

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



“Importancia de las estrategias didácticas centradas en la actividad cognoscitiva para el desarrollo de habilidades analíticas y de resolución de problemas, en estudiantes de primero y segundo año de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente en el año 2017”

PARA OPTAR AL GRADO DE:

MASTER EN PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA SUPERIOR

PRESENTADO POR:

**MORAN DE ASENCIO, ROSA DALILA
SAYES DE SALAZAR, ELSY MARILU**

ASESOR:

JUAN CARLOS, ESCOBAR BAÑOS

MARZO, 2018

SANTA ANA, EL SALVADOR, CENTROAMERICA

**UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
AUTORIDADES CENTRALES**



**M.Sc. ROGER ARMANDO ARIAS ALVARADO
RECTOR**

**DR. MANUEL DE JESÙS JOYA ÀBREGO
VICE-RECTOR ACADÉMICO**

**LICDO. CRISTOBAL HERNÁN RÍOS BENÍTEZ
SECRETARIO GENERAL**

**M.Sc. CLAUDIA MARÌA MELGAR DE ZAMBRANA
DEFENSORA DE LOS DERECHOS UNIVERSITARIOS**

**LICDO. RAFAEL HUMBERTO PEÑA MARÍN
FISCAL GENERAL**

FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE

AUTORIDADES



DR. RAÚL ERNESTO AZCÚNAGA LÓPEZ

DECANO

MEd. ROBERTO CARLOS SIGÜENZA CAMPOS

VICE-DECANO

M.Sc. DAVID ALFONSO MATA ALDANA

SECRETARIO DE LA FACULTAD

MEd. RINA CLARIBEL BOLAÑOS DE SOMETA

JEFE DEL DEPARTAMENTO DE POSGRADO

Dedicatorias

Dios nuestro creador: Por estar conmigo y guiarme en todo momento para culminar con éxito esta metas.

A MI HIJO E HIJA: Por ser lo más bello que tengo en la vida, y los ángeles que me dan fuerza para salir adelante.

A MI MADRE: por apoyarme en todo momento, por orientarme y aconsejarme por el buen camino, porque en las buenas y en las malas siempre puedo contar con ella, sobre todo le agradezco por haberme dado la vida, a ella le dedico todos mis logros profesionales.

A MI AMADO ESPOSO: Por brindarme su amor y apoyo incondicional, por estar siempre conmigo en las tristezas y en las alegrías, gracias.

A MIS HERMANOS Y HERMANAS: Por el apoyo incondicional.

A MI ASESOR DE TESIS: por su valiosa colaboración académica en el proceso de desarrollo de la tesis. Pero sobre todo por su amistad.

Licda. Rosa Dalila Moran de Asencio.

Dedicatorias

Aprovecho la oportunidad para agradecer a todas aquellas personas que de una u otra manera contribuyeron para que tuviera la oportunidad de alcanzar mi éxito.

A Dios todo poderoso: Por darme la fuerza e iluminarme día con día durante todo el proceso que duro mi carrera; brindándome la salud, los conocimientos necesarios para llevar acabo nuestra investigación.

A mi querida madre Paula Elvira Damián: Que desde el cielo me guía y me transmite la fuerza a seguir profesionalizando como educadora. Aunque ya no esté conmigo siempre me motivo a seguir adelante y estaría muy orgullosa de ver mi triunfo. Hoy estoy cumpliendo también con su sueño.

A mi padre Pablo de Jesús Sayes Calidonio: Por brindarme su apoyo incondicional, sus consejos, sus esfuerzos realizados durante todo mi desarrollo, pero sobre todo por su infinito amor.

A mi esposo José Evelio Salazar Portillo: Por ser parte fundamental de mi vida, por transmitirme energía y felicidad en momentos más difíciles y mostrarme que cada día vale la pena vivirla, por el tiempo y la paciencia para que mi carrera culminara con éxito.

A mi hermano y mis hermanas: Por brindarme todo su apoyo moral, su paciencia y colaboración en todo momento, luchando conjuntamente por verme cumplir con mis objetivos.

A mi cuñado Héctor Hugo Mancia Veliz y a su esposa: Por su apoyo moral, económico, por su cariño y por el tiempo que me brindo durante el proceso educativo.

A mi compañera de tesis Rosa Dalila Moran de Asencio: Por su amistad, por su paciencia, por su valiosa colaboración y apoyo en momentos difíciles que surgieron en el desarrollo de la investigación.

Y de forma muy especial a mi asesor de tesis y amigo Licdo y Máster. Juan Carlos Escobar Baños: Por su paciencia y tiempo que nos dedico durante el proceso de investigación; compartiendo con nosotras sus conocimientos como profesional y como persona y de esta manera culminar con éxito la investigación.

Licda. Elsy Marilú Sayes de Salazar

Contenido

Introducción	vii
Capítulo I	9
Naturaleza de la investigación	9
1.1 Especificación del objeto de estudio	9
1.2 Problema de la investigación	15
1.3 Justificación de la investigación	19
1.4 Propósitos de la investigación.....	20
1.5 Rol de las investigadoras	21
1.6 Finalidad de la Investigación	21
Capítulo II	23
Sujetos del estudio, entorno y antecedente	23
2.1 Sujetos del estudio.....	23
2.1.1 Docentes que desarrollan las asignaturas de la carrera	23
2.1.2 Estudiantes de la carrera	24
2.2 Entorno: Facultad Multidisciplinaria de Occidente.....	25
2.3 Referentes Históricos de la metodología de la enseñanza en la carrera de Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior.....	28
Capítulo III.....	33
Presupuestos teóricos.....	33
3.1 El objeto de estudio como una totalidad	33
3.1.1 Las estrategias didácticas para la actividad cognoscitiva.....	33
3.1.2 Desarrollo de habilidades, destrezas y hábitos. Del análisis a la resolución de problemas.....	44
3.2 Automovimiento	53
3.3 Integración de categorías	54
Capítulo IV	56
Diseño Metodológico.....	56

4.1	Tipo de estudio	56
4.2	Método de estudio	57
4.3	Muestreo	57
4.4	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	58
4.5	Procesamiento de la información y análisis de datos.....	61
Capítulo V		62
Resultados de la investigación		62
5.1	Triangulación de la información.....	62
5.2	Análisis de resultados	67
5.3	Hallazgos de la investigación.....	69
Capítulo VI		71
Conclusiones y estrategias de seguimiento.....		71
6.1	Conclusiones	71
6.2	Estrategias de seguimiento	72
Referencias		73
ANEXOS		75

Introducción

En la práctica docente es necesario apoyarse de estrategias didácticas que faciliten el proceso de enseñanza aprendizaje, proporcionando técnicas a los docentes, para que los estudiantes consoliden los aprendizajes previos y los transformen en aprendizajes significativos, al consolidar estos aprendizajes el estudiante estará en la capacidad de emitir juicios de valor de una manera crítica y reflexiva para dar solución a los problemas en el aula o en su entorno diario.

Es por esta razón la necesidad de desarrollar las clases de una forma constructiva que provoque en los estudiantes la formación y consolidación de habilidades analíticas y de resolución de problemas, ya que en el contexto de educación superior es necesario una concientización por parte del docente a la hora de emplear estrategias para desarrollar los contenidos ya que se están formado a posteriores formadores de formadores.

Es por ello que nuestra investigación representa un esfuerzo más, encaminando al mejoramiento de la calidad educativa, específicamente en uso de las estrategias didácticas, razón por la cual se investiga sobre la temática denominada "Importancia de las estrategias didácticas centradas en la actividad cognoscitiva para el desarrollo de habilidades analíticas y de resolución de problemas"

La investigación será dividida de la siguiente manera:

Capítulo uno, Naturaleza de la Investigación, en el cual se presenta la especificación del objeto de estudio, problema de la investigación, justificación de la investigación, propósito de la investigación, rol de las investigadoras.

Capítulo dos, denominado Sujetos del Estudio, Entorno y antecedentes. En él se plantean los sujetos del estudio, entorno: Facultad Multidisciplinaria de Occidente, referentes históricos de la metodología de la enseñanza en la carrera de maestría en profesionalización de la docencia superior

Capítulo tres, presupuestos teóricos. Aquí se contempla el objeto de estudio como una totalidad, automovimiento, integración de categorías.

Capítulo cuatro, se presenta la metodología que se utilizó para realizar la investigación, en la que se especifica el tipo de investigación, método, las técnicas e instrumentos, muestreo; además el procesamiento y el análisis de la información que se utilizó para ordenar de manera sistemática y verídica la información recopilada sobre la importancia que tiene las estrategias didácticas para el desarrollo de las habilidades analíticas y de resolución de problemas.

Capítulo cinco, denominado resultados de la investigación, se presenta una triangulación de la información recopilada en los sujetos de estudio de acuerdo a las categorías y las preguntas de investigación, así mismo se detalla un análisis profundo de resultados y hallazgos que se encontraron durante el desarrollo de la investigación.

Capítulo seis, denominado conclusiones y estrategias de seguimiento: en este capítulo se presenta las conclusiones que como investigadoras llegamos al finalizar nuestra investigación, además se plantean algunas estrategias de seguimiento; con el objetivo que otros investigadores y las autoridades competentes retomem aspectos importantes sobre los resultados y al mismo tiempo den seguimiento a nuestra investigación.

Capítulo I

Naturaleza de la investigación

1.1 Especificación del objeto de estudio

“Importancia de las estrategias didácticas centradas en la actividad cognoscitiva para el desarrollo de habilidades analíticas y de resolución de problemas, en estudiantes de primero y segundo año de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente en el año, 2017”

Este estudio se abordará siguiendo los aportes teóricos de Labarrere y Valdivia (2006), Frabboni y Pinto (2006), Alfieri (2000) y Arceo-Díaz (1999), quienes han planteado tesis interesantes acerca de la dinámica de las estrategias centradas en la actividad cognoscitiva. En este sentido y siguiendo la lógica de trabajo de los procesos de investigación etnográfica por Merlin (1998^a) y Goetz-LeCompte (1988), el estudio especifica elementos consustanciales de la inducción, a fin de aproximarse experiencial mente a la realidad de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior en cuanto al objeto de estudio especificado. De acuerdo a esto, el siguiente esquema captura los constructos teóricos que se tomarán como punto de partida para examinar la realidad que construyen los sujetos de investigación:

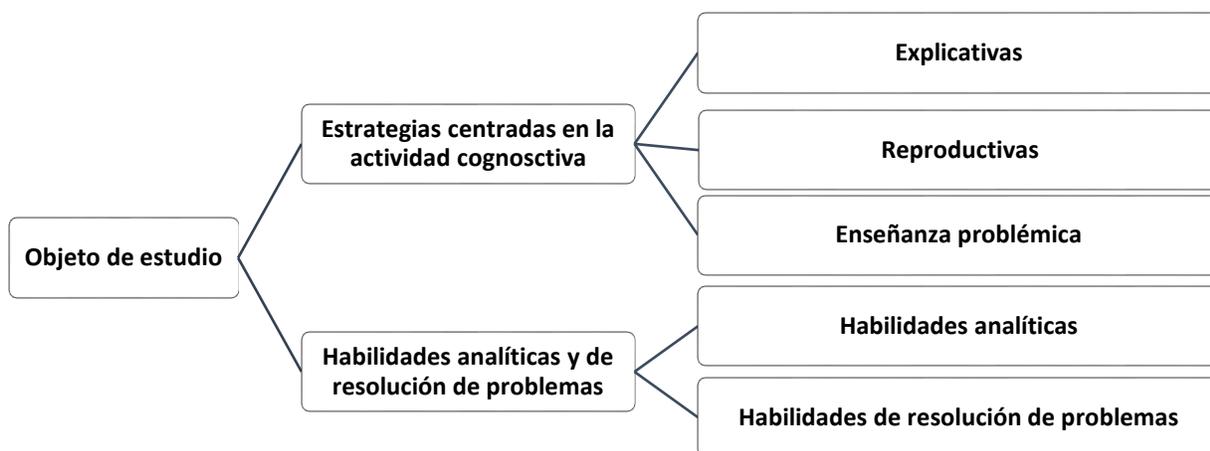


Figura 1. Identificación de categorías del objeto de estudio

Constructos y categorías

a) Estrategias centradas en la actividad cognoscitiva

El análisis relacionado con las estrategias tiene sus implicaciones en el desarrollo de los aprendizajes que, de una u otra forma, requiere de una enseñanza organizada, que contribuya al desarrollo de la actividad cognoscitiva de los estudiantes. En este sentido, las estrategias se conciben como la combinación entre métodos, procedimientos, actividades y recursos que se utilizan para lograr determinados objetivos. En otras palabras, las estrategias representan el fundamento metodológico de la clase, sin la cual no hay posibilidad de los aprendizajes significativos.

Desde esta perspectiva, la actividad cognoscitiva está asociada "a los distintos niveles de asimilación del contenido: conocer, nivel de familiarización o comprobar (Labarrere & Valdivia, 2007, pág. 113). Esto significa que las estrategias centradas en la actividad cognoscitiva están orientadas a los niveles de asimilación; consiste principalmente en la determinación de métodos y procedimientos que promuevan el desarrollo de las capacidades de los estudiantes.

Las estrategias de la actividad cognoscitiva se operacionalizan mediante los métodos explicativos, reproductivos, de la enseñanza problémica, el método de la búsqueda parcial y el investigativo. Por cuestión didáctica y de los propósitos de este estudio, se destacará los tres primeros, dado que se han realizado diversas investigaciones que demuestran la transcendencia de estos métodos en el aula de maestría.

a.1 Métodos explicativos

Se parte de que las estrategias de la actividad cognoscitiva inician con los métodos de la enseñanza explicativa que, según la Universidad Autónoma de Nicaragua (UNAN) comprende como "la actividad del maestro y por una actitud de aprendizaje receptivo en los alumnos; es decir, el maestro expone y los alumnos reciben los conocimientos (...)" (Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, 1990, pág. 131).

Por su parte Labarrere y Valdivia (2007) exponen que en los métodos explicativos "el profesor tiene como tarea transmitir a los alumnos el sistema de conocimientos ya elaborados por él, para

que después, mediante sus explicaciones, estos asimilen los conocimientos y luego los reproduzcan” (pág. 114). Pero la explicación debe ser sistemática de modo que las secuencias entre ideas representen para el estudiante un elemento orgánico para su comprensibilidad, o sea, un referente de la acción de aprender las cosas esenciales a partir de las secuencias del desarrollo temático. Por eso es importante apuntar que el docente es el expositor de la acción del contenido y, por lo tanto, debe asumir ciertas características principales de la dinámica de la clase: fluidez, volumen, ritmo, claridad, coherencia, entonación, gestos y vocabularios para lograr con éxito los objetivos de aprendizaje en los estudiantes.

a.2 Métodos reproductivos

La reproducción dentro de los métodos tiene sus implicaciones en el saber o la familiarización de lo que se pretende aprender. Por ejemplo, un estudiante necesita descubrir la idea esencial de un texto y encontrar dentro de él, aquella idea clave que es explicativa de las demás. Desde esta perspectiva, los métodos reproductivos “posibilita el desarrollo de habilidades, de tal manera, que provea a los alumnos un modelo, secuencia de acciones o algoritmos para resolver una situación con idénticas condiciones” (Labarrere & Valdivia, 2007, pág. 114).

Los métodos reproductivos, entonces, se basan en la repetición, que tiene sus propósitos en la aplicabilidad de procedimientos tal y como indica la normativa, sin salirse de ella. Lo que equivale a decir que la preparación de la clase representa un insumo importante para que los estudiantes aprendan a descifrar la esencia de las cosas, sin apartarse de ellas, pues la dinámica del proceso didáctico se encuentra en repetir porque se ha comprendido. Estas estrategias tienen como propósito estimular en los estudiantes el análisis a través de la repetición de contenidos explicados por el docente; aquí este es el guía que desarrolla los contenidos para posteriormente obtener un resultado repetitivo en sus estudiantes.

a.3 Método de la enseñanza problémica

Es el método por excelencia para el desarrollo de habilidades de resolución de problemas. La enseñanza problémica está basada, en primer lugar, en la exposición problémica, la cual tiene como propósito la apropiación de los conocimientos, a fin de que los estudiantes se apropien de los métodos para su obtención. Dicho de otra forma, es un método para desarrollar al máximo

todas las capacidades, dado que su esencia no se encuentra en que los estudiantes resuelvan problemas, sino en "darle a la tarea cognoscitiva, una organización y estructura de la situación conflictiva o de problema" (Labarrere & Valdivia, 2007, pág. 115).

Muchos autores como Picardo (2016), Valdivia (2005), Frabboni (2003) y Freire (1996) han estudiado, en gran medida, la enseñanza problémica, incluso Frabboni (2003 y 2006) ha evidenciado que la enseñanza problémica es una forma de hacer didáctica, de modo que contribuye al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes a partir de una estructura organizativa del conocer. Se trata, desde esta evidencia, que la didáctica más que transmitir conocimientos es un proceso reconstructivo de los saberes, a fin de situarlos en el tapete de la discusión y la emisión de juicios de valor.

