

**UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
ESCUELA DE POSGRADOS**



TRABAJO DE GRADO

**“VÍNCULO DEL MODELO CURRICULAR CON LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE
LOS DOCENTES DE LA MAESTRÍA EN PROFESIONALIZACIÓN DE LA
DOCENCIA SUPERIOR, UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR, FACULTAD
MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE, 2017”**

**PARA OPTAR AL GRADO DE
MAESTRO EN PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA SUPERIOR**

**PRESENTADO POR
MAURICIO ORLANDO SANTIAGO MIRA
JUAN JOSÉ TREJO ESTRADA**

**DOCENTE ASESOR
MED. JUAN CARLOS ESCOBAR BAÑOS**

**FEBRERO DE 2018
SANTA ANA, EL SALVADOR, CENTROAMÉRICA**

**UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
AUTORIDADES CENTRALES**



RECTOR

MSC. ROGER ARMANDO ARIAS ALVARADO

VICE-RECTOR ACADÉMICO

DR. MANUEL DE JESÚS JOYA ÁBREGO

SECRETARIO GENERAL

LIC. CRISTÓBAL HERNÁN RÍOS BENÍTEZ

FISCAL GENERAL

LIC. RAFAEL HUMBERTO PEÑA MARÍN

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
AUTORIDADES



DECANO

DR. RAÚL ERNESTO AZCÚNAGA LÓPEZ

VICE-DECANO

ING. ROBERTO CARLOS SIGUENZA CAMPOS

SECRETARIO

MSC. DAVID ALFONSO MATA ALDANA

DIRECTORA ESCUELA DE POSGRADO

MED. RINA CLARIBEL BOLAÑOS DE ZOMETA

COORDINADORA GENERAL PROCESOS DE GRADO

MED. CECILIA DEL CARMEN RODRÍGUEZ

AGRADECIMIENTOS

A mis padres, Teresa de Jesús y Abelardo Santiago, de ellos es también este logro profesional.

A mis hermanos, Karla y Wilfredo.

A mis inestimables amigos Luis Mario Pérez, Erick y Saúl López, Carlos Gavarrete, José Varela, Rocío Mena e Ingrid Duarte.

A Jeamileth Menéndez y Fernandita., dos personas especiales en mi vida.

A compañero y amigo Juan José Trejo, su esposa Roxana Morán y el ahijado Santiago.

A mi maestro Juan Carlos Escobar.

A mis compañeros de maestría Karla, Paola, Magdalena, Illiana, Verónica, Helsy, Marilú, Dalila, Marlene y Norma.

A todos los estudiantes de profesorado y licenciatura en educación, quienes han contribuido a mi formación en la docencia.

Mauricio Santiago

AGRADECIMIENTOS

Sin duda alguna las palabras se quedan cortas al momento de reconocer y agradecer a quienes de una u otra manera han formado parte de mi formación personal y profesional.

En primer lugar y sin duda alguna es para **Dios**, quien siempre ha tenido el cuidado de mi vida, me ha dado la fuerza y voluntad de seguir adelante y superar cualquier adversidad

Mi madre, mi mamá Reina, un verdadero y digno ejemplo de sacrificio, valor, esfuerzo y tenacidad, escribo estas palabras con un nudo en mi garganta al no encontrar la forma de externar y escribir lo que mi corazón siente cuando me pongo a pensar en todo lo que me has dado, en todo lo que has sacrificado para verme y llevarme hasta donde he llegado; Madre, gracias por tu incondicional apoyo y disciplina, todo esto es por ti.

Mi amada esposa, mi piedra angular, mi inspiración y amor de mi vida, Roxana Morán, gracias por haberte vuelto mi motor en la búsqueda constante para alcanzar las metas, gracias por compartir tu vida conmigo y gracias por siempre impulsarme a ser mejor persona, mejor esposo, mejor padre, mejor hijo y mejor profesional. Gracias por darme el privilegio de haberme hecho padre de mi Santy, ese nuevo plus que me hace soñar en grande.

Mi compañero, amigo y hermano Mauricio Santiago, por el apoyo y consejos durante más de ocho años, en los que hemos compartido los salones de clases de la Facultad, en la búsqueda constante de nuestras metas de superación académica y profesional. Sos un gran ejemplo a seguir.

Mi familia. Mario y Marlon Ríos, mis hermanos, quienes sin saberlo se volvieron un ejemplo para buscar mi superación. Mi papá Mario Ríos Jiménez por su apoyo y su ejemplo a no darme vencido nunca, tía Yoyi por

su apoyo constante y mi Mamá Tita, quien con sus oraciones siempre me han impulsado.

Mis amigos de toda la vida, Dennis y Jorge Valencia, Raúl Herrador, Erick Aguilar, Rocío Mena, Carlos Gavarrete, José Varela e Ingrid Duarte, por ser parte de mi progreso personal y profesional.

A mi buen amigo, mentor y asesor de tesis Juan Carlos Escobar, quien incondicionalmente nos compartió de sus conocimientos, tiempo y esfuerzo para finalizar dicho proceso de grado.

Juan José Trejo Estrada

Índice

Contenido

Introducción	x
Capítulo I	12
Planteamiento del problema.....	12
1.1 Descripción del objeto de estudio	12
1.2 Justificación de la investigación	13
1.3 Preguntas de investigación	14
1.4 Finalidad de la investigación	15
1.5 Alcances y limitaciones.....	16
1.5.1 Alcances.....	16
1.5.2 Limitaciones	16
Capítulo II.....	18
Sujetos de estudio, entorno y antecedentes	18
2.1 Sujetos de estudio.....	18
2.2 Entorno.....	19
2.3 Antecedentes de modelo curricular en la Maestría en Profesionalización de la docencia superior	21
Capítulo III.....	23
Presupuestos teóricos.....	23
3.1 El objeto de estudio como una totalidad.....	23
3.1.1 El modelo curricular y su relación con la práctica educativa.....	23
3.1.2. Práctica educativa. La puesta en práctica de la planificación	36
3.2 Marco normativo que fundamenta la MPDS	45
Capítulo IV	48
Diseño metodológico	48
4.1 Enfoque	48
4.2. Método.....	48
4.3. Tipo de estudio.....	49
4.4. Muestra.....	50
4.5 Técnicas e instrumentos de recolección de la información.....	50
4.5.1. Observación participante indirecta	51
4.5.2. Entrevista semi estructurada	51

4.5.3. Análisis de contenido.....	52
4.5.4. Entrevista en profundidad.....	53
4.5.5. Grupo de discusión.....	54
4.6 Estrategias de recolección, procesamiento y análisis de la información.....	54
4.7. Consideraciones éticas.....	55
Capítulo V	57
Teoría sobre los vínculos del modelo curricular con la práctica educativa	57
5.1 Representación esquemática de la teoría.....	57
5.2 Tesis fundamentales de la teoría	59
5.2.1 Sobre los modelos curriculares	59
5.2.2 Sobre la práctica educativa	61
Capítulo VI	63
Resultados de la investigación.....	63
6.1 Triangulación de la información	63
6.2 Interpretación de resultados	70
6.2.1 Sobre el modelo curricular	70
6.2.2 Sobre la práctica educativa	72
6.3 Hallazgos de la investigación.....	74
Capítulo VII	75
Conclusiones y estrategias de seguimiento	75
Referencias	78
Anexos	

Índice de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1	Características de los sujetos de estudio de la investigación.....	19
Tabla 2	Descripción de características del entorno de la investigación	20
Tabla 3	Enfoques curriculares y sus características	31
Tabla 4	Matriz de análisis de contenido.	53
Tabla 5	Matriz para el vaciado de datos para la triangulación de la información.....	55
Tabla 6	Triangulación de la información.....	63

Figuras

Figura 1	Componentes del capítulo II.....	18
Figura 2.	Mapa de riesgo de la escuela de posgrado.....	21
Figura 3	Secuencia de la organización del currículo.	25
Figura 4	Secuencia de la elaboración del plan de estudio.	29
Figura 5	Formas de interactuar dentro del aula	38
Figura 6	Ideas claves sobre el concepto de competencia.....	39
Figura 7	Categorías y subcategorías objeto de análisis.....	52
Figura 8	Repuestas de los informantes clave a categoría 1.....	57
Figura 9	Repuestas de los informantes clave a categoría 2.....	58

Introducción

La presente investigación está construida en torno a la problemática de conocer el vínculo entre el modelo curricular y la práctica educativa de los docentes en la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior, Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, en el año 2017.

Diseño curricular y práctica educativa son dos componentes esenciales en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la maestría, de allí la relevancia de llevar a cabo esta investigación desde la perspectiva cualitativa, pues la mirada del investigador va dirigida hacia lo que ellos piensan de sus experiencias y prácticas en los entornos de educación superior.

La presente investigación está dividida en siete capítulos.

El **Capítulo I Planteamiento del problema**, describe la problemática a estudiar, la justificación por la que se lleva a cabo, las preguntas y objetivos de investigación, y los alcances y limitaciones que tiene para llevarse a cabo.

Se continúa con el **Capítulo II Sujetos de estudio, entorno y antecedentes**. En este apartado se presentan las características de los sujetos de estudio y el entorno donde interactúan; asimismo, los antecedentes que se han realizado en el contexto en cuanto a la problemática que se estudia.

El **capítulo III, Marco teórico**, fundamenta cada una de las categorías y subcategorías que subyacen en la problemática a estudiar, empezando por el objeto de estudio como una totalidad, para dar paso a la esencia de los presupuestos teóricos.

El **Capítulo IV Diseño metodológico**, es el último del anteproyecto de investigación. En él se describe el enfoque, método y tipo de investigación asumida para estudiar la problemática; asimismo, la población y muestra que se ocupará para llevar a cabo las técnicas e instrumentos de recopilación de la información.

Prosigue con el **Capítulo V Tesis fundamentales sobre el modelo curricular y su vínculo con la práctica educativa**, donde se muestra dos diagramas con las preguntas y las repuestas de los dos informantes clave, finalizando con afirmaciones (tesis) de cada pregunta.

Continúa con el **Capítulo VI Resultados de la investigación**. Contiene tres partes interrelacionadas: 1) triangulación de la información, 2) interpretación de resultados, y 3) hallazgos de la investigación.

El último **Capítulo VII Conclusiones y estrategias de seguimiento**, presenta las conclusiones a las que llegaron los investigadores a partir del análisis de datos. Además, se describen algunas estrategias que pueden ser retomadas para darle seguimiento a la investigación.

Por último, se presentan las **Referencias y Anexos**, donde se detallan las fuentes utilizadas en el desarrollo de la teoría y la construcción del diseño metodológico; por otro lado, también se agregan documentos que fueron utilizados en la investigación.

Capítulo I

Planteamiento del problema

1.1 Descripción del objeto de estudio

La Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente ofrece una variedad de servicios educativos, entre ellas está la oferta de estudios de posgrado, donde una de dichas carreras es la Maestría en Profesionalización de la Docencia superior.

La Maestría en Profesionalización de la Docencia superior (MPDS) viene siendo implementada en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente desde el año 2001. Desde entonces, su oferta académica está dirigida a profesionales que deseen adquirir o mejorar sus conocimientos en el área didáctica-pedagógica de la educación superior.

La MPDS se gestó con la finalidad de reforzar la calidad de los docentes universitarios, basándose en los tres ejes que la Ley Orgánica de la Universidad de El Salvador vincula a la institución: Docencia, investigación y proyección social, que también están configuradas como una política para la concreción curricular (Glower, 2014), pues era necesario para que ampliaran los conocimientos pedagógicos y didácticos que les permitiera realizar su práctica educativa.

Esa finalidad de la MPDS puede verse especificada en el plan de estudios (Azcúnaga, 2004), es decir, su diseño curricular. Se establece que indudablemente la práctica educativa está ligada a lo establecido en el diseño curricular, pues la acción educativa no es una actividad espontánea e improvisada, al contrario, conlleva sistematización y organización de acuerdo a lo especificado en el currículo.

En este caso, su programación en la currícula viene siendo la misma desde su implementación en el 2005. Está detallada en el documento denominado Plan de estudio de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior (2001), donde describe, entre otras cosas, la justificación, los objetivos, el perfil de egresado y el syllabus que desarrolla.

Al respecto, el currículo universitario deber ser concebido como *un proyecto educativo donde se concretiza la misión y la visión de la Universidad, integrando elementos y componentes y*

experiencias que interactúan entre sí para reconstruirse continuamente en el quehacer cotidiano educativo (Glower, 2014, p. 93), lo que equivale a decir que es la práctica educativa diaria el espacio por excelencia donde los componentes curriculares encuentran su aplicación, resaltando, en palabras de Carr (2002), que no hay acción educativa que no esté coadyuvada a una teoría, en este caso, un modelo curricular.

El programa de estudios de la MPDS subyace bajo el modelo curricular por objetivos, dado que el énfasis está en el desarrollo y cualificación de capacidades intelectuales, humanas y profesionales que le permita desenvolverse con calidad, esto a partir del establecimiento de objetivos formativos e informativos, aplicando la teoría del aprendizaje grupal, donde los estudiantes aprenden significativamente a partir de las experiencias y conocimientos compartidos por el grupo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por ello, la planificación del docente está orientada por el enfoque grupal hacia el logro de los objetivos, es decir, la práctica educativa debe, en teoría, dinamizarse y desarrollarse bajo actividades que favorezcan la intersubjetividad e intercambio de saberes entre los estudiantes y el docente, delegando a este último el papel de mediador de los aprendizajes. Aquí es donde se vuelven relevantes las relaciones interactivas entre el docente y los estudiantes.

Por otra parte, según Zelaya (comunicación personal, septiembre, 2017) existe un divorcio entre lo que se planifica por los docentes y lo que se expresa en el programa de estudio y el syllabus, dado que, en primer lugar, el docente llega a enseñar y no a cumplir un rol facilitador, inclusive su propuesta de evaluación no parte de los objetivos propuesto por el plan de la carrera, y por otro, los contenidos deben ser actualizados, ya que muchos que son enseñados en la práctica están más recientes que los que establece el syllabus.

Desde lo anterior, se visualiza la relevancia de este estudio, pues ayudó a conocer qué piensan los sujetos actuantes sobre la vinculación del modelo curricular, su diseño y desarrollo a través de las prácticas que se articulan en las aulas de maestría.

1.2 Justificación de la investigación

La práctica educativa está vinculada al modelo curricular universitario, pues es en este último donde se fundamenta el accionar educativo, tanto del docente como del estudiante, es decir, no se puede concebir la práctica educativa sin un referente curricular que la guíe.

En este sentido, es relevante comprender cómo se lleva a cabo dicha vinculación, pues esto permitió conocer por qué el modelo curricular orienta y da las pautas al docente sobre cómo enseñar, con qué y la finalidad que debe cumplir en el proceso de enseñanza y aprendizaje (PEA).

Entre los motivos que reforzaron la necesidad de llevar a cabo esta investigación está la ausencia de estudios curriculares de la MPDS, pues dentro de los 16 años que lleva implementándose en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente no se encuentran artículos ni trabajos de grado que aborden el modelo curricular y su vinculación con la práctica educativa que allí se gesta.

Por otro lado, se percibe una discordancia con lo que se especifica en el plan de estudio con lo que se lleva a cabo en las aulas. Por ejemplo, la metodología de enseñanza debe estar bajo la perspectiva de la teoría del aprendizaje grupal, sin embargo, esta dinámica didáctica no está en la mayoría de casos presente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, dado que sigue la línea de la educación tradicional, basada en la clase magistral.

Además, no existe una línea directiva que regule la práctica educativa en la MPDS. En este aspecto, los docentes han desarrollado las clases de acuerdo a su propia planificación y sistema de evaluación. Por ello, las actividades pedagógicas no siguen algunos lineamientos comunes a todos los módulos, ni siquiera en el aspecto de la evaluación.

Esta investigación, entonces, ayuda a los investigadores y agentes educativos universitarios a conocer y comprender el vínculo del modelo curricular con la práctica educativa en la maestría de profesionalización de la docencia superior (MPDS), esto a través de la interpretación de los significados y experiencias de los sujetos de estudio.

Por último, la presente investigación es relevante para la comunidad educativa universitaria, especialmente para los docentes y estudiantes de la MPDS, pues son ellos el componente antropológico de la formación de la docencia superior.

1.3 Preguntas de investigación

- ¿Cuál es el vínculo entre el modelo curricular y la práctica educativa de los docentes en la Maestría en Profesionalización de la docencia superior, Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, 2017?

- ¿Cuáles son los componentes del diseño curricular de la Maestría en Profesionalización de la docencia superior?
- ¿Cuál es la práctica educativa que se lleva a cabo en la Maestría en Profesionalización de la docencia superior?

1.4 Finalidad de la investigación

La presente investigación tiene como finalidad comprender los vínculos existentes entre el modelo curricular y la práctica educativa de la MPDS, mediante procesos de interpretación curricular (planes de estudio y prácticas didácticas) y de significados que los sujetos de estudio (docentes y estudiantes de la carrera) perciben sobre el desarrollo del proceso didáctico y la transformación profesional que se gesta a partir de la actividad docente. Esto significa que la labor de los investigadores consiste en generar una producción de teoría educativa contextual para explicar esa vinculación, sin dejar de lado el marco de la teoría sustantiva para su interpretación, así como desarrollar procesos de conciencia crítica entre los actores principales de la carrera en el análisis y la toma de decisiones.

Desde luego, esto fue posible interactuando, en una relación de intersubjetividad, con los estudiantes y docentes de la MPDS, pues es a partir de allí que se desarrolló la investigación lo más fiel posible a la realidad, dado que es primordial para entender la dinámica de las actuaciones sociales dentro del entorno educativo.

Esa recolección de la información proporcionó los insumos necesarios para reconstruir la teoría, pues es el propósito último de la presente investigación, lo que permitirá comprender el vínculo entre el modelo curricular y la práctica educativa.

En torno a estas consideraciones a continuación, se citan los siguientes objetivos, que están determinados por la selección de conceptos y categorías del tema-problema y por la característica clave de este proceso de indagación social: la comprensión y la inducción.

1- General

Comprender el vínculo entre el modelo curricular y la práctica educativa de los docentes en la Maestría en Profesionalización de la docencia superior, Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, 2017.

2- Específicos

- Identificar los componentes del diseño curricular de la Maestría en Profesionalización de la docencia superior.
- Indagar sobre la práctica educativa que se lleva a cabo en la Maestría en Profesionalización de la docencia superior.

1.5 Alcances y limitaciones

1.5.1 Alcances

Abarcó solamente el aspecto teórico del plan de estudios de la Maestría en profesionalización de la docencia superior, específicamente en su modelo curricular, diseño curricular y planificación didáctica.

1.5.2 Limitaciones

- El período de desarrollo de la investigación comprendió solo cinco meses, de agosto a diciembre del 2017.
- La presente investigación solo tiene en cuenta una maestría de las seis que se promocionan en la escuela de posgrados de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente: Maestría en Profesionalización de la docencia superior.

- Ausencia de estudios curriculares y trabajos de investigación en la facultad que orienten sobre cómo visualizar la concreción del modelo curricular con la práctica educativa.

Capítulo II

Sujetos de estudio, entorno y antecedentes

El presente capítulo presenta un esbozo sobre las características de los sujetos y el entorno donde se llevó a cabo la investigación. Asimismo, una aproximación a los antecedentes que se realizaron sobre el objeto de estudio.

