

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



TRABAJO DE POSGRADO

LA LIBERTAD DE CÁTEDRA Y SU INCIDENCIA EN LA FORMACIÓN
PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN, DE LA UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR, FACULTAD
MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE

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

PRESENTADO POR

INGENIERO JOAQUÍN EDUARDO MOLINA GARCÍA
LICENCIADO CARLOS ADALBERTO PINEDA CUELLAR

DOCENTE ASESOR

MAESTRO JORGE ISMAEL GARCÍA CORLETO

SEPTIEMBRE, 2019

SANTA ANA, EL SALVADOR, CENTROAMÉRICA

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR

AUTORIDADES



M.Sc. ROGER ARMANDO ARIAS ALVARADO
RECTOR

DR. MANUEL DE JESÚS JOYA ÁBREGO
VICERRECTOR ACADÉMICO

ING. NELSON BERNABÉ GRANADOS ALVARADO
VICERRECTOR ADMINISTRATIVO

LICDO. CRISTOBAL HERNÁN RÍOS BENÍTEZ
SECRETARIO GENERAL NDICE

M.Sc. CLAUDIA MARÍA MELGAR DE ZAMBRANA
DEFENSORA DE LOS DERECHOS UNIVERSITARIOS

LICDO. RAFAEL HUMBERTO PEÑA MARÍN
FISCAL GENERAL

FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE

AUTORIDADES



DR. RAÚL ERNESTO AZCÚNAGA LÓPEZ

DECANO

M.Ed. ROBERTO CARLOS SIGÜENZA CAMPOS

VICEDECANO

M.Sc. DAVID ALFONSO MATA ALDANA

SECRETARIO

M.Ed. RINA CLARIBEL BOLAÑOS DE ZOMETA

JEFA DE ESCUELA DE POSGRADO

DEDICATORIA

Quiero agradecer a Dios todo poderoso por haberme fortalecido, guiado y por darme las fuerzas para seguir adelante.

Agradezco y dedico la presente tesis en primer lugar a Dios y a mi familia, quienes me brindaron su amor y apoyo en todo aspecto de forma incondicional.

Agradezco a mis padres, Joaquín de Jesús Molina Vásquez y Ana Elizabeth García de Molina, por haberme apoyado durante todo el proceso de mi maestría, que a pesar de las dificultades siempre estuvieron dándome ánimos y me enseñaron valores que practicaré toda la vida.

A mi hermano, Daniel Esaú Molina García; por su apoyo y sobre todo por su paciencia, que siempre ha estado conmigo en las buenas y en las malas. Agradezco a mi gran amigo Mauricio Escobar por siempre apoyarme pesar de las dificultades y a pesar de la distancia siempre estar pendiente.

Agradezco de manera muy especial a mi compañero el Licenciado Carlos Pineda que, a pesar de las dificultades, todos los contratiempos y aunque en muchas ocasiones se ponían difíciles las cosas, siempre salimos adelante por sobre todo siempre conté con su apoyo incondicional.

A mis hermanos de la iglesia Bautista amigos de Israel Santa Ana by pass y a las autoridades del colegio amigos de Israel que sin su apoyo y sus oraciones no habría podido alcanzar este triunfo.

A cada uno de los docentes que nos formaron durante todo el proceso de la maestría. Agradezco a mi asesor de tesis el maestro Jorge Ismael García Corleto por todo su apoyo y por todo el tiempo invertido y que fue una gran persona al guiarnos durante el desarrollo de nuestra tesis.

Joaquín Eduardo Molina García

DEDICATORIA

- A Dios: Por darme la vida, mostrarme el lenguaje del amor, guiarme por el sendero correcto, enseñarme a confiar en El - ser perseverante y permitirme alcanzar otra de mis metas.

¡¡Gracias Jesús!!

- A mi familia: Mis padres; Juan Rodolfo Pineda y Delmy Esperanza de Pineda, por su amor, apoyo y sacrificio incondicional, por sus consejos y oraciones durante estos años de mi vida. Gracias por su orientación espiritual, personal y profesional... A mi hermana Karina E. Pineda y mis sobrinos Jasson A. Pineda y Amy A. Pineda. Este logro es también de ustedes.
- A los amigos y hermanos de la iglesia: quienes amablemente han dedicado parte de su valioso tiempo, para orar e interceder por mi vida, mis estudios y mi familia. ¡¡Dios les bendiga!!
- A mi amigo y compañero de tesis el Ing. Joaquín E. Molina: de quién siempre tuve su cooperación, aportes y asistencia necesarios para llevar a cabo esta investigación.
- Al maestro Jorge Ismael García Corleto: por ser mi asesor de trabajo de grado, invertir parte de su valioso tiempo y orientarme con sus conocimientos durante todo el proceso.
- A todos los docentes del depto. de Ciencias de la Educación y estudiantes de tan loable carrera: Por colaborar muy gentilmente con la información necesaria para llevar a cabo este estudio.

Carlos Adalberto Pineda Cuellar

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	xi
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	13
1.1 Tema	13
1.2 Situación problemática	13
1.3 Antecedentes del problema	14
1.4 Enunciado del problema	15
1.5 Justificación.....	16
1.6 Alcances y limitaciones de la investigación	16
1.6.1 Alcances.....	16
1.6.2 Limitaciones.....	17
1.7 Delimitación	18
1.7.1 Temporal.....	18
1.7.2 Geográfico	18
1.7.3 Social.....	18
1.8 Objetivos.....	18
1.8.1 General.....	18
1.8.2 Específicos	18
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	19
2.1 Estado del arte.....	19
2.2 Marco teórico epistemológico	19
2.2.1 Histórico	19
2.2.1.1 Libertad de cátedra	19
2.2.1.2 Formación profesional de los estudiantes.....	22
2.2.2 Enfoque jurídico sobre la libertad de cátedra	25
2.2.2.1 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).	25
2.2.2.2 Constitución Política de la República de El Salvador.....	26
2.2.2.3 Ley de Educación Superior	26
2.2.2.4 Ley Orgánica de la Universidad de El Salvador.....	27
2.2.3 Enfoque Pedagógico sobre la libertad de cátedra	27
2.2.3.1 Pedagogía crítica.....	29

2.2.3.2	Pedagogía constructivista	30
2.2.3.3	Planificación didáctica.....	31
2.2.3.4	Utilización de metodologías variadas	31
2.2.3.5	Cumplimiento de objetivos de aprendizaje	32
2.2.3.6	Respeto del ritmo de aprendizaje.....	32
2.2.3.7	Evaluación en función de los indicadores de la enseñanza.	33
2.2.3.8	Creatividad en la orientación para la solución de problemas.	34
2.2.3.9	Enseñanza.....	36
2.2.3.10	Investigación Científica.....	39
2.2.3.11	Proyección Social.....	40
2.2.4	Formación Profesional	41
2.2.4.1	Rendimiento Académico.....	46
2.2.4.1.1	<i>Calificaciones de los estudiantes</i>	47
2.2.4.1.2	<i>Nivel de participación de los estudiantes durante las cátedras.</i>	49
2.2.4.1.3	<i>Aprendizaje colaborativo</i>	50
2.2.4.2	Pensamiento Crítico	51
2.2.4.2.1	<i>Artículos o ensayos académico-científicos escritos y publicados</i>	51
2.2.4.2.2	<i>Participación de los estudiantes en debates y discusiones académico - científicas</i>	52
2.2.4.3	Aplica lo aprendido en beneficio social	55
2.2.4.3.1	<i>Proyectos Sociales en la universidad y fuera de ella.</i>	55
2.3	Marco Conceptual	56
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....		58
3.1	Enfoque de estudio	58
3.2	Tipo de estudio	58
3.3	Método de estudio	58
3.4	Población y muestra	59
3.4.1	Población	59
3.4.2	Muestra	59
3.5	Técnicas e instrumentos	61
3.6	Interpretación de datos	63
3.7	Modelo estadístico	63
3.8	Sistema de hipótesis	64

3.8.1 Hipótesis de trabajo	64
3.8.2 Definición conceptual y operacional de las variables	65
3.8.3 Construcción de las relaciones X –Y	68
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	71
4.2 Presentación de resultados por rubro aplicado a estudiantes	74
4.2.1 Rubro instrumentos de la variable independiente, libertad de cátedra.	74
4.2.2 Rubro instrumentos de la variable dependiente, rendimiento académico	91
4.2.3 Rubro instrumentos de la variable dependiente, producción de pensamiento crítico	98
4.2.4 Rubro instrumentos aplica lo aprendido en beneficio social.....	108
4.3 Tabla general de vaciado de datos de docentes.....	113
4.4 Presentación de resultados por rubro aplicado a docentes	117
4.4.1 Rubro instrumentos de la variable independiente, libertad de cátedra.	117
4.4.2 Rubro instrumentos de la variable dependiente, rendimiento académico	120
4.4.3 Rubro instrumentos producción de pensamiento crítico	122
4.4.4 Rubro instrumentos aplica lo aprendido en beneficio social.....	123
4.5 Presentación de resultados de entrevistas a docentes expertos.....	125
4.6 Discusión de resultados de entrevista a docentes expertos	133
4.7 Prueba de hipótesis	134
CONCLUSIONES.....	153
RECOMENDACIONES	155
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	156
ANEXOS.....	161

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Población.....	59
Tabla 2. Muestra.....	60
Tabla 3. Muestra Estratificada	61
Tabla 4. Convertir objetivos en hipótesis	64
Tabla 5. Definición de variables	65
Tabla 6. Tabla de variables con sus indicadores	68
Tabla 7. Construcción, Relaciones X-Y.....	69
Tabla 8. Relaciones de Variables X-Y.....	70
Tabla 9. Vaciado de datos, rubro estudiantes	71
Tabla 10. Resultados variable independiente, estudiantes de primer año.....	74
Tabla 11. Resultados variable independiente, estudiantes de segundo año.....	78
Tabla 12. Resultados variable independiente, estudiantes de tercer año	81
Tabla 13. Resultados variable independiente, estudiantes de cuarto año	84
Tabla 14. Resultados variable Independiente, estudiantes de quinto año	88
Tabla 15. Resultados variable dependiente rendimiento académico, estudiantes de primer año.....	91
Tabla 16. Resultados variable dependiente, rendimiento académico, estudiantes segundo año	92
Tabla 17. Resultados variable dependiente, rendimiento académico, estudiantes tercer año	93
Tabla 18. Resultados variable dependiente, rendimiento académico, estudiantes cuarto año.....	95
Tabla 19. Resultados variable dependiente, rendimiento académico, estudiantes quinto año.....	96
Tabla 20. Resultados variable dependiente, producción de pensamiento crítico, estudiantes primer año	98
Tabla 21. Resultados variable dependiente, producción de pensamiento crítico, estudiantes segundo año	100
Tabla 22. Resultados variable dependiente, producción de pensamiento crítico, estudiantes tercer año	102
Tabla 23. Resultados variable dependiente, producción de pensamiento crítico, estudiantes cuarto año	104
Tabla 24. Resultados variable dependiente, producción de pensamiento crítico, estudiantes quinto año.....	106
Tabla 25. Resultados variable dependiente, aplica lo aprendido en beneficio social, primer año	108
Tabla 26. Resultados variable dependiente, aplica lo aprendido en beneficio social, segundo año	109
Tabla 27. Resultados variable dependiente, aplica lo aprendido en beneficio social, tercer año	110
Tabla 28. Resultados variable dependiente, aplica lo aprendido en beneficio social, cuarto año.....	111
Tabla 29. Resultados variable dependiente, aplica lo aprendido en beneficio social, quinto año.....	112

Tabla 30. Vaciado de datos, rubro docente	114
Tabla 31. Vaciado de datos de la variable independiente, docentes	117
Tabla 32. Vaciado de datos de la variable dependiente, rendimiento académico, sector docente	120
Tabla 33. Vaciado de datos de la variable dependiente, producción de pensamiento crítico, sector docente	122
Tabla 34. Vaciado de datos de la variable dependiente, beneficio social, sector docente	123
Tabla 35. Vaciado de datos, entrevistas a docentes expertos	125
Tabla 36. Análisis de entrevistas a docentes expertos	133
Tabla 37. Vaciado de datos, estudiantes	134
Tabla 38. Niveles de instrucción de la variable Independiente, estudiantes	138
Tabla 39. Prueba de Hipótesis, variable independiente libertad de cátedra, estudiantes	138
Tabla 40. Niveles de instrucción, variable dependiente 1	139
Tabla 41. Prueba de Hipótesis, variable dependiente rendimiento académico, Estudiantes	139
Tabla 42. Niveles de instrucción, variable dependiente 2	141
Tabla 43. Prueba de Hipótesis, variable dependiente producción de pensamiento crítico, Estudiantes	141
Tabla 44. Niveles de Instrucción, variable dependiente 3	142
Tabla 45. Vaciado de datos, docentes	143
Tabla 46. Nivel de instrucción, variable independiente, sector docente.	147
Tabla 47. Prueba de hipótesis, variable independiente libertad de cátedra, Sector Docente	147
Tabla 48. Niveles de instrucción variable dependiente 1, sector docente	148
Tabla 49. Prueba de hipótesis, variable dependiente 1, sector docente	148
Tabla 50. Niveles de Instrucción variable dependiente 2, sector docente	150
Tabla 51. Prueba de hipótesis, variable dependiente 2, sector docente	150
Tabla 52. Niveles de instrucción variable dependiente 3, sector docente	151

INTRODUCCIÓN

La libertad de cátedra es una facultad que tienen todos los docentes para presentar ya sea sus investigaciones o sus clases sin ningún impedimento, libertad que incluso se encuentra regida en la Constitución de la República de El Salvador, además de la Ley Orgánica de Educación Superior.

A pesar de todo esto en ninguna parte de la constitución se encuentra una definición de cómo se va a entender el término de libertad de cátedra. Solamente en la Legislación Universitaria de la Universidad de El Salvador, expresa y define el término libertad de cátedra.

El tema de libertad de cátedra es poco estudiado, tanto a nivel nacional, como en la UES. En la Facultad Multidisciplinaria de Occidente no existe bibliografía referente al tema; por ejemplo, su biblioteca no cuenta con ningún libro sobre la libertad de cátedra y en el tesario de dicha facultad, solamente se encuentra una tesis relacionada a la libertad de cátedra, tesis que fue realizada por estudiantes de pre grado de la Licenciatura en Ciencias Jurídicas, en el año 2008.

La libertad de cátedra como derecho tiene también sus límites, no es generalizada para todo lo que el docente quiera realizar a voluntad. Hasta el momento no se ha investigado este derecho que gozan los docentes universitarios (libertad de cátedra) y la influencia que éste tiene en la formación profesional de los estudiantes. No se ha investigado si influye directamente en los estudiantes o si hay una relación causal entre libertad de cátedra y la formación profesional.

La presente investigación analiza la libertad de cátedra y su incidencia en la formación profesional de los estudiantes. En el capítulo I se presenta el planteamiento del problema que se divide en la situación problemática: en donde se presentan algunos antecedentes del problema, el enunciado del problema; presenta por qué realizar la investigación, los objetivos que se pretenden alcanzar, los alcances, las limitantes, la delimitación de la investigación que para el estudio se realizó en la carrera de Licenciatura de Educación, abarcando los cinco años de la carrera.

Posteriormente en el capítulo II, denominado fundamentos epistemológicos y hace referencia a la parte teórica del estudio, iniciando con el significado de libertad de cátedra, haciendo una fundamentación histórica y teórica del concepto de libertad de cátedra y siguiendo todos los conceptos que se ven influenciado en el rendimiento académico de los estudiantes.

Seguidamente en el capítulo III se presenta el sistema de hipótesis en donde se especifican las hipótesis de cada variable en estudio, tanto de la variable independiente y las independientes, así como la relación que hay entre las hipótesis y las variables, se presenta un cuadro donde se especifican las variables y su respectivo significado, además de la definición que el equipo investigador aporta.

En el capítulo IV se muestra la metodología de la investigación, en donde se abarca el tipo de estudio (exploratorio), la población y la muestra a estudiar y las principales técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Posteriormente el capítulo V, que se refiere al análisis e interpretación de resultados, producto de los instrumentos que fueron aplicados a estudiantes y docentes de planta y horas clases del departamento de Ciencias de la Educación, y docentes expertos en la temática investigada.

Finalmente se incluye un apartado de conclusiones y recomendaciones en correspondencia con los resultados encontrados.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Este capítulo está constituido por el tema y su situación problemática; los antecedentes del problema y su respectivo enunciado; como también, su justificación, alcances y limitaciones; y finalmente, la delimitación y objetivos de estudio.

1.1 Tema

La libertad de cátedra y su incidencia en la formación profesional de los estudiantes de Licenciatura en Ciencias de la Educación, de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente

1.2 Situación problemática

La libertad de cátedra entendida como un derecho que tiene los docentes universitarios, que incluso se encuentra en la Constitución de la República de El Salvador, en la Ley General de Educación Superior y que incluso se encuentra definida en la Ley Orgánica de la Universidad de El Salvador, podría ser una libertad hasta cierto punto mal entendida por los mismos docentes, al no contar con una claridad conceptual y que, aunque es parte de los derechos del docente universitario no se ha investigado la incidencia que tiene este derecho en la formación profesional de los estudiantes.

Algunos docentes realizan una praxis de su “derecho de libertad de cátedra” acorde a su concepción personal y en parte es de esperarlo; pues, aunque este derecho está presente en la Constitución Política en El Salvador, en la Ley de Educación Superior y en estatutos de reglamentos internos en las universidades; pues como refiere Gómez (2017):

Ninguno de estos dispositivos legales especifica cuáles son las facultades que otorga ni los límites que debe restringir su ejercicio, razón por la cual los docentes la aplican de acuerdo a sus conveniencias, muchas veces en forma irracional, o simplemente no la aplican. Esta situación ha traído consecuencias negativas en el ejercicio de la labor docente, generando situaciones no compartidas que en algunos casos han llegado a la vía judicial y hasta el

Tribunal Constitucional, que ha sido en ente que más ha tratado este aspecto.
(p.95)

Lo dicho anteriormente despierta el interés del equipo investigador por indagar sí la definición y aplicación que los docentes de la Universidad de El Salvador, de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente (UES – FMOCC) hacen sobre “libertad de cátedra” es el más apropiado para la formación profesional de los estudiantes, ya que, según la Ley Orgánica de la UES (2017), uno de los fines de la universidad es “Formar profesionales capacitados moral e intelectualmente para desempeñar la función que les corresponde en la sociedad, integrando para ello las funciones de docencia, investigación y proyección social” (p. 59).

Como consecuencia de lo anterior el equipo investigador plantea el siguiente enunciado del problema:

¿En qué medida incide la libertad de cátedra del docente universitario en la formación profesional de los estudiantes de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UES - FMOCC?

1.3 Antecedentes del problema

Al ser un tema muy poco investigado, ya sea desde la perspectiva jurídica, filosófica, de proyección social o desde un punto de vista de la docencia, se puede llegar a dar una mala interpretación del concepto de libertad de cátedra, por lo que es importante revisar en qué circunstancias históricas surgió el término libertad de cátedra.

La libertad de cátedra surge, tal como lo menciona (Aguado i Cudolà, 2010, p.6) “como un instrumento que pretende salvaguardar a la universidad y, en particular a los docentes, de los intentos de control instados a lo largo de la historia por los poderes político y eclesiástico”. Ahora bien, la libertad de cátedra es entendida como la facultad que tiene el docente no sólo de impartir sus clases libremente, sino también de publicar las investigaciones que haya realizado, se puede llegar a mal interpretar.

En países como Chile, España, Alemania, Costa Rica, México, Nicaragua y Argentina, han publicado artículos sobre la libertad de cátedra, pero desde un punto de vista jurídico, es decir, del esfuerzo por la defensa y el cumplimiento de ese

derecho; más no, de la relación directa de éste con la docencia o la investigación científica; además del impacto o influencia que tiene este derecho en el desempeño académico de los estudiantes; hasta el momento no se ha estudiado la relación entre libertad de cátedra y la formación profesional de los estudiantes (Vidal, 2004).

Las universidades del mundo tienen un símil en el uso y aplicación del término de “Libertad de cátedra”; aunque en Europa difieren las implicaciones existentes de este derecho constitucional en países como Italia, España y Alemania. En España e Italia éste derecho es utilizado tanto para profesores universitarios, como para profesores no universitarios; no así, Alemania, en donde la “Libertad de cátedra” es de uso exclusivo para los profesores universitarios y para los profesores no universitarios se utiliza más el término “Libertad pedagógica”. (Ídem)

En el continente americano por su parte, tanto la autonomía de las universidades como la misma “Libertad de cátedra” que es inherente a ella, ha llevado muchos siglos en consolidarse; después de la censura y hasta el despido y arresto de educadores disonantes con la voz oficial del estado y el clero. Como refiere Granados y Henríquez (2008) más allá de las constituciones de cada país y convenciones o normativas internacionales como la ONU, OEA, OIT y UNESCO que definen y protegen el derecho docente de “Libertad de cátedra”; existen estatutos y reglas internas de cada universidad, tanto públicas como privadas.

En El Salvador el término libertad de cátedra solamente posee bases jurídicas; las cuales se encuentran en el artículo 61 de la Constitución de la República de El Salvador, en el artículo 24 de la Ley de Educación Superior y en el artículo 6 de la Ley Orgánica de la UES; sin embargo, no existen investigaciones realizadas referentes a la libertad de cátedra y la incidencia que tiene propiamente en los estudiantes.

1.4 Enunciado del problema

¿En qué medida la libertad de cátedra incide en la formación profesional de los estudiantes?

1.5 Justificación

La libertad de cátedra, como un derecho de los docentes universitarios de presentar tanto sus investigaciones, como sus clases sin ningún obstáculo, tiende a ser malinterpretado del significado apropiado; y no debe entenderse una libertad antojadiza, una libertad para que el docente haga lo que le venga en gana, ni mucho menos para aprovecharse de ese derecho y abusar de él; si no, para garantizar por medio de él una educación de calidad, una orientación con sentido social y humanístico, una formación integral del estudiante. Es imperante y de interés el abordaje de esta situación; pues, esto podría evitar una mala interpretación y praxis docente al respecto.

Este estudio se vuelve relevante; ya que, por medio de la implementación de instrumentos de recolección de datos específicos se obtendrán datos de la condición real y actual sobre la incidencia de libertad de cátedra ejercida por el docente universitario de la UES – FMOcc. En la formación profesional de los estudiantes de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la misma universidad y luego, proponer una serie de posibles alternativas de solución a la misma. Además, arrojará insumos para investigaciones posteriores; ya que este es uno de los temas vertebrales en materia de promoción de desarrollo educativo y social, pues, la universidad ha llegado a ser una de las instituciones más importantes en la vida social: ya que en ella se forman los maestros de educación básica y media, los burócratas, los políticos, los empresarios; en fin, los dirigentes de la sociedad civil y política han pasado normalmente por la universidad (López, 2015, pp. 162-163).

1.6 Alcances y limitaciones de la investigación

1.6.1 Alcances

La investigación tomó en cuenta a los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente. En la investigación se estudiaron los cinco años de la carrera, para tener una mejor percepción de la libertad y su influencia en los

estudiantes durante toda la carrera. Se pretende conocer qué entienden tanto los estudiantes como los docentes por libertad de cátedra.

Esta investigación servirá como pionera a futuras investigación, porque hasta el momento es un tema poco estudiado. Se analiza si existe una causalidad de libertad de cátedra y el rendimiento académico. Además, qué tanto influye en la producción de publicaciones científicas, en la investigación, incluso en el pensamiento crítico en los estudiantes y que tanto afecta en la proyección social no solo de parte de los docentes sino la influencia de este en la labor social de los estudiantes hacia la misma universidad y hacia fuera de ella.

La investigación aportará conocimiento en la función propia del docente, porque la libertad de cátedra abarca la enseñanza, la investigación y la proyección social. Funciones que son propias de los docentes y que directa o indirectamente deben influir en los estudiantes.

Se buscó sondear con el docente en la función propia de enseñante, no solo como maestro de un aula, sino también en su función como investigador y qué tanto comparte esos conocimientos o qué tanto aporte hace hacia la sociedad.