Por otra parte, según la UNAN (1990) el uso de dicha estrategia favorece el desarrollo intelectual de los alumnos. En este sentido, este tipo de actividades exige de los alumnos procesos mentales como la reflexión, el análisis, la toma de decisiones y la aplicación de conocimientos antes vistos. Pero más que nada los enfrenta a un reto, un desafío que ellos tienen que resolver. La resolución de problemas se concibe ahora normalmente, como generadora de un proceso a través del cual quien aprende combina elementos del conocimiento, reglas, técnicas, destrezas y conceptos previamente adquiridos para dar solución a una situación nueva.

b) Habilidades analíticas y de resolución de problemas

Para interpretar las habilidades analíticas y de resolución de problemas, es importante tomar en cuenta que ningún proceso de formación posgraduada será realidad, sino los profesionales que asisten a dicha especialización, no son capaces de desarrollar habilidades y destrezas. Desde esta óptica, vale la pena señalar que una habilidad está asociada a la resolución de la actividad, a fin de llevarla a feliz término, tal y como indicaba Tomaschewski (1966).

En estudios recientes asociados a la teoría de la enseñanza (conocida como didáctica), en especial los que se han realizado en la Habana (Cuba) se ha planteado la necesidad de que el proceso didáctico cumpla con la formación de una concepción científica del mundo, dentro de la cual se destaca el desarrollo de habilidades y hábitos para el trabajo intelectual y físico; el desarrollo de las capacidades generales fundamentales y la formación de las cualidades moral de la personalidad. Lo que significa que las habilidades juegan un papel preponderante dentro del

aprendizaje de los estudiantes, ya que les permite enfrentarse al mundo de manera correcta, ética y eficaz, pues el mundo de hoy, requiere de un profesional consciente de sus actos y con capacidades para transformarlo.

Tipos de habilidades hay muchas, pero por tratarse del estudio que nos ocupa, se situará las que están asociadas a las estrategias centradas en la actividad cognoscitiva, que en este caso son: analíticas y de resolución de problemas. Si bien es cierto que dentro de las analíticas también hay que hacer énfasis a las sintéticas, es importante expresar que su delimitación está especificada en estos dos tipos de habilidades; por lo que el estudio se puntualizará en las operaciones mentales de esta índole.

b.1 Habilidades analíticas

Se entiende por habilidades analíticas aquellas particularidades psíquicas que le permiten a una persona el desciframiento, la comparación, el establecimiento de la diferencia, la identificación de la idea central de un texto o un argumento y, de manera especial, la estructura sistemática de un proceso.

Dentro de la habilidad analítica es importante tomar en cuenta que esta se refiere a la descomposición del todo en partes (que es donde se encuentra la esencia del análisis), lo cual induce a pensar que estas habilidades son eminentemente intelectuales que desembocan en las capacidades de una persona para ejecutar procedimientos de orden cognoscitivo como procedimentales, por ejemplo, elaborar un mapa conceptual.

Pero también, las habilidades analíticas tienen funciones sociales, las cuales permiten establecer un contacto con la información interna y externa del individuo para filtrar, interpretar y resolver de manera precisa problemas o situaciones difíciles que se presenten de manera sistemática. Básicamente, se pretende que el estudiante logre aplicar y hacer transferencia de las habilidades y permitir desarrollar el autoconocimiento de su propia personalidad y la aplicación de los conocimientos a la vida.

En este sentido el desarrollo de habilidades para procesar información y aprender implica: prestar atención a la forma de cómo se procesa la información, seguir un proceso riguroso de control y seguimiento de los logros alcanzados y de las limitaciones detectadas, aplicar las etapas

del aprendizaje conceptual y procedimental hasta lograr la información de las imágenes y de los hábitos deseados, incluyendo todos los niveles de comprensión, abstracción generalización considerados en el modelo que se propone, estar informado acerca de los conocimientos, métodos, técnicas y estrategias que permitan estimular la mente y el desarrollo de las habilidades del pensamiento y a la adquisición de nuevos conocimientos.

b.2 Habilidades de resolución de problemas

Por habilidad de resolución de problemas se entiende aquél tipo de capacidad que una persona posee en virtud del aprendizaje organizativo, la comprensión, la emisión de juicios de valor y, sobre todo, el desarrollo del pensamiento propositivo. No cabe duda que esta resolución de problemas viene dada por las habilidades analíticas y sintéticas, pues de lo que se trata es que los estudiantes organicen sus esquemas de actuación y lo lleven a cabo en un tiempo predeterminado.

Dewey (1999) planteaba que la resolución de problemas se encuentra en el principio del aprendizaje del aprender haciendo, porque es ahí, donde el alumno siente una necesidad de resolver problema, lleva a cabo un procedimiento mental (análisis y síntesis) y luego lo ejecuta. Cuando el estudiante no es capaz de realizar la ejecución tal y como la había pensado, entonces se da un proceso de realimentación a fin de conseguir los resultados esperados.

No existen hombres o mujeres que en su vida que no hayan tenido un problema o conflicto. Los problemas son inherentes al ser humano. Ahora bien, buscarles solución es nuestra responsabilidad como forma de producir estados superiores. Cualquier problema resuelto requirió cambio y ese cambio contribuyó a la creación de mejores condiciones para uno mismo o para el entorno. Nuestros aprendizajes para resolver problemas pasan por resolver problemas experimentando diferentes estados emotivos: dolor, confusión, temor, inseguridad entre otras.

Sujetos sociales

- Docentes y estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la docencia superior.

Ámbito espacial

Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador de la Ciudad de Santa Ana. Ubicación: Final de la Avenida Fray Felipe de Jesús Morago Sur (al sur del estadio Oscar Quiteño).

Ámbito temporal

La investigación se desarrolló entre el mes de julio de 2017 y el mes de enero de 2018.

1.2 Problema de la investigación

Al hacer un análisis de las estrategias didácticas centradas en la actividad cognoscitiva, para vincularlas con la formación académica de la maestría en Profesionalización de la docencia, implica referirse al contexto en que esta tiene lugar, pues en la actualidad la educación superior está sufriendo cambios importantes en cuanto a la especialización de sus cuadros académicos; por lo tanto determinar las eficacias de dichas estrategias es clave para tipificar la calidad de la formación posgraduada.

Pérez (2010) asegura que la formación posgraduada se encuentra en el reduccionismo de los conocimientos pues es desarrollado por una didáctica parcializada, aislada y limitada en la mayor parte de los abordajes de los contenidos teóricos y prácticos, según él, dominar una estrategia didáctica no significa ser eficiente en la enseñanza, lo que significa que la universidad no ha separado el modelo verbal de la enseñanza ni la retórica como única técnica de persuasión. A esto se le suma que los catedráticos desarrollan contenidos que no están definidos ni identificados dentro de lo que estipulan los programas de estudio.

Cuando se entrevistaron a estudiantes de la maestría (8, 9 y 22 de septiembre) señalaron lo siguiente:

Cuadro 1. Resultados de entrevistas sobre el tipo de estrategias utilizadas en la Maestría en Profesionalización de la docencia Superior.

No. Preguntas	Primero año	Segundo año
1. Tipo de estrategias utilizadas	<ul style="list-style-type: none"> - Transmisionistas. - Reproductivas y explicativas. - Trabajo grupal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Transmisionistas. - Exposiciones grupales. - Trabajos en grupo.
2. Nivel de exigencia	<ul style="list-style-type: none"> - Bajo y medio. La lectura de textos u obras científicas es mínima. - No hay hábitos de lectura en los estudiantes. - La lectura se reduce a 20 o 30 páginas como máximo dentro del ciclo. 	<ul style="list-style-type: none"> - No hay hábitos de lectura. - Las clases se reducen a lo experiencial. Cuando participan los estudiantes lo hacen desde una perspectiva de su ámbito laboral, pero no de los constructos teóricos que se abordan. - Se reduce a la puntualidad en las clases.
3. Comprensibilidad de la enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> - Los conocimientos adquiridos quedan solo en la conceptualización de los contenidos. - El interés por parte de los estudiantes está basado en la nota a obtener. - Se evalúa para verificar conocimientos. - No se evalúa al docente en las dimensiones de abordaje de conocimientos y de tareas de aprendizajes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Insatisfacción por la comprensión de los contenidos dado que no se abordan con la calidad esperada.
4. Enlace entre la teoría y la práctica	Se reduce a la elaboración de ensayos, escritos (resúmenes, síntesis), elaboración de láminas de PowerPoint, entre otros.	

Indica las estrategias que son utilizadas comúnmente en el desarrollo de las prácticas educativas (Elaboración propia).

Los resultados son evidentes; sin embargo, al profundizar en el tipo de estrategias, se visualiza que no existe una noción holística por parte de los estudiantes sobre las estrategias pues confunden modelo didáctico con métodos y técnicas de enseñanza, al contrastarlo con lo manifestado por Labarrere y Valdivia (2007), se infiere que a pesar de haber estudiado casi dos años o un año respectivamente no hay manejo categorial de las formas del trabajo docente. Lo

que equivale a decir que la realización de tareas que se realizan en la maestría no llega a provocar el mayor efecto en el aprendizaje de los estudiantes, sino un valor numérico que se reduce al cumplimiento de una buena calificación.

Para Ciciliano (2017, entrevista realizada el 6 de octubre) el problema de la calidad de la maestría en profesionalización de la docencia se debe a:

La poca exigencia y a la falta de compromiso por parte de los maestrandos, en el que la apropiación de los aprendizajes se vuelve un mito o una utopía. La mayoría de ellos estudian una maestría por estar a la moda, por acreditarse, pero no por servir o transformar los procesos educativos a los que están llamados a intervenir.

Lo especificado por Ciciliano se asemeja a la asistencia a diplomados en el que el proceso de enseñanza aprendizaje se convierte en una actividad poco efectiva, desarrollada en la mayor parte de los casos, por inexpertos.

En palabras de Sigüenza (Vicedecano de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente. 2017, conversatorio realizado el 11 de octubre) la maestría no reúne los mínimos de exigencias en la asimilación de conocimientos, ni la efectividad de las estrategias que se asumen para desarrollar una clase:

Por ejemplo, cuando se impartió el módulo "Un marco conceptual de la docencia", los textos eran bajados de Internet, sin ningún análisis de desarrollo. Las láminas de PowerPoint ni siquiera eran elaboradas por el catedrático, a tal grado que, si un estudiante lo buscaba en google, era fácilmente encontrado. Las explicaciones que proporcionaba el catedrático no poseía el sustento teórico, más bien solo se pedía la palabra a los estudiantes, de modo que fueran ellos quienes se expresaran libremente.

La dinámica de los procesos de aprendizaje a nivel superior, según Labarrere y Valdivia (2007) obedece a un proceso planificado en el que el catedrático diseña el proceso docente educativo, basado en las leyes de la enseñanza y en los principios didácticos; lo que además es clave distribuir el tiempo de acuerdo a los métodos y tareas que han sido seleccionados para lograr los objetivos.

Al consultar a los estudiantes sobre la presentación de la planificación didáctica en las clases por parte de los catedráticos, manifestaron que la mayoría de ellos la presentan y la discuten en el primer día del desarrollo del módulo; sin embargo, esta no es desarrollada tal y como se

presentó, e inclusive los métodos de enseñanza que se establecen en ella, son sustituidos bajo el criterio de la rutina y por «el salir del paso». A esto hay que agregarle que muchas cartas didácticas no son desarrolladas en el tiempo establecido ni se les prepara a los estudiantes a que la utilicen para determinar el sistema programático de las tareas evaluadas.

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje son instrumentos de los que se vale el docente para contribuir a la implementación y el desarrollo de las competencias de los estudiantes. Con base en una secuencia didáctica que incluye inicio, desarrollo y cierre, es conveniente utilizar estas estrategias de forma permanente tomando en cuenta las competencias específicas que pretendemos contribuir a desarrollar. Es decir, estrategias que permiten recabar conocimientos previos y organizar o estructurar contenidos de acuerdo a las necesidades del alumnado; ya que son el punto de partida del docente para guiar su práctica educativa en la consecución de los alcances esperados.

Por ello una adecuada utilización de estrategias puede facilitar el recuerdo y el aprendizaje significativo, en este sentido la clave de este tipo de aprendizaje radica en relacionar el nuevo material con las ideas ya existentes en la estructura cognitiva del estudiante. Por consiguiente, la eficacia de tal aprendizaje está en función de su carácter significativo, y no en las técnicas memorísticas.

Finalmente, para resolver una situación nueva, el sujeto necesita poder utilizar de manera estratégica los conocimientos que posee y, además, saber apropiarse de otros nuevos para lograr su objetivo. Surge entonces, el desafío de convertir los métodos de enseñanza en métodos para el aprendizaje, pues, a fin de cuentas, la clave del estudio es que el estudiante se apropie de sus conocimientos de manera activa.

Vale la pena señalar que las estrategias de enseñanza adquieren preponderancia sobre la tutela de modelos didácticos establecidos, dado su fundamento se encuentra en localizar los roles de sus autores principales: docente y estudiante.

Testimonios de docentes y estudiantes de la carrera (2017, entrevista dirigida a Zelaya y delgado) han demostrado que, si bien es cierto, el desarrollo de las prácticas educativas están basadas en el aprendizaje grupal a nivel de plan de estudio, no existe un modelo didáctico que concrete dicho enfoque, pues en muchos casos los docentes aplican estrategias didácticas que no se encuentran conferidas en la perspectiva de los "grupos operativos", que es la base del

modelo pedagógico que debe desarrollarse. Por eso es importante la realización de este estudio, pues la dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje se vincula con el desarrollo y formación profesional especializada en la resolución de problemas y en la capacidad para interpretar y producir conocimiento.

1.3 Justificación de la investigación

En la actualidad los alumnos representan dificultades en su aprendizaje debido a diferentes factores que obstaculizan el desarrollo cognitivo. Uno de ellos, es la ausencia de estrategias metodológicas llamativas y relacionadas con la realidad, que permitan al estudiante contextualizar los conceptos y de esta manera apropiarse de ellos; se requiere que durante el desarrollo del proceso de formación, transmisión y adquisición del conocimiento, el docente implemente estrategias que conlleven al alumno a aprender, con un objetivo general, que muestre los diferentes impactos de la utilización de estrategias de enseñanza y de aprendizaje en el aula de clase, y que propicien en sus estudiantes habilidades como aprender a pensar, aprender a aprender y aprender a hacer; como profesionales capaces y eficientes que la sociedad demanda.

Toda formación posgraduada es producto de una actividad planificada, que se organiza a nivel de planes didácticos y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje; por lo que la congruencia entre ambas es una referencia básica para demostrar la necesidad de llevar a cabo este estudio. En esta misma secuencia, las estrategias didácticas representan el componente fundamental para concretizar la labor del docente, tanto a nivel de metodología de la enseñanza como evaluación de los aprendizajes, ya que las condiciones pedagógicas son factores básicos para desarrollar habilidades en su dimensión analítica y de resolución de problemas.

Es por ello que como investigadoras interesa comprender la importancia que tiene las estrategias cognitivas para el desarrollo de habilidades analíticas y de resolución de problemas en los alumnos de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior, ya que es una necesidad ineludible hacer este estudio, desde una perspectiva interpretativa y no desde el paradigma cuantitativo, que está basado en la emisión de juicios de valor.

Determinar la situación real que viven los estudiantes durante el proceso de formación de la maestría, en cuanto al desarrollo de habilidades de resolución de problemas; tomando en cuenta que las personas con preparación académica, poseen las habilidades cognitivas, para

desarrollar con éxitos los problemas del ámbito laboral y de la vida diaria, constituye el gran desafío de esta investigación, pues la incongruencia del modelo pedagógico que se especifica en los planes de estudio y el modelo didáctico que se desarrolla en las prácticas educativas es un fuerte motivo para comprender la dinámica de las estrategias didácticas asumidas por el docentes y el aprendizajes significativos.

Desde estas consideraciones, se señalan tres motivos que fueron los impulsaron de la selección de este objeto de estudio:

- a) No se han realizados investigaciones en la maestría en profesionalización de la docencia que hagan referencia a los vínculos entre las estrategias didácticas centradas en la actividad cognoscitiva y el desarrollo de habilidades analíticas y de resolución de problemas. Cuando se consultó la biblioteca de la carrera, solo se encontró una tesis que se perfilaba sobre el desarrollo o aplicación de los principios didácticos en las especialidades de las ciencias médicas.
- b) La incongruencia entre modelo pedagógico especificado en los planes de estudio y el modelo didáctico desarrollado en las prácticas educativas, permitió realizar una investigación desde una perspectiva etnográfica educativa, dado que se tomó como premisa el sentido y desarrollo de la constitución de los grupos de estudiantes como que fueran grupos sociales.
- c) La finalidad de la investigación apunto a la comprensión del objeto de estudio más que a la emisión de juicios de valor.

