

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
MAESTRIA EN DIDÁCTICA PARA LA FORMACION DOCENTE



Universidad de El Salvador
Hacia la libertad por la cultura

“ACTITUDES METODOLOGICAS QUE PRESENTAN LOS MAESTROS FRENTE AL DESARROLLO DE LA CURRICULA DE LAS CARRERAS QUE OFERTA LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS DE LA UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR”.

TRABAJO DE GRADO PRESENTADO POR:

HILDA MELANY ERAZO LÓPEZ
RUTH MERCEDES RUIZ ARÈVALO

PARA OPTAR AL GRADO DE:
“MAESTRIA EN DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE”

DOCENTE DIRECTOR:
MS. RAFAEL GIRÓN ASCENCIO.

CIUDAD UNIVERSITARIA, JUNIO 2009

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR

AUTORIDADES VIGENTES

RECTOR

MÁSTER: RUFINO ANTONIO QUEZADA SÁNCHEZ

VICERECTOR ACADEMICO

MÁSTER: MIGUEL ÁNGEL PEREZ RAMOS

VICERECTOR ADMINISTRATIVO

MÁSTER: OSCAR NOE NAVARRETE

SECRETARIO GENERAL

LICENCIADO: DOUGLAS VLADIMIR ALFARO CHÁVEZ

DECANO DE LA FACULTAD

LIC. JOSE RAYMUNDO CALDERON

VICE-DECANO

DR. CARLOS ROBERTO PAZ MANZANO

COORDINADORA DE LA MAESTRÍA

MSC. MARINA DE JESÚS LÓPEZ GALÁN

AGRADECIMIENTOS.

Agradezco y dedico mi trabajo a DIOS por permitirme finalizar una etapa más de formación profesional y crecimiento personal en mi vida.

A mi ángel de la guarda que con su vida de sacrificio y amor a los demás es mi guía y ejemplo para continuar buscando mi camino (Monseñor Romero).

A mi familia que es lo más importantes de mi vida por cuidarme, apoyarme, enseñarme a ser una persona auténtica y leal conmigo misma, por su amor incondicional, su fe y fortaleza me enseñaron a luchar por mis sueños e ideales; apoyadome en los momentos más difíciles Gracias.

A mi compañera y amiga Mercy Ruiz por su cariño, paciencia y perseverancia en todo el proceso Gracias.

A Lic. Rafael Ascencio por brindarnos su tiempo y apoyo en todo el proceso de la investigación Gracias.

A mis amigas que aunque no mencione cada uno de sus nombre siempre han estado pendientes de mi bienestar y apoyándome en cada una de mis decisiones sin importarles las consecuencias de estas, Gracias.

GRACIAS a cada uno(a) de ustedes puedo en este momento decir “Quiero tomar riesgos calculados; soñar y construir, fracasar y triunfar. Me niego cambiar incentivos por una limosna. Prefiero los retos de la vida a una existencia garantizada..... No cambiaré mi libertad por beneficios. Yo no elijo ser una persona común. Es mi derecho ser diferente.....”

GRACIAS.....

Licda. Melany Erazo.

DEDICATORIAS

A DIOS TODOPODEROSO: Que guía e ilumina mis pasos dándome fortaleza y perseverancia en los momentos más difíciles hasta alcanzar la meta propuesta.

A MI MADRE: Maria Isabel Arévalo de Ruiz, por ser la persona que nunca me abandono en los momentos mas difíciles de mi vida, que con su amor, apoyo y confianza depositada en mi, ha contribuido grandemente para el alcance de mis metas.

A MI ESPOSO: Carlos Salomón Benavides Vásquez, Por ser una persona muy especial e importante en mi vida, a quien prive de mi compañía durante mis estudios, pero con su amor y comprensión me dio fuerzas para seguir adelante y lograr mis objetivos.

A MI HIJA: Mercedes Isabel quien me llena de felicidad y me impulsa a seguir adelante para brindarle un futuro mejor.

A MIS HERMANOS: Wilber y Nancy; quienes siempre confiaron en mi y me brindaron su apoyo.

A MI ASESOR: Rafael Ascencio, Gracias por ser mi guía y haberme dirigido con paciencia durante el desarrollo de mi seminario.

A MI COMPAÑERA Y AMIGA DE INVESTIGACIÓN: Melany Erazo; por haber superado juntas todos los obstáculos que se nos presentaron en el camino y luchar siempre por un objetivo común.

A MIS COMPAÑEROS DE TRABAJO: Por el apoyo que me brindaron en todo momento, y me alentaron a seguir adelante y superarme.

Licda. Ruth Mercedes Ruiz Arévalo

INDICE DE CONTENIDOS

	PAG. No.
INTRODUCCION.....	9
 CAPITULO I	
 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1. SITUACION PROBLEMÁTICA	11
1.2. ENUNCIADO DEL PROBLEMA	13
1.3. JUSTIFICACIÓN	14
1.4. ALCANCES Y LIMITACIONES	15
1.4.1. Alcances.....	15
1.4.2. Limitaciones	16
1.5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	17
1.5.1. Objetivo General	17
1.5.2. Objetivos Específicos	17
1.6. SUPUESTOS DE LA INVESTIGACIÓN	18
1.6.1. Generales.....	18
1.6.2. Específicos	18
1.7. INDICADORES DE TRABAJO	19

CAPITULO II

MARCO TEORICO

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.....	22
2.2. FUNDAMENTOS TEORICOS.....	23
2.2.1. Teoría del conocimiento en relación al método.....	23
2.2.2. Niveles del conocimiento	25
2.2.3. Teoría de los Métodos.....	27
2.2.3.1. Fundamentos científicos del método.....	27
2.2.4. Fundamentos Filosóficos de las actitudes.....	30
2.2.5. Actitudes de los Docentes en la Docencia.....	35
2.2.6. Actitudes de los Docentes en la curricula superior.....	38
2.2.7. Actitudes de los Docentes en la planificación.....	42
2.2.8. Actitudes de los Docentes en la evaluación.....	44
2.2.9. Actitudes de los Docentes en los contenidos	46
2.2.10. Actitudes de los Docentes en los Métodos Didácticos.....	47
2.2.11. Las Metodologías Educativas del Proceso Enseñanza – Aprendizaje.....	52
2.2.12. Concepción de la Práctica Docente	55
2.2.13. Preparación Profesional del Docente.....	56
2.2.14. Diferentes Enfoques del Proceso Docente	57
2.2.14.1. Enfoque Sistémico en relación a la Docencia.....	58
2.2.14.2. Modelo Heurístico de enseñanza – aprendizaje Entwistle (1987).....	60
2.2.14.3. Modelo Europeo de Gestión de Calidad en Educación.....	61
2.2.14.4. Enfoque Socio Técnico en relación a la Docencia.....	63
2.2.14.5. Modelo Pedagógico en relación a la Enseñanza.....	63
2.2.14.6. El Modelo Constructivista en relación con la concepción social del constructivismo	64
2.3. DEFINICIÓN DE TERMINOS BÁSICOS.....	69

CAPITULO III

METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	73
3.2. POBLACIÓN.....	74
3.3. MUESTRA.....	74
3.4. ESTADISTICOS, METODOS, TECNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACION.....	75
3.4.1. Estadístico.....	75
3.4.2. Métodos.....	76
3.4.3. Técnicas.....	77
3.4.4. Instrumentos.....	77
3.5. METODOLOGIA Y PROCEDIMIENTO.....	78
3.5.1. Metodología.....	78
3.5.2. Procedimiento.....	78

CAPITULO IV

ANALISIS E INTERPRETACIÓN RESULTADOS

4.1. MATRIZ RESUMEN DE LA RELACION VARIABLE INDICADORES E ITEM.....	80
4.2. ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	105
4.3. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	107

CAPITULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. CONCLUSIONES.....	110
5.2. RECOMENDACIONES.....	112

BIBLIOGRAFIA.....	113
-------------------	-----

ANEXOS

ANEXO No 1

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

ANEXO No 2

CUADRO DE RELACIONES

ANEXO No 3

INSTRUMENTOS DE TRABAJO DE CAMPO

ANEXO No 4

UNIDADES DE ESCENARIO

ANEXO No 5

MATRIZ DE INVESTIGACIÓN

ANEXO No 6

PLAN DE TABULACIÓN Y ANALISIS

ANEXO No 7

DIAGNÓSTICO DE LA INSTITUCIÓN

INTRODUCCIÓN

El presente informe contiene los resultados obtenidos de la investigación sobre las actitudes metodológicas que presentan los maestros frente al desarrollo de la currícula de las carreras que oferta la Facultad de Ciencias Económicas después de haber recibido el Diplomado de Formación Pedagógica para la Enseñanza Superior impartido por el Instituto de Formación y Recursos Pedagógicos (INFORP- UES), durante el periodo de Noviembre 2005 – Agosto 2007.

El contenido del documento se ha dividido en cinco capítulos: En el primero de ellos se presenta el planteamiento del problema, en el cual se describe la situación problemática sobre las actitudes metodológicas que presentan los maestros frente al desarrollo de la currícula de las carreras que oferta la Facultad de Ciencias Económicas; finalizando con el enunciado del problema que va dirigido al tema de investigación. Además contiene la justificación en la que se exponen las razones, propósitos y motivaciones por las que se realizó el estudio; También se incluyen los alcances y limitaciones que se tuvieron durante el desarrollo, Posteriormente se presentan el objetivo tanto general como específico que guiaron la investigación. Así como los supuestos generales y específicos, los cuales fueron sometidos a verificación, permitiendo medir los hechos encontrados en el estudio; Asimismo se describen las variables y la operacionalización de los indicadores, los cuales fueron utilizados para elaborar los instrumentos que permitieron obtener los datos de la investigación.

El segundo capítulo contiene el Marco Teórico el cual se ha desarrollado los antecedentes del problema, en donde se detalla los contenidos teóricos que sustentan y explican el problema de investigación.

En el tercer capítulo, se presenta el Diseño metodológico, este contiene el tipo de estudio realizado en tiempo y espacio, la población y muestra, así como también métodos, técnicas e instrumentos; de igual modo el procedimiento que contiene la validación de la investigación, el plan de tabulación de los datos que sirvió de base para el análisis de los datos recolectados.

El cuarto capítulo, contiene la presentación, análisis e interpretación de los resultados, el cual comprende la presentación de los resultados y comprobación de los supuestos.

En el quinto capítulo; se presentan las Conclusiones y Recomendaciones que contribuyan a mejorar los resultados obtenidos en la investigación

Finalmente, se encuentran los elementos complementarios como: Referencias Bibliográficas, que sustentó teóricamente el problema de la investigación y los anexos que están conformados por el cronograma de actividades desarrolladas durante la investigación, el cuadro de relaciones, así como también la guía de entrevista que sirvió para la ejecución de la investigación, las unidades de escenario donde se aplicaron los instrumentos, finalizando con la matriz de investigación.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. SITUACIÓN PROBLEMÁTICA.

Por muchos años se ha sostenido que en la educación superior, bastaba con que el docente dominara los conocimientos de la especialidad. Hoy en día, tal afirmación carece de validez al quedar demostrado que no basta dominar la materia. El docente, es necesario que domine aspectos psicopedagógicos, planeamiento didáctico, procesos innovadores de evaluación, metodologías de enseñanza-aprendizaje, dominio de nuevas tecnologías en la educación y ser un constante investigador; además, que sea capaz de propiciar aprendizajes significativos en los futuros profesionales, todo esto va depender de las actitudes que el individuo presente para actuar en relación con algún aspecto de su ambiente.

La acción docente universitaria requiere profesores que transiten por el proceso de aprender a enseñar, de adquirir las competencias específicas para la acción didáctica, a fin de poder realizar luego el valioso acto de enseñar a aprender a sus alumnos.

Por lo tanto al finalizar los años ochenta, la Secretaria de Proyección Social de la Universidad de El Salvador, buscó ayuda para poder crear un Centro de Recursos Pedagógicos, que pudiera apoyar el trabajo de los maestros y maestras, en busca de metodologías que contribuyan a la enseñanza aprendizaje de los educandos.

Fue en 1991, cuando en la Universidad tomó forma ese soñado Centro, con un nombre largo que quería reflejar su quehacer, CENTRO DE FORMACIÓN Y RECURSOS PEDAGOGICOS, impulsado por la Universidad de El Salvador y por un organismo internacional de Barcelona, ambos determinaron comenzar a incidir en este difícil proceso educativo”.¹

¹ Revistas de Instituto de Formación y Recursos Pedagógicos, AECI Agencia Española de Cooperación Internacional, 2001.

El proyecto inicial se retomó y modificó, dibujando el Centro desde un equipo formado por representantes de la Universidad de El Salvador y del organismo cooperante.

En Diciembre de 1991 el Consejo Superior Universitario decidió la creación del Centro, quedando ligado a la Facultad de Ciencias y Humanidades.

El Centro se relaciona y trabaja con diferentes sectores y personas involucradas en el desarrollo de la educación del país, ONG`s educativas, Ministerio de Educación, maestras y maestros de los sectores públicos, privados, populares y docentes universitarios.

Así también, mantiene relaciones de intercambio con instituciones y profesionales comprometidos en la renovación pedagógica, tanto de la región de Europa, Norte, Centro y Sur América.

En 1998 se inicia el curso de Formación Pedagógica para Profesionales. Desde su creación como Centro de Formación y Recursos Pedagógicos, se ha mantenido funcionando como un servicio de carácter pedagógico al interior de la propia Universidad, en apoyo a la formación inicial de los profesorado y hacia el conjunto de la función académica, investigación y proyección social hacia el exterior, en apoyo a la formación permanente de los maestros y maestras. Con el objetivo general “apoyar el mejoramiento de la calidad de la enseñanza en todos los niveles educativos, a través de formación permanente del profesorado y la investigación educativa”, para ello cuenta con el área de Formación e Investigación desde donde coordinan diferentes alternativas y modalidades, basando su metodología en las teorías del constructivismo y los procesos de acción-reflexión-acción, generando una actitud crítica y participativa por parte de los docentes.

El Diplomado de Formación Pedagógica se integra con nueve módulos y un trabajo final de grado. Tiene una duración de 9 meses de clase presencial y un mes para el trabajo final de grado. Cada módulo se desarrolla en un tiempo de 20 horas presenciales, repartidas en cinco jornadas, los días sábados de cuatro horas cada uno y cuando el

módulo se ejecute en periodo de ínter ciclo, será en forma intensiva. Al finalizar el diplomado, los y las participantes serán acreditados mediante la extensión de un certificado de aprobación.

Una vez finalizado los dos grupos de este Diplomado nos surge la necesidad de investigar las actitudes metodológicas que presentan los maestros frente al Diplomado de Formación Pedagógica que laboran en las diferentes carreras que oferta la Facultad de Ciencias Económicas.

1.2. ENUNCIADO DEL PROBLEMA.

Por lo anteriormente expuesto se planteó el siguiente enunciado del problema:

¿Cuáles son las actitudes metodológicas que presentan los maestros frente al desarrollo de la currícula de las carreras que oferta la Facultad de Ciencias Económicas después de haber recibido el Diplomado de Formación Pedagógica para la Enseñanza Superior impartido por el Instituto de Formación y Recursos Pedagógicos (INFORP- UES), durante el periodo de Noviembre 2005 – Agosto 2007?

1.3. JUSTIFICACIÓN

El trabajo que realiza el Instituto de Formación y Recursos Pedagógicos de la Universidad de El Salvador, va encaminado a proporcionar a los docentes de todos los niveles educativos un espacio para la reflexión del profesorado a partir de su experiencia sobre aspectos generales de la educación, así mismo propone alternativas metodológicas orientando los esfuerzos hacia las teorías de la educación, didáctica, planeamiento educativo, evaluación, tecnología educativa y las innovaciones pedagógicas en general que puedan incidir a la mejora de la educación².

Por lo que consideramos que el trabajo que realiza el Instituto de Formación y Recursos Pedagógicos de la Universidad de El Salvador es trascendental para muchos de los docentes que son beneficiados por los programas que se desarrollan, así como también es importante investigar las actitudes metodológicas que presentan los maestros después de haber recibido el Diplomado de Formación Pedagógica para la Enseñanza Superior por que de ello dependerá que los objetivos del programa se realicen con los éxitos profesionales, técnicos y metodológicos.

Por tal motivo hemos decidido enfocar nuestra investigación en el tema siguiente: “Actitudes metodológicas que presentan los maestros frente al desarrollo de la currícula de las carreras que oferta la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de El Salvador.”

Consideramos que los resultados obtenidos de dicha investigación serán de mucho beneficio para el Instituto de Formación y Recursos Pedagógicos debido a que conociendo las actitudes metodológicas de los educandos se podrá medir el impacto del Diplomado en todo su proceso de enseñanza aprendizaje y los cambios significativos en las aulas de clases.

² Ver anexo Diagnóstico sobre el Marco global de las condiciones nacionales y educativas en El Salvador.

En cuanto a su alcance esta investigación abrirá nuevos caminos para que la institución pueda mejorar e incentivar a otros educandos en la importancia de actualizar conocimientos de manera continua en su formación permanente. Además es la primera investigación de este tipo que permitirá sentar las bases para otros estudios que surjan partiendo de la problemática aquí específica.

Por consiguiente, los resultados obtenidos tendrán que ser presentados a los gestores del instituto mencionado para que tomen en cuenta las conclusiones y recomendaciones en los futuros eventos que dicha institución ha proyectado.

1.4. ALCANCES Y LIMITACIONES

1.4.1. ALCANCES.

- Analizar el enfoque teórico-metodológico desarrollado en clases por los maestros que han recibido el curso.
- Obtener un sustento teórico relevante que de a conocer las actitudes en general y las metodologías en especial de los maestros que recibieron el Diplomado de Formación Pedagógica frente a la currícula de su carrera de la Facultad de Economía.
- Describir actitudes metodológicas que presentan los maestros que laboran en la Facultad de Ciencias Económicas, en las carreras de licenciatura en Mercadeo Internacional, licenciatura en Contaduría Pública, licenciatura en Administración de Empresas, licenciatura en Economía; en las cuales ejercen su función específica.
- Describir los actos metodológicos de los maestros que están presentando en su ejercicio docente, una vez que recibieron el Diplomado de Formación Pedagógica.

1.4.2. LIMITACIONES

- No se encontraron investigaciones previas sobre este tema, no obstante se ha comprobado que existen investigaciones referidas a las actitudes de diferentes tópicos.
- Esta investigación únicamente esta referida a las actitudes metodologicas del docente de educación superior pública que ejerce la docencia en la Facultad de Ciencias Económicas, de la Universidad de El Salvador, una vez que ha recibido el Diplomado de Formación Pedagógica, en el Instituto de Formación y Recursos Pedagógicos.
- En este trabajo de graduación, únicamente nos referimos a los cambios metodológicos reflejados en su práctica por los docentes que labora en educación superior pública de la Facultad de Ciencias Económicas que recibieron el Diplomado de Formación Pedagógico.
- Siendo analizados los resultados de las actitudes metodologicas mencionadas anteriormente, se presenten conclusiones y recomendaciones de acuerdo a los mismos.

1.5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

1.5.1. GENERAL.

- Analizar las actitudes metodológicas que presentan los maestros frente al desarrollo de la currícula de las carreras que oferta la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de El Salvador, después de haber recibido el Diplomado de Formación Pedagógica.

1.5.2. ESPECÍFICOS.

- Identificar las actitudes metodológicas del colectivo docente de la Facultad de Ciencias Económicas y su impacto en el proceso educativo dentro del aula.
- Identificar las características profesionales de los docentes en relación a la aplicación de la currícula que se desarrolla en la Facultad de Ciencias Económicas.
- Explicitar los cambios metodológicos puestos en práctica por los docentes de la Facultad de Ciencias Económicas, después de haber recibido el Diplomado de Formación pedagógica en el Instituto de Formación y Recursos Pedagógicos.

1.6. SUPUESTOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.6.1. GENERALES

- Las actitudes metodológicas que presentan los maestros influyen en el desarrollo de la currícula de las Carreras que oferta la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de El Salvador, después de haber recibido el Diplomado de Formación Pedagógica.

1.6.2. ESPECÍFICOS

Las actitudes metodológicas del colectivo docente de la Facultad de Ciencias Económicas y su impacto en el proceso educativo dentro del aula determinan el desarrollo de la currícula de las Carreras que oferta la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de El Salvador.

Las características profesionales de los docentes intervienen en la aplicación de la currícula que se desarrolla en la Facultad de Ciencias Económicas.

Los cambios metodológicos puestos en práctica por los docentes después de haber recibido el Diplomado de Formación pedagógica en el Instituto de Formación y Recursos Pedagógicos, influyen en la currícula de las carreras que oferta de la Facultad de Ciencias Económicas.

1.7. INDICADORES DE TRABAJO

- **Actitud:** Una orientación perceptiva y una disposición a reaccionar frente a un objeto determinado o frente a una clase determinada de objetos.
- **Efectividad en el aprendizaje:** Es el dominio del aprendizaje.
- **Educabilidad:** Es un modo esencial del hombre que le hace capaz de perfeccionamiento y consecuentemente llegar a ser lo que es.
- **Profesionales de la Educación:** Significa facilitar y potenciar el acceso de los ciudadanos a la cultura cívica, tomando como referencia una interpretación educativa de la misma.
- **Profesionales de la Enseñanza:** Es la interpretación educativa y no sólo intelectual de la cultura cívica común que han de desarrollar en su docencia.
- **Matriz de planificación:** Corresponde al molde o estructura para la planificación. Especifica los elementos fundamentales que se organizarán en la planificación.
- **Modelo pedagógico:** Los modelos corresponden a las diferentes maneras de concebir el método de enseñanza, los contenidos, su organización, las técnicas, los materiales, la evaluación y la relación entre los distintos actores se desprenden de las distintas concepciones de aprendizaje, así como de la concepción del ser humano y de la sociedad que se desea formar a través de la escuela. Por ejemplo: Modelo academicista, conductista, cognitivo, constructivista.

- **Currículum:** Es una selección cultural, cuyos elementos fundamentales son: Capacidades - destrezas y valores - actitudes, contenidos y métodos / Procedimientos.
- **Diseño Curricular:** Implica la selección de dichos elementos y una planificación adecuada de los mismos para llevarlos a las aulas.
- **Capacidad:** Habilidad general que utiliza o puede utilizar un aprendiz para aprender, cuyo componente fundamental es cognitivo.
- **Destreza:** Es el dominio específico que utiliza un aprendiz para aprender, cuyo componente fundamental es cognitivo. Un conjunto de destrezas constituye una capacidad.
- **Valor:** Se estructura y se desarrolla por medio de actitudes. Una constelación de actitudes asociadas entre sí constituye un valor. El componente fundamental de un valor es afectivo.
- **Contenido:** Es una forma de saber. Existen dos tipos fundamentales de contenidos: saber sobre conceptos (contenidos conceptuales) y saber sobre hechos (contenidos actuales).
- **Método:** Es el planeamiento general de la acción de acuerdo con un criterio determinado y teniendo en vista determinadas metas.

- **Técnica de enseñanza:** Tiene un significado que se refiere a la manera de utilizar los recursos didácticos para una efectivización del aprendizaje en el educando. Conviene al modo de actuar, objetivamente, para alcanzar una meta.
- **Método de enseñanza:** Es el conjunto de momentos y técnicas lógicamente coordinados para dirigir el aprendizaje del alumno hacia determinados objetivos.
- **Método didáctico:** Es el conjunto lógico y unitario de los procedimientos didácticos que tienden a dirigir el aprendizaje, incluyendo en él desde la presentación y elaboración de la materia hasta la verificación y competente rectificación del aprendizaje.
- **Metodología:** Es un Conjunto de métodos.

CAPITULO II

MARCO TEORICO

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.

En este apartado, se presentaron los antecedentes referidos a las investigaciones que han realizado otros autores que previamente se han referido al tema que es objeto de investigación, así notamos que en las fuentes administradas por la Universidad de El Salvador no se ha encontrado documentación sobre Actitudes metodologicas a nivel superior, sin embargo podemos hacer referencia de investigaciones sobre actitudes en otros niveles como: las actitudes hacia el maltrato infantil en las escuelas, actitudes de los maestros de primero y segundo ciclo frente a la enseñanza, también se encuentran investigaciones de las actitudes de personas con discapacidad en el ámbito escolar.

Revisados los antecedentes referidos; entramos al análisis de la educación superior en los términos que a continuación se detallan: Teoría del conocimiento en relación al método, niveles del conocimiento, teoría de los métodos, fundamentos científicos del Método, fundamentos filosóficos de las actitudes, actitudes de los docentes en la docencia, actitudes de los docentes en la currícula superior, Actitudes de los docentes en la planificación, actitudes de los docentes en la evaluación, actitudes de los docentes en los contenidos, actitudes de los docentes en los métodos didácticos, las metodologías educativas del proceso enseñanza – aprendizaje, concepción de la práctica docente, preparación profesional del docente, diferentes enfoques del proceso docente, enfoque sistémico en relación a la docencia, modelo heurístico de enseñanza-aprendizaje Entwistle (1987), modelo Europeo de gestión de calidad en educación, enfoque socio técnico en relación a la docencia, modelo pedagógico en relación a la

enseñanza, y modelo constructivista en relación con la concepción social del constructivismo.

2.2. FUNDAMENTOS TEORICOS.

2.2.1. Teoría del Conocimiento en relación al método

La epistemología (del griego, *episteme*, 'conocimiento'; *logos*, 'teoría') Rama de la filosofía que trata de los problemas filosóficos que rodean la teoría del conocimiento. La epistemología se ocupa de la definición del saber y de los conceptos relacionados, de las fuentes, los criterios, los tipos de conocimiento posible y el grado con el que cada uno resulta cierto; así como la relación exacta entre el que conoce y el objeto conocido.

Ha sido identificada por algunos pensadores como la teoría del conocimiento; y si a esto agregamos el hecho de que la palabra ciencia, etimológicamente significa conocimiento, tendríamos que concluir en una primera aproximación que la epistemología es una teoría de la ciencia o una filosofía de la ciencia.

Popper considera el conocimiento científico como el tipo de conocimiento mejor y más importante que tenemos, aunque el esta lejos de considerarlo el único.

De acuerdo con Bache Lard "*la epistemología permite pasar de un conocimiento menos verdadero a un conocimiento mas verdadero*" intenta descubrir la lógica del error para hallar la verdad objetiva y así exponer los resultados y métodos de la ciencia a una corrección constante; es decir a una búsqueda y eliminación de errores al servicio de la verdad, hallando "*la correspondencia del conocimiento con su objeto*" (Kant 2da ed; Pág. 82 y sgts).

El problema central de la epistemología ha sido siempre y sigue siéndolo el del aumento del conocimiento, y el mejor modo de estudiar el aumento del conocimiento es estudiar el conocimiento científico³.

Cuando Popper habla del desarrollo del conocimiento científico lo que tiene en mente no es "*la acumulación de observaciones, sino el repetido derrocamiento de teorías científicas y su reemplazo por otras mejores o mas satisfactorias*".

Pues el examen critico de nuestras teorías nos lleva a tratar de testarlas y derrocarlas, lo cual nos conduce a un más allá, a experimentos y observaciones que nadie habría soñado sin el estímulo y la guía tanto de nuestras teorías como de nuestras criticas a ellas.

Las ciencias empíricas son sistemas de teorías; las cuales a su vez son enunciados universales en donde nunca se puede tener la certeza que esta sea verdadera, ya que siempre cabe la posibilidad de que esta sea falsa debido a que existen verdades inciertas; incluso enunciados verdaderos que consideramos como falsas.

Según la tesis de Instrumentalismo de Popper, se concluye que la teoría no es otra cosa que una herramienta a un instrumento para predecir⁴.

Para el autor todas las teorías son solo hipótesis; todas pueden ser rechazadas en todo momento al ser contrastadas con la realidad, es decir que no son verificadas empíricamente ya que se necesita una contrastación científica, pues el expresa que "*no vale la pena buscar la certeza. Pero si vale la pena buscar la verdad*".

El conocimiento científico se logra mediante la aplicación del método científico a la solución de problemas de investigación.

El conocimiento científico posee varias características que hacen que este sea diferente de otros tipos de conocimientos, debido a que esta sometido constantemente a la duda metódica, tiene un origen empírico, es decir que dichas teorías, hipótesis,

³ Popper karl. En busca de un mundo mejor. Barcelona. Buenos Aires. Mexico: Paidos ibérica, S.A; Paidos saif, 1984-1992.

⁴ Popper, Karl. *El universo abierto*. Un argumento a favor del indeterminismo 2ª ed., Madrid: Tecnos, 1994.

conjeturas son contrastadas con la realidad para encontrar la falsedad, ya que no hay verdades absolutas puesto que "*el conocimiento científico es siempre provisorio o fundado en probabilidades*" y su validez se basa o exige el acuerdo de la comunidad científica.

La investigación científica se especializa en crear conocimientos sobre la realidad social en donde se asocia la experiencia con su razonamiento y el conocimiento para tratar de eliminar los juicios de valor y las ideologías por medio del razonamiento inductivo, que para Popper es pasarse del estudio de unos casos particulares a una generalización que pretenda tener validez para todos los casos similares estudiados.

2.2.2. Niveles del Conocimiento.

El ser humano puede captar un objeto en tres diferentes niveles, sensible, conceptual y holístico. *El conocimiento sensible o grado sensorial* constituido por procesos reales de carácter fisiológico⁵:

- *Sensación*: Función de un órgano en sus conexiones con los excitantes. Se inicia con la DIFERENCIACIÓN de los excitantes (diferenciación sensorial de los estímulos) Capta las cualidades externas, sensoriales, de las cosas.
- *Percepción*: Es el primer ordenamiento que la conciencia hace de los estímulos sensoriales. Los datos sensoriales dispersos y complejos son arreglados por la conciencia de modo que tengan sentido para el sujeto. El ordenamiento se hace en base a las cualidades aportadas por las sensaciones y los datos fijados en la memoria; es pues, de carácter histórico. Por ello, refleja las actitudes, experiencias e intereses de quien perciben el objeto.

⁵ Velásquez, José Humberto. Teoría del Conocimiento y Método Hipotético Deductivo. 1º Edición 1997. Editorial Universitaria.

- *Representación*: Imagen sensorial de las propiedades de las cosas (forma, tamaño, distancia). Es el resultado de la interacción entre los receptores. Es el paso de la diferenciación al análisis de las propiedades sensoriales.

En segundo lugar, tenemos *el conocimiento conceptual o grado abstracto*, constituido por procesos de carácter psicológico. Consiste en representaciones invisibles, inmateriales, pero universales y esenciales. La principal diferencia entre el nivel sensible y el conceptual reside en la singularidad y universalidad que caracteriza, respectivamente, a estos dos tipos de conocimiento.

- *Concepto*: Síntesis de los conocimientos adquiridos acerca de un proceso o grupos de procesos. Son abstracciones de fenómenos, procesos y de sus relaciones que permiten comprender y manipular la realidad.
- *Juicio*: Es la operación. Es el resultado de un experimento o la consecuencia de un razonamiento.
- *Razonamiento*: Operación lógica que partiendo de uno o más juicios deriva la: validez, posibilidad o falsedad de otro juicio distinto. Suele expresar conocimientos adquiridos y conducir a conocimientos nuevos.

En tercer lugar tenemos el *conocimiento holístico* (también llamado intuitivo, con el riesgo de muchas confusiones, dado que la palabra intuición se ha utilizado hasta para hablar de premoniciones y corazonadas). En este nivel tampoco hay colores, dimensiones ni estructuras universales como es el caso del conocimiento conceptual. Intuir un objeto significa captarlo dentro de un amplio contexto, como elemento de una totalidad, sin estructuras ni límites definidos con claridad. La palabra holístico se refiere a esta totalidad percibida en el momento de la intuición (holos significa totalidad en griego). La principal diferencia entre el conocimiento holístico y

conceptual reside en las estructuras. El primero carece de estructuras, o por lo menos, tiende a prescindir de ellas.

El concepto, en cambio, es un conocimiento estructurado. Debido a esto, lo percibido a nivel intuitivo no se puede definir, (definir es delimitar), se capta como un elemento de una totalidad, se tiene una vivencia de una presencia, pero sin poder expresarla adecuadamente. Aquí está también la raíz de la dificultad para dar ejemplos concretos de este conocimiento. Intuir un valor, por ejemplo, es tener la vivencia o presencia de ese valor y apreciarlo como tal, pero con una escasa probabilidad de poder expresarla y comunicarla a los demás⁶.

2.2.3. Teoría de los Métodos.

2.2.3.1. Fundamentos Científicos del Método.

El método científico es un procedimiento complejo que permite conocer la realidad, predecir los acontecimientos, y en consecuencia, controlar situaciones futuras. Para ello es necesario que se articule la teoría y su contrastación con la realidad empírica de acuerdo con una serie de requisitos, utilizando una serie de procedimientos y técnicas de variada índole, y siguiendo unos pasos bien establecidos.

Ya Descartes había señalado que el método es necesario para la investigación de la realidad. Su más genérica definición procede de Platón: método es el camino para alcanzar el saber. Lejos del azar, del capricho o de la simple opinión, el método ha de estructurarse en una serie de reglas que permitan un uso general e independiente de la capacidad de los sujetos que lo utilizan (si en la práctica se usa bien o mal es otra cuestión y no afecta a su naturaleza)

Si existe un solo método o varios, y si el objeto a estudiar condiciona el método o a la inversa son cuestiones controvertidas.

⁶ Gutiérrez Sáenz, Raúl; Introducción a la filosofía; Editorial Esfinge.