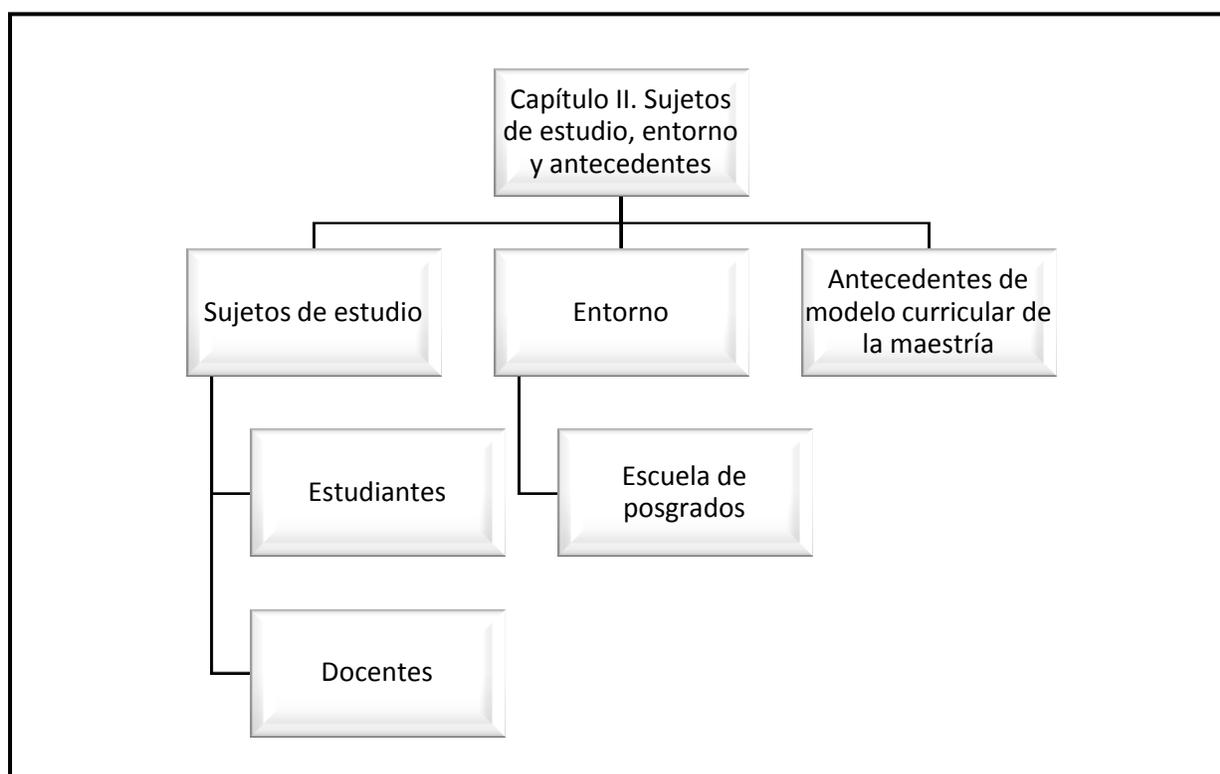


Figura 1 Componentes del capítulo II. En ella se visualiza que se abordarán los sujetos de estudio, el entorno en que se desenvuelven y los antecedentes que se han gestado en cuanto al modelo curricular.

2.1 Sujetos de estudio

Los sujetos de estudio de la presente investigación corresponden a los estudiantes y docentes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior. Los datos que aquí se presentan fueron obtenidos a partir de una guía de observación (ver anexo 1).

Tabla 1 Características de los sujetos de estudio de la investigación

Categorías	Estudiantes			Docente
	Primer año	Segundo año	Tercer año	
Valores	<ul style="list-style-type: none"> - Respeto a las opiniones de los demás, así como en la convivencia manifiesta entre el grupo-clase. - muestran despreocupación por si un compañero no ha llegado a clases. - En su mayoría participan en clase -Piden la palabra para opinar. 	<ul style="list-style-type: none"> - La mayoría asiste a clases puntualmente. - Son solidarios entre ellos. - Muestran respeto ante las opiniones de los demás. - Se relacionan en un ambiente de armonía entre ellos. - Se dirigen con respeto unos con otros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Son respetuosos con los docentes y compañeros. - Lllaman por su nombre a los compañeros. - No se preocupan por si un compañero no ha llegado a clases. - No todos son participativos. -Piden la palabra para opinar. 	<ul style="list-style-type: none"> -Respetan a los estudiantes. -Responsabilidad al presentarse a la hora establecida. -Amabilidad en el trato con el estudiante. -Respeto a las opiniones de los estudiantes. -Profesionalidad en el desarrollo de las clases.
Académico	<ul style="list-style-type: none"> - Prestan atención durante el desarrollo de la clase. -Algunos participan expresando opiniones sobre la temática. -Realizan actividades grupales. - Realizan apuntes de la clase. Algunos utilizan cuadernos y otro laptop. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizan actividades asignadas por el docente. - Participan activamente durante el desarrollo de la clase. - Discuten críticamente sobre contenido de la clase. - Son organizados en el trabajo grupal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prestan atención durante el desarrollo de la clase. -Algunos participan expresando opiniones sobre la temática. -Realizan actividades grupales. - Realizan apuntes de la clase. Algunos utilizan cuadernos y otro laptop. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manejo de recursos tecnológicos y digitales. - Realiza actividades grupales para evaluación formativa. -Generación de clima de debate sobre los contenidos.

2.2 Entorno

La Escuela de postgrado de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, está ubicada en Final Avenida Fray Felipe de Jesús Moraga Sur, en el departamento de Santa Ana.

Los datos que se presentan a continuación fueron obtenidos por una guía de observación (ver anexo 2) y consulta con la secretaria de la escuela de posgrado.

Tabla 2. Descripción de características del entorno de la investigación

Aspecto	Descripción
Personal docente-administrativo	<ul style="list-style-type: none"> -Cuenta con una secretaria, coordinadora para cada maestría y una directora. - Cuenta con tres docentes para la MPDS, uno por cada módulo. -Posee personal de limpieza.
Oferta educativa	<p>La escuela de posgrado oferta un total de 6 maestrías:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gestión ambiental. - Desarrollo local sostenible. - Consultoría empresarial. - Administración financiera. - Salud pública. - Profesionalización de la docencia superior.
Infraestructura	<p>La escuela posee un edificio de dos plantas. En la primera se encuentran dos aulas, la sesión de secretaría, un área de baños, tanto para mujeres como hombre y un cuarto bodega para el personal de limpieza.</p> <p>La segunda planta, se distribuye en tres aulas y un área de baños que permanece cerrado.</p>
Misión y Visión	<p>Misión: <i>La construcción de la educación de la zona occidental de El Salvador y del país en general, como OBJETO DE ESTUDIO y su visualización como fenómeno socio-cultural asequible desde una perspectiva teórica transdisciplinar y una práctica íntimamente ligada a los campos social, económico y político.</i></p> <p>Visión: <i>La alta formación de cuadros académicos y profesionales, así como la generación de conocimientos, mediante la investigación, del quehacer educativo de la zona occidental del país; con el propósito de retroalimentar los procesos de enseñanza-aprendizaje en los distintos niveles del sistema educativo nacional y la producción académica en función de la cualificación de la educación en general.</i></p>

A continuación, se presenta un mapa de riesgo de la institución, donde se detallan las zonas que componen la institución y las áreas de riesgo que posee, pues esto permite comprender el entorno en que está ubicado el espacio educativo.

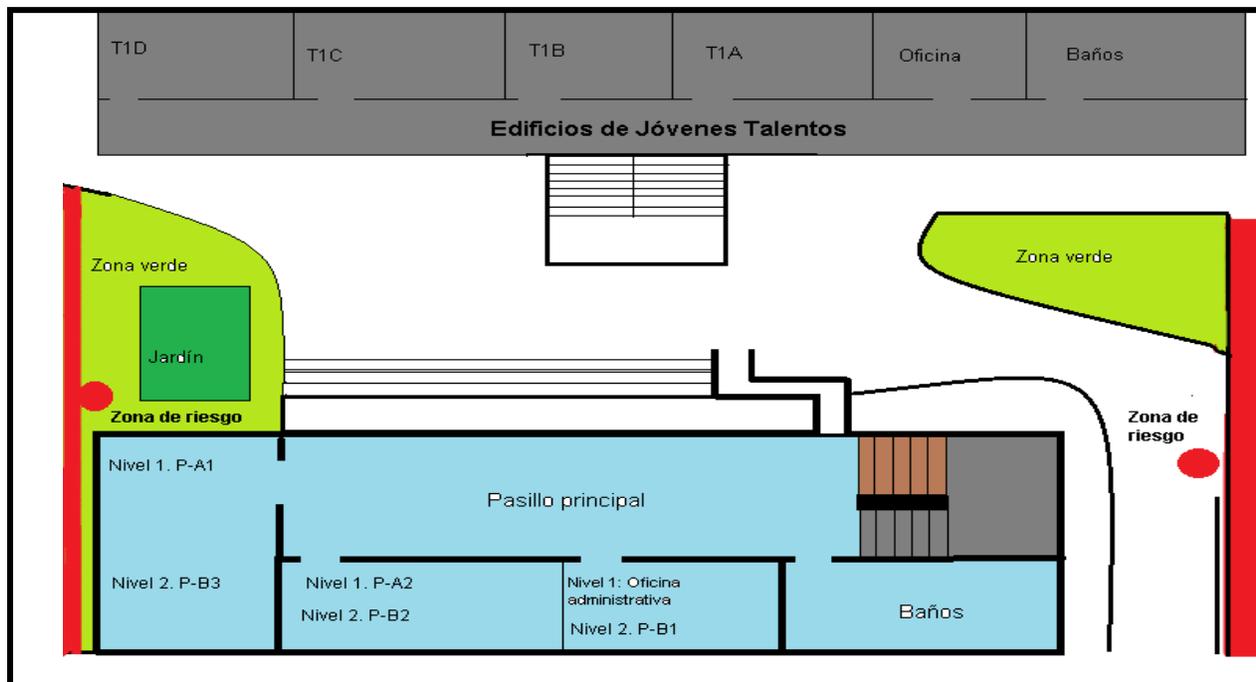


Figura 2. Mapa de riesgo de la escuela de posgrado.

En el mapa se puede observar que el edificio de la escuela de posgrado comparte área con el edificio de Jóvenes Talentos, es más, ante el incremento de matrícula y maestrías, es necesario ocupar aulas de dicho edificio.

En cuanto a las zonas de riesgo, los puntos críticos están en su perímetro este y oeste. En el oeste se encuentra el área de desechos de la UES, por lo que es común en algunos días los malos olores, lo que también puede contribuir al contagio de enfermedades.

En el este se encuentra la zona de parqueo y a la par la cancha de fútbol n° 2. El espacio de parqueo es muy estrecho y para entrar o salir del edificio de posgrados es necesario cruzar el parqueo, lo que lo convierte en una zona de precaución.

2.3 Antecedentes de modelo curricular en la Maestría en Profesionalización de la docencia superior

En 1995 un grupo de profesionales de la educación de la Universidad Autónoma de México (UNAM) desarrollan un diplomado de formación docente, en la Universidad de El Salvador, sede central. En ella participaron docente de todas las facultades interesados en aprender nuevas

formas de enseñanza y ampliar sus conocimientos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje (Zelaya, comunicación personal, septiembre, 2017).

Al finalizar dicho diplomado, surge la intención de gestionar un proyecto para la creación de una maestría en profesionalización de la docencia superior, a través del apoyo dado por los docentes que participaron en el diplomado. Esta propuesta se concreta en el año 2001, con la apertura de la primera generación en la UES, sede central (Zelaya, comunicación personal, septiembre, 2017).

En la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, la Maestría en Profesionalización de la docencia superior se inició por primera vez en el año 2005 (Zelaya, comunicación personal, septiembre, 2017). Aquí el programa de estudio sigue siendo el mismo que el de la primera generación, solo con leves cambios en su plan de implementación.

El modelo curricular fue elaborado siguiendo la orientación técnica del currículo, pues está orientado por objetivos, tanto formativos como informativos, que deben ser evaluados en su consecución al final de cada módulo. Por otro lado, su finalidad es la cualificación de la labor docente y profesional, específicamente en el área didáctica y pedagógica.

Este modelo curricular, plasmado en un documento denominado "Plan de estudio y plan de implementación (I y II generación). Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior", sigue estando vigente hasta el presente año (2017).

Para el presente año (2017), con el propósito de mejorar la calidad educativa y adaptar el currículo a la vanguardia académica, se ha puesto en marcha un intento para realizar reorganizar el syllabus y priorizar algunos componentes como la metodología grupal (Zelaya, comunicación personal, 2017), este último componente, con la mirada en rescatar la filosofía metodológica con que se realizó la primera generación que se desarrolló en esta maestría.

Capítulo III

Presupuestos teóricos

Los elementos teóricos que a continuación se presentan están organizados, siguiendo la lógica de la teoría sustantiva, que se vincula con aquellos constructos que iluminan a los investigadores en la determinación de categorías fundamentales para su desarrollo. En este sentido, está dividido en objeto de estudio como una totalidad, la esencia y la integración de categorías.

3.1 El objeto de estudio como una totalidad

Tal y como se indicó en el capítulo I, el objeto de estudio pretende revelar la concreción del modelo curricular en las prácticas educativas, a fin de determinar la congruencia curricular en esta dimensión. Por eso, los aportes de Glower (2013), Escobar (2007), Sacristán (2004), Escudero, Area, Bolívar, González, Guarro, Moreno y Santana (2002) y Posner (2001), han sido clave para la organización de esta parte fundamental en el diseño de todo el proceso de indagación científica.

3.1.1 El modelo curricular y su relación con la práctica educativa

El modelo curricular es necesario dentro del proceso de construcción de la planificación de toda acción educativa formal, pues, como expresa Imbernón (2003), toda educación persigue un ideal, pero que se concreta dentro de políticas educativas y, en última instancia, en los planes de estudio y la práctica educativa.

Desde esa visión, el modelo curricular concibe una forma de visualizar el currículum en su diseño, dado que muestra una forma de pensar y organizar la práctica educativa (que posteriormente será ejecutada en el aula. De aquí la necesidad de vincular el modelo curricular con la práctica, pues son dos procesos concomitante necesarios para desarrollar competencias en los estudiantes del nivel de posgrados.

Ese proceso de concebir el currículum se lleva a cabo en el diseño curricular, que, desde luego, posee varios enfoques en que puede ser realizado, dependiendo, por supuesto, del modelo curricular en que se concibe.

La planificación didáctica es una tarea que realiza el docente para sistematizar el proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollo de los planes educativos marcan las pautas para orientar la práctica educativa, es decir, especifican la secuencia, objetivos, contenidos y metodologías de acción y evaluación para lograr los objetivos o competencias educativos a través de su puesta en práctica en los espacios universitarios.

Es de tener en cuenta que *cualquier modelo de planificación responde a la concepción de la enseñanza y a la adopción de modos diversos de enseñar que tiene al alcance el profesorado* (Escribano, 2004, pág. 160), por consiguiente, la planificación no surge del vacío, por el contrario, es menester que el docente tenga en cuenta las concepciones de la enseñanza y del modelo curricular que valida la práctica educativa que planifica.

Planificar la práctica educativa es, entonces, una etapa de vital importancia en el PEA, debido a que, dentro de la misma, se define el rumbo que llevará a cabo dicho proceso; asimismo, se perfeccionan las relaciones entre los estudiantes-estudiantes y estudiantes-docente. Por otra parte, a través de la práctica educativa se orienta el desarrollo de competencias según la dinámica que el docente instaure en el desarrollo de los contenidos, mediante el dominio del discurso científico y práctico del área disciplinar que desarrolla.

En síntesis, estudiar el modelo curricular y su expresión en los enfoques curriculares y planificación didáctica, implica enlazarla a la práctica educativa, pues es esta última donde se puede observar la correlación entre estos dos componentes. Para autores como Escudero (2002) un modelo curricular es un diseño, porque proporciona lineamientos generales sobre cómo construir programas de estudio y se determinación orientativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde esta óptica, se considera diseño

La educación formal es una actividad consciente y, como tal, implica una planificación a priori de la práctica educativa. Al respecto, Colom y Núñez (2001) expresan que el currículum como una teoría organizativa de la educación es relevante para pensar una práctica sistemática y organizada, es decir, adquiere preponderancia en la medida que le da racionalidad a la acción educativa.

Antes de proseguir, es necesario que, al hablar de modelo curricular, se conozca qué significado encierra el modelo curricular. En este sentido, se entenderá por modelo curricular una forma de hacer currículo y que muestra una concepción de diseñar y realizar la práctica educativa (Escobar, 2007), proveyendo *un marco de referencia en tanto identifica un conjunto de categorías útiles para adoptar decisiones, documentos y supuestos curriculares* (Posner, 2001, p. 14) que son necesarias para organizar la acción educativa.

El modelo curricular, entonces, establece lineamientos para orientar la práctica educativa. De aquí su relevancia para la planificación y el establecimiento de metas y fines educativos en la educación superior, dado que permite fundamentar las acciones que serán desarrolladas por el docente en las universidades.

En este sentido, tres son los marcos o modelos curriculares que dominan el ámbito curricular: el técnico, el procesual deliberativo, y el crítico. Cada uno de ellos tiene su propia concepción curricular y forma de concebir la práctica educativa.

Modelo técnico. Los objetivos prescritos como eje educativo

Este modelo fue elaborado por Ralph Tyler y establece un procedimiento para planear un currículo (Posner, 2001). Su eje principal puede resumirse en una pregunta: ¿qué pasos seguir al planear un currículo? A lo que le agrega cuatro preguntas complementarias que se presentan en la siguiente figura:

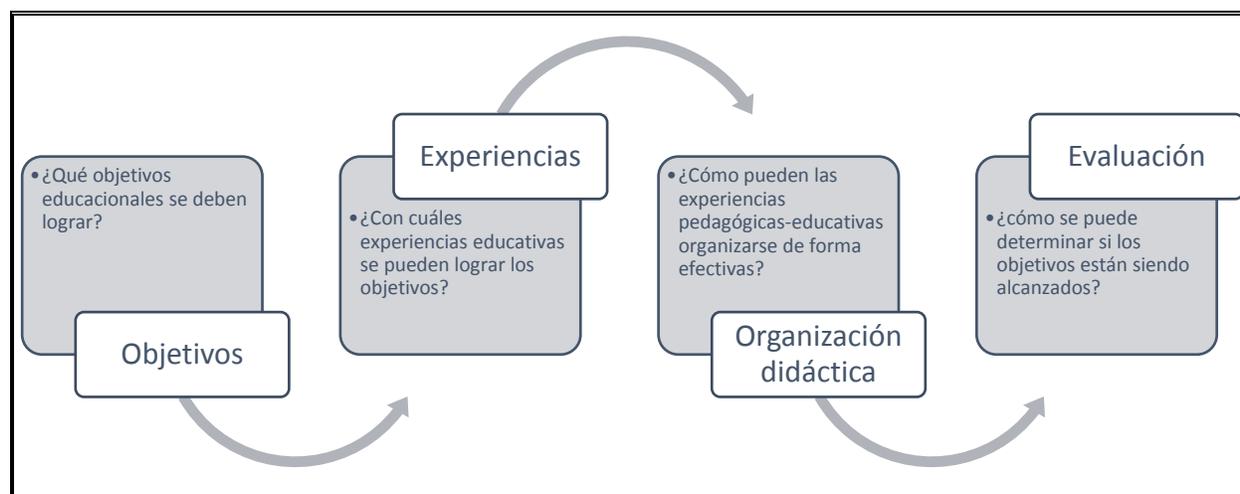


Figura 3 Secuencia de la organización del currículo. Se parte de los objetivos que determinan el desarrollo de las otras etapas. Elaboración propia a partir de las preguntas planteadas por Posner (2001, p. 14).