1.4 Propósitos de la investigación

Como la investigación es de corte cualitativa en su expresión etnográfica, entonces sus propósitos están orientados a la comprensión más que al conocer (Merling, 1998), dado que el rol del investigador se configura sobre la base de la perspectiva intersubjetiva (Goetz-LeCompte, 1988) que indica que un estudio social se caracteriza a partir de la pregunta: ¿por qué se hacen las cosas de esa manera?

En otras palabras, la investigación tiene como propósito responder a la pregunta deducida de lo especificado por Goetz-LeCompte (1988): ¿por qué es importante la estrategia didáctica

centrada en la actividad cognoscitiva para desarrollar habilidades analíticas y de resolución de problemas? Las respuestas son variadas, dado que existen constructos teóricos que fundamentan el estudio de tales estrategias y que permite comprender su dinámica en la promoción de los aprendizajes de los estudiantes de dicha carrera; por lo que es necesario partir de la percepción que los catedráticos y los estudiantes poseen a fin de comprender esta dinámica de vinculación entre una categoría y la otras.

Esto quiere decir que, al responder a esta pregunta, es necesario estructurar las subcategorías del método expositivo, reproductivo y de enseñanza problémica (estrategias de la actividad cognoscitiva) y de las habilidades analíticas y de resolución de problemas (desarrollo de habilidades), dado que permitirá secuenciarlas a fin de obtener una información fiable sobre el objeto de estudio que se abordó.

1.5 Rol de las investigadoras

En el estudio el rol de las investigadoras consistió principalmente en:

- Búsqueda de la verdad por medio de sus procesos de investigación, de tal forma que se realice de a la finalidad de la investigación.
- Participantes ya que, como estudiantes activos en la maestría en Profesionalización de la docencia Superior, contamos con la potestad para criticar el proceso académico que se desarrolla dentro de esta.
- Intérpretes, ya que como investigadoras interpretamos la realidad que se vive dentro de la maestría, para ello se utilizaron técnicas e instrumentos en la investigación.

1.6 Finalidad de la Investigación

Esta investigación se encaminó a responder a la pregunta de investigación: ¿por qué en la maestría en profesionalización de la docencia las estrategias didácticas centradas en la actividad cognoscitiva se relacionan con el desarrollo de habilidades analíticas y de resolución de problemas? Las respuestas se configuraron en la taxonomía existente de este tipo de estrategias, las cuales son: a) explicativas; b) reproductivas y; c) enseñanza problémica.

A raíz del surgimiento de la maestría y su modelo pedagógico establecido en los planes de estudio (aprendizaje grupal) y su incongruencia con el modelo didáctico que se tendría que desarrollar en las prácticas educativas, la investigación buscaba interpretar si la aplicación de estas estrategias didácticas se concretizan en el desarrollo de habilidades analíticas y de resolución de problemas, pues la formación posgraduada no puede prescindir de este tipo de capacidades, ya que el éxito de todo profesional radica en la producción de conocimientos y en la demostración-experimentación de los distintos tipos de saber en algún área disciplinar.

Por lo tanto, la investigación se perfiló respondiendo a esta pregunta, focalizada desde las siguientes secuencias o asociaciones:

- a) ¿Por qué las estrategias didácticas explicativas se relacionan con el desarrollo de habilidades analíticas?
- b) ¿Por qué las estrategias didácticas reproductivas se relacionan con el desarrollo de habilidades analíticas?
- c) ¿Por qué las estrategias didácticas de la enseñanza problémica se relacionan con el desarrollo de habilidades de resolución de problemas teóricos y prácticos?

Capítulo II

Sujetos del estudio, entorno y antecedente

2.1 Sujetos del estudio

Dentro de la perspectiva de la etnografía de la educación, el investigador selecciona a los sujetos de estudio de acuerdo a la determinación muestral cualitativa (Ver capítulo IV), tal y como se indica en los principios de intersubjetividad y de participación voluntaria de los estudiantes en acción. En otras palabras, los sujetos de estudios son: docentes y estudiantes de la carrera.

2.1.1 Docentes que desarrollan las asignaturas de la carrera

Cuadro 2. Características docentes que han impartido clases en la Maestría en Profesionalización de la Docencia.

No.	Características	Especificaciones
1	Especialidad docente	<ul style="list-style-type: none"> – Doctor en filosofía y filología. – Doctor en educación. – Maestros en profesionalización de la docencia superior. – Maestro en Administración de la educación. – Maestros en psicología- – Maestro en Educación para la paz.
2	Asignaturas impartidas	Todas las asignaturas que se encuentran dentro de la malla curricular (pensum).
3	Discurso pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> – Dominio de conceptos y categorías acordes a la asignatura o módulo desarrollado. – A veces se han asignado responsabilidades académicas no acordes a la especialidad que posee el catedrático que asumirá la asignatura. – Asequibilidad de la clase y desarrollo de la amenidad para generar una situación emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

		<ul style="list-style-type: none"> - Lenguaje interactivo para la promoción de aprendizajes significativos. - Ejemplificaciones acordes a los temas.
4	Relaciones interpersonales con los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - Las relaciones sociales favorecen los aprendizajes. - A través de las actividades/tareas de aprendizaje, se desarrollan amistades o relaciones interpersonales favorables. - A veces hay docentes que se aíslan y manifiestan que las relaciones con sus estudiantes deben ser profesionales y no de amistad.
5	Formas de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstica, formativa y sumativa. - Ensayos, demostraciones didácticas, representaciones esquemáticas, entre otros, son actividades donde se aplican estas formas de evaluar (diagnóstica, formativa y sumativa)

2.1.2 Estudiantes de la carrera

Cuadro 3. Características de los estudiantes de la carrera de Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior (2016-2017).

No.	Características	Especificaciones
1	Número de estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - Se cuenta con 17 alumnos de primer año y 15 de segundo año inscritos en la maestría.
2	Especialidad	<ul style="list-style-type: none"> - Lic. En Ciencias de la Educación con especialidad en I y II ciclo de Educación Básica. - Lic. En Idioma Ingles (opción enseñanza) - Lic. En Contaduría Publica - Lic. En Enfermería. - Doc. En Medicina - Lic. En Sociología. - Lic. En Administración de Empresas. - Ingeniería Industrial. - Lic. En Mercadotecnia. - Lic. En Psicología.

		<ul style="list-style-type: none"> - Lic. En Letras. - Lic. En Ciencias Jurídicas
3	Relaciones interpersonales con sus compañeros	<ul style="list-style-type: none"> - Las relaciones personales dentro de los grupos son favorables. - Las actividades ex aula favorecen los lazos de comunicación que ya existen entre estudiantes. - Como en todo curso existen subgrupos dentro de él.
4	Relaciones interpersonales con los docentes	<ul style="list-style-type: none"> - Existe buena comunicación con los estudiantes, ya que se observa el respeto y a la vez confianza entre docente y alumno. - La comunicación es empática basada en el ámbito académico. - Esta comunicación persiste luego que los catedráticos dejan de ser los guías de los módulos.
5	Habilidades de escritura	<ul style="list-style-type: none"> - Como es normal en todo curso académico existen los estudiantes con la capacidad y el hábito de lectura. - Así como los que poseen esa especialidad académica. - Pero hay que mencionar que son pocos los que escriben un artículo científico...
6	Habilidades de lectura	<ul style="list-style-type: none"> - En cuanto a las habilidades de lectura, consideramos que solo se hace la lectura que es asignada en los módulos. - Por el tiempo y las responsabilidades laborales que poseen los estudiantes inscritos en la maestría. - No todos tienen desarrolladas las habilidades de lectura.
7	Uso de tecnología educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes utilizan con facilidad el equipo multimedia. - Proyector de acetatos - Como otros buscadores y programas que son útiles en el área de la educación.

2.2 Entorno: Facultad Multidisciplinaria de Occidente

Por la necesidad que existía en la población salvadoreña de expandir la educación Superior, específicamente en la zona occidental, surge la creación de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente.

En abril, de 1965 inicia la gestión administrativa y en mayo de ese mismo año abre las puertas al estudiantado en el auditorium del Colegio Bautista. Inicia sus actividades con el nombre de Centro Universitario de Occidente administrando los mismos planes y programas de estudio que lleva cada una de las Facultades de la unidad Central. (Centro Universitario de Occidente, 1988)

A partir de este año funcionó como un centro orientador del desarrollo profesional, en el que se determinaba las bases académicas y científicas donde se forjaban los estudiantes, que más tarde ingresaban a la unidad central de la Universidad de El Salvador. En Acuerdo N° 46 del honorable Consejo Superior Universitaria, celebrada el día 16 de junio de 1965, se determinó que el centro debía tener:

- Autonomía Académica y Administrativa
- Ejecutar eficientemente los planes y programas propuestos
- Planificar y desarrollar iniciativas de acuerdo con las necesidades de la zona.

(Universidad de El Salvador, 2006, págs. 298-299)

La creación de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente se dio en razón de la importancia económica y geográfica de la zona y por el alto interés demostrada por la población en general, por tanto, el consejo Superior Universitario en uso de sus facultades legales y con base en el Art. 56 letra (a) inciso 6º El Estatuto Orgánico decreta las siguientes bases orgánicas sobre la creación del Centro Universitario de Occidente. De la cual se presentan los primeros 5 de 17 Artículos que la conforman:

Art. 1. Créase el Centro Universitario de Occidente, Organismo integrante de la Universidad de El Salvador, con sede en la ciudad de Santa Ana.

Art. 2. El Centro Universitario de Occidente se regirá por la Ley Orgánica y Estatuto Orgánico de la Universidad de El Salvado, por los acuerdos generales dictados por los organismos centrales de esta, de manera especial por este acuerdo y por los reglamentos especiales que lo rigen.

Art.3. El Centro estará integrado por los organismos e instituciones docentes y científicas que sean indispensables para la realización de las funciones inherente a su naturaleza y fines, por el personal administrativo y docente, por los alumnos y por el personal auxiliar.

Art. 4. El centro contara con las facilidades académicas suficiente para ofrecer los estudios que integran las distintas carreras profesionales de la Universidad de El Salvador; con ese objetivo tendrán los mismos departamentos de servicios generales existente en el Centro de Salvador: Física y

Matemática, Ciencias Biología y Químicas. Además, el Centro contara con un departamento de Ciencia Sociales, Filosofía y Letras. Este departamento será integrado con diversa sección generales: Filosofía, Letras, Artes, Ciencias de la Educación, Ciencias Sociales y todas aquellas que sean necesarias para impartir la docencia básica.

Art. 5. El centro Universitario de Occidente tendrá como funciones principales:

- a) Crear las condiciones pedagógicas en dispensables para la formación integral del estudiante que ingrese al centro.
- b) Organizar en la zona cursos de capacitación y perfeccionamiento del nivel universitario, de preferencia aquellas que reclaman el desarrollo agrícola, ganadera e industrial de la región.
- c) Realizar de extensión cultural.
- d) Desarrollar programas de orientación vocacional.

Campus Occidente (2006, págs. 3-4)

Con ello, se evidencia que el Centro Universitario de Occidente, que en 1992 se convirtió en Facultad Multidisciplinaria de Occidente, fue un escenario que promulgaba por una formación científica y exigente, a fin de desarrollar hábitos profesionales cuyas dimensiones son académica, la proyección social y de investigación científica.

Para efectos de visualización mejor, en la siguiente página se muestran los datos de la carrera que ofrece la Facultad Multidisciplinaria de Occidente:

CARRERAS QUE ADMINISTRA LA FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE		
DEPARTAMENTO	CARRERA	NIVEL DEDESARROLLO AUTORIZADO
Medicina	Doctorado en Medicina	Pénsum Completo
Ciencias Jurídicas	Licenciatura en Ciencias Jurídicas	Pénsum Completo
Ciencias Agronómicas	Ingeniería Agronómica	Pénsum Completo
Humanidades	Licenciatura en:	
	* Sociología	Pénsum Completo
	* Psicología	Pénsum Completo
	* Idioma Inglés opción Enseñanza	Pénsum Completo
	* Ciencias de la Educación	Pénsum Completo
	* Letras	Pénsum Completo
	Profesorado en:	
	* Educación Básica para Primero y Segundo Ciclos	Pénsum Completo
	* Ciencias Sociales	Pénsum Completo
	* Lenguaje y Literatura	Pénsum Completo
Idiomas	* Inglés para Tercer Ciclo de Educación Básica y Educación Media	Pénsum Completo
Ingeniería	Ingeniería:	
	* Civil	Pénsum Completo
	* Industrial	Pénsum Completo
	* Mecánica	4 ciclos
	* Eléctrica	4 ciclos
	* Química	4 ciclos
	* Sistemas Informáticos	Pénsum Completo
Ciencias Económicas	Licenciatura en:	
	* Contaduría Pública	Pénsum Completo
	* Administración de Empresas	Pénsum Completo
Química y Farmacia	Licenciatura en:	
	* Química y Farmacia	6 ciclos
Ciencias Naturales	Licenciatura en:	
	* Ciencias Químicas	Pénsum Completo
	* Biología	Pénsum Completo
	* Profesorado en Ciencias Naturales para Tercer Ciclo de Educación Básica y Educación Media	Pénsum Completo
Matemática	* Profesorado en Matemática para Tercer Ciclo de Educación Básica y Educación Media	Pénsum Completo

Cuadro 4. Datos de las carreras que administra la Facultad Multidisciplinaria de Occidente

2.3 Referentes Históricos de la metodología de la enseñanza en la carrera de Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior

Hablar de modelo de enseñanza en la carrera en Profesionalización de la Docencia Superior, implica detenerse en el origen, en la creación del plan de estudio en 1997, cuando un grupo de docentes Universitarios de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente acudió a la unidad Central (UES), a recibir el Diplomado denominado «*Metodologías de la Enseñanza Superior*» promovido por la Secretaría de Asuntos Académicos (SAA). La dinámica que emprendió la SSA estaba vinculada con el cambio curricular de todas las carreras universitarias, de modo que la universidad pudiera estar a todo con el desarrollo tecnológico y científico de ese entonces.

En palabras de Zelaya (2017, entrevista realizada el día 6 de noviembre) esa preparación docente en metodologías de la enseñanza era una necesidad impostergable en el desarrollo del cambio curricular, ya que, según él, la SAA había considerado cambiar la concepción pedagógica del currículum universitario, a partir de la noción de «*Áreas Integradas*» y fortalecimiento del currículum actual mediante la teoría del aprendizaje grupal y de la investigación educativa.

Para 1998 dicho diplomado se transforma en la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior, que con la ayuda de los profesionales de la Universidad Autónoma de México se creó todo el plan de estudio que en la actualidad ostenta y que, sobre la mirada de ellos, eran necesarios transformar el proceso didáctico partir de la conformación de los grupos operativos y grupos de aprendizajes como un modelo innovador en el desarrollo del proceso didáctico. En torno a ello, Zelaya (2017, entrevista realizada el día 6 de noviembre) afirma que:

La Maestría se desarrollaba entre una dinámica de la metodología grupal que los profesores o facilitadores que vinieron de México incorporaron. Dicha metodología consistía en que los participantes de la maestría y los facilitadores revisaban los contenidos que se iban a desarrollar, es decir, ellos traían la propuesta y en la parte del encuadre decidían si dicha propuesta era operativa. A partir de acá explicaban la metodología del trabajo; en cada clase había dos profesores, uno era el encargado de coordinar el proceso de clase en la sesión, y el otro el que llevaba la observación durante todo el proceso de clase para ir viendo los diferentes aspectos que requieren la metodología grupal

Esto lo confirma Gutiérrez (2017, entrevista realizada el día 10 de noviembre) cuando expresó que la metodología grupal era toda una novedad en el trabajo docente – educativo, porque no solo implicaba la conformación de integrantes para un grupo; sino que generaba en cada miembro del grupo responsabilidades en torno a su aprendizaje. En este sentido la concepción del aprendizaje grupal especificaba la dinámica grupal y la técnica grupal como dos referentes fundamentales de dicha concepción. La dinámica grupal es lo que ocurre en el interior de cada grupo, los conflictos que se generan y la manera de resolverlos (Zelaya, 2017). La técnica grupal es todos aquellos dispositivos para lograr los objetivos del grupo. Por lo tanto, esta concepción fue elemental en el desarrollo curricular de dicha carrera y fue la que motivó que el proceso didáctico se desarrollara a plenitud en la especialización y profesionalización de los docentes-estudiantes.

