plan de Estudio está desfasado.

Estos resultados se discuten a la luz de lo propuesto por Sánchez (2003) quien sostiene que el docente es un agente preparado para estimular, reforzar y controlar lo que los estudiantes aprenden. En otras palabras, debe dominar la especialidad que imparte y estimular el aprendizaje significativo en sus estudiantes.

Otra subcategoría es la **autoevaluación docente**. Al respecto los docentes manifiestan que sí evalúan su labor docente, pero que la metodología queda a criterio propio y que les gustaría ser retroalimentados por la coordinadora de la maestría “quisiera autoevaluarme para emitir también mi opinión y me gustaría que la coordinadora me diera la opinión de ella” (Entrevista ED01, líneas 207-208, 21 de noviembre de 2017) “a veces los estudiantes no son muy sinceros en el momento de evaluarlo a uno” (Entrevista ED04, líneas 1252-1253, 08 de noviembre de 2017). Sin embargo, los estudiantes manifiestan que no se da tal autoevaluación de la labor docente “no, no se autoevalúan” (Guía pautaada GF06, línea 2234, 11 de noviembre de 2017), “si hubiese autoevaluación docente hubiera mejoras” (Guía pautaada GF06, línea 2227, 11 de noviembre de 2017).

En definitiva, la literatura señala que el docente debe desarrollar técnicas y estrategias de autoevaluación (Díaz, 2005). Sin embargo, los hallazgos sobre este hito reflejan que no se da un procedimiento sistemático de autoevaluación, sino más bien, queda a criterio de cada docente si lo hace o no. El Plan de

Estudio de la MPDS establece que evaluar esta tarea es un reto, pero deberá hacerse a través de los objetivos generales de la Maestría, objetivos de los módulos y proceso de cada sesión. (P. 18, PE 2002).

Respecto a las **necesidades de actualización** para los docentes, existe consenso de los siguientes requerimientos: capacitaciones en el uso de nuevas tecnologías educativas y acceso a bibliografía actualizada y de calidad. Algunos relatos de los docentes son “en el área informática... evaluaciones en línea” (Entrevista ED02, líneas 507, 515-516, 13 de noviembre de 2017). Sin embargo, los estudiantes consideran que los profesores sí están técnicamente bien capacitados, aunque necesitan ser capacitados a nivel actitudinal, “si se capacitan, debe ser en capacitaciones técnicas y actitudinales” (Guía pautaada GF06, línea 2253, 11 de noviembre de 2017). Al respecto Torelló (2011) hace hincapié en que cualquier proceso de innovación, el elemento nuclear es el profesorado; dado que no se puede alcanzar la innovación, la calidad y excelencia, si no se incide de forma directa en el docente. Por ello es importante que las autoridades de la universidad pongan atención a este resultado.

4.1.2 Elementos del Plan de Estudio

La primera subcategoría de este apartado se titula **Objetivos del Plan de Estudio**, tal como lo muestra la figura 4. Al respecto, se evidenció en los participantes un profundo desconocimiento de los objetivos que persigue la maestría. Tanto los docentes como los estudiantes, no pudieron precisar los objetivos de la maestría, situación que es preocupante, en virtud de que el PEA debe partir de la claridad de los objetivos que se pretenden alcanzar. Por ejemplo, algunos relatos de los docentes fueron “ignoro si han cambiado en las últimas ediciones no me los han presentado” (Entrevista ED01, líneas 28-29, 21 de noviembre de 2017), “No le podría responder esa pregunta” (Entrevista ED04, línea 954, 08 de noviembre de 2017). Algunos relatos de los estudiantes

fueron “hasta ahora no sé cuáles son los objetivos que persigue”. (Guía pautada GF06, líneas 1987-1988, 11 de noviembre de 2017).

Este resultado es contradictorio con lo expuesto por Sánchez (2003) quien plantea que es deber del profesor aplicar los lineamientos de la institución, diseñar, ejecutar y evaluar los programas de estudio, de tal forma que se precisen los objetivos de aprendizaje.

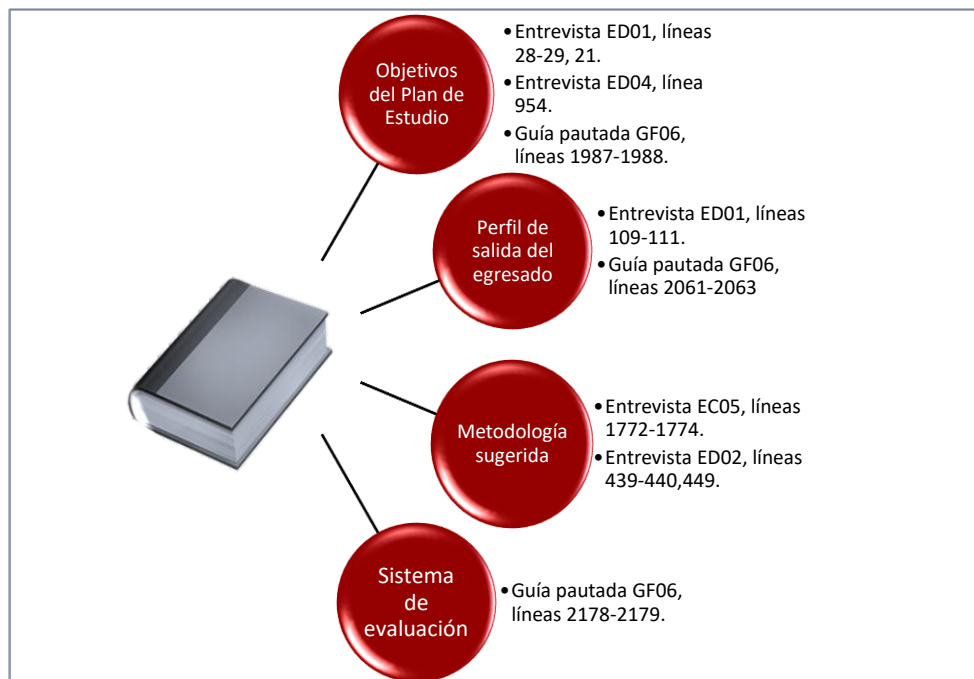


Figura 4. Categoría: Elementos del Plan de Estudio

Respecto al **perfil de salida del egresado**, se tiene el predominio de una opinión pragmática en los docentes, en el sentido que los conocimientos adquiridos en la maestría sean de utilidad práctica para los estudiantes, sin precisar cuál debe ser el perfil de salida “los elementos posteriores a tu titulación han sido significativos y replicas y es más fácil y más accesible progresar académica social y económicamente” (Entrevista ED01, líneas 109-111, 21 de noviembre de 2017). Mientras que los estudiantes consideran que, con su perfil de egreso, se les pueden presentar nuevas oportunidades laborales; “Me ha dado herramientas inmediatas y me han ayudado. He salido

con varios proyectos y he dado capacitaciones de lo que he aprendido en la maestría” (Guía pautada GF06, líneas 2061-2063, 11 de noviembre de 2017).

Como puede observarse, existe cierta consistencia interna entre estas dos opiniones del perfil del egresado. Para Bain (2007) si se quiere alcanzar un perfil de salida de acuerdo a lo que el Plan de Estudio plantea, entonces, los docentes deben hacer una buena planificación didáctica. Asimismo, Roldán (2014) aborda la urgencia de la profesionalización de la docencia superior, y propone un conjunto de criterios y dimensiones para alcanzar dicha profesionalización, tanto a nivel técnico como actitudinal. Este planteamiento no se acerca a la realidad actual del perfil de egreso en la maestría, ya que dicho perfil está impregnado de una alta dosis de pragmatismo, el cual se enfoca más en que los estudiantes encuentren trabajo al obtener el grado académico que en formar docentes con alto compromiso de transformación social.

En otro orden de ideas, y no menos importante, es la subcategoría **metodología sugerida**. En este sentido, existe un vacío en el Plan de Estudio relacionado con la falta de definición de las estrategias metodológicas para la carrera académica, que permita vislumbrar de manera global, las estrategias didácticas generales, guías para el desarrollo del PEA. Para el caso, la coordinadora expuso que los componentes metodológicos que le evalúa a los docentes son “si informa de los procesos normativos que orientan el modulo, también si sugiere bibliografía más accesible, si da a conocer el tipo de pruebas que va a utilizar y si establece las fechas tanto de clase como para la evaluación” (Entrevista EC05, líneas 1772-1774, 08 de noviembre de 2017). Sin embargo, la metodología del curso queda a discreción del docente, “he diseñado una metodología en donde desde el inicio les digo que todo lo vamos hacer aquí (...) de ahí revisamos las propuestas didácticas de aprendizaje” (Entrevista ED02, líneas 439-440,449, 13 de noviembre de 2017).

Si se revisa la literatura, se argumenta que es deber del docente gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje

(Zabalza, 2009). La subcategoría metodología está muy relacionada con la subcategoría **sistema de evaluación**, bajo la cual los estudiantes consideran que se debe mejorar la evaluación sugerida “un ejemplo, el modulo actual, la planificación no se nos presentó, con las notas estamos sin saber” (Guía pautaada GF06, líneas 2178-2179, 11 de noviembre de 2017). Como lo afirma Roldán (2014), el reconocimiento del docente por sus estudiantes se ve determinado por su práctica y ésta incorpora las formas de evaluación. Se advierte en este apartado que existen dificultades en la presentación de los resultados de evaluación a los estudiantes y esto repercute en el PEA al no identificar en el tiempo oportuno, los aspectos que necesita mejorar; así como potenciar el conocimiento de aquellos estudiantes que muestran un buen dominio del contenido abordado.

4.2 Perfil docente actual en comparación con el perfil docente requerido para desarrollar los Programas de Estudio de la MPDS.

4.2.1 Caracterización del docente actual

La categoría central descubierta a partir del procedimiento de codificación enmarcado en la Teoría Fundamentada fue la calidad docente. Al respecto, Vitón, Girón & Ardón (2013) sostienen que algunos elementos que deben enmarcarse en la calidad docente son, por ejemplo, la habilidad para organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y al mismo tiempo, tener experiencias en investigación científica.

Por lo que uno de los elementos centrales de este estudio está vinculado con las **características de su profesión**; de acuerdo a ello, un elemento que resulta oportuno mencionar, es que según los hallazgos, la formación de pregrado es independiente al ejercicio docente en posgrado, de acuerdo a las afirmaciones de la coordinadora del programa, quien manifestó que uno de los requisitos docentes es “...que esté actualizado y aunque sea profesional en otra área, puede ser un psicólogo, digamos del área humanística sobre todo puede

ser alguien de filosofía” (Entrevista EC05, líneas 1573-1575, 08 de noviembre de 2017).

Esto se verificó a partir de indagar que, la formación de pregrado de los docentes que participaron en este estudio, no necesariamente es en Ciencias de la Educación, sino más bien, guarda relación, como el caso de la Psicología y la Sociología. A propósito, Zabalza (2009) acentúa la importancia de la especialización docente para desarrollar un óptimo proceso de enseñanza, en vista de ello, se considera que los resultados tienen cierta correspondencia con lo expuesto por este autor.

Por lo tanto, es oportuno mencionar que uno de los requisitos centrales para ser profesor a nivel de la MPDS es ostentar el título del mismo programa o tener otro título equivalente, lo cual se deriva del mismo Plan de Estudio de la Maestría. Por lo tanto, desde un punto de vista estrictamente administrativo, los docentes que imparten clases en la MPDS sí cumplen el perfil para hacerlo, independientemente de su formación de pregrado.

Características de su profesión	Experiencia docente en la maestría	Habilidades de conducción del PEA	Clima de aprendizaje	Enseñanza significativa	Generación de aprendizajes significativos
<ul style="list-style-type: none"> Entrevista EC05, líneas 1573-1575. 	<ul style="list-style-type: none"> Guía pautada GF06, líneas 2146-2147. Guía pautada GF06, líneas 2160-2161. 	<ul style="list-style-type: none"> Entrevista EC05, líneas 1676-1677. Guía pautada GF06, líneas 2204-2205. 	<ul style="list-style-type: none"> Entrevista ED02, líneas 467-468. Entrevista ED03, líneas 744-745. 	<ul style="list-style-type: none"> Entrevista EC05, líneas 1488-1489. Entrevista ED01, líneas 74-75, 188-189. Guía pautada GF06, líneas 2102-2103. Guía pautada GF06, línea 2193. 	<ul style="list-style-type: none"> Entrevista ED01, líneas 36-37. Entrevista ED04, líneas 968-970.

Figura 5. Categoría: caracterización del docente actual

En relación con la subcategoría **experiencia docente en la maestría**, vinculada a la caracterización del docente actual, se pudo constatar que los docentes que la imparten una amplia trayectoria ejerciendo la docencia, experiencia referida al tiempo de servicio, la cual oscila entre 10 y 17 años de ejercer la docencia en el nivel de posgrado. Sin embargo, se advierte un desacuerdo en la opinión de los estudiantes entre experiencia y calidad docente, porque, si bien es cierto aceptan que los docentes tienen experiencia, se muestran escépticos respecto a la calidad docente, por ejemplo, algunos relatos de los estudiantes son: “puede venir un máster y el perfil lo cumple en el papel, sin embargo, en la clase no, ahí hay una disparidad de eso” (Guía pautaada GF06, líneas 2146-2147, 11 de noviembre de 2017), “solo tres cumplían con su especialidad con el perfil, pero los otros venían a improvisar” (Guía pautaada GF06, líneas 2160-2161, 11 de noviembre de 2017).

Al respecto, Bourdieu (2008) expone que el progreso científico se ve limitado por la distancia entre la representación ideal y la realidad de las prácticas científicas y pedagógicas. Por lo que una verdadera experiencia docente será evidenciada solamente si se da un cambio de actitud, un interés hacia alcanzar la calidad educativa. Lo anterior da paso a hacer una interpretación sobre la importancia de mejorar la calidad docente, lo cual está íntimamente vinculado con el análisis de las otras categorías del perfil docente.

Al abordar la relación entre las subcategorías **clima de aprendizaje** y **habilidades de conducción del PEA**, se destaca que uno de los principales hallazgos fue que la coordinadora argumentó que “la estrategia como tal tiene que ser activa, dinámica y ésta pasa por diversas fases” (Entrevista EC05, líneas 1676-1677, 08 de noviembre de 2017). Asimismo, algunas frases de los docentes sobre su rol de facilitadores de un buen clima de aprendizaje fueron “el clima son las actitudes que adoptan las personas en una relación interpersonal con X finalidad” (Entrevista ED02, líneas 467-468, 13 de noviembre de 2017); “el encuadre, me parece que juega un papel muy

importante para generar un clima positivo de aprendizaje” (Entrevista ED03, líneas 744-745, 21 de noviembre de 2017).