A raíz de esas cuatro preguntas, se puede realizar la organización del currículo. Al momento de elaborarlo se deben considerar como punto de partida los objetivos instruccionales que se pretende alcanzar al finalizar el curso; posteriormente, debe pensarse y planificarse las experiencias didácticas pedagógicas que pueden ayudar a lograr los objetivos; por último, la evaluación juega un papel de primer orden para verificar el logro de los objetivos planteados al inicio.

En este sentido, este modelo es visto en forma de prescripción, pues subordina los métodos, las actividades y la evaluación a los objetivos instruccionales (Escobar, 2007), lo que convierte al docente solo como un mero operario de dicho currículo, dado que el currículum técnico es elaborado por un experto que no necesariamente está enmarcado en la realidad educativa que planifica.

Modelo práctico deliberativo. Reflexión de los principios curriculares

En contraposición al modelo Tyleriano, surge una nueva forma de hacer currículum denominado práctico deliberativo. El punto de partida de este nuevo modelo radica en que el currículum debía separarse de la idea la prescripción del proceso didáctico, pues ello implicaba un divorcio entre las experiencias prácticas educativa donde se desenvuelve el profesor (Escobar, 2007).

El eje central del modelo deliberativo defiende que los problemas curriculares son prácticos, por lo tanto, la planificación curricular debe partir desde la realidad educativa y no desde la teoría de expertos (Bolívar, 1999); en otras palabras, lo que sucede en el aula, sus problemas y valores son los que dan la pauta para la construcción del currículum.

¿Qué es el currículum en este modelo? Stenhouse (2003) lo resume así: *es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica* (p. 29), permitiendo este escrutinio crítico la innovación y el cambio curricular de manera constante (Colom y Núñez, 2001).

En este tipo de modelo, no hay un programa prescrito, al contrario, el currículum se elabora a partir de un diagnóstico de la realidad educativa donde será desarrollado. Por ello, el papel del docente como investigador es relevante, pues, siguiendo la línea de Stenhouse (2003), todo

trabajo curricular descansa en el trabajo del profesor y es él quien debe realizar los estudios dentro del aula.

En este sentido, el modelo práctico deliberativo mantiene una distancia considerable con respecto al currículum técnico, en la medida que el currículum ya no debe estar diseñado por expertos ajenos a las aulas, al contrario, son los agentes educativos y más que todo el docente el encargado de diseñar y ejecutar en formas de principios de procedimiento que serán contrastados en la propia práctica educativa.

Modelo crítico. Un modelo hacia la justicia social

El modelo crítico del currículum asume que *el conocimiento y experiencia escolar, como práctica social, están, siempre, socialmente condicionadas* (Bolívar, 1999, pág. 147), por lo que se busca que los actores educativos sean conscientes y formulen propuestas para la emancipación y la justicia social.

Esta visión del currículum da énfasis toma de conciencia por parte del profesor y del estudiante sobre sus propios problemas educativos y sociales, buscando una salida a partir de la puesta en práctica de valores como la colectividad y la solidaridad.

Este modelo aboga por la transformación del curriculum que ayude, a la vez, al cambio de las condiciones sociales en que está inmerso el aparato educativo. Por ello, el curriculum posee una mirada contextualizadora, comunicativa, emancipadora, intersubjetiva con una relación dialéctica entre lo que es la teoría y la práctica educativa (Rodríguez, 1997).

Por otro lado, sigue viendo al profesor como investigador, agregándole el trabajo en equipo con otros agentes educativo, con quienes reflexiona y se compromete para la transformación educativa y política desde las aulas (Rodríguez, 1997). En este sentido, se rige en principios democráticos y da la oportunidad de participar a todas las personas y agentes sociales (Escobar, 2007).

Tres son los grandes principios que forman la base del modelo curricular crítico (Escobar, 2007):

- Autodeterminación: donde tanto el estudiante como el docente adquieran autoconciencia, autonomía y la práctica reflexiva frente a la realidad social y educativa.

- Codeterminación: referido a la capacidad de dialogar, discernir y consensuar con los demás; asimismo se basa en la acción comunicativa como medio para lograr acuerdos colectivos.
- Solidaridad: la moralidad no queda fuera de los procesos educativos. De ellas, la solidaridad cumple un papel importante para la actuación y aceptación en conjunto.

Estos tres principios, si bien son diferentes, actúan de manera unitaria para la práctica curricular, convirtiéndose en guías de acción en miras a lograr la emancipación de los actores frente al dominio ideológico.

A) Diseño curricular. Las pautas de la estructuración del currículum

¿Qué es el diseño curricular? Es *un intento de racionalización pedagógica de acuerdo a un plan establecido... El diseño curricular se refiere al qué, al para qué, al cómo y al cuando en sentido estricto* (Benedito, citado en Escobar 2003, p. 48). Es decir, el diseño curricular orienta a especificar qué contenidos deben enseñarse, las finalidades a lograr, la metodología que se ocupará y al tiempo en que se llevará a cabo dentro de la práctica educativa.

Es necesario resaltar que el diseño curricular especifica los objetivos educativos y el camino para alcanzarlo (Escobar, 2003), o sea, es la planificación de la práctica educativa, donde se destacan los siguientes elementos (Glower, 2014):

- Qué enseñar: son los contenidos, valores y procedimientos que se quiere enseñar.
- Cuándo enseñar: se diseña una secuencia de acción para el desarrollo de los contenidos.
- Cómo enseñar: referido a la estructuración de actividades para la enseñanza y el aprendizaje.
- Qué, cómo y cuándo evaluar: especifica el proceso de evaluación durante todo el curso de determinada materia o módulo.

Colom y Núñez (2001) agregan que también debe considerarse el por qué enseñar, es decir, aspectos ideológicos, y también quién debe enseñar, que comprende la competencia profesional de los docentes, quienes deben ser los idóneos para llevar a cabo la planificación.

El diseño curricular también se concretiza en los programas de estudio. Estos informan a los profesores y estudiantes de dos cosas: 1) qué es lo que van a aprender los estudiantes, y 2) la secuencia del curso que será desarrollada (Arnaz, 2014).

Los planes de estudio pueden agruparse en tres tipos (Arnaz, 2014):

- Organizados por disciplinas: cada curso está en torno a una disciplina, que no necesariamente deben ser integradas en los aprendizajes.
- Integrado por áreas: en cada uno de los cursos el educando encuentra contenidos provenientes de diversas disciplinas, relacionados entre sí para facilitar una integración multidisciplinaria (p. 34).
- Modular: hay una conjunción de contenidos de diferentes disciplinas, que están organizadas en relación a un problema central.

La elección de uno de ellos está en función del nivel educativo al que está dirigido el plan de estudios, siendo en los posgrados más común el modular, ya que se organiza en torno a módulos de diferentes disciplinas, tales como la antropología, pedagogía, psicología, didáctica, filosofía educativa, que giran sobre un problema común que los estudiantes necesitan resolver.

Para la elaboración del plan de estudio, son necesarios tres elementos fundamentales:

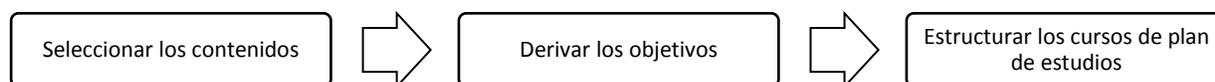


Figura 4 Secuencia de la elaboración del plan de estudio.

Los contenidos, dice Arnaz (2014), son los que pueden ser aprendidos por el estudiante, ya sea conocimientos, actitudes o procedimientos necesarios para su formación. Estos aparecen especificados en cada uno de los módulos disciplinares, donde se plasman los temas y los subtemas a desarrollar.

Posteriormente, se construyen los objetivos particulares a partir de los objetivos que aparecen en el diseño curricular (Arnaz, 2014). Esos objetivos describen las conductas que deben presentar los estudiantes en torno a los contenidos descritos en el plan de estudio (Arnaz, 2014). Este proceso es de importancia, porque enmarca los resultados que se esperan

lograr de los estudiantes al finalizar los módulos, por lo que sirven de guías de orientación de la planificación didáctica de los docentes.

Los objetivos particulares identificados y seleccionados se enmarcan en un plan de curso (Arnaz, 2014). Cada plan de curso se estructura de acuerdo al objetivo que debe lograrse, por lo que se convierte en un facilitador y medio para lograr dichos objetivos.

B) Enfoque curricular. Perspectivas de diseñar el currículum de educación superior

El enfoque curricular vierte su mirada sobre cómo elaborar el currículum para que sea llevada a cabo, por lo que implica diseño, pero también práctica educativa, o sea, se termina concretizando en los aprendizajes de los estudiantes.

Existen cinco tipos de enfoques curriculares, todos ellos con sus propias finalidades y formas de concebir el diseño y estructura del currículum, conciben el aprendizaje y la enseñanza de determinada manera, sin perder de vista lo que debe ser enseñado y aprendido.

El primero se denomina enfoque academicista. Se centra en los contenidos que deben ser enseñados y, por consiguiente, aprendidos por el estudiante; se organizan en torno a asignaturas que deben ser cursadas en un ciclo académico (Sacristán, 1998). Por otro lado, ve al docente como una autoridad vertical, dado que es el único que puede tomar decisiones y controlar el conocimiento (Escobar, 2007).

Está basado en la teoría asociacionista del aprendizaje, donde el estudiante es una persona que debe memorizar y demostrarlo a través de conductas observables. Su formación es acompañada de la obediencia y la disciplina y no interesa el desarrollo de habilidades y del pensamiento (Escobar, 2007).

El segundo es el por objetivos. Se basa en los objetivos de aprendizaje, tanto generales como específicos que son necesarios para alcanzar los criterios de eficiencia y eficacia en los procesos de enseñanza, que son equivalentes a los procesos de actividad laboral en la industria (Sacristán, 1998). Además, este tipo de currículum está amparado en los aportes conductistas del aprendizaje, pues es a través de conductas técnicas que el estudiante va a manifestar su aprendizaje.

El por competencias, es el tercer enfoque. Su aspecto principal está en el saber hacer y no solo en el saber. Este asume el enfoque constructivista del aprendizaje, utilizando el método por proyectos (Escobar, 2007). Su vista está puesta en el horizonte de la edad de la información y la globalización, pues necesita preparar al estudiantado en competencias que le permitan desenvolverse con éxito en las pruebas de la vida real.

El cuarto es el procesual. Este concibe el diseño curricular como un proceso abierto y reflexivo, donde los docentes cumple el rol de enseñantes, pero también de investigadores interesados en la praxis educativa, por lo tanto, contiene un carácter subjetivista del acto educativo, dada en gran medida por la autonomía que adquiere el docente dentro de la construcción curricular (Sacristán, 1998).

Por último, el enfoque crítico que no acepta la noción de diseño curricular. Aquí la enseñanza es autorreflexiva y persigue las transformaciones en los espacios educativos, dándole énfasis a la justicia e igualdad social (Escobar, 2007).

Este enfoque, no muestran tanto interés en cómo organizar los contenidos, al contrario, busca identificar qué cultura debe ser enseñada en el aula, esto, desde luego, con un alto componente político, social y cultural (Bolívar, 1999). De aquí la relevancia de la ideología en los procesos educativos, puesto que la construcción del currículum no está exenta de los valores sociales y culturales de la sociedad.

Este enfoque se centra en que son los agentes educativos quienes crean el currículum a partir de sus propias necesidades e intereses educativos y políticos, teniendo en cuenta valores como la democracia, la igualdad y la justicia social. Asimismo, están en constante cambio y perfeccionamiento, debido a la dinámica cambiante de la sociedad y los entornos educativos.

En síntesis, los enfoques curriculares son los siguientes:

Tabla 3 Enfoques curriculares y sus características

Enfoque	Características
<i>Academicista</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Centrado en contenidos. – Basado en la teoría asocianista de aprendizaje. – Autoridad vertical del docente.
<i>Por objetivos</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en los objetivos. – Formación en miras a las necesidades de La sociedad industrial. – Concepción conductista del aprendizaje.
<i>Por competencias</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Predominancia del "saber hacer". – Concepción constructivista del aprendizaje.

<i>Procesual</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Currículum como escrutinio sujeto a reflexión y cambio. – Los docentes son investigadores.
<i>Crítico</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Enseñanza autorreflexiva. – Posee valores ideológicos.

C) Evaluación curricular

El currículum, como todo proceso educativo, necesita ser evaluado constantemente, pues ello dará la información necesaria para tomar decisiones de mejoramiento y reestructurar el currículum de acuerdo a las nuevas exigencias de profesionalización de la docencia superior.

La evaluación del currículum puede llevarse a partir de la mirada de varios agentes. El primero a cargo de agentes externos a través de programas de prueba de rendimiento (McCormick & James, 1997), sin embargo, en este tipo de evaluación los profesores no tienen control sobre los elementos evaluativos, tampoco voz en la discusión de los resultados.

En la segunda, se lleva a cabo por los propios agentes internos, es decir, a base de los mismos sujetos que trabajan en la institución educativa. Aquí la evaluación realiza el proceso y no el producto del currículum, por lo tanto, el docente juega un papel relevante como sujeto evaluador del PEA (Stenhouse, 2003; McCormick & James, 1997).

La evaluación curricular es un proceso esencial dentro de la reestructuración del curricular, dado que a través de ella se realizan las transformaciones necesarias para hacer frente a las exigencias educativas de la sociedad que está en constante cambio (McCormick & James, 1997). De aquí la relevancia de que muchas instituciones hagan evaluaciones de esta índole cada 3 o 5 años, caso contrario, se corre el inconveniente que los programas de estudio se desactualicen.

D) Planificación didáctica y organización de la labor educativa

La enseñanza universitaria antes de ser puesta en práctica debe ser planificada, tanto en su totalidad como de manera específica. Este proceso inherente a la educación formal recibe el nombre de planificación didáctica.

La planificación didáctica *es un proceso de organización de la tarea del docente* (Escobar, 2016, p. 128) con el propósito de prever las acciones que serán ejecutadas dentro del proceso

educativo (Galo, 1987), dado que se debe cumplir con un tiempo y recursos para desarrollar contenidos y evaluar los aprendizajes.

Toda enseñanza debe ser planificada. Vale recordar que planificar ayuda a evitar que se ande improvisando, andar rebuscándose por recursos y evaluar cosas que no se han enseñado. De aquí la importancia que reviste la planificación didáctica en la docencia, lo que la convierte en una herramienta útil para el docente.

Hay muchas formas para planificar didácticamente la clase, todo depende del tipo de concepción curricular, educativa, psicológica y cultural que la institución educativa y el docente posean. Sin embargo, hay elementos que son básicos de cualquier tipo de planificación, teniendo entre ellos los siguientes: objetivos, contenidos, metodología, recursos y evaluación; todos ellos están interrelacionados para conseguir un mismo fin que es formar aprendizajes en los estudiantes.

Los objetivos: orientación de la enseñanza y aprendizaje

Enuncia cuáles son los aprendizajes que los estudiantes obtendrán al finalizar un curso (Gallego & Mata, 2009). Son necesarios e irremplazables en cualquier planificación, ya que de ellos se desliga el proceso de enseñanza y aprendizaje, y constituyen los parámetros para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

Zarzar (2009) habla de dos tipos de objetivos de aprendizajes. El primero les denomina informativos, anclados en el desarrollo de capacidades para conocer, comprender y manejar información. En este caso, es esencial la adquisición de información, pues ello permitirá, en primera instancia, conocer ciertas cosas o fenómenos, para posteriormente comprenderlas, es decir, saber por qué sucede, lo que da paso a la dimensión de alto nivel: el manejo de lo aprendido en una situación concreta y práctica.

El segundo tipo de objetivos es el formativo. Este engloba hábitos, actitudes y valores que los estudiantes deben aprender durante el desarrollo de un curso. Están en consonancia con los informativos y ambos son relevantes para la formación de conocimientos y la personalidad de los estudiantes. Es de resaltar que este tipo de objetivos se concretiza en el desarrollo de capacidades lingüísticas, destrezas, valores éticos, de respeto y de trabajo académico, contribuyendo a la formación integral del estudiantado.

Cabe resaltar, que los objetivos se desligan de los ya expresados en los programas o planes de estudios, ya que existe correlación entre ellos (Molina, 1998), por lo tanto, el docente al construir los objetivos, no debe perder de vista el nivel macro de planificación de cada materia.

Contenidos: lo que debe ser aprendido por el estudiante

Los contenidos de enseñanza hacen alusión a todos aquellos conceptos, procedimientos y actitudes que el estudiante debe aprender (Escobar, 2016) y se expresan en la pregunta ¿qué enseñar? (Gallego & Mata, 2009). Estos están de acuerdo al nivel y tipo de materia que será impartido; además, la información que contienen está enraizada en el desarrollo cultural, social y económico de una determinada sociedad (Escobar, 2016).

Los contenidos de aprendizaje están en estrecha relación con los objetivos establecidos (Galo, 1987), o sea, los objetivos son la base para el desarrollo de los contenidos a enseñar, dado que para lograr los objetivos deben desarrollarse contenidos que luego serán evaluados para establecer su alcance.

Los contenidos, desde luego, son dados por el programa de estudios de la respectiva institución, por lo que el docente debe limitarse en muchos casos a considerarlos en su totalidad, respetando la secuencia dada y el tiempo asignado al desarrollo de cada bloque para todo el curso o módulo.

La metodología y organización para la ejecución de la planificación

El apartado de la metodología representa *el cómo enseñar. La metodología es el camino por medio del cual se pretenden conseguir los objetivos previstos* (Gallego & Mata, 2009, p. 117). Inmediatamente, se descubre que este apartado se refiere al método y las estrategias de enseñanza que serán utilizadas para generar aprendizajes en los estudiantes.

A la hora de planificar la metodología, debe considerarse las siguientes preguntas orientadoras (Torres & Girón, 2009, p. 60):

- *¿Cómo se va a realizar, cómo alcanzar mejor nuestros objetivos; cómo lograr trabajar adecuadamente un determinado tema o un conjunto de ellos con un grupo específico de personas; cómo definir las etapas de un programa de trabajo a corto, mediano o a largo plazo; cómo articular los contenidos de un programa dirigido con las necesidades y los ritmos individuales?*

- *¿Qué objetivo o resultado se pretende conseguir?*
- *¿Qué contenido se va a utilizar?*
- *¿De qué medios o recursos podremos disponer?*
- *¿Qué técnicas y procedimientos son los más adecuados para aplicar?*
- *¿Cuánto tiempo tenemos y qué ritmo debemos imprimir a nuestro trabajo para llegar a los objetivos previstos dentro del tiempo deseado?*

Como se observa, la planificación de la metodología es una tarea delicada y minuciosa, no obstante, es relevante para enlazar los objetivos con los contenidos, recursos, procedimientos y estrategias, tiempo y evaluación, lo que, a fin de cuenta, le da secuencia a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación. Lineamientos generales

Debido a que la finalidad del proceso de enseñanza es el aprendizaje, es necesario evaluar los aprendizajes de los estudiantes, pues a partir de ellos se podrá verificar si han aprendido o no. Este proceso es fundamental para tomar decisiones para la mejorar educativa, dado que permite conocer los aciertos y desaciertos durante todo el curso o módulo.