Zelaya (2017, entrevista realizada el día 6 de noviembre) insiste en la radicalización del aprendizaje grupal, donde destacaba el rol del docente como mediador y facilitador de los

procesos de enseñanza aprendizaje. Para él, la metodología del aprendizaje grupal se centraba en objetivos cognoscitivos y en lo formativo, donde el primero hacía referencia a la parte teórica y, el segundo, tenía sus implicaciones en las siguientes dimensiones: formación ciudadana, participación socio comunitaria, cambio social, entre otras.

Para el año 2002, el Doctor Azcúnaga y otros profesionales de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente solicitaron que la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior fuera desarrollada en dicho centro educativo; por lo que todas las gestiones se orientaron en ese sentido a tal grado que para el ciclo II – 2002 iniciarán con 28 estudiantes – profesionales.

El plan de estudio y plan de implementación (I y II Generación) de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior fue presentado por el Dr. Raúl Azcúnaga López y fue aprobado según acuerdo N° 038-2003-2007 (VIII-13.3) con fecha 13 de diciembre de 2004; acuerdo N°54-99-2003 (VII-11. b) con fecha 19 de marzo de 2001, del CSU y acuerdo N°88-95-99 (X-1) con fecha 26 de noviembre de 1997. (Universidad de El Salvador, 2004)

Para dicha extensión del plan de estudio y para efectos legales se debió someter al Consejo Superior Universitario de la facultad Multidisciplinaria de Occidente dicha petición la cual decía de la siguiente manera:

La solicitud de expansión del Plan de Estudio dice de la siguiente manera: A solicitud de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente y con base en el dictamen de la comisión Académica de este organismo, el Consejo Superior Universitario, por 20 votos a favor acuerda.

1. Autorizar la expansión del Plan de Estudio de la Maestría en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente a partir del primer semestre del año 2001.
2. Autorizar el desarrollo de dicha Maestría como un Proyecto Académico especial, con las siguientes cuotas de matrícula y escolaridad:

Matricula	300 colones
Cuota mensual (6 cuotas por ciclo)	300 colones
Docentes de la UES	
Particulares	300 colones

3. Los fondos serán manejados por la colecturía habilitada y la Administración Financiera de la Facultad M. de Occidente, y se orientarán al sostenimiento de la Maestría y el desarrollo académico de dicha Facultad.

(Universidad de El Salvador, 2004).

Luego de una larga y constante gestión por parte de las autoridades de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, se logró implementar y así conservar lo que hoy en día sigue siendo la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior, aunque en palabras de Zelaya (2017, entrevista realizada el día 6 de noviembre) se perdió la esencia del aprendizaje grupal. Para él, la maestría de hoy solo representa un proceso tradicional basado en la transmisión de conocimientos, en la lectura de materiales de apoyo, en la elaboración de ensayos y en la lectura de ideas establecidas en láminas de PowerPoint. Para él, es necesario recobrar nuevos modelos didácticos donde se acentúen la formación especializada en docencia universitaria, de modo de responder a elevar el desarrollo profesional, a través de la docencia, la investigación y la proyección social.

Por otra parte, Zelaya (2017, entrevista realizada el día 6 de noviembre) enfatiza que uno de los problemas o limitaciones que enfrenta el post-grado de la Maestría en la Profesionalización en la Docencia Superior en cuanto al desarrollo de la metodología grupal son las siguientes:

- La disposición del docente por aplicar la metodología del aprendizaje grupal; ya que se requiere sacrificio por parte de los docentes
- Limitaciones en la contratación de docentes capacitados de desarrollar los principios de la Filosofía de la maestría
- Limitaciones de tiempo que pueda tener el docente
- La carga académica
- El desconocimiento del plan de estudio por parte de los docentes que vienen a trabajar a la maestría, esto debido a que algunos docentes que imparten los módulos no han cursado la Maestría en Profesionalización en Docencia Superior, a estas personas solo le han presentado el programa, pero nunca se le han explicado que la maestría tiene su filosofía para poder trabajar.
- El ausentismo de los alumnos durante el desarrollo de los módulos.

En este sentido, la metodología grupal ha venido decayendo por las dificultades citadas y que en la actualidad es innegable actualizar los planes de estudio y generar dentro de las prácticas educativas nuevas formas de enseñar, que se ajusten a las necesidades de formación especializadas en la educación superior.

Capítulo III

Presupuestos teóricos

3.1 El objeto de estudio como una totalidad

Los constructos teóricos que se presentan a continuación reflejan un examen categorial que han realizado las investigadoras en torno al objeto de estudio. Por eso, esta parte, es el resultado de las interpretaciones de la teoría pedagógica y su concepción educativa sobre las estrategias didácticas centradas en la actividad cognoscitiva y del desarrollo de habilidades analíticas y de resolución de problemas, dado que existen diversas clasificaciones sobre este tema y que sería imposible plantear en un referente capitular. En ese sentido, lo que se presenta es este extracto, a fin de visualizar su orientación dentro de las construcciones actuales realizadas en términos del estado del arte.

3.1.1 Las estrategias didácticas para la actividad cognoscitiva

En la actualidad se habla de estrategias, que faciliten la comprensión y el desarrollo de determinadas asignaturas, es por esto que para Pinedo (2010) las estrategias se refieren a las actuaciones basadas en lo que ya se conoce, conocimientos que vienen dados por las experiencias y por el aprendizaje.

Al hacer mención de estrategias didácticas, nos referimos a aquellos, procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa. (Feo, 2010, pág. 220)

En otras palabras, estrategias didácticas incluyen métodos, técnicas, actividades y tareas que se deben realizar, a fin de que el alumno construya sus aprendizajes y garantice el desarrollo de sus competencias. Esto se evidencia en la dinámica de inicio, desarrollo y cierre que, en el ámbito de la educación, constituye elementos vertebradores de la actividad de formación.

Prieto (2012, pág. 3) asegura que:

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje son instrumentos de los que se vale el docente para contribuir a la implementación y el desarrollo de las competencias de los estudiantes. Con base en una secuencia didáctica que incluye inicio, desarrollo y cierre, es conveniente utilizar estas estrategias de forma permanente tomando en cuenta las competencias específicas que pretendemos contribuir a desarrollar.

Desde esta óptica, estrategias forman parte de la actividad organizativa del docente que, a su vez, orienta el aprendizaje del estudiante a partir de actividades científicas y contextualizadas. De aquí se derivan tres elementos fundamentales: a) Las estrategias organizan la actividad del docente, porque se establecen sobre la base de intenciones pedagógicas; b) Las estrategias se contextualizan dentro de los procesos del grupo-clase, que constituyen los alumnos que se pretenden transformar; c) Las estrategias tienen su derivación gradual y nivel de dificultad.

Básicamente, el trabajo pedagógico del docente consiste en darle vida a las estrategias y someterlas dentro del campo de la efectividad de los aprendizajes. Si al usar una estrategia, no se desarrolla el aprender, entonces, el docente debe modificarla, pues de no ser así, la estrategia didáctica es inefectiva.

Por eso es importante tomar en cuenta lo que se expresa sobre las características de las estrategias, entre ello:

- 1. Desde la visión del sujeto**, una estrategia de aprendizaje alude a cómo piensa y actúa una persona cuando planea y evalúa su actuar en una actividad y sus resultados. Aquí, el significado de estrategia de aprendizaje designa operaciones cognitivas, donde el sujeto actúa en función de procedimientos internos de tipo cognitivo, que activan los procesos mentales propios del aprendizaje para adquirir el conocimiento. En términos laxos, una estrategia de aprendizaje está constituida por pasos mentales que ayudan a conseguir los saberes en una tarea. Desde esta visión, la secuencia que se produce es la siguiente: **Estrategias → procesos → conocimiento**
- 2. Desde una visión objetiva**, una estrategia de aprendizaje es una técnica, principio o regla que capacita a la persona para actuar autónomamente y resolver problemas. La estrategia se identifica con una secuencia de actividades, orientadas a un resultado.

(Mata & Gallego, 2009)

Las estrategias son herramientas que facilitan la adquisición de un objetivo de aprendizaje, por tanto, las estrategias didácticas son los métodos y técnicas que permiten la adquisición de aprendizajes en los estudiantes. Es por ello, que el docente moderno tiene la obligación de ser

facilitador de conocimientos, que no solo se explique o reproduzca lo que en la teoría se contempla si no, proponer ideas nuevas que despierten la curiosidad en sus alumnos, y propicien nuevos conocimientos que le ayuden a resolver problemas en su entorno.

a) Importancia de las estrategias didácticas explicativas. La necesidad de construir una enseñanza amena

También llamadas explicativas-Ilustrativas o Informativo-receptivo, estas estrategias son las más utilizadas, económicas o necesarias. Se basan en la exposición como transmisión de información o de conocimientos los recursos que se pueden mencionar dentro de esta técnica son: las láminas, las diapositivas y películas. La idea principal de esta estrategia es propiciar en el estudiante las condiciones para que este consolide su conocimiento y pueda propiciar la actividad mental y propiciar nuevos conocimientos.

Según la UNAN (1990, pág. 115), las estrategias o métodos explicativos:

Exige que la exposición no sea una comunicación de conocimientos elaborados, sino que mueva las ideas de los alumnos, promueva el interés para llegar a las conclusiones, es decir, que garantice la actividad mental del alumno y la comprensión del contenido.

En relación a lo anterior planteado podemos decir, que un docente que pretende que los estudiantes asimilen una exposición, este se puede valer de diferentes elementos que le sirvan de apoyo para el desarrollo de un contenido, como, en el caso de una exposición, el refuerzo a esta podría ser una película con contenidos similares o iguales.

Por otra parte, dentro de las estrategias explicativas podemos encontrar las clases expositivas del docente, esta estrategia, que predomina en cursos numerosos, consiste en la exposición lógica que realiza el docente en torno a saberes o contenidos (conceptuales y procedimentales). Usualmente, la participación de los estudiantes es reducida y se evidencia en preguntas o comentarios que ellos realizan al docente o viceversa.

Con respecto a las clases expositiva la UDLA (2015, pág. 225) sostiene que:

La selección y aplicación de esta estrategia implica que el docente reflexione sobre cuándo debe utilizarla y cuándo no. Por tanto, el docente debe saber, con claridad, cuándo realizar clases expositivas y cuándo no, saber cuándo liderar la clase y cuándo dejar que los estudiantes la lideren

(por ejemplo, después de una demostración), saber cuándo contestar o resolver una pregunta y cuándo cuestionarla, saber cuándo debe defender una determinada posición y cuándo proveer alternativas igualmente posibles.

Tomando como referencia lo anterior, la exposición como método didáctico posee ciertos procedimientos básicos para ser desarrollado en su plenitud, ya que en la actualidad pueden existir varios, sin embargo, por el nivel de profundidad, se presenta a continuación los procedimientos fundamentales para su ejecución:

Es recomendable que el docente espere a sus estudiantes y empiece por activar el conocimiento previo de estos, recordando, por ejemplo, los temas centrales de la clase anterior y señalando de qué se tratará la clase actual. Es decir, iniciar con una introducción de tal forma que ayude alertar a los estudiantes y obtener su información, acerca de la situación que se está produciendo, además proporciona algo tangible e interesante sobre el tema a pensar, revistiera y proporciona un refuerzo del contenido desarrollado en la clase anterior.

Luego de la introducción, la clase continúa y el docente debe graduar la información que va exponiendo. Esto se realiza a través de ayudas visuales o audiovisuales, apuntes y/o notas que le apoyan; también mediante el uso de recursos paralingüísticos o señales vocales (volumen, velocidad, entonación, inflexiones.) Y que le imprimen al saber o contenido abordado en la clase, la orientación que el docente requiere.

La exposición de la información debe durar entre diez y quince minutos debido, a que es el tiempo que el estudiante presta atención a la clase y es en ese tiempo que se pueden lograr aprendizajes significativos, luego de ese tiempo lo impartido no es de interés para el estudiante, y se distrae con otros temas como económicos, de relación con sus iguales, u con contenidos de otras materias que cursa en la actualidad. Si esto sucede lo que se recomienda es realizar un breve descanso o un cambio de actividad, que permitirá monitorear el nivel de profundidad del aprendizaje adquirido.

Un cambio de actividad durante unos 15 minutos ayuda a recuperar la atención de los estudiantes. En efecto, este cambio permite que el rendimiento de los estudiantes mejore, pudiendo llegar a un estado similar al del inicio de la clase. Es importante destacar que el cambio de actividad favorece, para que el estudiante consolide los conocimientos adquiridos y se muestre activo y abierto al refuerzo de este o ya sea, al desarrollado de un nuevo contenido.

Y finalmente, después de haber realizado todas las actividades señaladas, es oportuno que el docente formule un breve consolidado, puesto que este refuerza, en gran medida, la retención de lo tratado en clases. En efecto, si los estudiantes comunican lo aprendido al final de la clase, la retención será

mejor y más duradera. Por ejemplo, el docente puede realizar una breve síntesis, con la participación de los estudiantes, de los elementos más importantes tratados en la clase. Además, se sugiere conectar el cierre con la próxima clase a través de materiales del aula virtual, lecturas o actividades a realizar.

UDLA (2015, págs. 8,17)

Es responsabilidad única de los docentes lograr la atención de los estudiantes como guías y protagonistas del proceso de enseñanza, cabe recalcar que el maestro debe de poner sus conocimientos y experiencias en práctica con el fin principal que es generar en sus maestrandos la consolidación de aprendizajes.

Otra técnica que ayuda al docente para la realización es el desarrollo del método expositivo se hace necesario que el docente se auxilie de técnicas de enseñanza con el objetivo de facilitar la transmisión del conocimiento a los alumnos y realizar la clase de manera eficiente y eficaz. Entre ellas se encuentran los mapas conceptuales, que como tal son esquemas o diagramas para sistematizar una determinación información, partiendo de un dato general que se expresa mediante un concepto de jerarquía amplia, a fin de ir disminuyendo su importancia mientras se identifican los subconceptos. Al igual que estos mapas, también se encuentran las redes cognitivas, los mapas mentales, entre otros, que facilitan la comprensión y el análisis del tema expuesto.

A si es el caso de las demostraciones activas en las cuales el docente guía puede en una clase expositiva utilizar herramientas y estrategias de enseñanza que le permitan demostrar de forma auditiva, creativa y participativa el contenido que se está desarrollando, es decir; demostrar algo al grupo técnicas, habilidades, procedimientos, ejercicios, métodos de resolución, destrezas, secuencias, usos de materiales, argumentos, ecuaciones, experimentos, soluciones de ingeniería, realizaciones artísticas, entre otras.

Esta aplicación ayudará en gran medida a que los alumnos observen y manipulen de forma práctica la teoría que el docente quiere transmitir, es así como el estudiante se apropiará de su propio aprendizaje y el desarrollo cognitivo de todo el proceso de enseñanza aprendizaje. Por otra parte, para el desarrollo de esta técnica el docente puede utilizar un espacio adecuado para desarrollar dicha actividad, por ejemplo: un laboratorio, en una sala de música, en un polideportivo, en prácticas o en los preliminares de un taller, entre otros.

Vale la pena situar, desde esta perspectiva que la demostración consiste en:

Realizar y explicar ante un grupo de alumnos una acción compleja, difícil, peligrosa, relevante o con un material caro o escaso, con el fin de que la comprendan y puedan realizarla posteriormente de manera autónoma, se parte de que algunos aprendizajes pueden propiciarse por observación, mediante un modelo adecuado. Nos referimos a aprendizajes que tienen que ver con una correcta ejecución técnica, relativa a habilidades, deducciones lógico-matemáticas, herramientas u experimentos. (Herran, pág. 29)

La demostración se relaciona con la observación didáctica, dado que cuando el docente expone da a conocer lo que pretende con la observación, generando en este sentido para la ejemplificación y para el desarrollo de capacidades y habilidades. En este sentido la demostración adquiere preponderancia porque aquí se examina la posibilidad de que el alumno demuestre lo que ha aprendido, tomando como referencia la capacidad de concentración de los estudiantes.

b) Estrategias Reproductivas. Una forma de desarrollar el pensamiento en los estudiantes

Estos métodos tienen como esencia el desarrollo de las operaciones mentales y la independencia que debe tener el estudiante en su aprendizaje. Autores como Lerner (1977) y Skatkin (1983), han evidenciado que los estudiantes asimilan un tema o una situación que se presenta, cuando el docente les da libertad para narrar, describir o identificar la esencia de lo que se está estudiando; las mejores experiencias pedagógicas apuntan a que la reproducción puede ser teórica y práctica. (Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, 1990, pág. 123), porque se trata de que el estudiante adquiera la habilidad para estudiar y reproducir lo observado (teórico). En el caso de la reproducción práctica deben de recordar los pasos o procedimiento para la resolución de problemas. En este caso el estudiante se basa en la teoría para recordar lo aprendido.

Según la UNAN (1990):

Estas estrategias están dirigidas a que los alumnos logren, la reproducción del material expuesto por el docente, Se utilizan cuando el objetivo del docente es lograr el desarrollo de hábitos y habilidades en los estudiantes. Es decir, el alumno no puede reproducir en forma oral expositiva o escrita lo dicho

por el maestro o lo leído en el texto; el reproduce, cuenta o narra, describe o menciona. Siempre tiene un modelo. (pág. 123).