Un aporte teórico de contraste que es oportuno mencionar, es el argumento de Bain (2007) quien expone que un buen profesor fomenta un ambiente de aprendizaje crítico natural. Esto significa que un buen clima de aprendizaje debe estar abierto a la crítica constante en todos los ámbitos del proceso educativo, ya que esto guarda relación con la habilidad del docente de conducir el PEA. Aunado a ello, Sánchez (2003) plantea que una cualidad del docente que se debe evaluar por parte de la administración universitaria es la capacidad de liderazgo o conducción.

Por lo que un resultado empírico que asume especial relevancia, es que los estudiantes no logran advertir que en los módulos de las maestrías los docentes se esfuercen al máximo en fomentar un buen clima de aprendizaje y conducir de mejor manera el PEA. Al contrastar la opinión de los estudiantes se tiene la frase “solo dos personas me han motivado” (Guía pautaada GF06, líneas 2204-2205, 11 de noviembre de 2017), esto refleja un nivel bajo de motivación generado. Este hallazgo es preocupante, en virtud de la vital importancia que tiene la creación de condiciones óptimas para la generación del aprendizaje.

En otro orden de ideas, se tiene la subcategoría **enseñanza significativa**. Los resultados empíricos indican que la coordinadora define la enseñanza significativa a partir de establecer correctamente los objetivos dados en los programas de los módulos, “en los estudiantes lo que creo que se puede establecer mejor es el objetivo primordial” (Entrevista EC05, líneas 1488-1489, 08 de noviembre de 2017). Esto implica que, para lograr una enseñanza significativa, desde el principio de los módulos se deben mostrar los objetivos de su programa.

Respecto a la opinión docente acerca del proceso de enseñanza, ellos consideran que lo central es que los estudiantes logren emplear los conocimientos de forma práctica en la vida cotidiana. Algunos de sus relatos

referidos a esta categoría son “eso está en función de necesidades e intereses y problemas y el hilo conductor es eso...es la enseñanza para la vida” (Entrevista ED01, líneas 74-75, 188-189, 21 de noviembre de 2017). Respecto a la opinión de los estudiantes, se infiere que reconocen el esfuerzo de algunos docentes por llevar a cabo un proceso de enseñanza de calidad, a pesar de las limitantes institucionales e incluso de las mismas habilidades de los docentes “a manera personal he logrado perfeccionar y eso ha sido por la disposición y ciertas habilidades de los docentes” (Guía pautaada GF06, líneas 2102-2103, 11 de noviembre de 2017), aunque también plantean en relación con la enseñanza significativa “para mí no, siempre queda general” (Guía pautaada GF06, línea 2193, 11 de noviembre de 2017).

De lo anterior, es fundamental señalar lo dictado en el Proyecto Tuning América Latina CLAR (2013), el cual establece que el profesor debe centrarse en estructurar situaciones de aprendizaje en función del desarrollo de las capacidades de sus estudiantes. También se retoma lo manifiesto por Vitón, Girón & Ardón (2013), donde definen que el profesor debe ser concebido como organizador de los procesos de enseñanza, como gestor de los espacios de aprendizaje y como investigador; entonces el docente es el actor responsable de velar por alcanzar los objetivos de enseñanza en cada estudiante, partiendo de conocimientos previos y promoviendo el empleo de los aprendizajes.

Respecto a la **generación de aprendizajes significativos**, se observa en el discurso de los participantes la estrecha relación que existe con la enseñanza significativa. En los relatos docentes, se infiere un uso práctico de los conocimientos abordados en los módulos. Por ejemplo, los docentes sostienen que las tareas deben aportar al uso utilitario y a la aplicabilidad del conocimiento “pues que esa tarea sirva para lo que ya está haciendo” (Entrevista ED01, líneas 36-37, 21 de noviembre de 2017).

Así también, los docentes consideran la experiencia previa de los estudiantes para generar aprendizajes significativos “creo que las experiencias

de los estudiantes contribuyen en gran medida a desarrollar aprendizajes significativos”. (Entrevista ED04, líneas 968-970, 08 de noviembre de 2017). Al respecto, se evidencia una consistencia teórica con los autores que argumentan la importancia de tomar en cuenta la experiencia previa de los estudiantes para que se concrete el proceso de aprendizajes significativos (Valcarce & Venticinque, 2007; Perrenoud, 2004). Aunque se identificó la necesidad de considerar las particularidades de los estudiantes, ya que, en la observación, los docentes no exponen ejemplos afines a sus carreras de pregrado, lo cual conduciría a generar aprendizajes significativos. Al respecto, Bain (2007) sostiene que los mejores profesores tienden a buscar y apreciar el valor individual de cada estudiante, fundamental en el tacto pedagógico que debe ser practicado por los docentes de la MPDS.

4.2.2 Programas de estudio

Además, se tiene la categoría Programas de Estudio, la cual contempla dos subcategorías a considerar, contenidos curriculares y relación de las características de los módulos con la formación académica, tal como se muestra en la figura 6. Respecto a los **contenidos curriculares**, un hallazgo muy importante es que existe consenso entre la coordinadora de la maestría, los docentes y los estudiantes en que es necesario revisar el Plan de Estudio y actualizar todos los programas de los módulos, de tal forma que se reformule el Plan de Estudio de la maestría, ya que no ha sido modificado desde su aprobación en el año 2002. La coordinadora expuso que “hay unos módulos que deben ser cambiados por otros nuevos o readaptados a contenidos nuevos” (Entrevista EC05, líneas 1617-1619, 08 de noviembre de 2017), lo cual fue respaldado por los docentes, quienes plantean que se deben hacer “cambios que ha generado el Ministerio de Educación sobre todo en el aspecto curricular” (Entrevista ED01, líneas 144-145, 21 de noviembre de 2017).

En esta misma línea los estudiantes consideran que se debe actualizar completamente el Plan de Estudio “el Plan de Estudio en el 2003 y ese es el

mismo hasta la fecha el contexto de ese año es muy diferente a este año” (Guía pautada GF06, líneas 2117-2118, 11 de noviembre de 2017). Este hallazgo es coherente con lo planteado por Díaz (2017) quien expone que la pertinencia de un Plan de Estudio debe ser revisada en promedio cada 10 años. En el contexto salvadoreño, los planes de estudio mantienen su vigencia el término que dura la carrera, por tanto, no se cumple en ese sentido con lo establecido en la Ley de Educación Superior.

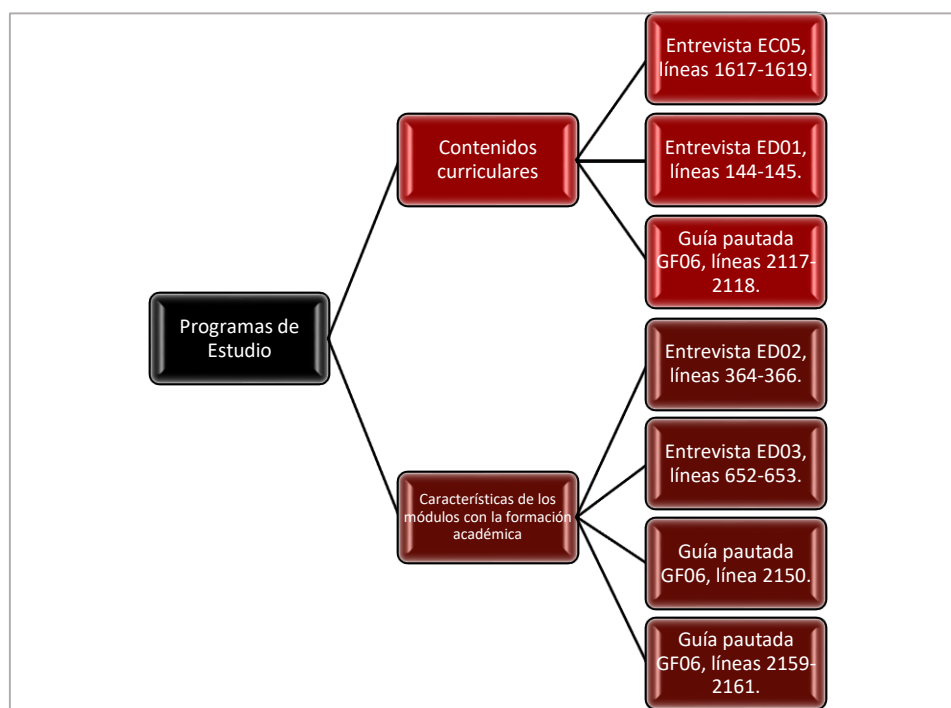


Figura 6. Categoría: Programas de estudio

En cuanto a la segunda subcategoría sobre la **relación de las características de los módulos con la formación académica**, no se observa acuerdo entre las opiniones de los participantes, ya que los profesores sostienen que su formación académica de pregrado y posgrado sí se relaciona con el módulo impartido, mientras que los estudiantes dicen que no logran advertir esa relación. Algunas frases docentes son “cuando imparto el módulo de psicología del aprendizaje yo hago énfasis de que cuando hablamos de aprendizaje, estamos haciendo incidencia sobre la personalidad” (Entrevista

ED02, líneas 364-366, 13 de noviembre de 2017), “pero las que más cercanas veo yo son las teorías psicológicas aplicadas a la educación” (Entrevista ED03, líneas 652-653, 21 de noviembre de 2017). Mientras que los estudiantes cuestionan la relación entre el desarrollo de los módulos y la formación docente, algunas frases son “improvisan, hablan cualquier cosa” (Guía pautaada GF06, línea 2150, 11 de noviembre de 2017); “...me atrevería a decir solo tres cumplían con su especialidad con el perfil, pero los otros venían a improvisar” (Guía pautaada GF06, líneas 2159-2161, 11 de noviembre de 2017).

Para finalizar, mediante la observación, se determinó que existe una correspondencia entre la formación académica del docente que imparte la MPDS, con las características particulares de los módulos, aspecto fundamental para alcanzar los objetivos de la carrera y el perfil de salida del egresado.

Con base en los fundamentos teóricos y hallazgos de la presente investigación, se afirma que debe hacerse una reflexión crítica dada desde las autoridades de la Universidad de El Salvador sobre el nivel de calidad de la labor docente, de tal forma que se garantice la formación de profesionales que requiere la sociedad, siguiendo lo expuesto por Zabalza (2009) en el sentido de que el ejercicio docente eficaz y eficiente marca la diferencia en la formación educativa.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Las conclusiones y recomendaciones que se presentan a continuación, se fundamentan en el análisis del objeto de estudio y se orientan al cumplimiento de los objetivos de la presente investigación, siendo importante su valoración por las autoridades competentes, a fin de aportar solución a la necesidad imperante de mejorar la calidad docente en la MPDS.

4.1 Conclusiones

- Considerando la categoría de competencias fundamentales para el docente de la MPDS, se concluye que los profesionales que la imparten cuentan con la preparación académica en didáctica, lo cual les permite definir las herramientas apropiadas para desarrollar su labor con eficiencia y eficacia; sin embargo, las planificaciones con frecuencia no corresponden con la práctica docente y generalmente, no se realiza una adecuación curricular que corresponda a las características del grupo de estudiantes que se atiende. Por otra parte se infiere que, si bien el cuerpo docente reconoce evaluar su propia labor, los estudiantes no identifican una mejora continua en el proceso de enseñanza. Finalmente, los docentes expresan algunas necesidades de actualización referidas a las TIC y al acceso a bibliografía actualizada; a pesar de ello, los docentes demuestran un alto dominio de su campo disciplinar, aspecto que eleva la calidad de la enseñanza en la MPDS.
- Con respecto a la categoría de elementos del Plan de Estudio y sobre la base de los hallazgos de la investigación, es notorio el desconocimiento de los objetivos de la carrera por parte del cuerpo de docentes y de estudiantes. Además, el perfil de egreso que se persigue en la práctica, está relacionado con el dominio técnico de herramientas y procedimientos que les permitan desempeñarse de mejor manera en el campo laboral, sin acentuar el compromiso social que debe existir en los profesionales

graduados de la UES. No obstante, con la metodología sugerida, importante es destacar que no se encuentra incorporada como elemento curricular en el Plan de Estudio; a consecuencia de ello, los docentes desarrollan el PEA con las estrategias que consideran pertinentes a la carrera que se sirve. Tal es el caso de la evaluación que se realiza a los estudiantes, dado que los mecanismos de evaluación y el sistema de ponderación no está regulado en el Plan de Estudio, dejando a criterio del docente esa metodología, lo que genera en algunos casos, atraso en la entrega de resultados de las evaluaciones sumativas e imparcialidad en los mismos.

- Con relación a la caracterización del docente actual como categoría analizada, la planta docente de la MPDS se identifica por tener una amplia trayectoria ejerciendo tal función, sin que eso asegure calidad en su desempeño. Otro aspecto a subrayar, sin desacreditar las habilidades de conducción que posee, es que no promueve un buen clima de aprendizaje que facilite las condiciones para desarrollar de mejor manera el PEA, aspecto que se afirma sobre la base del perfil docente investigado. También, la enseñanza significativa no está siendo dada por los docentes en su conjunto, ya que muy pocos toman en cuenta las particularidades de sus estudiantes y solamente algunos de ellos les estimulan para la integración de la nueva información. Aun así, los docentes de la MPDS destacan la importancia de retomar los conocimientos previos de sus estudiantes en el desarrollo de los contenidos, como elemento fundamental en la generación de aprendizajes significativos. Para finalizar, en lo que se refiere a la carrera de grado, ésta no se considera determinante para asumir la tarea de formar a futuros profesionales en la docencia superior, debiendo pertenecer a las ciencias sociales quien asuma el cargo.
- A su vez, en la categoría Programas de Estudio, la coordinadora, docentes y estudiantes de la MPDS coinciden en la imperante necesidad de

actualizar el Plan de Estudio, a fin de contar con un documento pertinente que oriente las acciones del cuerpo docente y proporcione la información necesaria para formar maestros con alto nivel de profesionalismo y compromiso social. Ahora bien, con respecto a la relación entre las características de los módulos que conforman el Plan de Estudio con la formación académica de los profesionales que los sirven, los docentes afirman contar con los conocimientos que la materia demanda, pero los estudiantes no lo visualizan, al contrario, denotan poco compromiso con la institución al mostrar improvisación en su ejercicio docente.