Para la construcción del proceso de evaluación es importante reflexionar sobre algunas preguntas (Pimienta, 2008):

- *¿Qué evaluar?:* la acción evaluativa recae sobre los aprendizajes y algunas veces sobre el proceso de enseñanza ya aprendizaje.
- *¿Para qué evaluar?:* aparte de la verificación de los aprendizajes, es menester considerar que la finalidad última es contribuir a la mejora educativa.
- *¿Quién evalúa?:* la acción evaluativa, por lo general, es llevada a cabo por el docente. Sin embargo, también puede pensarse en términos de coevaluación y autoevaluación.
- *¿Cómo evaluar?:* es decir, a través de cuáles técnicas e instrumentos se puede recabar datos para evaluar. Vale decir, que estas pueden ser tanto cuantitativas como cualitativas, dependiendo del tipo de información que se quiera recabar.

Además, la evaluación puede llevarse a cabo de dos formas distintas, aunque complementarias. La primera es la formativa, que se realiza durante todo el proceso y su finalizada es tomar decisiones para la mejora educativa. La segunda, sumativa, cuyo énfasis está en la certificación y acreditación de aprendizajes de los estudiantes.

3.1.2. Práctica educativa. La puesta en práctica de la planificación

Es un momento muy importante dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, siendo la etapa donde el docente se encarga de definir el rumbo que llevará dicho proceso, su significado es variable, debido a que depende del sentido particular que adquiere para la persona que la desarrolla.

La práctica educativa, se entiende como el momento donde el docente se encarga de compartir la información teórica y práctica sobre un contenido del área disciplinar al cual corresponda, generalmente, depende del cumplimiento de un programa propuesto o de la filosofía de la institución donde se ejecute. Además, es un proceso que se perfecciona con el devenir de los años, la experiencia provee de insumos indispensables para la mejora de la misma.

Según Becerril (1999, p. 110), la práctica docente *es una síntesis de la actividad de un proceso objetivo, de la relación entre procesos o de una conexión interna de procesos universales*, es decir, es la actividad de enseñar, de enseñar a aprender y de definir que es la enseñanza y qué se enseña.

Esto se puede visualizar, en primera instancia, en la planificación del docente, pues es allí donde tiene expresado los objetivos que quiere lograr con la enseñanza que pone en acción en la práctica, englobando, asimismo, su papel como enseñanza y visualizando al estudiantes como alguien que aprender.

A) Relaciones interactivas y su importancia en el intercambio de saberes y valores

En el proceso de enseñanza aprendizaje se conjuntan una serie de actividades que facilitan y propician la comunicación; Zabala (2000) las define como secuencias didácticas que por sí mismas no determina la clave de toda enseñanza, en cambio las relaciones que se establecen entre los docentes, los estudiantes y los contenidos de aprendizaje, son un factor determinante en el acto educativo.

Los efectos educativos de las secuencias que se forman en la actividad educativa, dependerán de las características específicas de las relaciones, ello se debe a que las actividades son el medio que sirve para comunicar la información que se desarrolla en una

clase, las relaciones que ahí mismo se establecen son las que definen los diferentes roles de los docentes y estudiantes.

El aprendizaje de los estudiantes no se encuentra únicamente determinado por la cantidad de contenidos que desarrollan en una jornada de clases o por completar el libro de texto que han utilizado en un año escolar, el aprendizaje surge también de la conjunción, del intercambio, de la actuación del docente con el estudiante en un contexto determinado y con la utilización de medios y estrategias concretas.

Marqués (citado en Meneses, 2007), define el acto didáctico como la actuación del profesor para facilitar los aprendizajes de los estudiantes, sin embargo, hace alusión que su naturaleza es esencialmente comunicativa, es decir, afirma la existencia de relaciones entre los actores que integran el proceso de enseñanza aprendizaje, de modo que sea el docente quien con su modelo de enseñanza defina el tipo de relación que tendrá con sus estudiantes.

Para comprender las formas de relacionarse en clase, Zabala (2000) menciona que desde la perspectiva <<tradicional>>, se atribuye al docente el papel de transmisor de conocimientos y controlador de los resultados obtenidos, es decir, son los poseedores del saber y su función principal es la transmisión de conocimientos, mientras que los estudiantes, debe interiorizar esos saberes tal y como se los presenta el docente, repitiendo una y otra vez lo que debe aprender hasta que sea capaz de automatizarlo, lo descrito por Zabala, es una manera de entender que las relaciones dependen en gran manera del estilo de enseñanza que adopte el docente.

Partiendo de la dependencia de las relaciones entre docente y estudiantes con el modelo de enseñanza que se instaure en el salón de clases, existen también, diversidad de estrategias que se utilizan en la estructuración de las intenciones educativas con los estudiantes y que, a su vez, influirían en las relaciones entre ambos. Zabala (2000), sugiere que la interacción directa que se tiene con el estudiante, le permita al docente facilitar el seguimiento de los procesos que van realizando los estudiantes en el aula, precisamente desde la perspectiva constructivista se plantean una organización de esas interacciones, de tal manera las mismas se vean favorecidas en diferentes niveles: Relación con el grupo de clases, grupo de estudiantes e individuales.

Medina (citado en Meneses, 2007, p. 63) define la interacción como *un proceso sociocomunicativo e implicador que se reproduce al relacionarse con varias personas en una*

situación específica, la cual se entiende como tal, el mismo acto de enseñanza aprendizaje, en donde los agentes principales que intervienen son los docentes y estudiantes, teniendo como base de comunicación el contenido que se desarrolla.

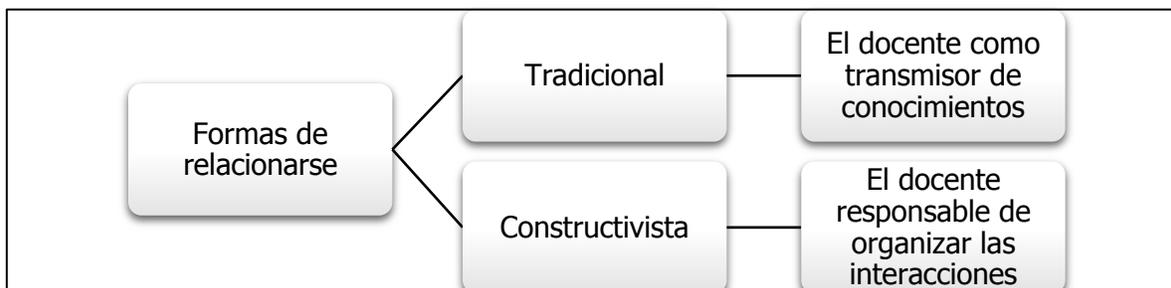


Figura 5 Formas de interactuar dentro del aula

Por otra parte, Gallego (en Meneses, 2007, p. 63), desde el punto de vista pedagógico, se refiere a la interacción didáctica como aquella que:

Se preocupa por analizar la relación que se establece entre el alumno y su entorno escolar, con el fin de identificar la calidad de los procesos metodológicos y didácticos de la interacción. De la calidad de la interacción didáctica depende, en buena medida, el progreso del alumno. Tanto es así que el educador debe proporcionar el clima idóneo que permita al alumno optimizar la eficacia de los procesos interactivos, con vistas a la adquisición de los aprendizajes escolares.

El docente es el principal responsable de garantizar que las relaciones interactivas que surjan dentro del salón de clases, sean de beneficio al proceso de aprendizaje de los estudiantes. Puede visualizarse diferentes estilos de prácticas educativas, sin embargo, debe prevalecer aquella que promueva el desarrollo integral de los estudiantes, donde el docente, sea un facilitador, gestor y promotor del aprendizaje.

Del conjunto de relaciones interactivas que se necesitan para facilitar el aprendizaje, desde la concepción constructivista, los docentes deben contar con una serie de funciones, las cuales deben ser consideradas desde la planificación.

Algunas funciones son las siguientes (Zabala, 2000, pp. 94-95):

- *Planificar la actuación docente de una manera lo suficientemente flexible para permitir la adaptación a las necesidades de los alumnos en todo el proceso de enseñanza/aprendizaje.*

- Ayudarlos a encontrar sentido a lo que están haciendo para que conozcan lo que tiene que hacer, sientan que lo pueden hacer y les resulte interesante hacerlo.
- Establecer retos y desafíos a su alcance que puedan ser superados con el esfuerzo y la ayuda necesarios.
- Ofrecer ayudas adecuadas, en el proceso de construcción del alumno, a los progresos que experimenta y a los obstáculos con los que se encuentra.
- Establecer un ambiente y unas relaciones presididos por el respeto mutuo y por el sentido de confianza, que promuevan la autoestima y autoconcepto.

B) Desarrollo de competencias como objetivo primordial de la instrucción

Antes de iniciar el estudio de las competencias educativas, es necesario comprender los orígenes de la misma, precisamente en el seno de las ciencias económicas y de la administración surge la tarea de representar el componente básico para asegurar la calidad de atención y servicio que determina empresa brinda al cliente.

Según Halley (citado en Escobar, 2007, p. 137), la competencia incluye *conocimientos, habilidades, aptitudes, rasgos, actitudes, motivos y conductas*. Se define como la característica que permite a un sujeto desarrollar su trabajo de manera productiva y medible contra estándares de desempeño ya establecidos, es decir, engloba de manera integral el desarrollo de ser humano, a fin de garantizar la consecución de los objetivos con calidad.

La competencia es una cualidad de la persona que es capaz de integrar aspectos cognoscitivos, procedimentales y actitudinales de una disciplina, es decir, posee manejo teórico y práctico de algún campo del saber.

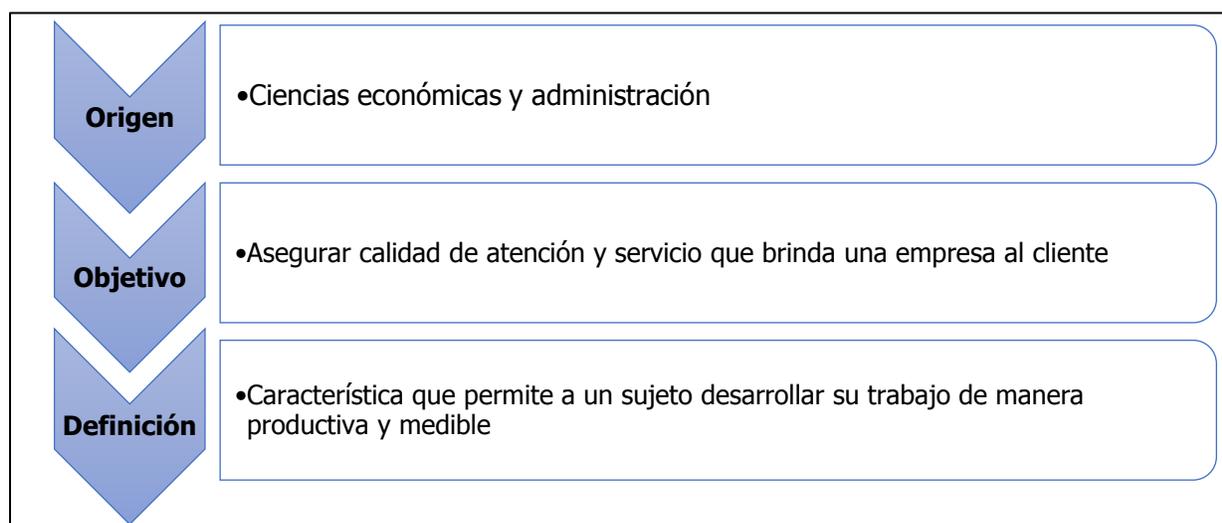


Figura 6 Ideas claves sobre el concepto de competencia

La transición de la competencia, desarrollada en las ciencias económicas hasta las ciencias sociales, específicamente a educación, llevo a buscar un modelo que fundamentara el aprendizaje basado en competencias, y es así como el Consejo Internacional de Estándares para la Capacitación, Desempeño e Instrucción nombro al constructivismo como la estructura pedagógica que facilitaría la incorporación de la misma en el ámbito educativo (Escobar, 2007).

Según Escobar (2007, p. 138), *el significado de competencias aboga por un tipo de aprendizaje caracterizado por habilidades de tipo cognitivas, procedimentales y actitudinales*, es decir, no basta solo con conocer, se debe ser capaz de llevar esos conocimientos teóricos a la práctica efectiva, considerando un adecuado comportamiento y desenvolvimiento al interactuar con el medio circundante.

Precisamente el constructivismo propone generar una educación integral para los estudiantes, considerando al docente como un guía o facilitador del proceso de enseñanza aprendizaje, dicho modelo, promueve el desarrollo de los contenidos, a partir de las áreas cognoscitivas, procedimentales y actitudinales, lo que equivale a decir: saber conocer, saber hacer y saber ser.

Competencias analíticas

Comprender la dinámica del mundo material, no es tarea fácil, si no se sabe la forma adecuada de realizar dicho estudio, Shardakov (1977), sugiere hacerlo de forma analítica, a fin de integrar un solo conjunto las partes características y particulares de distintos objetos, fenómenos, acontecimientos y procesos de la realidad material.

Shardakov (1977), define el análisis como:

Un proceso, orientado hacia un determinado fin, de selección de los elementos que integran los objetos o los fenómenos de la realidad, en sus rasgos y propiedades, así como de los nexos y relaciones que existen entre ellos, a fin de estudiarlos con mayor amplitud y profundidad y conseguir un conocimiento integral de estos objetos y fenómenos.

El análisis permite profundizar en el estudio de un determinado objeto, fenómeno o suceso, con el propósito de encontrar los rasgos característicos que permitan relacionarlos con otros acontecimientos, de tal manera que se logre comprender y explicar la dinámica de los mismos.

Tipos de análisis

En primer lugar, Shardakov hace referencia a la actividad analítica que se realiza durante la labor práctica, él la define como *análisis práctico-eficaz* (Shardakov, 1977, p. 85). En los estudiantes, los aprendizajes tienden a ser significativos, cuando la manera en que han llegado a la consecución del mismo, ha sido por medio de la práctica.

En segundo lugar, el análisis sensorial, el cual se lleva a cabo por medio de la observación, sea por medio natural o por cualquier otro procedimiento visual. Según Shardakov (1977), se refiere al aprendizaje de los estudiantes visualizando las partes y los nexos que componen un objeto o fenómeno. Es decir, el estudiante debe ser capaz de identificar y reconocer las similitudes existentes entre fenómenos u objetos que inicialmente no tienen relación aparente, sin embargo, mediante la observación realizada, encuentran características o aspectos que sugieren la relación existente entre ambos.

En tercer lugar, se encuentra el desarrollo del proceso mental analítico, que en palabras de Shardakov (1977, p. 85), *va desde el análisis sensorial de los objetos, en el transcurso de su manejo, a través del análisis sensorial de ellos y de los fenómenos*. Dicho análisis va íntimamente relacionado con los anteriores tipos de análisis (práctico-eficaz y sensorial), es decir, surge cuando se entrelaza las percepciones visuales con el ejercicio de alguna labor práctica

En último lugar, se encuentra el pensamiento analítico, el cual se construye desde las etapas iniciales y va desde el más sencillo análisis de los objetos y fenómenos, hasta el más profundo y exhaustivo análisis de los mismos. Es decir, es un análisis que se va perfeccionando con el devenir de los años, no es acabado y es progresivo.

Competencias sintéticas

Habitualmente pensar, en síntesis, es pensar en un unir de manera mecánica las partes que integran un todo, sin embargo, según Shardakov (1977, p. 91), *no es la simple suma de los elementos del conjunto, sino que, como actividad mental determinada y especial que es, da un nuevo resultado cualitativo, un nuevo conocimiento de la realidad*.

El estudiante debe ser capaz de realizar un análisis a profundidad de las partes que integran un todo, y a su vez, ser capaz de relacionar esas partes, en cuanto a sus cualidades y

particularidades, a fin de encontrar un nexo que permita unir las con sentido lógico y crear nuevos conocimientos.

Tipos de síntesis

Al igual que el análisis, se tienen dos tipos de síntesis que se encuentran estrechamente vinculadas: síntesis práctico-eficaz y síntesis mental. Shardakov (1977), sostiene que la primera prevalece durante los escolares de grados inferiores y se reconoce como una síntesis elemental, mientras que la segunda, en los escolares de mayor edad y es más compleja y de volumen más amplio.

Partiendo de la lectura de un nuevo tema o la resolución de un problema, la transición del desconocimiento del texto hasta la construcción de un nuevo conocimiento se desarrolla pasando de la *síntesis parcial a la síntesis total*. Al unir de manera sistemática una serie de conocimientos la síntesis es *compleja*. Por otra parte, la síntesis sistemática *se manifiesta en que la característica de los elementos o los datos parciales de un asunto se comprenden según un sistema y una dirección determinados* (Shardakov, 1977, p. 93).

La capacidad sintética se desarrolla conforme se practica, es decir, es un proceso inacabado que se perfecciona mediante se hace uso de ella. Está relacionada con la capacidad analítica, a partir del estudio y reconocimiento que se hace de las partes de un todo, el cual permite mediante la síntesis elaborar nuevos conocimientos con orden lógico y coherencia.

C) Resolución de problemas: resolver en contexto

El proceso de enseñanza aprendizaje, ve influenciado su óptimo desarrollo por situaciones que generan incertidumbre, malestar o incomodidad, como, por ejemplo, la situación delincinencial del país, cuyo impacto propicia que muchos estudiantes abandonen sus estudios por el asedio constante de las pandillas. Sin embargo, al interior de los salones de clases se conciben situaciones que de igual manera imposibilita el adecuado desarrollo del PEA, para el caso, dificultades en la lecto escritura, inadecuadas relaciones interpersonales entre estudiantes, descontextualización de la metodología empleada por el docente, entre otros. Dichas situaciones son conocidas como problemas.

Según Kilpatrick (1985, p. 3), un problema *es una situación o tarea en la cual una meta quiere ser lograda y una ruta directa a ella está bloqueada*, en ese sentido es una situación que

se presenta a un sujeto, privándolo de conocer formas y medios directos para la consecución de las metas trazadas.

Por otra parte, cuando un sujeto es capaz de desprenderse del problema, haciendo uso de diferentes mecanismos que le garantice superar dicha adversidad y la consecución de las metas propuestas, se conoce como resolución de problema. Para Mayer (1983), la resolución de problemas *se refiere al proceso de transformar el estado inicial dado del problema al estado final, siendo dicha transformación realizada por el pensamiento*. Es decir, es el proceso de transición desde un estado inicial llamado problema, hasta un estado final conocido como solución de problema.

La metodología general de resolución de problemas es un método que permite no solo resolver un problema puntual, sino que también deberá ser vista como una estrategia explícita que permite crear, adquirir y transferir nuevos conocimientos (IIPE/UNESCO, 2000). La metodología de resolución de problemas debe asumirse para cada nueva situación problemática, con el propósito de encarar y resolver sistemáticamente dichas situaciones.