1.6.2 Limitaciones

Dentro de las limitantes, observables en la investigación, se encontró: poca apertura por parte de algunos docentes a la investigación, y no solo de docentes sino también de parte de los estudiantes. La apertura de las autoridades de la universidad al brindar información. Por ser un tema poco estudiado en el país, no se encuentra documentación relacionada a la temática y si hay información sobre libertad de cátedra es fuera del país.

No existen libros de texto relacionados con la libertad de cátedra; en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, solamente se encuentra una tesis realizada por estudiantes de Licenciatura en Ciencias Jurídicas en el año 2008. La poca apertura de parte de la universidad en facilitar información acerca de la tesis publicada sobre libertad de cátedra.

1.7 Delimitación

1.7.1 Temporal

La investigación inició en septiembre del año 2018 y concluyó en julio del año 2019

1.7.2 Geográfico

La investigación se realizó en el departamento de Ciencias Sociales, Filosofía y Letras de la universidad de El Salvador Facultad Multidisciplinaria de Occidente

1.7.3 Social

El estudio sobre la libertad de cátedra y su incidencia en la formación profesional de los estudiantes se aplicó a la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación, de la Facultad. Se estudiaron los cinco años de la carrera, tanto docentes como estudiantes, de los cuales se seleccionó una muestra de cada grupo.

1.8 Objetivos

1.8.1 General

- Analizar la libertad de cátedra y su incidencia en la formación profesional de los estudiantes.

1.8.2 Específicos

- Determinar si la libertad de cátedra incide en el rendimiento académico de los estudiantes.
- Identificar si la libertad de cátedra incide en la producción de pensamiento crítico en los estudiantes.
- Detectar si la libertad de cátedra incide en la participación social de los estudiantes.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

Este capítulo comprende tres apartados: el estado del arte; el cual refleja la condición deficiente en cuanto a las limitadas investigaciones existentes del tema en estudio, un marco teórico epistemológico; que contiene el origen histórico de las categorías o variables de la investigación, el referente jurídico o legal correspondiente y la teoría propiamente dicha al tema en estudio; finalmente, un marco conceptual; que nos permite definir los constructos o categorías principales desde la óptica exploratoria de esta investigación.

2.1 Estado del arte

En la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, el tema de libertad de cátedra no ha sido estudiado a profundidad. En el tesario de la Facultad solamente se encuentra una tesis relacionada con la libertad de cátedra, tesis que fue publicada por estudiantes de la carrera de Licenciatura en Ciencias Jurídicas en el año 2008, cuyo tema fue: El derecho a la libertad de cátedra establecido en la Ley Orgánica de la UES, y cuyos autores fueron: Carmelina del Rosario Granados Rodríguez y Sofía Marilin Henríquez Roque.

En El Salvador no hay evidencia de estudios sobre el tema de la libertad de cátedra, a pesar que el término esté mencionado en la Constitución de la República y que la Ley de Educación Superior lo retoma y, además, está definida en la Ley Orgánica de la Universidad de El Salvador, no se ha estudiado los límites y la influencia que tiene esta en la formación profesional de los estudiantes universitarios.

2.2 Marco teórico epistemológico

2.2.1 Histórico

2.2.1.1 Libertad de cátedra

La libertad de cátedra es un concepto que se originó en las universidades europeas medievales; fundamentalmente en los Países Bajos y Alemania. Las universidades, protegidas por Bulas Papeles y Reales Ordenes, lograron una considerable autonomía, con libertad de crear y administrar sus propias facultades y crear sus propios programas de estudio. Sin embargo, durante los siglos XVII y XIX, que en primer lugar la presión de la iglesia sobre ciertos temas y actitudes y

posteriormente los gobernantes de los nuevos Estados emergentes, que fue amenazando progresivamente la autonomía universitaria y la libertad académica. Por lo que se creó un clima de tensión entre las entidades estatales y las universidades, pero aun con todo esto, algunos estados fueron más flexibles con las universidades y que impulsaron la libertad académica (libertad de cátedra) (Granados y Henríquez, 2008).

Así la Universidad de Leiden, en los países bajos, fundada en 1575, luego la Universidad de Berlín, fundada en 1811, sentó las bases de la libertad académica. Se definieron así los conceptos de *Lehrfreiheit* (libertad de enseñar) y *Lernfreiheit* (libertad de aprender). Estos principios sirvieron de base para la estructura curricular de diversas universidades de Europa y de América (Ibíd).

En España, las primeras manifestaciones de la libertad de enseñanza tienen lugar a finales del siglo XIX. A partir de la Real Orden de Albareda de 3 de marzo de 1881, se encomienda a los rectores de universidad la función de: favorecer la investigación científica sin oponer al libre, entero y tranquilo desarrollo del estudio, ni fijar a la actividad del profesor otros límites que los señalados por el derecho común a todos los ciudadanos.

La Constitución Española de 1931 garantizó la libertad de cátedra en su Art. 48. Después de la guerra civil, la Ley de Ordenación Universitaria del 29 de julio de 1943 y la Ley General de Educación de 4 de agosto de 1970 la eliminaban, sin embargo, tal libertad se mantuvo de hecho, apoyada en la tradición universitaria y en los usos académicos. En Alemania se proclama por primera vez en la Constitución Imperial de 1849, que establecía en su artículo 152: “La ciencia y su docencia son libres” (Granados y Henríquez, 2008, pp. 28-29).

En el continente americano este derecho es más reciente, pero también ha provocado situaciones difíciles para su aceptación y práctica, a esto se suma el hecho que las dificultades económicas de los países subdesarrollados o aquellos bajo regímenes totalitarios, han sido probablemente un factor determinante para las serias restricciones a la libertad académica, aunque lo anterior no quiere decir que los países desarrollados no se vean afectados por tales situaciones.

En Estados Unidos por ejemplo el caso del juicio de John T. Scopes, ocurrido en Dayton (Tennessee) en 1925, en el que este profesor de bachillerato fue acusado y condenado de violar una ley estatal que prohibía la enseñanza de la teoría de la evolución en las enseñanzas públicas (Granados y Henríquez, 2008).

La Constitución de los Estados Unidos ha servido de antecedente para las constituciones de los países americanos. En dicha Constitución, la libertad de expresión está garantizada por la primera enmienda, que establece que “El congreso no dictará ninguna ley... que restrinja la libertad de expresión, o de prensa...”; sin embargo, la libertad académica abarca una serie de derechos que no están contemplados en la libertad de expresión, como el derecho a elegir el tema que se dictará en clases, el derecho a la titularidad, etc. Por lo tanto, la libertad académica es cuando mucho parcialmente protegida por la primera enmienda. (Ibíd, p. 30)

En ese sentido la libertad de cátedra está limitada o restringida institucionalmente por cada instancia particular. Las universidades tienen sus normativas institucionales internas, algunas de ellas en las cuales se rigen propiamente los procesos académicos incluyendo la libertad de cátedra y funciones del docente universitario (en el caso de la UES; la Ley Orgánica); pero que al margen del área que cubre esos lineamientos el docente no puede desplazarse pues es constituyente de violación a las reglas institucionales; porque no se puede ir en contra de las normativas institucionales.

Uno de los primeros países de Centroamérica que luchó por la libertad de cátedra fue Guatemala, desempeñándose la Universidad de San Carlos en un ambiente de discriminación, marginación, racismo, atraso cultural, disminución de oportunidades de desarrollo para los pueblos, represión, violencia; por este entorno social la universidad de San Carlos introdujo los valores éticos relacionados a la búsqueda incesante de la libertad “robada” por la represión y mordaza de las dictaduras, al grado que el clima organizacional se tiñó de una

“devota” actitud de búsqueda incesante de la libertad para ejercer la academia y el pensamiento científico. (Ibíd, pág. 32)

Como podemos observar la figura de fondo de lucha por la libertad de cátedra fue en un contexto de represión a la práctica docente a nivel universitario. El docente estaba siendo vulnerado y atacado a su libre expresión y a la divulgación del pensamiento libre en la construcción del conocimiento en la universidad; lo más seguro es que la pretensión del sistema era entregarle si fuera posible el discurso al profesor y que este solo lo repitiera.

Por la relación existente entre la libertad de cátedra y la autonomía universitaria es preciso mencionar que la Universidad de El Salvador fue creada mediante decreto de fundación de la Asamblea Constituyente con fecha de 16 de febrero de 1841, no se le concedió una autonomía plena, pues del nombramiento de sus funcionarios y docentes se encargaría el Gobierno, como también de la interpretación de los estatutos, pues carecía de normativa propia. En 1846 se estableció por decreto presidencial la “Libertad de Cátedra” en la Universidad de El Salvador, en un alto porcentaje de sus alumnos, se dedicaba a formar al clero y el ambiente religioso impone radicales criterios a los estudiantes haciéndolos dóciles y ajenos a la vida política del país (Granados y Henríquez, 2008).

2.2.1.2 Formación profesional de los estudiantes

La Reforma Educativa de 1968 mejor conocida en la historia educativa de El Salvador como la Reforma Béneke, apellido de su principal impulsador, Walter Béneke, tuvo una visión muy elemental al dar mayor preponderancia sólo a una educación básica de primero a sexto grado. Con los cambios de la época, la industria emergente en el desarrollismo, a partir de los inicios de la década de los sesenta, necesitaba con urgencia un nuevo perfil de mandos medios que saliera del sistema educativo. Por ello, dos de los principales cambios de esta reforma fueron, por un lado, aumentar tres años a la educación básica, de primero a sexto grado y por el otro, diversificar la media hasta un total de 24

bachilleratos diferentes, para suplir la demanda de los mandos medios de la empresa privada (Gómez, 2011, pp. 97-98).

La Reforma Béneke fortaleció todo el sistema educativo público nacional, principalmente la educación media, a la cual se le asignó el papel de formar trabajadores calificados para el proceso de desarrollo industrial que se deseaba alcanzar en El Salvador, siguiendo las políticas del MCC la educación superior se vio influida por el cambio de la Ley General de Educación, que permitió la fundación de universidades del sector privado. La Universidad de El Salvador, principal centro de organización política-ideológica de izquierda en la zona metropolitana, fue cerrada en dos ocasiones. En estos cierres de la Alma Mater se saqueó su patrimonio institucional, además de provocar incertidumbre y miedo en la población estudiantil. Todo ello, junto con la nueva Ley de Educación Superior, permitió la proliferación de instituciones de carácter privado en este nivel educativo. Respecto al área metodológica, la profesora Mélida Anaya Montes nos dice que: “los métodos didácticos usados en nuestra escuela tienen un acento demasiado expositivo que conducen al alumno a una actitud pasiva... esto tiende a frenar el desarrollo de la iniciativa; poco a poco se va formando en él una actitud de dependencia y se debilita la confianza en sí mismo” (...). La reforma Béneke no dio aportes significativos para cambiar esta situación, sino por el contrario, la filtró con la utilización de medios educativos audiovisuales. La infraestructura del sistema educativo estaba siendo reformada, pero la supraestructura, que contiene a la infraestructura educativa, no tuvo cambios (Ibíd, pág. 100).

La incidencia internacional por medio del Programa de Cultura de Paz en El Salvador y sus diferentes actividades intentaron garantizar que la Reforma Educativa que se estaba gestando entre 1993 y 1995 diera como resultado un modelo de educación basado en los valores de una cultura de paz. Pero la realidad fue otra. El discurso político se apropió los conceptos que engloban una cultura de paz, pero en la práctica estos no llegaron a concretarse.

Con el financiamiento internacional para el proceso de reconstrucción nacional, en el ramo de educación, en 1993 y 1994, se llevó a cabo un diagnóstico dirigido por la Universidad de Harvard, la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA) y la Fundación Educativa para el Desarrollo (FEPADE). Éste abarcó las áreas de educación parvularia, básica, media, superior, técnica, no formal, formación de recursos humanos y financiamiento de la educación. Todos sus aportes se pueden resumir en dos conceptos básicos: equidad y calidad en la educación.

Tanto la equidad como la calidad educativa que se proponen como ejes de la Reforma Educativa en El Salvador estaban encaminadas a sentar las bases necesarias para la construcción de una cultura de paz por medio de la educación:

En este sentido, el Ministerio de Educación retomó, hasta cierto punto, las líneas de acción estratégicas propuestas por el diagnóstico Harvard/UCA/ FEPADE en los Lineamientos del Plan Decenal 1995-2005. Uno de los primeros aspectos que saltan a la vista, es el enfoque que plasma el Plan Decenal de Cobertura y Calidad de la Educación (Ibíd, pp. 104-105).

La educación en El Salvador (al menos a nivel superior) no pudo ser sobre la base de un eje de equidad cuando se sabe que nace una línea variada de universidades privadas para cubrir la demanda (con la que la UES “no podía”) de aspirantes a inscribirse en carreras profesionales. Es posible que si la calidad haya sido un eje en las prácticas educativas para la formación profesional de los estudiantes. Balmore (2013) menciona lo siguiente:

Como marco regulatorio de los nuevos planes y programas determinados por el Ministerio de Educación (MINED), se formulan las “Normas y Orientaciones Curriculares para la Formación Inicial de Docentes”, mediante las cuales se mandaba a una adopción y cumplimiento obligatorio para todas las instituciones de educación superior que desarrollan o pretendan iniciar programas de formación de maestros. La obligatoriedad en la adopción de estas nuevas Normas y Orientaciones, tiene como fundamento el artículo 57 de la Ley de Educación Superior (LES), aprobada en 1995. Este artículo establece que: los

planes y programas para formar maestros de los niveles y modalidades del sistema educativo nacional, serán determinados por el Ministerio de Educación. El Ministerio de Educación determinará, además, las exigencias académicas y los requerimientos mínimos que deban reunir las instituciones que ejecuten dichos planes y programas. Ninguna institución de educación superior podrá ofrecer los planes y programas oficiales de formación de maestros, sin la autorización del Ministerio de Educación. Coherente con el mandato de la LES, el MINED, desarrolla un detallado perfil del nuevo maestro salvadoreño, define las especialidades y opciones de titulación, organiza una estructura curricular, define los cursos que deberán tomar los docentes en formación, así como su secuencia por semestres, llegando hasta la definición de objetivos, contenidos, sugerencias metodológicas, criterios de evaluación y bibliografía por cada una de las asignaturas de la malla curricular (p. 8).

Las prácticas educativas deben ir orientadas hacia la construcción de aprendizajes significativos en los estudiantes y sustituir las formas tradicionales de enseñanza bancaria en general; pero, sobre todo, cuando se trata de formar a los futuros maestros, que a su vez se convertirán en formadores.

2.2.2 Enfoque jurídico sobre la libertad de cátedra

La libertad de cátedra como derecho del docente universitario se encuentra reflejada tanto en normativas de carácter internacional (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO-), como también a nivel nacional en las leyes salvadoreñas (Constitución política de la República de El Salvador, Ley de Educación Superior y Ley Orgánica de la Universidad de El Salvador).

2.2.2.1 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

El derecho a la libertad de cátedra aparece claramente establecido y de acuerdo a la Resolución de la 29ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO (1997), en su numeral 27:

El personal docente de la enseñanza superior tiene derecho al mantenimiento de la libertad académica, es decir, la libertad de enseñar y debatir sin verse limitado por doctrinas instituidas (libertad de cátedra), la libertad de llevar a cabo investigaciones y difundir y publicar los resultados de las mismas, la libertad de expresar libremente su opinión sobre la institución o el sistema en que trabaja, la libertad ante la censura institucional y la libertad de participar en órganos profesionales u organizaciones académicas representativas. Todo el personal docente de la enseñanza superior debe poder ejercer sus funciones sin sufrir discriminación alguna y sin temor a represión por parte del Estado o de cualquier otra instancia. (p. 17)

2.2.2.2 Constitución Política de la República de El Salvador

En la carta magna salvadoreña (1983) se encuentra esta garantía en su artículo 60 y que literalmente dice:

Para ejercer la docencia se requiere acreditar capacidades en la forma que la ley disponga. En los centros docentes públicos o privados, civiles o militares, será obligatoria la enseñanza de la historia nacional, el civismo, la moral, la Constitución de la República, los derechos humanos y la conservación de los recursos naturales. La historia nacional y la Constitución deberán ser enseñadas por profesores salvadoreños. Se garantiza la libertad de cátedra (p. 14).

En El Salvador la libertad de cátedra es reconocida constitucionalmente, se le considera un derecho exclusivo de los profesores de educación superior, el cual les permite expresar sus pensamientos, ideas y opiniones a través del ejercicio de la docencia; sin embargo, sería de suma utilidad la existencia de una mayor claridad conceptual en cuanto a tal derecho.

2.2.2.3 Ley de Educación Superior

Basados en los artículos de la Constitución de la República de El Salvador que garantiza la libertad, la Ley de Educación Superior (2004) retoma esta garantía y la

plasma en su artículo 24 el cual reza de la siguiente manera: “Las instituciones de educación superior y sus docentes e investigadores gozan de libertad de cátedra. Las autoridades estatales y los particulares que coarten dicha libertad, preponderan de sus actos de conformidad a las leyes” (pp. 8-9).

2.2.2.4 Ley Orgánica de la Universidad de El Salvador

La Ley Orgánica de la Universidad de El Salvador (1999) en su artículo 6 contempla el derecho de la libertad de cátedra, literalmente dice:

El personal académico de la Universidad de El Salvador gozará de Libertad de Cátedra. Se entiende por esta la exención de obstáculos para investigar, exponer y transmitir el saber científico, se manifiesta en la libre expresión de las diversas doctrinas e ideas que conciernen a las esferas del conocimiento objetivo y científico de la realidad, así como su análisis crítico, con el propósito exclusivo de ilustrar y orientar la investigación. Este derecho no se opone al señalamiento de normas pedagógicas y disposiciones técnicas y administrativas encaminadas a la mejor prestación del servicio docente. Se reconoce la docencia libre como un medio de enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje. (pág. 3)

2.2.3 Enfoque Pedagógico sobre la libertad de cátedra

El derecho de libertad de cátedra debería ser entendido como libertad para aprender y no libertad para enseñar; pues la docencia universitaria no debe ser transmisión de conocimientos sino una construcción científica por medio de la combinación entre el docente y el estudiante (Vidal, 2004).

Con lo anterior queda muy claro que el foco central debe ser el estudiante y desde el no sería más que correcto referirnos a los elementos propicios de aprendizaje que este necesita en los espacios universitarios. De esta forma se redirecciona la atención al estudiante; quien es el que necesita de la adquisición de competencias que “carece”.

La libertad de cátedra no solamente pretende dar una protección ideológica del profesor, sino que más allá, en el sentido de garantizar la libre difusión de ideas y por

lo tanto el beneficio del alumno, al recibir una enseñanza plural y libre (Paule y Cernuda, 2009). Por lo que la admisión del libre pensamiento por parte del docente es un punto primordial en el proceso enseñanza aprendizaje y es el inicio en la relación docente-estudiante.

Lo interesante y el aporte que éste derecho conlleva, según nuestra opinión es el garantizar procesos educativos que permitan el desarrollo del pensamiento crítico; claro está sobre la base del respeto mutuo entre docente – estudiante. Esto puede advertirse en el artículo 19 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948):

Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión. (p. 40)

A veces la libertad de expresión es conocida como libertad de la palabra. Estos dos conceptos generalmente son intercambiables. La libertad de expresión está estrechamente vinculada con otro concepto, conocido como libertad de prensa. La primera cubre una amplia gama de expresiones, incluyendo la libertad de expresión a través de la palabra oral, impresa o de los materiales audiovisuales, así como la expresión cultural, artística o política. La segunda pone énfasis en los medios de comunicación impresos y de radio y teledifusión, en particular los relativos al periodismo y a los periodistas.

La libertad de expresión es un derecho complejo – esto porque no es absoluta y entraña deberes y derechos especiales. Por consiguiente, puede estar sujeto a ciertas restricciones, que deberán, sin embargo, estar expresamente fijadas por la ley y ser necesarias”. También es complejo porque “protege tanto el derecho del orador como el derecho del que escucha”. Estas dos facetas del mismo derecho a veces pueden ser opuestas y difíciles de conciliar. A veces causan tensión porque no siempre es fácil encontrar el equilibrio correcto entre los derechos a la dignidad, la seguridad y la privacidad. La mayoría de las limitaciones se basan en estas tensiones.

El término “libertad de expresión” ha existido desde tiempos remotos, por lo menos desde la época ateniense de Grecia, hace más de 2400 años. De hecho, esta

forma particular de libertad de expresión era muy limitada y reservada a un pequeño grupo de la población. Desde entonces el término “libertad de expresión” ha sido tan ampliamente utilizado y conceptualizado (y re-conceptualizado) por distintos grupos (entre ellos: sabios, políticos, activistas y el público en general) que puede tener distintos significados para distintas personas a su vez, pueden variar según el momento y el lugar (UNESCO, 2013).

2.2.3.1 Pedagogía crítica

La libertad de cátedra es un derecho del docente universitario que puede enriquecer los procesos de enseñanza aprendizaje cuando es bien aprovechado. Desde el enfoque crítico impulsado por el Brasileño Paulo Freire (1970) por ejemplo, debe realizarse un cambio en el proceso de aprendizaje de los alumnos mediante el análisis crítico y reflexivo del mundo en el que viven para propiciar la elaboración de normas de convivencia. Desde este precepto, el maestro examina la forma idónea para ayudar a los educandos a reflexionar y a convertir esta actividad en aprendizaje, al suscitar el análisis crítico, la indagatoria y la defensa de sus convicciones a través de la estructuración de argumentos.

En el plan de estudio de la carrera de Licenciatura de Ciencias de la Educación de la UES (2002) se pretende fortalecer tanto la enseñanza, como la proyección social e investigación científica y esto no puede desarrollarse al margen del desarrollo del pensamiento crítico del estudiante; es ahí entonces, que la educación problematizadora juega su rol importante; por tal razón el enfoque crítico es en la educación universitaria esencial, tiene una relación indispensable con el acto cognoscente, descubridor de la realidad y la estimulación de la reflexión (Freire, 1970).

De igual manera en cuanto a la finalidad educativa Ariztía (1999) enfatiza que al individuo debe formársele más que para el manejo de determinadas informaciones de utilidad en el mercado, para que puedan tomar parte de forma autónoma e inteligente en la gestión de las condiciones en las que tuvieran que vivir. Más que prepararlos para un utópico mercado, equipararlos con las herramientas intelectuales, prácticas y sociales para participar en la organización de transformaciones en las condiciones de vida.

2.2.3.2 *Pedagogía constructivista*

Una mirada retrospectiva a los sistemas pedagógicos tradicionales nos muestra con claridad los vacíos inmensos y el daño producido no solo al proceso educativo; sino también al educando y a la sociedad misma, en el sentido de no permitir la libertad y producción de pensamiento en el ser humano; más bien, la represión.

Por tal razón, se ha requerido de un enfoque educativo integrador y humanizante, el cual resuelva tales dificultades (enfoque -corriente- constructivista). Ramírez (2013) afirma:

De acuerdo con esta corriente el conocimiento no se descubre, se construye; por eso considera como verdadera a la enseñanza que ayuda al desarrollo de la persona, y en función de la cual se puede explicar y valorar cada aprendizaje particular. Tiene como fundamento cuatro acciones básicas que el educador debe considerar al diseñar las experiencias educativas:

1. Partir de la estructura conceptual de cada alumno; es decir, de sus ideas y preconceptos.
2. Prever la repercusión en la estructura mental y el cambio conceptual que se espera al efectuarse la construcción activa del nuevo concepto.
3. Confrontar las ideas y preconceptos con el concepto que se enseña.
4. Aplicar el nuevo concepto a situaciones concretas. (p. 30)

Si bien, la incorporación de un sistema educativo con enfoque constructivista es indispensable para el desarrollo integral e intelectual del niño/a, del adolescente y estudiante de educación media, con mayor ímpetu lo es en la educación universitaria; donde a quien se pretende formar es a un futuro profesional, y aún más, a un profesional de la docencia.

“El aprendizaje contribuye al desarrollo en la medida en que aprender no es copiar o reproducir la realidad. (...) aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad. (...) decimos que estamos aprendiendo significativamente” (Coll, et al., 2007, p. 16).