4.2 Recomendaciones

- Resulta fundamental continuar desarrollando procesos de evaluación del desempeño profesional docente y se requiere que las autoridades correspondientes hagan del conocimiento de los docentes, de forma individual, los resultados obtenidos en estos procesos, a fin de elevar la calidad de la enseñanza en la MPDS, para ello es preciso consolidar una planta docente de posgrado que ejerza la docencia en ese nivel y también, crear condiciones óptimas para que asuma la función de investigación.
- Se considera necesario implementar un programa de capacitación permanente, planificado por la coordinación de la MPDS y la Dirección de la Escuela de Posgrado, que incorpore una actualización en el uso de nuevas tecnologías, también, temáticas relacionadas con la necesidad de adecuar el proceso de enseñanza a las características particulares de los estudiantes y además, contenidos que planteen las ventajas de generar un buen clima de aprendizaje, de manera que exista un cambio de actitud por parte del docente hacia el proceso de formación de los estudiantes.

- Es preciso dar a conocer al cuerpo docente, los objetivos que persigue la MPDS y el perfil de salida que se pretende alcanzar. Esta acción también puede ser implementada para los estudiantes, mediante un curso propedéutico como última etapa del proceso de selección de aspirantes, con una duración de 15 horas clase, a fin de introducir tanto conceptos de preparación propios de la formación, como elementos curriculares correspondientes a la carrera.
- Sin el ánimo de desestimar el actual Plan de Estudio a través del cual hemos sido formados muchas generaciones, pero reconociendo que tiene una desactualización con respecto a las constantes demandas de la realidad, resulta imprescindible hacer una reforma curricular, tomando en cuenta lo siguiente: verificar la correspondencia de dicho plan con el modelo educativo de la UES; determinar si es una carrera bajo el sistema modular o por asignaturas; asegurar un equilibrio curricular en las áreas de formación (científica, humanística y de especialidad); reformular los objetivos de la carrera de acuerdo a la realidad actual; analizar el perfil de salida requerido; definir las estrategias metodológicas; unificar el sistema de evaluación; actualizar los contenidos y modificar la bibliografía sugerida en cada programa de estudio.
- Se recomienda establecer un proceso sistemático de selección y contratación docente que considere un periodo corto de prueba para los profesionales que se incorporan a la planta docente de la MPDS, y verificar criterios como: experiencia docente, nivel de calidad en la conducción del proceso de enseñanza, dominio de las temáticas consideradas en el módulo que impartirá, relación docente-estudiante, capacidad investigadora, ética profesional y actitud de mejora continua, a fin de cuidar la dinámica de trabajo actual, ya que se reconoce que muchos de estos criterios son cumplidos a la fecha.

REFERENCIAS

- Achío, T. M. (2003). Los comités de ética y la investigación en Ciencias Sociales *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, 1, (99), pp. 85-95.
- Alanís Enciso, F. (2011). Incapacidad pedagógica y desinterés en la práctica docente. Principios y práctica del trabajo docente de los historiadores en posgrado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 16 (51), 1273-1297.
- Álvarez, M. M. (Enero-Junio 2011) Perfil del docente en el enfoque basado en competencias. *Revista Electrónica Educare*. 15 (1), 99-107. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/266531185_Perfil_del_docente_en_el_enfoque_basado_en_competencias Teacher's Profile based on Compentences](https://www.researchgate.net/publication/266531185_Perfil_del_docente_en_el_enfoque_basado_en_competencias_Teacher's_Profile_based_on_Compentences)
- Bonilla, O. (2006). *Desarrollo Profesional*. La Libertad: El Salvador: Universidad Centroamericana José Simeón Cañas.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina S. A.
- Bozu, Z. y Canto P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. 2 (2), 87-97. Recuperado de http://educacioncientifica.org/Refiedu/Vol2_2/REFIEDU_2_2_4.pdf
- Cantero, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista electrónica de investigación educativa*. 16 (1), 104-122. Recuperado el 06 de noviembre de 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000100008&lng=es&tlng=es.

- Díaz Flores, R. A. (2017). *Diagnóstico Institucional 2016*. San Salvador, El Salvador: Universidad de El Salvador.
- Díaz, M. (Julio-Diciembre 2010). Reseña de "cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado" de Cano Elena. *Tiempo de Educar*. 11 (22), 310-320. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31121072008>
- Galeano Marín, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Galvis, Rosa Victoria. (Enero - Diciembre, 2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción Pedagógica*, (16), 48 – 57. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968589>
- Ley de Educación Superior. Diario Oficial No. 216 de la República de El Salvador, 10 de noviembre de 2004.
- Ley Orgánica de la Universidad de El Salvador. Diario Oficial No. 96 de la República de El Salvador, 25 de mayo de 1999.
- López, D. E. (2015) *La Construcción histórica de la Educación Superior: Modelos universitarios y docentes*. San Salvador, El Salvador: Editorial Delgado, Universidad Dr. José Matías Delgado.
- López Noguero, F. (2011). El análisis de contenido como método de investigación. *En-Clave Pedagógica*, (4), 167-179. Recuperado de <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/610>
- Manen, M. V. (1998) *El tacto en la enseñanza, el significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós Ibérica.

- Márquez A. C. (2009). *La Formación Inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria. Relación entre la teoría y la práctica.* (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Málaga.
- Torelló, O. (Diciembre 2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado: Revista de Currículum y formación del profesorado.* 3 (15), 195-211. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf>
- Molina, A. F. H. (Enero - Junio de 2011). ¿Y qué de las pedagogías críticas? *Revista electrónica de divulgación académica y científica de las investigaciones sobre la relación entre Educación, Comunicación y Tecnología.* (05)10, 1-11. Recuperado de https://revistas.upb.edu.co/index.php/revista_Q/article/view/7790
- Ocampo, J. G., Castro, W. J., Becerra, G. E. & Herrera, B. (2014). *Caracterización del perfil del docente de los Programas de Administración y sus competencias para la docencia.* Bogotá: ASCOLFA.
- Perrenoud, Ph. (2004). *10 nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje.* Barcelona: Graó.
- Proyecto Tuning América Latina CLAR Crédito Latinoamericano de Referencia (2013). Universidad de Deusto: España.
- Reglamento General de la Ley Orgánica de la Universidad de El Salvador. Diario Oficial No. 113 de la República de El Salvador, 18 de junio de 2001.
- Roldán L., N. (2014). Propuesta de un perfil ideal del docente para la educación en la virtualidad: Caso Fundación Universitaria Católica del Norte. *Perfil de Coyuntura Económica,* (23), 145-159. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/861/86132269008/>

- Ruiz Olabuenaga J. I. & Ispizua M. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Sánchez, E. (2003). *Estudio sobre el perfil profesional de docente en el área De Matemáticas en la Preparatoria No. 2 de la Universidad Autónoma de Nuevo León*. (Tesis de maestría inédita). Universidad Autónoma de Nuevo León, México.
- Valcarce, M., & Venticinque, N. (2007). La evolución del perfil docente en un dispositivo de autoformación. *Anuario de Investigaciones*. XIV, 247-252. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139943055>
- Valles M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social- Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.
- Vitón de Antonio, M. J.; Girón Ávalos, F. R. & Ardón Gavarrete, C. A. (2013). *Diagnóstico Situacional de la formación docente y científica del profesorado de la UES*. San Salvador, El Salvador: INFORP-UES.
- Weber, M. (1997). *El Político y el Científico*. Madrid: Alianza Editorial.
- Zabalza, M. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*. (5), 68-80. Recuperado de <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338/3403>

ANEXOS



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
MAESTRÍA EN PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA SUPERIOR
CICLO II - 2017

**ANEXO "A" GUIA DE ENTREVISTA ESTRUCTURADA DIRIGIDA A DOCENTES SOBRE EL PERFIL DOCENTE
DE LA MAESTRÍA EN PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA SUPERIOR.**

Presentación: Buenas tardes. En esta oportunidad le comento que estamos realizando una investigación sobre el perfil docente que debe poseer el profesional que imparte la carrera de Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior. De antemano le solicito su autorización para grabar sus respuestas a fin de no perder los detalles vertidos sobre el tema, ya que todo cuanto se exprese, será de valioso aporte.

Objetivo: Recopilar información sobre el perfil del docente actual de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior, identificando las competencias vinculadas con el saber, saber hacer y saber ser, para retomarla en la investigación en curso.

GENERALIDADES.

Lugar de aplicación: _____ Fecha y hora de aplicación: _____

Docente: PU1___ PU2___ PU3___ Escalafón Nacional: N - 1___ N - 2___ Ninguno___

¿De qué especialidad es su título en el nivel de pregrado? _____

¿Cuántos títulos de maestría posee? _____ Especialidad: _____

¿Cuál es el nombre de los módulos que ha impartido en la MPDS? _____

¿Cuánto tiempo tiene de laborar en el nivel superior? _____ ¿Cuánto en maestrías? _____ ¿Cuánto en la MPDS? _____

ESPECÍFICAS DE LA INVESTIGACIÓN.

- 1.- ¿Cuántos objetivos tiene el Plan de Estudio de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior?
- 2.- ¿Cómo describe el aprendizaje significativo de sus estudiantes de maestría a partir de los módulos impartidos?
- 3.- ¿Cómo describe la enseñanza significativa desde su condición de docente para lograr el aprendizaje de sus estudiantes?
- 4.- Refiera los elementos que fundamentan el ejercicio docente de los estudiantes de maestría posterior a su titulación.
- 5.- ¿Cuáles son las características del módulo desarrollado que se relacionan con su formación profesional?
- 6.- ¿Considera que el programa de estudio asignado responde a las necesidades de formación de los profesionales de la educación superior? ¿Qué mejoras se pueden realizar al programa de estudio?
- 7.- Describa el procedimiento que utiliza para diseñar su planificación didáctica.
- 8.- ¿Qué elementos son indispensables en su planificación didáctica?
- 9.- ¿Puede identificar la estrategia que emplea para que los estudiantes practiquen los contenidos del módulo?
¿Cuál es?
- 10.- Describa el clima de aprendizaje en su ejercicio docente.
- 11.- ¿Qué mecanismos utiliza para evaluar su labor docente? ¿En qué momento lo realiza?
- 12.- ¿En qué áreas considera que necesita capacitarse para cualificar más sus competencias docentes?



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
MAESTRÍA EN PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA SUPERIOR
CICLO II - 2017

**ANEXO "B" GUIA DE ENTREVISTA ESTRUCTURADA DIRIGIDA A COORDINADORA DE LA CARRERA SOBRE
EL PERFIL DOCENTE DE LA MAESTRÍA EN PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA SUPERIOR.**

Presentación: Buenas tardes. En esta oportunidad le comento que estamos realizando una investigación sobre el perfil docente que debe poseer el profesional que imparte la carrera de Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior. De antemano le solicito su autorización para grabar sus respuestas a fin de no perder los detalles vertidos sobre el tema, ya que todo cuanto se exprese, será de valioso aporte.

Objetivo: Recopilar información sobre el perfil del docente actual de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior, identificando las competencias vinculadas con el saber, saber hacer y saber ser, para retomarla en la investigación en curso.

GENERALIDADES.

Lugar de aplicación: _____ Fecha y hora de aplicación:

Docente: PU1___ PU2___ PU3___ Escalafón Nacional: N - 1___ N - 2___ Ninguno___

¿De qué especialidad es su título en el nivel de pregrado? _____

¿Cuántos títulos de maestría posee? _____ Especialidad: _____

¿Cuál es el nombre de los módulos que ha impartido en la MPDS? _____

¿Cuánto tiempo tiene de laborar en el nivel superior? _____ ¿Cuánto en maestrías? _____ ¿Cuánto en la MPDS

ESPECÍFICAS DE LA INVESTIGACIÓN.

- 1.- ¿Cuáles son los objetivos que persigue la MPDS, según el Plan de Estudio?
- 2.- ¿Cuál es el objetivo fundamental de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior?
- 3.- ¿Cómo describe el aprendizaje significativo de los estudiantes de maestría a partir de los módulos impartidos?
- 4.- ¿Cómo describe la enseñanza significativa desde su condición de coordinadora para lograr el aprendizaje de los estudiantes?
- 5.- ¿Cuál es su especificidad como coordinadora de la maestría?
- 6.- ¿Cuál es la especialidad que debe poseer el docente que desarrolla módulos del Plan de Estudio de la MPDS?
- 7.- ¿Considera que los programas del Plan de Estudio responden a las necesidades de formación de los profesionales de la educación superior? ¿Qué mejoras se pueden realizar a los Programas del Plan de Estudio?
- 8.- Describa el procedimiento que debe utilizar un docente para diseñar su planificación didáctica.
- 9.- ¿Qué elementos son indispensables en la planificación didáctica?

- 10.- ¿Puede identificar la estrategia que emplea para que los estudiantes ejecuten la práctica de los contenidos?
¿Cuál es?
- 11.- ¿Cómo se establece el clima de enseñanza- aprendizaje para los estudiantes de la MPDS?
- 12.- ¿Qué mecanismos utiliza para evaluar la labor docente? ¿En qué momento lo realiza?
- 13.- ¿Cuáles son las necesidades de profesionalización de los docentes que imparten la MPDS?
- 14.- ¿Cuál es el proceso de selección de estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior?
- 15.- Los estudiantes que ingresan a la MPDS, ¿llenen los requisitos establecidos en el perfil de entrada establecido en el Plan de Estudio?



**ANEXO "C" GUIA PAUTADA DE GRUPO FOCAL A ESTUDIANTES DE TERCER AÑO SOBRE EL PERFIL
DOCENTE DE LA MAESTRÍA EN PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA SUPERIOR**

Objetivos de la investigación:

General

- ✓ Definir el perfil docente requerido a partir de los elementos que caracterizan la maestría, para contribuir a la formación integral de futuros profesionales en Docencia Superior.

Específicos

- ✓ Señalar las competencias que el docente debe poseer partiendo del análisis de los elementos definidos en el Plan de Estudio de la Maestría en Profesionalización en Docencia Superior.
- ✓ Comparar el perfil docente actual con el perfil docente requerido para desarrollar los programas de estudio de la Maestría en Profesionalización en Docencia Superior.
- ✓ Identificar los valores practicados por los docentes que contribuyen a la Profesionalización de los futuros maestros de la docencia superior.