Debido a la estrecha relación entre las necesidades de las personas con los problemas, la metodología de resolución de problemas se vuelve en una competencia primordial de la gestión estratégica en el ámbito educativo, a fin de asegurar la solución. Para ello, se plantean los siguientes pasos para abordar y dar solución a los problemas (SENA, s.f.):

1. *Identificación del problema.*
2. *Análisis del problema.*
3. *Elaboración de alternativas.*
4. *Evaluación y selección de alternativas.*
5. *Plan de acción.*
6. *Control/evaluación de la solución.*

C) Actualización docente como necesidad inherente ante la sociedad dinámica

La actualización docente, es concebida como un proceso de desarrollo profesional y personal, la cual requiere de la voluntad, motivación y esfuerzo personal del docente, asimismo es importante realizar una autocrítica de la misma práctica educativa y del dominio teórico de la disciplina científica que imparte, a fin, de identificar brechas o necesidades que se sufragarían por medio de nuevos estudios.

Para comprender de mejor manera las concepciones de los conceptos referidos a la mejora teórica y práctica del docente, según Camargo Abello, y otros (2009, p. 81), *la formación permanente (o capacitación) del docente debe entenderse como un proceso de actualización que le posibilita realizar su práctica pedagógica y profesional de una manera significativa, pertinente y adecuada a los contextos sociales en que se inscribe y a las poblaciones que se atiende*. Dicho proceso, se encamina a la mejora de la práctica docente, garantizando la atención a las necesidades actuales de los estudiantes, proporcionando una educación de calidad.

Anteriormente se mencionó, el proceso de actualización se reconoce por ser un proceso personal, por ende, es eminentemente reflexivo y crítico de la propia práctica docente, proceso donde se establecen situaciones de solución de problemas suscitados en las aulas, lo cual resulta ser de mayor beneficio, en lugar de buscar cambiar costumbres cognitivas, procedimentales o actitudinales de los docentes dentro del ejercicio de su misma práctica (Barriga & Hernández, 2004).

Barriga & Hernández (2004) afirman la importancia de ofrecer una actualización que incluya fundamentos conceptuales, que permita reflexionar sobre su propia práctica docente y les posibilite generar alternativas de trabajo efectivas. Los autores, establecen desde una concepción constructivista, los tres ejes alrededor de los cuales debe estructurarse un programa de actualización docente, que asegure la pertinencia, la aplicabilidad y la permanencia de lo aprendido, esos ejes son los siguientes (Barriga & Hernández, 2004, p.8):

1. *El de la adquisición y profundización de un marco teórico-conceptual sobre los procesos individuales, interpersonales y grupales que intervienen en el aula y posibilitan la adquisición de un aprendizaje significativo.*
2. *El de la reflexión crítica en y sobre la propia práctica docente, con la intención de proporcionarle instrumentos de análisis de su quehacer, tanto a nivel de la organización escolar y curricular, como en el contexto del aula.*
3. *El que conduce a la generación de prácticas alternativas innovadoras a su labor docente, que le permitan una intervención directa sobre los procesos educativos.*

Discurso pedagógico. La expresión de los saberes y valores del docente

Comprender la importancia del discurso pedagógico para la adquisición de conocimientos, radica desde la asimilación de su definición, Díaz (2001), desde la perspectiva de Bernstein, se

refiere a la misma como *una modalidad de comunicación especializada mediante la cual la transmisión/adquisición (aprendizaje) se ve afectada*, es decir, es un mecanismo de perpetuación de la ciencia en el saber de la persona que quiera dar a conocer algo.

El docente en su práctica educativa, promueve el discurso reproductor, creando en el estudiante un lenguaje de reproducción, debido a que la clase se vuelve un espacio donde se abordan y desarrollan teorías de diversos autores, dejando a un lado, la importancia que el estudiante elabore su propio discurso pedagógico. El discurso reproductor, no permite trascender a un discurso especializado, que muestre los pensamientos, las teorías y conocimientos propios de los estudiantes.

El docente debe apropiarse del discurso primario que son denominados como *especializados* (Díaz, 2001), para transmitirlo al discurso de los estudiantes. Esa apropiación debe generarse con la intención de promover la producción a partir de la reproducción, es decir, el docente debe crear y aplicar estrategias que orienten a los estudiantes producir su propio discurso, por ello, es importante que se comprenda y asimile las categorías científicas que sustentan las teorías, y no únicamente aprender los significados de las mismas.

3.2 Marco normativo que fundamenta la MPDS

Los lineamientos para la construcción del plan de estudio de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior se encuentran regulados, por una parte, en la Ley de Educación Superior, y por otra, en el Reglamento general del sistema de estudios de posgrados de la Universidad de El Salvador.

Ley de Educación superior

La Ley de Educación Superior, en el capítulo I, titulado "de la educación superior" expresa lo siguiente:

- **Artículo 12.** El grado de Maestro es 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. El

Ministerio de Educación, podrá autorizar planes de maestría para la profundización y ampliación de los conocimientos obtenidos con el grado de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto.

El plan de estudios para la obtención del grado de Maestro tendrá una duración no menor de dos años, y una exigencia mínima de sesenta y cuatro unidades valorativas.

Reglamento general del sistema de estudios de posgrados de la Universidad de El Salvador

En cuanto al Reglamento general del sistema de estudios de posgrados de la Universidad de El Salvador, dicta en su capítulo V, titulado "de los planes y programas de estudio de posgrado" lo siguiente (Universidad de El Salvador, 2013, pp. 146-147):

- **Artículo 29.** Es el diseño curricular concreto respecto de determinadas enseñanzas realizadas por la Universidad, sujeto a las directrices generales comunes y propias, cuya superación da derecho a la obtención de un título universitario de grado de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

El plan de estudios deberá estar diseñado de tal forma que contemple la formación, preparación y entrenamiento de futuros profesionales mediante la aplicación de un método investigativo general y de los métodos y normas particulares de las diferentes disciplinas, con responsabilidad y conciencia de su incidencia en la sociedad. Las directrices generales y propias deberán ser homologadas de acuerdo a la normativa vigente.

Contenido de los planes de estudio de posgrado.

- **Artículo 30.** Los planes de estudio de posgrado deben contener los siguientes aspectos:
 - a) Índice.
 - b) Generalidades de la carrera, tales como: nombre de la carrera, requisitos de ingreso, título a otorgar, duración en años y ciclos, número de asignaturas, número de unidades valorativas y sede donde se impartirá;
 - c) Justificación de la carrera;
 - d) Objetivos de la carrera;

- e) Perfil del profesional que se pretende formar;
- f) Organización del programa de asignatura;
- g) Forma de evaluación de la carrera;
- h) Plazo de actualización del plan de estudios;
- i) Requisitos de graduación;
- j) Perfil profesional;
- k) Autorizaciones especiales;
- l) Programas de cada asignatura u otro modelo curricular;
- m) Catálogo de asignaturas con prerrequisitos y sus respectivos códigos;
- n) Distribución de asignaturas por niveles;
- o) Duración de los estudios;
- p) Número de horas teóricas y prácticas;
- q) Malla de la carrera;
- r) Requisitos de graduación o titulación; y
- s) Unidades valorativas o créditos académicos.

Asimismo, debe establecer los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución de tiempo y los criterios de evaluación y administración de acuerdo con el proyecto educativo institucional y las disposiciones legales vigentes.

Capítulo IV

Diseño metodológico

4.1 Enfoque

La investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo, lo que permitirá profundizar en la búsqueda e interpretación de los vínculos entre el modelo curricular de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior (MPDS) y la práctica educativa de los docentes universitarios.

El enfoque cualitativo permite dar explicaciones adecuadas a fenómenos educativos reales que no pueden ser considerados como simples datos numéricos, cuyo análisis se reduciría a un proceso meramente estadístico, por ello es que se asegura de acercar los datos recolectados con las opiniones de los sujetos de investigación (Álvarez-Gayou, 2003), en este caso serán estudiantes y docentes de maestría; entre las técnicas de recolección de datos que se acoplan a la investigación se tiene: la entrevista, la observación y los grupos de discusión.

En ese sentido, este enfoque contribuye al descubrimiento y elaboración de constructos, los cuales surgen por medio del empleo de estrategias adecuadas, que recolectan datos de tipo subjetivos, es decir, considerar las conceptualizaciones de las experiencias de los participantes de la investigación (Quecedo & Castaño, 2002).

4.2. Método

La investigación es de tipo etnográfico, específicamente la variante educativa. El objeto de la etnografía educativa es proporcionar datos significativos de carácter descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos, es decir, considerar aspectos subjetivos emanados de las opiniones de los participantes, los cuales permitirán elaborar una investigación apegada a la situación real de los mismos (Goetz & LeCompte, 1988).

Por otro lado, Álvarez-Gayou (2003) expresa que la etnografía busca *describir lo que las personas de un sitio, estrato o contexto determinado hacen habitualmente y explicar los*

significados que le atribuyen a ese comportamiento realizado en circunstancias comunes o especiales (p. 76), en este estudio, los docentes y estudiantes que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la MPDS, Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, durante el primer y segundo ciclo del año 2017.

Según Goetz & LeCompte (1988), la etnografía educativa ha sido empleada para la evaluación, la investigación descriptiva y la investigación teórica, en ese sentido y por la misma finalidad que se persigue con la presente investigación, la etnografía permitirá teorizar y describir los vínculos que existentes entre el modelo curricular y la práctica de los docentes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior.

Este método de estudio fue relevante para entender los significados que los sujetos de estudio (docentes y estudiantes) atribuyen a sus experiencias educativas, puesto que son personas que interactúan dentro del espacio educativo. De igual forma, la experiencia de los investigadores a lo largo de su formación académica, ha permitido intercambios intersubjetivos y de comportamientos relevantes para enriquecer la información obtenida.

4.3. Tipo de estudio

Por la naturaleza misma del método que se empleará para llevar a cabo la investigación, el tipo de estudio será de carácter descriptivo. Se busca intentar describir de forma lógica y sistemática los vínculos que surjan entre el modelo curricular con la práctica educativa de la MPDS, a partir de los datos recolectados mediante las diferentes técnicas e instrumentos de investigación que se utilizarán.

Para comprender el propósito del tipo de estudio descriptivo, Niño Rojas (2011, p. 34) hace referencia a la intención que se tiene por *describir la realidad del objeto de estudio, un aspecto de ella, sus partes, sus clases, sus categorías o las relaciones que se pueden establecer entre varios objetos*, es decir, permitirá aclarar los vínculos entre las categorías y subcategorías en que están anclada el presente estudio.

4.4. Muestra

La muestra que se utilizó para este proceso es por oportunidad (Stenhouse, 2003), dado su nivel de inducción descriptiva en la exploración de su objeto de estudio, por lo que fue necesario considerar a todos los sujetos de la investigación.

En palabras de Bouché (2002), la etnografía se convierte en un proceso de participación voluntaria según la perspectiva intersubjetiva con principio inalienable de los estudios cualitativos, pues su forma de registrar la información se encuentra en la selección de sujetos actuantes que quieran intervenir en el estudio, así como expresar sus ideas o pensamientos a cerca de la realidad que se trata de rastrear.

Por lo tanto, la muestra está definida sobre la base de los documentos oficiales (plan y programas de estudio), practica educativas (primero, segundo y tercer año de la carrera) y lo que el grupo de discusión o focal pueda determinar en esa dimensión. Para Goetz y LeCompte (1988), la muestra surge en la dinámica de la especificación del objeto de estudio, es decir a nivel de constructos y categorías que el investigador previamente ha seleccionado, que en este caso es el modelo curricular (academicista, por objetivos, por competencias, práctico y crítico) y práctica educativa (relaciones interactivas, desarrollo de competencias y actualización docente). Paulatinamente esta es la secuencia del trabajo realizado por los investigadores, pues la mirada de laboratorio natural comenzó con los constructos, la muestra de técnicas y la participación voluntaria de los sujetos en acción.

4.5 Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Para la recolección de información que contribuyera a la investigación se emplearon diversidad de técnicas e instrumentos acorde al método de investigación asumido. Se entienden las técnicas de investigación como los procedimientos que se aplicaron con el propósito de recoger información o datos. Por otra parte, los instrumentos de investigación son los materiales previamente planificados y elaborados, con el fin de facilitar al investigador la recopilación de información necesaria para la investigación (Niño Rojas, 2011).

4.5.1. Observación participante indirecta

Es la principal técnica de la etnografía para la recogida de datos. Goetz & LeCompte (1988), define su beneficio a partir de la obtención de información por parte de los sujetos actuantes de las definiciones de la realidad y los constructos que organizan su mundo. Dicha técnica permitió formar parte de las interacciones y actividades de los mismos, dentro del contexto académico en que se desenvuelven, garantizando la obtención de información vital para investigación.

La técnica fue aplicada en forma indirecta, esto es, a través de un sujeto actuante distinto a los investigadores (Bouché, 2002), en este caso, serían los mismos estudiantes sujetos de estudio, a través de la aplicación de registro anecdótico durante las clases (ver anexo 3). Este último instrumento permite la descripción de procesos y/o sucesos específicos de la realidad de los sujetos de estudio de forma detallada (Latorre, 2005). Asimismo, el registro anecdótico facilita la anotación descriptiva de sucesos o incidentes relevantes que acontecen durante el periodo de observación (el desarrollo de la clase), basados en la necesidad de comprender el comportamiento e interacciones de los participantes en la realidad circundante.

4.5.2. Entrevista semi estructurada

Es una de las técnicas más utilizadas, debido a los beneficios que proporciona al momento de recolectar información, puesto que permite retomar opiniones y puntos de vista de los participantes. Según Niño Rojas (2011), la entrevista es utilizada en procesos con enfoque cualitativo, precisamente porque permite considerar información subjetiva de los sujetos de estudio, puesto que el investigador tiene la posibilidad de conocer los sentimientos, estado de ánimo, creencias y conocimientos del participante que se gestan durante el la práctica educativa dentro de la Maestría en Profesionalización de la docencia superior.

La entrevista facilitó el contacto cara a cara con el sujeto actuante, permitiendo el establecimiento de una comunicación fluida y la obtención de información cargada de aspectos subjetivos propios del mismo, es decir, permitió al participante la expresión de sus puntos de vista sobre las características de los modelos curriculares y la práctica educativa.

Fue necesario elaborar un instrumento que facilitará la recopilación de la información que surgiera de la comunicación directa que se tuvo con el participante, por ello, la guía de entrevista semi estructurada (ver anexo 4), se consideró la idónea para el objetivo que se

pretendía, debido a que indica la secuencia de las preguntas a realizar y permite la realización de otras interrogantes mientras se desarrolla la entrevista, es decir, permite la apertura al cambio de la secuencia y forma de las preguntas (Álvarez-Gayou, 2003)

4.5.3. Análisis de contenido

Según Álvarez-Gayou (2003), consiste en estudiar y analizar la comunicación emitida por los medios masivos o por personajes con cierto grado de transcendencia en el contexto donde se lleva a cabo la investigación, es decir, permite el estudio de aspectos subjetivos relacionados con las categorías de análisis. El empleo de dicha técnica se aplicó en el plan de estudio de la MPDS, con el fin de analizar los aspectos sustanciales que se encuentran relacionados con las categorías de nuestro objeto de estudio.

Para realizar este tipo de análisis, se ocupó un matriz de categorías previamente identificadas en la construcción teórica del capítulo I. Esta matriz permite dirigir la mirada solo a aquellos componentes que son relevantes para el objeto de estudio de este trabajo de investigación, por consiguiente, eso implica priorizar información y analizar solamente ella.

Partiendo de que se desea estudiar el modelo curricular, se ha identificado las siguientes categorías y subcategorías:

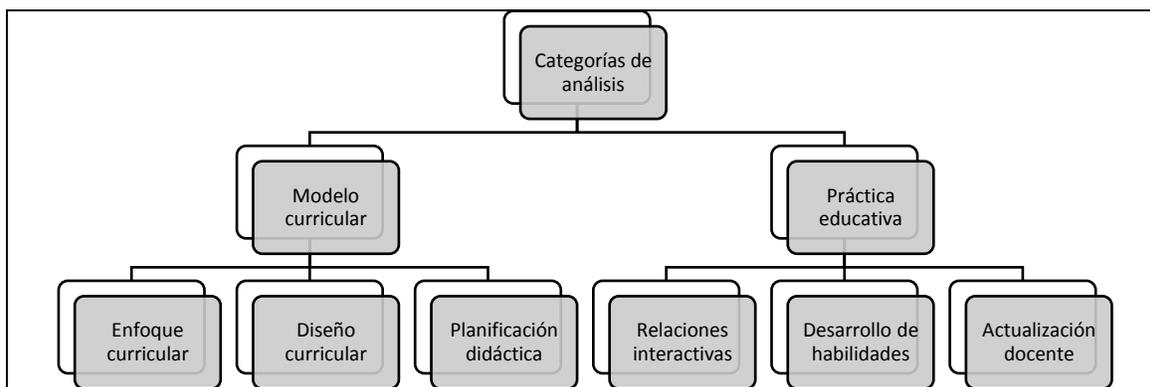


Figura 7 Categorías y subcategorías objeto de análisis

Estas serán expresadas en la siguiente matriz de trabajo, donde se realizó el análisis de contenido: Plan de estudios de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior.

Tabla 4 Matriz de análisis de contenido. Especifica las categorías y subcategorías donde se vaciará los datos obtenidos del plan de estudio.

Subcategorías	Enfoque curricular	Diseño curricular	Planificación didáctica
Categoría			
Modelo curricular			
Subcategorías	Relaciones interactivas	Desarrollo de competencias	Actualización docente
Categoría			
Práctica educativa			

4.5.4. Entrevista en profundidad

Las entrevistas utilizadas en investigación cualitativa poseen características que las distinguen de entrevistas estructuradas, por ejemplo, son flexibles, dinámicas, no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. A ese tipo de entrevistas que cumplen con dichas particularidades se les conoce como entrevistas en profundidad (Taylor & Bogdan, 1987).

Se entiende por entrevista en profundidad los reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, con el propósito de comprender las perspectivas de los informantes con base a experiencias, sobre el tema que se investiga, por ello, que la estructura del instrumento es importante, precisamente para garantizar la obtención de información vital para la investigación.

La ejecución de dicha técnica implicó la elaboración de un instrumento que facilitaría la recopilación de la información, por ello, se consideró construir una cédula de entrevista en profundidad (ver anexo 5), la cual se caracteriza por orientar el rumbo de las preguntas, así como la realización de otras interrogantes que surjan mediante se desarrolla la entrevista (Álvarez-Gayou, 2003).

La administración de dicho instrumento, implicó el contacto previo con los informantes clave; precisamente Goetz & LeCompte (1988), lo define como aquel experto en la temática que se investigará, lo que es un punto de primer orden en la elección del sujeto que será entrevistado, además de dominar teóricamente las categorías y subcategorías del estudio.

4.5.5. Grupo de discusión

Maykut y Morehouse (1999, citado en Latorre, 2003, p. 75), explican que el grupo de discusión *es una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información sobre un tema determinado, en un ambiente permisivo, no directivo. Una conversación en grupo con un propósito.* Dicha técnica permite la interacción en un mismo momento y lugar entre los participantes, quienes reúnen una característica en particular, y es la de conocer o estar inmersos en el problema de la investigación.

El grupo de discusión propicia la interacción entre los miembros, generando diversas opiniones, ideas y comentarios sobre lo que conocen del tema de estudio (Krueger, 1991, citado en Latorre, 2003, p. 76). El propósito con dicha técnica, es obtener información enriquecedora para la investigación, por ello, se toma nota sobre los diferentes puntos de vista acerca de la temática abordada.