Bochenski (1954, tratado), estudia el conocimiento directo a través del método fenomenológico y el conocimiento indirecto a través de tres métodos básicos: el análisis lingüístico, el deductivo (axiomático) y el reductivo (que incluye la reducción progresiva-verificación- y la regresiva -explicación-, la inducción- propia, aunque no exclusiva de las ciencias de la naturaleza, y la reducción no inductiva –propia de las ciencias históricas-).

Piaget (1967, tratado de 1970) se plantea el problema de las relaciones entre lógica, metodología y epistemología. El desarrollo de la epistemología es el producto de la reflexión sobre las ciencias, por lo que se pueden distinguir tres tipos de epistemologías: meta científicas, para científicas y propiamente científicas. Estas mantienen su reflexión en el ámbito de la ciencia y se han organizado en torno al positivismo y neopositivismo. Los métodos de estas epistemologías se reducen básicamente al análisis directo (análisis reflexivo sobre las condiciones del conocimiento), al análisis formalizante (reflexión inspirada en el positivismo lógico que subraya la necesidad de atenerse a los hechos y de elaborar un lenguaje común y exacto) y a los métodos históricos-críticos y psicogenéticos.

Vamos a considerar dos momentos, el empírico y el teórico, y cuatro fases, que corresponden dos a cada nivel, la observación y la contrastación remiten a la experiencia, la elaboración de hipótesis y la elaboración de leyes y teorías se mantienen en el plano teórico.

La observación es la denominación genérica de un proceso muy complejo y variado que consiste en la recogida de datos de la realidad. La contrastación supone poner a prueba la hipótesis, lo que exige volver a la experiencia para decidir si las predicciones se cumplen o no, el más refinado, pero no el único, de los procedimientos utilizados es el experimento (no se debe, sin embargo, reducir la contrastación a experimentación), a veces se utiliza el término “verificación”, englobando la confirmación y la falsación.

En la fase de elaboración de hipótesis incluimos su proceso de descubrimiento y formulación y también la deducción de consecuencias contrastables, la razón para ello se encuentra en la naturaleza teórica de ambas operaciones (aunque la última sea deductiva y la primera pueda serlo o no, siendo habitualmente de naturaleza inductiva).

La elaboración de leyes, teorías (y eventualmente sistemas) es el objetivo último del método científico, el término teorías se utiliza a veces como equivalente de hipótesis, pero aquí se refiere a la articulación de leyes ya confirmadas.

El orden, tanto lógico como cronológico, no está fijado de una forma rígida. El más sencillo y frecuente es el siguiente: de la observación se pasa a la elaboración de hipótesis y a la deducción de consecuencia, éstas se contrastan en la realidad (generalmente a través de un experimento) y los resultados se interpretan y se integran en un sistema teórico. Una vez terminado el ciclo se inicia otro tomando en cuenta los logros alcanzados, por lo que el desarrollo de la ciencia resulta siempre progresivo (con independencia de la forma evolutiva y revolucionaria en que lo haga). A veces se prescinde de la primera fase, sobre todo cuando la ciencia está ya muy desarrollada, puesto que las hipótesis surgen por deducción de teorías anteriores, pero en cualquier caso la contrastación empírica es indispensable. En ocasiones se obtienen datos (por observación) que se analizan e interpretan teóricamente (generalmente sobre bases estadísticas, como análisis correlacionales) sin que sea precisa su contrastación empírica posterior (aunque se puede hacer en el marco de un amplio programa de investigación o como parte de uno nuevo), en este sentido algunos reducen la elaboración de la teoría al mínimo, a la simple generalización.

Pero para hacer ciencia positiva siempre hay que integrar el nivel teórico con el empírico, siempre tiene que haber una hipótesis teórica y siempre tienen que obtenerse datos de la experiencia.

2.2.4. Fundamentos Filosóficos de las Actitudes.

Si distinguimos que una cosa es la "luz" de la mente y otra la mente que razona, entenderemos que el razonar es obra del hombre que aplica el ser ideal al ser real, es decir, es búsqueda humana que implica una responsabilidad totalmente personal sobre el éxito de la investigación. Y si recordamos que el realismo, la idealidad y el moralismo son las constantes esenciales en la historia del pensamiento, podremos establecer como fundamentos filosóficos, los siguientes⁷:

1. El hombre: que, a la vez y simultáneamente, es un ser sensitivo e inteligente. En 1865 Rosmini afirmó: "cuando el hombre percibe el objeto, inmediatamente lo conoce tal cual es: éste es un acto de simple conocimiento. Pero cuando él dirige una mirada a este objeto ya percibido se dice a sí mismo: "Sí, es tal, tiene tal valor", entonces reconoce lo que primeramente conocía con un acto necesario y pasivo, luego se lo ratifica y reafirma con un acto voluntario y activo; este es el acto de la conciencia refleja". Por ello recomendó: " En tu obrar sigue la luz de la razón".

2. La percepción intelectual: los sensistas confundieron la percepción intelectual con la sensación. Sabemos que las sensaciones no nos permiten percibir cómo es la cosa en sí, sino únicamente en relación con nosotros; pues, "sensación" no significa otra cosa que

modificación nuestra. Es la idea la que nos brinda "la concepción de una cosa que existe con independencia de cualquier modificación"; las sensaciones no proporcionan conocimientos universales y necesarios. El conocimiento es como la síntesis a priori, en la cual los sentidos ofrecen la materia, y el entendimiento la forma. Por tanto, por la percepción intelectual (juicio existencial con el que la cosa es pensada como subsistente en la realidad) se afirma sobre un determinado objeto: esta cosa es. Las

⁷ Abbagnano Nicolás, Historia de la filosofía, Ed. Montaner y Simón, S. A., Barcelona, 1978.

sensaciones sin ideas son ininteligibles, pues la realidad consiste en que "todo lo que conocemos, lo debemos conocer siempre a través de una percepción intelectual, o idea" (Rosmini en *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*, 1833).

3. La idea del ser: es "la capacidad de captar el ser" donde quiera que esté, es "la luz de la razón" connatural al hombre y quien (durante los esfuerzos y los riesgos de su búsqueda) aplica al material que le ofrece su experiencia de la realidad; es la forma del conocimiento, es decir, el elemento constante que forma parte de todas nuestras cogniciones. Pero, ¿cuál es su origen?; por el camino de la exclusión, se demuestra que la idea del ser sólo puede ser innata, necesaria y universal, pues: 1º no procede de las sensaciones, que únicamente nos ponen en contacto con contenidos particulares y contingentes; 2º no se deriva de la idea del "yo", porque tal idea (al igual que las demás) es la idea de un ser particular; 3º no es un producto de la abstracción o la reflexión, ya que dichas operaciones consisten en analizar y distinguir aspectos particulares de cosas que ya existen; 4º no proviene del espíritu de un sujeto finito, porque un sujeto finito no puede producir un objeto universal; y, 5º no es creada por Dios en el acto de la percepción, porque Dios quedaría reducido a servidor de los hombres en cada acto de conocimiento.

Por tanto, la idea del ser o "ser ideal", es la forma de la mente y la luz de la razón. Entonces, todo conocimiento es la síntesis de dos elementos: la forma (que es la Idea del ser, indeterminado) y la materia (ofrecida por la experiencia sensible, que traza las determinaciones del ser). Pero, al preguntarse: ¿Cómo es que todos los hombres conocen la idea del ser, desde que nacen? Agustín de Hipona, San Buenaventura, Rosmini, entre otros, respondieron que, por disposición eterna de Dios y con carácter innato, todos los hombres poseen aquella idea de ser que actúa como fundamento de sus conocimientos específicos⁸.

⁸ Idim.

Y Dante Morando afirma que "al igual que la fuente de la luz no es luz, al igual que el maestro no es la doctrina que enseña, del mismo modo el ser ideal no es Dios. Dios es el ser real por excelencia, mientras que el ser presente en la mente desde nuestro nacimiento es el ser ideal, que sólo posee una existencia mental. Empero, puede decirse que es divino, en el mismo sentido en que se dice que la verdad es divina, porque posee los caracteres de necesidad y universalidad, que sólo convienen adecuadamente a Dios y que únicamente proceden de él" (citado por Giovanni Reale, 1992)⁹.

4. La realidad: la realidad es conocida por el ser ideal (no producida, como decía Hegel). Pensar el ser en un modo universal, quiere decir pensar aquella cualidad que es común a todas las cosas, sin prestar la mínima atención a las demás cualidades genéricas, específicas o propias. Los modos fundamentales del ser son: el ideal, el real y el moral. Un árbol realmente existente es el ser real; un árbol pensado es el ser ideal; pero ambos están relacionados, porque el ser ideal es el medio para conocer el ser real. Gnoseológica y lógicamente el ser ideal tiene primacía (llegamos a las cosas desde las ideas); pero ontológicamente, la primacía pertenece al ser real, pues tenemos ideas porque existen cosas.

En el plano ontológico, la centralidad (idea del ser ostentada en la teoría del conocimiento) pasa al ser personal o inteligente. Sólo la persona puede ser tenida como plenitud y autenticidad de ser. Un ser que no sabe que él existe, o no sabe que otro ser existe y lo que él es, es como si él mismo no existiera. Existir fuera de una conciencia equivale a no existir. Un ser que no es pensado ni puede serlo jamás por un pensamiento, es un contrasentido, un inconcebible.

Además, si los seres no son el ser, sino que solamente lo tienen, ellos no se lo dan, sino que lo reciben, consecuentemente, también ellos presuponen la existencia de un

⁹ Reale Giovanni y Darío Antiseri, Historia del pensamiento filosófico y científico, Ed. Herder, Barcelona, 1992

Ser Supremo. Y el orden metafísico es: 1º Ser Supremo, Ser absoluto; 2º ser ideal, que el Ser Supremo abstrae autocontemplativamente de sí, y participa a todo entendimiento humano, desde el nacimiento, como idea de ser indeterminado; 3º ser real, realidad objetiva creada; y, 4º el ser moral, cuya competencia es adecuar la realidad (que es limitada y finita) a la idealidad del ser (que es infinita) y armonizar los dos modos de ser: ideal y real. En la moralidad, el sujeto concreto (real) tiende a la perfección ideal del ser universal.

5. Naturaleza y persona humana: Para formar a la persona humana no basta la existencia real, ni tampoco la inteligencia; la persona es "un individuo sustancial inteligente, en cuanto contiene un principio activo, supremo e incomunicable". Entonces, la persona es el valor básico en el cual giran las consideraciones sobre la filosofía y la pedagogía. Este principio inteligente es su alma; pues se requiere una voluntad que organice todas las actividades del hombre. La naturaleza es el conjunto de estas actividades; la persona es el principio directivo de ellas: "no se da ser completo, sino es personal". La persona del hombre es el derecho subsistente.

La libertad de la persona es el principio formal de todos los derechos que luego se especifican y determinan mediante el concepto de propiedad. Para mejorar la naturaleza humana, basta con perfeccionar alguna de sus actividades (sentimiento, fantasía, inteligencia). Para mejorar la persona, es exigente perfeccionar la voluntad y su libre capacidad para decidir la realización del bien. A partir de los conceptos de persona y de justicia (dar a cada hombre lo que le es debido) se desarrolla la doctrina del derecho y la política.

La naturaleza humana es la integración que resulta del alma y del cuerpo personalmente unido. El alma es ese principio que tiene el sentido del propio cuerpo y del ser, por tanto, sensitivo e intelectivo a la vez; sujeto de sensibilidad y sujeto racional en cuanto aplica el ser ideal a las sensaciones. El alma se siente ante todo a sí

misma, y está siempre toda idéntica en la sucesión de las diversas operaciones. Cuando la conciencia de sí se une a la vida espontánea e inconsciente del alma, se define como yo (autoconciencia). El yo es la sustancia inteligente, en cuanto autoconsciente.

Cuando el principio de actividad (la voluntad libre) se une a la autoconciencia, el yo opera en la plenitud teórico-práctica de la persona moral. Entonces, mejorar la naturaleza humana es desarrollar sus diversas facultades; mejorar la persona es formar la voluntad libre y eficaz, el carácter. La persona es quien reconoce la ley moral como deber, y lo actúa libremente.

Consecuencia Pedagógica.

Según lo indicado, el principio de la interioridad del saber (fundado en la doctrina del conocimiento inicial del ser) no repudia el método objetivo, mientras la libertad del educando y la autodidáctica no desestimen la positiva acción del educador y la utilidad de la heterodidáctica¹⁰.

En sustancia, la metódica educativa no debe sustentarse en un principio sólo, sino en cuatro: 1º entregar a los escolares el más variado saber en forma lógica y asimilable; 2º hacerlo con amor, sin contrastar las actitudes e intereses particulares de los educados; 3º ordenar la enseñanza en armonía y unidad; y 4º educar al hombre en la verdad y la justicia, a través del intelecto y del corazón.

Sustentar la unidad educativa en la doctrina del finalismo cristiano, representa un enérgico llamado al fin supremo del hombre, al "porro unum necessarium" (finalmente uno necesario), a la verdad y a los valores eternos del espíritu y de la vida; pues tal metódica nos lleva a un plano de realismo psicológico y pedagógico, que debe constituir las características más estimables y vitales de la orientación educativa.

¹⁰ Abbagnano Nicolás, Historia de la filosofía, Ed. Montaner y Simón, S. A., Barcelona, 1978.

Por tanto, el verdadero humanismo (en educadores y pedagogos) debe poseer vivo el sentido de la necesidad de injertar la visión cristiana de la vida en el tronco de la virtud griega, lo que precisamente implica la búsqueda de una educación personal con una impronta profundamente moral y nítidamente religiosa.

Se afirma que: 1) El hecho educativo debe estar en función de la actuación de la verdad: "la verdad que el intelecto aprende, la siente el corazón y la manifiestan las obras"; 2) los principales objetivos deben ser: Primero formar al hombre; segundo, que se haga un obrero o un profesional; tercero, que se forme íntegra y armónicamente en todas sus potencias (sentimiento, entendimiento y voluntad); cuarto, que se forme no sólo para la humanidad, la familia, o para sí mismo, sino para todas las formas de la vida asociada, en una educación pública que no quite el niño de la casa. Pues la educación no es derecho exclusivo del estado, ni éste puede imponer una filosofía equivocada, so pretexto de una ilusoria libertad de pensamiento: por el error, no se llega a la libertad; la verdadera libertad es sólo aquella que reconoce lo verdadero¹¹.

2.2.5. Actitudes de los Docentes en la Docencia.

Si la aptitud es la capacidad para ejecutar o lograr algo, ya sea leer, interpretar, escribir, construir, expresar, analizar, criticar, proponer, esta depende de lo que se sabe, de lo que se conoce y maneja con cierto nivel de destreza, susceptible de perfeccionamiento mediante la práctica. Se puede ser muy buen estudiante pero un pésimo compañero, un excelente literato pero un déspota consumado o un científico célebre y antisocial peligroso.

Lo que muestra que la actitud refleja lo intrínseco del ser humano, su sentir ante los demás y el rol social que desempeña, un sujeto que se reconoce individual pero que es

¹¹ Morando Dante, Pedagogía, Historia crítica de las corrientes pedagógicas que han forjado el desarrollo de la educación, Editorial Luis Miracle, S. A., Barcelona, 1968

apto para vivir en sociedad porque conlleva actitudes acordes a lo colectivamente aceptable.

Independientemente del enfoque de aprendizaje, psicoevolutivo (Piaget): asimilación o acomodación en etapas estadios; aprendizaje significativo (David Ausubel): por asociación, guiado y autónomo (por repetición y descubrimiento); radical (Von Glaserfeld): el proceso cognitivo tiene su razón de ser en la adaptación al medio y no en el descubrimiento de una realidad objetiva; psicosocial (Vygotsky): de lo social surge el conocimiento, lo importante es conocer las aportaciones de cada corriente y considerar los elementos adecuados a la demanda contemporánea, considerando lo que se aprende, quién aprende, cómo se aprende, por qué y para qué se aprende.

Porque finalmente ser apto en cualquier actividad, se complementa necesariamente con actitud mental positiva y actitud socialmente productiva.

Finalmente, ¿de qué manera se actualizan quienes ejercen esas profesiones y lo que les exige en cuanto a disposición para el aprendizaje y habilidades para el estudio?

Los individuos que han tenido cierta experiencia educativa formal se ven inducidos a convertirse en sujetos cultos, socialmente se ven bombardeados por múltiples influencias ideológicas que pretenden aparentemente- conducirlo a nuevos estratos de conocimiento que les permitan asumir sus compromisos. El ejemplo más mediato son los docentes, debido a que tienen la responsabilidad ética de proveerse con conocimientos frescos y fehacientes para facilitar el aprendizaje de los alumnos a su cargo, en una sociedad que ha predicho: el fin de la era del conocimiento y el principio de la era de la información.

Actualmente, manejar inmensos volúmenes de información en nanosegundos dejó de ser asunto de ficción; la población aprende nuevas habilidades, crea nuevas soluciones y añade nuevos valores casi en la misma proporción los recursos económicos con que cuenta. Muchas de las compañías jóvenes requieren, para su administración,

habilidades de pensamiento y conceptuales, de correr riesgos, de experimentar, de apertura al cambio y a la oportunidad. ¿Cuántas de estas habilidades se enseñan en la escuela?

La principal premisa parte de que la información es un alud de mensajes prefabricados que tornan innecesaria la reflexión. Como el conocimiento se encamina a establecer relaciones y significado de las cosas, entonces, la sociedad moderna de la que forman parte los estudiantes de bachillerato- se aleja de la posibilidad de conocer.

Lenin, explicó el proceso de adquisición del conocimiento con la siguiente reflexión: de la contemplación viva al pensamiento abstracto y de éste a la práctica. Tal es la vía dialéctica del conocimiento de la realidad objetiva. En consecuencia, solo el conocimiento verificado por la práctica conduce a la realidad objetiva¹².

“Cada día emprender el camino al éxito, momento a momento fortalecer la ambición, tomar como vehículo la perseverancia; comprender qué práctica no nos vuelve perfectos, no tiene porque hacerlo pero sí nos proporciona las herramientas para mejorar” (Isabel González)

Actitudes imperdonables de la profesión docente

1. La actitud dogmática: el profesor non plus ultra.
2. Enseñar valores como conceptos no con el ejemplo.
3. Utilizar la profesión únicamente como trampolín político.
4. Falta de compromiso, enseñar y no aprender.
5. No reconocer la influencia familiar, socioeconómica, global y tecnológica sobre la profesión docente.

¹² Revista Iberoamericana de Educación, OEI, México 2007

2.2.6. Actitudes de los Docentes en la currícula superior.

El currículum es un eslabón que se sitúa entre la declaración de los principios generales y su traducción operacional, entre la teoría y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción. Para ubicarlo en el contexto educativo, es necesario analizar su origen histórico, identificar sus funciones, para arribar a un concepto de currículum.

Los historiadores del currículum suelen situar el nacimiento del mismo como área específica de teorización e investigación en los años veinte en EE.UU. Emerge con cierta fuerza un movimiento centrado en plantear “qué es lo que la escuela debe enseñar”; como problema de tratamiento científico, cuyas respuestas son el resultado de aplicar teorías y procedimientos precisos y concretos. Este movimiento se identifica con la llamada “racionalidad técnica del currículum”. Entre ellos, el modelo de planificación por excelencia de Franklin Bobbitt, que trata en su libro “The Curriculum”. Adapta a la organización escolar los principios que Frederick Taylor aplicó al management; en cuanto a organización y especialización del trabajo, la tarea como eje de esa especialización y la supervisión como elemento de estandarización de los productos educativos al campo del currículum. Para esta teoría lo importante es acabar con la incertidumbre de las finalidades escolares y derivar una técnica objetiva, a la hora de establecer aquello que la escuela ha de enseñar. Se centra en los objetivos en forma de conductas. Deja de lado el ideal de hombre y el debate sobre el papel de la escuela en una sociedad futura. La influencia de Bobbitt radica en la serie de supuestos que se fueron manteniendo con ligeras variaciones, basados en la legitimación de los procesos de enseñanza desde la valoración de los productos previamente definidos en forma de objetivos.

A fines de la década del cuarenta, Tyler, en su trabajo “Basic Principles of Curriculum and Instruction”, plantea un método de análisis y elaboración del currículum con una

mayor fundamentación teórica. Su planteamiento puede ser esquematizado de la siguiente forma: Objetivo - actividad - organización –evaluación. Frente a estos modelos rígidos nos encontramos con el proyecto de enseñanza de las humanidades de Lawrence Stenhouse: “Humanities Curriculum Project”. El mismo parte de que el conocimiento tiene una estructura que incluye: procedimientos, conceptos y criterios, permitiendo una selección para ejemplificar lo más importante de los elementos estructurales. Stenhouse sostiene que un currículum proporciona un marco donde el profesor puede desarrollar nuevas habilidades relacionándolas con las concepciones del conocimiento y el aprendizaje.

El modelo curricular basado en el proceso como alternativa al de objetivos implica vincular tres elementos:

1. El respeto a la naturaleza del conocimiento y su metodología;
2. La toma en consideración del proceso de aprendizaje;
3. El por qué del proceso de enseñanza.

En el prólogo a la edición española del libro de Stenhouse, Gimeno Sacristán (1984)¹³ expresa: “que el autor nos propone la consideración de que el currículum es el medio para que el profesor pueda adquirir conocimiento”. Se constituye en un instrumento de transformación de programas y alumnos”.

La teoría del currículum, en su desarrollo actual, no se concibe como un plan tecnológico altamente estructurado, sino como un marco en el que hay que resolver los problemas concretos que plantean situaciones puntuales y también concretas. Se observa que no es tarea fácil definir el currículum, debido a que cada especialista lo aborda desde diferentes formulaciones.

¹³ Stenhouse, Lawrence. “Investigación y desarrollo del currículo”. Morata. Madrid, 1984.

Para L. Stenhouse, “es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”. Para este autor, el currículum incluye tanto la descripción del proyecto como el análisis empírico de lo que sucede en el aula, cuando el mismo se lleva a cabo.

En el punto tercero del Documento Base para la Reforma Curricular del Acuerdo de Colón, se conceptualiza el currículum como proyecto educativo. Desde esta óptica, es una guía para los encargados de desarrollarlo, una ayuda para el profesor. Esto implica que no puede limitarse a una enunciación de intenciones, principios y orientaciones generales que al estar alejadas de la realidad de la práctica, carezcan de valor para el profesor. Debe por una parte situarse entre intenciones, principios y orientaciones generales y por otra, por la práctica pedagógica.

A la vista de los enfoques expuestos entendemos que *el currículum es el proyecto que preside las actividades educativas, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para el docente que tiene la responsabilidad directa de su aplicación*. Una de ellas se plantea al diseñar el programa de la asignatura, que implica decisiones concretas “sobre qué enseñar”; “cuándo enseñar”; “cómo enseñar” y “qué, cómo y cuándo evaluar”. Todo diseño curricular se contrasta en la práctica pedagógica y tiene que estar permanentemente abierto a las modificaciones y correcciones que se deriven de su contrastación.

Schön (1983)¹⁴, señala al respecto: “el profesor organiza curricularmente su pensamiento profesional; puesto que son problemas curriculares los que debe resolver. Pero el modo en que se organizan estos problemas y la forma en que se enfrentan en la práctica docente, no tiene la forma de una regla técnica, ni pueden entenderse como

¹⁴ Schön, D. “La formación de profesionales reflexivos. Paidós. Barcelona, 1992.

prescripciones externas ya elaboradas y listas para aplicar. Es un pensamiento curricular que no se ajusta a las exigencias de la racionalidad técnica, sino de la deliberación y de la práctica reflexiva”.

Nuestras consideraciones respecto del programa están vinculadas a nuestra concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje. A lo largo de la historia, las teorías del aprendizaje, experimentaron importantes variaciones, pasando desde las asociacionistas en sus diferentes matices hasta las psicologistas y el aporte de las teorías de las comunicaciones a la enseñanza. En éstas últimas se pone de relieve la participación activa del sujeto, centrándose en lo que hace éste cuando aprende. Es decir como se maneja y como transforma la información recibida y la relaciona con las experiencias anteriormente incorporadas.

Ausubel y otros autores (1986)¹⁵, afirman que hay aprendizaje significativo “si la tarea puede relacionarse de modo no arbitrario, sustantivo con lo que el alumno ya sabe y si puede relacionarse con su estructura cognoscitiva”. Esto refiere tanto a la significación lógica como psicológica.

El factor más importante que influye sobre el aprendizaje es la cantidad, claridad y organización de los conocimientos que ya tiene el alumno. Estos conocimientos ya presentes en el momento de iniciar un nuevo aprendizaje, constituidos por hechos, conceptos, relaciones, teorías y otros datos de origen no perceptivo; de los que el alumno puede disponer en todo momento y que constituyen su estructura cognoscitiva (Novak, 1982)¹⁶.

Como bien señalan Hernández, F. y Sancho, J. (1993)¹⁷, esta visión del aprendizaje como penetración comprensiva considera que el que aprende juega un papel activo en el proceso de aprender y que aquello que aprende no forma “un depósito en su

¹⁵ Ausubel, D.; Novak, S. y Hanesian, H. “Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Trillas. México, 1986.

¹⁶ Novak, J. A. “Teoría y práctica de la educación”. Alianza Universidad. Madrid, 1982.

¹⁷ Hernández, F. y Sancho, J.. “Para enseñar no basta con saber la asignatura”. Piados. Barcelona, 1993.

mente”, como si fuese un recipiente que hay que llenar; sino que el contenido de ese aprendizaje (habilidad, información, actitud) se reconstruye de manera personal hasta llegar a formar parte de su propio bagaje de conocimientos.

La docencia implica la intención explícita de que se logren determinados aprendizajes, lo cual no determina que exista certeza ni seguridad de lograrlos por el sólo hecho de pretenderlo; debido a que no se produce una relación lineal, causa-efecto entre enseñanza y aprendizaje en la medida que, como lo señala Pérez Gómez (1996)¹⁸, en su análisis de las distintas teorías del aprendizaje; siempre hay un grado de indeterminación en el aprendizaje y las interacciones en la medida que el docente y docente se involucran de forma particular, en una relación, cuya dinámica es difícil de prever. Consecuencia del conjunto de variables contextuales y ambientales que están presentes en todo proceso de interacción social. Dicha interacción social, no sólo se produce entre profesor y el alumno; sino también de ellos con el contexto, lo que determina en definitiva un sistema que se retroalimenta. Por eso estos aprendizajes que propicia la docencia deben ser significativos, lo que implica amalgamar las siguientes características: “aprender a hacer”; “aprender a aprender”; “aprender a ser”; siguiendo los postulados pedagógicos de la UNESCO al categorizar la connotación de este aprendizaje.

Este es el encuadre adecuado para desarrollar un graduado universitario en forma integral; consecuencia de una educación superior que priorice “enseñar a pensar”; “enseñar a ser persona” y a relacionarse con los demás, en forma conjunta con el objetivo científico y tecnológico. Estas manifestaciones se dan:

2.2.7. Actitudes de los Docentes en la Planificación.

“La Planificación es una práctica pedagógica orientada a la organización coherente y funcional de lo que se pretende lograr con los estudiantes en la sala de clases. Implica,

¹⁸ Pérez Gómez, A.. “Volver a pensar la educación”. Morata. Madrid, 1996.

a grandes rasgos, la definición de objetivos, la secuenciación de contenidos y la planeación de actividades para su consecución.”¹⁹ Ello implica tomar decisiones previas a la práctica sobre qué es lo que se aprenderá, para qué se hará y cómo se puede lograr de la mejor manera. ¿Qué se hace cuando se planifica? En términos generales se trata de convertir una idea o un propósito en un curso de acción de un fenómeno y plasmar de algún modo nuestras ideas sobre por qué deseáremos conseguir y como podríamos llevar a cabo un plan para conseguirlo.

Clark y Peterson señalan dos modos diferentes de plantear la planificación que los docentes realizan. Una concepción cognitiva, similar a la ya descrita por Escudero, según la cual la planificación es una actividad mental interna del profesor.

El conjunto de procesos psicológicos básicos a través de los cuales la persona visualiza el futuro, hace un recuento de fines y medios y construye un marco de referencia que guíe sus acciones. Y existiría una segunda concepción más externa referida a los pasos concretos que el profesor va dando cuando desarrolla la planificación: Las cosas que los profesores hacen cuando están planificando. En el primer caso el centro de atención está en el pensamiento del profesor, en como procesa la información para planificar; en la segunda acepción el centro esta en la sucesión de conductas, en los pasos que va dando, de todas formas lo uno y lo otro, pensamientos y conductas al margen de a qué se dé más relevancia según el modelo de análisis de la planificación que se utilizó, está presente en cualquier proceso de planificación didáctica.

En ocasiones suele perderse la relación que existe entre la planificación y la práctica pedagógica. Existe la percepción generalizada de que la planificación es un trámite

¹⁹ Miguel Ángel Zabalza. Diseño y desarrollo curricular, Octava Edición, Pág., 48, 51

administrativo con el que hay que cumplir, que se realiza solo a principio de año y que luego no es necesario revisar lo planificado.

La importancia de planificar radica en la necesidad de organizar de manera coherente lo que se quiere lograr con los estudiantes en la sala de clases. Ello implica tomar decisiones previas a la práctica sobre qué es lo que se aprenderá, para qué se hará y cómo se puede lograr de la mejor manera.

Se puede planificar en cuatro secciones: capacidades – destrezas, valores – actitudes, procedimientos – estrategias y contenidos conceptuales. Se inserta tanto en el modelo cognitivo (habilidades adquiridas) como en el constructivista (forma de adquirir las habilidades). Su ventaja es que permite abordar todos los aspectos importantes de una planificación, pues requiere pensar en los contenidos desde su triple dimensión (conceptual, procedimental y actitudinal) y en la forma de lograr el aprendizaje (metodología)²⁰.

2.2.8. Actitudes de los Docentes en la Evaluación.

La Evaluación puede conceptualizarse como un proceso dinámico, continuo y sistemático, enfocado hacia los cambios de las conductas y rendimientos, mediante el cual verificamos los logros adquiridos en función de los objetivos propuestos.

La Evaluación adquiere sentido en la medida que comprueba la eficacia y posibilita el perfeccionamiento de la acción docente. Lo que destaca un elemento clave de la concepción actual de la evaluación: no evaluar por evaluar, sino para mejorar los programas, la organización de las tareas y la transferencia a una más eficiente selección metodológica.

²⁰ Ibid, Pág. 55

La Evaluación en el ámbito educativo:

Hoy, la enseñanza está al servicio de la educación, y por lo tanto, deja de ser objetivo central de los programas la simple transmisión de información y conocimientos. Existiendo una necesidad de un cuidado mayor del proceso formativo, en donde la capacitación del alumnado está centrada en el autoaprendizaje, como proceso de desarrollo personal. Bajo la perspectiva educativa, la evaluación debe adquirir una nueva dimensión, con la necesidad de personalizar y diferenciar la labor docente. Cada alumno es un ser único, es una realidad en desarrollo y cambiante en razón de sus circunstancias personales y sociales. Un modelo educativo moderno contemporiza la atención al individuo, junto con los objetivos y las exigencias sociales.

Las deficiencias del sistema tradicional de evaluación, han desformado el sistema educativo, ya que dada la importancia concedida al resultado, el alumno justifica al proceso educativo como una forma de alcanzar el mismo. La evaluación debe permitir la adaptación de los programas educativos a las características individuales del alumno, detectar sus puntos débiles para poder corregirlos y tener un conocimiento cabal de cada uno. No puede ser reducida a una simple cuestión metodológica, a una simple "técnica" educativa, ya que su incidencia excediendo lo pedagógico para incidir sobre lo social. No tiene sentido por si misma, sino como resultante del conjunto de relaciones entre los objetivos, los métodos, el modelo pedagógico, los alumnos, la sociedad, el docente. Cumpliendo así una función en la regulación y el control del sistema educativo, en la relación de los alumnos con el conocimiento, de los profesores con los alumnos, de los alumnos entre sí, de los docentes. La modificación de las estrategias de evaluación puede contribuir, junto con otros medios, a avances en la democratización real de la enseñanza, la actitud del docente contribuirá a la modificación de estrategias que permitan a los alumnos a formarse como entes críticos y transformadores de su propia realidad.

2.2.9. Actitudes de los Docentes en los Contenidos.

A través del conocimiento, de los contenidos que se enseñan y de las formas de hacerlo “abrimos” a los estudiantes las ventanas de la realidad, del presente, del pasado y del futuro. Ya pasó el tiempo en que éstas eran casi las únicas existentes; ahora, las fuentes de información y experiencias son variadas y potentes. Pero eso no hace que el conocimiento y la forma de trabajarlo en la escuela sean menos importantes. Ha cambiado su “contenido” y su sentido. Ya no es la misión de la escuela el transmitir o dar acceso a información, sino hacer que los estudiantes la transformen en conocimiento (Hernández 1993), que participe en la reelaboración de la cultura, de forma activa y crítica (Pérez Gómez 1993).