Objetivo del instrumento: Recopilar información sobre el perfil del docente actual de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior, identificando las competencias vinculadas con el saber, saber hacer y saber ser, para retomarla en la investigación en curso.

Lugar, fecha y hora de aplicación: _____

Preguntas guías

- 1.- ¿Cuáles son los objetivos que persigue la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior?
- 2.- ¿Cuáles son sus expectativas respecto a la obtención del grado académico?
- 3.- ¿Los Programas de Estudio son congruentes con sus expectativas respecto a la carrera?
- 4.- Refiera los elementos que fundamentan el ejercicio docente posterior a su titulación.
- 5.- ¿Los docentes cuentan con el perfil idóneo para impartir los módulos del Plan de Estudio? ¿Por qué?
- 6.- ¿La formación académica en la especialidad que poseen los docentes es pertinente con los módulos de la MPDS que les han sido asignados? ¿Por qué?
- 7.- ¿Los docentes de esta maestría les presentaron la planificación didáctica del módulo asignado?
- 8.- ¿Los docentes han aplicado estrategias metodológicas afines a sus características como grupo de estudiantes y particularidades de sus disciplinas de pregrado que propicien su aprendizaje significativo?
- 9.- ¿Cómo describe la estrategia que emplean los docentes para llevar la teoría a la práctica?
- 10.- ¿La disposición del clima de aprendizaje que el docente realiza, es percibido por ustedes?
- 11.- ¿Los docentes autoevalúan su práctica? Si la respuesta es afirmativa, ¿En qué momento lo realizan?
- 12.- ¿Cuáles son las necesidades de profesionalización de los docentes que imparten esta maestría?

Espacio para reflexión/ampliación de algún tema, comentario o sugerencia.



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
MAESTRÍA EN PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA SUPERIOR
CICLO II - 2017

ANEXO “D” GUIA DE OBSERVACION AL DESARROLLO DE LAS CLASES DE LOS DOCENTES

ENTREVISTADOS SOBRE EL PERFIL DEL DOCENTE EN LA MAESTRÍA EN

PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA SUPERIOR

DOCENTE: _____ HORA Y FECHA: _____

MÓDULO OBSERVADO: _____

Objetivo: Recopilar información relacionada al perfil del docente actual de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior, identificando las competencias vinculadas con el saber, saber hacer y saber ser, para retomarla en la investigación en curso.

❖ El/la Docente en el Desempeño Profesional...	1	2	3	4	5
1) Establece la relación del nuevo tema con la clase anterior.	Necesita Mejorar	Regular	Bien	Muy Bien	Excelente
2) Realiza una introducción a la temática.	Necesita Mejorar	Regular	Bien	Muy Bien	Excelente
3) Manifiesta con claridad a los estudiantes los propósitos de la clase y los aprendizajes a lograr.	Necesita Mejorar	Regular	Bien	Muy Bien	Excelente
4) Desarrolla los contenidos con una secuencia adecuada, siguiendo un orden lógico.	Necesita Mejorar	Regular	Bien	Muy Bien	Excelente
5) Demuestra dominio del área disciplinar que imparte.	Necesita Mejorar	Regular	Bien	Muy Bien	Excelente
6) Introduce conceptos nuevos de manera comprensible al grupo de estudiantes.	Necesita Mejorar	Regular	Bien	Muy Bien	Excelente
7) Comunica nuevas perspectivas e innovaciones que tienen los contenidos del módulo.	Necesita Mejorar	Regular	Bien	Muy Bien	Excelente
8) Promueve en los estudiantes el aprender a conocer.	Necesita Mejorar	Regular	Bien	Muy Bien	Excelente
9) Expone ejemplos afines a las carreras de pregrado de los estudiantes.	Necesita Mejorar	Regular	Bien	Muy Bien	Excelente
10) Utiliza habilidades de oratoria adecuadas para impartir la clase.	Necesita Mejorar	Regular	Bien	Muy Bien	Excelente
11) Emplea un lenguaje y conceptos de manera precisa y comprensible para sus estudiantes.	Necesita Mejorar	Regular	Bien	Muy Bien	Excelente
12) Aplica estrategias metodológicas pertinentes a las características del grupo.	Necesita Mejorar	Regular	Bien	Muy Bien	Excelente
13) Implementa variadas actividades de acuerdo al tipo y complejidad del contenido.	Necesita Mejorar	Regular	Bien	Muy Bien	Excelente

14) Utiliza los recursos adecuados para explicar su clase.	Necesita Mejorar	Regular	Bien	Muy Bien	Excelente
15) Imparte la clase de manera dinámica e interactiva.	Necesita Mejorar	Regular	Bien	Muy Bien	Excelente
16) Desarrolla ejercicios participativos en relación con la temática.	Necesita Mejorar	Regular	Bien	Muy Bien	Excelente
17) Propicia el aprendizaje de sus estudiantes con la metodología empleada.	Necesita Mejorar	Regular	Bien	Muy Bien	Excelente
18) Les brinda la confianza a sus estudiantes para lograr una mejor comunicación.	Necesita Mejorar	Regular	Bien	Muy Bien	Excelente
19) Proporciona a todos sus estudiantes oportunidades de participación.	Necesita Mejorar	Regular	Bien	Muy Bien	Excelente
20) Toma en cuenta las opiniones de sus estudiantes.	Necesita Mejorar	Regular	Bien	Muy Bien	Excelente
21) Admite que los estudiantes realicen preguntas o comentarios en el desarrollo de la clase.	Necesita Mejorar	Regular	Bien	Muy Bien	Excelente
22) Responde adecuadamente a las preguntas de los estudiantes.	Necesita Mejorar	Regular	Bien	Muy Bien	Excelente
23) Mantiene la atención de los estudiantes durante la clase.	Necesita Mejorar	Regular	Bien	Muy Bien	Excelente
24) Establece un clima de relaciones interpersonales empáticas con sus estudiantes.	Necesita Mejorar	Regular	Bien	Muy Bien	Excelente
25) Crea un clima de respeto por las diferencias de género, de formación, culturales y socioeconómicas.	Necesita Mejorar	Regular	Bien	Muy Bien	Excelente
26) Efectúa un consolidado del tema expuesto.	Necesita Mejorar	Regular	Bien	Muy Bien	Excelente
27) Asegura con una técnica la comprensión de la temática por parte del grupo.	Necesita Mejorar	Regular	Bien	Muy Bien	Excelente
28) Pregunta sobre la satisfacción de los estudiantes respecto a la claridad de su exposición.	Necesita Mejorar	Regular	Bien	Muy Bien	Excelente
29) Abre espacios para la crítica o preguntas adicionales.	Necesita Mejorar	Regular	Bien	Muy Bien	Excelente
30) Promueve un clima de esfuerzo y perseverancia para realizar trabajos de calidad.	Necesita Mejorar	Regular	Bien	Muy Bien	Excelente
31) Propone actividades que involucran cognitiva y emocionalmente a los estudiantes.	Necesita Mejorar	Regular	Bien	Muy Bien	Excelente

Observaciones: _____



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
MAESTRÍA EN PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA SUPERIOR
CICLO II - 2017

**ANEXO "E" MATRIZ DE ANÁLISIS DE LA CONGRUENCIA DEL PLAN DE ESTUDIO CON EL PERFIL DEL
DOCENTE DE LA MAESTRÍA EN PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA SUPERIOR**

Objetivo: Recopilar información sobre el perfil del docente actual de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior, identificando las competencias vinculadas con el saber, saber hacer y saber ser, para retomarla en la investigación en curso.

PERIODO DE REVISIÓN: _____

Elemento curricular	Hallazgos
Justificación de la carrera ¿Cuenta con los elementos justificativos básicos de la importancia, beneficios, utilidad social y beneficiarios?	Se encuentran los elementos justificativos en forma general.
Objetivos de la carrera ¿Son congruentes entre ellos y responden a la oferta académica?	El planteamiento de los objetivos está orientado a formar profesionales en docencia superior y a profesionalizar la docencia.
Perfil profesional que se pretende formar ¿Establece las características competitivas de los profesionales?	Describe los conocimientos y habilidades fundamentales a adquirir en la carrera.
Metodología del PEA ¿Establece el conjunto de estrategias que dan cobertura a los programas de estudio?	No cuenta con la definición de la metodología específica que describa de manera global, las estrategias didácticas generales, guías para el desarrollo del PEA.
Sistema de evaluación ¿Esta en correspondencia con los objetivos y el perfil pretendido	En terminos general, esa relacion no se visualiza de forma articulada e integrada.

Módulo del Plan de Estudio	Estrategias Metodológicas según Programa de Módulo	Relación con la estrategia metodológica del Plan de Estudio
M-I Marco Conceptual para la Docencia	No se evidencia una metodología que permita garantizar la doctrina del programa del módulo, en congruencia con los objetivos del Plan de Estudio.	No se evidencian estrategias metodológicas en el Plan de Estudio.
M-II La personalidad del Docente y su Cotidianeidad		
M-III Fundamentos Filosóficos de la Práctica Docente		
M-IV Teorías Psicológicas Contemporáneas de la Docencia		
M-V Currículo, Planes y Programas de Estudio en sus diferentes Modalidades		
M-VI Investigación en la Docencia		
M-VII Profesionalización de la Docencia Superior		
M-VIII Didáctica del Aprendizaje Grupal		
M-IX Principales Teorías Pedagógicas en la Docencia		
M-X Limitaciones, Alcances y Alternativas de la Evaluación		



Anexo "F" Matriz de vaciado de datos seleccionados de los instrumentos

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
 FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
 MAESTRÍA EN PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA SUPERIOR

MATRIZ DE VACIADO DE DATOS SELECCIONADOS DE INSTRUMENTOS ADMINISTRADOS

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	HALLAZGOS				FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA
			Coordinadora	Docentes	Estudiantes	Observación	
¿Cuáles son las competencias que el docente debe poseer partiendo del análisis de los elementos definidos en el Plan de Estudio de la Maestría en Profesionalización en Docencia Superior?	Competencias docentes	Dominio de la didáctica	<p>"debe presentar no solo el programa sino el plan didáctico, planificación por unidad, se registre el número de evaluaciones y el tipo, su contenido y su propuesta metodológica" (p.13)</p> <p>"dentro de la parte de aptitud en el desenvolvimiento de la metodología debe conocer las estrategias didácticas que utilizar" (p.21)</p>	<p>"yo he percibido que ellos aprenden a utilizar la didáctica científicamente lo cual va orientado a que ellos se muevan en la parte teórica con mucha solvencia." (D2, p.4)</p>	<p>"para mí los conocimientos son nuevos porque mi pregrado no fue en didáctica, para mí me da un horizonte, pero para los de educación no les basta." (E1, p.3)</p> <p>"la mayoría, traía su planificación, pero solo quedaba escrita." (E1,p.5)</p>	<p>Algunos docentes aplican estrategias metodológicas pertinentes a las características del grupo.</p> <p>Con poca frecuencia implementan variadas actividades de acuerdo al tipo y complejidad del contenido.</p> <p>Los docentes utilizan los recursos adecuados para explicar su clase.</p> <p>Algunas veces imparten la clase de manera dinámica e interactiva.</p> <p>Desarrollan algunos ejercicios participativos en relación con la temática.</p>	<p>Ocampo, et al. (2014) sostienen que las competencias docentes implican un alto dominio de la didáctica.</p> <p>Alanís (2011) plantea que además de investigar, escribir y reflexionar los docentes deben dominar un conjunto de herramientas didácticas</p>
		Dominio del área disciplinar	<p>"Entonces aquí se preguntan sobre la explicación de los</p>	<p>"mi maestría es en didáctica y formación de</p>	<p>"quizá el docente me atrevería a decir solo 3</p>	<p>Los docentes demuestran un alto dominio del área</p>	<p>Roldán (2014) expone que el reconocimiento del docente por sus</p>

		temas si es clara y si es ordenada también, si los temas son tratados con ejemplos permanentes, si integra adecuadamente los conceptos a la interpretación de los procesos también se emplea recursos didácticos pertinentes para que permitan la comprensión del tema hasta donde responde correcta y de forma clara las preguntas de los estudiantes...” (18). “podría ser la de escribir artículos, escribir libros...” (p.11)	profesorado”(D. 1, p.5) “yo hago énfasis de que cuando hablamos de aprendizaje lo estamos haciendo incidencia sobre la personalidad” (D.2, p.5)”	cumplían con su especialidad con el perfil, pero los otros venían a improvisar, comenzaban con un título, pero al final no era lo que esperábamos, en otras nosotros hacíamos su trabajo” (E3,5)	disciplinar que imparten y se evidencia además al responder adecuadamente a las preguntas de los estudiantes.	estudiantes se ve determinado por su práctica: la calidad del acompañamiento, su interacción y los procesos de retroalimentación, además del dominio de contenidos y formas de evaluación.
	Autoevaluación docente	“utilizo un instrumento para que los estudiantes puedan evaluar ese desempeño” (p.7). “para el caso tenemos una primera parte que tiene que ver con la organización del	“Si hay una nota pero quisiera autoevaluarme para emitir también mi opinión y me gustaría que el coordinador del programa o la coordinadora me diera la opinión” (D1,	“no se autoevalúan. (E2, p.7) si hubiese autoevaluación docente hubiera mejoras, las cuales no la experimentamos, no hay autocrítica” (E4, p.7).	En pocas jornadas, los docentes evalúan su práctica, preguntando a sus estudiantes sobre su desempeño.	Díaz Flores (2005) plantea que las Competencias exclusivamente docentes son: (...) Desarrollar técnicas y estrategias de autoevaluación.