En otras palabras, la reproducción se vuelve como un proceso práctico, ya que permite que los alumnos reproduzcan los pasos seguidos en la solución de un problema, en la demostración hecha anteriormente por el maestro. Vale la pena enfatizar que estos métodos suponen:

Observación, ejecución y pueden llegar a etapas de trabajo independiente. El nivel más alto de la reproducción está dado cuando el alumno independientemente reelabora lo hecho o aprendido supone que esta estrategia es más frecuente y utilizada en materias como matemáticas, ya que, facilitan el aprendizaje a través de la reproducción, lo recomendable es que, esta estrategia sea empleada en conjunto con otras para propiciar un desarrollo creativo y no solo reproductivo en los estudiantes. (Universidad Nacional de Nicaragua, 1990, pág. 124)

Estos métodos son importantes para reconocer el valor que tiene la capacidad analítica del estudiante, su pensamiento lógico y todo lo que está asociado con su actividad cognoscitiva.

c) Estrategias sobre la enseñanza problémica. De los estudios de casos a los principios de la investigación-acción

Uno de los objetivos del Ministerio de Educación y de la Universidad misma es romper los esquemas tradicionales por un enfoque constructivista, en la cual busca que el docente sea un ente activo capaz de utilizar estrategias activas e innovadoras para el desarrollo de los contenidos dentro y fuera del aula, es decir; el docente se vuelve guía, orientador y facilitador del proceso de enseñanza aprendizaje. Es así como el docente le provee las herramientas necesarias al alumno para desarrollar las habilidades cognitivas para enfrentarse y dar posibles soluciones a cualquier problema o dificultad que se le presente, por tanto, el papel del docente es desarrollar alumnos entes críticos y analíticos de la realidad.

La resolución de problemas es un tema que en la actualidad se está desarrollando, por la necesidad de crear habilidades de análisis y de resolución de problemas.

Según Carroto (2008) La enseñanza desde esta perspectiva pretende poner el acento en actividades que plantean situaciones problemáticas cuya resolución requiere analizar, descubrir, elaborar hipótesis, confrontar, reflexionar, argumentar y comunicar ideas.

El aprendizaje basado en problemas es una metodología en la que se investiga, interpreta, argumenta y propone la solución a uno o varios problemas, creando un escenario simulado de posible solución y analizando las probables consecuencias. El alumno desempeña un papel activo en su aprendizaje, mientras que el docente es un mediador que guía al estudiante para solucionar un problema.

Sin embargo, el autor Prieto (2012) considera que los problemas deben alentar a los estudiantes a participar en escenarios relevantes al facilitar la conexión entre la teoría y su aplicación. Se puede trabajar con problemas abiertos o cerrados; los primeros resultan idóneos para el nivel universitario, pues son complejos y desafían a los alumnos a dar justificaciones y a demostrar habilidades de pensamiento.

Además, el autor plantea que el aprendizaje basado en la resolución de problemas posee las siguientes características:

- Ayuda a analizar con profundidad un problema.
- Desarrolla la capacidad de búsqueda de información, así como su análisis e interpretación.
- Favorece la generación de hipótesis, para someterlas a prueba y valorar los resultados.
- Vincula el mundo académico con el mundo real.
- Favorece el aprendizaje cooperativo.
- Permite desarrollar la habilidad de toma de decisiones.

(pág. 147)

El trabajo basado en problemas favorece el desarrollo intelectual de los estudiantes de manera autónoma, asimismo contribuye al trabajo grupal, a la activación de conocimientos previos, a la interacción del medio ambiente, al reconocimiento y de aceptación de los procesos sociales y finalmente a la evaluación de las interpretaciones del fenómeno estudiado. Por tanto, se requiere que el docente utilice estrategia de enseñanza acordes al tema a desarrollar, también que se exista una formación constante para lograr una educación eficaz en los alumnos.

Ante este apartado Pinedo (2010) plantea que la resolución de problemas supone la preparación por parte del maestro del material que tiene un carácter probélico, el docente deberá proponer a los estudiantes, los conocimientos y habilidades necesarias para resolver el problema siguiendo la lógica de la explicación dada, lo que constituye para ellos un modelo establecido.

Es importante hacer notar que el empleo de este método consiste principalmente una exposición. El objetivo es propiciar curiosidad, hacer que el alumno dude, desconfíe, que plantee

hipótesis. Por otra parte, según la UNAN (1990, pág. 124). El maestro muestra la a los alumnos la propia vía del pensamiento hacia la verdad muestra modelos del pensamiento científico, expone posibles soluciones y entre todas escoge la correcta.

En este sentido el alumno sigue la búsqueda mentalmente, asimila las etapas de solución del problema, gana en cada momento un peldaño en la independencia cognoscitiva que es fundamental en la realización posterior de tareas similares a las desarrolladas por los maestros, Por consiguiente, Grau, Bados y García (2014) supone que la educación basada en problemas tiene como objetivo, facilitar pasos para la resolución de problemas y dar posibles soluciones antes las interrogantes que se presentan a continuación:

¿Cuál es el problema? Esto es, ¿cuál es la situación actual?, ¿Cómo le gustaría que fuera y qué obstáculos le impiden alcanzar esta situación ideal?

¿Qué meta desea alcanzar? ¿Es realista y alcanzable?

¿Qué posibles soluciones hay para este problema? Tenga en cuenta lo siguiente: a) aplazar la crítica (las soluciones "locas" son bienvenidas), b) genere tantas soluciones como pueda, c) genere soluciones de distinto tipo.

¿Cuál es la mejor solución (no la solución perfecta)? Específicamente, decida qué solución responde mejor a las siguientes preguntas: a) ¿En qué medida resolverá su problema? b) ¿Puede llevarla a cabo realmente? ¿Cuánto tiempo y esfuerzo supondrá? c) ¿Cuáles son las consecuencias de esta solución para usted a corto y largo plazo? d) ¿Cuáles son las consecuencias de esta solución para otros a corto y largo plazo?

¿Cómo llevará a cabo esta solución? Esto es, ¿qué pasos necesita seguir para aplicarla?

¿Cómo sabrá si la solución funciona? ¿Qué indicadores empleará para saber si las cosas van tal y como estaban planeados?

Para concluir no existe un método único que sea el ideal para lograr los objetivos del proceso de enseñanza, pues las situaciones y posibilidades con que se enfrenta la práctica educativa son múltiples. Puesto que no es posible delimitar un único método didáctico, lo que se deberá hacer es relacionar todos los elementos de la programación en función de las características del alumnado y de las propias concepciones acordadas en el equipo del centro.

(Aragena, 2003)

El desarrollo de las habilidades cognitivas en el individuo propicia a ser entes pensantes capaces de producir sus propios pensamientos e ideas, en otras palabras, para mejorar el pensamiento del alumno en el salón de clases se hace necesario mejorar el lenguaje y su capacidad discursiva, así facilitara un razonamiento lógico y sistemático.

El docente Universitario tiene como objetivo en el proceso de enseñanza aprendizaje, lograr la teoría y la práctica a través de estrategias de enseñanza, de este modo busca que el alumno adquiere y conecte eficazmente el conocimiento con la realidad, y así obtener un aprendizaje significativo, una de la técnica es el estudio de casos. El estudio de casos es una metodología basada en el estudiante como protagonista del propio aprendizaje de forma activa, de esta forma, el docente enseña al estudiante los contenidos de las asignaturas basándose en casos reales, puede ser de su mismo entorno para que pueda generar mejor interés al aprendiz.

En este sentido Castillo (1999, pág. 2) considera el estudio de casos como "un método de investigación de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de entidades sociales o entidades educativas únicas".

Desde esta perspectiva el estudio de caso en palabras Yim (1989, pág. 23, citado en Universidad del Norte, núm. 20, julio, 2006, pág. 174) considera el método de estudio de caso apropiado para temas que se consideran prácticamente nuevos, pues en su opinión, la investigación empírica tiene los siguientes rasgos distintivos:

- Examina o indaga sobre un fenómeno contemporáneo en su entorno real
- fronteras entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes
- Se utilizan múltiples fuentes de datos, y
- Puede estudiarse tanto un caso único como múltiples casos.

En definitiva, el método o estratégica de estudios de casos integra diferentes aspectos que conllevan a desarrollar las habilidades del análisis y la síntesis de un problema determinado, de tal forma que el alumno pueda investigar para obtener datos tangibles y sistemáticos para dar posibles soluciones al fenómeno estudiado.

En este sentido, Chetty (1996, citado en Universidad del Norte, núm. 20, julio, 2006) indica que el método de estudio de caso es una metodología rigurosa que:

- Es adecuada para investigar fenómenos en los que se busca dar respuesta a cómo y por qué ocurren.
- Permite estudiar un tema determinado.
- Es ideal para el estudio de temas de investigación en los que las teorías existentes son inadecuadas.
- Permite estudiar los fenómenos desde múltiples perspectivas y no desde la influencia de una sola variable.
- Permite explorar en forma más profunda y obtener un conocimiento más amplio sobre cada fenómeno, lo cual permite la aparición de nuevas señales sobre los temas que emergen, y
- Juega un papel importante en la investigación, por lo que no debería ser utilizado meramente como la exploración inicial de un fenómeno determinado.

(pág. 175)

Las situaciones problemáticas han de ser identificadas previamente, seleccionadas y jerarquizadas debido a su importancia o de su urgencia en el contexto donde se desenvuelven. Dentro de este tipo de casos, la (Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo) se pueden considerar dos subgrupos:

- 1. Casos centrados en el análisis crítico de toma de decisiones:** esta propuesta metodológica pretende específicamente que los participantes emitan un juicio crítico sobre las decisiones tomadas por otro individuo o grupo para la solución de determinados problemas. En este supuesto, la narración debe presentar de manera minuciosa el proceso seguido en la situación descrita explicitando la secuencia de actividades y estrategias empleadas en la solución del problema que se intenta analizar. El proceso operativo que seguir se estructura básicamente en torno a tres fases:

En la primera, cada uno de los participantes estudia individualmente la toma de decisiones descrita en la narración presentada, toman notas y emiten su opinión sobre el proceso seguido atendiendo a las consecuencias que, desde su punto de vista, implica la decisión tomada al respecto. Es de interés también considerar y valorar las actuaciones que se atribuyen a los distintos personajes que intervienen en el escenario objeto de estudio.

La segunda fase del trabajo en equipo tiene como finalidad que los miembros del grupo participen en una sesión en la que tengan la posibilidad de expresar sus aportaciones críticas respecto al proceso presentado, de analizar en común todos los elementos y pasos del proceso de toma de

decisiones que se somete al estudio y expresar la valoración del equipo acerca de las acciones emprendidas y las consecuencias que, desde la opinión del grupo, se derivan de la solución planteada al problema.

En la fase final se contrastan y debaten las aportaciones de los distintos equipos y personas y se lleva a cabo la propuesta de los temas teóricos que se derivan del análisis de los procesos considerados. A partir de la identificación de los núcleos temáticos se abre un proceso de documentación y estudio de los temas seleccionados.

- 2. Casos centrados en generar propuestas de toma de decisiones:** este grupo de casos pretende el entrenamiento de los participantes en el estudio de situaciones que requieren la resolución de problemas, de manera que se impliquen en el proceso de toma de decisiones que, desde la opinión de los individuos y/o grupo, sea el más adecuado en la situación estudiada.

(pág. 6)

Y finalmente ante la cita anterior se puede deducir que este tipo de estrategias son más utilizadas didácticamente, ya que, como fase previa, incluye el estudio descriptivo de la situación en donde se define el problema al que se intenta dar solución.

3.1.2 Desarrollo de habilidades, destrezas y hábitos. Del análisis a la resolución de problemas

Las habilidades parten esencialmente de la cantidad de conocimientos que se poseen, así como de la capacidad de integración de los contenidos nuevos con los ya existentes. Es importante señalar que en el desarrollo de habilidades destrezas y hábitos va implícito la formación inicial del sujeto como un fundamento el cual la educación guía y ayuda a consolidar en todas sus dimensiones.

Para la UNAN (1990, pág. 33), "El hábito es la acción, cuyos componentes se automatizan como resultado de la ejercitación. El ejercicio es una vía importante para el desarrollo de habilidades y hábitos de trabajo intelectual". Estos procedimientos propician el perfeccionamiento sustancial y seguro de estas habilidades.

Cuando el proceso de enseñanza está bien estructurado, conocimientos, habilidades y hábitos interactúan en diferentes formas de ejercitación y trabajo independiente. Los ejercicios perfeccionan los conocimientos y son el medio fundamental para la formación y desarrollo de hábitos y habilidades. Deben distinguirse de forma general, dos tipos de ejercicios:

- Ejercicios de entrenamiento, cuyo fin esencial es la fijación del conocimiento o la aplicación inmediata de una regla asimilada. Ej.: de una definición de oraciones subordinadas; ponga ejemplos.
- Ejercicios que se utilizan para la búsqueda creadora de los alumnos, su razonamiento. Ej.: Demuestre que las oraciones siguientes poseen diferentes proposiciones. Los alumnos levantan la mano cuando desean intervenir. Ellos saben cuándo es preciso levantar la mano.

En la actualidad existe una gran variedad de ejercicios que la didáctica plantea como elementos de práctica (ejercicios). Para promover el desarrollo intelectual en los estudiantes; sin embargo, no se siguen o desarrollan con el fin de propiciar conocimientos nuevos y propios, sino con el fin de desarrollar reglas que se plantean con un orden ya establecido. Es necesario establecer ejercicios diferentes, los cuales deben provocar el desarrollo intelectual y la asimilación del contenido en estudio.

El alumno debe adentrarse independientemente en la tarea, determinar los elementos indispensables de carácter experimental y de cálculo, trazar la idea y el método de resolución de la tarea, resolverla, comprobarla y probar los datos obtenidos. El alumno no siempre está seguro de si domina o no las habilidades y conocimientos indispensables para alcanzar el fin. Debe, pues, estar preparado para las búsquedas investigativas y las actividades u operaciones independientes. UNAN (1990, pág. 33)

Los contenidos de las diferentes materias están orientados a propiciar conocimientos, los cuales deben de asimilarse y desarrollar habilidades intelectuales, y a través de la formación de un conjunto de conocimientos enseñen por medio de conceptos la concepción del mundo real a los alumnos.

En los objetivos de la educación se definen los conocimientos como un sistema general de conceptos que constituyen la base de las ciencias sobre la naturaleza, la sociedad y el pensamiento, así como, el carácter de dichos contenidos. Como en todo sistema, los conceptos no están aislados, sino que guardan relación unos con otros. La obtención de sistemas de conocimientos origina la comprensión de la esencia de los fenómenos y los hace disponibles y aplicables. Así los conceptos constituyen la forma fundamental con la que opera el pensamiento. En ellos se expresa el conocimiento de lo esencial y general en los objetos, hechos y fenómenos de la realidad, se penetra en la esencia de las regularidades del mundo objetivo. Relacionando estos conceptos es que se llega a formas más complejas del pensamiento, como son los juicios y razonamientos.

UNAN (1990, pág. 34)

En el desarrollo de la enseñanza sistemática, existen una serie de conceptos, los cuales al inicio de una asignatura permite una aproximación y enriquecimiento de los contenidos que posteriormente serán impartidos, así también permite desarrollar un pensamiento técnico, científico, actualizado e innovador el cual con la ayuda del docente debe favorecer un aprendizaje constructivista dejando atrás el tradicionalismo y el conductismo.

Se ha considerado que uno de los más graves errores de educación tradicional es fomentar que los alumnos aprendan los productos finales de la investigación científica, sin darles la oportunidad de pensar, ni de ser entes críticos y reflexivos volviéndose alumnos pasivos. Por tal razón se hace necesario que el docente motive y propiciar en ellos el proceso de la investigación para que desarrollen las habilidades de análisis y la resolución de problemas.

En ese sentido, y tomando en cuenta los elementos teóricos aquí citados, a continuación, se hará referencia a la importancia del análisis y de la resolución de problemas, como dos procesos mentales fundamentales en el que yace la formación sobre profesionalización de la docencia y que es imprescindible en cualquier proceso didáctico.