2.2.3.3 Planificación didáctica

La experiencia académica indica que la planificación didáctica permite un proceso ordenado y sistemático en la construcción del conocimiento en las aulas y por ende la adquisición de mejores aprendizajes.

Planear es un acto de inteligencia cuyo propósito es racionalizar la selección de alternativas para definir con claridad los fines a los que se orienta la acción, y desentrañar los mejores medios para alcanzarlos. La planeación didáctica anticipa que las actuaciones docentes responderán a las necesidades de los estudiantes, de las instituciones y de lo que espera la sociedad. (Monroy, s.f., pp. 456 – 457)

Significa entonces que, la libertad de cátedra conlleva la racionalización personal que el docente puede hacer de las estrategias que considere pertinentes (sin ser restringido) para el cumplimiento de los objetivos plasmados en el programa de estudio de la asignatura que imparte, acorde a las necesidades de la sociedad e institución para la que labora; pero, sobre todo, para el desarrollo de las competencias que el estudiante en curso debe adquirir.

2.2.3.4 Utilización de metodologías variadas

El proceso de enseñanza aprendizaje es muy complejo y conlleva una gran responsabilidad; lo importante no es casarse con una metodología y pretender que esta sea infalible, que garantice una mejor praxis; sino, la utilización y el dominio de una amplia variedad de estrategias que permitan hacer de este proceso lo más eficiente posible, dinámico y humano. En ese sentido es imperativo sean considerados algunos principios didácticos; a los que todos los métodos y técnicas de enseñanza deben responder:

1. Principio de proximidad. Tiende a hacer que la enseñanza parta de lo más cercano posible en la vida del educando, sea de la perspectiva que fuere. Este principio puede presentar tres aspectos que son:
 - a) Partir de lo cercano hacia lo lejano;
 - b) Partir de lo concreto hacia lo abstracto;
 - c) Partir de lo conocido hacia lo desconocido.

2. Principio de dirección. Tiende a señalar claramente lo que se desea, a fin de que alumnos y profesores tengan conciencia de la dirección de sus esfuerzos. Este principio puede traducirse en las siguientes palabras: tornar claros y precisos los objetivos a alcanzar.
3. Principio de ordenamiento. Prevé la secuencia en que deben desarrollarse las tareas escolares, así como el orden de estudio de las partes de un todo de la materia, para que aquellas sean más fácilmente comprendidas y asimiladas por los alumnos. (Anónimo, s.f, pág. 357)

Claramente vemos reflejado así, no un determinante absoluto en la implementación de una metodología maestra (pues no la hay); sino la idea de adaptación de los contenidos y el conocimiento, de manera que se propicie un aprendizaje significativo, desde los conocimientos previos del estudiante hasta los nuevos y más complejos.

2.2.3.5 Cumplimiento de objetivos de aprendizaje

Los objetivos del aprendizaje son los resultados que se espera obtener del alumno después del aprendizaje. (Campanario, s.f.). Los objetivos del aprendizaje son los rectores de la enseñanza en el aula y por lo que deben ser definidos para conocer los alcances que se pretenden tener en el conocimiento de la materia que se estudia. Los objetivos son las directrices que definen el propósito y las aspiraciones que se pretende lograr en los estudiantes.

En otras palabras, los objetivos describen el aprendizaje que se busca alcanzar en los estudiantes, son el enunciado explícito del resultado deseado de la enseñanza y desempeñan funciones importantes para profesores y estudiantes. (Castillo, 2015). El docente debe definir preliminarmente los alcances que pretende lograr en el estudiante al finalizar el periodo educativo y en ese momento hacer una evaluación muy objetiva sobre el cumplimiento o no, de esos objetivos.

2.2.3.6 Respeto del ritmo de aprendizaje

La diversidad humana y de cada uno de los estudiantes de todos los niveles educativos en El Salvador y en todo el mundo incluye los distintos ritmos de

aprendizaje durante el proceso; por lo que se vuelve fundamental hacer énfasis en la necesidad de poner atención y respetar esos ritmos.

La principal función del docente universitario de acuerdo con Herrera, L. y Quiles, O. (2009) es posibilitar, facilitar y guiar al alumnado para que pueda acceder intelectualmente a los contenidos y prácticas profesionales de una determinada disciplina. Esto requiere de un sistema de aprendizaje autónomo y tutorizado, que facilitará al alumno llegar a construir el conocimiento e interpretar de forma significativa el mundo que le rodea.

El docente debe tomar en cuenta los conocimientos previos; los cuales son los elementos del andamiaje de toda la edificación posterior, sin la cual sería, imposible; una tarea llevada a cuestas. Según la posición constructivista y de acuerdo con Tunnermann (2011):

El conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea. Dicho proceso de construcción depende de dos aspectos fundamentales:

1. De los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información, o de la actividad o tarea a resolver.
2. De la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto. (p. 26)

Es por ello que la libertad de cátedra debe incluir en su rol, el desarrollo del pensamiento crítico, competencias académicas, cognitivas, afectivas, sociales, etc.; sobre la base de los conocimientos que el estudiante ya conoce, tomando en cuenta las adaptaciones curriculares y el respeto a los ritmos de aprendizaje del estudiantado.

2.2.3.7 Evaluación en función de los indicadores de la enseñanza.

La evaluación se ha convertido en un instrumento de juicio a saber, sobre los logros que el estudiante haya alcanzado o no en su proceso de formación educativa y por ende el profesional o especialista a su cargo, en este caso el docente, autoriza o no al estudiante, para que este avance hacia los niveles subsiguientes.

De acuerdo con Fernández (s.f.):

Lo primero que se hace para evaluar los aprendizajes es especificar y concretar el objeto de valoración, es decir, concretar el tipo de aprendizajes que se quieren promover en cada una de las asignaturas. Los aprendizajes son los productos o resultados conseguidos por los alumnos. (...).

Así mismo, los sujetos aprenden o deberían de aprender más cosas: procedimientos, y destrezas intelectuales, a utilizar y aplicar estos conocimientos, a resolver problemas, a analizar, valorar y tomar decisiones en situaciones prácticas, a desarrollar un determinado tipo de actitudes, intereses y afectos en relación a estos objetivos y situaciones, a desarrollar no sólo determinados hábitos intelectuales, sino también comportamientos sociales, etc. La concreción de los productos es, por tanto, difícil y compleja, y más todavía en el contexto universitario. Los aprendizajes se expresan a través de los objetivos educativos. Estos son muy importantes, no sólo por su estrecha relación con la evaluación, sino porque son estos los que orientan todo el proceso educativo. Son punto de partida, porque tanto el profesor como el alumno han de tener claro lo que se pretende conseguir mediante el proceso educativo, y son punto de llegada porque la evaluación tiene como misión la constatación de que estos objetivos han sido conseguidos por el alumno. (pp. 9-10)

La evaluación de los aprendizajes como referente en los objetivos educativos no están al margen de la educación universitaria; pues también en este nivel el docente planifica y establece desde el inicio de su cátedra ciertos parámetros que guiarán su asignatura y así, medir al finalizar el curso y en función de esos parámetros u objetivos los aprendizajes y competencias propuestas.

2.2.3.8 Creatividad en la orientación para la solución de problemas.

Brunner (como se citó en Rebollo y Soubirón, 2010), en una fuerte crítica al modelo de práctica docente universitaria en Latinoamérica considera que ésta puede ser mejorada si el docente a ese nivel conoce y fomenta el pensamiento creativo que fue desarrollado por los estudiantes en las etapas previas de la educación formal

recibida, a los efectos de desarrollar estrategias que modernicen las prácticas universitarias.

De acuerdo a lo que se señaló anteriormente y en consonancia con la libertad de cátedra se puede entonces recalcar la importancia del desarrollo de la creatividad en el estudiante haciendo uso de este derecho; pues la creatividad promueve la innovación y conlleva a la producción del pensamiento y conocimiento.

Guilford considera que un docente que estimula el desarrollo de la creatividad debe presentar un pensamiento divergente que implica utilizar el conocimiento previo de formas nuevas, con experticia para generar el mayor número de soluciones posibles ante una situación dada. Los docentes más creativos serán aquellos que acepten ideas divergentes, que se vean estimulados por su labor docente, que apoyen y alienten a sus estudiantes, que les permitan abordar temáticas a elección, que les planteen situaciones problemas abiertas, que promuevan el diálogo y la discusión, que incentiven la independencia y que sean verdaderos modelos a seguir.

El autor describe ciertas habilidades vinculadas al pensamiento creativo:

Fluidez: considerada como la facilidad para generar un gran número de ideas de calidad, de manera permanente y espontánea para transformar el caos.

Sensibilidad: denota la capacidad que poseen las personas creativas para descubrir diferencias o imperfecciones, dándose cuenta de lo que debe hacerse.

Originalidad: se considera como la aptitud para producir de forma poco usual respuestas ingeniosas o novedosas, de gran interés y aporte a la comunidad.

Flexibilidad: implica la capacidad de transformación de una situación dada.

Elaboración: es el nivel de detalle, desarrollo o complejidad de las ideas creativas. Es la aptitud del sujeto para desarrollar, ampliar o embellecer las ideas.

Iniciativa: es la capacidad humana para idear y emprender nuevas actividades, para dirigir acciones, es la disposición personal para protagonizar, promover y desarrollar ideas.

2.2.3.9 Enseñanza

Al referirnos al acto de enseñar, por lo general utilizamos un binomio: “enseñanza - aprendizaje”; ya que, es un proceso en el que van inmersos ambas actividades; es decir, alguien que enseñe y alguien que aprende.

Cuando se produce la llamada “revolución copernicana” en la Pedagogía, que consistió en desplazar el acento de los procesos de enseñanza a los procesos de aprendizaje, de manera conmutativa se genera un renovado interés por las teorías o paradigmas del aprendizaje. Se habla de un “desplazamiento del acento”, para indicar que, al centrar ahora los procesos de transmisión del conocimiento en los aprendizajes, es decir, en el sujeto educando, en el aprendiz, en el alumno, esto no significa desconocer o suprimir la importancia de los procesos de enseñanza y, mucho menos, el rol del profesor. Lo que pasa es que el profesor deja de ser el centro principal del proceso, no que pasa a ser el alumno, pero no desaparece de él, sino que se transforma en un guía, en un tutor, en un suscitador de aprendizajes, capaz de generar en su aula un ambiente de aprendizaje. En último extremo, podría decirse que se transforma en un co-aprendiz con su alumno, pero no se esfuma ni deja de ser importante en la relación profesor-alumno, que está en el fondo de todo proceso de enseñanza-aprendizaje (Tünnermann, 2011, p. 21).

En otras palabras, el énfasis desde esta óptica se pone en el educando y no en el educador; en el aprendizaje que el estudiante adquiere en el proceso educativo y el camino más certero que el docente pueda trazar para que el estudiante aprenda.

Un propósito implícito de la educación superior de acuerdo con Guzmán (2011) es lograr que los estudiantes piensen por sí mismos. Metas formuladas más recientemente señalan que “deben aprender cómo aprender” y “pensar críticamente”. La cualidad del pensamiento crítico es una de las más citadas como meta en este nivel, como se aprecia en lo establecido por académicos de universidades canadienses y australianas.

En ese sentido el rol del docente es ser un guía del conocimiento que se construye en el aula y no un transmisor de conocimientos fríos que el estudiante deba

aprender de manera mecánica y memorística. La finalidad docente es despertar el interés del estudiante por aprender y desarrollar un pensamiento reflexivo.

“La definición del perfil competencial del profesor universitario no puede separarse de las funciones profesionales que debe asumir (gestión y, especialmente, docencia e investigación), ni de los escenarios donde las desarrollará (contexto social, institucional y aula)” (Torelló, 2012, p. 302).

El docente es así, un profesor, un profesional y un artista; pero también, un gestor e investigador, que en su libertad puede con propiedad argumentar y debatir con sus estudiantes aquellos hallazgos que ha encontrado y contrastado con la realidad.

Los profesionales de la enseñanza superior se han preocupado por adquirir competencias docentes con el objeto de ofrecer a sus educandos una educación de calidad que se aleje de los paradigmas clásicos de la adquisición de conocimientos conceptuales y memorísticos y evolucione hacia un modelo más positivo y significativo que permita a los alumnos realizar sus aportes y convertirlos en verdaderos partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es imperioso que el docente que busca la actualización a través de las competencias, tenga pleno conocimiento de que es necesario adquirir esas competencias sobre una base muy sólida, que a nuestro juicio, proporciona López (2012) cuando en su construcción teórica hace referencia a que el docente universitario actual debería de ostentar tres características determinantes: doctus, probus et probatus, es decir, este docente debe poseer los conocimientos de aquello que enseña (doctus), debe de tener una conducta intachable, es decir, debe de poseer una conducta moral acorde a su profesión (probus) y, por supuesto, contar con la experiencia necesaria para desempeñar muy bien su labor docente en la universidad.

La base que anteriormente se configuró, servirá para la construcción de un perfil ideal del docente universitario basado en competencias, en este sentido, Tejeda (s/f), citando a León (s/f) ha concretado una clasificación y categorización acerca de cuáles son las competencias más idóneas, destacando las que han de ser adquiridas “necesariamente” y las que tienen un carácter más circunstancial, pero su importancia

se verá reflejada en el progreso del rendimiento, tanto del profesorado como del alumnado universitario:

- Competencia didáctica: caracteriza la facilidad de trasladar de manera asequible (y no facilista) a los estudiantes los contenidos de las ciencias que imparte por difíciles que parezcan sin distorsionarlos ni vulgarizarlos.
- Competencia académica: expresa el dominio de las ciencias que aportan a su labor docente en las diferentes asignaturas y disciplinas que imparte.
- Competencia investigativa: el saber hacer investigativo despierta una actitud más crítica y reflexiva sobre su labor pedagógica, obliga a hacer coincidir la teoría con su práctica.
- Competencia ética: refleja su autonomía moral como modelo a imitar por sus alumnos y colegas en cuanto a los valores profesionales que lo caracterizan como persona, como profesor universitario, y a la vez, como especialista en una rama del saber científico.
- Competencia comunicativa: posee tres componentes: el uso eficiente de su lengua materna, el dominio de una lengua extranjera y el desarrollo de habilidades para ser un comunicador profesional.
- Competencia cultural: debe poseer una cultura general e integral especialmente de carácter humanística, que le permita estar actualizado sobre los acontecimientos científicos, políticos, económicos, históricos, sociales, ideológicos.
- Competencia tecnológica: el creciente proceso de informatización de la sociedad, debe reflejarse en el docente universitario en su explotación pertinente, a través del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en función de su labor docente e investigativa como herramientas insustituibles (p.177).

DOCTUS, PROBUS ET PROBATUS.

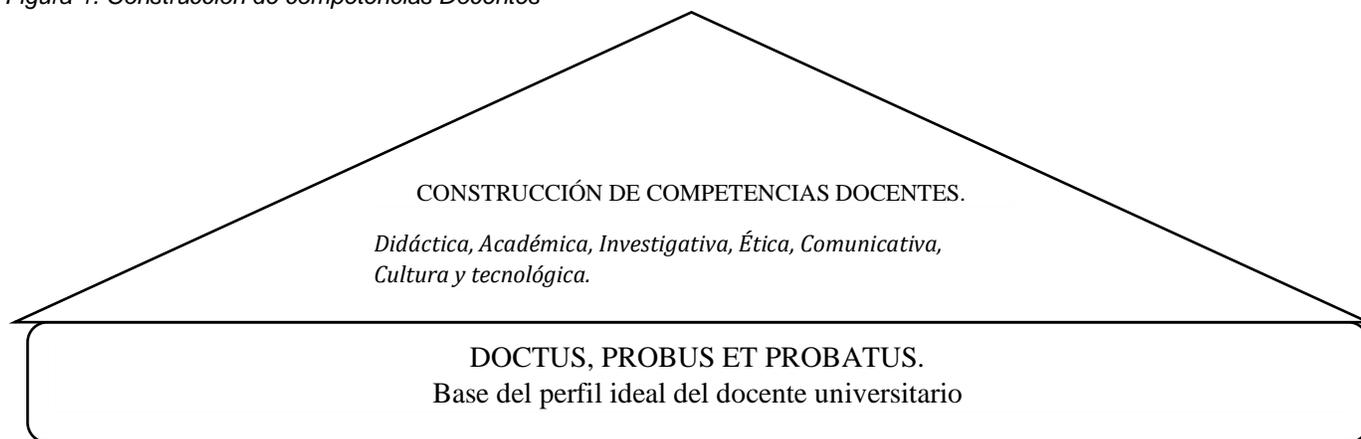
Base del perfil ideal del docente universitario

CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES.

Didáctica, Académica, Investigativa, Ética, Comunicativa, Cultura y Tecnológica.

En este sentido es posible esquematizar dicho perfil:

Figura 1. Construcción de competencias Docentes



Fuente: Tejada (s.f.) y López (2015)

2.2.3.10 Investigación Científica

La finalidad de la investigación en Educación es conocer (describir, comprender) con cierta precisión una determinada realidad educativa, sus características y funcionamiento, así como la relación que existe entre los elementos que la configuran. Ello facilita posteriormente, si es el caso, hacer valoraciones y diagnósticos adecuados de la misma, así como ciertas predicciones de su futuro funcionamiento, e identificar los factores que causan en ella determinados efectos.

Estas posibilidades que brinda la investigación sientan las bases para la intervención educativa, que tiene como finalidad actuar sobre una situación para mejorarla. La investigación en Educación, por tanto, está muy vinculada a la práctica educativa. Por ello se suele diferenciar entre investigación básica e investigación aplicada. Una y otra se complementan mutuamente: la práctica educativa necesita de las teorías, reflexiones y métodos que se van generando a través de la investigación básica para identificar, entre otras cosas, sus aspectos más positivos y sus limitaciones, para conocer mejor los efectos a los que dicha práctica da lugar, para mejorarlos y para introducir innovaciones progresivas que, siendo estudiadas y

analizadas por la investigación aplicada, permitan alcanzar objetivos educativos cada vez más altos y complejos.

Por su parte, la investigación básica necesita de la práctica educativa para no quedarse sólo en reflexiones teóricas acerca del funcionamiento de la realidad y en el planteamiento de hipótesis que no lleguen a probarse en marcos contextuales concretos. Uno y otro tipo de investigación en interacción se enriquecen mutuamente y permiten alcanzar un mejor y mayor conocimiento de la realidad educativa (Amaya, 2007).

En otras palabras, se requiere de la utilización y ejecución de la investigación básica, como de la investigación aplicada, pues son complementarias. Para que el docente presente posiciones teóricas propias y estas puedan tener rigor científico, el docente debe contrastarlas empíricamente y esto se hace efectivo en las prácticas educativas que el mismo realiza. De ahí la doble ventaja, pues él se convierte en autor y eso le otorga mayor peso a las teorizaciones que se presenten.

2.2.3.11 Proyección Social

En El Salvador, la Ley de Educación Superior (LES) es el marco de referencia de las instituciones de educación universitaria, exige de manera tacita la articulación de las tres funciones, argumentado en el artículo No. 3, donde especifica las tres funciones básicas: la docencia, la investigación y la proyección social; para lo cual la docencia busca enseñar a aprender, orientar la adquisición de conocimientos, cultivar valores y desarrollar en los estudiantes habilidades para la investigación e interpretación, para su formación integral como profesionales; la investigación, por su parte, es la búsqueda sistemática y análisis de nuevos conocimientos para enriquecer la realidad científica y social; la proyección social es la interacción entre el quehacer académico con la realidad natural, social y cultural del país (Universidad Doctor Andrés Bello, 2011, p. 3).

De acuerdo con el Art. 27. del Reglamento General de Proyección Social de la Universidad de El Salvador; la ejecución de la proyección social debe estar integrada con la docencia y la investigación y será realizada en todas las Facultades a través de

cada una de las carreras que administren, con la participación de docentes y estudiantes cumpliendo lo preceptuado en el dicho reglamento y los respectivos manuales de procedimientos que apruebe la Junta Directiva de cada Facultad; así como lo preceptuado en los artículos 58 y 59 del Reglamento General de la Ley Orgánica de la Universidad de El Salvador.

La actividad de proyección social debe desarrollarse independientemente del nivel académico del o la estudiante, excepto el servicio social que tiene como requisito lo establecido en el Art. 33 del Reglamento General de Proyección Social de la Universidad de El Salvador y Art. 60 del Reglamento General de la Ley Orgánica de la Universidad de El Salvador.

2.2.4 Formación Profesional

La educación a nivel universitario tiene una connotación distinta; es decir, es una instrucción especializada, una orientación a futuros profesionales en ramas o especialidades específicas de la ciencia; por lo que se habla no solo de educar; sino también de formación profesional.

La formación profesional como concepto ha ido perdiendo vigencia, es decir, por muchos años se manejó el concepto que la formación profesional no era más que la transmisión ordenada y sistemática de habilidades y destrezas, y de conocimientos tecnológicos para los trabajadores que se desempeñan en ocupaciones calificadas (CINTERFOR, 1996).

Ahora bien la formación profesional es el punto de partida para la mejora tanto del individuo como de la sociedad en su conjunto. Un sistema de Formación Profesional que se adapte a las necesidades productivas, e incluso que sea capaz de prever necesidades futuras, es la clave para la mejora de la productividad y de la competitividad de las empresas, lo que repercute en el nivel general de bienestar social y, paralelamente, de cada ciudadano en particular (Rodríguez, 2002).

Desde la perspectiva pedagógica, la formación profesional supone mucho más que la simple instrucción o adiestramiento en determinadas

tareas, aspecto que tradicionalmente ha cargado de significado el concepto de cualificación profesional. Así, el nuevo concepto de la formación profesional supera las anteriores concepciones de tipo conductista en la medida en que aquellas poseían un marcado carácter instrumental acompañado de una propuesta intelectual de corte academicista, pero de inferior calidad a las que ofertaban otros niveles educativos. La redefinición del concepto de formación profesional supone que ésta ha de ser un proceso educativo orientado no sólo a la simple cualificación consistente en la simulación de conocimientos tecnológicos y destrezas manuales sino, más que eso, a la adquisición de competencias, entendiéndose por ello la consideración de aspectos culturales, sociales y actitudinales susceptibles de ampliar la capacidad de acción de las personas en una cultura del trabajo. (Rodríguez, 2002 , p. 22)

Esto significa entonces que en la actualidad la formación profesional debe integrar múltiples componentes a saber: desarrollo intelectual y pensamiento crítico potenciado por la investigación científica, conocimientos tecnológicos, como también de cultura y sociedad; pero sobre todo, rasgos actitudinales que le permitan adaptarse a los ambientes ecológicos que nuestra nueva sociedad demanda incluyendo al ámbito laboral y productivo.

La mayoría de Universidades del mundo e incluso de nuestro país tiene como misión ser instituciones formadoras de profesionales, con capacidad de solventar problemas sociales y que el individuo sea un ente productivo a la sociedad. Ahora bien, para la Universidad de El Salvador específicamente en el área de la formación docente, según el Plan de estudios de Licenciatura en Ciencias de la Educación en la especialidad de primero y segundo ciclo de educación básica (2002), se menciona lo siguiente:

El propósito de la Universidad es que cada Facultad genere los profesionales, según su objeto de estudio, y las necesidades económicas y sociales demandadas así, las Facultades de Ciencias y Humanidades y Multidisciplinarias de Occidente y Oriente a través de las Unidades de Educación buscan

profesionalizar a los científicos de la educación, y la formación de educadores que la realidad demanda a fin de sistematizar los hechos y fenómenos sociales que den mayor consistencia al sistema educativo, mediante modelos curriculares realistas, capaces de influir con sus ideas innovadoras en el sistema socio-político y cultural, para que los beneficios impacten a todos los sectores necesitados. En ese sentido, deberán llevar a una formación sobre la base de la integración de la docencia, la investigación, con un sentido de proyección social hacia los problemas de mayor relevancia educativa en El Salvador.