			<p>curso (...) otro aspecto es la responsabilidad docente (...) se preguntan sobre la explicación de los temas si es clara y si es ordenada también (...) y hay una última parte que tiene que ver con las relaciones interpersonales” (pp. 17-18).</p> <p>“Le correspondería a la coordinadora bajo la dirección de la directora de la escuela, pero también, de manera directa al coordinador de la maestría”. (p.8)</p>	<p>p.13). “pregunto a los estudiantes qué aspectos son positivos de mi desempeño y cuales negativos, cuales dan buenos resultado y los que haya que mejorar que me hagan propuestas (D3, p.14). “veo la actitud de los alumnos, veo cómo participan” (D4, p.14). “La tercera es las expresiones no verbales, ellos asienten, las miradas, los gestos” (D2, p.14) “identifico a algunos estudiantes especialmente los que considero más claros y honestos, y menos tímidos y me les acerco a preguntar sus observaciones”</p>		
--	--	--	--	--	--	--

				(D3, p. 14) “a veces los estudiantes no son muy sinceros en el momento de evaluarlo a uno” (D4, p. 14)			
		Necesidades de actualización	“tener bibliografía adecuada” (p.19) “una tecnología que les permite desarrollar sus clases de la mejor manera posible” (p.19).	“ejercitar la investigación y publicar los resultados de la investigación” (D.1, p.14) “en el área informática (...) en los enfoques didácticos (...) evaluaciones en línea” (D.2, p.15)	“mejorar el sistema de evaluación” (E1, p.7) “metodología, compromiso, que pongan su mejor empeño, responsabilidad”(E 2,p.7) “necesitan mucha capacitación en la metodología específicamente” (E3, p.7) “si se capacitan debe ser en capacitaciones técnicas y actitudinales” (E4, p.7)	Los docentes introducen conceptos nuevos de manera comprensible al grupo de estudiantes. Los docentes en algunas ocasiones comunican nuevas perspectivas e innovaciones que tienen los contenidos del módulo.	López (2015) expone que no basta con que el docente realice la función pedagógica propiamente y que sea un investigador científico, lo cual implica que su propio proceso de aprendizaje no ha culminado. Álvarez (2011) expone que el docente debe enfocarse en su formación permanente y constante, tanto a nivel de contenidos como a nivel pedagógico.
	Elementos del Plan de Estudio de la Maestría	Objetivos del Plan de Estudio	“formar en la parte pedagógica a profesionales de diferentes áreas de la ciencia” (p.5) “permitir que los participantes se cualifiquen no sólo como profesionales en su área sino como	“ignoro si han cambiado en las últimas ediciones no me los han presentado” (D1, p.1) “logro entender una lógica simple cada módulo trae	“instruir al docente de educación superior para ejercer su profesión de la mejor manera.” (E1, p.1) “hasta ahora no sé cuáles son los objetivos que persigue”	Respecto a los objetivos del módulo asignado, los docentes frecuentemente manifiestan con claridad a los estudiantes los propósitos de la clase y los aprendizajes a lograr.	Bain (2007) sostiene que esa planificación depende si el docente quiere que los estudiantes comprendan, apliquen, analicen, entre otros objetivos. Los objetivos Según la ley de Educación Superior son:

			profesionales reales de la docencia" (p-5)	entre 3 y 5 objetivos pero eso podría extrapolarse para los otros módulos" (D2, p.1) "tiendo a olvidar cuales son los objetivos específicos de la maestría" (D3, p.1) "No le podría responder esa pregunta" (D4, p.1)	(E2, p.1) "me imaginé que me iban a orientar sobre eso, pero solo nos entregaron el pensum" (E3, p.1) "Dándole la especialización en el manejo de la didáctica y la metodología de evaluación, sin especificar una carrera en específico sino en una manera muy amplia" (E4, p.1)		a) Formar profesionales competentes con fuerte vocación de servicio y sólidos principios éticos; b) Promover la investigación en todas sus formas; c) Prestar un servicio social a la comunidad; y, d) Cooperar en la conservación, difusión y enriquecimiento del legado cultural en su dimensión nacional y universal (p.2)
		Perfil de salida del egresado	"Habría que valorar todo el procedimiento de la maestría y revisar el perfil de salida de los estudiantes para ver si realmente cumple los requisitos de acuerdo a los módulos establecidos." (p.6)	"los elementos posteriores a tu titulación han sido significativos y réplicas y es más fácil y más accesible progresar académica y social y económicament e entonces el máster graduado de estos programas." (D1, p. 4) "aprenden a utilizar la didáctica científicamente	"Me ha dado herramientas inmediatas y me han ayudado. He salido con varios proyectos y he dado capacitaciones de lo que he aprendido en la maestría" (E1, p. 2) "Lo otro importante es las técnicas y habilidades en el manejo de test, la técnica de trabajo grupal, importante porque mis grupos son muy grandes y nos ha permitido	Los docentes en algunas ocasiones proponen actividades que involucran cognitiva y emocionalmente a los estudiantes.	Roldán (2014) aborda la urgencia de la profesionalización de la docencia superior, y propone un conjunto de criterios y dimensiones de orden moral, autonomía, integridad, responsabilidad, sensibilidad y compromiso; para alcanzar dicha profesionalización.

				<p>" (D2, p. 4) "...le da herramientas pedagógicas, psicológicas y psicopedagógicas para el desempeño docente" (D3, p.4)</p>	<p>mejorar la manera de enseñar y liberar los trabajos" E2, p.4) "las competencias que a manera personal he logrado perfeccionar han sido por la disposición a ciertas habilidades de los docentes, pero no es la maestría en sí que ha creado competencias" (E4, p.4)</p>		
		Metodología sugerida	<p>"le toca a cada docente buscar la información bibliográfica para poder hacer el programa del módulo" (p. 8) "Lo otro es que debe presentar no solo el programa sino el plan didáctico, planificación por unidad, se registre el número de evaluaciones y el tipo, su contenido y su propuesta metodológica para permitir que el estudiante demuestre rendir</p>	<p>"he diseñado una metodología en donde desde el inicio les digo que todo lo vamos hacer aquí (...) de ahí revisamos las propuestas de aprendizaje grupal..." (D2, p.9)</p>	<p>"...un ejemplo, el modulo actual, la planificación no se nos presentó, con las notas estamos sin saber, damos sugerencias a veces son tomadas en cuenta, a veces no, estos dos últimos módulos han sido de los más informales". (E4, p.5) "tratamos de aplicar las técnicas grupales fueron un fracaso, a veces ni los docentes saben aplicarlo y quieren que los estudiantes lo</p>	<p>Algunos docentes propician el aprendizaje de sus estudiantes con la metodología empleada.</p>	<p>Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje (Zabalza, 2009)</p>

			dentro del desarrollo de ese contenido” (p. 13)		apliquen” E2, p.6)		
		Sistema de Evaluación	<p>“Se va viendo también que los profesores estén al día con lo que es la presentación de las calificaciones, el registro de calificaciones de los estudiantes (...), falta garantizar que esos cuadros estén en las manos de la secretaria de la escuela. Por ejemplo las notas de los módulos del ciclo 1 de este año se digitaron junto a la secretaria en un solo proceso porque los docentes como el ciclo ya había terminado ya los docentes que habían dado los módulos anteriores estaban fuera de nombramiento.” (p.9)</p>	<p>“yo tengo el mote que soy muy exigente” (D2, p.3)</p> <p>“Se contempla que el estudiante pueda hacer propuestas sobre la base de sus condiciones, que aspectos deben ser más relevantes, los métodos y técnicas a utilizar de contenido como para evaluar el proceso del módulo”. (D3, p.10)</p> <p>“Luego hacer una modificación en los métodos y en la evaluación a lo mejor en aquel entonces que se diseñaron los programas de estudio respondían a una realidad distinta a la que</p>	<p>“un ejemplo, el modulo actual, la planificación no se nos presentó, con las notas estamos sin saber, damos sugerencias a veces son tomadas en cuenta, a veces no, estos dos últimos módulos han sido de los más informales” (E4, p.5)</p>	<p>Se constató que los docentes preguntan sobre la satisfacción de los estudiantes respecto a la claridad de sus exposiciones.</p>	<p>Evaluar los aprendizajes (y los procesos para adquirirlos) Zabalza, 2009</p>

				ya no estamos viviendo" (D4, p.10)			
¿Cómo es el perfil docente actual en comparación con el perfil docente requerido para desarrollar los programas de estudio de la maestría en Profesionalización en Docencia Superior?	Caracterización del docente actual	Características de su profesión	<p>"...que esté actualizado y aunque sea profesional en otra área, puede ser un psicólogo, digamos del área humanística sobre todo puede ser alguien de filosofía" (p.10)</p> <p>"que sea graduado precisamente en esta maestría... que tenga experiencia en la docencia, que venga recorriendo digamos no solo a nivel de pregrado sino que haya acumulado nuevas formas de aprender, que esté actualizado" (p.10)</p>	<p>¿Cómo conecto yo mi formación de psicólogo? Uno es que todo lo que "voy abordando incide en la personalidad del que enseña y de quien aprende y esa transformación se va a ver en su cotidianidad como estudiante, hijo, hermano" (D2, p. 5)</p> <p>"Soy especialista en evaluación" (D1, p.5).</p>	<p>"no sé si el currículum le da la apertura para...entonces puedo decir si tienen el perfil, pero no la calidad, porque puede venir un master y el perfil lo cumple en el papel, sin embargo, en la clase no" (E4, p. 5)</p>	<p>Se visualiza que las competencias adquiridas durante su formación de grado son aplicadas en su desempeño profesional docente.</p>	<p>Zabalza (2009) destaca la vital importancia de la especialización docente en cada campo del saber y en la cualificación de las estrategias para desarrollar un óptimo proceso de enseñanza aprendizaje.</p>
		Experiencia docente en la maestría.	<p>"...uno de los requisitos para ser docente es que también tenga experiencia el docente por lo menos no menor a 10 años" (p.11)</p>	<p>D1 17 años D2 10 años D3 17 años D4 11 años</p>	<p>No hubo respuestas sobre los años de servicio de los profesores.</p>	<p>Se visualizó que los profesionales muestran seguridad para el ejercicio de la docencia.</p>	
		Habilidades de conducción del PEA	<p>"La estrategia como tal tiene que ser activa</p>	<p>"hay gente que participa, cuestiona,</p>	<p>"en algunos, porque otros venían a hablar de</p>	<p>De manera frecuente, los docentes utilizan habilidades de</p>	<p>Bain (2007) sostiene que "los mejores profesores de</p>

			<p>dinámica y está pasa por diversas fases primero la lectura básicas que el docente les otorga los estudiantes el estudiante es responsable de leer el material prepararse para la discusión” (p. 14)</p>	<p>indaga, está preocupada por la información datos, para su trabajo. Y tres, yo empujo a la gente para que trabaje (D2, p.12) “el clima son las actitudes que adoptan las personas en una relación interpersonal con X finalidad” (D2, p.12)” “el encuadre, me parece que juega un papel muy importante para generar un clima positivo de aprendizaje” (D3, p.12) “un buen clima de aprendizaje comienza con el clima ambiental” (D4, p.13)</p>	<p>sus intereses muy personales y si no me gusta algo yo me duermo, varios lograron dormirme, en este caso probablemente traía disposición, pero no logró llenarme, solo dos personas me han motivado, solo en esas dos he estudiado son las más significativas” (E1, p.7)</p>	<p>oratoria adecuadas para impartir la clase.</p> <p>Se observó que los docentes sí toman en cuenta las opiniones de sus estudiantes.</p> <p>Comúnmente los docentes promueven un clima de esfuerzo y perseverancia para realizar trabajos de calidad.</p>	<p>universidad crean lo que podríamos llamar un entorno para el aprendizaje crítico natural” (p. 58).</p>
		Clima de aprendizaje	<p>“se ve una gran apertura de parte del estudiante hay entusiasmo de lo que esperan conocer esa parte diferente para alcanzar la especialización de</p>	<p>como tiene que ver el docente a su alumno con sus potencialidades y limitantes para poder entender y luego</p>	<p>“...ahí hay una disparidad de eso, porque las clases son tradicionalistas, no pasan de la lámina, cuestiones repetitivas”. (E4, p.5)</p>	<p>Los docentes les brindan la confianza a sus estudiantes para lograr una mejor comunicación.</p> <p>Los docentes proporcionan a todos sus estudiantes</p>	<p>Valcarce & Venticinque (2007) abordan la necesidad de construir una relación horizontal entre el docente y el alumno, ya que, si bien es cierto, el docente posee el saber y de allí identifica la estrategia</p>

			<p>la docencia” (p. 7).” la “...relación entre él o ella como docente los estudiantes en el siguiente sentido el trato profesional hacia los y las participantes del curso” (p.18)</p>	<p>comprender el aprendizaje” (D3, p. 5) “Nos entendemos, ver que ellos participen, bromean, yo sé que están aprendiendo” (D4, p.14).</p>		<p>oportunidades de participación.</p> <p>Los docentes admiten que los estudiantes realicen preguntas o comentarios en el desarrollo de la clase.</p> <p>Durante las clases observadas, los docentes establecen un clima de relaciones interpersonales empáticas con sus estudiantes.</p> <p>Los docentes crean un clima de respeto por las diferencias de género, de formación, culturales y socioeconómicas.</p>	<p>para instalar aprendizajes significativos,</p>
		Enseñanza significativa	<p>“En los estudiantes lo que creo que se puede establecer mejor es el objetivo primordial” (p.7)</p>	<p>“...la enseñanza para la vida”. (D1, p.12) “eso está en función de necesidades e intereses y problemas y el hilo conductor es eso” (D1, p.2) “significa una consistencia teórica” (D2, p.3)</p>	<p>“para mí no, siempre queda general...” (E2, p. 6) “a manera personal he logrado perfeccionar y eso ha sido por la disposición y ciertas habilidades de los docentes” E4, p. 4</p>	<p>Los docentes siempre establecen la relación del nuevo tema con la clase anterior.</p> <p>Los docentes promueven en los estudiantes el aprender a conocer.</p> <p>Los docentes mantienen la atención de los estudiantes durante las clases.</p>	<p>Según Max Weber (S.F.) uno de los requisitos básicos de un profesor universitario es que posea conocimientos actualizados de la disciplina que imparte, una preparación pedagógica sólida, además de pasión y vocación por enseñar (Citado en López, 2015) Ocampo, Castro, Becerra & Herrera (2014) quienes</p>