Al contrario que ha venido siendo habitual y aun lo es para buena parte del profesorado, sobre todo de secundaria el conocimiento no debiera considerarse como “algo a aprender” sino más bien como “materia prima para el pensamiento”. Así lo planteaba ya hacia varias décadas Lawrence Stenhouse. El conocimiento no es, diría, información, ni normas sociales, ni habilidades específicas, aunque también las incluya. El conocimiento son estructuras o sistemas de pensamientos sobre el mundo y sobre nosotros mismos. Acceder él significa acceder a la comprensión, permitiendo a los estudiantes entender su mundo y poder actuar en él; significa emanciparlos de manera que el conocimiento los capacite para emitir sus propios juicios en lugar de depender de los de otros.²¹

Y es a los docentes a quienes les corresponde aunque no exclusivamente establecer los propósitos de la enseñanza, así como la selección de un contenido y unas estrategias que se apoyen, estimulen y provoquen la comprensión de los estudiantes, de tal forma que las experiencias de aprendizaje sean relevantes para ellos: “A la afirmación

²¹ Pérez Gómez, Ángel I. *Comprender y Transformar la enseñanza*. Ediciones Moratas, Madrid, 1993

de que el trabajo del docente tiene que ver con la transmisión de conocimientos, en función de su propio valor, he opuesto la idea de que el profesor debería utilizar su conocimiento y su experiencia como base que sirva para alimentar la discusión de sus estudiantes.

El curriculum debe generar una cultura que es la base de las vidas y los pensamientos de los estudiantes. No es suficiente para ellos adquirir conocimientos. La relevancia de ese conocimiento debe demostrarse en relación a la experiencia que proporciona, no simplemente en términos de relevancia lógica” (Stenhouse, Lawrence 1967:153)

Un conocimiento, por tanto, que nos sirva para “pensar a ras de piel”, esto es, que satisfaga las necesidades de conocer, de entender, de dar sentido al mundo y a si mismo de los estudiantes. En absoluto se trata de trivializar o simplificar la enseñanza ni el conocimiento, ni de temer de caer en la mediocridad. Antes al contrario, se trata de una exigencia enormemente compleja pero llena de sentido: que la enseñanza y el conocimiento afecte, que llegue, que resuelva dificultades, que crea inquietudes, que conecte con los problemas y cree otros nuevos problemas.....En definitiva, que sea relevante (Pérez Gómez 1991), que movilice capacidades intelectuales y afectivas.

2.2.10. Actitudes de los Docentes en los Métodos Didácticos.

Toda acción formativa persigue el aprendizaje de determinados contenidos y la consecución de unos objetivos. Sin embargo, no todas las acciones consiguen la misma eficacia. Esto es porque cada acción formativa persigue unos objetivos distintos y requiere la puesta en práctica de una metodología diferente.

La eficacia de muchos planes formativos reside en que se desarrollan mediante dos o tres métodos diferentes. Este enfoque integrador es fundamental si se desea conseguir una propuesta formativa útil. Un método de aprendizaje puede considerarse como un

plan estructurado que facilita y orienta el proceso de aprendizaje. Podemos decir, que es un conjunto de disponibilidades personales e instrumentales que, en la práctica formativa, deben organizarse para promover el aprendizaje²².

El problema de la metodología es, sin duda, de carácter instrumental pero no por ello secundario. Hay que tener en cuenta que, prescindiendo ahora del contenido de la actividad, un método siempre existe. Se trata de que sea el mejor posible, porque sólo así los contenidos, sean cuales sean, serán transmitidos en un nivel de eficacia y, desde el punto de vista económico, de rentabilidad de la inversión formativa.

No es fácil definir la superioridad de unos métodos sobre otros, pues todos ellos presentan aspectos positivos. La decisión dependerá del objetivo de la actividad o programa. Cualquier estrategia diseñada por el/la docente, debería partir del apoyo de los métodos didácticos básicos, que pueden ser aplicados linealmente o de forma combinada²³.

La elección y aplicación de los distintos métodos, lleva implícita la utilización de distintas técnicas didácticas que ayudan al profesorado y al alumnado a dinamizar el proceso de aprendizaje. Las técnicas didácticas se definen como formas, medios o procedimientos sistematizados y suficientemente probados, que ayudan a desarrollar y organizar una actividad, según las finalidades y objetivos pretendidos. Al igual que los métodos de aprendizaje, estas técnicas han de utilizarse en función de las circunstancias y las características del grupo que aprende, es decir, teniendo en cuenta las necesidades, las expectativas y perfil del colectivo destinatario de la formación, así como de los objetivos que la formación pretende alcanzar.

²² Lázaro Lorente, Luís M. Formación pedagógica del profesor universitario y calidad de la educación. Pág. 65.

²³ Ibid. Pág. 65.

El acto docente implica siempre tener presente al alumno que aprende, dado que la enseñanza es una actividad auxiliar, instrumental y transitiva, que produce un efecto en quien aprende, por medio de la relación dinámica, interpersonal e intencional que se da entre docente y alumno, a propósito de un contenido cultural.

Toda estrategia metodológica implica la selección conciente de un camino para alcanzar un objetivo. En el caso del docente universitario, las estrategias elegidas lo ayudarán a enseñar con eficacia y posibilitarán que el alumno aprenda con mejor disposición el saber disciplinar.

Una buena estrategia no suprime ni aminora el esfuerzo que la docencia y el aprendizaje requieren, pero sí se puede sostener que coopera en la línea en la cual se empeña el profesor y el estudiante. Una buena estrategia asegura que a igual o menor esfuerzo, se alcancen mayores y mejores resultados. La enseñanza estratégica del docente en el acto didáctico tiene un claro sentido relacional tanto respecto del alumno cuanto del contenido curricular. La actuación elegida por el docente repercute en los otros elementos de la tríada didáctica, es decir, repercute en el contenido que se selecciona y organiza de modo distinto, para que los alumnos encuentren su sentido y valor, y de este modo se dispongan para aprenderlos.

El docente universitario, comprometido con el aprendizaje del alumno, elige las estrategias metodológicas más oportunas en relación con las personas concretas de los alumnos, con el tipo de contenido disciplinar de su especialidad y con el contexto físico y social en el cual se desenvuelve la clase²⁴.

Las estrategias metodológicas que seleccione el docente universitario inciden en los procesos cognitivos que los alumnos realizan, por una parte, y por otra, las actividades que suscitan favorecen u obstaculizan el alcance de la meta. Además, toda secuencia de acciones orientadas a conseguir un determinado objetivo requiere dinamizar

²⁴ Ibid. Pág. 65.

procesos de pensamiento. Esto implica que ninguna estrategia puede ser puesta en marcha sin previa planificación, sin control durante el proceso y sin evaluación de los resultados. Es decir que utilizar estrategias equivale a decir trabajar con conciencia de los procesos cognitivos implicados y con la implementación de procedimientos que originen los hábitos y habilidades de pensamiento más adecuados.

El docente universitario debe capacitarse para utilizar estrategias metodológicas conducentes a la mejor asimilación de la cultura superior, y a la mayor interacción en el contexto áulico. El profesor debe reflexionar y discernir qué acciones son las más oportunas para cada circunstancia académica concreta, en relación con los objetivos a lograr. Estas acciones, y las actividades consecuentes, implican la adopción de un método, con sus correspondientes procedimientos y técnicas que no constituyen un secreto profesional. Al contrario, el docente estratégico participa al estudiante el objetivo a alcanzar y también la selección de procedimientos a implementar, con sus justificaciones de valor, a fin de que progresivamente se vayan formando aprendices estratégicos, es decir, alumnos concientes de las operaciones de pensamiento que realizan cuando se disponen a aprender²⁵.

Los procesos de enseñanza y los aprendizajes se pueden enriquecer teórica y metodológicamente, a fin de que los alumnos comprendan las intervenciones del docente en relación con las situaciones didácticas y con el contexto de interacción de todos en la clase. La organización de la enseñanza debe considerar como imprescindible el trabajo de investigación del alumno. Esto significa que el docente no realiza sólo una transmisión del saber sino que promueve en forma gradual los procesos de indagación de los alumnos.

²⁵ Ibid. Pág. 65.

El dominio de estrategias didácticas llevará al docente universitario a impulsar aprendizajes significativos y relevantes, a integrar contenidos disciplinares y procedimientos metodológicos, a crear un clima áulico que favorezca continuamente la interrogación y la elaboración, es decir, situaciones de aprendizaje enriquecidas por una oportuna intervención docente.

El protagonismo de los alumnos lleva siempre a activar el desarrollo de las clases y promueve en ellos un estilo dinámico de aprendizaje, al que contribuye para que el profesor comparta reflexiones, decisiones, interrogantes y propuestas. Con un mayor conocimiento acerca de las preferencias de aprendizaje de los alumnos, con el desarrollo de la sensibilidad hacia la forma más adecuada para cada grupo escolar, el docente universitario puede brindar una formación más personalizada y una atención más respetuosa de las diversidades individuales, y también fomentar actitudes cooperativas y de mayor integración social.

Cuando el docente universitario organiza la enseñanza es necesario que privilegie la potenciación de la capacidad de aprender de los alumnos, en relación con la lógica de la propia disciplina. Esto significa enseñar desde opciones metodológicas fundamentadas en un coherente estilo de aprendizaje para promover procesos de pensamiento superior, procesos de pensamiento creativo y crítico del contenido cultural. Sólo de este modo la instrucción universitaria será formativa, es decir, causará la educación intelectual en el marco de la formación integral de la persona del estudiante, es decir la acción docente universitaria requiere profesores que transiten por el proceso de aprender a enseñar, de adquirir las competencias específicas para la acción didáctica, a fin de poder realizar luego el valioso acto de enseñar a aprender a sus alumnos.

2.2.11. Las Metodologías Educativas del Proceso Enseñanza – Aprendizaje.

Las metodologías educativas suelen girar alrededor de las teorías del aprendizaje (basadas en la psicopedagogía) como son el conductismo, cognitivismo, constructivismo y últimamente el conectivismo. Cada paradigma tiene sus procesos, actividades y métodos de actuación.

Metodologías educativas utilizadas habitualmente. Son las que utilizan de forma mayoritaria en la formación (primaria, bachillerato, universidad,...); estas son las más conocidas y habituales²⁶:

- Clases magistrales. La teoría de toda la vida; basta con una tiza y una pizarra, aunque también se utilizan presentaciones por ordenador, videos y la pizarra electrónica (última tecnología disponible).
- Clases prácticas. La mayoría de las veces es una clase teórica; pero en lugar de transmitir conceptos abstractos se resuelve un problema; es decir, desde el punto de vista metodológico es idéntica a las clases magistrales.
- Clases de Laboratorio. Se suelen utilizar en materias más técnicas y los alumnos manejan dispositivos donde se comprueba la validez de las teorías. Desde el punto de vista metodológico requiere la adquisición de determinadas habilidades prácticas.
- Tutorías. Se suelen utilizar las tutorías denominadas reactivas (el profesor responde a una demanda de información del alumno); es un instrumento muy potente, pero desgraciadamente poco y mal utilizado.
- Evaluación. Se suele utilizar la modalidad de **evaluación sumativa** (la utilizada para evaluar los conocimientos adquiridos) y obtener una calificación.

²⁶ Revista Tecnología e Innovación Educativa. 2007

- Planificación. Se suele hacer al inicio del curso, básicamente son guías donde el alumno puede conocer con antelación los objetivos de la asignatura, el programa, el método de evaluación, la carga docente, actividades, condiciones,
- Trabajos individuales y en grupo de tipo caja negra. Son trabajos que el profesor define el tema y alcance; los alumnos lo hacen por su cuenta y una vez finalizado se le presenta al profesor.

¿Cómo puede ayudar la innovación educativa a estas metodologías?, la mayoría de las personas aplican innovación educativa para sustituir estas metodologías; sin embargo, la innovación educativa se debe utilizar PARA MEJORARLAS NO PARA SUSTITUIRLAS, por ejemplo, si el objetivo de la clase magistral es transmitir unos conceptos para que los alumnos los asimilen, la innovación educativa debe ayudar a transmitir esos conceptos y a que los alumnos los adquieran con menos esfuerzo.

En este caso la innovación educativa produce un cambio, no metodológico pero sí de eficacia.

Metodologías educativas no utilizadas pero ampliamente conocidas por el profesorado. Son metodologías que cualquier docente conoce, pero que normalmente no se aplican porque el esfuerzo que requieren es muy alto. Suelen estar relacionadas con los paradigmas basados en el aprendizaje.

- Evaluación diagnóstica. Es la evaluación que se realiza para conocer las condiciones de las que parte cada alumno; es muy eficaz, ya que permite conocer lo que el alumno sabe, lo que no sabe y lo que cree saber.
- Evaluación formativa. Se emplea para ayudar al alumno con su proceso de formación; se trata de comprobar el aprendizaje para, en caso de que no vaya como debiera, tomar acciones correctoras.

- **Planificación personalizada.** Es una asignación de recursos en el tiempo para que el alumno alcance los objetivos formativos; se suele planificar en función del estilo de aprendizaje de cada alumno.
- **Trabajos individuales y grupales tipo caja blanca.** Son trabajos en los que el profesor participa como miembro del equipo de trabajo; básicamente hace unas veces de director (las menos) y otras de asesor del grupo.

¿Cómo puede ayudar la innovación educativa en este tipo de metodologías? Este tipo de metodologías son conocidas por todos, están muy relacionadas con el paradigma centrado en el alumno; pero tienen un gran problema: “el esfuerzo para realizarlas”, se imaginan que tengo que hacer una evaluación diagnóstica a cada alumno, una planificación personalizada, una evaluación formativa, re-planificar y participar en cada trabajo en grupos. Muchas personas piensan que la innovación educativa se basa, precisamente en introducir estas metodologías en la formación; sin embargo, **EL OBJETIVO DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA ES REDUCIR EL ESFUERZO ASOCIADO A ESTAS METODOLOGÍAS, dicho de otra forma poder utilizarlas sin aumentar el esfuerzo actual.**

Metodologías educativas no utilizadas por desconocimiento de las mismas. Se suele creer que en este grupo de metodologías se engloban las correspondientes a los últimos avances, esto es así, pero también hay otras “muy antiguas” pero nada conocidas.

- **Tutoría proactiva.** Se basa en anticiparse a la demanda de información por parte del alumno; es una metodología altamente eficaz, ya que el objetivo es resolver la duda en el momento en que se produce (realmente antes de que se produzca).
- **Trabajo cooperativo.** Se basa en aprovechar los recursos creados por los propios alumnos y profesores. Se confunde bastante con el trabajo en grupo

pero no tiene nada que ver; básicamente actúa como una cooperativa donde todos sus miembros son constructores y beneficiarios de la cooperación.

- Ciclo de Kolb. Esta metodología se basa en la acción como efecto transformador del conocimiento; entre acción y acción se relaciona el resultado con los conocimientos abstractos. Es una metodología muy eficaz para asignaturas en las que se quiera enfocar hacia la adquisición de habilidades y capacidades.

Estas metodologías se suelen asociar a paradigmas basados en el aprendizaje, pero también al enfoque basado en la práctica. ¿Cómo puede ayudar la innovación educativa a estas metodologías? Básicamente a plantear las asignaturas de una forma completamente distinta.

Las innovaciones más fáciles de conseguir son las que afectan a las metodologías que más se utilizan y pienso que es un buen comienzo, ya que no requieren que se cambie el planteamiento de las asignaturas; sobre este tipo de innovaciones es fácil realizar “políticas educativas”.

Las innovaciones sobre las metodologías poco utilizadas pero conocidas, requieren unas herramientas tecnológicas concretas; por tanto hay que formar al profesorado en habilidades.

Finalmente las innovaciones sobre las metodologías no conocidas, requieren una capacitación distinta y lamentablemente en algunas asignaturas no se pueden llevar a cabo.

2.2.12. Concepción de la Práctica Docente.

El docente, se puede entender como aquella persona reconocida institucional y socialmente responsable de la educación de las personas que asisten a una institución educativa por medio de la interacción de los docentes y estudiantes en el proceso de

enseñanza aprendizaje para la construcción del conocimiento, en ese particular, el docente es un actor social cuya identidad es la educación de las generaciones jóvenes insertadas en un proyecto de sociedad deseada (Schwartz,1995)²⁷.

En ese particular Tedesco, J. A. (2003)²⁸, considera que el ejercicio de la práctica docente ya no puede ser concebido como un trabajo individual sino como un trabajo de equipo. La responsabilidad por los resultados no puede ser individual sino institucional y colectiva.

Esa es la razón por la cual se debe tender a una formación basada en el concepto de profesionalismo colectivo en lugar del profesionalismo individual.

Tedesco (2003) argumenta que la práctica docente debe ser ejercida por profesionales más talentosos capaces de incorporar en la formación de los jóvenes los conocimientos, valores, destrezas y actitudes para enfrentar los desafíos de la sociedad moderna²⁹.

2.2.13. Preparación Profesional del Docente.

La práctica docente es una labor compleja, dado que en su ejecución se requiere de la formación de todos los conocimientos que la "Ciencia de la Educación" provee, pero también, de los conocimientos que da la vida, que al fin de cuentas, resulta ser la más grande de todas las ciencias. Para Ferry (1990) concibe la formación como un trayecto que atraviesan los maestros y profesores por donde transitan diferentes experiencias e interactúan con diversos cuerpos de conocimientos, enfoques y personas. Para el autor, todas estas experiencias son formativas y por eso la preparación profesional no

²⁷ Schwartz, D.C., X. Li, L. Hernandez, S. Ramnarain, E. Huff, and Y. Wang. 1993. Ordered restriction maps of *Saccharomyces cerevisiae* chromosomes constructed by optical mapping. *Science* 262: 110-114.

²⁸ Tedesco, J.C. "Los pilares de la educación del futuro", En Debate de educación. Barcelona 2003.

²⁹ Idem, id.

puede concebirse como la adquisición de conocimientos en el aula de clases si no que también tiene que ver con la vivencia del individuo fuera del aula de clase en la medida que este aplique sus nuevos conocimientos e interactúe con los demás³⁰.

Otros autores como: Terhart, Contreras y Rockwel citados por Gimeno, S. (1992), sostienen que en el largo camino que los docentes recorren durante son alumnos, adquieren modelos de enseñanza, saberse y reglas de acción, pautas de comportamiento, se forman esquemas sobre la vida escolar, se forman creencias firmes y perturbables sobre los docentes y su trabajo.

Todo los autores coinciden en que la preparación profesional del docente tiene su origen en el aula de clases y que se complementa con la experiencia que los docente van adquiriendo fuera de ella; en ese sentido, Brizman (1990) utiliza el termino "cronología de la información", para referirse a las distintas etapas o fases que pasa el docente en su preparación profesional: La primera, es aquella que adquieren a lo largo de su experiencia acumulada en el aula de clase; las segunda, corresponde a la experiencia vivida como estudiante de la carrera que selecciono, la práctica constituye la tercera, y la cuarta empieza cuando el estudiante se convierte en maestro de aula.

2.2.14. Diferentes Enfoques del Proceso Docente.

Para identificar las variables o factores que inciden e inducen la calidad en el proceso docente, se hace necesario revisar la conceptualización de la actividad docente desde diferentes enfoques. Cada enfoque o modelo representa las dimensiones o factores que configuran el proceso docente y las relaciones directas o indirectas que potencialmente pueden darse entre tales dimensiones.

³⁰ FERRY, Pilles: El trayecto de la formación, México, Paidós, 1997, 147 pp.

2.2.14.1 Enfoque Sistémico en relación a la Docencia: La Teoría de Sistemas plantea que las organizaciones son sistemas abiertos, que a su vez son subsistemas de la sociedad en que están insertos.

Las organizaciones y la sociedad se relacionan por medio de los objetivos que constituyen su función social.

Desde la perspectiva del enfoque sistémico, la docencia es concebida como un sistema abierto que tiene una tarea principal que realizar para sobrevivir, la que representa su Misión o razón de razón. El sistema puede desarrollar su tarea principal únicamente mediante el intercambio de materiales con su medio ambiente. Este intercambio consiste en varios procesos: la importación de recursos y materiales, la conversión de ellos, el consumo de algunos bienes para el mantenimiento del sistema y la exportación de productos, servicios y desperdicios.

De la Orden (1997) propone un modelo que intenta abstraerse de las diferentes concepciones de la calidad docente, existentes de acuerdo al análisis planteado por Harvey y Green (1993), en el cual la calidad de un sistema educativo o de una institución, se definiría por un juicio de valor susceptible de apoyarse en múltiples criterios diferentes entre sí y, en ocasiones, contradictorios³¹.

El modelo planteado permite superar la consideración aislada de las características específicas de los distintos elementos o componentes y centrar la atención en las relaciones entre los elementos de la educación universitaria o de instituciones concretas, integrados en un sistema. Se trataría de identificar las relaciones entre los componentes de contexto, input, proceso, producto y propósitos del sistema y valorarlas en función de un conjunto de reglas bien establecido, derivado de un principio general; **la calidad de la educación** viene definida por un conjunto de

³¹ ORDEN, A. de la (1988). La calidad de la educación. *Bordón*, 40 (2), 149-161.

relaciones de coherencia entre los componentes de un modelo sistémico de universidad o de plan de estudios universitario conducente a un título.

Dado el enfoque sistémico adoptado, la calidad de la educación superior supone una relación de coherencia entre cada uno de los componentes del sistema. En unos casos, esta relación de coherencia o incoherencia será evidente, dada la proximidad estructural y/o funcional entre los componentes relacionados. Tal es el caso, por ejemplo, de la relación postulada entre "Metas y objetivos de la educación universitaria" (B) y las "Necesidades sociales" (A); o entre "Productos de la educación universitaria" (C) y "Metas y Objetivos" (B). En estos casos, la relación aparece como directa e inmediata. En otros casos, la relación sería menos evidente, como, por ejemplo, la supuesta entre "Procesos de gestión" (D) y "Necesidades sociales" (A). Aquí se trata de relaciones indirectas y mediatas. Pero cualquier ruptura en la red de coherencias entre componentes supondría una limitación más o menos severa de la calidad educativa. (De la Orden, 1997)³².

Según esta teoría, el objetivo del sistema es la formación de profesionales que respondan a las necesidades y expectativas económicas y sociales, en tanto que la calidad de la educación universitaria se identifica con un complejo constructo explicativo de valoraciones, apoyado en la consideración conjunta de tres dimensiones interrelacionadas: *funcionalidad, eficacia y eficiencia*, expresión, a su vez, de un conjunto integrado de relaciones de coherencia entre los componentes básicos de la educación o de una institución universitaria concebidos como un sistema.

En primer lugar, la coherencia entre, por un lado, inputs, procesos, productos y metas y, por otro, expectativas y necesidades sociales define la calidad de la educación universitaria como *funcionalidad*.

³² Idem, id. 149-161

En segundo lugar, la coherencia del producto con las metas y objetivos define la calidad de la educación universitaria como *eficacia o efectividad*.

En tercer lugar, la coherencia entre, por un lado, input y procesos y, por otro, producto, define la calidad de la educación universitaria como *eficiencia*.

Dentro del modelo, carece de sentido hablar de eficiencia, en ausencia de eficacia, y es dudoso considerar como eficaz una institución universitaria que logra unos objetivos poco relevantes para los estudiantes y para la sociedad, es decir, con un bajo nivel de funcionalidad. Por otra parte, una universidad será considerada escasamente eficaz y funcional si solamente logra algunos de los objetivos con alta significación social y falla en otros a causa de una deficiente distribución y uso de recursos docentes y de investigación.

La calidad, en esta perspectiva, aparece como un continuo de forma escalar, cuyos puntos representan combinaciones de funcionalidad, eficacia y eficiencia, mutuamente implicados. Su grado máximo, la excelencia, supone un óptimo nivel de coherencia entre todos los componentes principales representados en el modelo sistémico. (De la Orden, 1997)³³.

2.2.14.2. Modelo Heurístico de enseñanza – aprendizaje de Entwistle (1987): Este modelo pone énfasis en la relación de tres componentes al interior de la actividad docente:

- a. El estudiante con sus estilos y estrategias de aprendizaje, rasgos de personalidad y componentes motivacionales;
- b. El docente con su estilo de enseñanza y sus características personales, y

³³ Ibid. Pág. 149-161

- c. El contexto académico, con un perfil propio del quehacer disciplinario, una atmósfera social particular, definiciones de política de enseñanza, de evaluación del rendimiento, entre otras.

Este modelo está centrado en el proceso enseñanza-aprendizaje y en sus dos actores principales; estudiantes y docentes, subrayando el rol de las percepciones y motivaciones que poseen ambos al participar e interactuar en dicho proceso. Ambos actores desde sus perspectivas, atribuyen significados y valor a los contenidos a aprender, a los requerimientos y exigencias académicas, que los hace desplegar estrategias particulares de enseñanza y de aprendizaje y procedimientos de evaluación de esos aprendizajes³⁴.

2.2.14.3. Modelo Europeo de Gestión de Calidad en Educación: El modelo EFQM es un modelo normativo, cuyo concepto es la autoevaluación basada en un análisis detallado del funcionamiento del sistema de gestión de la organización usando como guía los criterios del modelo.

El modelo está compuesto por nueve criterios, los que son, a la vez, de gestión y de autoevaluación de la gestión y se agrupan en dos categorías: *los criterios agentes*, que reflejan el cómo de la gestión, y los *criterios resultados* que permiten conocer y valorar lo que obtiene el centro (institución de educación) como efecto de su actividad lo esencial del Modelo Europeo de Gestión de Calidad, adaptado a los centros educativos queda contenido en el siguiente enunciado emanado del Ministerio de Educación y Cultura de España.

La satisfacción de los usuarios del servicio público de la educación, de los profesores y del personal no docente, y el impacto en la sociedad se consiguen mediante un liderazgo que impulse la planificación y la estrategia del centro educativo, la gestión

³⁴ Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. Volumen 3. Número 1 (1997).

de su personal, de sus recursos y sus procesos hacia la consecución de la mejora permanente de sus resultados.

El modelo identifica una serie de características en los elementos clave de las organizaciones y propone que se comparen con ellas, analicen los puntos fuertes y las áreas de mejora y elaboren su planificación, asumiendo como objetivos la superación de sus deficiencias. Para mayor incentivo presenta un sistema de puntuación, que facilita la comparación interna en períodos sucesivos y, también con otras organizaciones. Asimismo, combina de forma ponderada el interés por las personas con la importancia de los recursos, de los procesos y de los resultados³⁵.

De acuerdo a este enfoque, la efectividad de la labor docente de un profesor no es independiente de la consideración que de él posean sus compañeros y la dirección; la eficiencia del aprendizaje de los alumnos está condicionada por el clima escolar de que goce la institución de educación; ambas circunstancias están afectadas por el liderazgo de la dirección y por la eficacia de la acción directiva y éstos, a su vez, son estimulados por los buenos resultados y por el reconocimiento y apoyo de la comunidad educativa. De ahí la necesidad de situar las acciones de mejora de la calidad en una perspectiva de gestión suficientemente amplia. Pero, además, la aplicación del modelo va asociada a la implementación de un proceso de autoevaluación que permite valorar el progreso de la organización y establecer planes de mejora.

Este enfoque aporta una estructura sistémica para una gestión de calidad que permita a la institución educativa, aprender mediante la comparación consigo mismo y le ayuda en la planificación, en la definición de estrategias, en el seguimiento de los progresos conseguidos y en la corrección de los errores y de las deficiencias.

³⁵ Idem, id.

2.2.14.4. Enfoque Socio Técnico en relación a la Docencia: Este modelo, desarrollado en el Instituto Tavistock de Londres, permite describir a la docencia como un sistema, compuesto a su vez por un "Subsistema Tecnológico" (infraestructura física, instalaciones, máquinas y equipos, procesos de elaboración, materiales, métodos, procedimientos, normas, layout, etc.) y un "Subsistema Social" (personas y relaciones entre las personas y los grupos que deben realizar los trabajos o prestar servicios). La tecnología y el sistema social interactúan entre sí y cada uno condiciona, y en algunos casos determina, la eficiencia o satisfacción del otro.

De acuerdo a éste enfoque cualquier cambio producido en los componentes tecnológicos afectará, en mayor o menor medida, la satisfacción de las personas que componen el subsistema social y a la vez, cualquier cambio que se manifieste en el componente humano incidirá en el empleo de la tecnología y, consecuentemente, en la calidad y productividad lograda por el sistema³⁶.

El enfoque socio técnico toma en cuenta la importancia de una tecnología y estructura adecuadas para el trabajo de la organización, pero también examina las relaciones entre la tecnología y las cualidades humanas de los partícipes en el sistema. Estas relaciones varían y requieren de análisis constante. Así, el punto de vista Tavistock incluye tanto lo psicológico y lo social, como lo tecnológico.

2.2.14.5. Modelo pedagógico en relación a la enseñanza:

El proceso pedagógico define a todos los procesos conscientes organizados y dirigidos a la formación de la personalidad que establece relaciones sociales activas entre educador y educandos entre la influencia del educador y la actividad del educando.

Por lo tanto el proceso educativo, proceso de enseñanza y proceso de instrucción constituyen procesos pedagógicos³⁷.

³⁶ Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa // 1997 // Volumen 3 // Número 12

³⁷ Revista Espacio Logopedico. Artículo "El Constructivismo" 2002.

- Implica el contenido de la enseñanza, el desarrollo del niño y las características de la práctica docente.
- Pretende lograr aprendizajes y se concreta en el aula.
- Instrumento de la investigación de carácter teórico creado para reproducir idealmente el proceso enseñanza - aprendizaje.
- Paradigma que sirve para entender, orientar y dirigir la educación.

Construcción teórico formal que fundamentada científica e ideológicamente **interpreta, diseña y ajusta** la realidad pedagógica que responde a una necesidad histórico concreta.

La definición revela las **funciones del modelo**:

Interpretar significa explicar, representar los aspectos más significativos del objeto de forma simplificada. Aquí se aprecia la función ilustrativa, traslativa y sustitutiva - heurística.

Diseñar significa proyectar, delinear los rasgos más importantes. Se evidencian la función aproximativa y extrapolativa - pronosticadora.

Ajustar significa adaptar, acomodar, conformar para optimizar en la actividad práctica. Revela la función transformadora y constructiva en caso necesario esta última.

2.2.14.6. El Modelo Constructivista en relación con la concepción social del constructivismo:

Está centrado en la persona, en sus experiencias previas de las que realiza nuevas construcciones mentales, considera que la construcción se produce:

- a. Cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento (**Piaget**)
- b. Cuando esto lo realiza en interacción con otros (**Vigotsky**)
- c. Cuando es significativo para el sujeto (**Ausubel**)

Una estrategia adecuada para llevar a la práctica este modelo es "**El método de proyectos**", ya que permite interactuar en situaciones concretas y significativas y

estimula el "saber", el "saber hacer" y el "saber ser", es decir, lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal.

En este Modelo el rol del docente cambia. Es moderador, coordinador, facilitador, mediador y también un participante más. El constructivismo supone también un clima afectivo, armónico, de mutua confianza, ayudando a que los alumnos y alumnas se vinculen positivamente con el conocimiento y por sobre todo con su proceso de adquisición.

El profesor como mediador del aprendizaje debe:

- ✓ Conocer los intereses de alumnos y alumnas y sus diferencias individuales (Inteligencias Múltiples)
- ✓ Conocer las necesidades evolutivas de cada uno de ellos.
- ✓ Conocer los estímulos de sus contextos: familiares, comunitarios, educativos y otros.
- ✓ Contextualizar las actividades.

A. Concepción Social del Constructivismo.

La contribución de Vygotsky ha significado que ya el aprendizaje no se considere como una actividad individual, sino más bien social. Se valora la importancia de la interacción social en el aprendizaje. Se ha comprobado que el estudiante aprende más eficazmente cuando lo hace en forma cooperativa³⁸.

Si bien también la enseñanza debe individualizarse en el sentido de permitir a cada alumno trabajar con independencia y a su propio ritmo, es necesario promover la colaboración y el trabajo grupal, ya que se establecen mejores relaciones con los demás, aprenden más, se sienten más motivados, aumenta su autoestima y aprenden habilidades sociales más efectivas.

³⁸ Idem, id.

En la práctica esta concepción social del constructivismo, se aplica en el trabajo cooperativo, pero es necesario tener muy claro los siguientes pasos que permiten al docente estructurar el proceso de Enseñanza-Aprendizaje cooperativo: Especificar objetivos de enseñanza, decidir el tamaño del grupo, asignar estudiantes a los grupos, preparar o condicionar el aula, planear los materiales de enseñanza, asignar los roles para asegurar la interdependencia, explicar las tareas académicas, estructurar la meta grupal de interdependencia positiva, estructurar la valoración individual, estructurar la cooperación inter grupo, explicar los criterios del éxito, especificar las conductas deseadas, monitorear la conducta de los estudiantes, proporcionar asistencia con relación a la tarea, intervenir para enseñar con relación a la tarea, proporcionar un cierre a la lección, evaluar la calidad y cantidad de aprendizaje de los alumnos, valorar el funcionamiento del grupo.

De acuerdo a estos pasos el profesor puede trabajar con cinco tipos de estrategias:

- Especificar con claridad los propósitos del curso o lección.
- Tomar ciertas decisiones en la forma de ubicar a los alumnos en el grupo.
- Explicar con claridad a los estudiantes la tarea y la estructura de meta.
- Monitorear la efectividad de los grupos.
- Evaluar el nivel de logros de los alumnos y ayudarles a discutir, que también hay que colaborar unos a otros.

Para que un trabajo grupal sea realmente cooperativo reúne las siguientes características:

- Interdependencia positiva.
- Introducción cara a cara.
- Responsabilidad Individual.
- Utilización de habilidades interpersonales.
- Procesamiento grupal.

B. Concepción Psicológica del Constructivismo.

El constructivismo tiene como fin que el alumno construya su propio aprendizaje, por lo tanto, según TAMA (1986) el profesor en su rol de mediador debe apoyar al alumno para:

- 1.- Enseñarle a pensar:** Desarrollar en el alumno un conjunto de habilidades cognitivas que les permitan optimizar sus procesos de razonamiento.
- 2.- Enseñarle sobre el pensar:** Animar a los alumnos a tomar conciencia de sus propios procesos y estrategias mentales (meta cognición) para poder controlarlos y modificarlos (autonomía), mejorando el rendimiento y la eficacia en el aprendizaje.
- 3.- Enseñarle sobre la base del pensar:** Quiere decir incorporar objetivos de aprendizaje relativos a las habilidades cognitivas, dentro del currículo escolar.