Además, en la formación de dichos profesionales se persigue un perfil del profesional que se pretende formar y entregar a la sociedad, en donde dicho perfil la persona deberá tener los siguientes componentes tal como se menciona en la Plan de estudios de Licenciatura en Ciencias de la Educación en la especialidad de primero y segundo ciclo de educación básica:

A. Profesional.

1. Conocer de la realidad educativa nacional.
2. Conocer y dominar los fundamentos teóricos de la pedagogía, así como los de la especialidad.
3. Manejar los componentes teóricos y prácticos de la realidad educativa nacional.
4. Poseer el dominio conceptual y metodológico de modelos de investigación aplicados al campo de los problemas educativos.
5. Poseer disposición para actualizar el marco de competencia profesional, de acuerdo a los cambios que vayan surgiendo en su entorno.
6. Conocer los procedimientos metodológicos de la especialidad correspondiente administración, planificación, orientación y evaluación de los procesos.
7. Poseer capacidad para sintetizar y analizar los problemas de la realidad educativa nacional.

8. Promover el desarrollo de la educación a través de su gestión profesional.

B. Personal.

1. Facilidad de comunicación oral y escrita.

2. Actitud para contribuir a resolver problemas socioeducativos.

3. Actitud para trabajar individualmente y en equipo, de manera emergente.

4. Actitud para consensuar y tomar decisiones.

5. Trabajar diligente y profesionalmente, demostrando eficiencia y autosuficiencia en su área de competencia.

6. Estabilidad emocional.

7. Con capacidad crítica y autocrítica.

8. Capacidad de gestión y liderazgo.

C. De Ingreso.

1. Vocación para la enseñanza y el aprendizaje con los educandos.

2. Poseer un enfoque holístico (integral) del ser humano en sus dominios bio-psicomotor, cognitivo y socio-afectivo.

3. Habilidad para la sistematización del trabajo educativo, basado en principios sólidos que se sustentan en la proactividad y en bien común.

4. Considerar que los/as educandos son los más importante en todo proceso educacional.

5. Comprensivo con las conductas que manifiestan los educandos en las edades que le corresponderá impartir clases.

6. Capaz de trabajar en equipos interdisciplinarios y multidisciplinarios de profesionales dadas las diversas especialidades de la ciencia que impartirá a través de los contenidos.

7. Alto sentido comunitario, a fin de incorporarse respetuosamente a la comunidad en que se circunscriba el centro escolar y lograr la participación decidida de los miembros de aquella.

8. Comprometido socialmente con la comunidad y el país en general, a fin de potenciar el ideal pedagógico de la formación de los educandos solidarios, justos, libres, respetuosos, responsables y autónomos.

9. Capaz de guardar sus esfuerzos docentes en el desarrollo de las habilidades necesarias para la vida del educando considerando las diferencias individuales.

D. De Egreso.

1. Amor por su medio natural, social y cultural y la transformación de acuerdo a las necesidades de la sociedad en general.

2. Reflexivo y crítico a través del acopio de los principios científicos que sustentan la educación básica.

3. Comunicador del pensamiento científico propio, a través de los diversos medios naturales y tecnológicos de que dispone.

4 Conocedor de sus derechos y deberes en función de la sociedad salvadoreña.

5. Motivado para continuar un aprendizaje autónomo a fin de profundizar en su área de estudio y otros afines.

6. Con buen grado de inteligencia emocional ante la situación social, política, económica e histórica de El Salvador y Centro América.

7. Con sentido ético, manifestando la valoración de sí mismo y de los demás como seres humanos.

8. Con amplias bases conceptuales y metodológicas científicas en el conocimiento del área pedagógica, en forma inter y multidisciplinaria.

9. Que pueda organizar, estructurar y coordinar experiencias de aprendizaje, así como de aquellas actividades académicas con vistas a mejorar la calidad educativa.

10. Con capacidad de evaluar planes, programas y proyectos educativos de conformidad a los criterios establecidos.

11. Adecuar el currículo a las necesidades educativas, individuales, locales, regionales y nacionales.

12. Demostrar interés en el fomento de la ciencia, el arte y la cultura.

13. Respetuoso de las costumbres, tradiciones, principios y valores positivos de la comunidad. (pp.7-10)

Como se puede denotar la educación o formación de los estudiantes va dirigido a tres áreas, las cuales son: la docencia, la investigación y la proyección social; tres áreas que en esta investigación se toman como indicadores de la variable dependiente, “la formación profesional”.

Al ser la formación profesional la variable dependiente del estudio y tomando la libertad de cátedra como variable independiente se estudiará la influencia que tiene la libertad de cátedra en la formación profesional; es decir, en la docencia, producción de pensamiento crítico (investigación científica), y la proyección social.

2.2.4.1 Rendimiento Académico

Probablemente una de las dimensiones más importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje lo constituye el rendimiento académico del alumno. Cuando se trata de evaluar el rendimiento académico y cómo mejorarlo, se analizan en mayor o menor grado los factores que pueden influir en él, generalmente se consideran, entre otros, factores socioeconómicos, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los alumnos, así como el nivel de pensamiento formal de los mismos (Benitez, Gimenez y Osicka, 2000), sin embargo, Jiménez (2000) refiere que “se puede tener una buena capacidad intelectual y una buenas aptitudes y sin embargo no estar obteniendo un rendimiento adecuado”.

En el mejor de los casos, si pretende conceptualizar el rendimiento académico a partir de su evaluación, es necesario considerar no solamente el desempeño individual del estudiante sino la manera como es influido por el grupo de pares, el aula o el propio contexto educativo. En este sentido Cominetti y Ruiz (1997) en su estudio denominado “Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género” refieren que se necesita conocer qué variables inciden o explican el nivel de distribución de los aprendizajes, los resultados de su investigación plantean que: “las expectativas de familia, docentes y los mismos alumnos con relación a los logros en el aprendizaje reviste especial interés porque pone al descubierto el efecto de un conjunto de prejuicios, actitudes y conductas que pueden resultar beneficiosos o desventajosos en la tarea escolar y sus resultados”, asimismo que: “el rendimiento de los alumnos es mejor, cuando los maestros manifiestan que el nivel de desempeño y de comportamientos escolares del grupo es adecuado ” (Navarro, 2003, pp. 2-3).

El rendimiento académico reúne de esta manera todo un bagaje de aspectos a considerar, no únicamente las aptitudes y capacidad intelectual individual del estudiante; ya que, el estudiante no se encuentra aislado durante ese llamado proceso educativo; sino, en una interacción constante con su contexto inmediato, el cual influye directamente en su aprendizaje; tanto factores familiares, como la relación con sus compañeros de estudio y porque no decir, de sus mismos profesores. Va a depender entonces de todos estos factores el rendimiento académico del estudiante, por supuesto, también de los factores cognitivos que por lo general es con los que se relaciona el rendimiento académico.

2.2.4.1.1 Calificaciones de los estudiantes

Uno de los indicadores a tomar en cuenta como parte del rendimiento académico son las calificaciones de los estudiantes; aunque no es el único parámetro, sin embargo, es un indicador muy importante a considerar, tanto en los niveles iniciales de educación, como en media y superior.

Si bien en líneas generales se evalúa, de forma fundamental, la adquisición de conocimientos, en la evaluación académica entra también en juego un conjunto de

factores que conllevan un elevado riesgo de subjetivismo (el subjetivismo del profesor, relación profesor-alumno, efecto Pigmalión, política del centro a la hora de evaluar, consenso grupal en las sesiones de evaluación. etc.) (González, s.f., p. 34).

Muchas veces el estudiante no está satisfecho con la calificación otorgada por el docente manifestando que otro de sus compañeros tuvo un desenvolvimiento menor que él y su calificación fue mayor; esto podría propiciarse más en actividades o evaluaciones libres, en donde no existen respuestas únicas; es decir, aquellas dadas a interpretaciones abiertas y que por su puesto nadie piensa de una misma manera. No se afirma con esto que todo docente procederá de esta manera, pero sí, que esta dimensión tiene ese riesgo y el docente debe estar atento y ser muy cauteloso al respecto.

La sociedad, desde la época de los grandes filósofos griegos siempre se ha preocupado por las cuestiones inherentes a demostrar y evaluar el grado de conocimientos que van adquiriendo los individuos en sus procesos de desarrollo cultural y educativo; en virtud de que un aprendizaje de este tipo no puede ser tocado, olido o visto en su esencia pura, tiene que ser inferido objetivamente de una forma tal que a la vez permita medirlo y pueda ser seguido evolutivamente, situación que de lleno metió a la sociedad en un nuevo conflicto, idear y desarrollar una modalidad para evaluar ese proceso, que fuera totalmente neutral y que no pudiera ser permeada por las cuestiones de la subjetividad humana. Parece ser que el origen de las calificaciones tuvo más un propósito práctico que académico a partir de 1850, pues la demanda educativa se incrementó en proporciones mayores que la infraestructura institucional educativa establecida en ese entonces por el Estado, la cual resultaba insuficiente para absorber y atender a todos los demandantes, situación que se agudizó aún más después de la segunda guerra mundial e hizo explosión en los países del eje central y occidentales. (Rivas y Ruíz, s.f., pp. 1- 4)

Independiente cual haya sido el agente propulsor en la introducción de un mecanismo operativo (exámenes, test o pruebas verbales y/o escritas) para medir los aprendizajes que el estudiante o discípulo había adquirido durante un proceso

determinado; el punto es, que en la actualidad una calificación es traducida ya sea de manera cuantitativa o cualitativa, en el reflejo del dominio de un conocimiento o competencias específicas que indican el nivel de aprendizaje obtenido; sin embargo, como ya se dijo antes aunque no es el único parámetro, es un indicador muy importante a considerar, tanto en los niveles iniciales de educación, como en media y superior.

2.2.4.1.2 Nivel de participación de los estudiantes durante las cátedras.

El rendimiento académico no solamente puede verse reflejado en una calificación; sino también en la participación activa del estudiante dentro del aula y fuera de ella; es decir, en los espacios académicos universitarios. La participación del estudiante es necesaria para el empoderamiento y construcción del conocimiento por medio de la socialización entre pares y la relación docente- alumno.

La participación en clase, entendida como el reporte y/o análisis verbal de materiales escritos o audiovisuales, es una estrategia didáctica y evaluativa empleada frecuentemente en las aulas universitarias, principalmente en las áreas relacionadas con las ciencias sociales y educativas. Se considera que esta estrategia fomenta el aprendizaje activo que beneficia el pensamiento crítico, las habilidades para escuchar y hablar, así como la atención e involucramiento en la clase. A pesar del fuerte peso sobre la calificación individual del estudiante que muchos programas académicos otorgan a la participación en clase, se han desarrollado pocas propuestas en idioma español dirigidas a su estudio. El tema más recurrente ha sido el temor para hablar en público, que es catalogado tradicionalmente como un trastorno de ansiedad ante la posible evaluación de personas que no sean familiares. Uno de los primeros trabajos relacionados con este campo fue el desarrollado por Montorio, Guerrero e Izal, quienes reportan la incidencia de las dificultades para hablar en público en estudiantes de la Universidad Autónoma de Madrid (Rueda, Mares, Fernando, Rivas y Rocha, 2017).

Vemos entonces la preponderancia de la participación activa del estudiante como generador del pensamiento crítico; sin embargo, hay que aclarar que es a su vez, una habilidad aprendida y que muchas veces el estudiante no ha adquirido, aun

ya encontrándose en el nivel universitario. Por lo que sería de mucha ayuda que el profesor universitario eche mano a la implementación de esta práctica de manera progresiva y que el estudiante vaya tomando confianza en sí mismo, exprese sus pensamientos, opine, vierta sus puntos de vista sin temor a equivocarse y sabedor que si lo hace es un espacio de aprendizaje y todos/as se encuentran en mismas condiciones.

2.2.4.1.3 Aprendizaje colaborativo

El trabajo colaborativo es un proceso en el que un individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes de un equipo, quienes saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista, de tal manera, que llegan a generar un proceso de construcción de conocimiento. La consecuencia de este proceso es lo que se conoce como aprendizaje colaborativo. La incorporación en el aula del trabajo colaborativo como una estrategia didáctica, que redunde en un aprendizaje colaborativo, requiere de la utilización de técnicas que lleven a la práctica la estrategia.

El trabajo colaborativo, en un contexto educativo, constituye un modelo de aprendizaje interactivo, que invita a los estudiantes a construir juntos, lo cual demanda conjugar esfuerzos, talentos y competencias, mediante una serie de transacciones que les permitan lograr las metas establecidas consensuadamente.

Más que una técnica, el trabajo colaborativo es considerado una filosofía de interacción y una forma personal de trabajo, que implica el manejo de aspectos, tales como el respeto a las contribuciones individuales de los miembros del grupo (Revelo, Collazos y Jiménez, 2018, p.117).

De acuerdo con lo dicho anteriormente, sería pertinente reflexionar sobre la modalidad que se esté implementando y retomar la perspectiva del trabajo colaborativo; ya que, este modelo permite la interacción social entre estudiantes y a corto o mediano plazo esto va incidir en el desarrollo de la habilidad participativa de ellos/as, pues esto potencia la confianza y seguridad en sí mismos de la que requiere esta habilidad.

2.2.4.2 Pensamiento Crítico

El estudiante que aprende, muchas veces lo hace sobre la base de una vía directa; o sea, un canal que le transmite unos conocimientos específicos y absolutos, los cuales son aceptados al pie de la letra; pero esto solo es posible en los niveles iniciales de la educación. Cuando nos referimos a una formación profesional estamos hablando de un escalón avanzado, en el cual el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante debe ser una finalidad del docente universitario y del mismo estudiante, por su puesto.

La definición del pensamiento crítico, visto desde una perspectiva psicológica, destaca los componentes cognitivos y autorregulatorios del concepto y se le ubica como la habilidad del pensamiento complejo, de alto de nivel, que involucra en sí otras habilidades (comprensión, deducción, categorización, emisión de juicios, entre otras). Ahora bien, al ser el pensamiento crítico una capacidad muy compleja resulta en vano ofrecer una definición completa. En un estudio realizado por Fured (1985) encontró que la habilidad de pensar críticamente supone destrezas relacionadas con diferentes capacidades como por ejemplo, la capacidad para identificar argumentos y supuestos, reconocer relaciones importantes, realizar inferencias correctas, evaluar la evidencia y la autoridad, y deducir conclusiones. Por otro lado, entre los teóricos mas influyentes que se han propuesto definir el pensamiento crítico se encuentra Robert Ennis (1985) menciona que el pensamiento critico se concibe como el pensamiento racional y reflexivo interesado en decidir qué hacer crecer (López, 2012).

Así, el futuro profesional estaría mejor preparado para ir al mundo y enfrentar con mejores capacidades las demandas del ambito social, profesional, laboral, personal, familiar, etc; puesto que, muchas de las tareas en los ambitos antes mencionados no son resueltas por la dificultades en la capacidad del pensamiento critico que desarrollo el profesional en su paso por la universidad.

2.2.4.2.1 Artículos o ensayos académico-científicos escritos y publicados

La importancia de la lectura y la escritura en el desarrollo de un país y en la vida social y ciudadana no tiene discusión. De un lado, un país con débiles niveles de lectura y escritura difícilmente puede construir condiciones para una vida democrática

sólida. De otro lado, la productividad científica y la pertenencia a la vida académica se vinculan de modo directo con las capacidades de lectura y escritura. De algún modo, formarse como ingeniero, como biólogo o como filósofo consiste básicamente en aprender a leer, escribir y pensar como tales. Los bajos índices de producción académica y científica de países como el nuestro pueden explicarse, al menos en parte, desde las características de las prácticas de la lectura y la escritura que se promueven en nuestras universidades (Pérez y Rodríguez, 2013, p.138).

Sostienen que un referente clave es el concepto de “alfabetización académica”, pues constituye una de las prioridades actuales de la formación de los profesionales en las diversas disciplinas y universidades del mundo. Paula Carlino (2005), entre otros, ha documentado e investigado dicha problemática, especialmente en la cultura de lengua inglesa, y ha reconocido diversas modalidades a través de las cuales se aborda este asunto al interior de las universidades.

Desde esos estudios es claro que en la actualidad a la universidad le corresponde trabajar sistemáticamente la lectura, la escritura y la oralidad “a través del currículum” (Carlino 2005), es decir, al interior de las diversas asignaturas y espacios académicos; también asumen que leer, escribir, hablar son prácticas que en la universidad cumplen una función epistémica (Olson, 1998), es decir, están ligadas a las formas de conocer y de aprender en un campo disciplinar específico, lo que implica además del dominio de una estructura de conceptos de la disciplina, la participación en una comunidad académica, unas prácticas particulares (unos modos de investigar, de publicar, de validar el conocimiento) y el dominio de unos géneros discursivos, también específicos (Ibíd, p. 139).

2.2.4.2.2 Participación de los estudiantes en debates y discusiones académico - científicas

Las lecciones que aportan las experiencias vividas en las aulas muestran un alumnado cuyo nivel de conocimientos teóricos ha disminuido considerablemente respecto a décadas anteriores, y no hablemos ya de su habilidad para gestionar, analizar, sintetizar y transferir información, o de su capacidad para transformar dicha información en conocimiento científico o didáctico. Llama la atención una actitud pasiva

y acomodada, típica de una sociedad hedonista, donde se busca el máximo disfrute y el mínimo esfuerzo.

Partiendo de esta base, se pretende introducir al estudiante, sin ningún periodo de «aclimatación», en un sistema en el que se le exige que asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje, gestionando su tiempo y recursos para adquirir una formación acorde a las nuevas demandas sociales y profesionales, donde la capacidad para buscar, seleccionar, analizar y utilizar críticamente el conocimiento, ocupa un lugar destacado.

Además, una formación enfocada a la adquisición de competencias requiere un aprendizaje mucho más significativo y profundo, que incluye también el desarrollo de habilidades y actitudes. Las consideraciones precedentes pueden dar lugar en los alumnos a un sentimiento de incertidumbre, sobre todo porque no han desarrollado hábitos, ni adquiridos procedimientos que les permitan abordar con éxito el papel que les corresponde en la nueva singladura. Ante esta circunstancia, los profesores universitarios han de cuestionarse: ¿qué puedo hacer yo, como docente dentro del nuevo sistema educativo, para ayudar a mis alumnos a asumir su nuevo protagonismo? (Romero y Pérez, 2009, p. 91).

Existen numerosos trabajos de investigación que ponen de manifiesto diferencias importantes entre las formas de pensar y abordar las tareas de los alumnos orientados hacia el aprendizaje y aquellos orientados hacia el resultado.

Los primeros tienden a desarrollar y aplicar más y mejores estrategias cognitivas asociadas a la comprensión, al establecimiento de relaciones conceptuales y al procesamiento profundo de la información, puesto que su principal motivación es aprender. Esto les lleva a desarrollar competencias y a construir el nuevo conocimiento de forma significativa (Deci y Ryan, 1992; Lepper y Henderlong, 2000).

Por el contrario, los segundos, que únicamente están motivados por el resultado, suelen buscar las formas más rápidas y fáciles de superar las tareas y recurren a estrategias cognitivas superficiales, tales como la repetición o la memorización (Zusho, Pintrich y Coppola, 2003). Pero además existe otra diferencia

fundamental entre un tipo de orientación y otro. En el caso de los estudiantes interesados únicamente por el resultado se ha detectado una mayor propensión a derrumbarse y desistir en el caso de no conseguir la meta esperada, la cual era su principal estímulo. Desde esta perspectiva conciben los errores como fracasos (Ibíd, p. 93).

Recientemente, Darnon, Butera y Harackiewicz (2007) han llevado a cabo una experiencia con el objeto de estudiar hasta qué punto influyen las interacciones sociales en la adopción de metas. Para ello han suministrado a los alumnos distintos textos con el objeto de ayudarles a reflexionar sobre las implicaciones de cada tipo de orientación y se les ha pedido que intercambien opiniones y debatan en parejas.

Curiosamente, cuando se partía de una situación de desacuerdo o discrepancia se inducían las condiciones óptimas para llegar a la conclusión de que una orientación hacia el aprendizaje tiene efectos más beneficiosos en el proceso formativo que una orientación hacia el resultado. Este trabajo pone de manifiesto que es posible modular el patrón motivacional de los alumnos mediante la reflexión, el debate y el conocimiento de las consecuencias asociadas a la adopción de uno u otro tipo de meta (Ibíd, p. 96).

Romero M. y Pérez M, (2009) han observado que el debate en pequeños grupos genera un ambiente motivacional positivo, justificado en parte por el aumento de la sensación de control por parte de los alumnos que se ven directamente implicados en la toma de decisiones. Estas decisiones no son impuestas por una autoridad externa, sino defendidas por su valor. Un valor asignado por ellos mismos en un proceso de análisis crítico y reflexión.

Además, el proceso de contraste, valoración y selección de ideas, más que ser percibido como un proceso competitivo, se suele abordar, en la mayoría de los casos, como un procedimiento que garantiza el triunfo de la razón y la elección de las opciones más adecuadas. En este sentido el trabajo publicado por González y García (2007) muestra que un 82% del alumnado involucrado en trabajo colaborativo ve incrementada su capacidad para deliberar, pensar, repasar, reconsiderar y madurar una idea antes de tomar una decisión.

2.2.4.3 Aplica lo aprendido en beneficio social

Todo conocimiento y competencias el estudiante, debe no solo adquirirlas teóricamente sino también tener la capacidad de poder aplicarlas en el lugar y momento indicado. En ese sentido como uno de los indicadores de la variable dependiente en este estudio “formación profesional de los estudiantes” encontramos que el estudiante (futuro profesional) aplique lo aprendido, pero en beneficio de la sociedad.

2.2.4.3.1 Proyectos Sociales en la universidad y fuera de ella.

En el ámbito de las universidades de América Latina y de algunas instituciones, los términos de Extensión Universitaria y Proyección Social se usan indistintamente, siendo el de Extensión Universitaria el más utilizado en documentos conceptuales, eventos, debates académicos. Hay consenso en cuanto es una función sustantiva y tiene que ver con la interacción de la institución con el entorno y su misión de contribuir al progreso de la sociedad. Se define, se expresa, pero pocas veces se gestiona esta función en términos de interacción de doble vía, de forma recíproca, hacia adentro y hacia afuera.

A veces es concebida, como efecto de la articulación de la docencia y la investigación, a veces se gestiona como un proceso, y también la encontramos como aquella función que es la que le da la identidad a la institución de educación superior en cuanto a su finalidad última. Y en el camino surgen preguntas sobre qué tiene que ver esta función con la Responsabilidad Social Universitaria. El tipo de actividades que realiza cada universidad, así como su contenido están estrechamente relacionados con la visión que cada una tenga de su relación con el resto de la sociedad, y del reconocimiento de la Universidad como una institución que tiene entre sus funciones la de contribuir al desarrollo y mejora de su comunidad (Domínguez, 2009, p. 41).

La masificación estudiantil y la diferenciación institucional, han promovido una nueva realidad estudiantil, más exigente, más competitiva, menos elitista, más plural, con estudiantes diferenciados por sus recorridos sociales preuniversitarios, y los tipos de instituciones, lo cual ha producido una variación de sus opiniones y del enfoque de sus ideales y propósitos. Se estructuran muchos movimientos estudiantiles que varían

por su condición social, étnica, cultural o religiosa, por el tipo de institución en el cual se forman, por la localización geográfica de las instituciones de educación superior o inclusive por sus culturas organizacionales. Unos corporativos o gremiales, otros político-culturales, otros orientados a la defensa de niveles de calidad, de estilos de vida o de su mejoramiento económico (capital humano) (Ibíd, p. 43).

2.3 Marco Conceptual

En el presente estudio se considera pertinente plasmar la base conceptual que como equipo investigador se ha adoptado; aquellos términos más relevantes y que guían la investigación, los cuales encontramos a continuación.

Libertad de cátedra: es el derecho del docente universitario de expresar con libertad las diversas doctrinas e ideas que conciernen a las esferas del conocimiento objetivo y científico de la realidad, así como su análisis crítico, con el propósito exclusivo de ilustrar y orientar la investigación. Se encuentra sustentada en la enseñanza, la investigación científica y proyección social.

Formación profesional: son los procesos de enseñanza-aprendizaje de carácter continuo y permanente integrados por acciones técnico-pedagógicas destinadas a proporcionar a las personas oportunidades de crecimiento personal, laboral y comunitario brindándoles educación y capacitación socio-laboral.