							reafirman que la calidad de la tarea docente influye de manera directa en el desarrollo de competencias de los estudiantes.
		Generación de aprendizajes significativos	<p>“al menos en la parte cognitiva que según autores antiguos a nivel histórico pero también autores modernos y actuales entonces se ve una gran apertura de parte del estudiante hay entusiasmo de lo que esperan conocer esa parte diferente para alcanzar la especialización de la docencia” (p.7)</p>	<p>“Que esa tarea sirva para lo que ya está haciendo; si da clases en el nivel básico, en el nivel medio o en el nivel superior aquello que aprende que sea de pronta aplicación.” (D1, p. 1)</p> <p>“Viendo cuáles aspectos de la teoría pueden cumplirse y cuáles no en la práctica educativa, a partir de eso y sobre la base de la evaluación que hago al final de cada módulo considero que anda entre un 70% u 80% de aprendizajes para los estudiantes que llevan la</p>	<p>“me siento más segura, más tranquila, más confiada y sé que esto está fundamentado en todos los conocimientos que he adquirido en la maestría, ya casi tres años en esta maestría.” (E2, p.2)</p> <p>“hoy por el contrario es que de una o de otra manera me contribuya y facilite y poder ejercer la profesión de mejor manera” (E4, p. 2)</p> <p>hay una compañera de derecho por observación ella hacía muchas preguntas porque el docente es muy general, quizá otras captaban más por su experiencia</p>	<p>Los docentes aseguran con una técnica la comprensión de las temáticas por parte del grupo.</p> <p>No se observó que los docentes expongan ejemplos afines a las carreras de pregrado de los estudiantes.</p>	<p>Zabalza (2009) plantea que el ejercicio docente eficaz y eficiente marca la diferencia en la formación educativa, lo cual está relacionado con la adquisición del aprendizaje en escenarios de calidad.</p>

				maestría” (D3, p. 2) “creo que las experiencias de los estudiantes contribuyen en gran medida a desarrollar aprendizajes significativos, en especial el aprendizaje por descubrimiento” (D4, p.12)	docente, pero en otras quedaban muchas dudas (E3, p.6).		
	Programas de estudio	Contenidos curriculares	“los temas que se estructuran ahí son más generales no son temas de especialidad y a cada docente se le indica que debe hacer su propio programa” (p. 12) “Pero hay unos módulos que deben ser cambiados por otros nuevos o readaptados a contenidos nuevos que puedan estar en un nuevo programa con el nombre de asignatura” (p.12).	“tenemos didáctica del aprendizaje grupal, pero usted no vio ninguna didáctica general.” (D4, P6) “Se deben hacer cambios que ha generado el Ministerio de Educación sobre todo en el aspecto curricular” (D1, p. 8) “quizá en este momento se necesita hacerle un ajuste ya el plan de estudios como tal y ajustar también los programas”	“No se ha hecho una transformación curricular desde que se fundó la maestría” (E1, p.3) “uno de los fundamentos más grandes que hemos tenido hasta el momento es la especialización” (E1, p.4) “el plan de estudio en el 2003 y ese es el mismo hasta la fecha el contexto de ese año es muy diferente a este año”. (E4, p.3)	Los docentes desarrollan los contenidos con una secuencia adecuada, siguiendo un orden lógico. Los docentes algunas veces efectúan un consolidado del tema expuesto.	Por conocimientos (sobre los contenidos disciplinares a enseñar, sobre los propios procesos de enseñanza-aprendizaje) (Zabalza, 2009, p. 76) Bourdieu (2008) plantea que las instituciones educativas deben estar estructuralmente inclinadas hacia la innovación pedagógica y científica; y al mismo tiempo expone el progreso científico se ve limitado por la distancia entre la representación ideal y la realidad de las prácticas científicas y pedagógicas

				(D3, p.7) "Segundo a ese desactualización es decir si bien es cierto el módulo tiene una idea clave de desarrollo pero programa de estudio no" (D4, p.6)			
		Relación entre características de los módulos con la formación académica	"que tenga experiencia en la docencia que venga recorriendo digamos no solo a nivel de pregrado sino que haya acumulado realmente nuevas formas de aprender que esté actualizado" (p.10)	"esos elementos me favorecen porque cuando imparto el módulo de psicología del aprendizaje, hago énfasis de que cuando hablamos de aprendizaje, estamos haciendo incidencia sobre la personalidad" (D2, p.5). "las que más cercanas veo son las teorías psicológicas aplicadas a la educación por un lado y la otra la teoría de aprendizaje grupal" (D3, p.5)	"para mí no cumplen el perfil, porque las personas son las menos correctas, improvisan, hablan cualquier cosa" (E1, p. 5) "...me atrevería a decir que solo 3 cumplían con su especialidad con el perfil, pero los otros venían a improvisar" (E3, p.5) "porque puede venir un master y el perfil lo cumple en el papel, sin embargo, en la clase no, ahí hay una disparidad de eso" (E4, p.5)	Los docentes frecuentemente realizan una introducción a las temáticas. Los docentes emplean un lenguaje y conceptos de manera precisa y comprensible para sus estudiantes.	López (2015) expone que "debemos determinar, ante todo, la sociedad, la educación, el docente, el estudiante y el profesional que queremos; sin esta determinación iremos a la deriva. (...) Sabemos, además, ¿qué sociedad queremos?" "emocionalmente equilibrados, responsables, con interés en los alumnos adolescentes, con conocimientos académicos y requerimientos de preparación profesional exigidos por la institución" (Sanchez, 2003, p. 10)



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
MAESTRÍA EN PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA SUPERIOR
CICLO II - 2017

ANEXO "G" CARTA DE INVITACIÓN PARA PARTICIPAR EN LA INVESTIGACION.

Estimado _____, somos estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior. Actualmente llevamos a cabo un protocolo de investigación el cual tiene como objetivo determinar el **Perfil Docente en la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente.**

Usted ha sido invitado a participar de este estudio el cual consiste en realizarle unas preguntas sobre el tema a investigar, así mismo se le pide su autorización para ser grabado ya sea en audio o en video, dicha información se utilizará únicamente para fines educativos. A continuación se detallan las condiciones de su autorización:

- Si usted accede a estar en este estudio, su participación consistirá en contestar una serie de preguntas relacionadas a la investigación.
- Al tomar parte en este estudio usted puede estar expuesto a los siguientes riesgos: sentirse sensible al responder sobre la experiencia docente.
- Aunque usted acepte participar en este estudio, usted tiene derecho a abandonar su participación en cualquier momento, sin temor a ser penalizado de alguna manera.
- La participación en este estudio no conlleva costo para usted, y tampoco será compensado económicamente.
- La participación en este estudio es completamente anónima y el investigador mantendrá su confidencialidad en todos los documentos. Su entrevista será custodiada con garantía de reserva por el investigador.
- Si usted tiene preguntas sobre su participación o no entiende alguna de las preguntas, podrá solicitarle al moderador que le explique el cuestionamiento.

Atentamente,

Licda. Magdalena del Carmen Olmedo Grijalva

Licda. Illiana Stephanie Arias Salegio



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
MAESTRÍA EN PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA SUPERIOR
CICLO II - 2017

ANEXO "H" ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____ acepto participar voluntaria y anónimamente en el Trabajo de Grado: "Perfil Docente en la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente" dirigida por Illiana Stephanie Arias Salegio y Magdalena del Carmen Olmedo Grijalva, Investigadores Responsables, estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior. Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación. En relación a ello, acepto responder una entrevista de forma voluntaria.

Declaro haber sido informado/a que mi participación no involucra ningún daño o peligro para su salud física o mental, que es voluntaria y que puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Declaro saber que la información entregada será **confidencial y anónima**. Entiendo que la información será analizada por las investigadoras en forma grupal y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones de cada entrevistado de modo personal. La información que se obtenga será guardada por las investigadoras responsables y será utilizada sólo para este estudio.

Para mayor constancia, se deja un ejemplar del presente para ambas partes.

Nombre del Participante: _____ Firma: _____

Investigadoras: _____ Fecha de aplicación: _____

Cualquier pregunta que desee hacer durante el proceso de investigación podrá contactar a Magdalena del Carmen Olmedo Grijalva. Celular: 7741-1818 Correo electrónico: felina1224@yahoo.com

Si Ud. siente que en este estudio se han vulnerado sus derechos podrá contactarse con la siguiente persona: Máster **Cecilia del Carmen Rodríguez**, Coordinadora de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior, Correo electrónico: cecirodriguez2010@hotmail.com

Anexo "I" Cronograma

Nº	ACTIVIDADES	Meses																			
		Agosto		Septiembre				Octubre				Noviembre				Diciembre				Enero	
		3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	3	4
1	Elaboración del Capítulo I	■	■																		
2	Construcción del Capítulo II			■	■																
3	Diseño del Capítulo III				■	■															
4	Entrega del Protocolo de investigación					■															
5	Revisión del Protocolo por el Tribunal Evaluador						■	■	■												
6	Defensa oral del Protocolo									■											
7	Validación de instrumentos										■										
8	Aplicación de Instrumentos											■	■								
9	Organización y selección de la información												■	■							
10	Discusión y análisis de los resultados													■	■						
11	Estructuración del informe de investigación														■						
12	Revisión del Informe Final por el Tribunal Evaluador														■	■	■	■			
13	Defensa del trabajo de investigación																			■	

Anexo “J” Presupuesto

A continuación se detalla el material y equipo que se utilizó para el desarrollo de esta investigación:

Cantidad	Rubro	Costo Unitario	Costo Total
5	Resmas de papel bond	\$ 4.50	\$ 22.50
1	Cartucho de tinta negra para impresor	\$ 20.00	\$ 20.00
1	Cartucho de tinta color para impresor	\$ 28.00	\$ 28.00
1	Calculadora científica	\$ 10.00	\$ 10.00
4	Cuadernos de apuntes	\$ 1.50	\$ 6.00
25	Folders y Fastener	\$ 0.25	\$ 12.50
5	Empastados y anillados	\$ 5.00	\$ 15.00
2	Memorias USB de 8GB	\$ 8.00	\$ 16.00
1	Grabadora digital	\$ 75.00	\$ 75.00
Subtotal 1			\$ 205.00

Asimismo, se presentan costos en transporte, alimentación e imprevistos:

Varios	Cantidad por semana	Costo total por 24 semanas
Transporte	\$ 30.00	\$ 720.00
Alimentación	\$ 25.00	\$ 600.00
Copia del Plan de Estudio		\$ 20.00
Subtotal 2		\$1,340.00

Subtotal 1	\$ 205.00
Subtotal 2	\$ 1,340.00
TOTAL	\$ 1,545.00

ANEXO “K” ARTÍCULO CIENTÍFICO

Evaluación de las Competencias Docentes de Posgrado: una aproximación desde la teoría fundamentada

Licda. Illiana Stephanie Arias Salegio

Licda. Magdalena del Carmen Olmedo Grijalva

Filiación Institucional: Programa de Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior, Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente.

Resumen

La educación superior es un pilar fundamental para el desarrollo de las sociedades en general, en vista que a través de ella se forma a los profesionales que asumen diferentes roles al interior de la misma. La literatura señala que el ejercicio docente está compuesto de una serie de competencias las cuales son requeridas para elevar la calidad educativa y que ésta se ajuste a las exigencias de la realidad nacional e internacional. El propósito de este estudio fue determinar las características del perfil docente requerido en el programa de Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior, en la Universidad de El Salvador. La naturaleza de este estudio es de corte cualitativo; se utilizó un muestreo por conveniencia con un diseño de sujetos voluntarios. El método de investigación e interpretación utilizado fue la Teoría Fundamentada; el estudio fue de tipo descriptivo, con secuencia transversal. La recolección de datos se realizó mediante una guía de entrevista semiestructurada con 12 preguntas dirigida a docentes, una guía de entrevista semiestructurada con 15 preguntas dirigida a la coordinadora de la carrera y éstas complementadas con una guía de observación del desarrollo de clases. Con los estudiantes se implementó la técnica denominada grupo focal, empleando una guía pautada de 12 preguntas. Entre los resultados principales se destaca la categoría central de calidad docente, como un elemento fundamental para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje que al mismo tiempo se discute a la luz de la literatura propuesta. Finalmente, se presentan las conclusiones del estudio.

Palabras clave: Competencias docentes, caracterización del docente, proceso de enseñanza-aprendizaje.

Introducción

La docencia en general, y la docencia en el nivel de posgrado en particular, es una función de vital importancia para el cumplimiento del quehacer académico de las instituciones de educación superior (Alanís, 2011). Al respecto, López (2015) expone que, si el objetivo de la educación superior es responder a los desafíos sociales y a los cambios estructurales producto de la globalización, es preciso abordar aquellos temas vinculados al ejercicio docente. En este orden, los avances tecnológicos guardan relación con los procesos de aprendizaje en todos los niveles educativos, especialmente en la medida que el ser humano va avanzando en su ciclo de vida.

Vitón, Girón & Ardón (2013) definen que el contexto actual requiere preparar condiciones para instaurar en todo el sistema institucional, los nuevos recursos instrumentales, técnicos y formativos, como herramientas para el cambio. Asimismo, Bourdieu (2008) pone especial atención a las prácticas rutinarias como modelo de actividad científica, en las que aquellas operaciones científicamente más decisivas, son llevadas a cabo sin un control crítico.

Algunos autores señalan que, para mejorar la calidad de la educación superior, primero se debe mejorar la calidad de la práctica docente (Herrera y Hernández, 2015).

De acuerdo a los argumentos expuestos, es importante hacer una reflexión y evaluación crítica sobre las competencias docentes. Para el caso, se abordan las competencias docentes a nivel de posgrado, específicamente en la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior (MPDS). En este sentido, surge la pregunta: ¿cuáles son las competencias docentes requeridas en el nivel de posgrado?

En la educación superior se han abordado las competencias pedagógicas con el propósito de generar perfiles docentes, que posibiliten orientar los procesos de capacitación y evaluación de su práctica (Villaroel y Bruna, 2017).

En primer lugar, las competencias docentes están conformadas por conocimientos, actitudes y valores, lo cual permitirá resolver satisfactoriamente las dificultades que se presenten en el PEA, sumado a que el docente debe desarrollar habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales para desarrollar un ejercicio docente de calidad (Bozu y Canto, 2009; Rivadeneira, 2013; Roldán, 2014).

Asimismo, Zabalza (2009) sostiene que las competencias docentes están constituidas “por conocimientos (sobre los contenidos disciplinares a enseñar, sobre los propios procesos de enseñanza-aprendizaje), por habilidades específicas (comunicativas, de manejo de recursos didácticos, de gestión de métodos, de evaluación, etcétera) y por un conjunto de actitudes propias de los formadores” (p. 76). Estas competencias contribuyen al mejoramiento de la calidad educativa, la cual está vinculada con la experiencia docente. Esta experiencia tiene a su base un cúmulo de vivencias y conocimientos profesionales que ha tenido a lo largo de su trayectoria (Lafuente, 2010).