En el alumno se debe favorecer el proceso de metacognición.

"Aprender a Pensar y Pensar para Aprender "de TORRE-PUENTE (1992) donde se refleja visualmente como favorecer en el alumno esta metacognición: Tarea, propósito, características, conocimiento que tengo sobre el tema, cuál es la mejor estrategia (fases y técnicas), momentos, valoración proceso, errores, causas, corregir, aplicar nuevas estrategias³⁹.

C. Concepción Filosófica del Constructivismo.

El constructivismo plantea que nuestro mundo es un mundo humano, producto de la interacción humana con los estímulos naturales y sociales que hemos alcanzado a procesar desde nuestras "operaciones mentales (Piaget).

Esta posición filosófica constructivista implica que el conocimiento humano no se recibe en forma pasiva ni del mundo ni de nadie, sino que es procesado y construido activamente, además la función cognoscitiva está al servicio de la vida, es una función adaptativa, y por lo tanto el conocimiento permite que la persona organice su mundo

³⁹ TORRE PUENTE, J.C. Aprender a pensar y pensar para aprender. Estrategias de aprendizaje. Madrid: MEC-Narcea, 1992.

experiencial y vivencial, la enseñanza constructivista considera que el aprendizaje humano es siempre una construcción interior.

Para el constructivismo la objetividad en sí misma, separada del hombre no tiene sentido, pues todo conocimiento es una interpretación, una construcción mental, de donde resulta imposible aislar al investigador de lo investigado. El aprendizaje es siempre una reconstrucción interior y subjetiva.

El lograr entender el problema de la construcción del conocimiento ha sido objeto de preocupación filosófica desde que el hombre ha empezado a reflexionar sobre sí mismo. Se plantea que lo que el ser humano es, es esencialmente producto de su capacidad para adquirir conocimientos que les han permitido anticipar, explicar y controlar muchas cosas⁴⁰.

D. Características de un Profesor Constructivista.

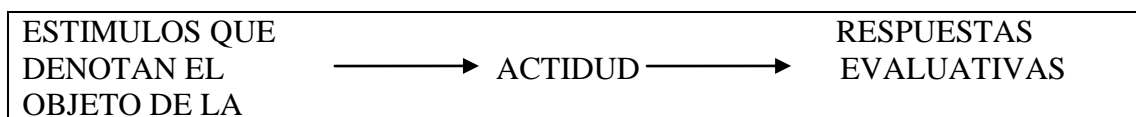
- a. Acepta e impulsa la autonomía e iniciativa del alumno
- b. Usa materia prima y fuentes primarias en conjunto con materiales físicos, interactivos y manipulables.
- c. Usa terminología cognitiva tal como: Clasificar, analizar, predecir, crear, inferir, deducir, estimar, elaborar, pensar.
- d. Investiga acerca de la comprensión de conceptos que tienen los estudiantes, antes de compartir con ellos su propia comprensión de estos conceptos.
- e. Desafía la indagación haciendo preguntas que necesitan respuestas muy bien reflexionadas y desafía también a que se hagan preguntas entre ellos⁴¹.

⁴⁰ <http://www.espaciologopedia.com/el constructivismo/1102002>.

⁴¹ Idem, id.

2.3 DEFINICIÓN DE TERMINOS BASICOS.

ACTITUD: La actitud ha sido definida por muchos autores, desde diferentes perspectivas. Según Eagly y Chaiken (citados en morales. 1999) la actitud es una tendencia psicológica que se expresa mediante la evaluación de una entidad (u objeto) concreta con cierto grado de favorabilidad o desfavorabilidad. Los autores proponen un esquema de esta definición, la cual se presenta a continuación:



Al definir la actitud como una tendencia, se da a entender que se trata de un estado interno de la persona. Por tanto, no es algo que resida en el ambiente externo a ella, pero tampoco es una respuesta manifiesta y observable. La actitud se concibe como algo que media e interviene entre los aspectos del ambiente externo, que son los “estímulos” del grafico anterior, y las reacciones de la persona, es decir sus “respuestas evaluativas” manifiestas.

Estas tendencias evaluativa se refiere a la asignación de aspectos positivos o negativos a un objeto. Por ello, siendo la actitud un estado interno, tendrá que ser inferido a partir de respuestas manifiestas y observables, y siendo evaluativo, estas respuestas serán de aprobación o desaprobación, de interacción o rechazo, de aproximación o evitación, y así sucesivamente (Morales, 1999). Debido a que la actitud se manifiesta a través de una serie de respuestas observables, se habla también de los elementos esenciales que la componen, es decir, aquellos factores necesarios y suficientes para que se pueda afirmar que una persona posee una determinada actitud. La diferencia fundamental está entre aquellos que conciben la actitud como una estructura

unidimensional, y aquellos que la conciben como una estructura multidimensional y de estos entre quienes postulan dos y quienes postulan tres dimensiones (Martín-Barò, 1999)⁴².

CONTENIDO: Los contenidos constituyen la base sobre la cual se programarán las actividades de enseñanza-aprendizaje con el fin de alcanzar lo expresado en los objetivos. Es necesaria la secuenciación previa de los contenidos, es decir, su adaptación a las características de un determinado grupo de alumnos (contextualización), así como su organización (secuenciación).

Los criterios que se proponen para la secuenciación de los contenidos están basados en las aportaciones de la concepción constructivista del aprendizaje, las contribuciones psicopedagógicas y la propia práctica y experiencia del profesor.

ENSEÑANZA: Es una actividad realizada conjuntamente mediante la interacción de 3 elementos: un profesor o docente, uno o varios alumnos o discentes y el objeto de conocimiento. Según la concepción enciclopedista, el docente transmite sus conocimientos al o a los alumnos a través de diversos medios, técnicas y herramientas de apoyo; siendo él, la fuente del conocimiento, y el alumno un simple receptor ilimitado del mismo. Actividad que se realiza para enseñar un conjunto de conocimientos generales o específicos, desarrollar métodos de trabajo o adquirir unos valores.

EVALUACION: Hanss, A. (1989) define la evaluación de los aprendizajes, como un proceso en el que a través de medios específicos se obtiene información procedente de numerosas fuentes que permiten la interpretación de las situaciones a partir de la cual se emiten juicios y se toman las decisiones pedagógicas pertinentes. D'Agostino, (6:2001). Define como evaluación del aprendizaje, al proceso ofrendado hacia la

⁴² MARTIN-Baró, Ignacio (1999). Acción e ideología. Psicología social desde Centroamérica. 9ª edición. San Salvador, El Salvador: UCA editores.

determinación de evidencias acerca del grado y nivel de calidad del aprendizaje del estudiante, para juzgar si es adecuado o no y tomar las medidas correspondientes.

FORMACIÓN PEDAGOGICA: Se concibe la formación pedagógica del profesorado universitario como un proceso continuo que atendiendo a diferentes etapas organizadas en su práctica docente, facilitan iniciar, adiestrar, formar y perfeccionar a dichos profesores en el dominio de los contenidos de la didáctica de la educación superior con el propósito de incidir en la calidad de la formación de los estudiantes lo que influye en la calidad de la educación superior.

MÉTODO: Es el planeamiento general de La acción de acuerdo con un criterio determinado y teniendo en vista determinadas metas.

MÉTODOS DIDÁCTICOS: Es el conjunto lógico y unitario de los procedimientos didácticos que tienden a dirigir el aprendizaje, incluyendo en él desde la presentación y elaboración de la materia hasta la verificación y competente rectificación del aprendizaje.

METODOLOGÍA: del griego (meta "mas allá" odòs "camino" logos "estudio"). Se refiere a los métodos de investigación que se siguen para alcanzar una gama de objetivos en una ciencia. Aun cuando el término puede ser aplicado a las artes cuando es necesario efectuar una observación o análisis más riguroso o explicar una forma de interpretar la obra de arte. En resumen son el conjunto de métodos que se rigen en una investigación científica o en una exposición doctrinal.

PLANIFICACION: Ferry, G. (1986. Páginas. 195-198, 229-235.), expresa que "La planificación es el proceso de seleccionar información y hacer suposiciones respecto al futuro, para formular las actividades necesarias que permitan alcanzar los objetivos organizacionales."

Por su parte, Chiavenato, I. (México 1999. Páginas. 320 - 321,342 - 344.) Define la planificación como una técnica para minimizar la incertidumbre y dar mas consistencia al desempeño de la empresa o la organización entendiendo esta ultima como la institución de educación.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN.

El presente estudio fue hipotético deductivo de tipo Retro prospectivo y Longitudinal, a continuación se explica el tipo de investigación referido al alcance y factores que se han conjugado en el presente estudio.

Tomando en cuenta lo expresado anteriormente procedemos a explicar la modalidad que adopto este trabajo.

Retro prospectivo: Porque se analizo si las actitudes metodológicas de los maestros han cambiado, en el desarrollo de la currícula que están impartiendo en sus labores diarias, después de haber recibido el Diplomado de Formación Pedagógico, e intereso saber si estas actitudes han cambiado a lo largo de su carrera profesional como la relación con el educando, la personalidad, la relación con otros maestros, los métodos que utilizan al impartir las clases.

Longitudinal: Porque se compararon las actitudes de los maestros antes y después de haber recibido el Diplomado de Formación Pedagógico y los hechos que ocurren en el momento del proceso. Por medio de las preguntas que se realizaron, se pudo encontrar que hay vinculación entre los maestros, cuáles son sus formas de mostrar las actitudes y sus elementos comunes de acuerdo a la institución en que se formaron, encontrando que sus actitudes son siempre en beneficio del estudiante y que este pueda cimentar sus conocimientos.

3.2. POBLACIÓN:

La constituyen 116 Maestros que recibieron el Diplomado de Formación pedagógico, que fue impartido por el Instituto de Formación y Recursos Pedagógicos de la Universidad de El Salvador, de noviembre 2005 – agosto 2007, con edad promedio de 40 a 45 años, nombrados en su mayoría por el sistema de ley de salario, siendo por consecuencia, personal académico escalafonado, con título académico universitario, los cuales se motivaron por el fortalecimiento personal y profesional en el presente diplomado

3.3 MUESTRA:

La muestra para esta investigación fue seleccionada por las investigadoras, se eligieron aquellos maestros que están ejerciendo docencia en la facultad de Ciencias Económicas, por considerar que la misma es representativa para lograr los resultados de la presente investigación. Los criterios de selección son los siguientes:

- Que los maestros seleccionados hayan sido registrados y finalizado el Diplomado de Formación Pedagógica impartido por el INFORP-UES.
- Que los maestros en estudio se encuentren laborando en las diferentes carreras que oferta la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de El Salvador.
- Sexo femenino y masculino.
- Que todos estén dispuestos a participar como informantes claves en la presente investigación.

Para seleccionar la muestra se utilizó el tipo de muestreo no probabilístico, ya que se seleccionó la muestra siguiendo los criterios según los fines del estudio. Dentro de éste se tomó el muestreo por cuota. Ya que los sujetos que se estudiaron están constituidos por dos grupos. Tomando 15 maestros de la primera promoción y 15 de la

segunda promoción. El total de la muestra fue de 30 maestros de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de El Salvador.

Cuadro de división para describir lo siguiente: Población, Muestra, Segmentos y % Representativo

Población	Muestra	Segmentos	% Representativo de los segmentos
Docentes de la Escuela de Administración de Empresas, Economía, Contaduría Pública y Mercadeo de la Facultad de Ciencias Económicas	30 Docentes que recibieron el Diplomado de Formación Pedagógico	Administración de Empresas 10	33.3%
		Economía 10	33.3%
		Contaduría Pública 5	16.7%
		Mercadeo 5	16.7%
Total		30	100%

3.4. ESTADÍSTICO, MÉTODOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

3.4.1. ESTADÍSTICO: La selección de este estudio se realizó por segmentos de la siguiente forma: 10 maestros de la escuela de Administración de Empresas, 10 de Economía, 5 Contaduría Pública y 5 de Mercadeo de la Facultad de Ciencias Económicas.

3.4.2. MÉTODOS: Los métodos que se utilizaron para la realización de esta investigación fueron:

Formulación de posibles problemas y temas de la institución que se pretende investigar.

Diagnóstico de la institución.

Planteamiento del problema.

Definición del marco teórico General.

Metodología de la investigación.

Análisis e interpretación de resultados.

Conclusiones y Recomendaciones.

Informe final.

Y presentación de los resultados.

Además dentro de la investigación se utilizó el método lógico, de análisis, deductivo y estadístico para que la investigación proporcionara mejores resultados y mayor comprensión para los lectores.

El método lógico permitió llevar una secuencia lógica, sistematizada y coherente del estudio en forma ordenada desde el inicio hasta el final de la investigación.

El método de análisis sirvió para realizar juicios y razonamientos de la información recolectada en forma estructurada, sistemática y secuencial que permitió la interpretación de la relación entre las variables del estudio e identificar cuáles son las actitudes metodológicas que los maestros presentan en el que hacer de sus funciones después de haber recibido el Diplomado de Formación Pedagógico.

El método deductivo permitió partir de lo general a lo particular de los fenómenos en estudio, es decir, se estudiaron las actitudes metodológicas, para conocer cuáles de

estas actitudes influyen en el desarrollo de la currícula de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de El Salvador.

El método estadístico permitió la interpretación de los datos recolectados haciendo uso del método porcentual de cada uno de los aspectos estudiados, para obtener un valor que explique las actitudes metodológicas que presentan los maestros y que influyen en el desarrollo de la currícula de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de El Salvador, para luego elaborar una síntesis de resultados que permitió al grupo establecer conclusiones y recomendaciones.

3.4.3. TÉCNICAS:

Las técnicas que se utilizaron para la realización de la investigación fueron:

- La entrevista y la observación directa para establecer una relación con el sujeto de estudio.
- Se aplicó un instrumento a cada uno de los maestros que participaron en la muestra con el objetivo de obtener información que dio respuesta a las variables.

3.4.4. INSTRUMENTOS:

Los instrumentos que se utilizaron para la recopilación de los datos en la investigación fue un cuestionario formado de 20 preguntas, el cual contiene preguntas cerradas, dicotómicas que incluye dos o más alternativas de respuesta, y que nos sirvió de base para determinar cuáles son las actitudes metodológicas que presentan los maestros frente al desarrollo de la currícula de las carreras que oferta la Facultad de Ciencias Económicas después de haber recibido el Diplomado de Formación Pedagógica para la Enseñanza Superior. Y la guía de observación que sirvió para realizar una relación entre variables.

3.5. METODOLOGIA Y PROCEDIMIENTO

3.5.1. METODOLOGIA:

Se pasaron los instrumentos en un periodo de 15 días, realizando visitas a los maestros en sus respectivos espacios de trabajo.

Se gestiono el permiso correspondiente para observar horas clases de algunos maestros en investigación.

3.5.2. PROCEDIMIENTO:

Para la ejecución de esta investigación se desarrollaron algunas actividades como:

1- AUTORIZACIÓN:

Para realizar esta investigación y tener accesibilidad a la información se mandó una carta al Director del Instituto de Formación y Recursos pedagógicos y al Decano de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de El Salvador quienes nos brindaron su colaboración

2. VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS:

La validación de los instrumentos se realizo con 8 maestros que laboran en la Universidad de El Salvador. Con características similares de la población en estudio, para retomar las observaciones detectadas en la prueba de valides.

3. PROGRAMA DE CAMPO

Se pasaron los instrumentos en horarios laborales de los docentes durante el mes de Noviembre del corriente año de la siguiente forma:

INVESTIGADORAS	GUIAS DE ENTREVISTAS	FECHA
Hilda Melany Erazo López	15	Noviembre /2008
Ruth Mercedes Ruiz Arévalo	15	
TOTALES	30	

4. RECOLECCIÓN DE DATOS:

La recolección de datos fue llevada a cabo por las investigadoras, en el mes Noviembre del año 2008.

5. PLAN DE TABULACIÓN Y ANALISIS:

En el plan de tabulación se plasmaron los resultados de las variables que se presentan durante el estudio.

Para tabular los datos, se utilizo un cuadro simple en donde se escriben las variables que son objeto de estudio según los objetivos y los supuestos planteados, (ver anexo N° 6)

CAPITULO IV

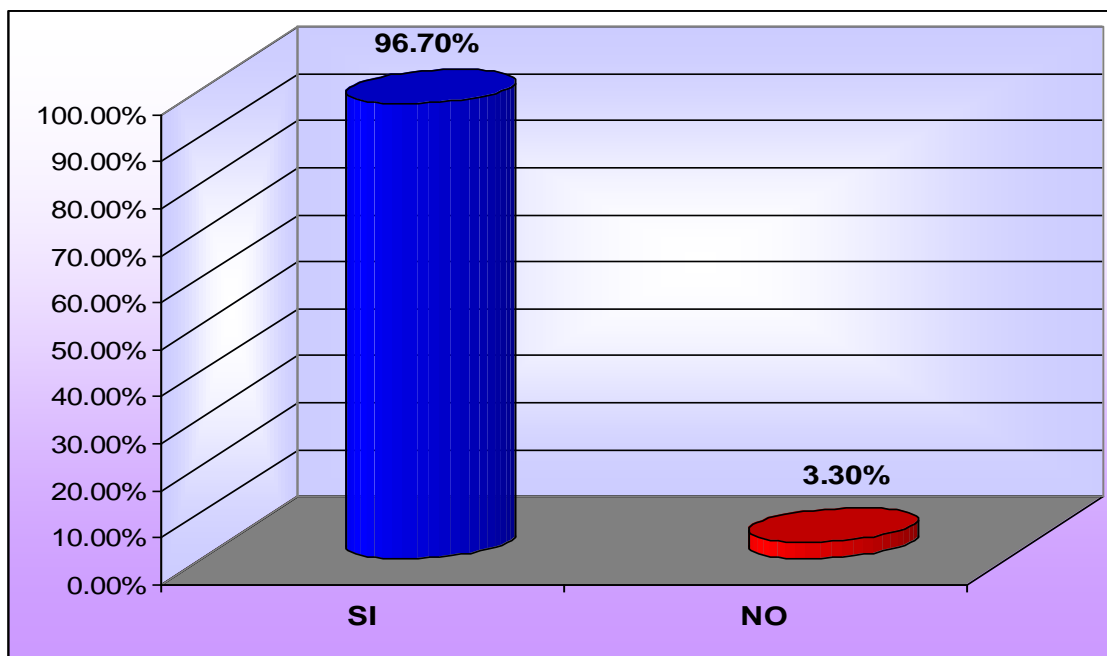
ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.

1. ORGANIZACIÓN Y CLASIFICACIÓN DE LOS DATOS.

- 1- Con los conocimientos recibidos en el Diplomado de Formación Pedagógico a obtenido cambios en sus actitudes metodologicas.

ASPECTO A EVALUAR	FRECUENCIA (FR)	PORCENTAJE %
SI	29	96.7%
NO	1	3.3%
TOTAL	30	100%

GRÁFICO N° 1

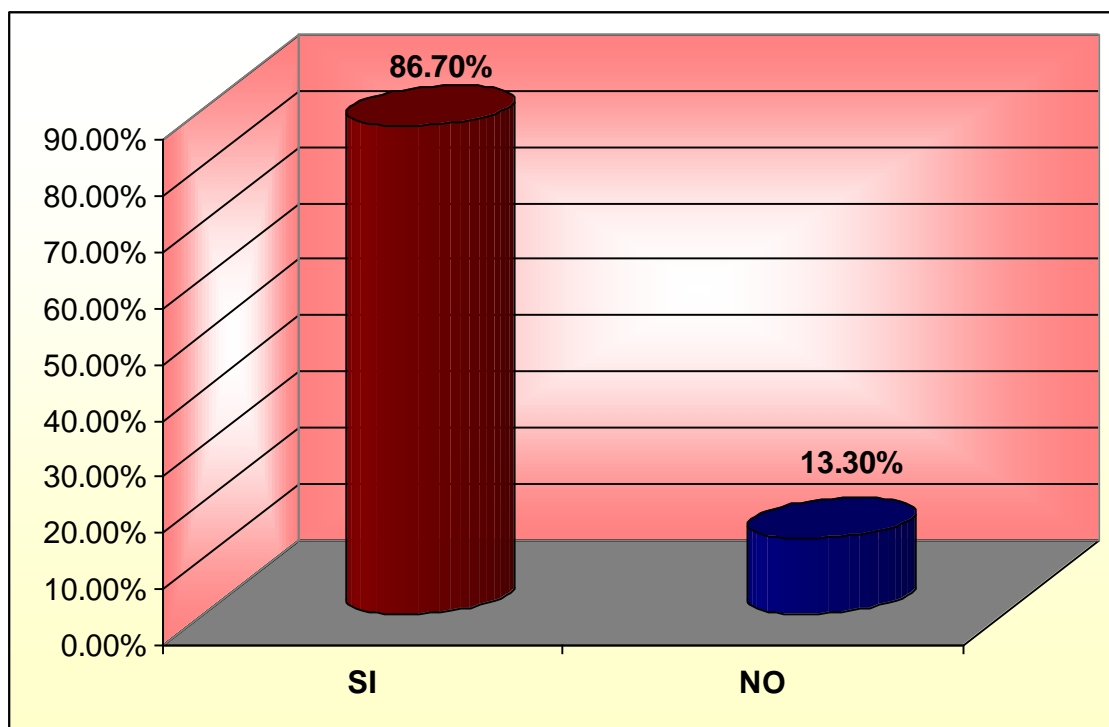


El presente grafico muestra que el 96.7% de los/as docentes entrevistados, responden que con los conocimientos recibidos en el Diplomado de Formación Pedagógico si obtuvieron cambios en sus actitudes metodológica y solo un 3.3 % refiere que no.

2- Es equitativo en el desarrollo de las metodologías con sus alumnos/as en el aula.

ASPECTO A EVALUAR	FRECUENCIA (FR)	PORCENTAJE %
SI	26	86.7%
NO	4	13.3%
TOTAL	30	100%

GRAFICO N° 2

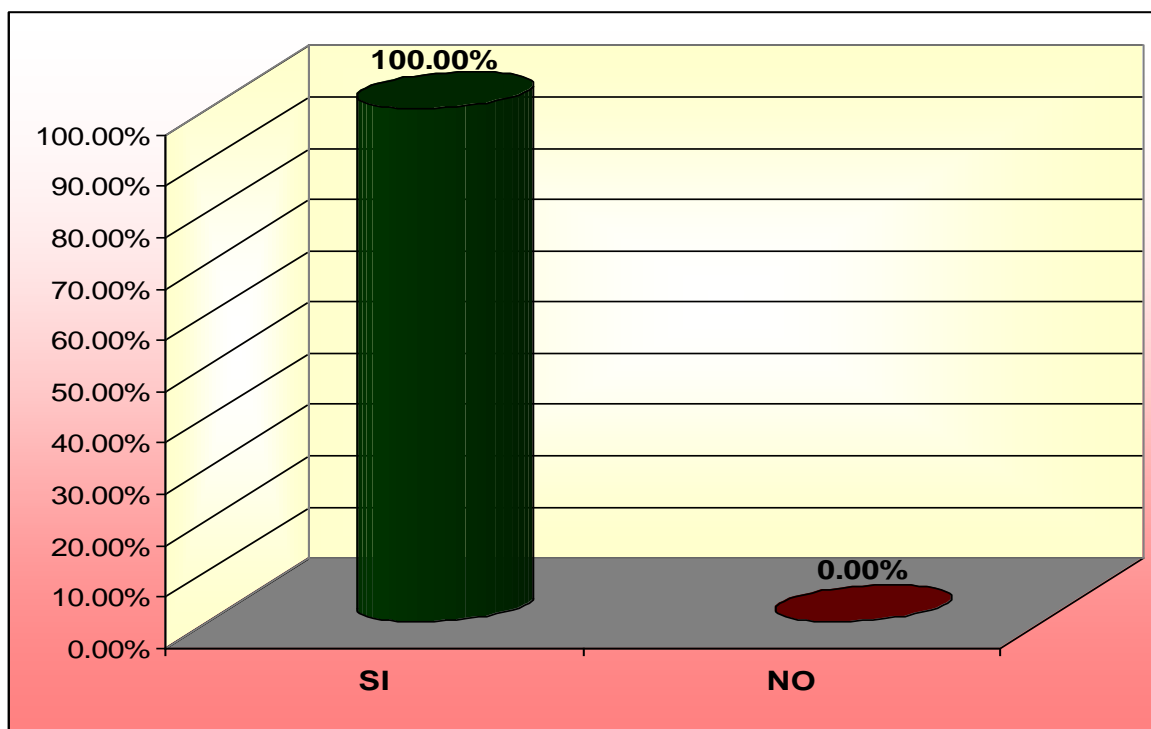


En el grafico anterior se observa que un 86.7% de los/as docentes entrevistados si son equitativos en el desarrollo de las metodologías con sus alumnos/as en el aula y un 13.3% opinó que no.

3- Desarrolla con objetividad los diferentes contenidos del programa de clases.

ASPECTO A EVALUAR	FRECUENCIA (FR)	PORCENTAJE %
SI	30	100%
NO	0	0%
TOTAL	30	100%

GRAFICO N° 3

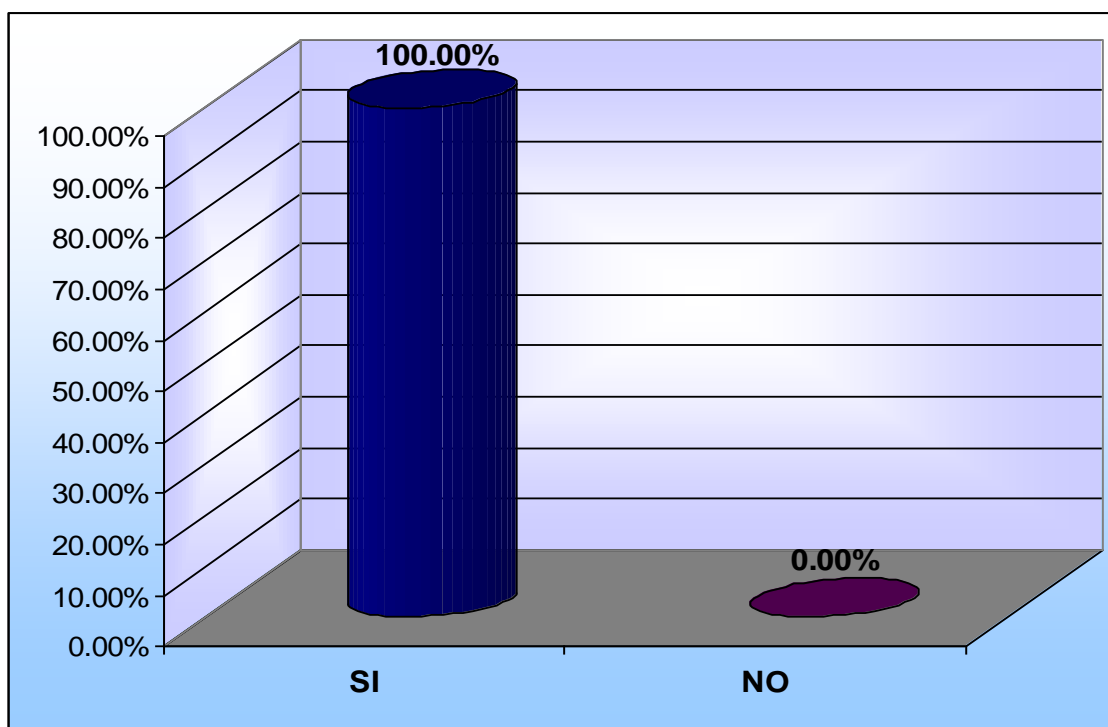


El grafico anterior muestra que el 100% de los/as entrevistados/as responde que si desarrollan con objetividad los diferentes contenidos del programa de clases.

- 4- Muestra seguridad en sus conocimientos cuando desarrolla metodologías con sus alumnos/as.

ASPECTO A EVALUAR	FRECUENCIA (FR)	PORCENTAJE %
SI	30	100%
NO	0	0%
TOTAL	30	100%

GRAFICO N° 4

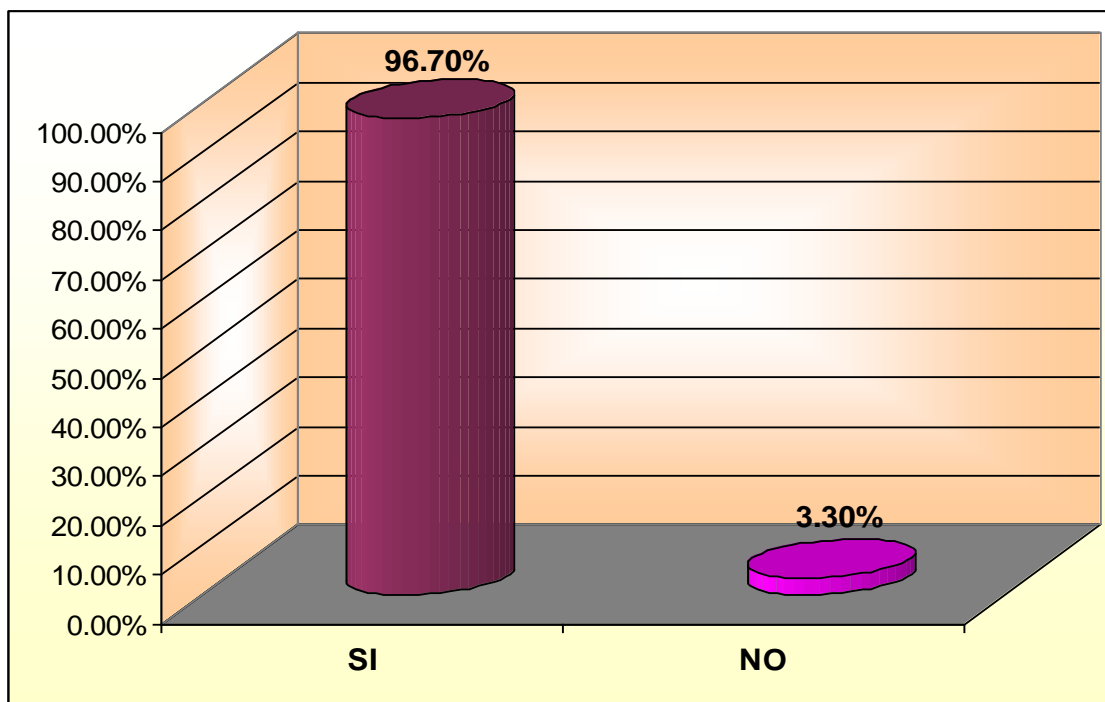


En el presente grafico se observa que el 100% de los/as docentes muestran seguridad en sus conocimientos cuando desarrolla metodologías con sus alumnos/as.

5- Se considera proactivo en el desarrollo de los contenidos.

ASPECTO A EVALUAR	FRECUENCIA (FR)	PORCENTAJE %
SI	29	96.7%
NO	1	3.3%
TOTAL	30	100%

GRAFICO N° 5

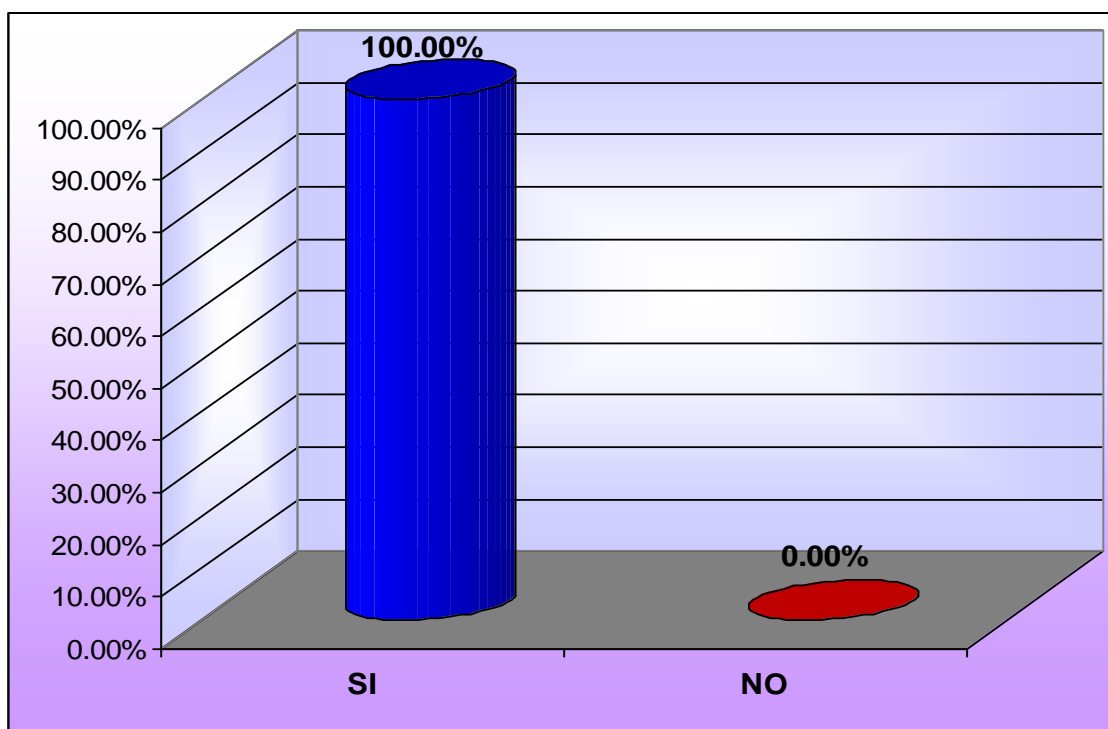


El grafico anterior muestra que el 96.7% de los/as docentes responden que se consideran proactivos en el desarrollo de los contenidos y un 3.3% responde que no.