Para llevar a cabo dicha técnica se elaboró una guía de conversatorio, la cual orientó la dinámica de las discusiones generadas a partir del planteamiento de las interrogantes que componen dicha guía, las mismas, fueron estructuradas y organizadas a fin que permitieran a los participantes emitir respuestas amplias y cargadas de subjetividad, además, de generar otras interrogantes a partir de las opiniones emanadas durante la discusión.

4.6 Estrategias de recolección, procesamiento y análisis de la información

Triangulación de la información

Se utiliza para la *validación entre las fuentes de datos, las estrategias para la formulación de datos, los periodos temporales y los esquemas teóricos* (Denzin, 1978, citado en McMillan & Schumacher, 2005, p. 498), es decir, es la comparación y análisis de la información recolectada por medio de las entrevistas en profundidad o guías de observación no participantes, sobre el objeto de estudio.

Para llevar a cabo el proceso de triangulación se tendrá en cuenta la siguiente matriz:

Tabla 5 Matriz para el vaciado de datos para la triangulación de la información

Categoría	Subcategoría	Preguntas	Informante clave	Planes de estudio	Grupo de discusión

Las respuestas que se recolectaron del informante clave, del análisis de contenido y del grupo de discusión fueron sintetizadas en un discurso que expresaba sus elementos convergentes y divergentes, donde se estableció las interpretaciones acordes a cada subcategoría, con el fin de identificar el vínculo que establecen los sujetos de estudio entre el modelo curricular y la práctica educativa de la MPDS.

4.7. Consideraciones éticas

En investigación es importante considerar cuestiones éticas, debido a que se involucran personas y por ende sentimientos y emociones. Al momento de administrar guías de observación o entrevistas, se tiene contacto directo con la persona, se debe tener el cuidado suficiente de no tocar fibras internas y susceptibilidades que pueden molestar, por ello es que Baxter y otros (2000, citado en Niño Rojas, 2011) afirman: *como investigador, tiene el deber ante sí mismo, ante sus colegas, ante los sujetos investigados y ante el público que leerá su trabajo, de actuar con responsabilidad durante el proceso de recolección, análisis y difusión de los datos* (p. 97).

Diversos autores establecen una serie de aspectos que a consideración de ellos son relevantes para llevar una investigación bajo los parámetros éticos aceptables e idóneos para salvaguardar la integridad de las personas que participan en los procesos de investigación. Blaxter y otros (2000, citado en Niño Rojas, 2011) proponen los siguientes aspectos:

- Confidencialidad: referido a la consideración de hasta qué punto la información puede ser divulgada.
- Anonimato: si el informante solicita no ser expuesto como persona que participo en la investigación, se debe de garantizar la preservación de la identidad.
- Legalidad: es en función del respeto de los marcos legales y derechos de autor.

- Profesionalismo: las conductas del investigador se deben regir por las exigencias y normas profesionales, según el campo en donde se concentrará la investigación.

Según Kvale (1996, citado en Niño Rojas, 2011), considera importante los siguientes aspectos éticos en investigación:

- El consentimiento informado: el cual se refiere a proporcionar a los participantes de cualquier estudio, la información sobre las generalidades del mismo, el propósito de la investigación, el diseño y, los posibles riesgos o beneficios que conlleva la participación en dicho proceso. El propósito es garantizar que la persona decida su participación de manera voluntaria.
- Consecuencias: se debe garantizar que el estudio generará mayores beneficios potenciales y que el conocimiento obtenido minimizará el riesgo de sufrir algún daño a la persona que participa.
- Papel del investigador: se resume en responsabilidad científica tanto a su profesión como hacia las personas que participan en el estudio, debido a que es capaz de sensibilizarse y actuar consecuentemente en función de la problemática descubierta.
- Preguntas: el investigador debe hacerse preguntas como ¿Cuáles serán las consecuencias benéficas del estudio?, ¿Cómo puede obtenerse el consentimiento informado de los participantes?, ¿Quién debe otorgar este consentimiento?, ¿Cómo se va proteger la confidencialidad de las personas que participen?, ¿Cómo se puede ocultar la identidad de las personas participantes?, ¿existe la posibilidad de que surjan problemas legales?

Capítulo V

Teoría sobre los vínculos del modelo curricular con la práctica educativa

5.1 Representación esquemática de la teoría

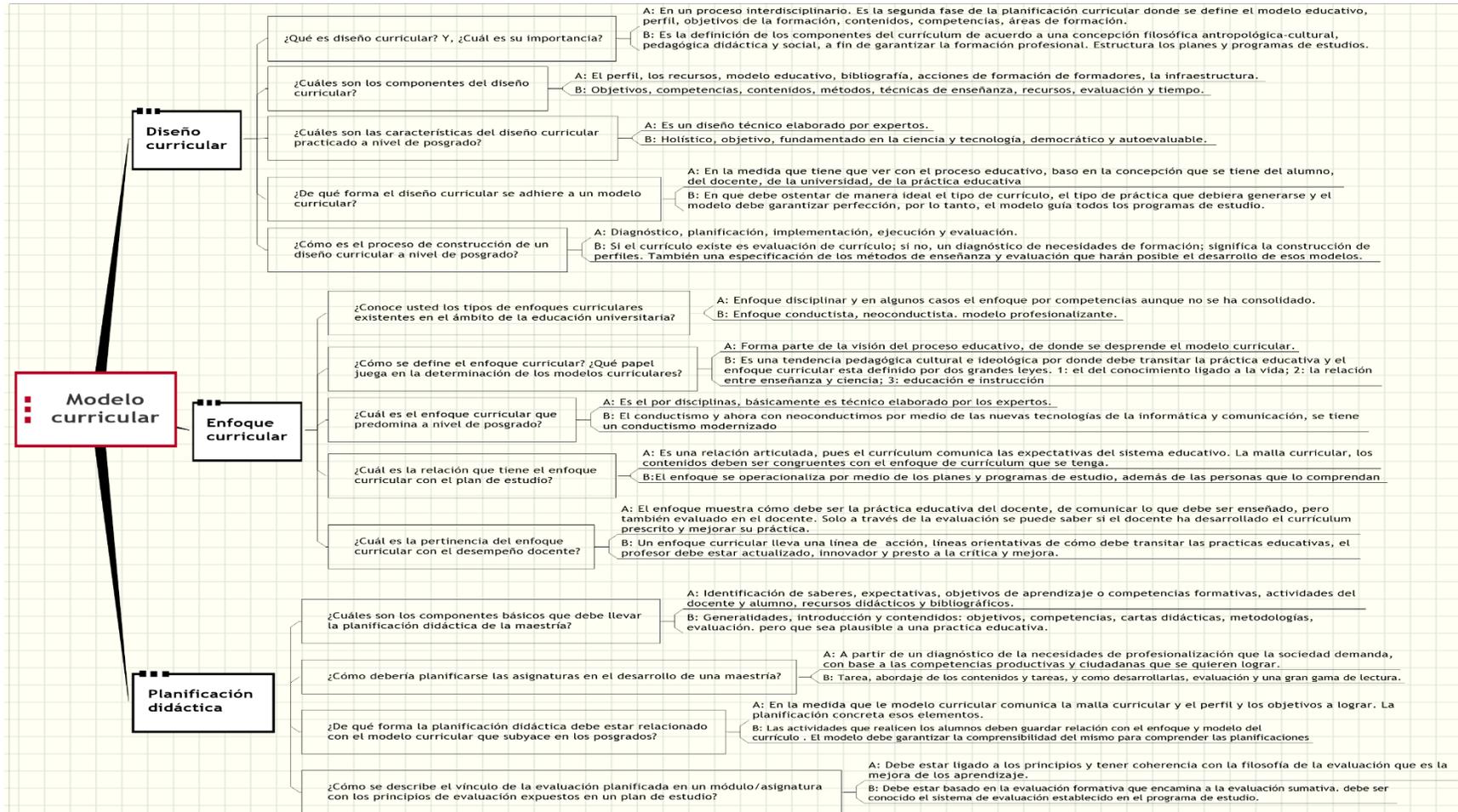


Figura 8 Repuestas de los informantes clave a cada pregunta de la categoría modelo curricular.

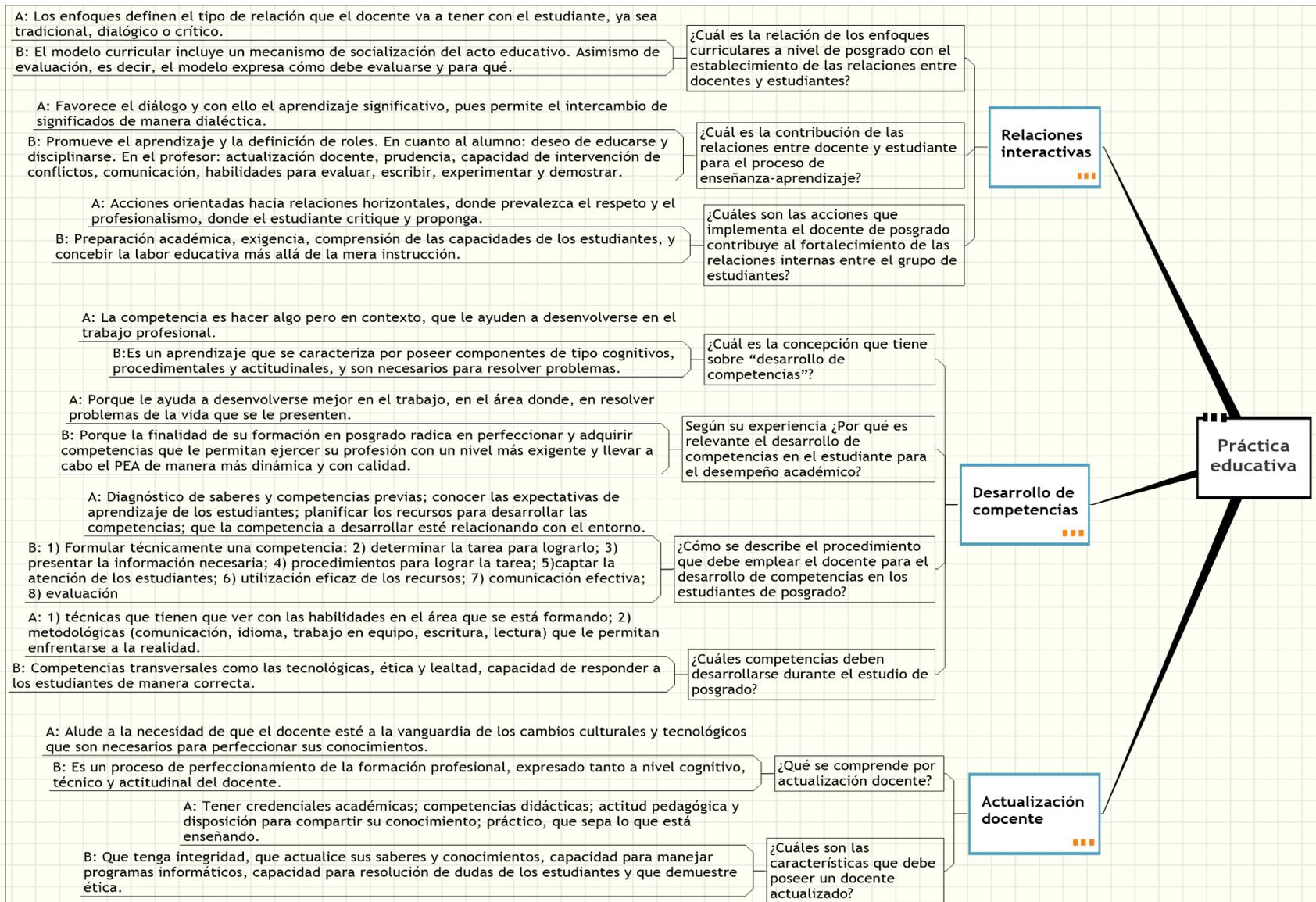


Figura 9 Repuestas de los informantes clave a cada pregunta de la categoría práctica educativa.

5.2 Tesis fundamentales de la teoría

De acuerdo a los planteamientos de Álvarez-Gayou (2003) y Goetz-LeCompte (1988), la teoría representa constructos teóricos sobre el objeto de estudio que se aborda, en función de las realidades que se pretende representar. En otras palabras, la teoría, que en este caso se basa en los presupuestos teóricos, se construye con base a los datos que los informantes clave han especificado en su dinámica de reconstruir conceptos y categorías de acuerdo a una naturaleza específica.

Para dicha representación, se utilizó los siguientes códigos referenciales y numéricos, de modo que garantice la viabilidad de las afirmaciones que aquí se plantean:

E1= Número de pregunta de la entrevista

A= Referencia del informante 1

B= Referencia del informante 2

1= Número de afirmación.

5.2.1 Sobre los modelos curriculares

- (E1,2, A, B) Por diseño curricular se entiende como un proceso interdisciplinario que posee una concepción filosófica, socio-antropológica, didáctica y pedagógica, donde se define el modelo educativo entorno a la formación profesional. En el diseño se definen los perfiles, objetivos, competencias, contenidos, métodos, técnicas de enseñanza, recursos, evaluación y el tiempo, a fin de regular las prácticas educativas que se desarrollan en el mundo de la vida en el aula.
- (E3, A, B) El diseño curricular a nivel de posgrado es elaborados por expertos y posee las siguientes características: técnico, holístico, objetivo, científico, tecnológico, democrático y autoevaluable.

- (E4, A, B) El modelo curricular determina la forma en que se diseña el currículum, puesto que contiene la concepción que se tiene del estudiante, la universidad, la práctica educativa que debe generarse y orientaciones para la construcción de programas de estudio.
- (E5, A, B) Hay dos formas en que se puede gestar el proceso de construcción del currículum. La primera está dada por la existencia de un currículum establecido, el cual es sometido a evaluación para su mejoramiento; el segundo, se parte de un diagnóstico de necesidades que proveen información para la creación de perfiles. Una vez completada la fase de diagnóstico, se especifica la planificación que es implementada, ejecutada y evaluada.
- (E6, 8, A, B) Los enfoques que predominan a nivel de posgrados son el disciplinar, por competencias, conductista, neoconductista y el modelo profesionalizante, prevaleciendo en gran medida el conductista que es elaborado por los expertos y que va de la mano con las tecnologías de la informática y la comunicación.
- (E7, A, B) El enfoque curricular es una tendencia pedagógica, cultural e ideológica que forma parte de la visión del proceso educativo y que orienta las prácticas educativas. Está definido por tres grandes leyes: 1- conocimiento ligado a la vida; 2- la relación entre la enseñanza y la ciencia, y 3- la unidad entre educación e instrucción.
- (E9, A, B) Hay una relación entre el enfoque curricular y el plan de estudio, en la medida que el currículum comunica las expectativas del sistema educativo, asimismo, se operacionaliza por medio de los planes de estudio, puesto que los contenidos deben ser congruentes con el enfoque que se tenga.
- (E10, A, B) El enfoque de currículum comunica cómo debe ser la práctica del docente, tanto en lo que debe ser enseñado como en lo evaluado, en parte porque lo que enseña y evalúa debe ser congruente con lo especificado en la malla curricular y el plan de estudio.
- (E11, A, B) Los componentes básicos de la planificación didáctica son la identificación de saberes previos, los contenidos, los objetivos de aprendizaje y competencias formativas,

cartas didácticas con las actividades del docente y los estudiantes, recursos didácticos y la evaluación.

- (E12, A, B) La planificación de asignaturas parte de un diagnóstico de las necesidades de profesionalización que la sociedad y la producción industrial y de servicios demanda. Este diagnóstico da la pauta para decidir las tareas, el abordaje de contenidos y la evaluación.
- (E13, A B) La planificación didáctica del docente responde al modelo curricular de posgrados, dado que este último le provee la malla curricular, los objetivos y el perfil de egresado. Asimismo, el modelo ayuda a comprender la orientación que posee la planificación.
- (A14, A, B) La evaluación de los aprendizajes debe estar acorde a los principios y filosofía evaluativa, tanto en la evaluación sumativa como la formativa, las cuales ya están especificadas en el programa de estudio.

5.2.2 Sobre la práctica educativa

- (E15, A, B) Los enfoques definen la relación que se establece entre el docente y los estudiantes. Por otra parte, el modelo curricular incluye mecanismos de socialización y evaluación, debido a que expresa cómo y para qué debe evaluarse.
- (E16, 17, A, B) Mediante las relaciones entre docente y estudiantes, existe el intercambio de significados de manera dialéctica, promoviendo el aprendizaje significativo y la delimitación de roles de los mismos, dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Se requiere de relaciones horizontales promovidas por el docente, para que prevalezca el respeto a las opiniones, el profesionalismo, la preparación académica, la exigencia y la comprensión de las capacidades del estudiante, a fin de generar procesos educativos que trasciendan de la mera instrucción.
- (E18, 19, A, B) Las competencias se caracterizan por ser un aprendizaje que posibilita a la persona desenvolverse al realizar una acción de manera satisfactoria en una situación

determinada, por medio de la puesta en marcha de conocimientos cognitivos, procedimentales y actitudinales. Las competencias garantizan que la persona sea capaz de resolver problemas de diversa índole, así como perfeccionar su profesión y desempeño en el área laboral.

- (E20, A, B) El docente emplea los siguientes procedimientos para desarrollar competencias en los estudiantes de posgrado: realización de diagnóstico de saberes y competencias previas, formulación de la competencia, selección de tarea para lograr la competencia, presentación de la información, pasos para realizar la tarea, captar la atención de los estudiantes, asignación y utilización eficaz de los recursos, comunicación efectiva y asertiva, y evaluación.
- (E21, A, B) Son tres tipos de competencias que deben desarrollarse a nivel de posgrado: la primera, se centra en el perfeccionamiento de las habilidades según el área de especialización al que corresponda y se denominan técnicas; la segunda, relacionada a aquellas que permiten al estudiante poseer insumos que les garantice enfrentarse a diversas situaciones de la realidad, se les conoce como metodológicas; y para finalizar, las competencias transversales, son las que deben encontrarse en todos los ámbitos de la vida de la persona.
- (E22, A, B) La actualización docente es el perfeccionamiento de la formación profesional, es decir, debe estar a la vanguardia de los cambios culturales y tecnológicos, a fin de garantizar su mejora a nivel cognitivo, técnico y actitudinal.
- (E23, A, B) Las características que identifican un docente actualizado son: poseer credenciales académicas, competencias didácticas, actitud pedagógica, manejo de programas informáticos, atender satisfactoriamente las dudas de los estudiantes, íntegro y con actitud ética.

Capítulo VI

Resultados de la investigación

6.1 Triangulación de la información

Tabla 6 Triangulación de la información a partir de los datos obtenidos de la tesis fundamentales, del Plan de estudio y el grupo de discusión.