Rendimiento académico: es una medida de las capacidades del alumno, que expresa lo que éste ha aprendido a lo largo del proceso formativo.

Pensamiento crítico: analizar y evaluar la consistencia de los razonamientos, en especial aquellas afirmaciones que la sociedad acepta como verdaderas en el contexto de la vida cotidiana.

Enseñanza: es el proceso por el que se provoca un cambio cualitativo y cuantitativo en la conducta del sujeto, gracias a una serie de experiencias con las que interactúa.

Aprendizaje: proceso activo en el que los alumnos construyen o descubren nuevas ideas o conceptos, basados en el conocimiento pasado y presente o en una estructura cognoscitiva.

Investigación científica: proceso que, mediante la aplicación del método científico, procura obtener información relevante y fidedigna, para entender, verificar, corregir y aplicar el conocimiento.

Proyección social: es un conjunto de actividades peculiares, que inciden en forma directa sobre la sociedad y pretenden positiva y exclusivamente ese cambio.

Participación de los/as estudiantes: es el rol activo que mantienen los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje; el reporte y/o análisis verbal de materiales escritos o audiovisuales.

Aprendizaje colaborativo: es un proceso en el que un individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes de un equipo, quienes saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista, de tal manera, que llegan a generar un proceso de construcción de conocimiento.

Si bien es cierto, podemos encontrar gran variedad de definiciones acerca de éstas categorías, consideramos que éstas son las más apropiadas para el enfoque que presentamos en la investigación.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

3.1 Enfoque de estudio

El estudio tiene un enfoque mixto (cuali - cuantitativo) ya que se indagan experiencias propias de los informantes clave y a la vez, se toma en cuenta datos numéricos de los resultados obtenidos.

3.2 Tipo de estudio

El tipo de estudio es exploratorio, pues según Hernández (2014) “los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes” (pág. 91). Por lo tanto, al ser la libertad de cátedra un tema poco estudiado y hasta el momento no se ha profundizado si la libertad de cátedra tiene incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad de El Salvador Facultad Multidisciplinaria de Occidente, por lo tanto, es un estudio exploratorio.

3.3 Método de estudio

El método empleado en la investigación es el método deductivo - inductivo, debido a que toma conclusiones generales para obtener explicaciones particulares; pero a la vez, se considera conclusiones por inducción a partir de hechos observables. (Bernal, 2010). Para el caso iniciamos con el abordaje de las normativas de carácter general (internacionales) para finalmente, concluir con las de carácter particular (locales o leyes salvadoreñas), pero también se interpreta los hallazgos específicos observados para obtener conclusiones generales.

En la investigación se estudia la variable independiente denominada la libertad de cátedra, que es un derecho que poseen los docentes universitarios, y debido a que es derecho se inició estudiando las leyes legales que amparan este derecho, por ejemplo, la Ley Orgánica de la Universidad de El Salvador, la Constitución de la República de El Salvador y la Ley de Educación Superior. Además, la otra variable que se denomina formación profesional se analiza desde sus conceptos generales que han

ido cambiando a través de la historia. Estudiando la formación en los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación (UES FMOcc.) por medio del plan de estudios de la dicha carrera y que dentro de la formación profesional se encuentra la producción de pensamiento crítico, la proyección social y en el rendimiento académico de los estudiantes.

3.4 Población y muestra

3.4.1 Población

La población (se simboliza N) en estudio son los docentes y estudiantes de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Especialidad de Primer y Segundo Ciclo de Educación Básica. En el siguiente cuadro se presenta la información.

Tabla 1. Población

SUJETOS	CANTIDAD (N)
DOCENTES	12
ESTUDIANTES	445

Fuente: Elaboración propia

3.4.2 Muestra

Para la muestra (se simboliza n) para la categoría de los maestros se escogió el 100% de la población por ser una cantidad menor a 100 personas. En el caso de los estudiantes por ser una población mayor a 100 se escogió una muestra de 106 estudiantes.

Dicha muestra se calculó con base a la siguiente fórmula:

$$n = \frac{Z^2 \times P \times Q \times N}{(N - 1) \times E^2 + Z^2 \times P \times Q}$$

En donde:

N: Muestra

Z: Valor crítico de nivel de confianza (95 %)

P: Probabilidad de éxito (90%)

Q: Probabilidad de fracaso (10%)

N: Población (445)

E: Error de afirmación (5%)

Por lo tanto, se obtiene la siguiente tabla de las muestras a estudiar

Tabla 2. Muestra

SUJETOS	CANTIDAD(n)
Docentes	12
Estudiantes	106

Fuente: Elaboración propia

Pero debido a que los estudiantes, se dividen en cinco años de la carrera, se utilizó la muestra estratificada, haciendo uso de la siguiente fórmula para estratificar

$$n_h = n \frac{N_h}{N}$$

En donde:

n =muestra

N_h =cantidad por estratos

N =población

n_h =muestra estratificada

Lo anterior se presenta en el siguiente cuadro

Tabla 3. Muestra Estratificada

Año	Estudiantes(N_h)	M. estratificada (n_h)
Primer año	141	34
Segundo año	81	19
Tercer año	59	14
Cuarto año	83	20
Quinto año	81	19
Totales	445	106

Fuente: Elaboración propia

La forma de aplicar la fórmula es la siguiente, se ejemplificará con la muestra de primer año: el valor de $n=106$, el valor de $N_h=141$ y el valor de $N=445$. Sustituyendo los valores en la fórmula da como resultado 33.58 y se redondea 34 estudiantes de primer año. El valor 106 en la tabla 8, que es la suma de todas las muestras estratificadas, es decir, la muestra de cada uno de los cinco años de la carrera, coincide con la muestra total de estudiantes de la tabla 7. Los criterios que se utilizaron para la selección de la muestra fueron la muestra aleatoria simple. Y la muestra es probabilística debido a que todos los informantes son estudiantes y docentes de los cinco años de la carrera en Licenciatura en Ciencias de la Educación.

3.5 Técnicas e instrumentos

3.5.1 Técnicas

Para el estudio se utilizó solamente dos técnicas, con su debido instrumento. Las técnicas utilizadas fueron: la encuesta y la entrevista

La encuesta es una técnica de recogida de datos mediante la aplicación de un cuestionario a una muestra de individuos. A través de las encuestas se pueden conocer las opiniones, las actitudes y los comportamientos de los ciudadanos.

En una encuesta se realizan una serie de preguntas sobre uno o varios temas a una muestra de personas seleccionadas siguiendo una serie de reglas científicas que hacen que esa muestra sea, en su conjunto, representativa de la población general de la que procede (Reyes, 2015).

La técnica se aplicó a los docentes de la carrera de Ciencias de la Educación y a los estudiantes de la misma carrera; se obtuvo una muestra estratificada por cada año de la carrera y se escogió al azar a los estudiantes para que llenaran el instrumento; en el caso de los docentes fueron tomados todos (12), ya que la población es menor a 100.

La entrevista según Rodríguez, Gil y García (1999) quienes son citados por (Meneses y Rodríguez, 2015) es "una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado" (p. 35).

Ahora bien, la entrevista a utilizar es la entrevista no estructurada. Según Buendía Eisman, Colás Bravo, y Hernández Pina, este tipo de entrevistas es la más utilizada en los estudios exploratorios. Y en la medida que se avanza permite ir creando situaciones que se interesan conocer, sin olvidar la situación global, abonado a eso, en este tipo de entrevista las respuestas son abiertas, sin categorías de respuestas ya establecidas, grabadas y abiertas a cambios en todo momento (2005).

La entrevista se aplicó a los docentes expertos en el tema, que para la investigación fueron dos; fue el maestro David Alfonso Mata, quien es el asesor del único trabajo de grado en la F.M.Occ., relacionado con la libertad de cátedra y el Maestro Oscar Peñate quien es escritor y publica artículos, y que en su experiencia profesional se ha visto atropellado este derecho de libertad de cátedra.

3.5.2 Instrumentos

Como las técnicas utilizadas fueron la encuesta y la entrevista; para la encuesta (en el caso de los estudiantes y docentes de la carrera) se elaboró el instrumento denominado "cuestionario cerrado" y para la técnica de la entrevista se utilizó el instrumento llamado "Guía de entrevista a profundidad"; dicha entrevista fue aplicada a docentes y expertos en el tema de investigación.

El Cuestionario es la técnica más ampliamente utilizada para obtener información de los sujetos, además que el cuestionario es relativamente económico,

incluye las mismas preguntas y se asegura el anonimato; además que los cuestionarios manejan preguntas o enunciados, pero en todo caso el sujeto responde a un propósito en concreto. (McMillan y Schumacher, 2005)

La entrevista a profundidad: son entrevistas que abarcan un amplio espectro de temas y que, con frecuencia, suelen ser preparatorias, exhaustivas y de larga duración. Buscan valores objetivos útiles para la investigación y no requieren una relación consolidada entre el entrevistador y entrevistado. (Meneses y Rodríguez, 2015, pp. 37-38)

Los instrumentos fueron validados por el Maestro Jorge Ismael García Corleto quien es el asesor del trabajo de grado y por el Dr. José Miguel Esperanza Amaya quien fue el orientador de seminario de investigación en la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior de la Universidad de El Salvador F.M.Occ.

3.6 Interpretación de datos

Para el análisis de los datos se utilizó el análisis descriptivo de los datos que consiste primeramente en hacer una descripción de las características de las unidades de análisis, además si hay alguna relación entre las características y que además hace uso de la tabla de distribución de frecuencias que es una tabla que organiza los datos por grupos de valores y que tiene la siguiente estructura: categorías, frecuencia, frecuencia relativa o porcentajes; además que hace uso de gráficos para la presentación y análisis de la información presentada en la tabla (Aigner, 2003).

3.7 Modelo estadístico

El modelo estadístico utilizado fue chi-cuadrado calculado con base en la siguiente formula:

$$\chi_{calc}^2 = \sum \frac{(f_0 - f_e)^2}{f_e}$$

f_0 : Frecuencia del valor observado.

f_e : Frecuencia del valor esperado.

3.8 Sistema de hipótesis

Este apartado contiene en primer lugar las hipótesis de trabajo; luego, una definición conceptual y operacional de las variables; después, la respectiva construcción de las relaciones $x - y$; y finalmente, el modelo estadístico utilizado en la investigación.

3.8.1 Hipótesis de trabajo

Proceso de diseño de sistema de hipótesis

Tabla 4. Convertir objetivos en hipótesis

OBJETIVOS	HIPÓTESIS
<p>OG. Analizar la libertad de cátedra y su incidencia en la formación profesional de los estudiantes.</p>	<p>HG. A mayor uso de la libertad de cátedra más efectiva será la formación profesional de los estudiantes.</p> <p>Ho. A menor uso de la libertad de cátedra más efectiva será la formación profesional de los estudiantes.</p>
<p>OE1. Determinar si la libertad de cátedra incide en el rendimiento académico de los estudiantes.</p>	<p>HE1. A mayor uso de la libertad de cátedra más efectivo será el rendimiento académico de los estudiantes.</p> <p>Ho. A menor uso de la libertad de cátedra más efectivo será el rendimiento académico de los estudiantes.</p>
<p>OE2. Identificar si la libertad de cátedra incide en la producción de pensamiento crítico en los estudiantes.</p>	<p>HE2. A mayor uso de la libertad de cátedra, mayor será la producción de pensamiento crítico en los estudiantes.</p>

	Ho. A menor uso de la libertad de cátedra, mayor será el uso de pensamiento crítico.
OE3. Detectar si la libertad de cátedra incide en la participación social de los estudiantes.	HE3. A mayor uso de la libertad de cátedra, mayor será la participación social de los estudiantes. Ho. A menor uso de la libertad de cátedra, mayor será la participación social de los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia

3.8.2 Definición conceptual y operacional de las variables

Tabla 5. Definición de variables

Hipótesis	Variable	Definición conceptual	Definición operacional
HG. A mayor uso de la libertad de cátedra más efectiva será la formación profesional de los estudiantes.	VI. LIBERTAD DE CÁTEDRA.	Se define como la exención de obstáculos para investigar, exponer y transmitir el saber científico; se manifiesta en la libre exposición de las diversas doctrinas e ideas que concierne a las esferas del conocimiento objetivo y científico de la realidad, así como su análisis crítico, con el propósito exclusivo de ilustrar y orientar la investigación. Este derecho no se opone al señalamiento por los respectivos organismos, de normas pedagógicas y disposiciones técnicas y administrativas	La libertad de cátedra es un derecho que poseen los docentes universitarios de exponer sus pensamientos, ideas, opiniones, por medio del su ejercicio docente. Y no solo a exponer sus ideas dentro del aula, sino a presentar los resultados de sus investigaciones, sin el temor a ser menospreciados o que se les impida presentar sus resultados.

		encaminadas a la mejor prestación del servicio docente. (Legislación Universitaria, de la Universidad de El Salvador).	
	VD. FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES.	<p>La formación profesional es una actividad cuyo objeto es descubrir y desarrollar las aptitudes humanas para una vida activa, productiva y satisfactoria. Además, la formación profesionalmente es simultáneamente tres cosas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Es una actividad de tipo educativo, que se orienta a proporcionar los conocimientos, habilidades y destrezas necesarios para desempeñarse en el mercado de trabajo. -Es una actividad vinculada a los procesos de transferencias, innovación y desarrollo de tecnología. -La formación profesional es un hecho laboral y, como tal, posee un lugar indiscutible dentro de las relaciones de trabajo. (Casanova, 2003). 	La formación profesional es la que tiene como objetivo desarrollar en los individuos las capacidades, psicológicas, actitudinales, aptitudinales, cognitivas para que el individuo se desarrolle de manera eficiente en el mercado laboral.
HE1. A mayor uso de la libertad de cátedra más efectivo será el rendimiento académico de los estudiantes.	VD1. Rendimiento académico.	El propósito del rendimiento académico es alcanzar una meta educativa, un aprendizaje. En tal sentido son varios los componentes del complejo unitario llamado rendimiento. Son procesos de aprendizaje que promueve la escuela e implican la transformación de un estado determinado en un estado nuevo;	El rendimiento académico es la asimilación de contenidos de los programas de estudio que se desarrollan en el aula de clase, cuyo principal exponente es el profesor y cuyo receptor es el estudiante y que al final de un determinado tiempo, el docente evalúa los contenidos asimilados por los estudiantes.

		se alcanza con la integridad en una unidad diferente con elementos cognitivos y de estructura. El rendimiento varía de acuerdo con las circunstancias, condiciones orgánicas y ambientales que determinan las aptitudes y experiencias (Lamas, 2015).	
HE2. A mayor uso de la libertad de cátedra, mayor será la producción de pensamiento crítico en los estudiantes.	VD2. Producción de pensamiento crítico.	El pensamiento crítico es ese modo de pensar –sobre cualquier tema, contenido o problema- en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar al someterlas a estándares intelectuales. En resumen, el pensamiento crítico es auto-dirigido, auto-disciplinado, auto-regulado y auto-corregido. (Paul & Elder, 2003).	El pensamiento crítico es la forma en la que el individuo razona, analiza, piensa sobre un determinado tema, resultando que el individuo aumente y mejore la calidad de su pensamiento.
HE3. A mayor uso de la libertad de cátedra, mayor será la participación social de los estudiantes.	VD3. Aplica lo aprendido en beneficio social.	Los Servicios Sociales son servicios técnicos, prestados al público o a determinados sectores del mismo, de una manera regular y continua, por las más diversas organizaciones públicas o privadas, con el fin de lograr o aumentar el Bienestar Social. (Martinez, 2014).	El beneficio social es la aplicación de los conocimientos adquiridos en el aula pero no aplicados en el ambiente laboral, sino trasciende y va orientado y aplicado en beneficio de la sociedad.

Fuente: *Elaboración propia*

3.8.3 Construcción de las relaciones X –Y

Tabla 6. Tabla de variables con sus indicadores

X ES IGUAL A “LIBERTAD DE CÁTEDRA”	Y ES IGUAL A “FORMACIÓN PROFESIONAL”
<p>X1= VI Libertad de cátedra</p> <p>X. 1.1 Planeación didáctica</p> <p>X. 1.2 Utilización de metodologías variadas</p> <p>X. 1.3 Respeto del ritmo de aprendizaje</p> <p>X.1.4 Evaluación en función a los indicadores de la enseñanza</p> <p>X.1.5 Creatividad en la orientación para la solución de problemas</p> <p>X. 1.6 Enseñanza</p> <p>X. 1.7 Investigación científica</p> <p>X. 1.8 Proyección Social</p>	<p>Y1 = VD1. Rendimiento académico</p> <p>Y.1.1 Calificaciones de los estudiantes (Aprobación o reprobación)</p> <p>Y.1.2 Nivel de participación de los estudiantes durante las cátedras</p> <p>Y.1.3 Aprendizaje colaborativo</p>
	<p>Y2 = VD2. Producción de pensamiento crítico</p> <p>Y.2.1 Cantidad de ensayos escritos</p> <p>Y.2.2 Cantidad de ensayos publicados</p> <p>Y.2.3 Participación de los estudiantes en debates y discusiones académico - científicas</p>
	<p>Y3 = VD3. Aplica lo aprendido en beneficio social</p> <p>Y.3.1 Proyectos Sociales fuera del aula</p> <p>Y.3.2 Proyectos sociales fuera de la universidad</p>

Fuente: Elaboración propia

CONSTRUCCIÓN DE LAS RELACIONES X –Y

Tabla 7. Construcción, Relaciones X-Y

X ES IGUAL A LA VI	Y ES IGUAL A LA VD.
<p>X1 = VI. Libertad de Cátedra</p> <p>X. 1.1 Planeación didáctica X. 1.2 Utilización de metodologías variadas X. 1.3 Respeto del ritmo de aprendizaje X.1.4 Evaluación en función a los indicadores de la enseñanza X. 1.5 Creatividad en la orientación para la solución de problemas X. 1.6 Enseñanza X. 1.7 Investigación científica X. 1.8 Proyección Social</p>	<p>Y1 = VD1. Rendimiento académico</p> <p>Y.1.1 Calificaciones de los estudiantes (Aprobación o reprobación) Y.1.2 Nivel de participación de los estudiantes durante las cátedras Y.1.3 Aprendizaje colaborativo</p>
<p>X2 = VI. Libertad de Cátedra</p> <p>X. 1.1 Planeación didáctica X. 1.2 Utilización de metodologías variadas X. 1.3 Respeto del ritmo de aprendizaje X.1.4 Evaluación en función a los indicadores de la enseñanza X. 1.5 Creatividad en la orientación para la solución de problemas X. 1.6 Enseñanza X. 1.7 Investigación científica X. 1.8 Proyección Social</p>	<p>Y2 = VD2. Producción de pensamiento crítico</p> <p>Y.2.1 Cantidad de ensayos escritos Y.2.2 Cantidad de ensayos publicados Y.2.3 Participación de los estudiantes en debates y discusiones académico - científicas</p>
<p>X3 =VI. Libertad de Cátedra</p> <p>X. 1.1 Planeación didáctica X. 1.2 Utilización de metodologías variadas X. 1.3 Respeto del ritmo de aprendizaje X.1.4 Evaluación en función a los indicadores de la enseñanza X. 1.5 Creatividad en la orientación para la solución de problemas X. 1.6 Enseñanza X. 1.7 Investigación científica X. 1.8 Proyección Social</p>	<p>Y3 = VD3. Aplica lo aprendido en beneficio social</p> <p>Y.3.1 Proyectos Sociales fuera del aula Y.3.2 Proyectos sociales fuera de la universidad</p>

Fuente: Elaboración propia

Cuadro de relaciones de variables

Tabla 8. Relaciones de Variables X-Y

Variable Independiente	Variable dependiente
X. 1.1 Planeación didáctica	Y.1.1 Calificaciones de los estudiantes (Aprobación o reprobación) Y.1.2 Nivel de participación de los estudiantes durante las cátedras Y.1.3 Aprendizaje colaborativo
X. 1.2 Utilización de metodologías variadas	Y.1.2 Nivel de participación de los estudiantes durante las cátedras Y.1.3 Aprendizaje colaborativo Y.2.3 Participación de los estudiantes en debates y discusiones académico – científicas
X. 1.3 Respeto del ritmo de aprendizaje	Y.1.1 Calificaciones de los estudiantes (Aprobación o reprobación) Y.1.2 Nivel de participación de los estudiantes durante las cátedras Y.1.3 Aprendizaje colaborativo
X.1.4 Evaluación en función a los indicadores de la enseñanza	Y.1.1 Calificaciones de los estudiantes (Aprobación o reprobación) Y.1.2 Nivel de participación de los estudiantes durante las cátedras Y.1.3 Aprendizaje colaborativo
X. 1.6 Creatividad en la orientación para la solución de problemas	Y.1.2 Nivel de participación de los estudiantes durante las cátedras Y.3.1 Proyectos Sociales fuera del aula Y.3.2 Proyectos sociales fuera de la universidad
X. 1.7 Enseñanza	Y.1.1 Calificaciones de los estudiantes (Aprobación o reprobación) Y.1.2 Nivel de participación de los estudiantes durante las cátedras Y.1.3 Aprendizaje colaborativo Y.2.3 Participación de los estudiantes en debates y discusiones académico – científicas Y.3.1 Proyectos sociales fuera del aula Y.3.2 Proyectos sociales fuera de la universidad
X. 1.8 Investigación científica	Y.2.1 Cantidad de ensayos escritos Y.2.2 Cantidad de ensayos publicados Y.2.3 Participación de los estudiantes en debates y discusiones académico – científicas
X. 1.9 Proyección Social	Y.3.1 Proyectos sociales fuera del aula Y.3.2 Proyectos sociales fuera de la universidad Y.2.2 Cantidad de ensayos publicados Y.2.3 Participación de los estudiantes en debates y discusiones académico – científicas

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Este capítulo contiene primeramente una tabla general de vaciado de datos de estudiantes y la presentación de resultados; luego, una tabla general de vaciado de datos de docentes con sus respectivos resultados; después, la presentación de resultados de entrevistas a docentes expertos y su discusión; finalmente, la prueba de hipótesis investigativa.