Importancia de habilidades analíticas

La formación del pensamiento crítico requiere precisa de las habilidades de análisis, interpretación, evaluación, inferencia y la autorregulación en el sujeto al ejecutar la actividad con una mentalidad abierta, flexible, asuma posiciones y está orientado en el qué hacer, por qué, cuándo, en qué creer o no, qué valor tiene para la sociedad y autoevalúa el proceso y los resultados de su aprendizaje, evidencia una actitud autorregulada. En este sentido para Shardakov(1977):

El análisis es un proceso, orientado hacia un determinado fin, de selección de los elementos que integran los objetos los fenómenos de la realidad, en sus rasgos y propiedades, así como de los nexos y relaciones que existen entre ellos, afín de estudiarlos con mayor amplitud y ´profundidad y conseguir un conocimiento integral de estos objetos y fenómenos. (pág. 84)

En otras palabras, el análisis significa aprender a pensar de manera analítica, crítica, creativa y además ser consciente de ello, es una habilidad que se aprende y que es posible perfeccionar con el apoyo de estrategias y la práctica constante. Existen ciertas habilidades del pensamiento que se activan de manera automática ante una situación, estas habilidades pueden activarse de

manera inconsciente en el sentido de que la persona no se da cuenta ni de cómo se activan o de cómo se hace uso de ellas, esta inconsciencia no permite que se haga un uso regulado de la habilidad.

Cuando pensamos, tenemos un propósito con un punto de vista, basado en suposiciones que llevan a implicaciones y consecuencias. Usamos conceptos, ideas y teorías para interpretar datos, hechos y experiencias, para contestar preguntas, resolver problemas y asuntos. Según la (Dra. Linda Elder y Dr. Richard Paul, 2003, pág. 5) Todo el pensamiento está definido por los ocho elementos las cuales se presentan a continuación: a) Generar propósitos; b) plantea preguntas; c) Usa información; d) Utiliza conceptos; e) Hace inferencias; f) formula suposiciones; g) genera implicaciones y; h) incorpora un punto de vista.

Ante este apartado es importante aclarar que la habilidad analítica está íntimamente ligada con el pensamiento. Muchas veces hemos escuchado las siguientes frases: ¡Piensa!, ¡Piensa antes de hacer y no hagas para después pensar lo que ya no puedes remediar!, ¿Qué piensas de tu infancia? Estos tipos de casos nos invitan a analizar, a reflexionar, a argumentar, a justificar con razones fundamentadas una decisión. Sin embargo, la última pregunta cuando se le pregunta se activa el pensamiento. Lo anterior muestra que la palabra pensar suele estar asociada a recordar, exponer una idea, dar una opinión, analizar, reflexionar, argumentar.

Por otra parte, Coordinación estatal de carrera administrativa, (2015) sostiene que:

El análisis pretende ser dinámico, no se da el uno sin la otra. "Primero se analizan las manifestaciones inmediatas de la existencia, descubriendo sus aspectos fundamentales. Luego se sintetizan estos elementos en la reconstrucción racional de la existencia, que se formula por medio de una hipótesis explicativa. (pág. 33)

En este sentido el análisis se hace activo dinámico, cuando el alumno pone en juego la observación y las inferencias de la realidad, por tal razón el docente debe utilizar estrategias que pongan al alumnos a utilizar los conocimientos y los juicios de valor ante cualquier fenómeno, así mismo aprovechar lo que el estudiante ya sabe, lo que conoce y lo que pueden deducir por si mismos; ya que la práctica de estrategias activas permitirán a los alumnos a trabajar juntos, por tanto; el docente debe realizar preguntas durante las clases para estimular la curiosidad si los estudiantes quieren saber algo, bien porque sienten curiosidad o porque les será de utilidad

en su vida diaria, así mismo aumentara la motivación por aprender, las preguntas hechas en clases llevaran a una mayor comprensión.

Y finalmente algunos autores manifiestan que habilidad analítica constituye un pensamiento tal como se presenta a continuación:

Según Askey y Gibson citado en Universidad Autonoma de Baja California, (2006) afirman que:

El pensamiento crítico es un proceso complejo que hace referencia a un repertorio de actividades cognitivas que actúan de manera conjunta, y que incluyen habilidades cognitivas, tales como: resolución de problemas, pensamiento lógico, perspectiva y percepción de ideas; análisis, evaluación y toma de decisiones. Estos autores apoyan la idea de que los profesores deberían usar preguntas dirigidas, con el fin de desarrollar el pensamiento crítico en sus estudiantes. Ellos sugieren que los profesores utilicen diferentes niveles de preguntas en sus clases:

- Preguntas literales para recordar información básica.
- Preguntas de traducción que haga que los estudiantes expresen la información de manera diferente.
- Preguntas de interpretación que permitan que los estudiantes encuentren relaciones entre hechos, valores y generalizaciones.
- Preguntas de aplicación para que transfieran ideas o conceptos a otros materiales.
- Preguntas de análisis que permitan a los estudiantes identificar pasos lógicos en los procesos de pensamientos y cómo llegar a conclusiones.
- Preguntas de síntesis que integra toda la información y la utiliza para la creación de una nueva idea.
- Preguntas de evaluación que les permita llegar a juzgar un valor.

(pág. 6)

Desde las primeras etapas, los niños desarrollan la habilidad analítica a través de la interacción con el medio y las relaciones interpersonales; tomando en cuenta que dichas interacciones juegan un papel preponderante para el desarrollo intelectual del alumnado, y que a través de ellas el aprendiz adquiere la capacidad para solucionar problemas de forma correcta; es decir adquiere la capacidad de comprender que una determinada acción tendrá una serie de consecuencias y por lo cual se debe tomar una serie de decisiones que ayudaran a resolver el

fenómeno presentado. Por tal razón el desarrollo de las temáticas de cada disciplina, las actividades y las estrategias que se utilizaran deben partir del interés, las necesidades del alumnado permitiendo el desarrollo de la metacognición en cada uno de ellos.

Desarrollo de la resolución de problemas

Durante las décadas anteriores el docente transmitía sus clases y el alumno solo recibía sus conocimientos, no se le daba la oportunidad de participar en clases se consideraba como una persona pasiva que solo reproducía los conocimientos transmitidos por el docente, hoy en día esos esquemas han venido desapareciendo. Ya que muchos docentes están implementando estrategias activas para desarrollar en los alumnos habilidades de resolución de problemas.

En este sentido las nuevas concepciones sobre los procesos de enseñanza aprendizaje pretenden que el aprendizaje produzca como consecuencia de la interacción del alumno con los conocimientos, pero también de la interacción positiva con los docentes y compañeros. Todo esto plantea la necesidad de que la tarea educativa se convierta en experiencia continua y agradable para los estudiantes, quienes deben ser tomados como sujetos activos y dinámicos.

En este sentido la Universidad Politécnica de Madrid (2008, pág. 4) define el aprendizaje basado en problemas como "una metodología centrada en el aprendizaje, en la investigación y reflexión que siguen los alumnos para llegar a una solución ante un problema planteado por el profesor".

Ante el apartado anterior se espera que el docente practique el constructivismo pedagógico, mediante el cual es entendido como un proceso activo y reflexivo, donde el alumno elabora y construye su propio aprendizaje a partir de la experiencia previa y de las interacciones que se establece con el maestro y con el entorno social y natural. Solo así el alumno atenderá su relación con el mundo y la necesidad de interactuar positivamente con él.

Generalmente, dentro del proceso educativo, el docente explica una parte de la materia y, seguidamente, propone a los alumnos una actividad de aplicación de dichos contenidos. Sin embargo, el Aprendizaje basado en resolución de problemas se plantea como medio para que los estudiantes adquieran esos conocimientos y los apliquen para solucionar un problema real o ficticio, sin que el docente utilice la lección magistral u otro método para transmitir ese temario.

De esta manera algunos autores definen el método de la siguiente manera:

- El método es un grupo de estudiantes que actúan de manera autónoma, aunque guiados por el profesor, deben encontrar la respuesta a una pregunta o resolución a un problema de forma que al conseguir resolverlo correctamente. (Universidad Politécnica de Madrid, 2008).
- El aprendizaje basado en problema es un "método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos (Barrows, 1986, citado en Morales y Landa, 2004, pág. 147).
- El aprendizaje basado en problemas "representa una estrategia eficaz y flexible que, a partir de lo que hacen los estudiantes, puede mejorar la calidad de su aprendizaje universitario en aspectos muy diversos". Así, el ABP ayuda al alumno a desarrollar y a trabajar diversas competencias. Entre ellas destacan las siguientes: a) Resolución de problemas; b) Toma de decisiones; c) Trabajo en equipo; d) Habilidades de comunicación (argumentación y presentación de la información); e) Desarrollo de actitudes y valores: precisión, revisión, tolerancia. (Prieto, 2006, citado en UPM, 2008, pág. 4).

De esta forma el aprendizaje basado en problemas se sustenta a través de la realidad que surge a partir de las interacciones con el medio ambiente y del ámbito social.

En palabras de Exley y Dennick (2007), citado en UPM (2008) el ABP es activo, cooperativo, centrado en el estudiante, asociado a su independencia y motivación. En este sentido, sus características principales son:

- Responde a una metodología centrada en el alumno y en su aprendizaje. A través del trabajo autónomo y en equipo los estudiantes deben lograr los objetivos planteados en el tiempo previsto.
- Los alumnos trabajan en pequeños grupos. se recomiendan que el número de miembros de cada grupo oscile entre cinco y ocho, lo que favorece que los alumnos gestionen eficazmente los posibles conflictos que surjan entre ellos y que todos se responsabilicen de la consecución de los objetivos previstos. Esta responsabilidad asumida por todos los miembros del grupo ayuda a que la motivación por llevar a cabo la tarea sea elevada y que adquieran un compromiso real y fuerte con sus aprendizajes y con los de sus compañeros.

- Esta metodología favorece la posibilidad de interrelacionar distintas materias o disciplinas académicas. Para intentar solucionar un problema los alumnos pueden y es aconsejable necesitar recurrir a conocimientos de distintas asignaturas ya adquiridos. Esto ayuda a que los estudiantes integren en un todo coherente sus aprendizajes.
- El ABP puede utilizarse como una estrategia más dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, aunque también es posible aplicarlo en una asignatura durante todo el curso académico o incluso puede planificarse el currículo de una titulación en torno a esta metodología.

(pág. 6)

Ante estas características se puede destacar; que el uso de estrategias de resolución de problemas en el desarrollo de Enseñanza Aprendizaje incrementa la motivación en la medida en que favorece el compromiso de los alumnos, así mismo promueve el aprendizaje significativo cuando el alumno adquiere el contacto con las situaciones de la realidad y del medio que lo rodea.

Por otra parte, según la UPM (2008) para que el desarrollo y la planificación del aprendizaje basado en la resolución de problemas se hace esencial tomar en cuenta los siguientes aspectos fundamentales:

- Que los conocimientos de los que ya disponen los alumnos son suficientes y les ayudarán a construir los nuevos aprendizajes que se propondrán en el problema.
- Que el contexto y el entorno favorezca el trabajo autónomo y en equipo que los alumnos llevarán a cabo (comunicación con docentes, acceso a fuentes de información, espacios suficientes, etc.)
- Seleccionarlos objetivos que, enmarcados dentro de las competencias establecidas en la materia, pretendemos que los alumnos logren con la actividad.
- Escogerla situación problema sobre la que los alumnos tendrán que trabajar. Para ello el contenido debe: Ser relevante para la práctica profesional de los alumnos, Ser lo suficientemente complejo (pero no imposible) para que suponga un reto para los estudiantes. De esta manera su motivación aumentará y también la necesidad de probarse a sí mismos para orientar adecuadamente la tarea, Ser lo suficientemente amplio para que los alumnos puedan formularse preguntas y abordar la problemática con una visión de conjunto, pero sin que esta amplitud llegue a desmotivarles o crearles ansiedad.

- Orientar las reglas de la actividad y el trabajo en equipo. Sabemos que, en ocasiones, trabajar en grupo puede crear tensiones, malestar entre los miembros, descoordinación, etc. Estos conflictos dentro de los grupos suelen ser beneficiosos para el crecimiento del grupo, si se solucionan adecuadamente. Para que estos problemas, cuando surjan, no entorpezcan demasiado el trabajo de los equipos, el docente puede proponer el reparto de roles dentro de los grupos. El coordinador, gestor de tiempos, moderador, etc. pueden ser algunos ejemplos. Todos los estudiantes, aparte de desempeñar estos roles, deben participar activamente en el trabajo común.
- Establecer un tiempo y especificarlo para que los alumnos resuelvan el problema y puedan organizarse. El tiempo puede abarcar determinadas horas, días e incluso semanas, dependiendo del alcance del problema. No se recomienda que el tiempo dedicado al problema sea excesivamente extenso ya que los alumnos pueden desmotivarse. También se pueden seleccionar los momentos en los que los alumnos estarán en el aula trabajando y aquellos en los que no necesitarán (si no lo desean) estar en la clase.
- Organizar sesiones de tutoría donde los alumnos (a nivel individual y grupal) puedan consultar con el tutor sus dudas, sus incertidumbres, sus logros, sus cuestiones, etc. Este espacio ofrece al tutor la posibilidad de conocer de primera mano cómo avanza la actividad y podrá orientarles, animarlos a que continúen investigando, etc. Las tutorías constituyen una magnífica oportunidad para intercambiar ideas, exponer las dificultades y los avances en la resolución del problema.

(págs. 7-8)

La planificación es una tarea fundamental en la práctica docente porque de esta manera dependerá el éxito o no de la labor de la docencia, además de que permite conjugar la teoría con la práctica pedagógica, desde esta perspectiva el docente no debe olvidar los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje para generar un aprendizaje significativo a través de estrategias activas que permitan al alumnado la participación activa capaz de transformar la realidad de manera eficiente y eficaz, así mismo desarrolle la habilidad de análisis y de resolución de problema.

3.2 Automovimiento

Uno de los aspectos fundamentales del quehacer educativo lo constituye, sin lugar a duda, las estrategias de enseñanza aprendizaje empleadas por los docentes para desarrollar las habilidades analíticas y de resolución de problemas. El docente que utiliza estrategias innovadoras para desarrollar las habilidades necesarias en el alumnado va generando un conocimiento amplio y significativo en el aprendiz de la realidad con la que se encuentra inmersa. En otras palabras, los mejores procesos didácticos son aquellos que se permanecen en la idea de que los estudiantes actúen ante situaciones reales, en el que las competencias y la manera de obrar, representan la esencia de la dinámica educativa.

La enseñanza problémica es clave para el desarrollo de habilidades de resolución de problemas; por lo que la esencia del trabajo docente se encuentra en problematizar las clases, no solo hacerlas más atractivas, sino, permitir que sus estudiantes aprendan a pensar en contexto.

La enseñanza problémica, también es determinante para el desarrollo del pensamiento crítico. Las explicaciones del docente más el desarrollo del pensamiento analítico forman parte del legado que se le brindará al estudiante en su formación especializada. Eso significa que los actos educativos deben girar en torno al análisis, la reflexión y la toma de decisiones que son fundamentales en la formación especializada, en este caso, la docencia universitaria. Se espera, en ese sentido, generar la capacidad de criticar y analizar a profundidad los fenómenos que se presenten en la realidad, por tanto, nuestra investigación se basa en dos habilidades esenciales en el desarrollo del alumnado: la primera está centrada en la habilidad de análisis, es decir describir la capacidad que tiene el alumnado para reflexionar y razonar de una manera eficiente para tomar decisiones y resolver los problemas con éxito.

La segunda habilidad está centrada en la resolución de problemas. La resolución de problemas es de suma importancia para el desarrollo del aprendiz; ya que provoca el interés y la capacidad de resolver cualquier problema que le presente, no solo en el ámbito académico, sino que también en las dificultades que se den en la vida diaria.

Para el desarrollo de dicha habilidad el docente debe ser partícipe en la promoción y enseñanza de aprendizaje, proveer las herramientas necesarias de tal forma que facilite la adquisición de aprendizaje, las cuales les ayudaran a aprender a aprender, para así poder

desarrollar distintas competencias que favorezcan la construcción de nuevos conocimientos, generar nuevas aproximaciones y experimentaciones, y por supuesto a tener la capacidad de aprender a partir de la propia experiencia y a su vez a cuestionarla.

En este sentido al implementar la metodología de resolución de problemas es necesario asumir para cada situación problemática y propiciar organizaciones inteligentes, abiertas al aprendizaje de todos sus integrantes con capacidad de experimentar para el logro de sus objetivos, vista de otra perspectiva la metodología general de la resolución de problemas permite no solamente resolver un problema puntual, sino que también deberá ser vista como una estrategia explícita que permite crear, adquirir y transferir nuevos conocimientos.

3.3 Integración de categorías

La principal función de las estrategias didácticas es proporcionar mecanismos que faciliten la enseñanza por parte de los docentes de una forma dinámica y científica, y que en los estudiantes propicie el aprendizaje crítico e innovador. Por ello es que las estrategias centradas en la actividad cognoscitiva (explicativas, reproductivas y enseñanza problemática), son la más utilizadas en la educación actual; las estrategias explicativas desarrollan conocimientos ya elaborados los cuales han pasado por filtros científicos, los cuales dan credibilidad a los contenidos que se imparten, estas estrategias son útiles y fáciles de desarrollar y de bajo presupuesto, pero esto, no significa que deben de ser las únicas que los docentes desarrollen y que se estaría dejando de lado elementos importantes como los que desarrollan las estrategias reproductivas que es proporcionar modelos a seguir, a través del análisis, pero partiendo de la repetición, proporciona lineamientos o guías que dirigen el proceso a seguir. La enseñanza problemática debería ser la más utilizada, ya que es la que desarrolla la reflexión, el análisis, la toma de decisiones y la puesta en práctica de elementos vistos con anterioridad; esto nos señala lo importante que son las estrategias y que todas tienen como objetivo final propiciar aprendizajes innovadores y de reflexión.