Categoría	Subcategoría	Preguntas	Informante clave	Planes de estudio/análisis de contenido	Grupo de discusión
Modelo Curricular	Diseño curricular	1- ¿Qué es diseño curricular? Y, ¿Cuál es su importancia?	<ul style="list-style-type: none"> – Proceso interdisciplinario que posee una concepción filosófica, socio-antropológica, didáctica y pedagógica. – Regula la práctica educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> – Es un enfoque multidisciplinario que descansa en proceso modular o por materias. – Propicias orientaciones generales para la planificación de la enseñanza por cada asignatura. 	<ul style="list-style-type: none"> – No se conoce el plan de estudio que regula la práctica educativa. – No hay información e inducción sobre el plan de estudio que sustenta el desarrollo de la carrera.
		3- ¿Cuáles son las características del diseño curricular practicado a nivel de posgrado?	<ul style="list-style-type: none"> – Es elaborado por expertos, y se caracteriza por ser técnico, holístico, objetivo, científico, tecnológico, democrático y autoevaluable. 	<ul style="list-style-type: none"> – Expertos de la UNAM elaboraron los programas de estudios, a partir de 1997. – Expertos de la FMOcc elaboraron el plan de estudio a partir de las sugerencias establecidas por los académicos de la UNAM. 	<ul style="list-style-type: none"> – Enfocado a educación media y básica, sin ejemplos prácticos de cómo debe desarrollarse en el nivel superior. Se aplican los mismos programas de estudios desde su creación (2003).
		4- ¿De qué forma el diseño curricular se adhiere a un modelo curricular?	<ul style="list-style-type: none"> – El modelo curricular determina la forma en que se diseña el currículum. 	<ul style="list-style-type: none"> – Congruencia entre filosofía curricular y programas de estudios. – Concepción pedagógica del aprendizaje grupal, establecido como método de enseñanza en los programas de estudios. 	<ul style="list-style-type: none"> – Los docentes entregan a los estudiantes el programa que correspondiente a cada módulo de estudio. – En muchas planificaciones no se refleja la concepción pedagógica del aprendizaje grupal. Más bien impera

				otras estrategias de importancia, pero se pierde la filosofía del currículum.
	5- ¿Cómo es el proceso de construcción de un diseño curricular a nivel de posgrado?	– La construcción se determina a través de dos procesos: el primero, dado por la existencia del currículum. El segundo, parte de un diagnóstico de necesidades.	– Se trabaja con programas de estudio establecidos por los expertos de la UNAM (1997). – El diseño curricular responde a las necesidades de formación pedagógica, didáctica e investigativa de los docentes de la Universidad de El Salvador. – Hasta la fecha no se han evaluado curricularmente los planes de estudio.	– Se desconoce el procedimiento para realizar la construcción de un diseño curricular en posgrado y en otros niveles de educación nacional. – No existe procesos de evaluación curricular de la carrera.
Enfoque curricular	6- ¿Conoce usted los tipos de enfoques curriculares existentes en el ámbito de la educación universitaria? 8- ¿Cuál es el enfoque curricular que predomina a nivel de posgrado?	Los enfoques predominantes en posgrado son: disciplinar, por competencias, conductista, neo conductista y el modelo profesionalizante.	– Predomina la concepción pedagógica del aprendizaje grupal, el trabajo colectivo, los equipos de trabajo y la conformación de grupos operativos. – En los programas de estudio hay una fuerte tendencia de la aplicación de la psicología del aprendizaje grupal, por ejemplo: la persona del docente y su cotidianidad, teorías psicológicas contemporáneas en la docencia, didáctica del aprendizaje grupal, profesionalización de la docencia, entre otros. – Enfoque estructural funcionalista.	– No se respeta la concepción pedagógica del aprendizaje grupal en el desarrollo de las prácticas educativas. – Predomina la posición técnica y filosófica de los docentes cuando desarrollan sus prácticas educativas. – El predominio en la mayoría de los módulos fue el conductista.
	7- ¿Cómo se define el enfoque curricular? ¿Qué papel juega en la determinación de los modelos	– Es una tendencia pedagógica, cultural e ideológica. – Definido por tres leyes: 1- Conocimiento de la	– Está adherida a la manera de comprender la formación especializada: formación humana, formación profesional y formación	– Se evidencia técnicamente las áreas del conocimiento (conocer, comprender y manejar), aun cuando no se aborde de manera

	curriculares?	vida. 2- Relación entre enseñanza y ciencia. 3- Unidad entre educación e instrucción.	intelectual. – Existen áreas del conocimiento, en el que queda establecidas las leyes de la enseñanza: conocer, comprender y manejar.	holística. – No hay exigencia académica que supere el desarrollo de la licenciatura. – Las actividades son más bien de carácter instructivas.
	9- ¿Cuál es la relación del enfoque curricular con el plan de estudio?	– Comunica las expectativas del sistema educativo. – Se operacionaliza por medio de los planes de estudio.	– Congruencia a nivel de estructura del programa de estudio entre el enfoque curricular y el diseño de los contenidos de enseñanza aprendizaje. – Se disemina entre la aplicación de los objetivos formativos e informativos.	– Imperan los objetivos informativos con un fuerte énfasis en el desarrollo instruccional de cada disciplina que se aborda. – El significado de formación humana queda anclada a nivel instruccional.
	10-¿Cuál es la pertinencia del enfoque curricular con el desempeño docente?	– El enfoque de currículum comunica cómo debe ser la práctica del docente.	– Surge a partir de necesidad de profesionalizar la docencia superior. – Diagnóstico de necesidades que garantizan su pertinencia profesional.	– Muchos programas de estudio no son desarrollados tal y como se establece en el currículum oficial. – En la mayoría de veces responde a la actualización del docente. – No se incluye una asignatura tecnología e informática educativa aun cuando sea de vital importancia. – Cada docente realiza un sondeo de conocimientos previos en torno a la planificación didáctica que han elaborado. – No coincide, en la mayoría de los casos, los programas de estudio con la planificación didáctica estructurada por el

				docente.
Planificación didáctica	11-¿Cuáles son los componentes básicos que debe llevar la planificación didáctica de la maestría?	– Componentes básicos: identificación de saberes previos, contenidos, objetivos de aprendizaje y competencias, cartas didácticas, recursos didácticos y evaluación.	– El plan de estudio de posgrado establece los elementos básicos: objetivos, contenidos, estrategias de dinámica grupal, evaluación y recursos.	– Contiene objetivos, los contenidos a desarrollar, las evaluaciones con sus porcentajes, algunos recursos bibliográficos que serán tomados en cuenta para el desarrollo de contenidos.
	12-¿Cómo debería planificarse las asignaturas en el desarrollo de una maestría?	– Parte de un diagnóstico, el cual da las premisas para decidir las tareas, el abordaje de contenidos y la evaluación.	– Se debe partir de los objetivos, tanto formativos como informativos.	– Deben planificarse de acuerdo a nivel de posgrado y no de pregrado.
	13-¿De qué forma la planificación didáctica debe estar relacionado con el modelo curricular que subyace en los posgrados?	– La planificación didáctica del docente responde al modelo curricular de posgrados, dado que este último le provee la malla curricular, los objetivos y el perfil de egresado. – El modelo ayuda a comprender la orientación que posee la planificación.	– Los objetivos del plan de estudio determinan los objetivos del módulo planificado. – La evaluación está orientada a evaluar el alcance de los objetivos planificados tanto en el módulo como en el plan de estudios.	– Lo que planifica el docente debe estar acorde a la concepción de la maestría y enfocarse en competencias para enseñanza a nivel de educación universitaria.
	14-¿Cómo se describe el vínculo de la evaluación planificada en un módulo/asignatura con los principios de evaluación expuestos en un plan de estudios?	– La evaluación de los aprendizajes debe estar acorde a los principios y filosofía evaluativa, tanto en la evaluación sumativa como la formativa, las cuales ya está especificadas en el programa de estudio.	– El plan de estudio establece tanto la autoevaluación como la heteroevaluación de manera individual y grupal. – Debe planificarse evaluación por sesión, por tareas y un producto final (portafolio), que termina siendo la nota sumativa. – La evaluación planificada	– Al momento de hacer evaluaciones no existe siempre correlación con lo que se exige y lo que se ha solicitado, es decir, no se cumple lo establecido en la programación inicial del módulo.

				debe incluir evaluación al docente y al proceso desarrollado durante el módulo.	
Práctica Educativa	Relaciones interactivas	15- ¿Cuál es la relación de los enfoques curriculares a nivel de posgrado con el establecimiento de las relaciones entre docentes y estudiantes?	– En las relaciones interpersonales se concreta el enfoque curricular, a través de principios y normas que rigen la práctica de enseñar.	– El enfoque que determina la actuación pedagógica es por objetivos formativos e informativos. De aquí se evidencia la dinámica de los procesos didácticos en el aula.	– Orienta la forma en como el docente debe relacionarse con los estudiantes. – En muchos casos imperan relaciones verticales docente-estudiante; lo que impide que los objetivos formativos e informativos se desarrollen.
		16- ¿Cuál es la contribución de las relaciones entre docente y estudiante para el proceso de enseñanza aprendizaje? 17- ¿Cuáles son las acciones que implementa el docente de posgrado que contribuye al fortalecimiento de las relaciones internas entre el grupo de estudiantes?	– Intercambio de significados de manera dialéctica, se promueve aprendizaje significativo y se definen roles. – Se debe promover relaciones horizontales con el fin de trascender más allá de la mera instrucción.	– Los conocimientos son contruidos a partir de la dinámica de ECRO, o sea, en la intersubjetividad de todos los participantes. – El diálogo es fundamental en la interacción docente-estudiantes, esto enmarcado en la dinámica grupal.	– Las relaciones interpersonales docente-estudiante son determinantes en el ambiente para la comprensión de los objetivos de la asignatura. – Muchas actividades fueran impuestas, a pesar de que algunos docentes promulgaban el diálogo para la generación de la participación en el aula. – La organización de algunas materias, en cuanto a planificación didáctica y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, se alejan de la dinámica grupal, que es la esencia de los grupos operativos.
	Desarrollo de competencias	18- ¿Cuál es la concepción que tiene sobre "desarrollo de competencias"?	– Aprendizaje que requiere de conocimientos cognitivos, procedimentales y	– Garantiza el desenvolvimiento en el área pedagógica - didáctica de la docencia superior.	– Son características cognitivas, procedimentales y actitudinales de la persona que le permiten realizar una actividad con

		<p>19- Según su experiencia ¿por qué es relevante el desarrollo de competencias en el estudiante para el desempeño académico?</p>	<p>actitudinales.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Garantiza el perfeccionamiento de la profesión y el desempeño laboral. 		<p>éxito.</p> <ul style="list-style-type: none"> – No se generan competencias para desenvolverse en la didáctica de la educación superior. – Mayor énfasis: escritura y lectura.
		<p>20- ¿Cómo se describe el procedimiento que debe emplear el docente para el desarrollo de competencias en los estudiantes de posgrado?</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Procedimiento para desarrollar competencias: diagnóstico, formulación de competencia, selección de tarea, presentación de la información, pasos para la tarea, recursos, comunicación y evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> – Se establece por medio de los perfiles del egresado de la carrera. – No se indica cómo lograr las competencias básicas que establecen dichos perfiles. 	<ul style="list-style-type: none"> – Se basa en la elaboración de escritos que propicien la mejora en la redacción y la interpretación.
		<p>21- ¿Cuáles competencias deben desarrollarse durante el estudio de posgrado?</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Tipos de competencias: técnicas, metodológicas y transversales. 	<ul style="list-style-type: none"> – Las competencias que busca desarrollar la maestría son: trabajo en equipo, pensamiento crítico, manejo didáctico-pedagógico de las disciplinas, capacidad transformativa de la realidad, aplicar los conocimientos adquiridos a la práctica de la docencia, aplicación de metodología grupal, elaborar proyectos y programas académicos-docentes, de capacitación académicas, aplicar conocimientos en la gestión pública, realizar investigaciones socioeducativas, elaborar ensayos y textos 	<ul style="list-style-type: none"> – Redacción de textos científicos y la capacidad crítica.

				académicos, comprensión crítica de las lecturas de conocimientos leídas, trabajo responsable, ético y con espíritu profesional, resolución de problemas.	
Actualización docente	22-¿Qué comprende por actualización docente?	– La actualización es el perfeccionamiento de la formación profesional.	– Formación continua de manera integral en aspectos humanos, intelectuales, sociales y profesionales que la institución demanda.	– Es el compromiso e interés del docente por buscar medios que le permitan mejorar su práctica docente.	
	23-¿Cuáles son las características que debe poseer un docente actualizado?	– Características de un docente actualizado: poseer credenciales académicas, competencias didácticas, actitud pedagógica, manejo de programas informáticos, atender las dudas de los estudiantes, íntegro y con actitud ética.	– Conocimientos para construir métodos; tiene destrezas, valores y pautas de conductas sociales, humanas y profesionales.	– Las principales características de un docente actualizado son: domina los contenidos acordes al nivel y exigencias de estudio, uso de lenguaje científico, manejo de tecnologías, uso de bibliografía actualizada y alta capacidad discursiva para impartir clase. – Manejo de conceptos y categorías acordes al desarrollo de la asignatura de su competencia. – Solo se evalúa a nivel intelectual. No existe control del plagio, por ejemplo.	

6.2 Interpretación de resultados

Los resultados que se especifican a continuación ofrecen datos valiosos sobre el objeto de estudio y representativos de varias perspectivas; en este caso, los informantes clave, el plan de estudio y los grupos de discusión. En otras palabras, la interpretación está basada en la idea comprensiva del diseño y en la dinámica en que los participantes en acción han evidenciado en su análisis e interpretación del mundo de la vida en el aula de la maestría en Profesionalización de la docencia.

6.2.1 Sobre el modelo curricular

- El plan de estudio de la carrera es multidisciplinario, que posee una concepción científica del hombre y de su realidad, vista como una totalidad, en la que las distintas asignaturas se adhieren a dicha concepción social y filosófica. Aun cuando su perspectiva sea esta, los estudiantes de la carrera no conocen el plan de estudio, solo se adhieren a las planificaciones didácticas que presenta el catedrático al inicio del proceso didáctico.
- A partir de las sugerencias planteadas por expertos de la UNAM en 1997, sobre la elaboración de los programas de estudios y de la concepción pedagógica que debería tener, en la práctica se percibe enfoques de educación media y básica, sin ejemplos adecuados de cómo deben desarrollarse la didáctica a nivel superior. Los mismos programas desde su creación son los que se aplican aun cuando ya hayan pasado más de quince años, sobre su aprobación por el Consejo Superior Universitario.
- La filosofía curricular del plan de estudio está enmarcada en el aprendizaje grupal, el cual orienta los métodos de enseñanza, la forma de desarrollar los contenidos, la evaluación de los aprendizajes y el proceso pedagógico. Sin embargo, el PEA, en la mayoría de casos, no tiene esa correlación con la filosofía curricular, al contrario, los procedimientos son especificados por el propio docente que desarrolla el módulo, altamente marcada por la filosofía conductista de aprendizaje.

- La construcción del diseño curricular está determinada por dos procesos. El primero empieza con la realización de un diagnóstico de las necesidades profesionales en el área de docencia superior y a partir de los resultados, el currículum es diseñado para responder a esas necesidades; el segundo se da cuando el currículum ya existe, por lo que debe ser evaluado por equipo técnico y la comunidad educativa a fin de verificar su congruencia con las necesidades de formación profesional. No obstante, desde la creación del currículo de la MPDS (1997) no se ha llevado ningún proceso de evaluación curricular.
- El enfoque curricular es una tendencia pedagógica, cultural, de especialización e ideológica, el cual establece leyes de educación como el conocimiento de la vida, la relación entre enseñanza y ciencia, y la unidad entre educación e instrucción, aunque en la práctica predomina solamente el componente instructivo. El enfoque también orienta la forma de comprender la formación humana, profesional e intelectual que se le dará al estudiante.
- El plan de estudio es la concreción del enfoque curricular. En él se comunican las expectativas del sistema educativo y el perfil de profesional que se quiere formar. El enfoque que subyace en los planes de estudio es la tendencia de objetivos informativos y formativos aplicados en gran medida en procesos instruccionales de cada disciplina que se aborda en la maestría.
- Los componentes básicos que posee la planificación didáctica de los docentes en la maestría son: identificación de saberes previos, objetivos formativos e informativos, tareas, contenidos, estrategias grupales, recursos materiales y bibliográficos, evaluación y cartas didácticas. No obstante, los estudiantes manifiestan que en algunos módulos la planificación está orientada a nivel escolar y no al superior, puesto que es una maestría para la formación de competencias didácticas y pedagógicas de docencia superior.

6.2.2 Sobre la práctica educativa

- Considerando que el enfoque curricular se debe concretizar en las relaciones interpersonales establecidas entre los docentes y estudiantes, el enfoque basado en el cumplimiento los objetivos formativos e informativos de la MPDS no es desarrollado en su plenitud, debido al tipo de relaciones verticales entre los docentes-alumnos que está presente en la mayoría de módulos.
- Las relaciones interpersonales docente-estudiante armoniosas, respetuosas y constructivas, promueven aprendizajes significativos, permitiendo trascender de la mera instrucción y generando el diálogo adecuado a fin de propiciar y desarrollar conocimientos a partir de la dinámica de ECRO, sin embargo, a pesar que los estudiantes son conscientes que dicha relación es trascendental para la comprensión y alcances de objetivos de estudio, muchos docentes que propician el diálogo no permiten la modificación o discusión de actividades de estudio, incluso se alejaban de la dinámica de grupal, la cual es esencial en los grupos operativos.
- El plan de estudios de la carrera establece como competencias garantizar el desenvolvimiento en el área pedagógica-didáctica de la educación superior, pero en el desarrollo de los módulos de estudio, no se dinamizan actividades que faculten al estudiante el desenvolvimiento en la didáctica de la educación superior, más bien, se hace énfasis en la escritura y la lectura.
- Si bien es cierto que el procedimiento para desarrollar una competencia inicia con la elaboración de un diagnóstico, siguiendo una serie de pasos que finaliza con la evaluación de las mismas, el plan de estudio de la maestría no define la manera cómo lograr las competencias básicas establecidas en el perfil del egresado de la carrera. Considerando que los docentes en su mayoría promueven el desarrollo de competencias en la escritura y lectura, el procedimiento que precisa para la consecución de las mismas se basa en la elaboración de escritos o ensayos que mejore la redacción e interpretación de los estudiantes.

- Las competencias establecidas en el plan de estudio de la carrera se circunscriben en tres tipos: técnicas, metodológicas y transversales, sin embargo, las únicas que se desarrollan en los módulos de estudio son las referidas a la redacción de textos científicos y la de capacidad crítica, dejando de lado competencias fundamentales y que han sido establecidas en el referido plan como: trabajo en equipo, manejo didáctico-pedagógico de las disciplinas, capacidad transformativa de la realidad, aplicación de conocimientos adquiridos a la práctica de la docencia, aplicación de metodología grupal, elaboración de proyectos y programas académicos-docentes, resolución de problemas, entre otras.
- La actualización docente es un proceso de perfeccionamiento de la formación profesional, el cual se evidencia en la mejora de la práctica docente, para la consecución de dicho proceso se vincula el compromiso e interés del docente con la demanda que institucionalmente se genera, a fin de propiciar el desarrollo docente en aspectos humanos, intelectuales, sociales y profesionales.
- En el nivel de posgrado la exigencia académica demanda una preparación docente de excelencia, precisamente para garantizar una formación de calidad, por ello, el docente debe poseer características que lo identifiquen como un docente actualizado y vanguardista, el plan de estudio de la carrera lo visualiza como poseedor de conocimientos para construir métodos, tiene destrezas, valores y pautas de conductas sociales, humanas y profesionales, a las mismas, hoy en día debe sumársele otras particularidades que la sociedad demanda: poseer credenciales académicas, competencias didácticas, actitud pedagógica, uso de lenguaje científico, manejo de programas informáticos, actitud ética, entre otras. Sin embargo, se queda en deuda en el tema referido a evaluación, debido a que se sigue realizando pruebas de medición intelectual, además de no verificar la autenticidad de los escritos realizados por los estudiantes, existiendo la posibilidad de plagio en las tareas o actividades.