4.1 Tabla general de vaciado de datos de estudiantes

A continuación, se muestra la tabla general de vaciado de datos de las encuestas que se hicieron a los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Los criterios que se muestran en las tablas son:

N=NUNCA, AV=ALGUNAS VECES, CS=CASI SIEMPRE, S=SIEMPRE

Tabla 9. Vaciado de datos, rubro estudiantes

No. de pregunta	Pregunta	N	%	AV	%	CS	%	S	%
VI. Libertad de cátedra									
1	El docente presenta los objetivos de aprendizaje de la materia	4	2%	51	8%	34	8%	17	7%
2	Existe el respeto del docente al ritmo de aprendizaje de los estudiantes	8	4%	41	7%	36	8%	21	9%
3	La evaluación que realiza el docente es apegada a lo desarrollado en clase	6	3%	31	5%	40	9%	29	12%

4	El docente orienta en la solución de problemas áulicos	9	5%	52	8%	34	8%	11	5%
5	Se evidencia la planificación del docente al impartir sus clases	5	3%	42	7%	45	10%	14	6%
6	Considera que la libertad de cátedra del docente influye en su rendimiento académico	9	5%	28	5%	32	7%	37	15%
7	El docente hace uso de metodologías variadas	13	7%	49	8%	30	7%	14	6%
8	Se evidencia la investigación científica por parte del docente	16	8%	43	7%	34	8%	13	5%
9	El docente promueve la investigación científica en los estudiantes	8	4%	49	8%	32	7%	17	7%
10	Se promueve la elaboración de artículos académicos-científicos	25	13%	39	6%	34	8%	8	3%
11	Se promueve la publicación de artículos académicos-científicos	40	21%	40	6%	22	5%	4	2%
12	El docente promueve la participación social de los estudiantes	9	5%	36	6%	39	9%	22	9%
13	El docente ha escrito artículos académicos-científicos	20	10%	53	9%	16	4%	17	7%

14	El docente ha publicado artículos académicos-científicos	21	11%	62	10%	8	2%	15	6%
TOTAL		193	100%	616	100%	436	100%	239	100%
VD1. Rendimiento Académico									
15	Considera que el aprendizaje colaborativo influye en su rendimiento académico	5	36%	25	32%	38	57%	38	73%
17	Existe un alto nivel de participación durante las clases	9	64%	54	68%	29	43%	14	27%
TOTAL		14	100%	79	100%	67	100%	52	100%
VD2. Producción de pensamiento Crítico									
16	Se evidencia entre sus compañeros la producción de pensamiento crítico	9	7%	43	28%	40	41%	14	30%
18	Se promueve la participación en debates y discusiones académico-científicas	6	5%	55	35%	30	31%	15	33%
19	Durante su carrera, usted ha escrito artículos o ensayos académico-científicos	39	31%	39	25%	18	18%	10	22%
20	Durante su carrera, usted ha publicado	70	56%	19	12%	10	10%	7	15%

	artículos o ensayos académico-científicos								
TOTALES		124	100%	156	100%	98	100%	46	100%
VD3. Aplica lo aprendido en beneficio social									
21	Ha participado en proyectos sociales en la universidad o fuera de ella	15	75%	51	59%	24	34%	16	46%
TOTALES		15	100%	51	100%	24	100%	16	100%
TOTALES GLOBALES		346	100%	902	100%	625	100%	353	100%

Fuente: Elaboración propia

4.2

Presentación de resultados por rubro aplicado a estudiantes

4.2.1 Rubro instrumentos de la variable independiente, libertad de cátedra.

Primer año

Tabla 10. Resultados variable independiente, estudiantes de primer año

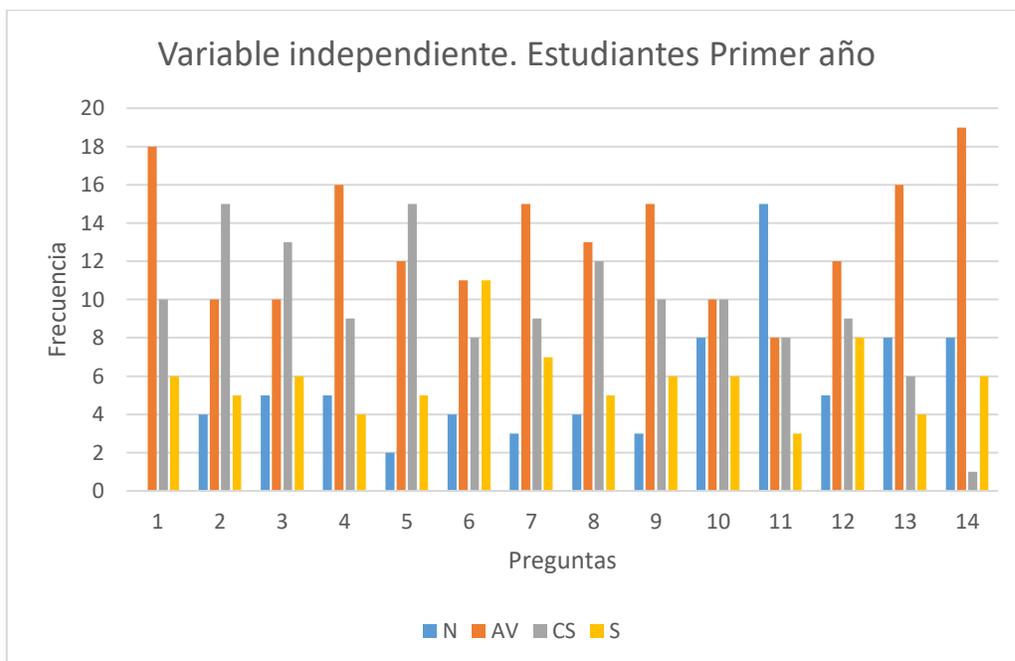
No. de pregunta	Pregunta	N	%	AV	%	CS	%	S	%
VI. Libertad de cátedra									
1	El docente presenta los objetivos de aprendizaje de la materia	0	0%	18	10%	10	7%	6	7%
2	Existe el respeto del docente al ritmo de aprendizaje de los estudiantes	4	5%	10	5%	15	11%	5	6%

3	La evaluación que realiza el docente es apegada a lo desarrollado en clase	5	7%	10	5%	13	10%	6	7%
4	El docente orienta en la solución de problemas áulicos	5	7%	16	9%	9	7%	4	5%
5	Se evidencia la planificación del docente al impartir sus clases	2	3%	12	6%	15	11%	5	6%
6	Considera que la libertad de cátedra del docente influye en su rendimiento académico	4	5%	11	6%	8	6%	11	13%
7	El docente hace uso de metodologías variadas	3	4%	15	8%	9	7%	7	9%
8	Se evidencia la investigación científica por parte del docente	4	5%	13	7%	12	9%	5	6%
9	El docente promueve la investigación científica en los estudiantes	3	4%	15	8%	10	7%	6	7%

10	Se promueve la elaboración de artículos académico-científicos	8	11%	10	5%	10	7%	6	7%
11	Se promueve la publicación de artículos académico-científicos	15	20%	8	4%	8	6%	3	4%
12	El docente promueve la participación social de los estudiantes	5	7%	12	6%	9	7%	8	10%
13	El docente ha escrito artículos académico-científicos	8	11%	16	9%	6	4%	4	5%
14	El docente ha publicado artículos académico-científicos	8	11%	19	10%	1	1%	6	7%
TOTAL		74	100%	185	100.0%	135	100%	82	100%

Fuente: Elaboración propia

Gráfico



Análisis

El gráfico indica una mayor tendencia de los estudiantes a responder con la opción de “Algunas Veces” ante preguntas tales como: preg. 1. ¿El docente presenta los objetivos de aprendizaje de la materia? (18 E. de 34), preg. 4. ¿El docente orienta en la solución de problemas áulicos? (16 E. de 34), preg. 7. ¿El docente hace uso de metodologías variadas? (15 E. de 34), preg. 9. ¿El docente promueve la investigación científica en los estudiantes? (15 E. de 34), preg. 13. ¿El docente ha escrito artículos académicos-científicos? (16 E. de 34) y preg. 14. ¿El docente ha publicado artículos académicos-científicos? (19 E. de 34). Lo cual representa más de la mitad de los estudiantes encuestados respondiendo de esa manera (54%) el resto del porcentaje se distribuye en las otras opciones. Por lo que es necesario hacer una reflexión por parte del docente en estas áreas de desempeño.

Segundo año

Tabla 11. Resultados variable independiente, estudiantes de segundo año

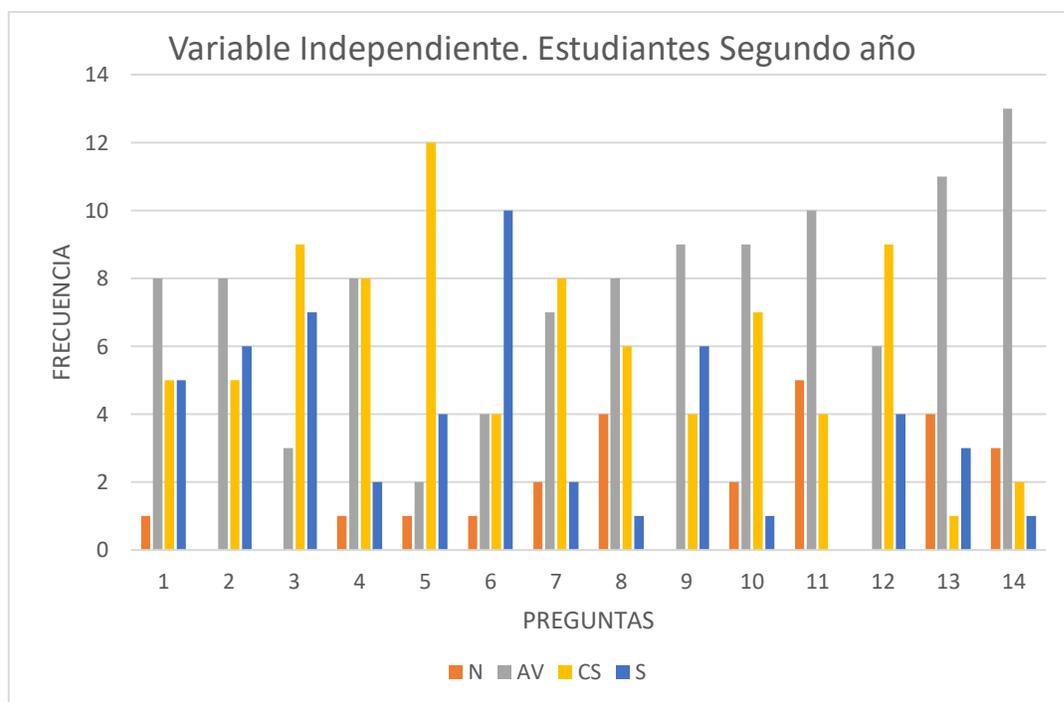
No. de pregunta	Pregunta	N	%	AV	%	CS	%	S	%
VI. Libertad de cátedra									
1	El docente presenta los objetivos de aprendizaje de la materia	1	4.2%	8	7.5%	5	6.0%	5	10%
2	Existe el respeto del docente al ritmo de aprendizaje de los estudiantes	0	0.0%	8	7.5%	5	6.0%	6	12%
3	La evaluación que realiza el docente es apegada a lo desarrollado en clase	0	0.0%	3	2.8%	9	10.7%	7	13%
4	El docente orienta en la solución de problemas áulicos	1	4.2%	8	7.5%	8	9.5%	2	4%
5	Se evidencia la planificación del docente al impartir sus clases	1	4.2%	2	1.9%	12	14.3%	4	8%
6	Considera que la libertad de cátedra del docente	1	4.2%	4	3.8%	4	4.8%	10	19%

	influye en su rendimiento académico								
7	El docente hace uso de metodologías variadas	2	8.3%	7	6.6%	8	9.5%	2	4%
8	Se evidencia la investigación científica por parte del docente	4	16.7%	8	7.5%	6	7.1%	1	2%
9	El docente promueve la investigación científica en los estudiantes	0	0.0%	9	8.5%	4	4.8%	6	12%
10	Se promueve la elaboración de artículos académico-científicos	2	8.3%	9	8.5%	7	8.3%	1	2%
11	Se promueve la publicación de artículos académicos-científicos	5	20.8%	10	9.4%	4	4.8%	0	0%
12	El docente promueve la participación social de los estudiantes	0	0.0%	6	5.7%	9	10.7%	4	8%

13	El docente ha escrito artículos académico-científicos	4	16.7%	11	10.4%	1	1.2%	3	6%
14	El docente ha publicado artículos académico-científicos	3	12.5%	13	12.3%	2	2.4%	1	2%
TOTAL		24	100%	106	100.0%	84	100%	52	100%

Fuente: Elaboración propia

Gráfico



Análisis

Se evidencia una mayor tendencia de los estudiantes a responder con las opciones de “Algunas Veces”, “Casi Siempre” y “Siempre” ante preguntas tales como: preg. 5. ¿Se evidencia la planificación del docente al impartir sus clases? (12 E. de 19, casi siempre), preg. 6. ¿Considera que la libertad de cátedra del docente influye en su rendimiento académico? (10 E. de 19, siempre), preg. 11. ¿Se promueve la publicación de artículos académico-científicos? (10 E. de 19, algunas veces), preg. 13. ¿El docente ha escrito artículos académicos-científicos? (11 E. de 19, algunas veces) y preg. 14. ¿El docente ha publicado artículos académicos-científicos? (13 E. de 19, algunas veces). Lo cual representa más de la mitad de los estudiantes encuestados respondiendo de esa manera (52 - 68%) el resto del porcentaje se distribuye en las otras opciones. Nos indica un desempeño docente aceptado por el grupo estudiantil.

Tercer año

Tabla 12. Resultados variable independiente, estudiantes de tercer año

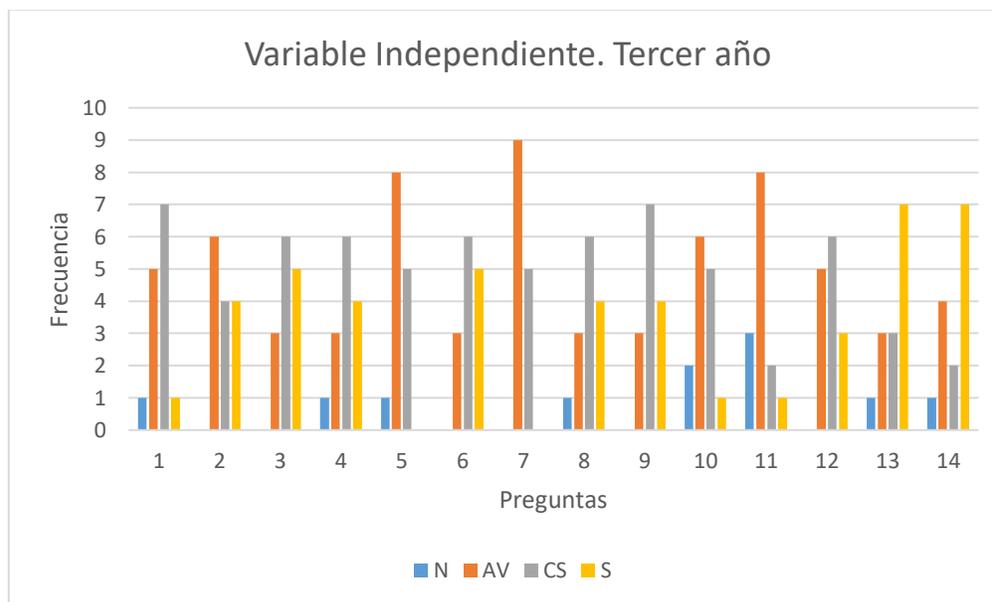
No. de pregunta	Pregunta	N	%	AV	%	CS	%	S	%
VI. Libertad de cátedra									
1	El docente presenta los objetivos de aprendizaje de la materia	1	9%	5	7%	7	10%	1	2%
2	Existe el respeto del docente al ritmo de aprendizaje de los estudiantes	0	0%	6	9%	4	6%	4	9%
3	La evaluación que realiza el docente es apegada a lo desarrollado en clase	0	0%	3	4%	6	9%	5	11%

4	El docente orienta en la solución de problemas áulicos	1	9%	3	4%	6	9%	4	9%
5	Se evidencia la planificación del docente al impartir sus clases	1	9%	8	12%	5	7%	0	0%
6	Considera que la libertad de cátedra del docente influye en su rendimiento académico	0	0%	3	4%	6	9%	5	11%
7	El docente hace uso de metodologías variadas	0	0%	9	13%	5	7%	0	0%
8	Se evidencia la investigación científica por parte del docente	1	9%	3	4%	6	9%	4	9%
9	El docente promueve la investigación científica en los estudiantes	0	0%	3	4%	7	10%	4	9%
10	Se promueve la elaboración de artículos académico-científicos	2	18%	6	9%	5	7%	1	2%
11	Se promueve la publicación de artículos académico-científicos	3	27%	8	12%	2	3%	1	2%

12	El docente promueve la participación social de los estudiantes	0	0%	5	7%	6	9%	3	7%
13	El docente ha escrito artículos académicos-científicos	1	9%	3	4%	3	4%	7	15%
14	El docente ha publicado artículos académico-científicos	1	9%	4	6%	2	3%	7	15%
TOTAL		11	100%	69	100%	70	100%	46	100%

Fuente: Elaboración propia

Gráfico



Análisis

Puede observarse en el gráfico un incremento a las respuestas de los estudiantes en la opción de “Algunas Veces” ante preguntas tales como: preg. 5. ¿Se evidencia la planificación del docente al impartir sus clases? (8 E. de 14), preg. 7. ¿El docente hace uso de metodologías variadas? (9 E. de 14), preg. 11. ¿Se promueve la publicación de artículos académicos-científicos? (8 E. de 14). Lo cual representa la tercera parte de los estudiantes encuestados respondiendo de esa manera (36%) Por lo que es necesario hacer una reflexión por parte del docente en estas áreas de desempeño, ya que no se afirma que este sea un desempeño constante.

Cuarto año

Tabla 13. Resultados variable independiente, estudiantes de cuarto año

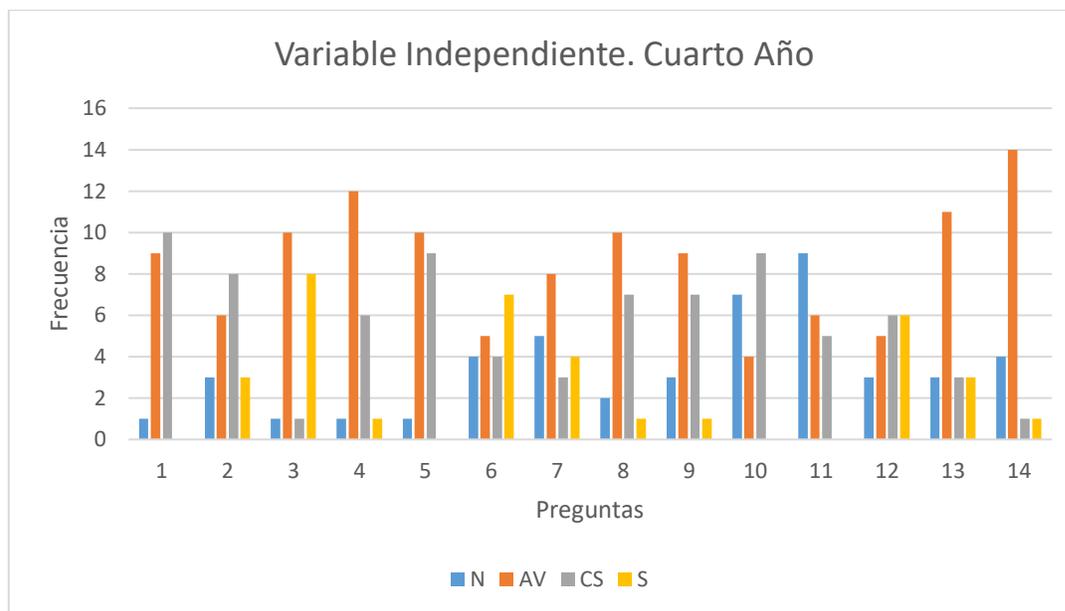
No. de pregunta	Pregunta	N	%	AV	%	CS	%	S	%
VI. Libertad de cátedra									
1	El docente presenta los objetivos de aprendizaje de la materia	1	2%	9	8%	10	13%	0	0%
2	Existe el respeto del docente al ritmo de aprendizaje de los estudiantes	3	6%	6	5%	8	10%	3	9%
3	La evaluación que realiza el docente es apegada a lo desarrollado en clase	1	2%	10	8%	1	1%	8	23%

4	El docente orienta en la solución de problemas áulicos	1	2%	12	10%	6	8%	1	3%
5	Se evidencia la planificación del docente al impartir sus clases	1	2%	10	8%	9	11%	0	0%
6	Considera que la libertad de cátedra del docente influye en su rendimiento académico	4	9%	5	4%	4	5%	7	20%
7	El docente hace uso de metodologías variadas	5	11%	8	7%	3	4%	4	11%
8	Se evidencia la investigación científica por parte del docente	2	4%	10	8%	7	9%	1	3%
9	El docente promueve la investigación científica en los estudiantes	3	6%	9	8%	7	9%	1	3%
10	Se promueve la elaboración de artículos académico-científicos	7	15%	4	3%	9	11%	0	0%

11	Se promueve la publicación de artículos académico-científicos	9	19%	6	5%	5	6%	0	0%
12	El docente promueve la participación social de los estudiantes	3	6%	5	4%	6	8%	6	17%
13	El docente ha escrito artículos académico-científicos	3	6%	11	9%	3	4%	3	9%
14	El docente ha publicado artículos académico-científicos	4	9%	14	12%	1	1%	1	3%
TOTAL		47	100%	119	100.0%	79	100%	35	100%

Fuente: Elaboración propia

Gráfico



Análisis

El gráfico nos indica una creciente en las respuestas (pasa de la mitad) de los estudiantes seleccionados de este grupo, eligiendo la opción “Algunas Veces” ante preguntas tales como: preg. 3. ¿La evaluación que realiza el docente es apegada a lo desarrollado en clase? (10 E. de 20), preg. 4. ¿El docente orienta en la solución de problemas áulicos? (12 E. de 20), preg. 5. ¿Se evidencia la planificación del docente al impartir sus clases? (10 E. de 20), preg. 8. ¿Se evidencia la investigación científica por parte del docente? (10 E. de 20), preg. 13. ¿El docente ha escrito artículos académicos-científicos? (11 E. de 20), preg. 14. ¿El docente ha publicado artículos académicos-científicos? (14 E. de 20). Lo cual representa más de la mitad de los estudiantes encuestados respondiendo de esa manera (55%) Por lo que es necesario hacer una reflexión por parte del docente en estas áreas de desempeño, ya que no se afirma que este sea un desempeño constante.

Quinto año

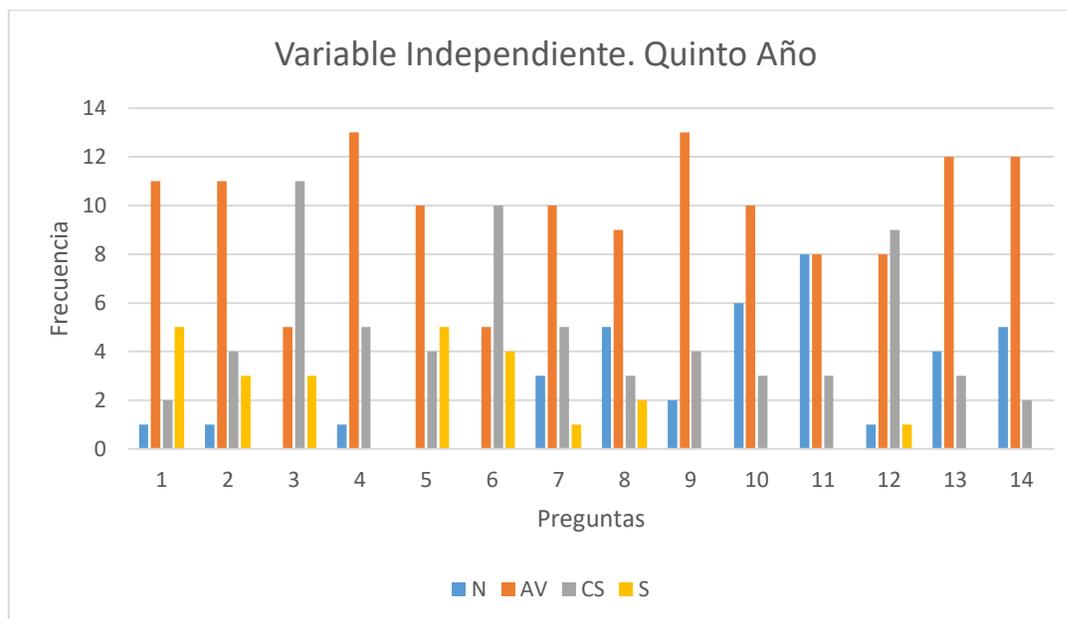
Tabla 14. Resultados variable Independiente, estudiantes de quinto año

No. de pregunta	Pregunta	N	%	AV	%	CS	%	S	%
VI. Libertad de cátedra									
1	El docente presenta los objetivos de aprendizaje de la materia	1	3%	11	8%	2	3%	5	21%
2	Existe el respeto del docente al ritmo de aprendizaje de los estudiantes	1	3%	11	8%	4	6%	3	13%
3	La evaluación que realiza el docente es apegada a lo desarrollado en clase	0	0%	5	4%	11	16%	3	13%
4	El docente orienta en la solución de problemas áulicos	1	3%	13	9%	5	7%	0	0%
5	Se evidencia la planificación del docente al impartir sus clases	0	0%	10	7%	4	6%	5	21%
6	Considera que la libertad de cátedra del docente influye en su rendimiento académico	0	0%	5	4%	10	15%	4	17%
7	El docente hace uso de metodologías variadas	3	8%	10	7%	5	7%	1	4%

8	Se evidencia la investigación científica por parte del docente	5	14%	9	7%	3	4%	2	8%
9	El docente promueve la investigación científica en los estudiantes	2	5%	13	9%	4	6%	0	0%
10	Se promueve la elaboración de artículos académico-científicos	6	16%	10	7%	3	4%	0	0%
11	Se promueve la publicación de artículos académico-científicos	8	22%	8	6%	3	4%	0	0%
12	El docente promueve la participación social de los estudiantes	1	3%	8	6%	9	13%	1	4%
13	El docente ha escrito artículos académico-científicos	4	11%	12	9%	3	4%	0	0%
14	El docente ha publicado artículos académico-científicos	5	14%	12	9%	2	3%	0	0%
TOTAL		37	100%	137	100%	68	100%	24	100%

Fuente: Elaboración propia

Gráfico



Análisis

El gráfico indica una mayor tendencia de los estudiantes a responder con la opción “Algunas Veces” ante preguntas tales como: preg. 1. ¿El docente presenta los objetivos de aprendizaje de la materia? (11 E. de 19), preg. 2. ¿Existe respeto del docente al ritmo de aprendizaje de los estudiantes? (11 E. de 19), preg. 4. ¿El docente orienta en la solución de problemas áulicos? (13 E. de 19), preg. 9. ¿El docente promueve la investigación científica en los estudiantes? (13 E. de 19), preg. 13. ¿El docente ha escrito artículos académicos-científicos? (12 E. de 19), preg. 14. ¿El docente ha publicado artículos académicos-científicos? (12 E. de 19). Lo cual representa más de la mitad de los estudiantes encuestados respondiendo de esa manera (52%). Por lo que puede realizarse una reflexión en las áreas de estos desempeños, ya que no se afirma que estos sean constantes; de acuerdo a la percepción estudiantil.