6- En su forma de enseñar esta brindando confianza a sus alumnos/as.

ASPECTO A EVALUAR	FRECUENCIA (FR)	PORCENTAJE %
SI	30	100%
NO	0	0%
TOTAL	30	100%

GRAFICO N° 6

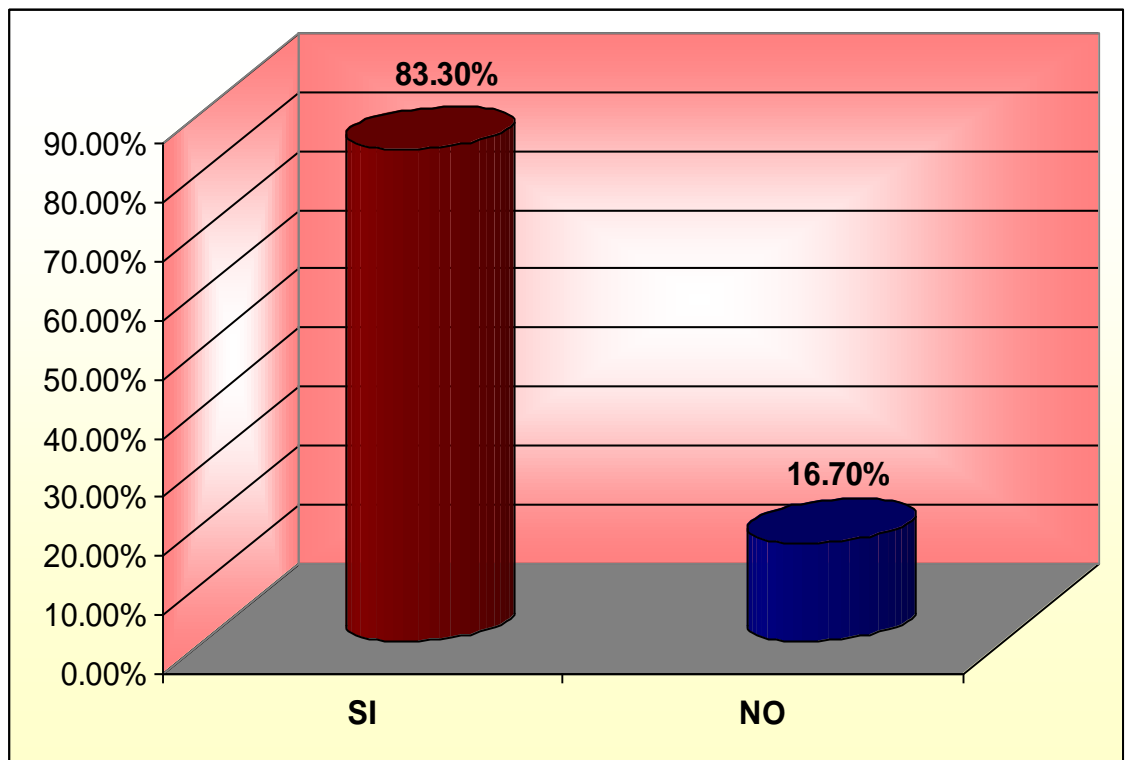


El siguiente grafico muestra que el 100% de los/as docentes responden que en su forma de enseñar brindan confianza a sus alumnos/as.

7- Comparte sus aprendizajes con sus compañeros/as de trabajo.

ASPECTO A EVALUAR	FRECUENCIA (FR)	PORCENTAJE %
SI	25	83.3%
NO	5	16.7%
TOTAL	30	100%

GRAFICO N° 7

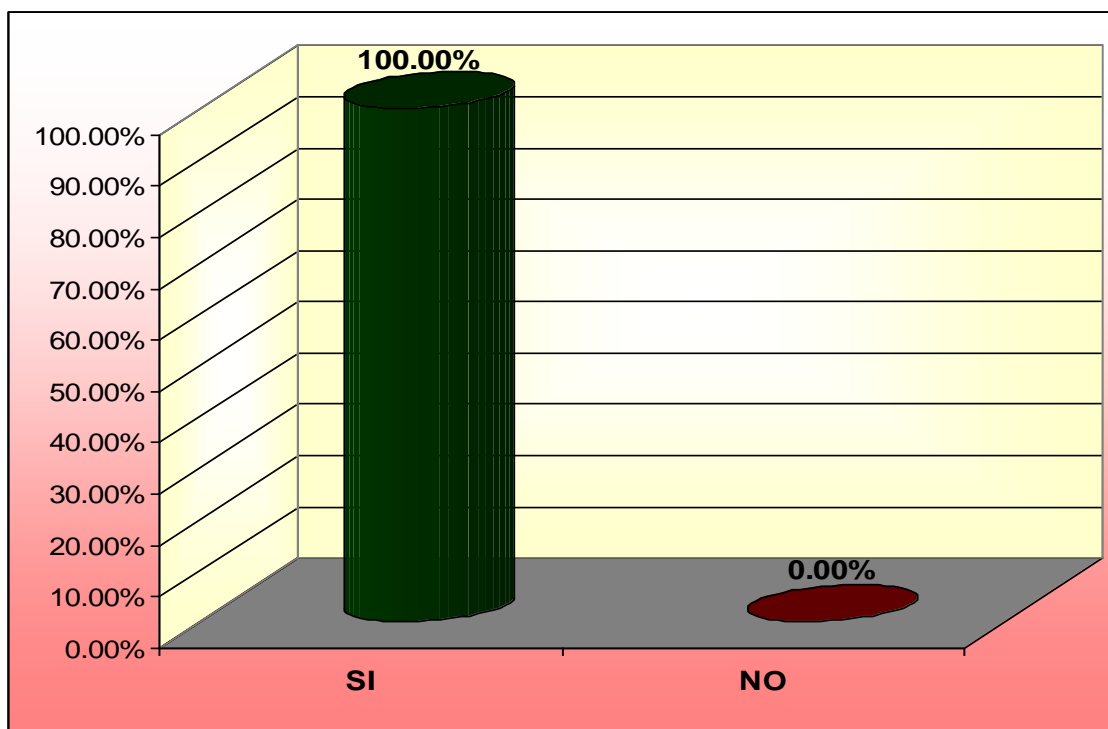


El grafico anterior muestra que el 83.3% de los/as entrevistados/as responde que comparten sus aprendizajes con sus compañeros/as de trabajo y un 16.7% refiere que no.

8- Le gusta realizar investigaciones referentes a la materia que imparte.

ASPECTO A EVALUAR	FRECUENCIA (FR)	PORCENTAJE %
SI	30	100%
NO	0	0%
TOTAL	30	100%

GRAFICO N° 8

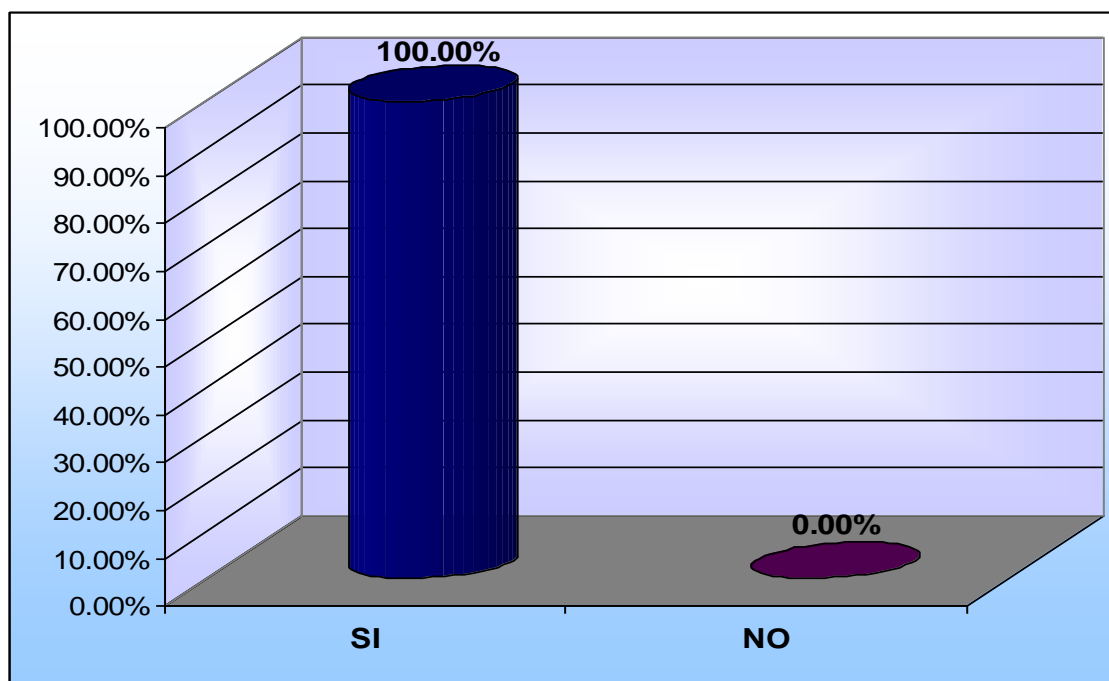


En el presente grafico se observa que el 100% de los/as docentes les gusta realizar investigaciones de la materia que imparte.

9- En su forma de enseñar se proyecta con el/a educando/a.

ASPECTO A EVALUAR	FRECUENCIA (FR)	PORCENTAJE %
SI	30	100%
NO	0	0%
TOTAL	30	100%

GRAFICO N° 9

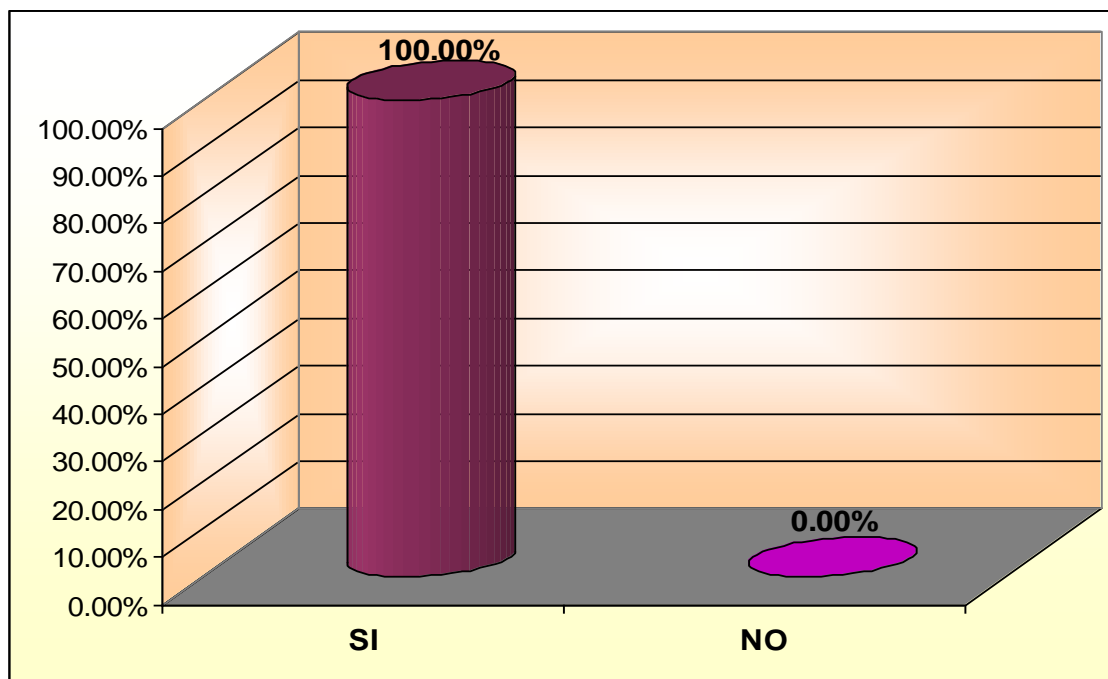


El grafico anterior muestra que el 100% de los/as docentes entrevistados/as en su forma de enseñar se proyectan con el/a educando/a.

10- Durante el desarrollo de su clase promueve el trabajo en equipo.

ASPECTO A EVALUAR	FRECUENCIA (FR)	PORCENTAJE %
SI	30	100%
NO	0	0%
TOTAL	30	100%

GRAFICO N° 10

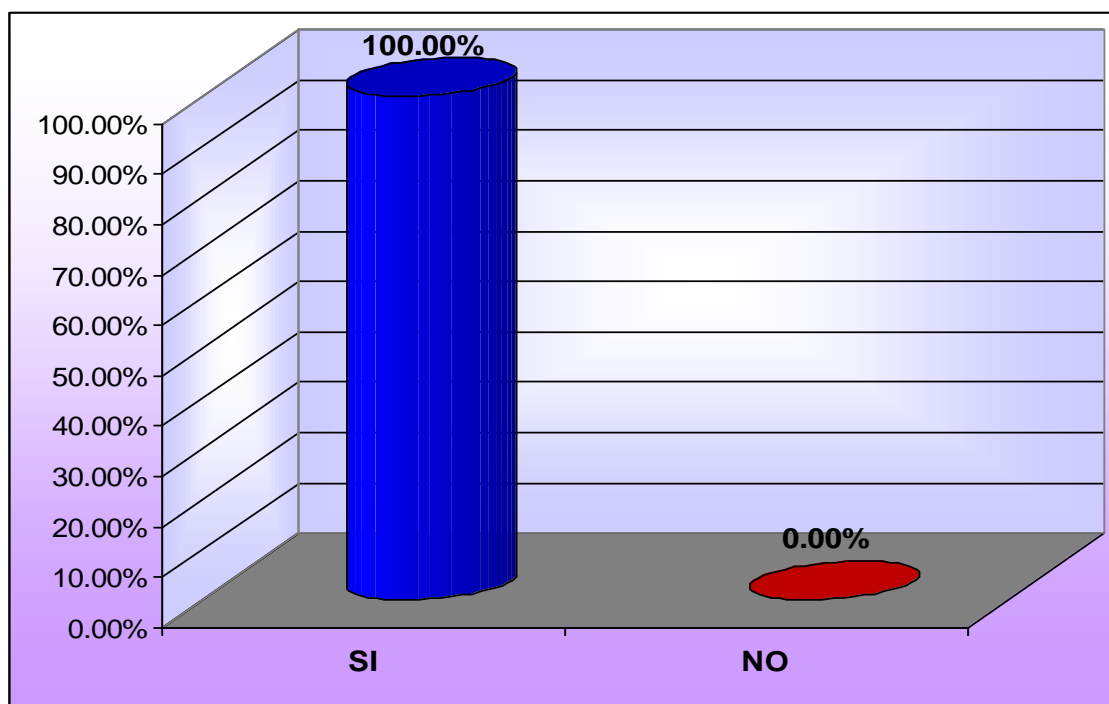


En el presente grafico se observa que el 100% de los/as docentes durante el desarrollo de su clase promueven el trabajo en equipo.

11- Los conocimientos que adquirió en el diplomado contribuye en el desarrollo de su carrera en servicio.

ASPECTO A EVALUAR	FRECUENCIA (FR)	PORCENTAJE %
SI	30	100%
NO	0	0%
TOTAL	30	100%

GRAFICO N° 11

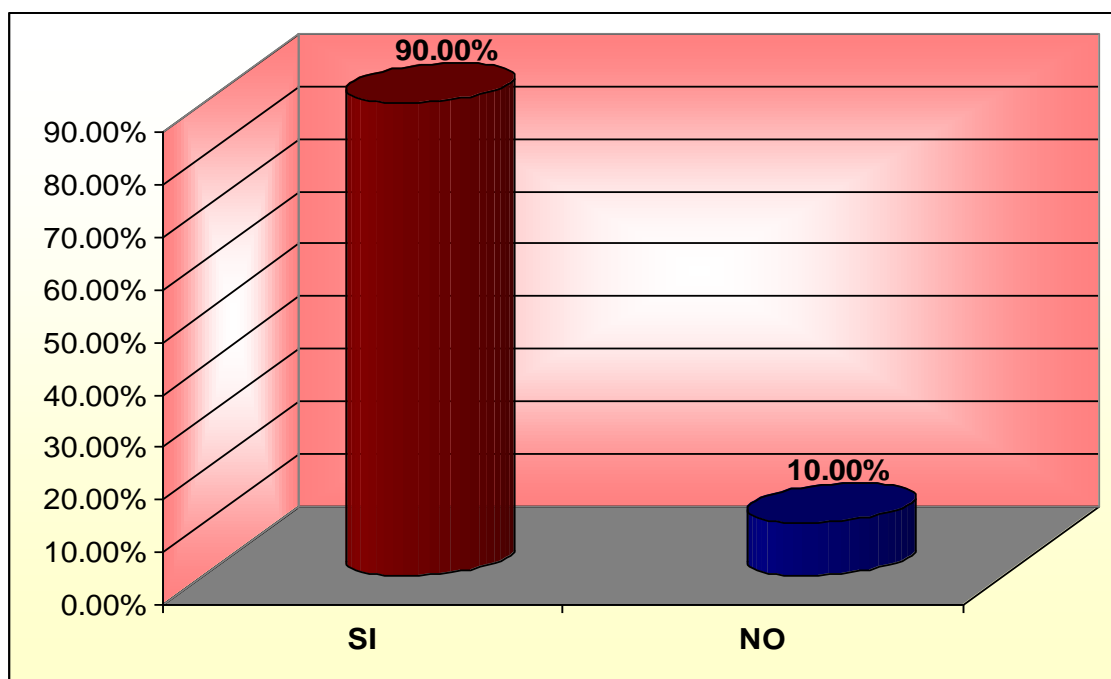


El grafico anterior muestra que el 100% de los/as docentes entrevistados/as responden que los conocimientos que adquirieron en el diplomado contribuyen en el desarrollo de su carrera en servicio.

12- Adquirió destrezas y motivación personal en el Diplomado.

ASPECTO A EVALUAR	FRECUENCIA (FR)	PORCENTAJE %
SI	27	90%
NO	3	10%
TOTAL	30	100%

GRAFICO N° 12

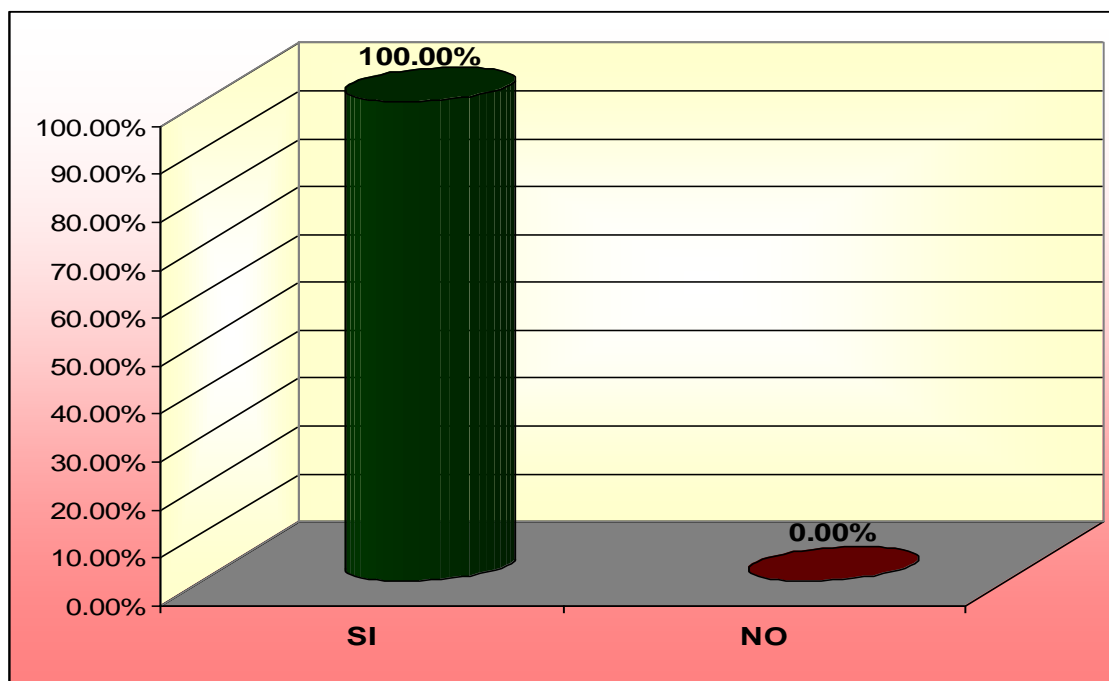


El grafico siguiente muestra que el 90% de los/as docentes entrevistados/as refieren que adquirieron destrezas y motivación personal en el diplomado y el 10% responden que no.

13- Los procesos de auto capacitación le permiten modificaciones y cambios en sus actividad profesional y como lo está reflejando.

ASPECTO A EVALUAR	FRECUENCIA (FR)	PORCENTAJE %
SI	30	100%
NO	0	0%
TOTAL	30	100%

GRAFICO N° 13

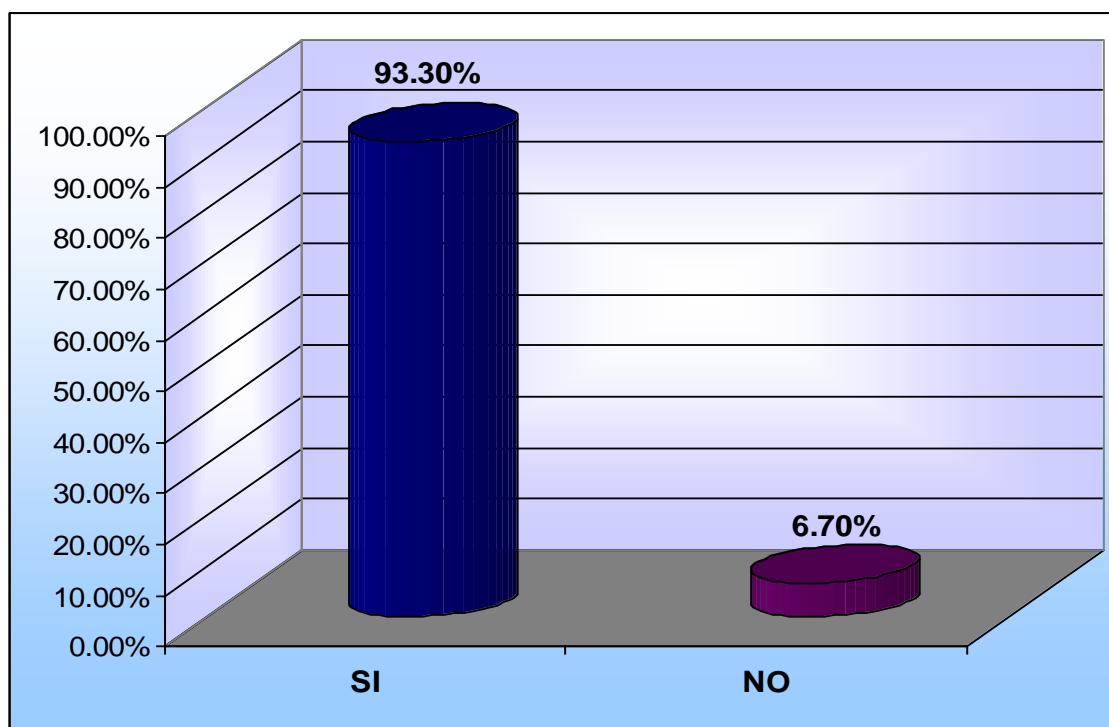


El grafico anterior muestra que el 100% de los/as docentes entrevistados/as responden que los procesos de auto capacitación les permiten modificaciones y cambios en sus actividades profesionales y lo reflejan utilizando técnicas y metodologías de acuerdo a los contenidos del programa, modificando su estilo docente.

14- Su capacidad en el desarrollo de la currícula es la adecuada.

ASPECTO A EVALUAR	FRECUENCIA (FR)	PORCENTAJE %
SI	28	93.3%
NO	2	6.7%
TOTAL	30	100%

GRAFICO N° 14

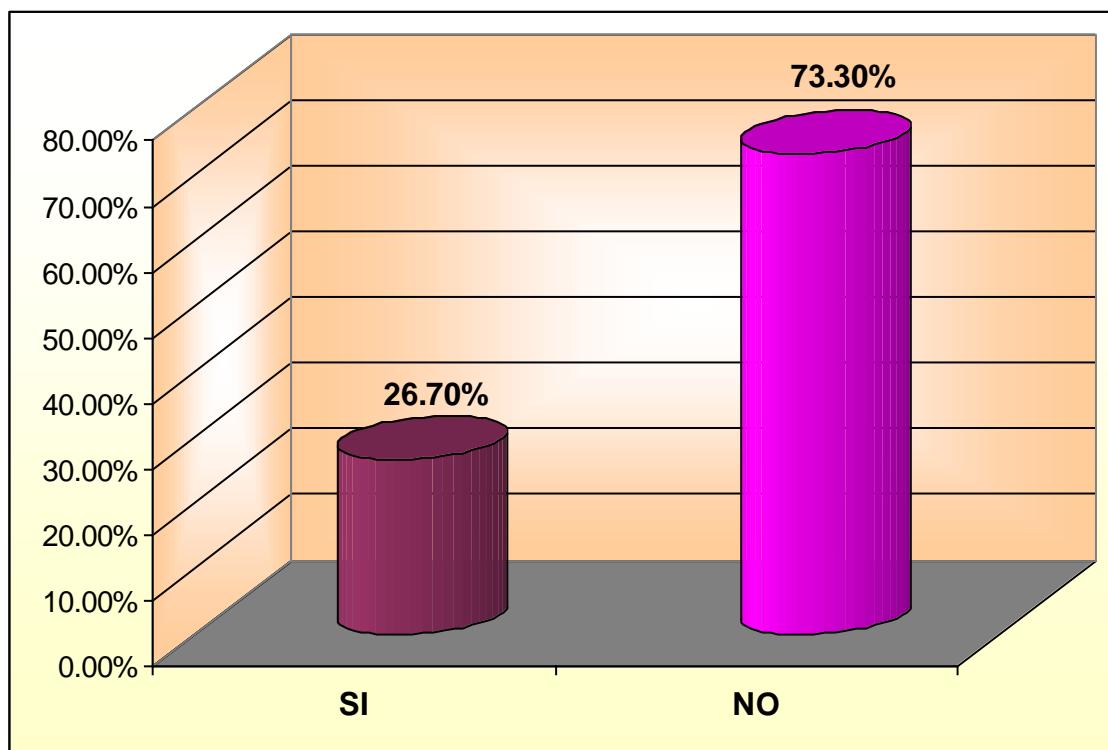


El grafico anterior muestra que el 93.3% de los/as docentes entrevistados/as refieren que su capacidad en el desarrollo de la currícula es la adecuada y un 6.7% opina que no.

15- El diseño curricular de su carrera es el adecuado.

ASPECTO A EVALUAR	FRECUENCIA (FR)	PORCENTAJE %
SI	8	26.7%
NO	22	73.3%
TOTAL	30	100%

GRAFICO N° 15

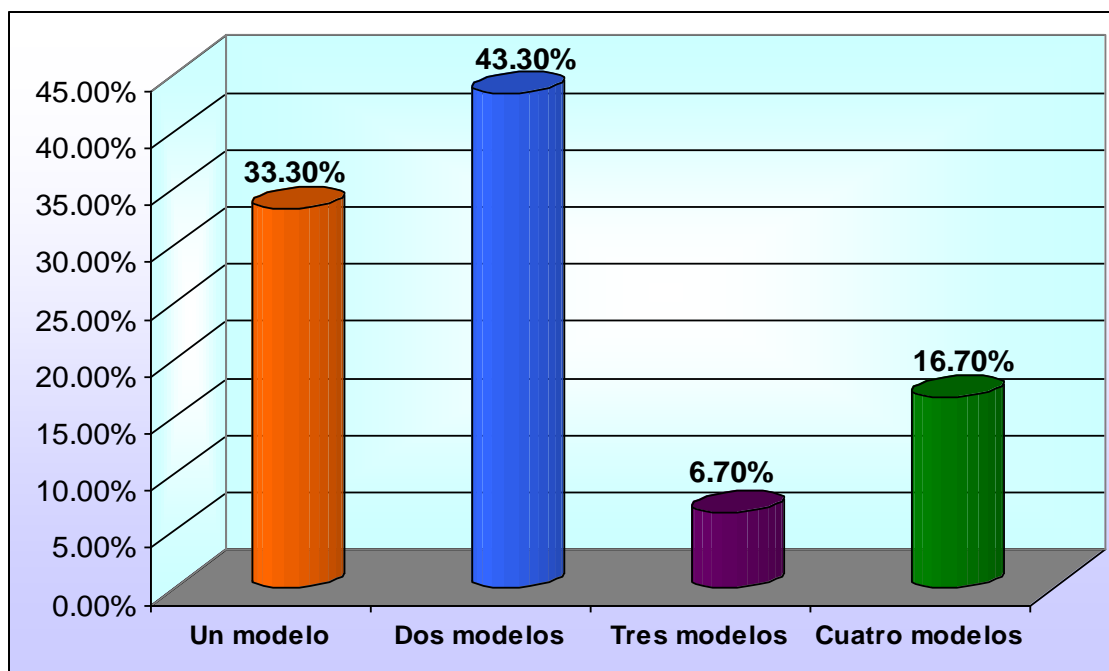


El presente grafico muestra que el 73.3 % de los/as docentes responden que el diseño curricular de su carrera no es el adecuado y un 26.7% responde que si.

16- Tipo de modelo (Pedagógico, Investigación, Constructivismo, Neoconductista), impartido en el Diplomado de Formación Pedagógico

ASPECTO A EVALUAR	FRECUENCIA (FR)	PORCENTAJE %
Un modelo	10	33.3%
Dos modelos	13	43.3%
Tres modelos	2	6.7%
Cuatro modelos	5	16.7%
TOTAL	30	100%

GRAFICO N° 16

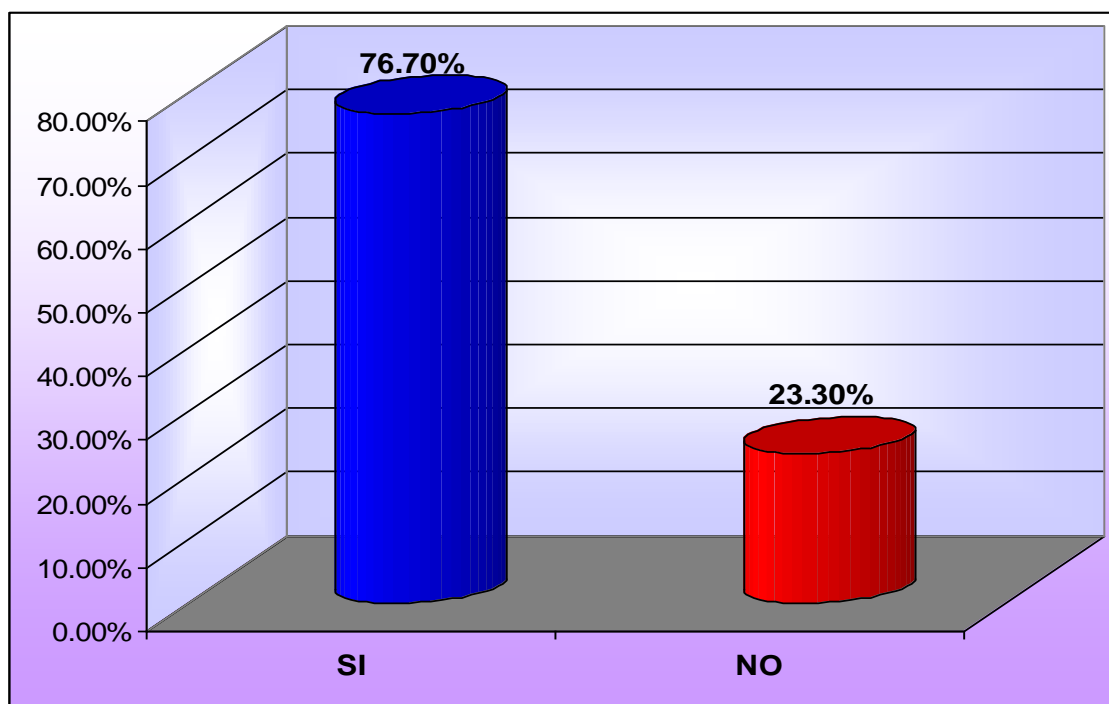


En el gráfico anterior se observa que los cuatro modelos fueron impartidos en el Diplomado de Formación Pedagógico, los cuales se dieron con más relevancia son el modelo pedagógico y el constructivismo.

17- La matriz de planificación utilizada en el Diplomado de Formación Pedagógico es el adecuado.