En cuanto a las habilidades analíticas y de resolución de problemas se evidencia que son importantes para propiciar elementos como desciframiento, comparación y diferencias de información de manera analítica; esta habilidad va más allá del desarrollo de habilidades analíticas, sino que tiene un elemento social en el cual es el desarrollo de la empatía, y más

valores como el respeto a los demás como seres humanos. En las habilidades de resolución de problemas van inmersa las habilidades analíticas ya que a través del desarrollo de estas se puede emitir juicios de valor en cuanto a temas desarrollados en la educación sistemática o asistemática, los cuales le permiten al estudiante tener una visión crítica y acertada de la realidad.

En lo anterior queda de manifiesto la integración que las estrategias tienen entre sí y con el desarrollo de las habilidades, puesto que unas ayudan al desarrollo de otras y tienen un propósito objetivo o fin en común el cual es el desarrollo del ser humano tanto en su dimensión cognitiva, científica, social y moral.

Capítulo IV

Diseño Metodológico

4.1 Tipo de estudio

La investigación realizada pertenece al paradigma cualitativo en su modalidad etnográfica, dado las características de los sujetos y el objeto de estudio pretendido en esta dinámica reconstructiva. En esta lógica, lo cualitativo se expresa por el rol que asumieron las investigadoras, en el sentido de tratar de comprender por qué los docentes utilizan las estrategias didácticas centradas en la actividad cognoscitivas para desarrollar habilidades analíticas y de resolución de problemas. Esto significa que, más que emitir juicios de valor, la investigación está centrada en "aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos. Habitualmente dichos datos corresponden a los procesos educativos, tal y como estos ocurren naturalmente [...]" (Goetz & LeCompte, 1988, pág. 41)

La etnografía es un tipo de estudio descriptivo, con un enfoque general inductivo, generativo y constructivo. "Los investigadores utilizan una combinación equilibrada de datos objetivos y subjetivos para reconstruir un universo social" (Goetz & LeCompte, 1988, pág. 42). En otras palabras, la labor de las investigadoras consistió en describir los fenómenos desde la percepción de los estudiantes de la carrera de Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior en cuanto a las estrategias centradas en la actividad cognoscitiva y el desarrollo de habilidades analíticas y de resolución de problemas.

Goetz y LeCompte (1988) evidencian que los problemas de investigación "son informados por la teoría" (pág. 66) en el sentido de que ofrece modelos teóricos (capítulo III) característicos de la disciplina de origen de las investigadoras (didáctica general de la educación superior), reflejando categorías y suposiciones asociadas a ellas, a fin de poder ser analizadas en escenarios donde ocurre el fenómeno que se estudia. Esto significa que la etnografía como proceso cualitativo no altera la percepción de los sujetos; muy al contrario, las investigadoras se ajustaron a lo que cada participante expresa en esa dinámica constructiva y reconstructiva del objeto de estudio.

4.2 Método de estudio

La razón principal de utilizar el método etnográfico se encuentra en sus tres etapas principales: selección del modelo teórico (conceptos y categorías); estudio de campo como reconocimiento inicial y; construcción teórica y pertinencia social. Esto se determina en el sentido de que los etnógrafos están relacionados con los modelos teóricos y la construcción teórica que se confecciona con base a la relación que se sostiene con los sujetos de investigación y con los informantes claves que en este caso constituyen los elementos determinantes de las teorías sustantivas.

Para Glaser y Strauss (1967, citado en Goetz & LeCompte, 1988, pág. 61), "las teorías sustantivas son proposiciones o conceptos interrelacionados que se centran en determinados aspectos de poblaciones, escenarios o tiempos" a fin de que estas poblaciones posean características identificables de acuerdo con las categorías identificadas en el objeto de estudio.

En segundo lugar, el método inicia con el primer estudio de campo denominado reconocimiento inicial (capítulo II), donde se señalan las características de las poblaciones que se estudian (docentes y estudiantes de la carrera), así como el contexto donde estos interactúan tanto en sus roles establecidos como sus verdaderas funciones.

La tercera etapa denominada construcción de teoría y pertinencia social es el segundo momento del estudio de casos, en el que se visualizan a los sujetos en el actuar en cuanto a estrategias didácticas centradas en la actividad cognoscitiva y el desarrollo de habilidades analíticas y de resolución de problemas. Esto ayudara a establecer los resultados de la investigación, desde la óptica de los modelos teóricos ya seleccionados.

4.3 Muestreo

La investigación, siendo de carácter etnográfico está asociada a las decisiones sobre la selección de la muestra, que en este caso se vincula con grupos de clases con características similares y que constituyen individuos que forman parte de la población visualizada dentro de los términos de las categorías especificadas (estrategias didácticas centradas en la actividad cognoscitivas y habilidades analíticas y de resolución de problemas). En este sentido la muestra inicia con la selección de categorías y se va perfeccionando a medida que las investigadoras son

capaces de visualizarlas dentro de la población de los estudiantes que conforman la carrera de Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior: Primer año: 17 estudiantes; Segundo año: 15.

En este sentido 32 son los estudiantes que forman los sujetos de investigación y que tienen las características de ser de una población pequeña y diferenciadas dentro de otras maestrías existentes en la Facultad, además se incluyen a los docentes que han desarrollado los procesos didácticos a lo largo de la formación de esta población de estudiantes. Se garantizó el acceso a estos grupos, dado que las investigadoras también poseen estas características y que pueden emitir juicios de valor al respecto; todos estos elementos son importantes para evidenciar que el tipo de muestreo etnográfico es por voluntariedad de los participantes al conformar grupos de investigación, teniendo voz para determinar por sí mismo si se encuentra satisfecho de la formación asumida hasta el momento en cuanto a las estrategias didácticas centradas en la actividad cognoscitiva y desarrollo de habilidades analíticas y de resolución de problemas.

Dentro de esta misma lógica, es importante apuntar que "la muestra representativa está determinada por el tiempo, por la voluntariedad y por el nivel de profundidad con que cada sujeto se responsabiliza de su acción" (Goetz & LeCompte, 1988, pág. 93). En otras palabras, el muestreo se denomina por voluntariedad y al mismo tiempo criterial, porque esa participación induce en que cada opinión debe tener la certeza de la evidencia (objetividad).

4.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas que se presentan a continuación están vinculadas a las categorías identificadas en el capítulo I, que hacen énfasis a la organización del objeto de estudio en sus principales dimensiones. En este sentido, se utilizó la entrevista para los docentes que desarrollaron procesos didácticos en la carrera y el grupo de discusión (como técnica múltiple) con los estudiantes, tomando como parámetro de tiempo de cuatro encuentros en mesa redonda, a fin de rastrear objetivamente los datos pretendidos.

a) Entrevista a los docentes que desarrollaron procesos didácticos en la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior

Para el desarrollo de la investigación se utilizó la técnica de la entrevista, dirigida a los docentes que forman parte en la formación de los maestrantes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior, en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, la cual permitió indagar fuertemente la concepción que se tiene sobre la importancia de implementar o aplicar las estrategias didácticas centradas en las actividades cognitivas para el desarrollo de las habilidades analíticas y de resolución de problemas.

Desde esta óptica, Díaz, García, Martínez, Hernández, & Varela, (2013, pág. 163) definen la entrevista como “una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa para recabar datos; se define como una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar. Es un instrumento técnico que adopta la forma de un diálogo coloquial”.

Como investigadoras elegimos este instrumento de investigación porque a través de su implementación, adquirimos información verídica y confiable de las primeras fuentes; es decir lo que piensan la población sobre el fenómeno. Así mismo permitió responder a la pregunta de investigación que el primer capítulo se presentó.

Por otra parte, nuestra la entrevista fue enfocada en la semiestructurada, según Díaz, Bravo (2013) considera que:

Las entrevistas semiestructuradas son las que ofrecen un grado de flexibilidad aceptable, a la vez que mantienen la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio. Este tipo de entrevista es la que ha despertado mayor interés ya que se asocia con la expectativa de que es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista de manera relativamente abierta, que en una entrevista estandarizada o un cuestionario.

(pág. 163)

Desde esta perspectiva se administró la entrevista semiestructurada, para entrevistar a los sujetos involucrados al fenómeno estudiado; dicha entrevista se realizó a través de un dialogo motivado sobre algunas series de preguntas planteadas sobre el tema; la importancia que tiene las estrategias didácticas centradas en el desarrollo de habilidades analíticas y de resolución de

problemas. Así mismo; al ejecutar la entrevista se tomó en cuenta el tiempo libre que tenían los docentes, de tal manera que esta actividad no afectará el desarrollo de sus labores diarios.

La entrevista está estructurada de la siguiente manera:

- Un encabezado que indique la institución responsable de administrar el instrumento.
- Título de la entrevista, que para este caso se denomina: entrevista a docentes para obtener información sobre las estrategias didácticas centradas en la actividad cognoscitiva.
- Objetivos de la entrevista.
- Una serie de preguntas vinculadas a las estrategias didácticas centradas en la actividad cognoscitiva.

(Ver anexo 1)

b) Grupo de discusión de los estudiantes de la carrera de Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior

Los grupos de discusión son una técnica múltiple que se auxilia de una guía de discusión (conversatorio), que impulsan procesos individuales y grupales de apropiación de determinados contenidos que se desarrollan con el fin de propiciar una conversación acerca de los diferentes puntos de vista de los participantes; en dicha discusión, se lanzan "preguntas de opinión donde se interrogan a varias personas sobre lo que piensan de un determinado contenido" (Cerde, 1991, pág. 267), en esta parte se pormenoriza el diseño y la secuencia que seguimos en el desarrollo del grupo de discusión:

- Se contó con la participación voluntaria de 22 estudiantes, activos en la maestría en profesionalización de la docencia superior (primero, segundo y tercer año).
- Se realizaron unos cuestionamientos a los participantes acerca de las habilidades analíticas y de resolución de problemas, la cuales dieron pauta a la continuidad y surgimiento de nuevas interrogantes que propiciaron el debate y discusión por parte de los invitados al conversatorio (Ver anexo 2).

- El conversatorio fue una experiencia nueva para algunos participantes, puesto que nunca habían estado presentes en otro, lo cual generó curiosidad y atención al desarrollo del mismo.
- Como dirigentes del grupo de discusión podemos afirmar que propicio aprendizajes significativos en la mayoría de los participantes ya que observo atención y participación por parte de todos los invitados.
- El contenido en discusión, permite hacer una autoevaluación en cuanto a la adquisición de habilidades en el transcurso de la maestría.
- Como agradecimiento a la asistencia y cierre del conversatorio se contó con un refrigerio por parte de las investigadoras.

4.5 Procesamiento de la información y análisis de datos

La información de nuestra investigación se obtenga a través de la administración de una guía de entrevista a los docentes de la maestría, para rastrear información sobre las estrategias didácticas centradas en la actividad cognoscitiva y un grupo de discusión para reflexionar con los estudiantes activos de la maestría sobre el trabajo y sobre las habilidades analíticas y de resolución de problemas.

El procesamiento de la información la entrevista fue consignada en una hoja de registro a fin de rastrear la información y organizarla en este proceso, por igual la información del grupo de discusión será ordenado según las categorías y subcategorías del proceso.

El análisis de la información será estrictamente un análisis de contenido contrastando con el contexto en que se ha llevado a cabo el proceso didáctico de la maestría.

Capítulo V

Resultados de la investigación

5.1 Triangulación de la información

Objeto de estudio: Importancia de las estrategias didácticas centradas en la actividad cognoscitivas para el desarrollo de habilidades analíticas y de resolución de problemas, en estudiantes de primero y segundo año de la maestría en profesionalización de la docencia superior de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente en el año 2017.						
Categorías principales	Preguntas de investigación	Entrevista	Docentes de la carrera	Preguntas (conversatorio)	Grupo de discusión (estudiantes de la carrera)	Resultado
Estrategias didácticas centradas en la actividad cognoscitiva. Habilidades analíticas y de resolución de problemas	1. ¿Por qué las estrategias didácticas explicativas se relacionan con el desarrollo de habilidades analíticas?	Uso Estrategias didácticas para el desarrollo del módulo	<ul style="list-style-type: none"> – Explicación de temas diversos. – Ponencias y exposiciones por parte de los estudiantes. – Esquemas (mapas mentales, conceptuales, cuadros sinópticos) 	Uso de estrategias didácticas para el desarrollo del modulo	<ul style="list-style-type: none"> – Exposiciones de temas. – Defensa de investigaciones realizadas. – Creación de esquemas 	<ul style="list-style-type: none"> – Exposición de temas diversos y creación de estrategias organizativas. – Planificaciones didácticas, basadas en el desarrollo del método expositivo.
		Efectividad de las estrategias para la consecución de objetivos	<ul style="list-style-type: none"> – Se proporciona bibliografía 	Las estrategias utilizadas han logrado los	<ul style="list-style-type: none"> – Siempre hay complicaciones, en cuanto al tiempo de las actividades 	<ul style="list-style-type: none"> – Algunas estrategias son efectivas, dado que están basadas en los objetivos

			<p>referente al módulo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La evaluación como proceso didáctico es creada como un acuerdo docente-alumno. - Se generan aprendizajes significativos a través del uso de estrategias. - Los estudiantes poco se comprometen en su aprendizaje. 	objetivos planteados	<p>evaluadas y la entrega de resultados por parte de los docentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - No se concluyen los programas de estudios. - Los tiempos son cortos para aplicar estrategias efectivas. 	<p>planteados en la planificación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - No se logra cubrir los objetivos planteados en la planificación. El tiempo es muy corto, a parte de la impuntualidad de los estudiantes. - Poco esfuerzo de algunos estudiantes en el compromiso con su aprendizaje.
		Estrategias para la comprensión de los conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de ejemplos dentro del aula. - Preguntas orales para dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. 	¿Cuáles estrategias favorecen más a la adquisición de conocimientos?	<ul style="list-style-type: none"> - Investigaciones teóricas y bibliográficas. - Exposiciones que propician reflexión. - Estrategias organizativas como diseño de mapas mentales, conceptuales, 	<ul style="list-style-type: none"> - Las estrategias de comprensión se reducen a la lectura de algunos textos, sin llegar a discusiones diversas y amplias sobre el contenido. - Muchos textos que se presentan (dossier, libros, folletos, artículos)

			<ul style="list-style-type: none"> - Refuerzos diversos. - Discusiones generales de temas. 		cuadros sinópticos.	<p>no se discuten ni se leen dentro de las clases. No forma parte del contenido de la asignatura.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Muy pocos contenidos hacen referencia a la reflexión. Por lo general los estudiantes discuten temas sin ninguna referencia práctica de transformación.
	<p>2. ¿Por qué las estrategias didácticas reproductivas se relacionan con el desarrollo de habilidades analíticas?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecen el aprendizaje con mayor facilidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Preparación y desarrollo de guías de trabajos de investigación. - No se desarrollan procesos que faciliten el aprendizaje. Muchos estudiantes no se comprometen con el desarrollo de trabajos prácticos. - Argumentación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los docentes explican paso a paso el desarrollo de las tareas. 	<ul style="list-style-type: none"> - En algunas ocasiones se explican los procedimientos para la realización de tareas; sin embargo, hay docentes que dan por sentado que el estudiante ya conoce los procedimientos, por ejemplo, para elaborar ensayos. - No les gusta cuando no se siguen los pasos a cabalidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se preparan guías de trabajo para el desarrollo de los aprendizajes, orientados al saber hacer. - Los estudiantes tienden a desarrollar actividades de aprendizaje como obligación.

					<ul style="list-style-type: none"> – Existen principios de procedimientos que contribuyen al desarrollo de los procesos de aprendizaje: más que todo está centrado en el saber hacer. 	
		<ul style="list-style-type: none"> – Desarrollan la creación de nuevos aprendizajes 	<ul style="list-style-type: none"> – Retroalimentación . – Crear argumentos o artículos científicos 	<ul style="list-style-type: none"> – Cuando se deja como tarea el desarrollo de guías el docente lo hace para desarrollar la creatividad o solo para que sigan un proceso. 	<ul style="list-style-type: none"> – Las guías en la actualidad indican seguir un proceso mecánico. – Son un modelo a seguir en el cual se plantean los pasos en forma lógica a seguir. 	<ul style="list-style-type: none"> – Para la realización de argumentos, artículos científicos los docentes utilizan guías en las cuales se muestra el camino a seguir a sus estudiantes. – Por lo general solo se evidencia tareas reproductivas, donde se le pide al estudiante que emita una respuesta en consonancia con lo que está escrito. – Se comprende equivocadamente el significado de creatividad.