4.2.2 Rubro instrumentos de la variable dependiente, rendimiento académico

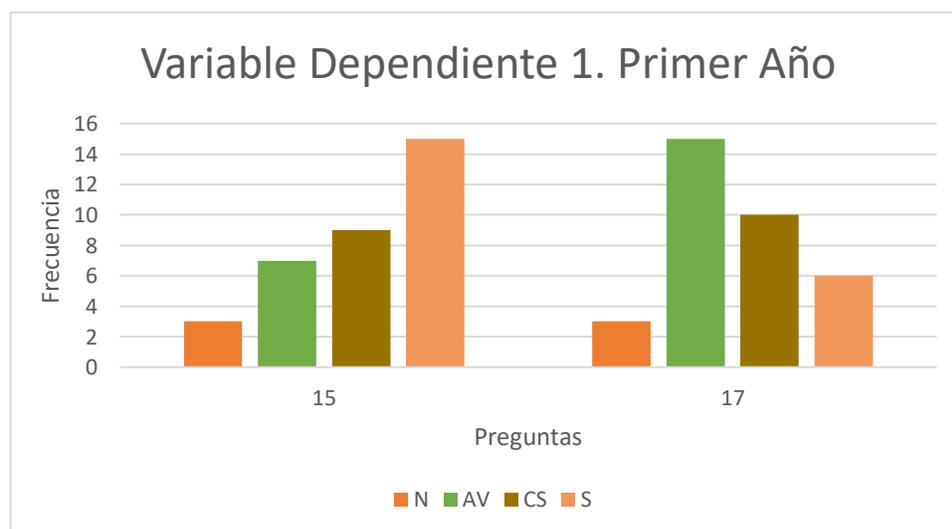
Primer año

Tabla 15. Resultados variable dependiente rendimiento académico, estudiantes de primer año

VD1. Rendimiento Académico									
No. de pregunta	Pregunta	N	%	AV	%	CS	%	S	%
15	Considera que el aprendizaje colaborativo influye en su rendimiento académico	3	50%	7	32%	9	47%	15	71%
17	Existe un alto nivel de participación durante las clases	3	50%	15	68%	10	53%	6	29%
TOTAL		6	100%	22	100%	19	100%	21	100%

Fuente: Elaboración propia

Gráfico



Análisis

Podemos observar en el gráfico de acuerdo a la preg. 15 ¿Considera que el aprendizaje colaborativo influye en su rendimiento académico? que existe un considerable número de estudiantes (15 E. de 34) que manifiestan “siempre” como respuesta; no obstante, en la pregunta 17 “Algunas veces” fue la respuesta mayormente puntuada. preg. 17 ¿Existe un alto nivel de participación durante las clases? (15 E. de 34). Esto indica que en virtud a la participación en clases por parte de los estudiantes como indicadores de rendimiento académico este, debe mejorarse, pues no se evidencia como elemento favorable y que así mismo, el estudiantado mantiene la expectativa que el aprendizaje colaborativo sea potenciado, ya que este influye en su rendimiento académico.

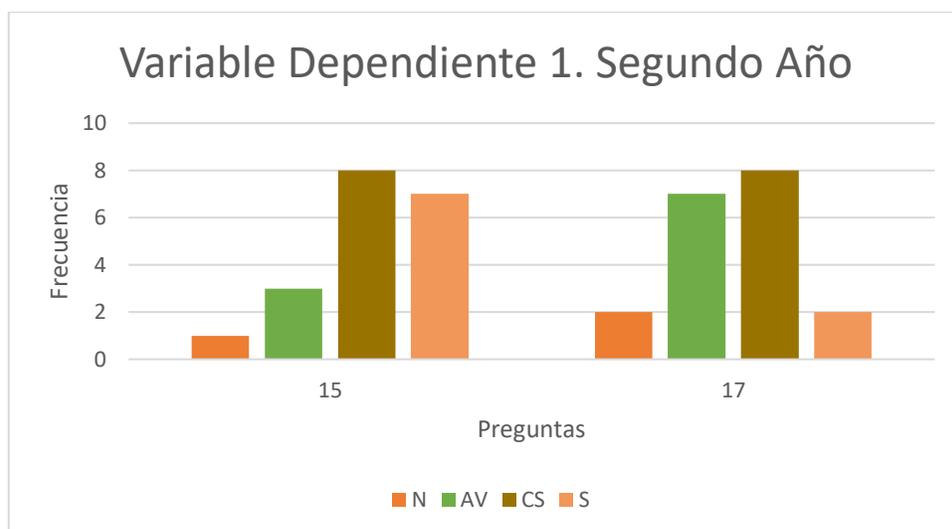
Segundo año

Tabla 16. Resultados variable dependiente, rendimiento académico, estudiantes segundo año

VD1. Rendimiento Académico									
No. de pregunta	Pregunta	N	%	AV	%	CS	%	S	%
15	Considera que el aprendizaje colaborativo influye en su rendimiento académico	1	33%	3	27%	8	29%	7	47%
17	Existe un alto nivel de participación durante las clases	2	67%	7	64%	8	29%	2	13%
TOTAL		3	100%	10	91%	16	57%	9	60%

Fuente: Elaboración propia

Gráfico



Análisis

En correspondencia al gráfico se evidencia con este grupo de estudiantes una inclinación a responder en mayor frecuencia como “Casi siempre” a las dos preguntas que conforman este rubro: preguntas 15 y 17. preg. 15 ¿Considera que el aprendizaje colaborativo influye en su rendimiento académico? (8 E. de 19), preg. 17 ¿Existe un alto nivel de participación durante las clases? (8 E. de 19). Quiere decir entonces que este grupo tiene una buena percepción en cuanto al rendimiento académico del mismo en virtud a la participación, en clases por parte de los estudiantes y al aprendizaje colaborativo, el cual influye en su aprendizaje.

Tercer año

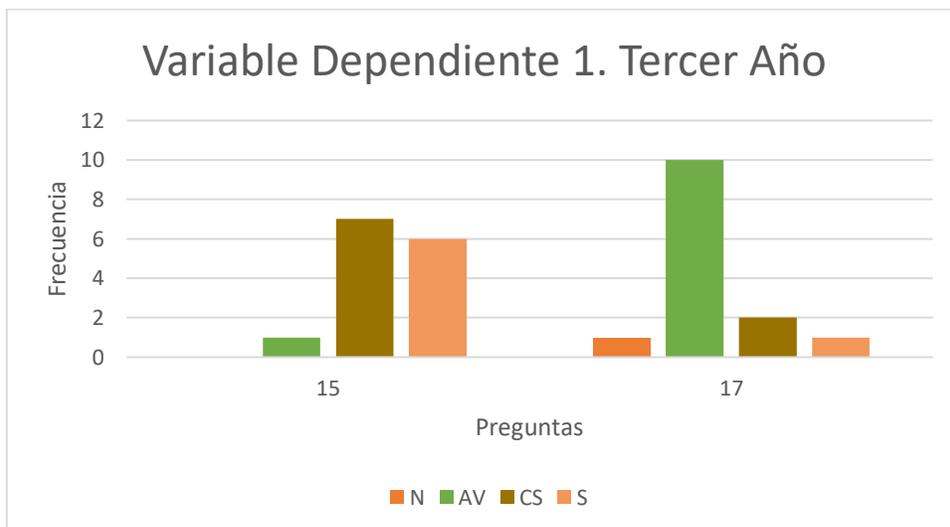
Tabla 17. Resultados variable dependiente, rendimiento académico, estudiantes tercer año

VD1. Rendimiento Académico									
No. de pregunta	Pregunta	N	%	AV	%	CS	%	S	%
15	Considera que el aprendizaje colaborativo influye	0	0%	1	9%	7	78%	6	86%

	en su rendimiento académico								
17	Existe un alto nivel de participación durante las clases	1	100%	10	91%	2	22%	1	14%
TOTAL		1	100%	11	100%	9	100%	7	100%

Fuente: Elaboración propia

Gráfico



Análisis

Se puede observar en el gráfico de acuerdo a la preg. 15 el mayor número de frecuencia de estudiantes puntuando como respuestas “Casi siempre”. Preg 15 ¿Considera que el aprendizaje colaborativo influye en su rendimiento académico? (7 E. de 14); no obstante, una frecuencia muy alta también, en la pregunta 17 pero con su respuesta en “Algunas veces”; preg. 17 ¿Existe un alto nivel de participación durante las clases? (10 E. de 14), lo cual significa que, para este grupo, aunque el aprendizaje colaborativo es bueno; existe la necesidad de intervenir a favor del empoderamiento en la participación activa por parte del estudiantado en el desarrollo de las clases.

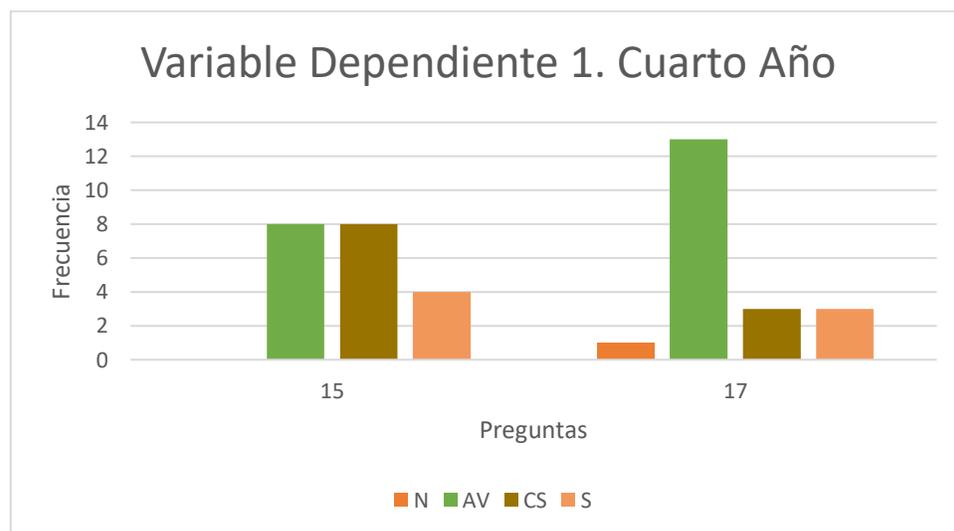
Cuarto año

Tabla 18. Resultados variable dependiente, rendimiento académico, estudiantes cuarto año

VD1. Rendimiento Académico									
No. de pregunta	Pregunta	N	%	AV	%	CS	%	S	%
15	Considera que el aprendizaje colaborativo influye en su rendimiento académico	0	0%	8	38%	8	73%	4	57%
17	Existe un alto nivel de participación durante las clases	1	100%	13	62%	3	27%	3	43%
TOTAL		1	100%	21	100.0%	11	100%	7	100%

Fuente: Elaboración propia

Gráfico



Análisis

En el gráfico se observa que este grupo de estudiantes, aunque aparecen respuestas frecuentes en la opción “Casi siempre”; la mayor tendencia se encuentra en “Algunas veces” a las dos preguntas que conforman este rubro: preguntas 15 y 17. preg. 15 ¿Considera que el aprendizaje colaborativo influye en su rendimiento académico? (8 E. de 20), preg. 17 ¿Existe un alto nivel de participación durante las clases? (13 E. de 20). Se advierte en ese sentido que a pesar que son estudiantes que cursan los niveles más altos en su carrera, existen falencias en esta área, pues son de cuarto año y se esperaría que los componentes del rendimiento académico como lo son la participación y el aprendizaje colaborativo, sean mayormente considerados positivamente por ellos. Por tanto, hacer una revisión objetiva al respecto y tomar acciones para modificar esta situación.

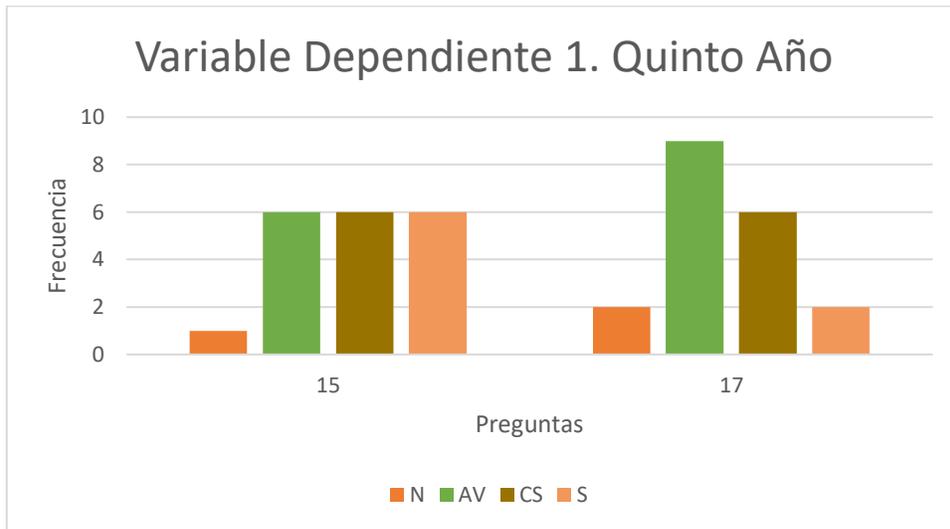
Quinto año

Tabla 19. Resultados variable dependiente, rendimiento académico, estudiantes quinto año

VD1. Rendimiento Académico									
No. de pregunta	Pregunta	N	%	AV	%	CS	%	S	%
15	Considera que el aprendizaje colaborativo influye en su rendimiento académico	1	33%	6	40%	6	50%	6	75%
17	Existe un alto nivel de participación durante las clases	2	67%	9	60%	6	50%	2	25%
TOTAL		3	100%	15	100%	12	100%	8	100%

Fuente: Elaboración propia

Gráfico



Análisis

En este gráfico se identifica un número considerable en la frecuencia de estudiantes puntuando como respuestas “Algunas veces” a la preg. 17. Preg. 17 ¿Existe un alto nivel de participación durante las clases? (9 E. de 19); no obstante, en la pregunta 15 ¿Considera que el aprendizaje colaborativo influye en su rendimiento académico? una frecuencia equitativa entre las opciones “Algunas veces” (6 E. de 19), “Casi siempre” (6 E. de 19) y “Siempre” (6 E. de 19). Esto significa que, de acuerdo a la valoración que este grupo realiza, debe mejorarse la participación de los estudiantes en clases como parte del rendimiento académico y que el aprendizaje colaborativo incide en el aprendizaje y formación de los futuros profesionales.

4.2.3 Rubro instrumentos de la variable dependiente, producción de pensamiento crítico

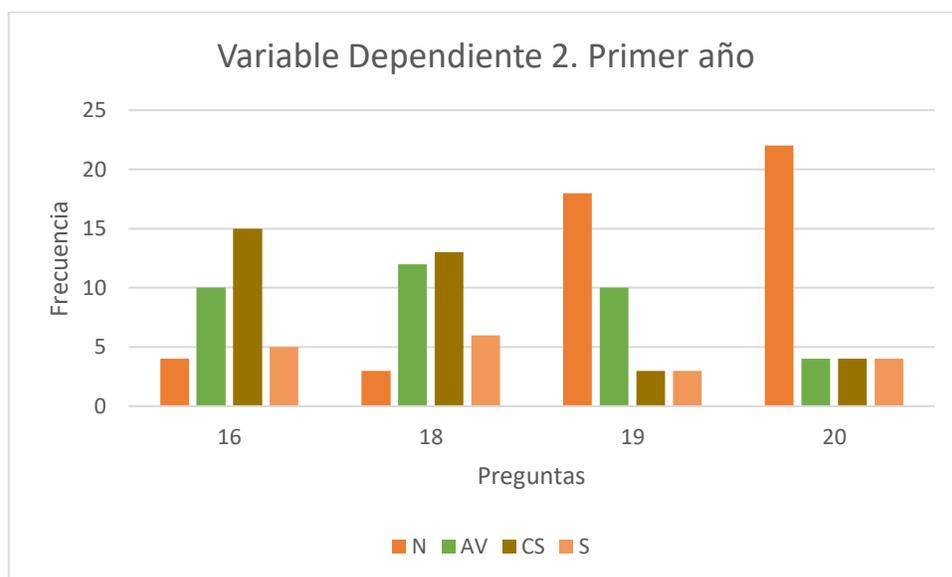
Primer Año

Tabla 20. Resultados variable dependiente, producción de pensamiento crítico, estudiantes primer año

VD2. Producción de pensamiento Crítico									
No. de pregunta	Pregunta	N	%	AV	%	CS	%	S	%
16	Se evidencia entre sus compañeros la producción de pensamiento crítico	4	9%	10	28%	15	43%	5	28%
18	Se promueve la participación en debates y discusiones académico-científicas	3	6%	12	33%	13	37%	6	33%
19	Durante su carrera, usted ha escrito artículos o ensayos académico-científicos	18	38%	10	28%	3	9%	3	17%
20	Durante su carrera, usted ha publicado artículos o ensayos académico-científicos	22	47%	4	11%	4	11%	4	22%
TOTALES		47	100%	36	100%	35	100%	18	100%

Fuente: Elaboración propia

Gráfico



Análisis

Se observa en el gráfico de acuerdo a las preguntas 16 y 18 una frecuencia muy significativa en las respuestas de este grupo de estudiantes en la opción de “Casi siempre”. Preg. 16 ¿Se evidencia entre sus compañeros la producción de pensamiento crítico? (15 E. de 34) y preg. 18 ¿Se promueve la participación en debates y discusiones académico-científicas? (13 E. de 34); sin embargo, en las preguntas 19 y 20 “Nunca” fue la respuesta mayormente puntuada. Preg. 19 ¿Durante su carrera, usted ha escrito artículos o ensayos académico-científicos? (18 E. de 34) y preg. 20 ¿Durante su carrera, usted ha publicado artículos o ensayos académico-científicos? (22 E. de 34). El grupo considera que los estudiantes tienen potencial para desarrollar un pensamiento crítico, pues lo ponen de manifiesto en actividades como lo son los debates y las discusiones de carácter académico-científicas, no así, las competencias de escribir y publicar artículos o ensayos académico-científicos que nunca lo hacen; motivo por el cual debe asumirse esta responsabilidad.

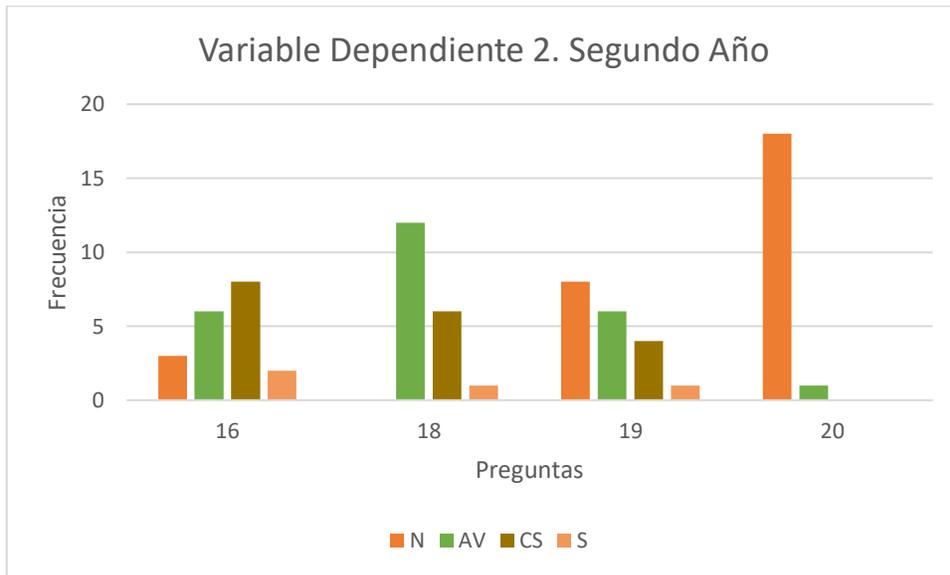
Segundo Año

Tabla 21. Resultados variable dependiente, producción de pensamiento crítico, estudiantes segundo año

VD2. Producción de pensamiento Crítico									
No. de pregunta	Pregunta	N	%	AV	%	CS	%	S	%
16	Se evidencia entre sus compañeros la producción de pensamiento crítico	3	10%	6	24%	8	44%	2	50%
18	Se promueve la participación en debates y discusiones académico-científicas	0	0%	12	48%	6	33%	1	25%
19	Durante su carrera, usted ha escrito artículos o ensayos académico-científicos	8	31%	6	24%	4	22%	1	25%
20	Durante su carrera, usted ha publicado artículos o ensayos académico-científicos	18	69%	1	4%	0	0%	0	0%
TOTALES		29	100%	25	76%	18	56%	4	50%

Fuente: Elaboración propia

Gráfico



Análisis

El gráfico indica de acuerdo a la pregunta 16 una frecuencia considerable en las respuestas de este grupo de estudiantes en la opción de “Casi siempre”. Preg. 16 ¿Se evidencia entre sus compañeros la producción de pensamiento crítico? (8 E. de 19); sin embargo, “Algunas veces” en la preg. 18 ¿Se promueve la participación en debates y discusiones académico-científicas? (12 E. de 19) y una frecuencia alta en “Nunca” en las preguntas 19 y 20. Preg. 19 ¿Durante su carrera, usted ha escrito artículos o ensayos académico-científicos? (8 E. de 19) y preg. 20 ¿Durante su carrera, usted ha publicado artículos o ensayos académico-científicos? (18 E. de 19). Para este grupo el pensamiento crítico está presente en cada estudiante, pero debería potenciarse más por medio de actividades académicas en que el estudiante sea participante activo; como también, que adquiera las competencias de escribir y publicar artículos o ensayos académico-científicos; actividad poco promocionada con el ejemplo.