ASPECTO A EVALUAR	FRECUENCIA (FR)	PORCENTAJE %
SI	23	76.7%
NO	7	23.3%
TOTAL	30	100%

GRAFICO N° 17

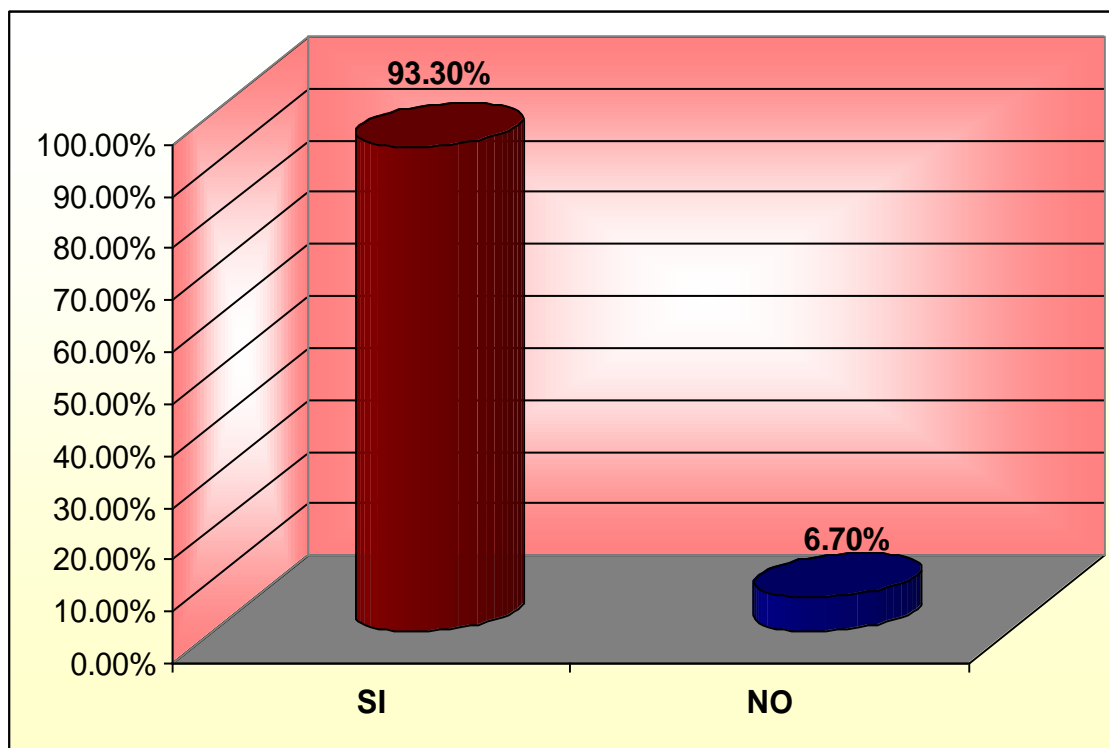


En el siguiente grafico se muestra que el 76.7% de los/as entrevistados/as responden que la matriz de planificación utilizada en el Diplomado de Formación Pedagógico es adecuado y el 23.3% refiere que no es adecuado.

18- Los contenidos del programa desarrollados en el Diplomado de Formación Pedagógico son los adecuados para el logro de los objetivos.

ASPECTO A EVALUAR	FRECUENCIA (FR)	PORCENTAJE %
SI	28	93.3%
NO	2	6.7%
TOTAL	30	100%

GRAFICO N° 18

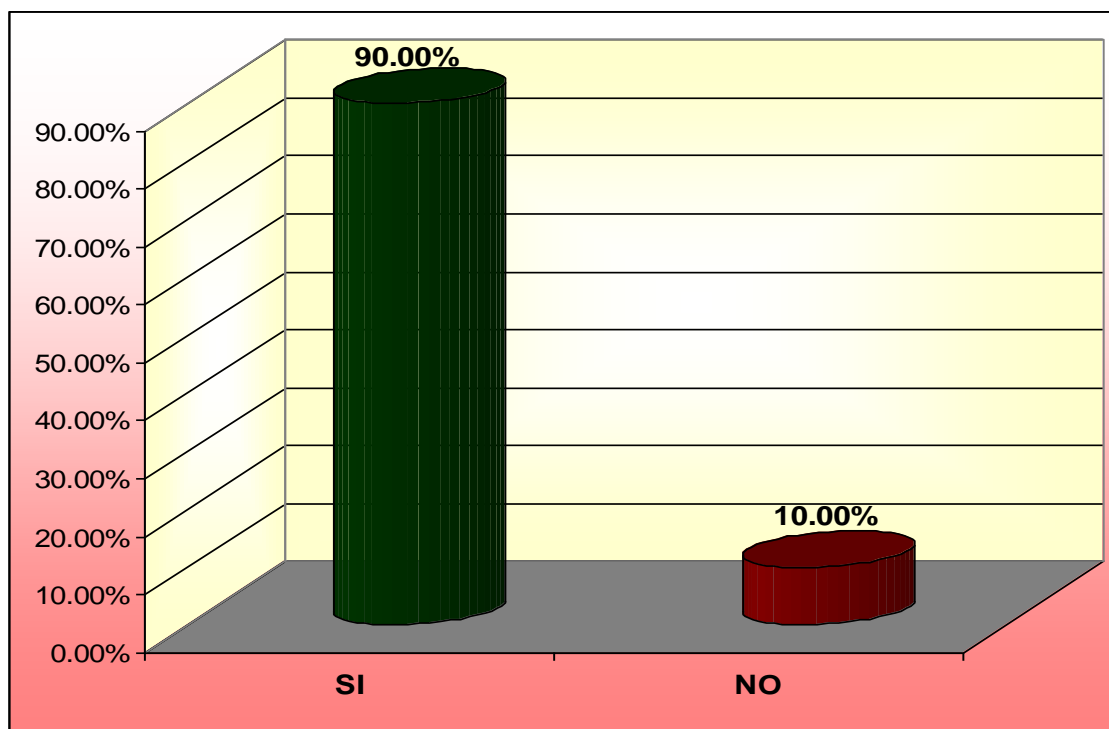


En el grafico anterior se puede observar que el 93.3% de los/as docentes entrevistados/as responden que los contenidos del programa desarrollados en el Diplomado de Formación Pedagógico son los adecuados para el logro de los objetivos y un 6.7% refiere que no.

19- Los métodos didácticos que implementa en sus clases son los adquiridos en el Diplomado de Formación Pedagógico.

ASPECTO A EVALUAR	FRECUENCIA (FR)	PORCENTAJE %
SI	27	90%
NO	3	10%
TOTAL	30	100%

GRAFICO N° 19

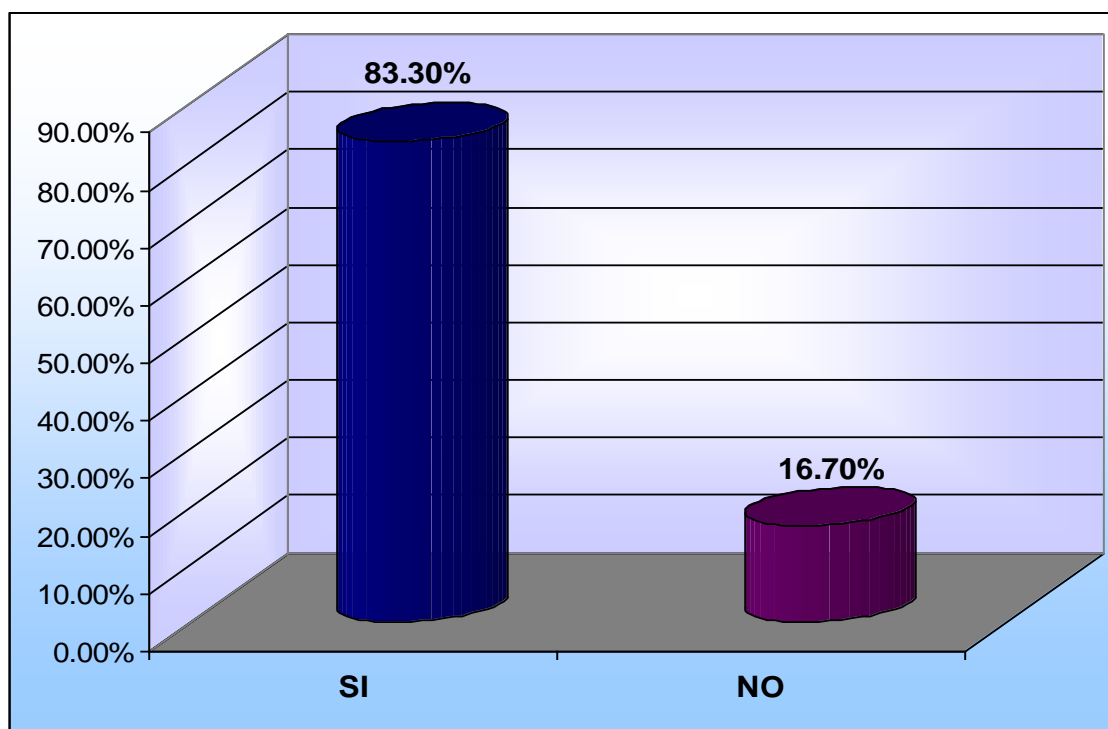


El presente grafico muestra que el 90% de los/as entrevistados/as refieren que los métodos didácticos que implementa en sus clases si son los adquiridos en el Diplomado de Formación Pedagógico y un 10% responde que no.

20- Utiliza las mismas técnicas del Proceso Enseñanza Aprendizaje que adquirió en el Diplomado de Formación Pedagógico en el desarrollo de sus clases.

ASPECTO A EVALUAR	FRECUENCIA (FR)	PORCENTAJE %
SI	25	83.3%
NO	5	16.7%
TOTAL	30	100%

GRAFICO N° 20



El grafico anterior muestra que el 83.3 % de los/as docentes entrevistados/as refieren que si utilizan las mismas técnicas del Proceso Enseñanza Aprendizaje que adquirieron en el Diplomado de Formación Pedagógico y un 16.7% responde que no.

MATRIZ RESUMEN DE LA RELACION VARIABLE INDICADORES E ITEMS CON SU CORRESPONDIENTE INTERPRETACION.

Variable	Indicadores	Nº	Preguntas	Respuestas
1. Actitudes Metodológicas.	Actitud	1	Con los conocimientos recibidos en el Diplomado de Formación Pedagógico a obtenido cambios en sus actitudes metodologicas.	<ul style="list-style-type: none"> -Aplico los conocimientos en la metodología de abordaje y planificación de cátedra. -He mejorado la calidad de mis clases. -He fortalecido los aspectos de investigación. -Distribuyo mejor el tiempo de teoría y práctica. -He desarrollado aspectos participativos. -Se tiene un mejor panorama al impartir las clases y se facilita el alcance de los objetivos didácticos. -Se corrigen los errores y se actualizan las técnicas. -De alguna manera se asimilaron criterios metodologías. -Por su alta calidad científica. -Se forman procedimientos pedagógicos y científicos. -Hay elementos nuevos que pueden ser aplicados a nuestro campo de acción. -Estoy tratando seriamente y con toda honestidad poner en práctica en todo lo posible lo aprendido.
	Equidad	2	Es equitativo en el desarrollo de las metodologías con sus alumnos en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> -Califico de acuerdo al aprendizaje obtenido. -Los grupos en nuestra facultad son muy numerosos. -Les doy un tratamiento personalizado e infundo respeto mutuo tanto a hembras como a varones. -Si se utilizan diversas metodologías. -Una interacción entre teoría y práctica y la participación activa del alumno. -Se estudiarlas en la diversidad. -En nuestra facultad hay diferentes realidades. -Considero que existen algunas que son mejores y que más se adecuan a nuestro quehacer educativo.
	Objetividad	3	Desarrolla con objetividad los diferentes contenidos del programa de clases.	<ul style="list-style-type: none"> -Planifico los contenidos de acuerdo a la teoría y práctica. -En las evaluaciones. -Se le da cumplimiento en base a las diferentes evaluaciones -Las relaciono con la realidad nacional. -Tengo experiencia en el campo presupuestal en ese sentido los diferentes contenidos del programa contienen teoría y práctica. - Se procura que el contenido teórico se lleve a la práctica. -Es una disciplina exacta.
	Seguridad en el conocimiento.	4	Muestra seguridad en sus conocimientos cuando desarrolla metodologías	<ul style="list-style-type: none"> -Conozco los conocimientos. -Me preparo con suficiente anticipación. -Domino los contenidos que imparto. -Ese ha sido siempre el resultado en las evaluaciones de cada ciclo, (encuestas circuladas entre alumnos).

			con sus alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> -Poseo formación pedagógica. -Al mejorar bien las metodologías hay mayor seguridad en la aplicación. -El manejo y aplicación de metodologías da seguridad en la docencia. -Preparo la clase y le añado los conocimientos prácticos de mi profesión para que el estudiante tenga un conocimiento más amplio. -La práctica hace al maestro en la reflexión. -Esto da credibilidad frente al educando. -Considero que la experiencia practica y teoría que he logrado con los años me da la seguridad que trato de transmitir.
	Proactivo	5	Se considera proactivo en el desarrollo de los contenidos.	<ul style="list-style-type: none"> -Logro una excelente motivación e interés al aprendizaje. -Siempre busco aplicar (mediante investigaciones previas) actualizaciones en los contenidos teóricos y prácticos. -Cada vez estoy actualizando los temas y relacionándolos con la realidad. -Se genera pro actividad en el proceso enseñanza aprendizaje. -Hay interacción entre contenidos, alumnos y profesores. -En eso consiste la revolución educativa cada día ser mejor. -No me conformo con lo que sostienen los diferentes autores, sino que trato de exponer mis puntos de vista y contrastar la realidad existente buscando soluciones a las problemáticas encontradas.
	Confianza	6	En su forma de enseñar esta brindando confianza a sus alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> -Explico de manera clara. -Retroalimento los aprendizajes. -Sistematizo el conocimiento y generalizo. -Se trata de generar una buena comunicación entre docente y alumno. -Discusión grupal. -Seguridad en lo que se imparte, producto de preparar clases. -Accesibilidad a consultas, con respuestas acertadas. -Investigación acción. -Investigación de campo luego exposición y defensa de la misma. -Doy apertura a preguntas y respuestas a fin de ampliar contenidos. -Atención de consultas fuera del aula. -Somos abiertos al dialogo y se genera confianza mediante la accesibilidad y comunicación. -Aplicando el método inductivo, es decir de lo simple a lo complejo. -Trato de ser lo más respetuosos para con ellos. -Respeto sus puntos de vista. -Me intereso por sus aportes.
	Compartir aprendizajes	7	Comparte sus aprendizajes con sus compañeros de trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> -Existe desintegración no se coordina la cátedra. -Es relativamente poca la conversación de ese tipo. -Me gusta casi siempre el trabajo en equipo. -Es parte del aprendizaje compartir técnicas y métodos. -En la manera posible se socializa el conocimiento en momentos oportunos. -Dialogamos constantemente.

				<ul style="list-style-type: none"> -Es difícil. -Considero que al compartir recibo los puntos de vista de mis compañeros nutriendo de mejor forma el conocimiento total.
	Investigativo	8	Le gusta realizar investigaciones referentes a la materia que imparte.	<ul style="list-style-type: none"> -Esto fija mejor los conocimientos al alumno al mostrar técnicamente con hechos relacionados con el tema. -Tengo mejores conocimientos para transmitirlos con mis estudiantes. -Me actualiza y proporciona seguridad cuando se imparte la clase. -Me permite estar actualizado con las materias que imparte. -Se actualizan conocimientos. -Siempre se dejan temas a investigar en el ámbito bibliográfico y en trabajo de campo. -Es una forma de profesionalización. -Todo profesional debe hacerlo.
	Proyección con el educando	9	En su forma de enseñar se proyecta con el educando.	<ul style="list-style-type: none"> -La participación que genero en mis estudiantes es lo que me da confianza. -Le proporciona seguridad en su futuro laboral. -Les hago ver la importancia que tiene la carrera de administración de empresas, así como la incidencia del nuevo profesional en la economía nacional. -El desarrollo y aplicación de metodologías facilita darse a entender con los estudiantes. -Nos identificamos como aprendices y luego como enseñantes.
	Promueve el trabajo en equipo	10	Durante el desarrollo de su clase promueve el trabajo en equipo.	<ul style="list-style-type: none"> -Las personas aprenden no solo del facilitador sino de los mismos compañeros. -Las discusiones grupales. -Considero que es parte integral de la formación del alumno (no me basta solo impartir la asignatura). -Les asigno temas ex- aula en grupo de tres verificando que todos participen, ya que tienen que exponer lo investigado. -Uno de los principios que se fomenta en el trabajo en equipo todos aportan, todos aprenden, todos practican.
2. Desarrollo de la currícula en la práctica profesional	Conocimiento adquirido contribuye en el desarrollo de la carrera en servicio.	11	Los conocimientos que adquirió en el diplomado contribuyen en el desarrollo de su carrera en servicio.	<ul style="list-style-type: none"> -Me permite ordenar mejor los contenidos y el tiempo. -Falta mayor organización los contenidos son adecuados pero no se impartieron con profundidad porque faltaron muchos aspectos que no se cubrieron. -Me ha hecho propositivo, investigador (talvez no en los niveles deseados). -Se pone en práctica el constructivismo, la investigación-acción y otros elementos pedagógicos y didácticos, que antes los desconocía. -Estos conocimientos son de mucha utilidad. -Son parte del currículo nacional.
	Adquirió destrezas y motivación en el	12	Adquirió destrezas y motivación personal en el	<ul style="list-style-type: none"> -Los profesores son especializados. -Genere nuevas dinámicas que ahora practico en clases. -Manejo mejor las presentaciones audiovisuales, me ha ayudado a manejar los imprevistos, más social.

	Diplomado.		Diplomado.	<ul style="list-style-type: none"> -El diplomado fue bastante participativo. -Los conocimientos facilitan el desarrollo de la docencia. -Se enseñan diferentes formas de motivación.
	Disponibilidad en auto capacitación Permanente.	13	Los procesos de auto capacitación le permiten modificaciones y cambios en sus actividad profesional y como lo está reflejando.	<ul style="list-style-type: none"> -Los conocimientos que se van adquiriendo se incluyen los procesos de enseñanza -Trato de compartir mis conocimientos, al consultarnos sobre temas que son de mi especialidad. -El mejor éxito y resultado se manifiesta en el cambio de actitudes en los estudiantes. -Los reflejo en los cambios de estilo docente.
	Capacidad	14	Su capacidad en el desarrollo de la currícula es la adecuada.	<ul style="list-style-type: none"> -Necesitamos más preparación. -Necesitamos aprender más para mejorar nuestras clases. -El plan de estudio necesita mejorarse. -Por falta de material didáctico. -Aun me falta mucho por aprender aunque ello se sienta contradictorio respecto a los supuestos anteriores. -Se dispone de los conocimientos adecuados, pedagógicos y técnicos. -Es adecuado pero siempre tenemos algo que aprender para aplicar.
	Diseño curricular	15	El diseño curricular de su carrera es el adecuado.	<ul style="list-style-type: none"> -No hay transvisibilidad y eje de creciente. -No esta actualizado. -Es obsoleto y se aleja de la realidad. -Es necesario readecuar algunas asignaturas, a fin de estar acorde con el mercado laboral. -Deben analizarse y adecuarse según las realidades que se esta viviendo. -Los planes y programas no deben verse estáticos cada cierto tiempo deben retomarse. -Falta mucho que investigar.
3. Formación en el Desarrollo del Diplomado	Tipo de modelo	16	Tipo de modelo fue impartido en el Diplomado de Formación Pedagógico.	Modelo Pedagógico, Investigación, Constructivismo, Neoconductista.
	Matriz de planificación	17	La matriz de planificación utilizada en el Diplomado de Formación Pedagógico es el adecuado.	<ul style="list-style-type: none"> -No estaba adecuado a las necesidades e inquietudes de los participantes. -Es muy entendible y práctico. -Oportunamente manifiesto que si sin embargo se debe tener cuidado ya que la planificación debe ser dosificada y verse como una guía, algunas cosas salen en el camino y no han sido contempladas en el plan.

				<ul style="list-style-type: none"> -Esta acorde con la realidad. -Hubo una planificación no adecuada, cambios de última hora.
	Programa	18	Los contenidos del programa desarrollados en el Diplomado de Formación Pedagógico son los adecuados para el logro de los objetivos.	<ul style="list-style-type: none"> -Compruebo que la metodología utilizada es valida. -Falta más contenidos para que cumplan las expectativas de los docentes. -Simplemente los considero adecuados. -Complementan los conocimientos previos que ya teníamos. -En una escala de medición son muy buenos. -Son muy buenos todo lo que enseñaron me ha permitido desarrollar tanto a mi como docente como a los alumnos. -Cubren las áreas más importantes de la formación pedagógica.
4. Cambios metodológicos adquiridos en el Diplomado y reflejados en la práctica.	Didácticos	19	Los métodos didácticos que implementa en sus clases son los adquiridos en el Diplomado de Formación Pedagógico.	<ul style="list-style-type: none"> -Complementados con los que aplicaba, he mejorado el proceso de enseñanza. -Permite el alcance de los objetivos didácticos. -De alguna manera se tratan de aplicar. -Son adecuados para el desarrollo de la clase. -Dan resultados. -solo refuerzan las ya utilizadas.
	Técnicas del PEA	20	Utiliza las mismas técnicas del Proceso Enseñanza Aprendizaje que adquirió en el Diplomado de Formación Pedagógico en el desarrollo de sus clases.	<ul style="list-style-type: none"> -No se dieron con profundidad ni claridad. -Las adapto a los contenidos que imparto. -Me permite desarrollar mejor las clases. -Me parece que esa técnica esta en armonía con el proceso de enseñanza aprendizaje del nuevo profesional que exige el mercado laboral, y la sociedad en general. -Las mismas y otras de acuerdo a los contenidos y necesidades que se presentan en el proceso. -Me permite desarrollar mejor la clase y el programa de la asignatura -Son excelentes. -Son bien prácticas pero hay que saber adecuarlas. -Son realidades distintas.

2- ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se realizó en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de El Salvador, con los/as Docentes que recibieron el Diplomado de Formación Pedagógico impartido en el Instituto de Formación y Recursos Pedagógicos (INFORP-UES), durante el periodo de Noviembre 2005 – Agosto 2007, obteniendo los resultados presentados en los diferentes gráficos y sobre los cuales se menciona.

La existencia de una muestra de 30 Docentes en estudio, entre los cuales se encuentran las escuelas de Economía, Mercadeo, Administración de Empresas y Contaduría Pública.

El estudio hace evidente la influencia de las actitudes metodológicas de los/as Docentes en el desarrollo de la currícula de las carreras que oferta la Facultad antes mencionada. Ya que los docentes entrevistados presentan cambios significativos en el desarrollo de sus clases tanto en las actitudes metodológicas como en la planificación y evaluación, en lo que se refiere a sus formas de enseñar se proyectan y brindan confianza a sus estudiantes por lo tanto el impacto en el proceso educativo en el aula ha sido notorio por parte del alumnado como de los mismos compañeros de trabajo.

Por lo que el primer supuesto es comprobado, las actitudes metodológicas del colectivo docente de la Facultad de Ciencias Económicas y su impacto en el proceso educativo dentro del aula determinan el desarrollo de la currícula de las Carreras que oferta la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de El Salvador, y se ha comprobado con una serie de preguntas.

En lo que se refiere a las características profesionales de los/as docentes si intervienen en la aplicación de la currícula por lo tanto se comprueba el supuesto, ya que los/as Docentes entrevistados/as responde que con los conocimientos recibidos en el

Diplomado han contribuido a su carrera, les permite ordenar mejor los contenidos que desarrollan en cada cátedra que imparten, fomentan la investigación, desarrollan nuevas dinámicas y metodologías que les permite que sus alumnos/as comprendan y asimilen mejor los contenidos, aunque se comprueba que la currícula de las diferentes escuelas no han sido actualizadas por mucho tiempo.

Se comprueba que los/as Docentes han mostrado cambios en las metodologías que utilizan en el momento de impartir su cátedra y esto les permite alcanzar sus objetivos con mejores resultados logrando que el programa se desarrolle con más facilidad, y sus alumnos/as obtengan un mejor proceso de enseñanza aprendizaje.

3- RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN



El grafico anterior muestra la comprobación de los supuestos de la investigación que se realizo con los/as docentes de la Facultad de Ciencias Económicas, que recibieron el Diplomado de Formación Pedagógico impartido por el Instituto de Formación y Recursos Pedagógicos, observándose que se investigaron las actitudes metodologicas en un 50.0% en la cual se comprueba que los/as entrevistados/as han fortalecido sus conocimientos y con esto sus actitudes metodológicas en el desarrollo de sus clases, muestran mas confianza a sus alumnos/as, distribuyen mejor su tiempo en teoría y en la práctica, planifican sus contenidos y promueven la investigación tanto a nivel personal como con el alumnado a su cargo, por lo tanto los conocimientos adquiridos en el Diplomado han sido de gran satisfacción personal porque han mejorado sus actitudes lo que hace que sus clases se han de mayor comprensión y análisis por parte de sus alumnos/as.

En lo que se refiere al desarrollo de la currícula en la práctica profesional en investigación se obtuvo un 25.0%, en la cual se comprueba que la currícula no ha sufrido cambios, no ha sido actualizada por mucho tiempo lo que no permite que se ponga en práctica todo lo aprendido, sumándole a esto que no se cuenta con materiales didácticos que permitan que los contenidos sean mas digeribles para los/as alumnos/as, sin embargo tratan de poner en práctica todos los conocimientos haciendo uso de la metodología y con actitudes que beneficien al educando, obteniendo así resultados deseados al finalizar el ciclo de clases.

Por lo tanto el tercer supuesto que se refiere a los cambios metodológicos obteniendo un 25.0% en la investigación, de esta manera se comprueba que si han habido cambios en la mayoría de los/as docentes entrevistados quienes hacen uso de las metodologías aprendidas de acuerdo al contenido, en ocasiones las modifican un poco para el logro de los objetivos, con el propósito que los/as alumnos/as comprendan mejor los contenidos, puedan desarrollar mas criticidad, análisis y que sean capaces de transformar la realidad en la que se desenvuelven.

Se comprobaron los supuestos que nos dan como resultado que las actitudes que se poseen o se desarrollan en las metodologías hacen que se comprenda con más facilidad los contenidos, mejorando así la calidad profesional y personal del docente como también la del educando.

Análisis cualitativo al establecer las congruencias comprobadas de las variables e indicadores.

El primer supuesto se ha comprobado con las siguientes preguntas realizadas en el instrumento

Considera que con los conocimientos recibidos en el Diplomado de Formación Pedagógico a obtenidos cambios en sus actitudes metodologicas se ha comprobado con las respuestas dadas por los entrevistados en la pregunta donde consideran que los

conocimientos que adquirieron en el Diplomado contribuyen en el desarrollo de su carrera en servicio.

El segundo supuesto fue comprobado con la pregunta si considera que su capacidad en el desarrollo de la curricula es el adecuado con las características profesionales de los docentes en la aplicación de la curricula.

El tercer supuesto se comprobó con la preguntas si los métodos didácticos que implementan en clases son los mismos que adquirieron en el diplomado y si utilizan las mismas técnicas del proceso Enseñanza Aprendizaje.

CAPITULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

1- CONCLUSIONES

Los datos obtenidos a través de la investigación, permitieron al equipo investigador plantear las siguientes conclusiones.

- 1- Los/as Docentes de la Facultad de Economía que asistieron al Diplomado de Formación Pedagógica han tenido cambios en sus actitudes metodológicas en su práctica docente, ya que implementan todo lo aprendido y tratan de adecuar las metodologías con los contenidos del programa, haciendo que los estudiantes generen sus propios análisis, críticas y prepararlos para ser entes activos en la sociedad y en lo personal para generar satisfacciones y mejorar su calidad profesional.

- 2- Los conocimientos teóricos y metodológicos que adquirieron los/as Docentes en el Diplomado contribuyen en la carrera profesional que ejercen actualmente, y se muestran interesados/as por mejorar sus metodologías y capacitarse permanentemente siempre en beneficio de sus alumnos/as.

- 3- El diseño curricular de la Facultad de Ciencias Económicas no se ha actualizado, razón por la cual no se visualizan los cambios metodológicos en un porcentaje considerado.

- 4- Los/as Docentes entrevistados/as muestran cambios metodológicos al impartir sus clases diarias lo hacen mas participativas, dinámicas e investigativas, lo que ha generado que el proceso de enseñanza aprendizaje sea de calidad y los conocimientos sean mejor asimilados por los/as educandos lo cual se concluye que antes de recibir el Diplomado no lo practicaban.

5- Según la teoría del marco teórico se ha demostrado que el sujeto que aprende es capaz de mejorar y mostrar cambios en las metodologías, actitudes y conocimientos con los alumnos/as al impartir sus cátedras tal como se ha verificado en la investigación.

2- RECOMENDACIONES

1- Que se continúen implementando el Diplomado de Formación Pedagógica para la Enseñanza Superior a las diferentes facultades de la Universidad de El Salvador y que dentro de cada facultad se gestionen capacitaciones idóneas dependiendo las especialidades para contar con un equipo de Docentes altamente actualizados y capacitados como lo son los/as Docentes que recibieron el Diplomado y que han mostrado cambios en sus actitudes metodológicas.

2- Que los/as Docentes que recibieron el Diplomado sigan preparándose, actualizando sus conocimientos y mejorando sus actitudes metodológicas por medio de otros estudios relacionados con este tema de investigación que les permita continuar creciendo profesionalmente.

3- Que se busque la actualización de los programas de las asignaturas de las diferentes carreras de la Universidad de El Salvador, y que participen activamente todos/as los/as docentes que han recibido el diplomado de formación pedagógica.

4- Que los/as Docentes sigan ejerciendo nuevas metodologías y las que ya practican en su quehacer diario generando participación activa y promoviendo la investigación con sus alumnos/as.

5- Que los/as Docentes sigan mostrando sus cambios metodológicos, actitudes y sus conocimientos con sus alumnos/as que son la base de la enseñanza docente y que en un futuro reflejaran lo que aprendieron en sus aulas de clases.

BIBLIOGRAFIA

LIBROS.

1. ABBAGNANO, NICOLÀS, Historia de la filosofía, Ed. Montaner y Simón, S. A., Barcelona, 1978.
2. ANGULO F. "La evaluación del proyecto curricular de centro o cómo ampliar la autonomía profesional en tiempos de burocracia flexible" Kikiriki 30:40-41. 1993
3. AUSUBEL, D.; NOVAK, S. y HANESIAN, H. "Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Trillas. México, 1986.
4. BLANCO, N. "Los contenidos del curriculum". En Angulo, F. y Blanco N. Teoría y desarrollo del curriculum. Málaga: Aljibe, 232-259. 1994.
5. BLANCO, N. "El sentido del conocimiento escolar (Notas para una agenda de trabajo)" En VV.AA: Volver a pensar la educación. Madrid: Morata, 1995.
6. BONILLA GILDALBERTO, Como hacer una tesis de graduación con técnicas estadísticas UCA Editores 1998 Pág. 19 a 269.
7. ESCUDERO ESCORZA, TOMÁS. "Enfoques Modélicos y Estrategias En La Evaluación De Centros Educativos". Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. Volumen 3. Número 1 (1997).
8. GIMENO, J. "Reformas educativas. Utopía, retórica y práctica", Cuadernos de Pedagogía, nº 209, pp. 62-68. 1992
9. GIMENO, J. "Los contenidos escolares. Dilemas y opciones". Cuadernos de Pedagogía. 1994.
10. HERNÁNDEZ, F. y SANCHO, J. "Para enseñar no basta con saber la asignatura". Piados. Barcelona, 1993.

11. LAZARO LORENTE, LUIS M. Formación pedagógica del profesor universitario y calidad de la educación. Pág. 65 José F. Silvio. Cresa LC/ UNESCO.

12. MORANDO DANTE, Pedagogía, Historia crítica de las corrientes pedagógicas que han forjado el desarrollo de la educación, Editorial Luis Miracle, S. A., Barcelona, 1968

13. PEREZ GOMEZ, A. “Cultura escolar y aprendizaje relevante” Educación y Sociedad 8:59-71.1991.

14. PÉREZ GÓMEZ, A. “La cultura en la escuela. Retos y exigencias contemporáneas” Kikiriki 29:5-12. 1993.

15. PÉREZ GÓMEZ, ÁNGEL I. Comprender y Transformar la enseñanza. Ediciones Moratas, Madrid. 1996.

16. PÉREZ GÓMEZ, A., “Autonomía profesional del docente y control democrático”. En varios autores, Volver a pensar la educación. Morata. Madrid. 1996.

17. SCHON, D. “La formación de profesionales reflexivos. Paidós. Barcelona, 1992.

18. STENHOUSE, L. (1967) Culture and education. London: Thomas Nelson.

19. STENHOUSE, L. “Investigación y desarrollo del currículo”. Morata. Madrid, 1984.

20. VELASQUEZ, JOSE HUMBERTO. Teoría del Conocimiento y Método Hipotético Deductivo, Primera Edición, Pág., 9-15. Editorial Universitaria 1997.

21. ZABALZA, MIGUEL ANGEL. Diseño y desarrollo curricular, Octava Edición, Pág., 48, 51, 55, 235.

REVISTAS.

1. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. Volumen 3. Número 1 Y 12 (1997)

2. Revistas de Instituto de Formación y Recursos Pedagógicos, AECI Agencia Española de Cooperación Internacional, 2001.
3. Revista Espacio Logopedico. Artículo “El Constructivismo” 2002.
4. Revista Iberoamericana de Educación, OEI, México 2007.