6.3 Hallazgos de la investigación

- La planificación de la práctica educativa de la maestría está relacionada con los objetivos propuestos por el plan de estudios, divididos en formativos e informativos. Asimismo, los contenidos y bibliografía planificada concuerdan con lo establecido en cada uno de los módulos.
- En lo concerniente a la actualización docente, tiene a confundirse el dominio de equipos multimedios con la preparación técnica o científica sobre el área disciplinar que se desarrolla en la maestría y cuyos estudiantes demandan mayor preparación y compromiso.
- El desarrollo de competencias en los estudiantes de maestría se limita en gran medida a la capacidad de leer, interpretar y escribir artículos científicos, sin embargo, se no se consideran otros elementos contenidos en el plan de estudios y que a la vez son importante para la preparación integral de los mismos, tales como las dimensiones social, humana y educativa.
- El procedimiento para el fomento y desarrollo de los estudiantes aplicado por los docentes no se encuentra vinculado al plan de estudio de la carrera, pues el mismo carece de un proceso propiamente definido; sin embargo, hace alusión a una gama de competencias las cuales deben ser fomentadas por los docentes en los maestrantes.
- El enfoque curricular basado en la consecución de objetivos informativos y formativos se ve afectada en su cumplimiento total debido al tipo de relaciones interpersonales entre docentes-estudiantes, dado que prevalece el verticalismo, limitando la actuación del estudiante a un simple receptor de la información compartida por el docente.
- El modelo curricular por objetivos es el que subyace en el diseño del plan de estudio y que de igual forma se ve reflejado en la práctica educativa, dado que el desarrollo de contenidos y la evaluación de aprendizajes están dirigidos al logro de dichos objetivos, visualizando el aprendizaje y la instrucción desde la perspectiva conductista.

Capítulo VII

Conclusiones y estrategias de seguimiento

7.1 Conclusiones

- Los componentes del diseño curricular de la maestría son el perfil de egresado, los fundamentos antropológicos, culturales, sociales y educativos, la metodología, técnicas de enseñanza, recursos, la evaluación de los aprendizajes y el tiempo de cada módulo. No obstante, estos componentes son desconocidos por los estudiantes, dado que no son socializados en reuniones informativas en la promoción de la maestría.
- El modelo curricular de la MPDS está fundamentado en el enfoque por objetivos, dado que el plan de estudios establece objetivos, igualmente la planificación de los módulos, por consecuencia, la práctica educativa que se gesta busca desarrollar dichos objetivos en los estudiantes, los cuales son evaluados de manera sumativa durante el proceso y al final.
- Algunos componentes como la metodología grupal y el procedimiento evaluativo que establece el modelo curricular y el plan de estudio, no son replicados en la práctica educativa, puesto que la enseñanza posee una orientación, en este caso, conductista centrada en la transmisión de contenidos; por otro lado, la evaluación es en gran medida solo de los aprendizajes de los estudiantes (productos), ignorando el proceso y la evaluación entre pares.
- Las relaciones interpersonales entre docente-estudiante son de suma importancia debido que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo aprendizajes significativos y mayor interés del estudiante por aprender, sin embargo, dicha condición se encuentra arraigada al tipo de relación que promueva el docente con sus estudiantes, lastimosamente predomina las relaciones verticalistas, las cuales inhiben al estudiante de participar y opinar sobre su proceso de enseñanza-aprendizaje de manera libre y con confianza.

- El plan de estudio de la carrera define puntualmente los objetivos que el egresado en la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior debe desarrollar al finalizar sus estudios, no obstante, la mayoría no son cumplidas durante el tiempo de estudio, limitándose a promover la lectura, escritura e interpretación de artículos científicos, dejando a un lado competencias vitales como la sistematización de experiencias de las prácticas docentes con el fin de ampliar la reflexión, discusión, interpretación e innovación de la docencia, como también el desarrollo metodológico, con un enfoque grupal y aplicación de técnicas innovadoras.
- Los docentes que se contratan para ejercer la labor profesional en la MPDS, en su mayoría a juicio de los estudiantes no se encuentran lo suficientemente actualizados las exigencias del nivel académico, debido al uso de estrategias metodológicas basadas en la imposición y la escasa participación de los estudiantes en la toma de decisiones, además, de emplear sistemas de evaluación que únicamente miden intelecto y no capacidades o habilidades. Por otra parte, se encuentran docentes preparados en el área disciplinar en la cual ejercen, debido al manejo de teorías y estrategias que motivan e impulsan el desarrollo integral de los estudiantes.

7.2 Estrategias de seguimiento

- Realizar, por parte de la coordinación académica de la escuela de posgrado, un curso propedéutico para dar a conocer a los nuevos estudiantes los objetivos y finalidad de la Maestría en Profesionalización de la Docencia superior, dado que es necesario que ellos tengan claro la finalidad de dicha carrera y las exigencias que requiere para estudiarla.
- Realizar un simposio para dar a conocer los resultados de esta investigación, con la intención de reflexionar y debatir críticamente sobre los aportes relevantes que favorezcan al proceso de renovación curricular que se está gestando dentro de la MPDS.
- Elaborar un perfil docente que reúna las características mínimas necesarias para la contratación de maestros que deseen laborar en la MPDS, con el objetivo de evitar la asignación de módulos/ asignaturas que no estén en concordancia con la especialidad del

docente, de esa forma se garantizaría una docencia de calidad que mejoraría la imagen de la carrera.

- Crear procesos de evaluación holísticos de evaluación al currículum, con instrumentos objetivos, precisos y de fácil comprensión para los estudiantes, donde participen todos los agentes educativos involucrados en la maestría.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Arnaz, J. (2014). *La planeación curricular*. México D.F: Trillas.
- Azcúnaga, R. (2004). *Plan de estudios y Plan de implementación. Maestría en Profesionalización de la docencia superior*. Santa Ana.
- Barriga, F. D., & Hernández, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Becerril, S. R. (2001). *Comprender la práctica docente*. México D. F.: Plaza y Valdés.
- Bolívar, A. (1999). El currículum como un ámbito de estudio. En J. Escudero, *Diseño, desarrollo e innovación de currículum* (págs. 23-44). Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (1999). Modelo de diseño curricular de corte crítico y postmoderno. Descripción y balance. En J. Escudero, *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (págs. 145-162). Madrid: Síntesis.
- Bouché, H. (2002). La etnografía en el aula. En H. Bouché, M. García, J. Quintana, & M. Ruiz, *Antropología de la educación* (págs. 150-175). Madrid: Síntesis Educación.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Colom, A., & Núñez, L. (2001). *Teoría de la educación*. Madrid: Síntesis.
- Díaz, M. (2001). *Del discurso pedagógico: problemas críticos. Poder, control y discurso pedagógico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Escobar, J. C. (2007). *Currículum: más allá de la teoría de la enseñanza*. Santa Ana: Editorial. Primera Edición.
- Escobar, J. C. (2016). *Currículum. Más allá de la teoría de la enseñanza*. Santa Ana: Autor.
- Escribano, A. (2004). *Aprender a enseñar. Fundamentos de didáctica general*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Gallego, J. L., & Mata, F. S. (2009). Planificación del proceso didáctico. Objetivos y fines. En A. Medina, & F. Mata, *Didáctica general* (págs. 111-138). Madrid: Pearson Educación.
- Galo, C. M. (1987). *Planeamiento didáctico*. Ciudad de Guatemala: Piedra Santa.
- Glower, A. M. (2014). *Modelo educativo y políticas y lineamientos curriculares de la Universidad de El Salvador*. San Salvador: Universitaria.

- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- IIPPE/UNESCO. (2000). *Módulo 7. Resolución de problemas*. Buenos Aires.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Comprender y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- McCormick, R., & James, M. (1997). *Evaluación del currículum en los centros escolares*. Madrid: Morata.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson educación.
- Meneses, G. (2007). El proceso de enseñanza-aprendizaje: el acto didáctico. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación.*, 31-65.
- Molina, Z. (1998). *Planeamiento didáctico. Fundamentos, principios, estrategias y procedimientos*. San José: EUNED.
- Niño Rojas, V. M. (2011). *Metodología de la Investigación. Diseño y ejecución*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. México D.F: Pearson educación.
- Posner, G. (2001). *Análisis del currículo*. Bogotá: McGraw Hill Interamericana.
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 5-39.
- Rodríguez, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: La Muralla.
- Sacristán, G. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- SENA. (s.f.). Resolución de conflictos y toma de decisiones. *Formación en Ambientes Virtuales de Aprendizaje*, 1-18.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Torres, H., & Girón, D. (2009). *Didáctica general*. San José: CCEC/SICA.
- Universidad de El Salvador. (2013). *Legislación universitaria. Libro segundo: Recopilación académica*. San Salvador: Autor.
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa, Cómo enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Zarzar, C. (2009). *Habilidades básicas para la docencia*. México D.F: Patria.

Anexos

Anexo 1. Guía de observación de primera aproximación a los sujetos de estudio



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

Tema: "Vínculos del modelo curricular con la práctica educativa de los docentes de la maestría en profesionalización de la docencia superior, Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, 2017".

Guía de observación

Objetivo: Recolectar información sobre características de los sujetos de investigación.

Observador: _____

Lugar: _____

Fecha: _____ Hora: _____

Preguntas

1. Valores practican los estudiantes dentro del aula.

2. Participación de los estudiantes en la clase

3. Interacción entre estudiantes

4. Dinámica de clase del docente

5. Interacción del docente con los estudiantes

6. Valores que muestran tanto los estudiantes como el docente durante la clase

Anexo 2. Guía de observación dirigida al reconocimiento del entorno de estudio

**Universidad de El Salvador
Facultad Multidisciplinaria de Occidente
Escuela de Posgrado**



Guía de observación no estructurada

Objetivo: Recolectar información sobre el entorno de la escuela de posgrado, para recabar datos visuales que permitan una percepción fidedigna del espacio en que se realiza la investigación.

Fecha: _____ Hora: _____

Investigador: _____

Rasgos	Observaciones
Aulas	
Ubicación del edificio	
Áreas concomitantes	
Personal	

Anexo 3. Registro anecdótico administrado por los estudiantes en su práctica educativa

Universidad de El Salvador
Facultad Multidisciplinaria de Occidente
Escuela de Posgrado



Registro Anecdótico

Objetivo. Recolectar información sustentada en los presupuestos teóricos de los conceptos y categorías asociadas a la concreción del modelo curricular de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior y la práctica educativa, como fuente de datos del problema de investigación.

Datos:

Lugar: _____ Fecha: _____ Hora: _____

Profesión del Docente: _____

Nivel del docente: PDN-1 PDN-2 Categoría: PU1 PU2 PU3

Tipo de Contrato del docente: TC MT HC

Observador: _____ Firma: _____

Profesión del observador: _____

CRITERIOS:	SUCESOS:
<ol style="list-style-type: none">1. Menciona el propósito y la forma en que se desarrollará la jornada de clases.2. Las temáticas abordadas en la clase anterior son retomadas para iniciar la nueva sesión.3. Establece relaciones igualitarias con los estudiantes.4. Intercambia ideas sobre los temas de interés contenidos en el currículo (en desarrollo)5. Contextualiza los contenidos desarrollados a las problemáticas de la realidad actual.6. Busca alternativas de solución a los conflictos suscitados en el aula.7. Evidencia dominio teórico y científico de los contenidos.8. Ejecuta la clase según el guión o lo planificado.	
INTERPRETACIÓN:	

Anexo 4. Guía de entrevista semi-estructurada dirigida a estudiantes de la MPDS

Universidad de El Salvador
Facultad Multidisciplinaria de Occidente
Escuela de Posgrado



Guía de entrevista semi estructurada a los estudiantes de maestría

Introducción: Reciba un cordial saludo de parte de los estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior. El motivo de la presente es para dirigirle una entrevista semi estructurada, sobre ***el vínculo modelo curricular con la práctica educativa*** en la MPDS; entrevista que servirá de parámetro para la lógica de la construcción del conocimiento científico.

Es importante acotar que los principios de confidencialidad y anonimato forman parte de la aplicación de esta entrevista.

Objetivo. Recolectar información sustentada en los presupuestos teóricos de los conceptos y categorías asociadas a la concreción del modelo curricular de la MPDS y la práctica educativa como fuente de datos del problema de investigación.

Agradecimientos: De antemano agradecemos por su colaboración y tiempo brindado.

Indicaciones Generales:

La entrevista recopila elementos fundamentales acerca de la concreción del modelo curricular y la práctica educativa. Las preguntas exploran categorías, a fin de generar una aproximación al objeto de estudio que se pretende comprender. Por favor responda en forma objetiva, pues de ello depende la validez de los resultados de esta investigación.

Datos:

Lugar: _____ Fecha: _____ Hora: _____

Nivel: segundo año tercer año

Entrevistador: _____ Firma: _____

Profesión del entrevistador: _____

1. ¿Durante el desarrollo de la clase se evidencia la formación profesional del docente? ¿En qué? Sí NO

2. ¿El abordaje de contenidos del último módulo cursado muestra la calidad técnica-
didáctica del nivel de enseñanza que requiere la maestría?

MODULO/ASIGNATURA	SÍ	NO	VALORACIÓN

3. ¿Demuestra el docente responsabilidad en el manejo de contenidos?

MODULO/ASIGNATURA	SÍ	NO	VALORACIÓN

4. ¿Durante el desarrollo de los contenidos, el nivel técnico de abordaje empleado por el
docente da cobertura a todas las disciplinas del saber que poseen los estudiantes?

MODULO/ASIGNATURA	SÍ	NO	Valoración

5. ¿La metodología empleada por los docentes permite que los contenidos desarrollados se
contextualizan en la especialidad de cada estudiante? Sí No

6. ¿Las clases son dinamizadas a través de la participación de los estudiantes? ¿Cómo la
dinamiza? No

7. ¿Cuáles asignaturas han contribuido con su formación docente en esta maestría?

8. ¿Qué hechos educativos han contribuido en su práctica laboral?

9. ¿Las asignaturas estudiadas en esta maestría han mejorado su labor educativa?

Sí No

10. ¿Existe coherencia entre el lenguaje académico empleado para desarrollar las asignaturas y la práctica de valores? Sí No

11. ¿Cuáles de las asignaturas desarrolladas, contribuyen con la formación de la docencia superior?

MODULO/ASIGNATURA	SI	NO	VALORACIÓN

12. ¿Cómo es la relación del docente con los estudiantes?

13. ¿El docente fomenta el desarrollo de competencias en el grupo de estudiantes? ¿Cuáles competencias? Sí No

14. ¿Al inicio del módulo, el docente presenta la planificación? ¿Qué elementos componen la planificación?

15. ¿La personalidad del docente influye en las relaciones entre los estudiantes?

16. ¿Cuál es su opinión sobre la práctica educativa de los docentes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior?

17. En términos generales, ¿cómo se describe la práctica docente en esta maestría?

Anexo 5. Cédula de entrevista dirigida a informantes clave

Universidad de El Salvador
Facultad Multidisciplinaria de Occidente
Escuela de Posgrado



Cédula de entrevista en profundidad dirigida a informantes clave

Introducción: Reciba un cordial saludo de parte de los estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior. El motivo de la presente es para dirigirle una entrevista en profundidad, caracterizada por el “conocimiento experto” sobre *el vínculo modelo curricular con la práctica educativa* en la MPDS; entrevista que servirá de parámetro para la lógica de la construcción del conocimiento científico.

Es importante acotar que los principios de confidencialidad y anonimato forman parte de la aplicación de esta entrevista.

Objetivo. Recolectar información sobre las categorías y subcategorías de estudio asociadas al desarrollo de los enfoques de la profesión docente y la práctica educativa como fuente de datos del problema de investigación.

Agradecimientos: De antemano agradecemos por su colaboración y tiempo brindado.

Indicaciones Generales:

La entrevista recopila elementos fundamentales acerca del modelo curricular y la práctica educativa. Cada una de las preguntas exploran tales categorías, a fin de generar una aproximación al objeto de estudio que se pretende comprender. Por favor responda en forma objetiva, pues de ello depende la validez de los resultados de esta investigación.

Aclarar que la entrevista está dividida en dos partes. La primera se refiere al modelo curricular y, la segunda a la práctica educativa. Al mismo tiempo están divididas en subcategorías, a fin de completar todo el proceso de investigación.

Datos:

- Lugar: _____ Fecha: _____
- Profesión del entrevistador: _____
- Entrevistador: _____ Firma: _____

A. MODELO CURRICULAR

a1. Diseño curricular

1. ¿Qué es diseño curricular?, ¿Cuál es su importancia?
2. ¿Cuáles son los componentes del diseño curricular?
3. ¿Cuáles son las características del diseño curricular practicado a nivel de posgrado?
4. ¿De qué forma el diseño curricular se adhiere a un modelo curricular?
5. ¿Cómo es el proceso de construcción de un diseño curricular a nivel de posgrado?

a2. Enfoque del curriculum

1. ¿Conoce usted los tipos de enfoques curriculares existentes en el ámbito de la educación universitaria? ¿Cuáles?
2. ¿Cómo se define el enfoque curricular? ¿Qué papel juega en la determinación de los modelos curriculares?
3. ¿Cuál es el enfoque curricular que predomina a nivel de posgrado?
4. ¿Cuál es la relación que tiene el enfoque curricular con el plan de estudio?
5. ¿Cuál es la pertinencia del enfoque curricular con el desempeño docente?

a3. Planificación didáctica

1. ¿Cuáles son los componentes básicos que debe llevar la planificación didáctica de la maestría?

2. ¿Cómo debería planificarse las asignaturas en el desarrollo de una maestría?
3. ¿De qué forma la planificación didáctica debe estar relacionado con el modelo curricular que subyace en los posgrados?
4. ¿Cómo se describe el vínculo de la evaluación planificada en un módulo/asignatura con los principios de evaluación expuestos en un plan de estudio?

B. Práctica Educativa

1. ¿Cómo se establece la relación de la enseñanza con el aprendizaje bajo el diseño curricular en el nivel de posgrado?
2. ¿Cuáles elementos componen la práctica educativa?
3. ¿Cuál es el propósito de la práctica educativa?
4. ¿Cuáles son las competencias que el docente puede desarrollar en el estudiante a través de su práctica educativa?
5. ¿Cuál es el papel de la metodología de la didáctica en el desarrollo de la práctica educativa?

b1. Relaciones interactivas

1. ¿Cuál es la relación de los enfoques curriculares a nivel de posgrado con el establecimiento de las relaciones entre docentes y estudiantes?
2. ¿Cuál es la contribución de las relaciones entre docente y estudiante para el proceso de enseñanza-aprendizaje?

3. ¿Cuáles son las acciones que implementa el docente de posgrado contribuye al fortalecimiento de las relaciones internas entre el grupo de estudiantes?

b2. Desarrollo de competencias

1. ¿Cuál es la concepción que tiene sobre "desarrollo de competencias"?

2. Según su experiencia ¿Por qué es relevante el desarrollo de competencias en el estudiante para el desempeño académico?

3. ¿Cómo se describe el procedimiento que debe emplear el docente para el desarrollo de competencias en los estudiantes de posgrado?

4. ¿Cuáles competencias deben desarrollarse durante el estudio de posgrado?

5. ¿Cuál es el papel de la ética en el desarrollo de competencias?

b3. Actualización docente

1. ¿Qué se comprende por actualización docente?

2. ¿Cuáles son las características que debe poseer un docente actualizado?

3. ¿Cómo influye la actualización en el discurso pedagógico del docente?