Algunos autores sostienen que las competencias docentes implican un alto dominio de la didáctica y de formación permanente y constante (Álvarez, 2011; Ocampo, Castro, Becerra & Herrera, 2014). Además, el docente debe tener la habilidad de construir un clima de aprendizaje propicio para el desarrollo integral de sus estudiantes (Martínez-López, Grao-Cruces, Moral-García y De La Torre, 2013; Ortega, 2004) En esta línea de ideas, Bain (2007) sostiene que “los mejores profesores de universidad crean lo que podríamos llamar un entorno para el aprendizaje crítico natural” (p. 58). Para alcanzar este cometido, Valcarce & Venticinque (2007) proponen la construcción de una relación horizontal entre el docente y el alumno, ya que, si bien es cierto, el docente posee el saber y de allí identifica la estrategia para instalar aprendizajes significativos, el estudiante tiene una experiencia previa que debe ser usada como base para su aprendizaje.

Es importante destacar la propuesta de Bozu y Canto (2009) quienes enmarcan la importancia de valorar las competencias pedagógicas de los profesores, sin dejar de lado sus competencias científicas como un proceso constante de innovación educativa.

Por otra parte, un avance tecnológico que es requerido como competencia docente, es el uso de las TIC, las cuales tienen incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) (Avello, et. al, 2015; Escorcía-Oyola y Jaimes, 2015; Márquez, 2009). Esto va de la mano con los procesos de globalización y los cambios estructurales en función de la creación de nuevos conocimientos y, por consiguiente, los docentes deben adaptarse a estos cambios.

Otra competencia docente es la habilidad para conducir el PEA, y que el proceso resulte significativo para los futuros profesionales. Algunos autores proponen que, si se pretende que los estudiantes alcancen aprendizajes significativos, entonces, los docentes

deberían innovar y centrar sus estrategias metodológicas, de tal forma que su ejercicio docente sea de calidad, y al mismo tiempo las instituciones educativas deben proporcionar los recursos necesarios para ello (Darling-Hammond y Snyder, 2015; Gallardo y Jiménez, 2017; Sánchez, Moreira y Caballero, 2011).

De acuerdo al escenario descrito, resulta oportuno destacar que estas competencias deben ser evaluadas en la práctica educativa; en el nivel de posgrado es una tarea relevante, ya que en éste se forman a docentes del nivel superior y a futuros científicos que actuarán en diferentes áreas del saber. Esta evaluación debe contribuir al mejoramiento del desempeño docente, de tal manera que los futuros profesionales desarrollen competencias cognitivas, procedimentales y creativas (Cerde-Rodríguez y Oliva Garza, 2015).

Por lo que se tienen tres vías de evaluación: autoevaluación docente, evaluación de estudiantes y evaluación institucional. Sin embargo, respecto a la evaluación de los estudiantes, se señala que existen factores que pueden incidir en la objetividad de la misma, entre estos “el diseño y aplicación del instrumento de evaluación, la habilidad pedagógica y la personalidad del docente, el tipo de materia y la calificación obtenida por el alumno, entre otros factores” (Ayala, 2012, p.190)

Para superar las limitantes señaladas, algunos autores indican la importancia de llevar a cabo procesos de evaluación docente integrales, enfocados en la productividad científica, de calidad educativa y de proyección social (Arenas-Romero, García-Lira y Castillo-Sánchez, 2014). Paralelamente, este tipo de procesos deben combinar la autoevaluación docente con la evaluación de los estudiantes, de tal manera que se alcance una evaluación lo más integral posible (Daura y Amarante, 2012).

Otro elemento imprescindible en el PEA es el plan de estudio, el cual debe estar acorde con los objetivos de desarrollo de los países y con los avances tecnológicos y científicos; por esa razón es fundamental su actualización ante la creciente necesidad de corresponder lo establecido con la realidad. (Barujel y Alonso-Ferreira, 2017).

Aunado a ello, Díaz (2017) expone que la pertinencia de un plan de estudio es importante y que se debe revisar en promedio cada 10 años, ya que la realidad cambia constantemente y la educación debe ajustarse a esa transformación. En el contexto salvadoreño, los planes de estudio mantienen su vigencia el término que dura la carrera,

según lo establecido en la Ley de Educación Superior, siendo para el caso que nos ocupa, tres años la duración de la MPDS.

De igual forma, el plan de estudio pretende definir bajo una secuencia lógica, los factores que inciden en la formación integral del estudiante y su vigencia permite identificar el perfil profesional que requiere la sociedad (Roldán, 2005). Por lo cual, el hecho que el plan de estudio defina el tipo de profesionales que se pretenden formar, hace fundamental que se identifiquen las competencias docentes requeridas para alcanzar ese perfil de salida.

De acuerdo al plan de estudio de la MPDS, esta carrera fue creada con el fin de mejorar el PEA a través de la generación de condiciones académicas encaminadas a la superación docente, potenciando su rol en la intervención de las funciones básicas de la educación superior: docencia, investigación y proyección social, sin limitarse a la transmisión de información.

Esta maestría nace con la visión de elevar la calidad académica de los docentes universitarios mediante una formación constituida por “el conocimiento, construcción de métodos, habilidades, destrezas, actitudes, valores, pautas de conducta social, humana, intelectual y profesional que integran el ser... a fin de contribuir al logro del perfil del egresado y responder a las necesidades de la sociedad salvadoreña” (Universidad de El Salvador, Plan de Estudio de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior, 2002, pp. 3-4).

Por tanto, la cualificación de los docentes que imparten la carrera, permite que los estudiantes asuman con compromiso la conducción de procesos de enseñanza de futuros profesionales en diferentes campos del saber.

En razón de los conceptos abordados, el objetivo primordial del artículo es describir el perfil del docente que se requiere para desarrollar la MPDS, en virtud de los elementos que la caracterizan, tales como: justificación de la carrera, perfil de salida del egresado, metodología de enseñanza implementada y evaluación del ejercicio docente, a fin de contribuir con la formación integral de los futuros profesionales en la enseñanza.

Métodos y técnicas

Participantes

La muestra estuvo conformada por 5 docentes que imparten módulos en la maestría incluyendo a la coordinadora de la carrera, también por 4 estudiantes de tercer año de la misma, haciendo una muestra total de 9 sujetos.

En función de lo anterior, se utilizó un muestreo por conveniencia con un diseño de sujetos voluntarios.

Diseño

El tipo de investigación fue de corte cualitativa y de tipo descriptiva. Se realizó una aproximación interpretativa hacia el objeto de estudio desde la Teoría Fundamentada.

Técnicas

La recolección de datos se realizó mediante una guía de entrevista semiestructurada con 12 preguntas dirigida a docentes, una guía de entrevista semiestructurada con 15 preguntas para la coordinadora de la carrera y éstas complementadas con una guía de observación del desarrollo de clases. Con los estudiantes se implementó la técnica del grupo focal, empleando una Guía Pautada de 12 preguntas. Las preguntas exploraron sus conocimientos sobre el Plan de Estudio de la carrera que nos ocupa y las competencias docentes con énfasis en la didáctica, la evaluación de la labor docente, las necesidades de actualización, la generación de aprendizajes significativos y el clima de aprendizaje. Finalmente, se revisó el Plan de Estudio, utilizando una Matriz de Análisis de sus elementos curriculares.

Procedimiento

Para llevar a cabo la aplicación de dichos instrumentos se realizaron los siguientes pasos: en primer lugar, se solicitó la participación de docentes y estudiantes de la Maestría mediante cartas de invitación. Segundo, se les brindó un consentimiento informado, en el cual se abordaron las consideraciones éticas de la investigación y las condiciones de su participación.

Se entrevistaron individualmente a los docentes y coordinadora de la carrera, hasta saturar los contenidos considerados y se desarrolló la técnica antes mencionada con los

estudiantes, con la conducción de un especialista en la temática y con habilidades en la dirección de grupos focales. Estas técnicas tuvieron una duración aproximada de 1 hora.

Posterior a ello, se observaron dos jornadas de clase impartidas por docentes entrevistados, quienes desarrollan módulos en el ciclo en curso. Para la última etapa, se revisó el Plan de Estudio de la MPDS, a fin de concretar la respuesta a las preguntas y objetivos de investigación.

Resultados

La categoría central encontrada a partir de un proceso de codificación enmarcado en la Teoría Fundamentada fue la calidad docente, la cual tiene estrecha relación con otras categorías, especialmente, con las competencias docentes.

Estas categorías, presentadas en la figura 1, tienen una naturaleza teórica y empírica, en virtud de que emergen de la realidad educativa misma y a su vez, tienen una base teórica muy importante.

Así, la coordinadora de la maestría destaca como una de las funciones del cuerpo docente, “presentar un plan didáctico que determine en un periodo de tiempo, los objetivos que se persiguen, las estrategias para el desarrollo de los contenidos y su forma de evaluación; ello permite asegurar un proceso de enseñanza sistemático”.

Otro elemento a destacar es la aplicación de estrategias metodológicas que respondan a las características del grupo que se atiende, siendo algunos los docentes que lo consideran en su proceso de planificación.

Siguiendo la secuencia de hallazgos, la subcategoría dominio del área disciplinar, es evaluada por la coordinadora “Entonces aquí se preguntan sobre la explicación de los temas si es clara y si es ordenada también” de esto se infiere que el dominio del área disciplinar se examina a la luz de la sistematización que el docente hace para impartir sus conocimientos y su propia formación académica.

Al respecto, uno de los docentes expone “mi maestría es en didáctica y formación de profesorado”, de esto se intuye que sí existe dominio del área disciplinar en algunos profesores, aunque sería importante comparar dicho dominio con la metodología utilizada en clase.

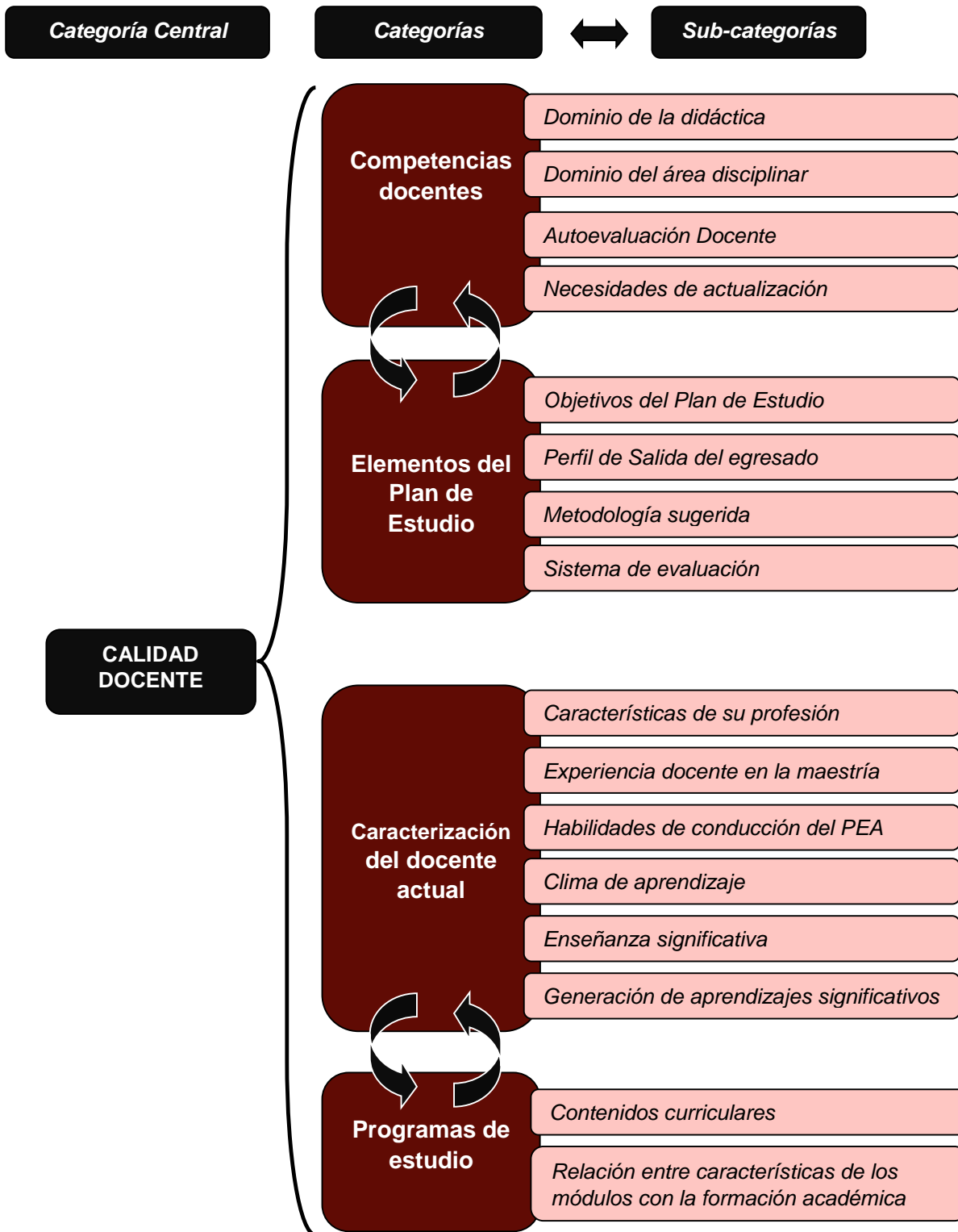


Figura 1. Componentes que definen el perfil docente de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior

En relación con la subcategoría dominio del área disciplinar, ésta es evaluada por la coordinadora de la siguiente forma “se preguntan sobre la explicación de los temas, si es clara y ordenada, si los temas son tratados con ejemplos permanentes” de esto se infiere que el dominio del área disciplinar se examina a la luz de la sistematización que el docente hace para impartir sus conocimientos y su propia formación académica.

Al respecto, uno de los docentes entrevistados expone “mi maestría es en didáctica y formación de profesorado”, de esto se intuye que sí existe dominio del área disciplinar en algunos profesores, aunque sería importante comparar dicho dominio con la metodología utilizada en clase.

Otra subcategoría es la autoevaluación docente. Al respecto los docentes manifiestan que sí evalúan su labor docente, pero que la metodología queda a criterio propio y que les gustaría ser retroalimentados por la coordinación de la maestría “a veces los estudiantes no son muy sinceros en el momento de evaluarlo a uno”. Sin embargo, los estudiantes manifiestan que no se da tal autoevaluación “no, no se autoevalúan” “si hubiese autoevaluación docente, hubiera mejoras”.