SITIOS WEB

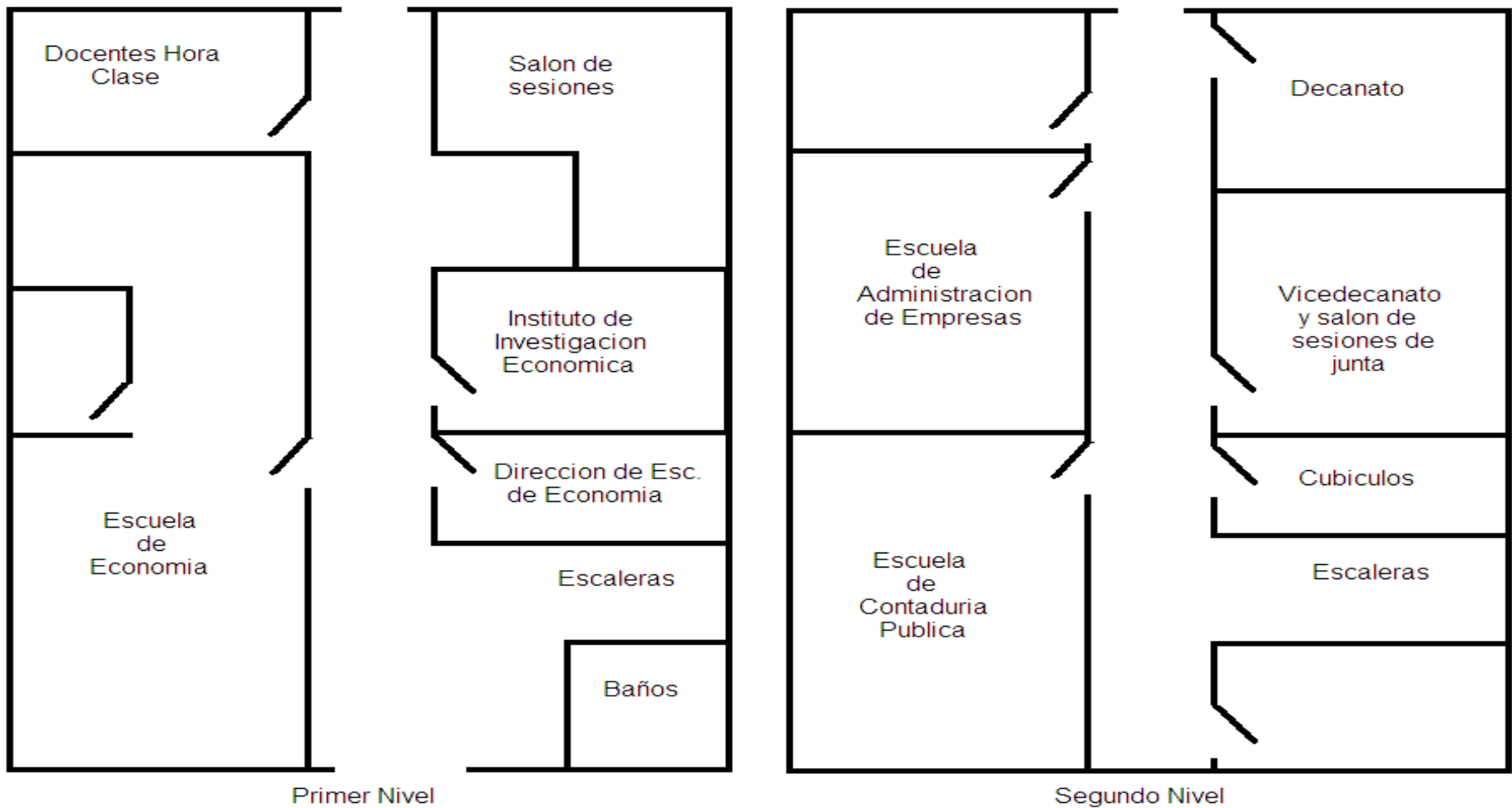
http://www.espaciologopedia.com/el_constructivismo/1102002

ANEXOS

ANEXOS 1

UNIDADES DE ESCENARIO DICIEMBRE 2008

CUBICULOS DE FACULTAD DE CIENCIAS ECONOMICAS



ANEXOS 2

CUADRO DE RELACIONES

VARIABLES	INDICADORES
1. Actitudes Metodológicas	<p>ACTITUDES</p> <p>a) Actitud → Equidad → Objetividad → Seguridad en el conocimiento</p> <p>b) Relación educando → Confianza</p> <p>c) Relación con otros maestros → Compartir aprendizajes</p> <p>METODOLÓGICAS</p> <p>b) Forma de enseñar → Domina el conocimiento → Investigativo → Proyección con el educando</p> <p>c) Efectividad en el aprendizaje → Promueve el trabajo en equipo</p>
2. Desarrollo de la currícula en la práctica profesional	<p>a) Personales → Conocimiento adquirido contribuye en el desarrollo de la carrera en servicio. → Adquirió destrezas y motivación en el diplomado → Proactivo</p> <p>b) Profesionales → Disponibilidad en auto capacitación permanente → Capacidad</p> <p>c) Currícula → Diseño curricular</p>
3. Formación en el Desarrollo del Diplomado	<p>b) Modelo Pedagógico → Tipo de modelo</p> <p>c) Contenidos → Programa</p>
4. Cambios metodológicos adquiridos en el Diplomado y reflejados en la práctica.	<p>a) Métodos → Didácticos → Técnicas del PEA</p>

ANEXOS 3

INSTRUMENTOS DE TRABAJO DE CAMPO

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE



“GUIA DE ENTREVISTA DIRIGIDA A LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS QUE RECIBIERON EL DIPLOMADO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA LA ENSEÑANZA SUPERIOR, IMPARTIDO POR EL INSTITUTO DE FORMACIÓN Y RECURSOS PEDAGÓGICOS (INFORP-UES), DURANTE EL PERIODO DE NOVIEMBRE 2005- AGOSTO 2007”

OBJETIVO:

- RECOLECTAR INFORMACIÓN SOBRE LAS ACTITUDES METODOLÓGICAS QUE PRESENTAN LOS MAESTROS FRENTE AL DESARROLLO DE LA CURRÍCULA DE LAS CARRERAS QUE OFERTA LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS DE LA UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR

INDICACIONES:

- MARQUE CON UNA (X) LA CASILLA CORRESPONDIENTE SEGÚN SU CRITERIO.
- CONTESTE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS SEGÚN SEA CONVENIENTE.

DATOS GENERALES:

Sexo: _____ Edad: _____
Fecha: _____ Evaluado por: _____

1. ¿Considera que con los conocimientos recibidos en el Diplomado de Formación Pedagógico a obtenidos cambios en sus actitudes metodológicas?

SI _____ NO _____

Porque:

2. ¿Es equitativo en el desarrollo de las metodologías con sus alumnos en el aula?

SI _____ NO _____

Porque:

3. ¿Desarrolla con objetividad los diferentes contenidos del programa de clases?

SI _____ NO _____

Porque:

4. ¿Muestra seguridad en sus conocimientos cuando desarrolla metodologías con sus alumnos?

SI _____

NO _____

Porque:

5. ¿Se considera proactivo en el desarrollo de los contenidos?

SI _____

NO _____

Porque:

6. ¿En su forma de enseñar está brindando confianza a sus alumnos?

SI _____

NO _____

Especifique cuáles son esas formas de enseñar: _____

7. ¿Comparte sus aprendizajes con sus compañeros de trabajo?

SI _____

NO _____

Porque:

8. ¿Le gusta realizar investigaciones referentes a la materia que imparte?

SI _____

NO _____

Porque:

9. ¿En su forma de enseñar se proyecta con el educando?

SI _____

NO _____

Porque:

10. ¿Durante el desarrollo de su clase promueve el trabajo en equipo?

SI _____

NO _____

Porque:

11. ¿Considera que los conocimientos que adquirió en el Diplomado contribuyen al desarrollo de su carrera en servicio?

SI _____

NO _____

Porque:

12. ¿Adquirió destrezas y motivación personal en el Diplomado?

SI _____

NO _____

Porque:

13. ¿Los procesos de auto capacitación le permiten modificaciones y cambios en sus actividad profesional y como lo está reflejando?

SI _____

NO _____

Porque:

14. ¿Considera que su capacidad en el desarrollo de la currícula es la adecuada?

SI _____

NO _____

Porque:

15. ¿Considera que el diseño curricular de su carrera es el adecuado?

SI _____

NO _____

Porque:

16. ¿Qué tipo de modelo fue impartido en el Diplomado de Formación Pedagógico?

a) modelo pedagógico

c) Constructivismo

b) Investigación

d) Neo conductista

17. ¿Considera que la matriz de planificación utilizada en el Diplomado de Formación Pedagógico es el adecuado?

SI _____

NO _____

Porque:

18. ¿Para usted los contenidos del programa desarrollados en el Diplomado de Formación Pedagógico son los adecuados para el logro de los objetivos?

SI _____

NO _____

Porque:

19. ¿Considera que los métodos didácticos que implementa en sus clases son los adquiridos en el Diplomado de Formación Pedagógico?

SI _____

NO _____

Porque:

20. ¿Utiliza las mismas técnicas del Proceso Enseñanza Aprendizaje que adquirió en el Diplomado de Formación Pedagógico en el desarrollo de sus clases?

SI _____

NO _____

Porque:

MATRIZ DE INVESTIGACIÓN

INSTITUCIÓN O COMUNIDAD OBJETO DE ESTUDIO: Departamento de Ciencias de la Educación

FECHA DE INICIO: Julio 2008

FECHA DE PRESENTACIÓN DE MATRIZ: 2008-08-31

DOCENTE DIRECTOS: MS Rafael Girón Ascencio

Tema de Investigación	Necesidades o Problemas de Investigación	OBJETIVOS A. Generales B. Específicos	Supuestos de Investigación A. Generales B. Específicos	Marco Teórico Antecedentes Fundamentos teóricos	Tipo de Investigación	Población	Muestra	Estadístico o Proceso de Tratamiento del dato	Instrumento	Preguntas Directas
“Actitudes metodológicas que presentan los maestros frente al desarrollo de la currícula de las carreras que oferta la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de El Salvador”.	Consideramos que el trabajo que realiza el Instituto de Formación y Recursos Pedagógicos de la UES es trascendental para muchos de los docentes que son beneficiados por los programas que se desarrollan, así como también es importante investigar las actitudes metodológicas que presentan los maestros después de haber recibido el Diplomado de Formación Pedagógica para la Enseñanza Superior por que de ello dependerá que los objetivos del programa se realicen con los éxitos profesionales, técnicos y metodológicos. Por tal motivo hemos decidido enfocar nuestra investigación en el tema siguiente: “Actitudes metodológicas que presentan los maestros frente al	<p>GENERALES Analizar las actitudes metodológicas que presentan los maestros frente al desarrollo de la currícula de las carreras que oferta la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de El Salvador, después de haber recibido el Diplomado de Formación Pedagógica.</p> <p>ESPECIFICOS Identificar las actitudes metodológicas del colectivo docente de la Facultad de Ciencias Económicas y su impacto en el proceso educativo dentro del aula.</p> <p>Identificar las características profesionales de los docentes en relación a la aplicación de la currícula que se desarrolla en la Facultad de Ciencias Económicas. Explicitar los cambios metodológicos puestos en práctica por los docentes de la Facultad de Ciencias Económicas, después de haber recibido el Diplomado de Formación</p>	<p>GENERAL Las actitudes metodológicas que presentan los maestros influyen en el desarrollo de la currícula de las Carreras que oferta la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de El Salvador, después de haber recibido el Diplomado de Formación Pedagógica</p> <p>ESPECIFICOS Las actitudes metodológicas del colectivo docente de la Facultad de Ciencias Económicas y su impacto en el proceso educativo dentro del aula determinan el desarrollo de la currícula de las Carreras que oferta la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de El Salvador. Las características profesionales de los docentes intervienen en la aplicación de la currícula que se desarrolla en la Facultad de Ciencias Económicas</p> <p>Los cambios metodológicos puestos en práctica por los docentes después de haber recibido el Diplomado de Formación pedagógica en el Instituto de Formación y Recursos Pedagógicos, influyen en la currícula de las carreras que oferta de la Facultad de Ciencias Económicas,</p>	Por muchos años se ha sostenido que en la educación superior, bastaba con que el docente dominara los conocimientos de la especialidad. Hoy en día, tal afirmación carece de validez al quedar demostrado que no basta dominar la materia. El docente, es necesario que domine aspectos psicopedagógicos, planeamiento didáctico, procesos innovadores de evaluación, metodologías de enseñanza-aprendizaje, dominio de nuevas tecnologías en la educación y ser un constante investigador; además, que sea capaz de propiciar aprendizajes significativos en los futuros	La presente investigación será de tipo Retro prospectivo y Longitudinal, para explicar la naturaleza de esta investigación, a continuación se explica la tipificación de la misma, tomando el criterio técnico.	Estará constituida por todos los maestros que recibieron el Diplomado de Formación pedagógico, que fue impartido por Instituto de Formación y Recursos Pedagógicos de noviembre 2005 – agosto 2007, con edad promedio de 40 a 45 años, nombrados en su mayoría por el sistema de ley de salario, siendo por consecuencia, personal académico escalafonado, con título académico universitario, los cuales se motivaron para el fortalecimiento personal y profesional en el presente diplomado.	Para seleccionar la muestra se utilizara el tipo de muestreo no probabilístico, ya que se seleccionara la muestra siguiendo los criterios según los fines del estudio. Dentro de éste se tomó el muestreo por cuota. Ya que los sujetos en estudio están constituidos por dos grupos. Tomando 15 maestros de la primera promoción y 15 de la segunda promoción. El total de la muestra será de 30 maestros de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de El Salvador.	Para la selección de este estudio se utilizara la regla de tres, la cual será de la siguiente: Tomando la población total de las dos promociones de los maestros que han recibido el diplomado. En la investigación se trabajara con los maestros de la Facultad de Ciencias Económicas.	Los instrumentos que se utilizaran para la recopilación de los datos en la investigación será un cuestionario formado de 25 preguntas, el cual contiene preguntas cerradas, dicotómicas que incluirán dos o más alternativas de respuesta, y que nos servirá de base para determinar cuáles son las actitudes metodológicas que presentan los maestros frente al desarrollo de la currícula de las carreras que oferta la Facultad de Ciencias Económicas después de haber recibido el Diplomado de Formación Pedagógica para la Enseñanza Superior. Y la guía de observación que servirá para realizar una relación entre variables.	<p>1. ¿Considera que con los conocimientos recibidos en el Diplomado de Formación Pedagógica a obtenidos cambios en sus actitudes metodológicas?</p> <p>2. ¿Es equitativo en el desarrollo de las metodologías con sus alumnos en el aula?</p> <p>3. ¿Desarrolla con objetividad los diferentes contenidos del programa de clases?</p> <p>4. ¿En su forma de enseñar está brindando confianza a sus alumnos?</p> <p>5. ¿Durante el desarrollo de su clase promueve el trabajo en equipo?</p> <p>6. ¿Adquirió destrezas y motivación personal en el Diplomado?</p> <p>7. ¿Considera que los métodos didácticos que implementa en sus clases son los adquiridos en el Diplomado de Formación</p>

	desarrollo de la currícula de las carreras que oferta la Facultad de Ciencias Económicas de Universidad de El Salvador”	pedagógica en el Instituto de Formación y Recursos Pedagógicos.		profesionales, todo esto va depender de las actitudes que el individuo presente para actuar en relación con algún aspecto de su ambiente							Pedagógico? 8. ¿Utiliza las mismas técnicas del Proceso Enseñanza Aprendizaje que adquirió en el Diplomado de Formación Pedagógico en el desarrollo de sus clases?
--	---	---	--	--	--	--	--	--	--	--	---

TITULO:

ASPECTOS A EVALUAR	FRECUENCIA Fr	PORCENTAJE %	OBSERVACIONES
TOTAL			

En donde:

Título = Es el nombre con el cual se identificarán las tablas según el aspecto a evaluar.

Aspecto a evaluar = Es el aspecto indagado, de la situación o fenómeno en estudio a través de las preguntas y observaciones que se realizarán.

Frecuencia = Representa la frecuencia o el número de veces que se repite un fenómeno.

Porcentaje (%) = Representa el porcentaje a obtener en relación al cien por ciento del fenómeno en estudio.

Total = Es la suma obtenida de frecuencia encontradas de cada una de las preguntas contenidas en el instrumento.

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
MAESTRIA EN DIDÁCTICA PARA LA FORMACION DOCENTE



Universidad de El Salvador
Hacia la libertad por la cultura

**DIAGNOSTICO SOBRE EL MARCO GLOBAL DE LAS CONDICIONES
NACIONALES Y EDUCATIVAS EN EL SALVADOR.**

TRABAJO PRESENTADO PARA OBTAR AL TITULO DE:

“MASTER EN DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE”

PRESENTADO POR:

HILDA MELANY ERAZO LÓPEZ HM 06054
RUTH MERCEDES RUIZ ARÈVALO RA 94034

DOCENTE DIRECTOR: LICENCIADO. RAFAEL GIRÓN ASCENCIO.

CIUDAD UNIVERSITARIA, AGOSTO 2008.

DIAGNÓSTICO EDUCATIVO.

1- MARCO NACIONAL:

A finales del siglo XX, El Salvador es el resultado histórico, en cuyas características se encuentra actualizada su realidad. Por lo tanto es necesario analizar algunas de estas características:

La primera es la distribución desigual de los recursos y la riqueza nacional, cuyo efecto ha sido acumulativo a lo largo del siglo. Al concluir este y con las políticas actuales, el Estado salvadoreño no puede garantizar el desarrollo sostenible de El Salvador, si por tal se entiende la disminución de la pobreza a niveles inferiores al 5%. En la actualidad, los pobres salvadoreños representan alrededor del 50% de la población total. Es cierto que la pobreza experimentó una ligera disminución en la primera mitad de la década de los noventa, pero fue una mejora localizada en las zonas urbanas, debida mas a la terciarización de la economía, a la afluencia de fondos provenientes de la asistencia internacional y a las remesas, pero que, en cualquier caso, ha persistido.⁴³

La segunda característica del proceso histórico salvadoreño es la concepción liberal clásica que afirma que la prioridad del Estado es la conservación del orden y, por lo tanto, este se esfuerza por establecer mecanismos para controlar a la población. Cuando la persuasión falla, el Estado reprime. Los cuerpos de seguridad y, en último término, el ejército salvadoreño, estuvieron al servicio de la oligarquía y fueron muy efectivos, en particular en la zona rural, en cuanto a controlar y reprimir a la población. Con el paso de los años, las técnicas represivas se fueron volviendo cada vez más sofisticadas y brutales. Al cerrar el siglo, la transición de posguerra se impuso como uno de sus objetivos más importantes superar esta concepción liberal. Las instituciones públicas debían estar al servicio de la población y, en particular, debían proteger a los

⁴³ El Salvador en Transición y sus Problemas, Rodolfo Cardenal, UCA Editores, 2002.

ciudadanos para que estos, a su vez pudieran gozar de sus derechos y libertades. Elementos centrales de esta nueva concepción son el respeto y la cercanía a la población, la participación de esta en los asuntos públicos y su seguridad personal y colectiva. Es una concepción diametralmente opuesta a la que hasta entonces había regido el funcionamiento institucional del país, la cual, además, requería de una alta dosis de coacción militar.

Sin embargo, la concepción más democrática de la transición ha encontrado fuerte resistencia en los núcleos tradicionales del poder oligárquico. Aunque nadie se atreve a rechazarla de manera abierta, todavía no ha sido posible ponerla en práctica.

La tercera característica de la historia salvadoreña del siglo XX viene dada por los intentos reformistas. En efecto, a lo largo de estos cien años ha habido varias reformas importantes, pero ha habido muchos intentos que no fructificaron, en cuanto que no alcanzaron su objetivo: limitar el control de la oligarquía sobre la economía nacional y el Estado. Por lo tanto, esas reformas tampoco alteraron el patrón de acumulación de la riqueza y la propiedad ni, por consiguiente, pudieron romper con la estructura del poder oligárquico. Primero fue la oligarquía cafetalera, después vino la diversificación agro exportadora y los primeros intentos serios para industrializar la economía salvadoreña, a la sombra del mercado común centroamericano de los sesenta y, finalmente, el dominio casi absoluto del capital financiero. El surgimiento de una nueva forma de explotación capitalista no implica la anulación de la anterior, la cual es conservadora, aunque de una forma subordinada. Ni siquiera los acuerdos de paz de 1992, tan ponderados por haber puesto fin a la guerra de doce años y por haber hecho espacio en la política nacional para la integración de la antigua guerrilla del FMLN y para ejercer, aunque de manera limitada, la libertad de expresión, han podido romper con ese control férreo y determinante que el capital ejerce sobre la dirección del acontecer de la historia salvadoreña. Es indudable que el intento reformista de mayor envergadura fue el de los acuerdos de paz, pero su capacidad transformadora fue recortada rápidamente, reduciéndola al ámbito político.

El poder establecido calculo de manera cuidadosa sus concesiones: el mínimo aceptable para la sociedad salvadoreña y la comunidad internacional. De hecho, el impulso decisivo para terminar con la guerra por parte gubernamental no nació de su aprecio a la paz como valor supremo de la convivencia humana, sino de su necesidad practica para poder introducir con éxito el programa de ajuste estructural en El Salvador y evitar así que el nivel y el ritmo de acumulación de propiedad y riqueza experimenta retrasos en relación a la región centroamericana y el resto del mundo.

La cuarta característica configurada de la realidad histórica salvadoreña es la globalización, hecho posible por el ajuste estructural y presentado como una falsa solución para el subdesarrollo.

El crecimiento económico a partir de las exportaciones, aparte de no haber respondido todavía a las expectativas, ignora un hecho crucial y es que el motor principal del crecimiento se encuentra en la satisfacción de la demanda originada en el mercado interno.

La quinta característica que ha configurado la realidad salvadoreña a lo largo de esta centuria es la persistencia de la violencia que, desde la reforma liberal de finales del siglo XIX, se estableció en El Salvador de manera permanente. Esta despojo a las comunidades campesinas de tierras, cuya posesión se remontaba a los orígenes coloniales, y lanzo a sus miembros al mercado de trabajo sin ninguna protección. Es así como la constitución de la gran propiedad cafetalera se caracterizo por el despojo y la usurpación de una propiedad campesina todo lo improductiva que se quiera, pero tan privada como la cafetalera que le sucedió. La resistencia de las comunidades adopto formas violentas; hubo levantamientos campesinos y actos extremadamente crueles, como cortar las manos a los jueces que midieron y repartieron la tierra. Desde entonces fue necesario vigilar de manera especial a una masa rural de jornaleros predispuesta a la rebeldía y poco respetuosa de la nueva propiedad privada.

La sexta característica es la intervención de Estados Unidos en el proceso histórico salvadoreño. Una intervención que, en algunos momentos, ha sido decisiva porque impuso e hizo prevalecer la voluntad de esta potencia mundial en asuntos internos salvadoreños o regionales centroamericanos. Washington determinó, en gran medida, el futuro de los golpes de Estado y de sus propuestas reformistas, desde el del general Hernández Martínez. El destino de los gobiernos y de la unión centroamericana dependió siempre de la política exterior estadounidense y de la voluntad particular de sus diplomáticos.

La séptima característica es la cultural e ideológica. En este ámbito, El Salvador ha experimentado cambios radicales a lo largo del siglo: la represión de 1932 puso fin a lo que quedaba de las estructuras nativas, el mercado común centroamericano amplió las fronteras del bienestar social, pero no por mucho tiempo, ni con la profundidad necesaria; el conflicto social y la guerra subsiguiente desarticularon las estructuras sociales fundamentales y la posguerra no ha podido reconstituirlas, a contrario, ha profundizado esa desarticulación con su individualismo exacerbado y la violencia social.⁴⁴

SITUACIÓN DE LA ECONOMÍA NACIONAL.

“En el marco económico existe un entrelazamiento de coyunturas que responden a *tendencias históricas* estamos enfrentados a graves consecuencias antisociales y antieconómicas, la presencia de fuerzas o movimientos de fondo que arrastran al conjunto de economías, de acuerdo a cumbres mundiales (El Cairo, Río de Janeiro, Copenhague, Beijing), informes continentales (Cartagena de Indias, Neoliberalismo en América Latina), así como la diversidad de propuesta y programas nacionales de reformulación económica”⁴⁵ entre los que están:

⁴⁴ Idem. Capítulo II.

⁴⁵ Varii S.J., “El neoliberalismo en América Latina”, opciones Graficas, México, noviembre, 1996; F.J. Ibisate, “Pobreza, desempleo e integración social”, Realidad 42, 1994.

El gran perdedor de la presente revolución histórica es el factor trabajo; su exclusión creciente da pie a hablar de una masiva proletarización y darwinismo social, presagian la inmanente desestabilización política.

También se esta avocando a la exclusión de una parte del sector productivo, en virtud del impacto simultaneo de la evolución tecnológica, la competencia extranjera y la terciarización económica. Los aparentes logros de las ventajas competitivas pueden derivar en consecuencia negativas, en desnacionalización económica. La irracionalidad social puede surgir de la racionalidad económica.

La cacería de la privatización fácilmente puede depredar las fuentes públicas de la inversión social y de la subsidiaridad estatal y, en manos de la inversión extranjera especulativa, terminara agotando los nichos productivos nacionales. Distintos serian los efectos de la inversión extranjeras productivas, que se ubique como escuela de aprendizaje tecnológico y factor de integración económica sectorial.

El agotamiento de nichos productivos en el sector real privado y publico desvía elevados montos de ahorro- capital hacia la especulación de mercado financiero, cuya rentabilidad es aleatoria si el sector real se reduce y pierde la competitividad.

Este proceso de desnacionalización económica, sustentado en la rentabilidad a corto plazo, deriva a la economía informal de subsistencia, que hoy día se ha convertido en un punto de atención y preocupación por englobar la mitad de la mano económicamente activa y ser un creciente puntal del producto interno bruto nacional.

La economía informal seria la más nacional o popular, dado que se van cerrando otras vías de salida geográfica a la población, a menos que avancemos en una verdadera unión económica centroamericana.

Cinco hechos relevantes de nuestro pasado histórico pueden aportar una explicación aproximada de este proceso nacional:

1- El rezago o mas bien la reticencia a la innovación tecnológica que ha caracterizado al sector privado, y también al sector publico, en las pasadas décadas.

2- El irrespeto y agotamiento de los escasos recursos naturales y el uso antisocial de los bienes públicos. La guerra prolongada ha agregado su dosis de exterminio a estos dos primeros límites de crecimiento económico.

3- Un derivado ha sido el deslizamiento hacia una deforme terciarizacion económica, con sus negativas consecuencias en la gestación del valor agregado, el empleo y los ingresos.

4- El descuido real, por múltiples razones, de la intervención social o formación del capital humano, que obliga a dedicar “hasta un 14% “del producto interno bruto en gastos directos e indirectos del control de la inseguridad social.

5- Un crecimiento inadecuado e irresponsable de la población, que tiene sus raíces en la descomposición del núcleo familiar, la cultura machista y la dañina inculturación de los medios de comunicación social, que destruyen valores fundamentales. Las grandes victimas son mujeres y niños.

Se podría agregar la corrupción, el tráfico de influencias y el ocultamiento de la verdad, que son normas de conducta en diversas esferas sociales y que desvirtúan los principios éticos básicos de convivencia ciudadana.

EL DESEMPLEO Y SU MARCO ESPECÍFICO.

Desde finales de la década de los sesenta y mas aun en la presente década (en la cumbre de Copenhague, 1995), aparece la contrariedad del crecimiento con desempleo en los cuatro mundos de la misma globalización. Su causa, ¿esta en la febril revolución tecnológica? Al igual que en la década de 1930, un fantasma recorre el mundo: el desempleo y su acolito, la pobreza generalizada. En los documentos de antecedentes de Copenhague, Boutros Ghali hablaba de una crisis de trabajo, en un entorno de crisis económica; crisis social, crisis moral y crisis de incertidumbre o colapso mundial, que

reproduce un darwinismo – social de ricos y pobres, todo lo cual deriva en el incremento de delitos internos y externos al núcleo familiar

Este doliente fenómeno es fácil de sentir y observar a nivel nacional, donde el crecimiento encuentra los límites de la inflación, del agotamiento ecológico, del desempleo y de la inseguridad social.

DELINCUENCIA Y SU IMPACTO EN LA VIDA CIUDADANA.

Nadie pone en duda que en El Salvador ocurren demasiados hechos violentos y delincuenciales. El desacuerdo surge al determinar la magnitud y la explicación de tales hechos y, por lo tanto, como hacerles frente. Ninguna de estas cuestiones carece de importancia, porque de la respuesta que se de a cada una de ellas depende que los índices de delincuencia retrocedan a niveles considerados normales. Es cierto que la violencia y la delincuencia ha sido una característica importante de El Salvador durante muchas décadas, a lo largo de las cuales ha adquirido modalidades diferentes, pero nada de eso exime del esfuerzo para romper con su ciclo fatal de una vez por todas.

El desempleo, el deterioro de las condiciones de vida, la falta de oportunidades y, en una palabra la pobreza que tradicionalmente se vincula a la violencia delincriminal, también contribuyen a esta, pero no son tan determinantes como se suele asegurar. La cultura salvadoreña de la violencia esta constituida por una serie de factores quizás mucho más influyentes que la pobreza misma. Al asociar la pobreza con la delincuencia se puede llegar a pensar, erróneamente, que son concomitantes y, por lo tanto, mientras la primera no sea superada no quedaría otra alternativa que reprimir con severidad.

ESTADO DE POBREZA Y SU INCIDENCIA EN EL PAIS.

La reducción de la pobreza exige un crecimiento económico significativo y sostenido, es decir, un crecimiento que descansa en las estructuras productivas del país, más que en las expectativas de los funcionarios gubernamentales. Además, la economía debe crecer en aquellos lugares y en aquellas actividades donde los pobres se encuentran concentrados. Lo mismo debe decirse del empleo, cuya expansión, en si misma, no se

traduce de manera automática en mayor bienestar. Para ello no solo es necesario más empleo, sino uno de mayor calidad. Dicho de otra manera, con las clase de empleo que se esta ofreciendo, fundamentalmente en las maquiladoras, no se puede disminuir la pobreza a un nivel tolerable, porque su calidad es mala.

CONDICIONES DE SALUD COMO UN FACTOR SOCIAL

En cuanto al sector salud de la población salvadoreña, este es un área que presenta serios problemas, pues aunque es deber del estado proporcionar todos los servicios para que el ser humano supere cualquier problema de salud, en El Salvador falta mucho para que esto se lleve a la práctica. Durante las últimas décadas el sector salud ha enfrentado repetidas crisis como por ejemplo las huelgas continuas de los empleados del Seguro Social, lo cual en última instancia afecta mayoritariamente a la gran mayoría de la población.

Por otra parte y a pesar de los esfuerzos que el Gobierno Central ha realizado en los últimos años el problema de la salud de los salvadoreños no se ha recuperado y presenta graves problemas sociales, porque a diario nos damos cuenta de la falta de medicinas, equipos especializados y personal idóneo que proporcione la atención medica a la cual todo salvadoreño tiene derecho constitucionalmente.

MEDIO AMBIENTE Y LAS CONDICIONES SOCIALES

Un fenómeno o enfermedad mundial se anuncia, a modo de seria advertencia, en el informe del “Club Roma, 1972, y señala los limites del crecimiento derivados del agotamiento “tesoro inagotable de la naturaleza. Es claro que este deterioro de los recursos naturales explica, en gran parte, la onda declinante del Kondratief de 1970 a nuestros días. “El choque petrolero, 1973, es solo un botón de muestra. La cumbre de Río de Janeiro y el estudio de Al Gore, La tierra en Juego”, destacan este limite mundial del crecimiento económico. El agotamiento del medio ambiente es un “sida”

económico, y los ecologistas nos advierten que la naturaleza herida nos devuelve el boomerang del cáncer”⁴⁶.

El nuevo sistema de contabilidad nacional suprimió, “desde 1995, la deducción de la depreciación del capital” en los cálculos del Producto Nacional Neto, lo que el país puede producir sin empobrecerse. Debido a dificultades de estimación estadística se deja en la cámara oscura uno de los límites mayores de nuestro crecimiento; nuestros productos internos brutos y renta siguen siendo “brutos”. Luego de cálculos que hicieron algunas instituciones nacionales, en recientes publicaciones sobre el desarrollo sostenible,”FUSADES nos informa y nos muestra que nuestro crecimiento real ha sido de “cero”; el total de pérdidas estimadas por la degradación ambiental ronda los 500 millones de dólares anuales, una suma equivalente al 5 % del producto interno bruto”⁴⁷. Esto significa que ya comenzamos a decrecer desde 1996; pero, sobre todo, nos enfrentamos a la difícil frontera de nuestro crecimiento.

2.- MARCO EDUCATIVO NACIONAL Y LAS CONDICIONES ESPECÍFICAS.

La educación en El Salvador ha sido considerada tradicionalmente como un factor indispensable para la formación de la persona y la sociedad, aunque ha sufrido múltiples cambios institucionales a través de su historia, pero nunca los cambios de la política educativa en El Salvador habían sido objeto de tanto interés nacional e internacional como hasta ahora, en el umbral de la transición al nuevo siglo. La razón de este interés radica en que las reformas iniciadas en El Salvador apuntan a aspectos críticos de la redefinición del papel del Estado y de los padres en la educación, la introducción de mecanismos por los cuales se espera aumente la productividad de las escuelas y la equidad social en la distribución del conocimiento.

“En términos generales la educación en El Salvador, se caracterizaba por un muy bajo nivel de cobertura escolar y por una gran falta de eficiencia.” La tasa de matriculación en

⁴⁶ PRISMA, “El Salvador: dinámica de la degradación ambiental”, julio, 1996.