	<p>3. ¿Por qué las estrategias didácticas de la enseñanza problémica se relacionan con el desarrollo de habilidades de resolución de problemas teóricos y prácticos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Porque son importantes las estrategias didácticas de la enseñanza problémica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollan la reflexión. - La toma de decisiones - La argumentación - El trabajo en equipo 	<ul style="list-style-type: none"> - Las habilidades de resolución de problemas, son de utilidad en la vida diaria. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollan la toma de decisiones en cuanto a ejercer juicios de valor, en relación a los contenidos científicos o a la realidad misma que se vive. - Formar entes críticos 	<ul style="list-style-type: none"> - Los trabajos en equipo forman y desarrollan habilidades como la toma de decisiones, para formar entes más dinámicos y críticos. - Casi no se aplican estrategias de enseñanza problémica que implique el desarrollo de habilidades en esta área de desarrollo.
		<ul style="list-style-type: none"> - La enseñanza problémica desarrolla solo habilidades dentro de los salones de clases 	<ul style="list-style-type: none"> - No la reflexión es de utilidad en el diario vivir, así como la toma de decisiones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Qué habilidades de resolución de problemas han sido desarrolladas gracias a las estrategias didácticas utilizadas en la maestría 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en equipo - Valoraciones críticas con enfoque científico 	<ul style="list-style-type: none"> - El trabajo en equipo y la resolución de problemas son habilidades que favorecen la toma de decisiones así como a resolver problemas de la vida cotidiana y que permiten al ser humano ver la realidad de una manera crítica.

5.2 Análisis de resultados

Los datos que a continuación se presentan forman parte del análisis de la información obtenida de los estudiantes de la carrera de Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior y los catedráticos que han desarrollado procesos didácticos en ella.

Las afirmaciones que se presentan muestra la siguiente codificación:

No.= Número de pregunta de investigación

E= Pregunta de la entrevista

GD= Pregunta de grupo de discusión

1. **(1E1GD1)**. Las estrategias didácticas explicativas se caracterizan por reproducir el conocimiento de los estudiantes, a fin de que ellos aprendan a reconocer la idea central de un texto (para el caso), y emitir opiniones sobre ello. Los docentes, en la carrera, explican los contenidos, a través de diversos esquemas, como mapas mentales, cuadros sinópticos, prevaleciendo, en gran sentido, el método explicativo para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. **(1E2GD2)**. No se logran desarrollar todos los objetivos planteados en la planificación didáctica presentada por la docencia, dado que el tiempo es limitado (8 semanas) y muchos estudiantes, no se comprometen con sus aprendizajes, reflejando, en tal sentido, impuntualidad e inasistencia. Desde esta óptica, es imposible cubrir todas las especificaciones de los contenidos de aprendizaje establecidos en el programa de estudio.
3. **(1E3GD3)**. Se induce a que los estudiantes desarrollen hábitos de lectura, de modo que amplíen los conocimientos sobre el tema que se aborda; pero, por el poco compromiso de muchos estudiantes, los textos que se presentan no se leen y, las discusiones que se realizan dentro del aula, cubren demasiado tiempo (a veces hasta 3 horas), centrándose en temas particulares; lo que genera desmotivación por aprender.

Las estrategias de comprensión se reducen a la lectura de algunos textos, sin llegar a discusiones diversas que amplíen el análisis del contenido.

4. **(2E1GD1)**. Las estrategias didácticas reproductivas se relacionan con las habilidades analíticas, ya que favorecen el aprendizaje con mayor facilidad, cuando el docente emplea como estrategias guías de investigación, pero muchos estudiantes no se comprometen con el desarrollo de trabajos prácticos y solo los realizan por obligación o por una nota a obtener.
5. **(2E2GD2)**. Se da por sentado de que los estudiantes ya conocen las tareas académicas a realizar; no se proporciona procedimientos y a veces no se planifica, a través de guías didácticas, las actividades que los estudiantes deberán realizar; en la mayoría de los casos, no se aplica la retroalimentación como proceso de fijación de habilidades analíticas; muy al contrario, la ausencia de un modelo didáctico en el aula se convierte en un proceso que desnaturaliza la acción de enseñar y aprender; por eso, la exigencia académicas es mínima.
6. **(3E1GD1)**. La estrategia didáctica que más se aplica en el aula es el trabajo en equipo y las orientaciones pedagógicas que proporciona el docente dentro del aula. Sin embargo, la reflexión y la toma de decisiones se quedan a nivel teórico, ya que las tareas son de exclusividad teóricas, prevaleciendo, en ese sentido, lo que los estudiantes opinan, sin que el docente intervenga como experto en la asignatura.
7. **(3E2GD2)**. Hay ausencia de estrategias basadas en la enseñanza problémica. Cada estudiante opina, según sus experiencias, pero no conforme a las lecturas de libros u obras que son de vital importancia en el desarrollo de la materia. Lo que demuestra que muchos estudiantes no leen los materiales de apoyo, sus participaciones se reducen a lo que conocen, pero no a las lecturas de revistas, libros, etc., que pudieran hacer durante el desarrollo de las asignaturas.

5.3 Hallazgos de la investigación

- Las estrategias didácticas que sobresalen en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en la carrera son de tipo explicativas (docente y estudiantes), implicando, en tal sentido, al uso de técnicas organizativas para la comprensión o desciframiento de algunos temas.
- La exigencia académica es mínima. Las tareas de aprendizaje que los estudiantes realizan, muchas veces no poseen la calidad necesaria y los criterios de perfeccionamiento que se requieren en la formación posgraduada. Esto se acompaña con el hecho de que la mayoría de estudiantes no leen los documentos o libros que presenta el catedrático al momento de organizar la enseñanza.
- El tiempo programado para realizar los contenidos de cada módulo es muy mínimo, es por ello que los docentes no logran cumplir los objetivos y temas planteados en su planificación didáctica, dejando muchos vacíos en el aprendizaje del alumnado.
- El proceso de enseñanza aprendizaje sufre algunas falencias, derivadas de algunos factores que afectan el proceso de aprendizaje: la inasistencia, las llegadas tardías y las retiradas antes de terminar la jornada por parte de los estudiantes; lo que les afecta en gran medida el logro de aprendizaje significativo, el desarrollo de competencias y el desarrollo de todos los contenidos estipulados en el programa de estudio. Ante estos problemas los docentes que imparten clases estructuran el currículo para facilitar y dar oportunidades a los alumnos que presentan estas dificultades.
- Al momento de ejecutar las estrategias didácticas enfocadas en método reproductivos existe poca inducción u orientación (pasos a seguir) por parte de los docentes para desarrollar las actividades planteadas, porque se asume que el estudiante lo sabe todo, solo por simple hecho de poseer el grado académico universitario, Así mismo existe poca motivación e interés

por parte de los alumnos por realizar las actividades, ya que muchos alumnos realizan las actividades solo por obtener una nota y más aún solo por pasar el módulo, así mismo existe.

- Los alumnos no logran desarrollar las habilidades de análisis e interpretación de los contenidos. Esto debido a que algunos docentes se enfocan en actividades puramente mecánicas, es decir buscan respuestas literales de los textos u argumentos que se estudian sin llegar a una competencia en donde el alumno pueda dar juicios de valor y dar posibles soluciones a los fenómenos estudiados.
- Los docentes pocas veces utilizan estrategias didácticas centradas en la enseñanza problémica para desarrollar los contenidos que el programa de estudio exige, esto debido que solo se quedan en el desarrollo de las temáticas y en algunas veces dar ejemplos de la vida cotidiana en diferentes ámbitos (educación, económico, psicológico, político y social) sin motivar al alumnado a tomar sus propia decisiones, permitiéndole ser entes críticos y analíticos de los cambios y acontecimientos que ocurre en la realidad.

Capítulo VI

Conclusiones y estrategias de seguimiento

6.1 Conclusiones

- Prevalecen las estrategias explicativas; por lo que la transmisión de conocimientos o su reproducción se convierte en el principal modelo didáctico que se aplica en la carrera. Como consecuencia, se deja de lado la enseñanza problémica como estrategia fundamental para generar habilidades de resolución de problemas y de toma de decisiones.
- El tiempo para desarrollar cada asignatura es mínimo. Aunque se cumpla con lo establecido por la Ley de Educación Superior (80 horas clases), el tiempo se combina entre tres días: jueves, viernes y sábado. El problema se da en el sentido de que muchas tareas de un nivel de dificultad mayor no se realizan tal y como se ha planificado, pues los estudiantes las realizan sin el menor grado de calidad que se requiere, inclusive con errores ortográficos y problemas básicos de redacción, para el caso.
- No se desarrolla el enfoque del aprendizaje grupal. A veces se posee un criterio equivoco que, con solo el hecho de formar grupos, se ejecuta esta concepción de aprendizaje.
- Las estrategias didácticas empleadas por los docentes que imparten clases en la Maestría en Docencia Superior no variadas, de tal forma que generen aprendizaje significativo en los alumnos.
- Muchos estudiantes no se comprometen con sus procesos de aprendizaje. Desarrollar habilidades analíticas y de resolución de problemas también tiene sus implicaciones en el grado de formación de cada profesional que se inscribe en la carrera.

- Muchos docentes solo dan lecturas a las diapositivas de PowerPoint establecidas por cada tema. Esto provoca aburrimiento por parte de los estudiantes; lo que incide negativamente en el desarrollo de habilidades de resolución de problemas.

6.2 Estrategias de seguimiento

- Presentar los resultados de esta investigación a las instancias o autoridades competentes, a fin de que se pueda analizar la problemática asociada al uso de estrategias didácticas y cómo se pudiera gestar un mejor proceso de formación posgraduada de calidad.
- Realizar procesos de inducción a los docentes que van a desarrollar las asignaturas en la maestría, a fin de que se pueda valorar y aplicar el modelo didáctico del aprendizaje grupal.
- Realizar debates entre docentes y coordinación de la carrera acerca de validar el modelo didáctico del aprendizaje grupal o construir otro modelo que responda a las necesidades del contexto universitario posgraduado.
- Proporcionar a los docentes y coordinación un resumen sobre los resultados de esta investigación, a fin de que pueda ser conocido por toda la comunidad universitaria interesada en el perfeccionamiento del proceso didáctico.
- Plantear a la coordinación, la inclusión de temas asociados a las estrategias didácticas explicativas, reproductivas y de resolución de problemas, como parte de los procesos curriculares.
- Incluir la asignatura didáctica de la educación superior y sustituirla por la de didáctica del aprendizaje grupal, con el propósito de tener amplitud sobre su desarrollo y componente científico.

Referencias

- Castillo, I. B. (s.f.). Métodos de investigación educativa. *Universidad Autónoma de Madrid*, 2.
- Centro Universitario de Occidente. (1988). *amatep*. Santa Ana: CUO.
- Coordinación estatal de carrera administrativa. (2015). Desarrollo de Habilidades. *San Luis Potasi un Gobierno para todos*, 33.
- Curroto, M. d. (2008). Estrategias sobre Resolución de Problemas. *Revista Electronica de Enseñanza de las Ciencias*, 464.
- Cerda, H. (1991). *Los elementos de la investigación*. Bogotá: El Buho.
- Dewey, J. (1999). *Educación y democracia*. Madrid: Morata.
- Díaz, L., García, T., Martínez, U., Hernández, M., & V. M. (2013). Investigación en Educación Médica. *La entrevista, recurso flexible y dinámico*, 163.
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas*, 220-222.
- Goetz, J., & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Grau, Arturo Bados y Eugenia Garcia. (2014). Resolución de problemas. 22.
- Herran, A. d. (2011). Técnicas Didácticas para una enseñanza más Formativa. En E. y. Actualidad, N. *Alvarez Aguilar y R. Cardoso perez* (pág. 13). Cuba: Universidad de Camaguey.
- Mata, F., & Gallego, J. (2009). Metodología de la acción didáctica. En A. Mata, & F. Mata, *Didáctica General* (págs. 167-192). Madrid: Pearson.
- Labarrere, G., & Valdivia, G. (2007). *Pedagogía*. Ciudad de la Habana: Pueblo y educación.
- Linda Elder y Richard Paul. (2003). *Traducido con autorización de la Fundación para el Pensamiento Crítico*, 5.
- Pinedo, I. A. (2010). *Estrategias de Mediación Metacognitiva en Ambientes convencionales y virtuales: influencia en el proceso de Autoregulación y aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- Prieto, J. H. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. México: Pearson.

- Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid. (2008). Aprendizaje Basado en Problemas. *Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid*, 4.
- Shardakov, M. N. (1977). Desarrollo del pensamiento en el escolar. Mexico: Grijalbo, S.A. México, D.F.
- Tomaschewski, K. (1966). *Didáctica General*. México D. F: Grijalbo.
- Universidad Autonoma de Baja California. (2006). Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 6.
- Universidad de El Salvador. (2004). *Plan de Estudio y Plan de Implementacion (I y II Generacion)*. Santa Ana, El Salvador.
- Universidad de El Salvador. (2006). Facultad Multidisciplinaria de Occidente. *Campus*, 296-297.
- Universidad Nacional Autonoma de Nicaragua. (1990). *Teorias de la Enseñanza*. León: Universitaria.
- Universidad Politécnica de Madrid . (2008). Aprendizaje Basado en Problemas. *Servicio de Innovación Educativa*, 4.
- Universidad De Las Americas. (2015). Guia de Metodos y Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. *Guías para la Apropriacion Curricular del Modelo Educativo*, 6.

ANEXOS

Anexo 1
UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
ESCUELA DE POSGRADO



GUÍA DE ENTREVISTA DIRIGIDA A LOS DOCENTES DE PRIMERO Y SEGUNDO AÑO DE LA MAESTRIA DE PROFESIONALIZACION DE LA DOCENCIA SUPERIOR, DE LA UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR.

Tema: "Importancia de las estrategias didácticas centradas en la actividad cognoscitiva para el desarrollo de habilidades analíticas y de resolución de problemas, en estudiantes de primero y segundo año de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente en el año, 2017"

Objetivo: Obtener información acerca de las estrategias Didácticas que utiliza el docente para desarrollar las habilidades analíticas y de resolución de problemas en los alumnos.

Indicación: A continuación, se presentan unas series de preguntas la cual se solicita responderlas de acuerdo con sus conocimientos y experiencias académicas.

INVESTIGADORAS: Ascencio de Moran Rosa Dalila, Sayes de Salazar Elsy Marilú

Preguntas	Respuestas
– ¿Cuáles estrategias didácticas utiliza para el desarrollo del módulo?	
– ¿Son efectivas las estrategias didáctica que utiliza para la consecución de objeivos?	
– ¿Las estrategias didácticas que utiliza favorecen la comprensión de los conocimientos en sus estudiantes?	

<p>– ¿Las Estrategias Didácticas que utiliza generan aprendizaje significativo?</p>	
<p>– ¿Las estrategias Didacticas que usted utiliza desarrollan la creación de nuevos aprendizajes?</p>	
<p>– ¿Porque son importantes las estrategias didácticas de la enseñanza problémica?</p>	
<p>– ¿La enseñanza problémica desarrolla solo habilidades dentro de los salones de clases?</p>	

Anexo 2
UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
ESCUELA DE POSGRADO



GRUPO DE DISCUSIÓN DESARROLLADA CON LOS ALUMNOS DE LA MAESTRIA EN PROFESIONALIZACION DE LA DOCENCIA SUPERIOR, DE LA UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR.

Tema: "Importancia de las estrategias didácticas centradas en la actividad cognoscitiva para el desarrollo de habilidades analíticas y de resolución de problemas, en estudiantes de primero y segundo año de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente en el año, 2017"

Objetivo: Identificar habilidades analíticas y de resolución de problemas, en los estudiantes activos en la maestría.

INVESTIGADORAS: Ascencio de Moran Rosa Dalila, Sayes de Salazar Elsy Marilú

PREGUNTAS	RESPUESTAS
– ¿Qué tipo de estrategias didácticas utiliza el docente para el desarrollo del módulo?	
– ¿Las estrategias utilizadas han logrado los objetivos planteados?	
– ¿Cuáles estrategias favorecen más a la adquisición de conocimientos?	
– ¿Los docentes explican paso a paso el desarrollo de las tareas?	

<p>– ¿Cuándo el docente deja guías de trabajo, lo hace para desarrollar la creatividad o solo para que sigan un proceso?</p>	
<p>– ¿Las habilidades de resolución de problemas, son de utilidad en la vida diaria?</p>	
<p>– ¿Qué habilidades de resolución de problemas han sido desarrolladas gracias a las estrategias didácticas utilizadas en la maestría?</p>	