En lo tocante a la categoría Plan de Estudio, se evidenció en los participantes un profundo desconocimiento de los objetivos que persigue la maestría. Tanto docentes como estudiantes, no lograron precisar dichos objetivos, situación que es preocupante, en virtud de que el PEA debe partir de la claridad de los objetivos que se pretenden alcanzar. Por ejemplo, algunos relatos de los docentes fueron “ignoro si han cambiado en las últimas ediciones no me los han presentado” “No le podría responder esa pregunta”. Algunos relatos de los estudiantes fueron “hasta ahora no sé cuáles son los objetivos que persigue”.

Por otra parte, en cuanto al perfil del egresado, se tiene el predominio de una opinión pragmática en los docentes, en el sentido que los conocimientos adquiridos en la maestría sean de utilidad práctica, sin precisar cuál debe ser el perfil de salida “los elementos posteriores a tu titulación han sido significativos, ya que es más fácil y más accesible progresar académica, social y económicamente”. Mientras que los estudiantes consideran que se les pueden presentar nuevas oportunidades laborales “Me ha dado

herramientas inmediatas y me han ayudado. He salido con varios proyectos y he dado capacitaciones de lo que he aprendido en la maestría”.

En otro orden de ideas, y no menos importante, es la subcategoría metodología sugerida. En este sentido, la coordinadora expuso que los componentes metodológicos que le evalúa a los docentes son “planificación por unidad, que registre el número de evaluaciones y el tipo, su contenido y su propuesta metodológica”. Sin embargo, la metodología del curso queda a discreción del docente. Los estudiantes consideran que se deben mejorar las metodologías de evaluación para dar a conocer los resultados académicos en el tiempo oportuno durante el ciclo.

Uno de los hallazgos centrales de este estudio vinculado a la categoría caracterización del docente actual, fue que los docentes tienen amplia experiencia en cuanto al tiempo de servicio, que oscila entre 10 y 17 años en el nivel de posgrado. Sin embargo, se advierte un desacuerdo en la opinión de los estudiantes entre experiencia y calidad docente, mostrándose escépticos respecto a esta última, por ejemplo, algunos relatos de los estudiantes son: “puede venir un máster y el perfil lo cumple en el papel, sin embargo, en la clase no, ahí hay una disparidad de eso” “otros venían a improvisar”.

Un elemento que resulta oportuno señalar, es que la formación de pregrado es independiente al ejercicio en posgrado; esto corresponde a la relación con la subcategoría características de su profesión. La coordinadora del programa manifestó que uno de los requisitos docentes es “que esté actualizado y aunque sea profesional en otra área, puede ser un psicólogo, digamos del área humanística sobre todo puede ser alguien de filosofía”.

Por otra parte, al abordar la relación entre las subcategorías clima de aprendizaje y habilidades de conducción del PEA, se destaca que uno de los principales hallazgos es “la estrategia como tal tiene que ser activa, dinámica y ésta pasa por diversas fases”, palabras expresadas por la coordinadora. Asimismo, algunas frases de los docentes sobre su rol de facilitadores de un buen clima de aprendizaje fueron “el clima son las actitudes que adoptan las personas en una relación interpersonal con X finalidad”; “el encuadre me parece que juega un papel muy importante para generar un clima positivo de aprendizaje”. Al contrastar la opinión de los estudiantes se tiene la frase “solo dos personas me han motivado”, esto refleja un nivel bajo de motivación generado. Este hallazgo es

preocupante, en virtud de la vital importancia que tiene la creación de condiciones óptimas para la generación del aprendizaje.

En otro orden de ideas, se tiene la subcategoría enseñanza significativa, la cual se relaciona íntimamente con la subcategoría generación de aprendizajes significativos. Los resultados empíricos indican que la coordinadora define la enseñanza significativa a partir de establecer correctamente los objetivos dados en los programas de los módulos, “lo que se puede establecer mejor es el objetivo primordial”. Esto implica que, para lograr una enseñanza significativa, desde el principio de los módulos se deben mostrar los objetivos de su programa. Respecto a la opinión docente, ellos consideran que lo central es que los estudiantes logren utilizar los conocimientos de forma práctica en la vida cotidiana. Algunos de sus relatos referidos a esta categoría son “...la enseñanza es para la vida”; “eso está en función de necesidades e intereses y problemas y el hilo conductor es eso”. Respecto a la opinión de los estudiantes, se infiere que ellos reconocen el esfuerzo de los docentes por llevar a cabo un proceso de enseñanza de calidad, a pesar de las limitantes institucionales e incluso de las mismas habilidades de los docentes “a manera personal, si he logrado perfeccionar ha sido por la disposición y ciertas habilidades de los docentes”.

Respecto a la generación de aprendizajes significativos, se observa en el discurso de los participantes la estrecha relación que existe con la enseñanza significativa. En los relatos docentes, se infiere un uso práctico de los conocimientos abordados en los módulos. Por ejemplo, los docentes sostienen que las tareas deben aportar al uso utilitario y a la aplicabilidad del conocimiento “pues que esa tarea sirva para lo que ya está haciendo”.

Así también, los docentes consideran la experiencia previa de los estudiantes para generar aprendizajes significativos “creo que las experiencias de los estudiantes contribuyen en gran medida a desarrollar aprendizajes significativos”.

Por otro lado, emergió la categoría Programas de Estudio, la cual contempla dos subcategorías, contenidos curriculares y relación de las características de los módulos con la formación académica. Respecto a los contenidos curriculares, un hallazgo muy importante es que existe consenso entre la coordinadora de la maestría, los docentes y los estudiantes en que es necesario revisar el Plan de Estudio y actualizar todos los

programas de los módulos, de tal forma que se reformule el Plan de Estudio de la maestría, ya que no ha sido modificado desde su aprobación en el año 2002. La coordinadora expuso que “hay unos módulos que deben ser cambiados por otros nuevos o readaptados a contenidos nuevos”, lo cual fue respaldado por los docentes “se deben hacer cambios que ha generado el Ministerio de Educación sobre todo en el aspecto curricular”.

Discusión

A partir de los resultados obtenidos, se discuten los planteamientos teóricos propuestos siguiendo el hilo de la pregunta y objetivo de este estudio. Respecto a la categoría central emergente, calidad docente, Vitón, Girón & Ardón (2013) sostienen que algunos elementos a enmarcarse en la calidad docente son, por ejemplo, la habilidad para organizar el PEA y tener experiencias en investigación científica. En adición, se plantea que, para mejorar la calidad de la educación superior, primero se debe mejorar la calidad de la práctica docente (Herrera y Hernández, 2015).

Un elemento que resulta oportuno mencionar, es que la formación de pregrado es independiente al ejercicio docente en posgrado. Zabalza (2009) acentúa la importancia de la especialización docente para desarrollar un óptimo PEA. Consecuentemente, para elevar el nivel de la docencia superior, se deben mejorar las competencias docentes (Lafuente, 2010). Se ha determinado que, si bien es cierto se ha establecido que los docentes de la maestría cumplen un perfil teórico formativo para impartir clases, también es cierto que la percepción de los estudiantes no es muy favorable respecto a la creación de un buen clima de aprendizaje que posibilite una conducción eficaz del PEA.

Esto podría tener su explicación a la luz de la deficiencia del Plan de Estudio de la Maestría, el cual según el relato de los participantes se encuentra desfasado, sumado a las necesidades de capacitación de los docentes. Entre estas necesidades, la principal es en el área tecnológica, esto sugiere que las competencias docentes implican un alto dominio de la didáctica y de formación permanente y constante (Álvarez, 2011; Ocampo, Castro, Becerra & Herrera, 2014). En este sentido, existe amplia evidencia que los procesos formativos deben ser constantes para los docentes que laboran en el nivel superior (Darling-Hammond y Snyder, 2015).

Finalmente, es oportuno destacar que la discusión de los resultados tiene evidentes limitantes operacionales, en el sentido de que más bien se analizan las opiniones de los docentes y estudiantes sobre las competencias docentes que debe tener quien imparte clases en un programa de posgrado. En futuros estudios sería relevante indagar cuáles variables contribuyen al establecimiento de un clima de aprendizaje óptimo que contribuya al desarrollo eficiente del PEA.

Conclusiones

Con relación al aporte teórico, a partir de lo discutido y confrontado con los argumentos de diversos autores, inferimos que las competencias fundamentales del docente para el desarrollo del programas de maestría, deben ser el dominio de herramientas didácticas para conducir el PEA considerando las características del grupo de estudiantes que se atiende, el dominio de la disciplina, la habilidad para generar un buen clima de aprendizaje y finalmente, la capacidad para autoevaluar su labor docente y receptividad para ser capacitados en áreas deficitarias.

Con relación al aporte práctico, el docente de la MPDS muestra disposición para ser evaluado en su desempeño profesional y capacitado en herramientas informáticas, lo cual permitiría elevar la calidad académica. Finalmente, es imperante actualizar el plan de estudio de dicha maestría, en correspondencia con los cambios pedagógicos, científicos, sociales y culturales que respondan a la realidad nacional e internacional.

Referencias

- Alanís E. F. (2011). Incapacidad pedagógica y desinterés en la práctica docente. Principios y práctica del trabajo docente de los historiadores en posgrado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 16 (51), 1273-1297.
- Álvarez, M. M. (Enero-Junio 2011) Perfil del docente en el enfoque basado en competencias. *Revista Electrónica Educare*. 15(1), 99-107.
- Arenas-Romero, J. J., García-Lira, J., & Castillo-Sanchez, M. (2012). Ra Ximhai. *RA XIMHAI*, 10(5), 25–38.

- Avello Martínez, R., López Fernández, R., Álvarez Acosta, H., Vázquez Cedeño, S., Gómez Reyes, A. E., & Alpízar Fernández, R. (2014). Experiencia cubana sobre la formación del docente latinoamericano en tecnologías para la educación. *Educación Médica Superior*, 28(3), 587–591.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: Universidad de Valencia, España.
- Barujel, A. G., & Alonso-Ferreiro, A. (2017). La Construcción De La Identidad Profesional Del Docente: Un Desafío Permanente. *Profesorado Revista de Curriculum Y Formación Del Profesorado*, 21(1), 39–59.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina S. A.
- Bozu, Z. y Canto P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*.2 (2), 87-97.
- Cantero, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista electrónica de investigación educativa*.16(1), 104-122.
- Cerda-Rodríguez, E., & Oliva Garza, D. B. (2015). Evaluación de competencias pedagógicas del docente en una institución de educación superior. *RA XIMHAI*, 11(4), 189–199.
- Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2015). Meaningful Learning in a New Paradigm for Educational Accountability: An Introduction. *Education Policy Analysis Archives*, 23(7), 1–9.
- Daura, F. T. (2012). La evaluación de la cátedra como recurso regulador de las prácticas docentes. *Revista De Docencia Universitaria*, 10(3), 379–398.
- Díaz Flores, R. A. (2017). *Diagnóstico Institucional 2016*. San Salvador, El Salvador: Universidad de El Salvador.

- Escorcía Oyola, L., & Clara, J. de T. (2015). Tendencias de uso de las TIC en el contexto escolar a partir de las experiencias de los docentes. *Educación Y Educadores*, 18(1), 137–152.
- Gargallo, L.B., Cruz, P. P., Miguel Ángel, J. R., Noelia, M. H., & Juan Antonio, G. B. (2015). Métodos centrados en el aprendizaje y percepción del contexto de aprendizaje por los estudiantes universitarios. *Educación XX1*, 20(2), 161–187.
- Hernández, P. A. (2013). Factores que inciden en la evaluación del desempeño docente por los alumnos de nivel superior en la Universidad TecMilenio, campus Ciudad Juárez. *Nóesis*, 22(43), 190–224.
- Herrera Jimenez, L. E., & Hernández Nolasco, L. (2015). Diagnóstico del Proceso de Evaluación Docente bajo el Modelo de Enseñanza Basado en Competencias : CASO UPGM. *Academia Journals*, 7(1), 1095–1100.
- Lafuente, M. I. (2010). Calidad Y Experiencia Docente En Educación Superior. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 15, 177–196.
- López, D. E. (2015) *La Construcción histórica de la Educación Superior: Modelos universitarios y docentes*. San Salvador, El Salvador: Editorial Delgado, Universidad Dr. José Matías Delgado.
- Márquez A. C. (2009). *La Formación Inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria. Relación entre la teoría y la práctica*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Málaga.
- Martínez-López, E. J., Grao-Cruces, A., José Enrique, M.-G., & Manuel Jesus, D. L. T. C. (2013). Conocimiento y actitud . Dos elementos clave en la formación del maestro de Educación Física para prevenir y tratar la obesidad juvenil. *Revista Española de Pedagogía*, 256, 525–540.
- Ocampo, J. G., Castro, W. J., Becerra, G. E. & Herrera, B. (2014). *Caracterización del perfil del docente de los Programas de Administración y sus competencias para la docencia*. Bogotá: ASCOLFA.

- Ortega Ruiz, P. (2004). Desarrollo Del Juicio Moral En La Educación Superior. *Revista Española de Pedagogía*, 227, 5–30.
- Rivadeneira R. E. M. (2017). Competencias Didácticas-Pedagógicas del Docente, en la Transformación del Estudiante Universitario. *Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas*, 37(13), 41–55.
- Roldán L., N. (2014). Propuesta de un perfil ideal del docente para la educación en la virtualidad: Caso Fundación Universitaria Católica del Norte. *Perfil de Coyuntura Económica*, (23), 145-159.
- Roldán, S. L. (2005). Elementos para evaluar planes de estudio en la educación superior. *Revista Educación*, 29 (1), 111-123.
- Sánchez Soto, I., Moreira, M. A., & Caballero, C. S. (2011). Implementación de una renovación metodológica para un aprendizaje significativo en Física I. *Latin-American Journal of Physics Education*, 5(2), 475–484.
- Universidad de El Salvador (2002). Plan de Estudio de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior.
- Valcarce, M., & Venticinque, N. (2007). La evolución del perfil docente en un dispositivo de autoformación. *Anuario de Investigaciones. XIV*, 247-252.
- Villarroel, V. A., & Bruna, D. V. (2017). Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes. *Formación Universitaria*, 10(4), 75–96.
- Vitón de Antonio, M. J.; Girón Ávalos, F. R. & Ardón Gavarrete, C. A. (2013). *Diagnóstico Situacional de la formación docente y científica del profesorado de la UES*. San Salvador, El Salvador: INFORP-UES.