⁴⁷ FUSADES. “El desafío salvadoreño: de la paz al desarrollo sostenible”, mayo, 1997.

primaria era una de las más bajas de América Latina, en particular, en las zonas rurales era de un 60% en 1986.”⁴⁸ Los indicadores de eficiencia mostraban bajos niveles de finalización de la escuela y altos niveles de repitencia y deserción.

COBERTURA EDUCATIVA Y SU MARCO ESPECÍFICO.

Las principales causas de la baja cobertura escolar eran principalmente dos: la suspensión de actividades en la escuela debido al conflicto bélico y la falta de recursos. La educación estaba relegada como tema de interés público, ya que se había mantenido como un terreno de conflicto entre los gremios docentes y el Estado.

Luego de transcurrida más de una década se encuentra una situación muy diferente. La educación se ha convertido en un tema prioritario en la política económica y social del país. Los indicadores de desarrollo de la educación presentan un panorama más alentador. Los cambios cualitativos son especialmente notables en la gerencia del sistema educativo y en la nueva legislación.

El Salvador ha logrado aumentar de manera significativa la cobertura de la educación primaria y secundaria. Los logros son evidentes, las tasas netas de matriculación primaria aumentaron alrededor de 18 puntos porcentuales, lo que significa que, en el 2002, un 18% más de la población en edad para asistir a primaria asistiría en comparación con lo que ocurrió en el año 1990. El avance en secundaria fue todavía mayor con un aumento de 27 puntos porcentuales en 7 años, entre 1995 y el 2002. El Salvador ha realizado una serie de reformas progresivas a su sistema educativo.

El programa central que dinamizó y caracteriza la reforma educativa de El Salvador en la década de 1990 fue el Programa Educación con participación de la comunidad (EDUCO). El programa tiene características propias que lo distinguen de cualquier otra reforma educativa ejecutada en la región latinoamericana durante el mismo lapso. El

⁴⁸ R. Rubio, A. Germain, R. Gòchez, “La situación ecológica de El Salvador”, San Salvador. UCA Editores, 1996.

programa se originó en las propias comunidades rurales del país, durante la guerra civil, y ante la escasez de maestros por el problema del conflicto, los padres de distintas localidades contribuyeron a la organización del sistema educativo local en ausencia del gobierno.

Las escuelas autónomas suelen tener un triple origen, algunas emergen como programa de devolución de autoridad promovidos por el gobierno central; otras son resultado de experimentos desarrollados por organismos no gubernamentales, iglesias o universidades; un tercer grupo son escuelas con un aporte comunitario original. El Programa Educación con participación de la comunidad(EDUCO) surge desde las bases de la sociedad rural del país, como producto de un estudio que el Ministerio de Educación realizó para desarrollar una estrategia que permitiera proporcionar educación preescolar y básica a los habitantes de zonas aisladas afectadas por la guerra

CONDICIONES DE LA CALIDAD EDUCATIVA Y ELEMENTOS RELEVANTES.

La calidad de la educación también mejoró de forma cuantificable al desarrollar el Programa Educación con participación de la comunidad (EDUCO). Los resultados de las pruebas muestran un mejor rendimiento académico en matemáticas y lenguaje, tanto en las escuelas públicas como en las privadas. En las escuelas públicas, el porcentaje de alumnos que alcanzaron un nivel intermedio o superior en matemáticas aumentó de 38% en 2002 a 46% en 2005. Durante el mismo período, el rendimiento en lenguaje aumentó de 58% a 68%. Las escuelas privadas mostraron una tendencia similar.

Esta mejora en el rendimiento académico se logró mediante la capacitación de los maestros, el desarrollo de planes de estudio vinculados a las destrezas necesarias para el mercado laboral, el establecimiento de estándares para las escuelas privadas y la mejora de la metodología e infraestructura para el Monitoreo y Evaluación.

El plan de estudios que actualmente se encuentra en funcionamiento, proporciona a los alumnos del nivel secundario una opción entre un programa académico general de dos años y un programa técnico/vocacional de tres años con un fuerte enfoque en las destrezas aplicadas al mercado laboral. “Por lo mismo, se capacitaron 4.500 maestros a través de un sistema descentralizado de formación de docentes basado en un instrumento de autodiagnóstico para cada escuela secundaria (Proyecto Educativo Institucional)”. “El proyecto también proporcionó fondos para la rehabilitación de 117 escuelas y para establecer 149 centros de recursos de aprendizaje, 365 bibliotecas y 162 laboratorios de ciencias en escuelas secundarias, lo que en conjunto mejoró la calidad de los recursos educativos disponibles para alumnos y maestros”.

“Un aspecto importante para mejorar la calidad de la educación en El Salvador fue el desarrollo de una prueba nacional de evaluación de los estudiantes (Prueba de Aprendizaje y Aptitudes para Egresados de Educación Media), la cual deben pasar todos los alumnos para graduarse de secundaria desde 1998. Los puntajes de esta prueba se utilizan para analizar los factores que ejercen influencia en el rendimiento del alumno y para comparar los resultados académicos a través del tiempo y según los distintos centros educativos, proporcionando así un mecanismo significativo de retroalimentación a las escuelas y al Ministerio de Educación”⁴⁹.

CONDICIONES DE LA ACCESIBILIDAD A LA EDUCACIÓN.

Un elemento clave para el alivio de la pobreza y el fomento del crecimiento económico, es una fuerza de trabajo educada y con habilidades propias que pueda competir en un mercado cada vez más global y tecnológico. De acuerdo con el estudio sobre el sector de la educación en El Salvador realizado por el Banco Mundial, este hecho tiene muchas implicaciones en cuanto a política educativa se refiere ya que envuelve necesidades como:

⁴⁹ Artículo escrito por Paulina Ibarra, *Relaciones Externas, América Latina y el Caribe*

1. Aumentar la expansión del acceso a educación (especialmente en secundaria donde actualmente existe un bajo nivel de matriculación y terminación exitosa de los estudios en el país);
2. Asegurar que los estudiantes de los sectores en desventaja puedan inscribirse y sobresalir en la escuela;
3. Mejorar la calidad de la educación a todo nivel y,
4. Fortalecer los acoplamientos entre el sector público y privado en el área de educación a fin de garantizar que esos estudiantes tengan las habilidades apropiadas de triunfo en sus lugares de trabajo.

Desde 1998 El Salvador ha logrado aumentar la matriculación en educación secundaria (grados 7 a 12) de forma considerable. Se estima que El Salvador es actualmente el país centroamericano con la mayor tasa de crecimiento en cobertura y terminación exitosa de la educación primaria.

A pesar de estas recientes mejoras, aún persiste una alta deserción de los estudiantes matriculados en este nivel (60% en 2004).

El Gobierno de El Salvador lleva a cabo un Plan de desarrollo educativo de largo plazo (2005-2021) denominado “Plan 2021”. Este plan enfatiza estrategias para mejorar la calidad, acceso y pertinencia de la educación secundaria y primaria por medio de tres ejes principales:

1. Modalidades flexibles de educación secundaria y primaria (para jóvenes trabajadores y/o de áreas rurales);
2. Programas para mejorar la capacidad competitiva de los estudiantes de secundaria; y
3. Redes Educativas (entre escuelas secundarias, técnicas y universidades) en torno a un programa que potencie la educación técnica, tanto media como superior, y dinamice el desarrollo productivo del país.

Para impulsar más rápidamente la estrategia del Plan 2021, El Salvador ha obtenido financiamiento externo de tres bancos multilaterales de desarrollo:

- 1- “El Banco Interamericano de Desarrollo (Programa de Educación Básica con Equidad),
- 2- El Banco Centroamericano de Integración Económica (Programa CONÉCTATE)
- 3- El Banco Mundial (Proyecto Excelencia en Innovación y Educación Secundaria (ÉXITO))”.

Pero en cuanto a nivel superior el acceso es mínimo; “la tasa de accesibilidad del país es del 19%, lo cual es inaceptable en economías que pretenden lograr mayor productividad”⁵⁰. El Ministerio de Educación (MINED) debe revisar y reforzar el presupuesto a la única universidad estatal de El Salvador, de manera que permita ampliar la investigación y la producción científica.

3.- PROBLEMATIZACION POR ÁREA O NIVEL EDUCATIVO, DE ELEMENTOS A CONSIDERAR.

El desempeño inadecuado de la educación nacional –pública y privada- no es asunto de los últimos tiempos. Sus raíces son profundas, aunque la situación crítica de la educación se acentuó durante la década de 1980, cuando todos los indicadores de desarrollo social se vieron deprimidos por la contracción de la economía y la desviación de buena parte de los recursos fiscales hacia la guerra. No obstante, la situación de la educación hoy en día todavía estaría reclamando una atención prioritaria con o sin el impacto ocasionado por la década de guerra.

Las consecuencias de no alterar el sentido y los resultados de la educación ya pueden observarse. El Salvador es de los países centroamericanos que menos éxito ha tenido en atraer inversión extranjera, muy diferente al caso de Costa Rica, cuyos esfuerzos en

⁵⁰ Página Web del Ministerio de Educación.

educación están rindiendo frutos en la forma de inversiones enormes en industrias de tecnología avanzada. Además, nuestro país está pobremente preparado para enfrentar la gama de problemas ambientales y sociales cuando la población tiene niveles educativos tan bajos.

En términos generales, el sistema educativo no cumple con las demandas que se le asignan porque el esfuerzo que se hace es insuficiente y su enfoque es deficiente. Los maestros no reciben estímulos adecuados ni tampoco se les exige administrativamente el cumplimiento de todas sus obligaciones. El tiempo de muchos alumnos especialmente en las escuelas públicas de zonas rurales y urbanas marginales está reñido con las obligaciones que tienen que cumplir en la casa y en los sitios de trabajo; es decir, el tiempo real que tienen para aprender se circunscribe al salón de clase. Por lo tanto, las deficiencias del sistema educativo son atribuibles a tanto las condiciones que imperan en las escuelas como al entorno social y familiar en el que se desenvuelven los alumnos, lo cual no debe constituir sorpresa alguna.

El sistema educativo poco puede hacer de manera directa por mejorar el entorno social o familiar, al menos no de manera inmediata y significativa. Por definición, la educación es un esfuerzo social cuyos frutos se verán en el mediano y largo plazo. Sin embargo, la escuela puede y debe mejorar la calidad del esfuerzo que realizan maestros y alumnos en el aula, además de solicitar y recibir el apoyo de la comunidad. De lo contrario, el trabajo educativo seguirá orientado a producir resultados que no guardan relación con los objetivos del desarrollo globalizado.

Sin descartar la naturaleza sistémica de las deficiencias de la educación en El Salvador, no hay duda de que una mejoría de la calidad de la educación pasa por una mejor cualificación del cuerpo magisterial. Al fin de cuentas, buena parte de la experiencia educativa ocurre precisamente en el salón de clase por medio de la interacción de alumnos y maestros. La introducción de libros de texto, equipo de laboratorio, computadoras y cualquier cantidad de otros recursos de aprendizaje no altera la

importancia crítica del vínculo maestro-alumno, aunque sí desempeñan un papel auxiliar crucial. Lo que tiene que cambiar primordialmente es el papel del maestro: debe pasar de ser la fuente última –a veces única de información y conocimientos, a servir como catalizador del desarrollo de las capacidades de aprendizaje de los alumnos que tienen a su disposición una variedad de instrumentos del saber. La situación actual de los maestros (al menos los del sector público) se caracteriza fundamentalmente por lo siguiente:

1. “Pocos incentivos que permitan valorar la importancia de su labor, combinado con una autoestima baja, lo cual contribuye a una cultura del mínimo esfuerzo.
2. Ausencia de programas de desarrollo profesional docente y de actualización continuas.
3. Poca comunicación entre docentes sobre temas de interés profesional.
4. Poca aceptación de métodos de enseñanza más activos y participativos, los cuales requieren mayor esfuerzo, flexibilidad y apertura mental por parte del maestro, además de equipo y tiempo que no siempre están disponibles.
5. Insuficiente dominio de conocimientos básicos de las materias impartidas, reflejo tanto de una formación inicial deficiente y la ausencia de oportunidades de actualización.
6. Insuficientes materiales de apoyo (recursos del aprendizaje) y poca orientación y apoyo para su uso adecuado”.

Causas del problema principal que inciden en el desempeño del magisterio:

Los problemas que inciden en el desempeño del magisterio pueden dividirse en tres categorías: a) aquellos derivados de la falta de recursos (monetarios, materiales, intelectuales);

b) aquellos que tienen que ver con la dinámica social (actitudes, relaciones, voluntad de cambio);

c) los que están ligados a la formación docente (desarrollo profesional docente, actualización). El presupuesto nacional dedicado a la educación no ha aumentado de manera correspondiente al incremento de la población nacional. Asimismo, a pesar de los aumentos salariales y recursos adicionales proporcionados por la cooperación internacional, persisten deficiencias en el dominio de las materias que imparten los maestros, especialmente en las áreas de matemáticas y ciencias naturales.

Pese al reconocimiento de que el desarrollo profesional docente y la actualización en servicio del magisterio son actividades determinantes para elevar la calidad de la docencia, es poco lo que se ha hecho en este sentido. Por una parte, las actitudes hacia el magisterio todavía se encuentran marcadas por la conflictividad de las décadas pasadas y por la falta de comunicación entre autoridades, técnicos y gremios magisteriales.

Por otra parte, los maestros no tienen mayores estímulos para actualizarse más allá de un título universitario, el cual se considera suficiente acreditación para el resto de su carrera docente. Fuera de lo que es el sistema educativo propiamente, la sociedad mayor –incluyendo a los padres de familia- tampoco exige de los maestros más que el desempeño tradicional al privilegiar valores como la disciplina, la obediencia y la aceptación sin más de la autoridad. También se entiende comúnmente al sistema educativo como un proveedor de diplomas que aseguran empleo e ingresos, mas no como un ejercicio para el desarrollo de las habilidades para aprender.

La formación de docentes ahora es responsabilidad de las universidades, las cuales están en capacidad de impartir un cúmulo de conocimientos teóricos pero se quedan cortas en lo que se refiere a conocimientos y experiencias prácticas, lo cual constituye una limitante seria. Además, para la persona que se dedica a la docencia, el actual escalafón contempla estímulos articulados a los títulos o grados académicos obtenidos, mas no existen estímulos basados en el desempeño práctico del docente, ni existen criterios de evaluación del docente más allá que el rendimiento escolar de sus educandos. Finalmente, el desarrollo profesional docente continuo es una prioridad actualmente muy

baja dentro del sistema educativo del estado; tampoco existen canales de transmisión de buenos ejemplos e innovaciones docentes que permitan difundir tales prácticas al grueso del cuerpo magisterial.

4- PROBLEMATIZACIÓN INSTITUCIONAL ESCOLAR O COMUNITARIA

La sociedad salvadoreña tenía la necesidad de contar con una institución universitaria dedicada a formar los profesionales para guiar al país hacia el desarrollo de esa época. Por ello, el 16 de febrero de 1841 la Asamblea Constituyente emitió un decreto en el cual se ordenaba el establecimiento del Colegio de "La Asunción" y la consiguiente Universidad, donde la influencia sacerdotal al impartir las primeras asignaturas en este centro de enseñanza superior, era de corte exclusivamente eclesiástico.

La vida universitaria fue creciendo poco a poco y es así como en 1843 se fundaron las primeras clases de Derecho; para 1845 se creó la Matemática pura y Gramática Castellana. En 1846 se estableció por decreto presidencial la "docencia libre" en donde se secularizaron los estudios superiores y se establecieron reformas para evitar la sacralización de los estudios académicos". "En marzo de 1848 se promulgó el Primer Estatuto Universitario de la ahora Universidad de El Salvador.

Ya en el siglo XX, debido a las condiciones sociales y políticas que se vivieron en el país en los primeros años de la década de los sesenta, la Asamblea Legislativa aprobó en 1965 la Ley de Universidades Privadas (Decreto Legislativo No. 244) la cual permitió la creación de universidades particulares en El Salvador. Es así como en ese mismo año, surge la primera universidad privada en el país, hecho que marca el inicio de un cambio significativo en el desarrollo y democratización de la educación superior.

En la década de los setenta donde se dio el conflicto social más destructivo que ha vivido el país, por lo que la educación superior fue impedida de continuar con el ritmo de desarrollo y maduración que se había alcanzado en décadas pasadas. En este período la educación superior pasó por un crecimiento cuantitativo de la oferta institucional, al autorizarse gran cantidad de universidades nuevas, lo que en opinión generalizada, se hizo sin salvaguardar los requisitos de calidad. La mayoría de centros universitarios nacieron sin la debida planificación y dotación de recursos, infraestructura y medios de apoyo.

La situación de la educación superior del país a finales de 1995 indicaba un alto grado de deterioro que se expresaba por las bajas condiciones organizativas e institucionales; deficiencias notables en las relaciones de coordinación entre las instituciones y el Ministerio de Educación. En esa época, “El Salvador contaba con un total de 42 universidades, de las cuales 40 eran privadas y únicamente dos eran públicas; 42 centros regionales diseminados en el interior de país y 22 institutos tecnológicos. Asimismo se encontraban otras cinco universidades en proceso de autorización; lo que hacía un aproximado de 112 centros para finales del año 1995 cuando entró en vigencia la Ley”.⁵¹

Previo a la promulgación de la Ley de Educación Superior vigente desde 1995, el Ministerio de Educación sometió a la consideración de la Asamblea Legislativa cuatro proyectos principales de Ley de Educación Superior en donde el último proyecto fue el que aprobó la Asamblea con algunas modificaciones importantes por parte de ella.

“La nueva Ley de Educación Superior (LES) vigente desde el 27 de diciembre de 1995, constituye el primer fruto del proceso de modernización del marco jurídico de la educación del país en el marco de la Reforma Educativa, que el Ministerio de Educación ha venido impulsando posterior a la firma de los Acuerdos de Paz en enero de 1992”.⁵²

⁵¹ Ministerio de Educación. El Sistema de Educación Superior, Volumen 9, Colección Fundamentos de la Educación que Queremos. Algier's Impresores, El Salvador 1999.

⁵² Bello-Suazo, Gregorio. Materiales para la Historia de la Universidad de El Salvador. Instituto de Estudios Históricos, Antropológicos y Arqueológicos, Universidad de El Salvador. El Salvador 2003.

La falta de pertinencia de los programas de estudio en general, incluyendo los programas de formación de los profesores para los niveles de educación parvularia, básica y media, fue elemento importante para considerar conveniente intervenir para que éstos fuesen determinados y supervisados directamente por el Ministerio de Educación. Por lo tanto, la Reforma buscó encausar, orientar mejor los programas de formación de docentes y en general, crear mejores condiciones para que la educación superior contribuya al desarrollo económico y social del país en el futuro.

El proceso de reforma educativa a nivel superior concluyó después de un amplio proceso de consulta que duró más de tres años. En la discusión participaron instituciones públicas y privadas del nivel terciario de educación, organizaciones no gubernamentales, instituciones relacionadas al ámbito educativo e instituciones del Estado. Al aprobarse la nueva Ley de Educación Superior quedó sin efecto la Ley de Universidades Privadas vigente desde 1965. Posteriormente, durante el año de 1996 se aprobó la Ley de la Carrera Docente y la Ley General de Educación, con las cuales se completó el nuevo marco jurídico de la educación en El Salvador.

Con la formulación de la nueva Ley de Educación Superior, por su característica participativa en su etapa de formulación, se tuvo la oportunidad de discutir todos los aspectos que valía la pena considerar para la superación de las condiciones que ameritaba cambiar. Es así como la nueva Ley contiene elementos importantes y novedosos, siendo los más notorios los siguientes:

1. La unificación del marco regulatorio de la educación superior que hoy abarca tanto a las instituciones estatales como a las privadas.
 2. La organización institucional del nivel en instituciones tecnológicas, instituciones especializadas y universidades.
 3. Establecimiento del Coeficiente de Unidades de Mérito (CUM) para efectos de cuantificar el rendimiento académico del educando.
-

4. Creación del Consejo de Educación Superior (CES) como un organismo consultivo y propositivo, cuya conformación es multisectorial y por tanto multidisciplinaria, compuesto de nueve miembros.
5. Determinación expresa de los requisitos mínimos que deben cumplir las instituciones para mantener su autorización de funcionamiento.
6. Mecanismos obligatorios de seguimiento y de verificación denominados: Calificación Institucional, proceso que se realiza anualmente, y Evaluación Institucional que se lleva a cabo cada año alterno.
7. Mecanismo voluntario: Acreditación Institucional de la Calidad la cual tiene una vigencia de cinco años para las instituciones que se sometan al proceso de acreditación.

El dictado de la Ley abrió la oportunidad de regular la educación superior en el país, sin violentar los principios de libertad y autonomía; incorporando así, nuevos valores provenientes de la firma de la paz, como justicia, democracia y participación; comprometiendo además, el hacer académico hacia una docencia e investigación acorde con los tiempos y las realidades nacionales.

Debido que la investigación se realizará dentro de La Universidad de El Salvador que es una institución de educación superior dedicada a formar profesionales críticos, reflexivos y dispuestos al cambio se mencionara su misión y visión.

MISIÓN

La Universidad de El Salvador tiene como misión su compromiso social. Como universidad pública, pertenece a la ciudadanía, está al servicio del bien común y concibe el conocimiento como un bien social.

VISIÓN

La visión de la Universidad de El Salvador es ser una universidad pública de presencia nacional, con capacidad de incidencia y propuesta frente a los problemas del país en el

eje del desarrollo, equidad, paz y educación, con reconocimiento internacional y una sólida vinculación con la sociedad, el Estado y el sistema productivo.

“La Universidad de El Salvador posee las siguientes cuatro sedes: el CAMPUS CENTRAL, ubicado en el departamento de San Salvador; el CAMPUS OCCIDENTAL, ubicado en el departamento de Santa Ana; el CAMPUS ORIENTAL, situado en el departamento de San Miguel, y, finalmente, el CAMPUS PARACENTRAL, situado en el departamento de San Vicente”.⁵³

El Campus Central posee la mayor población estudiantil universitaria de todo el país. En este claustro funcionan nueve facultades. Las sedes regionales funcionan como facultades multidisciplinarias y están estructuradas por departamentos. La Ley Orgánica de la Universidad de El Salvador establece que las Facultades constituyen unidades académicas que agrupan y coordinan áreas afines de desarrollo académico. Establece también que podrán estar integradas por Institutos, Escuelas, Departamentos u otras estructuras que obedezcan a las necesidades propias de las especialidades que se desarrollen bajo su administración. Finalmente, la Ley Orgánica señala que estas estructuras académico-administrativas estarán reguladas en el reglamento general de la Facultad respectiva.

La Universidad de El Salvador está organizada en doce facultades. Nueve se encuentran ubicadas en el campus central y las otras tres son facultades multidisciplinarias que corresponden cada una a las sedes regionales.

FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

FACULTAD DE CIENCIAS AGRONÓMICAS

FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS

FACULTAD DE ODONTOLOGÍA

FACULTAD DE INGENIERÍA Y ARQUITECTURA

FACULTAD DE QUÍMICA Y FARMACIA

⁵³ Pág. Web de la Universidad de El Salvador.

FACULTAD DE MEDICINA

FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES Y MATEMÁTICAS

FACULTAD DE JURISPRUDENCIA Y CIENCIAS SOCIALES

FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE

FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE ORIENTE

FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA PARECENTRAL

En la actualidad se imparten 169 carreras en las cuatro sedes de la Universidad de El Salvador.

5- VIVENCIA PROBLEMÁTICA Y EL PROBLEMA

Al finalizar los años ochenta, la Secretaria de Proyección Social de la Universidad de El Salvador, buscó ayuda para poder crear un Centro de Recursos Pedagógicos, que pudiera apoyar el trabajo de los maestros y maestras.

En el marco del conflicto bélico, la educación quedó en la última de las prioridades de la administración, y el trabajo de los docentes se desvalorizó. Siempre hubo enseñantes que, a pesar de todas las dificultades, supieron actuar como excelentes profesionales, pero no tuvieron el espacio para desarrollar su capacidad al máximo, ni agruparse como movimiento profesional. En este tiempo, surgieron con más fuerza, los y las docentes populares, como una alternativa a la falta de escuelas en las zonas conflictivas de refugiados, y con un tipo de educación más adecuada a la comunidad.

“Ambos sectores, tanto público como popular, estaban en una situación de precariedad en su trabajo, sin materiales adecuados y sin ofertas de formación para su desempeño. Fue en 1991, cuando en la Universidad tomó forma ese soñado Centro, con un nombre largo que quería reflejar su quehacer, CENTRO DE FORMACIÓN Y RECURSOS PEDAGOGICOS, impulsado por la UES y por el CIDOB (ONG de Barcelona), y desde donde, ambos determinan comenzar a incidir en esta difícil situación educativa”.⁵⁴

⁵⁴ Revistas de Instituto de Formación y Recursos Pedagógicos, AECI Agencia Española de Cooperación Internacional, 2001.

El proyecto inicial se retomó y modificó, dibujando el Centro desde un equipo formado por representantes de la UES y de la ONG cooperante. En Diciembre de 1991 el Consejo Superior Universitario decidió la creación del Centro, quedando ligado a la Facultad de Ciencias y Humanidades.

El Centro se relaciona y trabaja con diferentes sectores y personas involucradas en el desarrollo de la educación del país, ONG`s educativas, Ministerio de Educación, maestras y maestros de los sectores públicos, privados, populares y docentes universitarios.

Así también, mantiene relaciones de intercambio con instituciones y profesionales comprometidos en la renovación pedagógica, tanto de la región de Centro y Sur América, como de Europa y Norteamérica.

En 1996 se transforma en el Instituto de Formación y Recursos Pedagógicos, INFORP-UES, como un espacio para la formación permanente y la investigación educativa. Con esta categoría ocupa un nuevo lugar dentro de la estructura universitaria, dependiendo directamente de la Rectoría. Es en este mismo año que ingresa al Campus Universitario, convirtiéndose en un verdadero recurso pedagógico en apoyo a la docencia universitaria. A partir de 1998, después de aprobada la Ley de Educación Superior el Ministerio de Educación regula la formación docente, de modo que la UES adquiere la acreditación para formación de profesores de Tercer Ciclo y Educación Media en las especialidades de Matemática, Ciencias Naturales, Educación Parvularia, Ciencias Sociales, Lenguaje y Literatura.

Posteriormente en el año 2000 el Ministerio de Educación Faculta a la UES para que ofrezca el profesorado en Educación Básica. En este contexto, con el propósito de contribuir a superar las necesidades de formación pedagógica del profesorado en servicio proveniente de otras especialidades, en 1998 se inicia el curso de Formación Pedagógica para Profesionales. Desde su creación como Centro de Formación y Recursos Pedagógicos, se ha mantenido funcionando como un servicio de carácter

pedagógico al interior de la propia universidad, en apoyo a la formación inicial de los profesorado y hacia el conjunto de la función académica, investigación y proyección social hacia el exterior, en apoyo a la formación permanente de los maestros y maestras en ejercicio de todos los niveles educativos del sistema.

El INFORP-UES tiene como objetivo general **“apoyar el mejoramiento de la calidad de la enseñanza en todos los niveles educativos, a través de formación permanente del profesorado y la investigación educativa”**, para ello cuenta con el área de Formación e Investigación desde donde coordinan diferentes alternativas y modalidades, basando su metodología en las teorías del constructivismo y los procesos de acción-reflexión-acción, generando una actitud crítica y participativa por parte de los docentes.

Es así como en la actualidad la Vice-rectoría Académica de la Universidad de El Salvador, a través del Instituto de Formación y Recursos Pedagógicos, se propone desarrollar el presente “Diplomado de Formación Pedagógica para la Enseñanza Superior” que incentive al educador universitario a una reflexión crítica del proceso de enseñanza, para que éste pueda ensayar nuevos enfoques didácticos y metodológicos que acompañen las innovaciones curriculares y el modelo de profesional que la sociedad salvadoreña demanda de la máxima casa de estudios, así como también la actualización docente en pedagogía, es un factor importante para alcanzar el éxito en las novedades técnicas y los cambios curriculares.

El Diplomado de Formación Pedagógica se integra con nueve módulos y un trabajo final de grado. Tiene una duración de 9 meses de clase presencial y un mes para el trabajo final de grado. Cada módulo se desarrolla en un tiempo de 20 horas presenciales, repartidas en cinco jornadas, los días sábados de cuatro horas cada uno y cuando el módulo se ejecute en periodo de ínter ciclo, será en forma intensiva.

El total de horas se contempla en 250, tomando en cuenta la elaboración y socialización de los trabajos, como también los tiempos dedicados a la lectura y análisis individual del material de apoyo.

Según la demanda y la disponibilidad de los formadores, podrá atenderse hasta cuatro grupos simultáneos. Al finalizar el diplomado, los y las participantes serán acreditados mediante la extensión de un certificado de aprobación.

Una vez finalizado los dos grupos de este Diplomado nos surge la necesidad de investigar los diferentes problemas que la institución presenta en la realización del Diplomado de Formación Pedagógica.

Por lo anteriormente expuesto se plantean los siguientes problemas con sus respectivos temas para la realización de una investigación en beneficio de dicha institución.

TEMA SELECCIONADO PARA LA REALIZACIÓN DE TESIS:

“ACTITUDES METODOLOGICAS QUE PRESENTAN LOS MAESTROS FRENTE AL DESARROLLO DE LA CURRICULA DE LAS CARRERAS QUE OFERTA LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS DE LA UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR”.

PROBLEMA	TEMA
<ul style="list-style-type: none"> • Cuál es el impacto del Diplomado de Formación Pedagógica implementado por el Instituto de Formación y Recursos Pedagógicos (INFORP-UES), en la Universidad de El Salvador, durante el periodo de Noviembre 2005 – Agosto 2007. 	<ul style="list-style-type: none"> • Impacto educativo que ha tenido en los Docentes de la Facultad de Ciencias Económicas el Diplomado de Formación Pedagógica para la enseñanza superior desarrollado por el Instituto de Formación y Recursos Pedagógicos (INFORP-UES), en el proceso de ejecución de la Universidad de El Salvador, durante el periodo de Noviembre 2005 – Agosto 2007.
<ul style="list-style-type: none"> • Cuál es el grado de efectividad en los resultados de la planificación, en el proceso de enseñanza aprendizaje, al evaluar el Diplomado de Formación Pedagógica implementado por el Instituto de Formación y Recursos Pedagógicos (INFORP-UES), en la Universidad de El Salvador, durante el periodo de Noviembre 2005 – Agosto 2007 	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación del proceso de enseñanza aprendizaje es efectiva cuando se esta evaluando del Diplomado de Formación Pedagógica implementado por el Instituto de Formación y Recursos Pedagógicos (INFORP-UES), en la Universidad de El Salvador durante el periodo de Noviembre 2005 – Agosto 2007.
<ul style="list-style-type: none"> • Cuáles son las actitudes metodologicas que presentan los maestros frente al desarrollo de la Curricula de las carreras que oferta la Facultad de Ciencias Económicas después de haber recibido el Diplomado de Formación Pedagógica para la Enseñanza Superior impartido por el Instituto de Formación y Recursos Pedagógicos (INFORP- UES), durante el periodo de Noviembre 2005 – Agosto 2007 	<ul style="list-style-type: none"> • Actitudes Metodologicas que presentan los maestros frente al desarrollo de la Curricula de las carreras que oferta la Facultad de Ciencias Económicas después de haber recibido el Diplomado de Formación Pedagógica para la Enseñanza Superior impartido por el Instituto de Formación y Recursos Pedagógicos (INFORP-UES), durante el periodo de Noviembre 2005 – Agosto 2007.
<ul style="list-style-type: none"> • Cuáles son las incorporaciones de nuevas metodologías en los planes de estudio del Diplomado de Formación Pedagógica que ha implementado el Instituto de Formación y Recursos Pedagógicos (INFORP-UES), en la Universidad de El Salvador, en el periodo 2008 	<ul style="list-style-type: none"> • Las nuevas metodologías en los planes de estudio del Diplomado de Formación Pedagógica implementado por el Instituto de Formación y Recursos Pedagógicos (INFORP-UES), en la Universidad de El Salvador, durante el periodo 2008.
<ul style="list-style-type: none"> • Cuál es la metodología para la selección de educandos que forman parte Diplomado de Formación Pedagógica implementado por el Instituto de Formación y Recursos Pedagógicos (INFORP-UES), en la Universidad de El Salvador, durante el periodo 2008 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología utilizada para seleccionar los educandos de educación superior los cuales formaran parte del Diplomado de Formación Pedagógica implementado por el Instituto de Formación y Recursos Pedagógicos (INFORP-UES), en la Universidad de El Salvador, durante el periodo 2008.

BIBLIOGRAFIA

LIBROS.

1. Cardenal, Rodolfo. El Salvador en Transición y sus Problemas, UCA Editores, 2002.
2. Varii S.J. “El neoliberalismo en América Latina”, opciones Graficas, México, noviembre, 1996.

REVISTAS.

1. Realidad 42. F.J. Ibisate, “Pobreza, desempleo e integración social”, 1994.
2. Prisma, “El Salvador: dinámica de la degradación ambiental”, julio, 1996.
3. Revistas de Instituto de Formación y Recursos Pedagógicos, AECI Agencia Española de Cooperación Internacional, 2001.
4. Ministerio de Educación. El Sistema de Educación Superior, Volumen 9, Colección Fundamentos de la Educación que Queremos. Algier’s Impresores, El Salvador 1999.
5. Bello-Suazo, Gregorio. Materiales para la Historia de la Universidad de El Salvador. Instituto de Estudios Históricos, Antropológicos y Arqueológicos, Universidad de El Salvador. El Salvador 2003.

SITIOS WEB

www.mined.gob.sv
www.ues.edu.sv