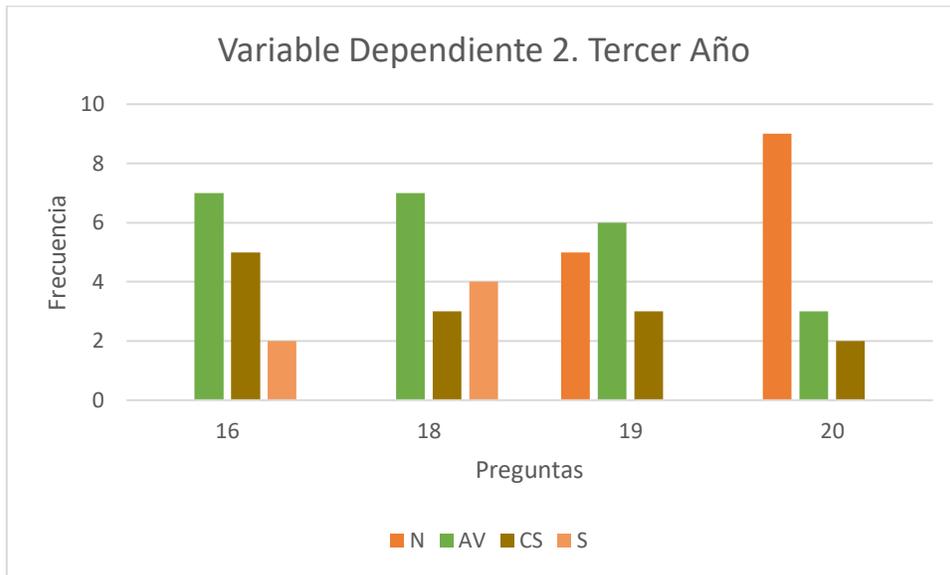
Tercer Año

Tabla 22. Resultados variable dependiente, producción de pensamiento crítico, estudiantes tercer año

VD2. Producción de pensamiento Crítico									
No. de pregunta	Pregunta	N	%	AV	%	CS	%	S	%
16	Se evidencia entre sus compañeros la producción de pensamiento crítico	0	0%	7	30%	5	38%	2	33%
18	Se promueve la participación en debates y discusiones académico-científicas	0	0%	7	30%	3	23%	4	67%
19	Durante su carrera, usted ha escrito artículos o ensayos académico-científicos	5	36%	6	26%	3	23%	0	0%
20	Durante su carrera, usted ha publicado artículos o ensayos académico-científicos	9	64%	3	13%	2	15%	0	0%
TOTALES		14	100%	23	100%	13	100%	6	100%

Fuente: Elaboración propia

Gráfico



Análisis

Según vemos en el gráfico hay una tendencia de los estudiantes a elegir como respuesta a las preguntas de este rubro; la opción de “Algunas veces” (preguntas 16,18 y 19) y “Nunca” (pregunta 20). Preg. 16 ¿Se evidencia entre sus compañeros la producción de pensamiento crítico? (7 E. de 14) y preg. 18 ¿Se promueve la participación en debates y discusiones académico-científicas? (7 E. de 14); Preg. 19 ¿Durante su carrera, usted ha escrito artículos o ensayos académico-científicos? (6 E. de 14) y preg. 20 ¿Durante su carrera, usted ha publicado artículos o ensayos académico-científicos? (9 E. de 14). A la luz de los resultados puede observarse que el grupo considera deficientes en los estudiantes, los componentes que comprende el pensamiento crítico de acuerdo a esta investigación; por lo que, de igual manera, deberían tomarse las consideraciones pertinentes.

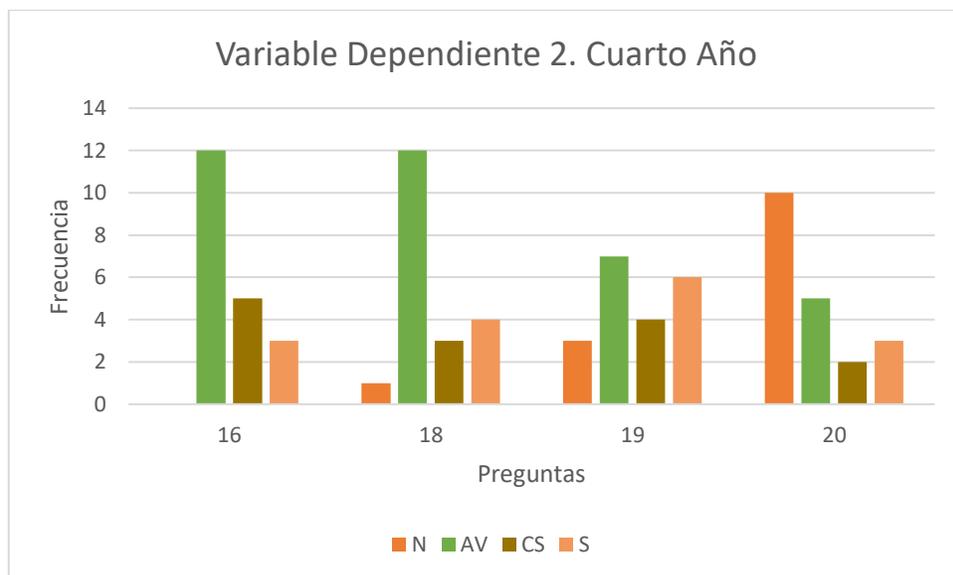
Cuarto Año

Tabla 23. Resultados variable dependiente, producción de pensamiento crítico, estudiantes cuarto año

VD2. Producción de pensamiento Crítico									
No. de la pregunta	Pregunta	N	%	AV	%	CS	%	S	%
16	Se evidencia entre sus compañeros la producción de pensamiento crítico	0	0%	12	33%	5	36%	3	19%
18	Se promueve la participación en debates y discusiones académico-científicas	1	7%	12	33%	3	21%	4	25%
19	Durante su carrera, usted ha escrito artículos o ensayos académico-científicos	3	21%	7	19%	4	29%	6	38%
20	Durante su carrera, usted ha publicado artículos o ensayos académico-científicos	10	71%	5	14%	2	14%	3	19%
TOTALES		14	100%	36	100%	14	100%	16	100%

Fuente: Elaboración propia

Gráfico



Análisis

De acuerdo a este gráfico existe una tendencia de los estudiantes a elegir como respuesta a las preguntas de este rubro; la opción de “Algunas veces” (preguntas 16,18 y 19) y “Nunca” (pregunta 20). Preg. 16 ¿Se evidencia entre sus compañeros la producción de pensamiento crítico? (12 E. de 20) y preg. 18 ¿Se promueve la participación en debates y discusiones académico-científicas? (12 E. de 20); Preg. 19 ¿Durante su carrera, usted ha escrito artículos o ensayos académico-científicos? (7 E. de 20) y preg. 20 ¿Durante su carrera, usted ha publicado artículos o ensayos académico-científicos? (10 E. de 20). Una observación rápida a estos resultados nos permite verificar como el grupo se muestra insatisfecho en cuanto a la adquisición del desarrollo del pensamiento racional y reflexivo durante su estadía formativa y profesional en la universidad; ya que sus respuestas en cuanto a la presencia de los componentes del pensamiento crítico (planteados) en los estudiantes oscilan con mayor frecuencia entre “Algunas veces” y “Nunca”.

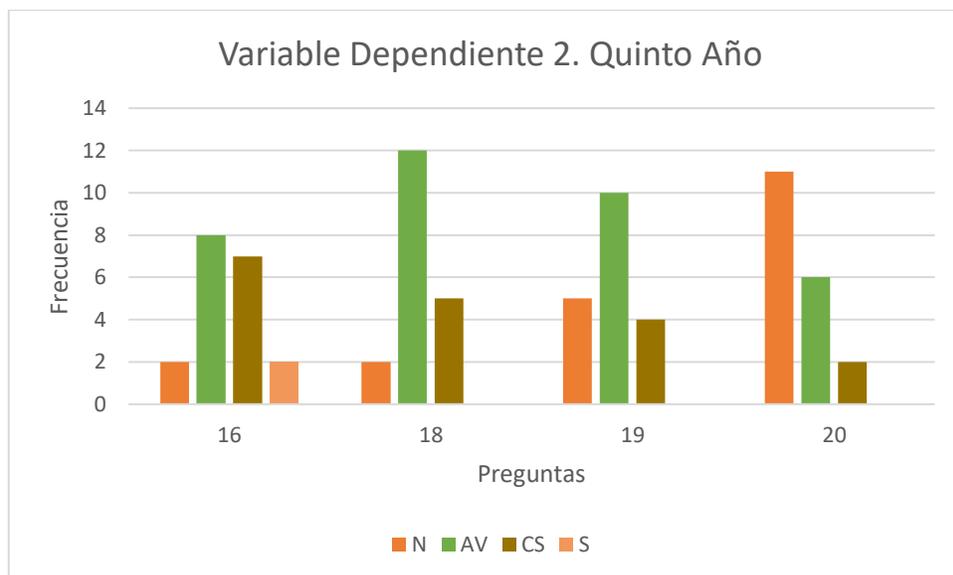
Quinto Año

Tabla 24. Resultados variable dependiente, producción de pensamiento crítico, estudiantes quinto año

VD2. Producción de pensamiento Crítico									
No. de pregunta	Pregunta	N	%	AV	%	CS	%	S	%
16	Se evidencia entre sus compañeros la producción de pensamiento crítico	2	10%	8	22%	7	39%	2	100%
18	Se promueve la participación en debates y discusiones académico-científicas	2	10%	12	33%	5	28%	0	0
19	Durante su carrera, usted ha escrito artículos o ensayos académico-científicos	5	25%	10	28%	4	22%	0	0
20	Durante su carrera, usted ha publicado artículos o ensayos académico-científicos	11	55%	6	17%	2	11%	0	0
TOTALES		20	100%	36	100%	18	100%	2	100%

Fuente: Elaboración propia

Gráfico



Análisis

Este gráfico indica una tendencia de los estudiantes a elegir como respuesta a las preguntas de este rubro; la opción de “Algunas veces” (preguntas 16,18 y 19) y “Nunca” (pregunta 20). Preg. 16 ¿Se evidencia entre sus compañeros la producción de pensamiento crítico? (8 E. de 19) y preg. 18 ¿Se promueve la participación en debates y discusiones académico-científicas? (12 E. de 19); Preg. 19 ¿Durante su carrera, usted ha escrito artículos o ensayos académico-científicos? (10 E. de 19) y preg. 20 ¿Durante su carrera, usted ha publicado artículos o ensayos académico-científicos? (11 E. de 19). Sus respuestas en cuanto a la presencia de los componentes del pensamiento crítico (planteados) en los estudiantes oscilan con mayor frecuencia entre “Algunas veces” y “Nunca”. Estos resultados nos permiten corroborar de acuerdo a la teoría como los bajos índices de producción académica y científica y, por tanto, del pensamiento crítico pueden explicarse en parte, desde las características de las prácticas de la lectura y la escritura que se promueven en nuestras universidades.

4.2.4 Rubro instrumentos aplica lo aprendido en beneficio social

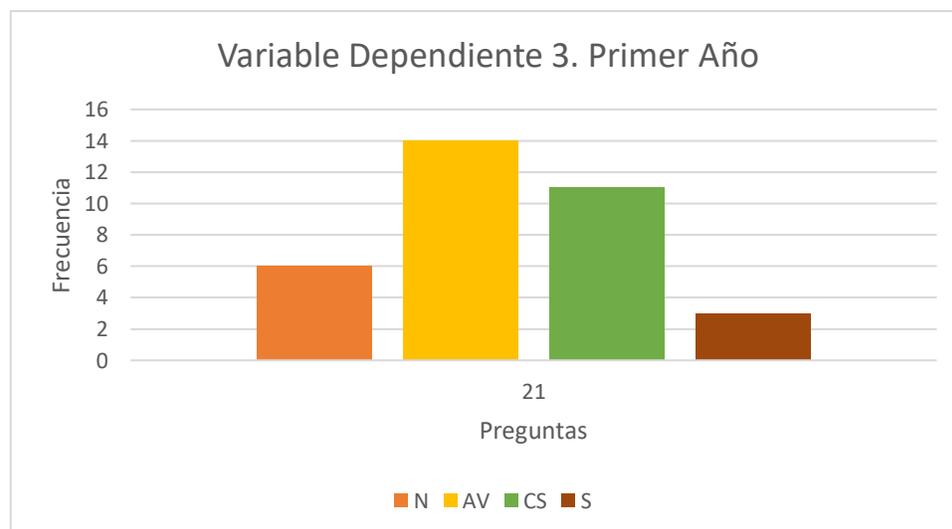
Primer año

Tabla 25. Resultados variable dependiente, aplica lo aprendido en beneficio social, primer año

VD3. Aplica lo aprendido en beneficio social									
No. de pregunta	Pregunta	N	%	AV	%	CS	%	S	%
21	Ha participado en proyectos sociales en la universidad o fuera de ella.	6	100%	14	100%	11	100%	3	100%
TOTALES		6	100%	14	100%	11	100%	3	100%

Fuente: Elaboración propia

Gráfico



Análisis

En la pregunta 21 ¿Ha participado en proyectos sociales en la universidad o fuera de ella? puede observarse que a pesar que hay frecuencias puntuando en la opción de “Nunca” (6 E. de 34), existe frecuencias altas en las otras opciones: “Algunas

veces” (14 E. de 34) y “Casi siempre” (11 E. de 34); lo que significa que es un indicador bien evaluado ya que, este es un grupo de estudiantes que recién inicia su formación profesional en la universidad y por lo general es característico que este tipo de actividades se desarrollen con mayor intensidad en los niveles intermedios y superiores de la carrera.

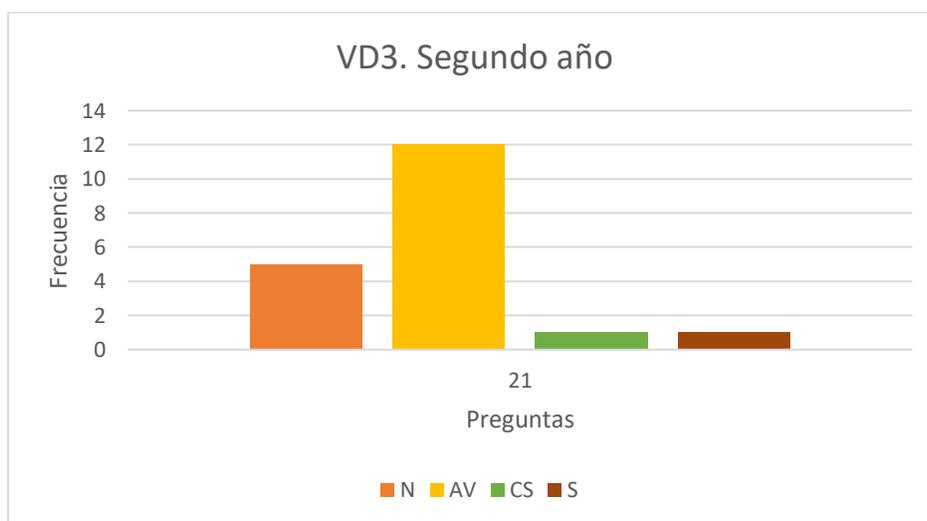
Segundo año

Tabla 26. Resultados variable dependiente, aplica lo aprendido en beneficio social, segundo año

VD3. Aplica lo aprendido en beneficio social									
No. de pregunta	Pregunta	N	%	AV	%	CS	%	S	%
21	Ha participado en proyectos sociales en la universidad o fuera de ella.	5	100%	12	100%	1	100%	1	100%
TOTALES		5	100%	12	100%	1	100%	1	100%

Fuente: Elaboración propia

Gráfico



Análisis

En la pregunta 21 ¿Ha participado en proyectos sociales en la universidad o fuera de ella? se observa cierta similitud en relación al grupo anterior; en cuanto que aparecen frecuencias puntuando en la opción de “Nunca” (5 E. de 19) y una frecuencia alta en la opción “Algunas veces” (12 E. de 19); no así, puntuaciones muy bajas como respuestas en las opciones “Casi siempre” (1 E. de 19) y “Siempre” (1 E. de 19); aunque, es un indicador bien evaluado ya que, este también es un grupo de estudiantes que se encuentra en los inicios de su formación académica en la universidad, en relación al grupo de primer año, este ha participado en menor medida de proyectos sociales.

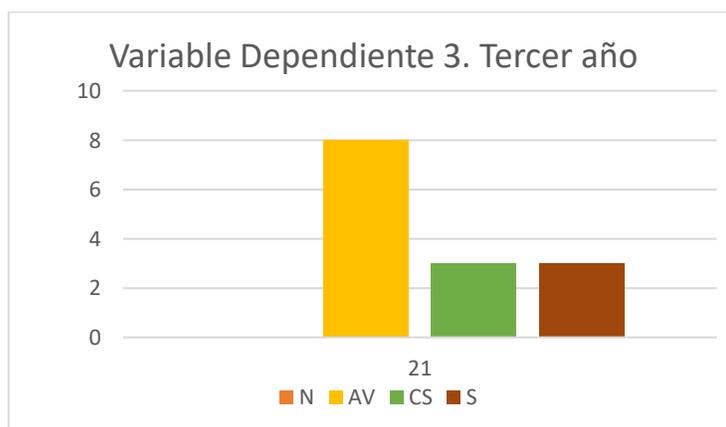
Tercer año

Tabla 27. Resultados variable dependiente, aplica lo aprendido en beneficio social, tercer año

VD3. Aplica lo aprendido en beneficio social									
No. de pregunta	Pregunta	N	%	AV	%	CS	%	S	%
21	Ha participado en proyectos sociales en la universidad o fuera de ella.	0	0%	8	100%	3	100%	3	100%
TOTALES		0	0%	8	100%	3	100%	3	100%

Fuente: Elaboración propia

Gráfico



Análisis

De acuerdo con la pregunta 21 ¿Ha participado en proyectos sociales en la universidad o fuera de ella? se evidencia que, aunque no haya mayor frecuencia en las respuestas de los estudiantes en las opciones de “Casi siempre” (3 E. de 14) o “Siempre” (3 E. de 14); existe frecuencias altas en la opción “Algunas veces” (8 E. de 14); lo cual es un aspecto favorable pues, debe reconocerse que este tipo de prácticas no aparecen de forma masiva en la universidad, pues las que cobran mayor preponderancia son las de tipo obligatorio conocidas como servicio social y que se convierten en un requisito para avanzar en el proceso de formación académica y poder egresar de la universidad.

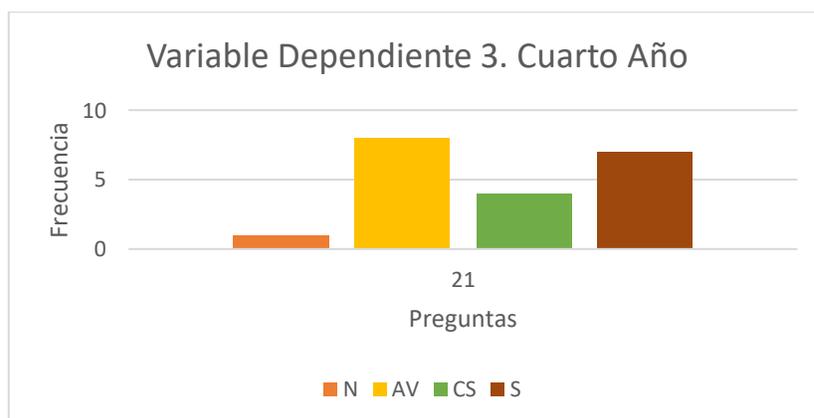
Cuarto año

Tabla 28. Resultados variable dependiente, aplica lo aprendido en beneficio social, cuarto año

VD3. Aplica lo aprendido en beneficio social									
No. de la pregunta	Pregunta	N	%	AV	%	CS	%	S	%
21	Ha participado en proyectos sociales en la universidad o fuera de ella.	1	100%	8	100%	4	100%	7	100%
TOTALES		1	100%	8	100%	4	100%	7	100%

Fuente: Elaboración propia

Gráfico



Análisis

Este grupo en la pregunta 21 ¿Ha participado en proyectos sociales en la universidad o fuera de ella? muestra una mayor puntuación en su respuesta en la opción de “Algunas veces” (8 E. de 20), siguiéndole “Siempre” (7 E. de 20) y aparece la frecuencia más baja de un estudiante con “Nunca” (1 E. de 20); lo que significa que es una práctica que el estudiantado asocia más fuertemente con el requisito de servicio social que permite al estudiante el egreso de la universidad (no como una Responsabilidad Social Universitaria) y que al nivel de cuarto año la mayoría ya ha tenido esta experiencia.

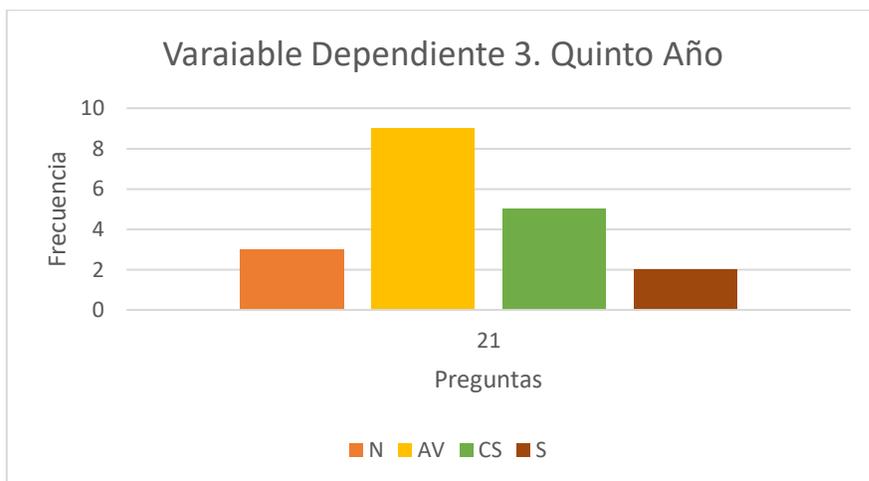
Quinto año

Tabla 29. Resultados variable dependiente, aplica lo aprendido en beneficio social, quinto año

VD3. Aplica lo aprendido en beneficio social									
No. de pregunta	Pregunta	N	%	AV	%	CS	%	S	%
21	Ha participado en proyectos sociales en la universidad o fuera de ella.	3	100%	9	47%	5	42%	2	50%
TOTALES		3	100%	9	100%	5	100%	2	100%
TOTALES GLOBALES		351	100%	937	100%	672	100%	372	100%

Fuente: Elaboración propia

Gráfico



Análisis

Este grupo en la pregunta 21 ¿Ha participado en proyectos sociales en la universidad o fuera de ella? muestra una mayor puntuación en su respuesta en las opciones de “Algunas veces” (9 E. de 19) y “Casi siempre” (5 E. de 19); no obstante, aparece una puntuación en “Nunca” (3 E. de 19); lo cual es un indicador desfavorable, pues al nivel de quinto año ya tendrían que haber participado de proyectos sociales fuera o dentro de la universidad.

4.3 Tabla general de vaciado de datos de docentes

A continuación, se muestra la tabla general de vaciado de datos de las encuestas que se pasaron a los docentes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, del ciclo II, Año 2018.

Los criterios que se muestran en las tablas son:

N=NUNCA, AV=ALGUNAS VECES, CS=CASI SIEMPRE, S=SIEMPRE

Tabla 30. Vaciado de datos, rubro docente

No. de pregunta	Pregunta	N	%	AV	%	CS	%	S	%
VI. Libertad de cátedra									
1	Considero necesario el respeto al ritmo de aprendizaje del estudiante.	0	0%	0	0%	4	11%	8	17%
2	La evaluación pedagógica que realizo está apegada a mi propio criterio.	1	8%	7	29%	3	8%	1	2%
3	Hago uso de la creatividad en la orientación para la solución de problemas áulicos.	0	0%	0	0%	7	19%	5	11%
4	El derecho de Libertad de cátedra exime de obligatoriedad en la planificación didáctica.	8	67%	2	8%	2	5%	0	0%
5	El desempeño pedagógico que realizo está impregnado de	0	0%	0	0%	4	11%	8	17%

	metodologías variadas.								
6	La Libertad de cátedra debe tener congruencia con la investigación científica.	0	0%	0	0%	3	8%	9	19%
7	La Libertad de cátedra debe tener congruencia con la proyección social.	0	0%	0	0%	3	8%	9	19%
8	La libertad de cátedra influye en el rendimiento académico de los estudiantes.	0	0%	2	8%	7	19%	3	6%
9	Durante mi práctica docente he escrito artículos académico- científicos.	0	0%	8	33%	2	5%	2	4%
10	Durante mi práctica docente he publicado artículos académico- científicos.	3	25%	5	21%	2	5%	2	4%
TOTAL		12	100%	24	100.0%	37	100%	47	100%
VD1. Rendimiento Académico									

11	Las calificaciones de mis estudiantes por lo general son muy buenas.	0	0%	4	36%	8	31%	0	0%
12	El aprendizaje colaborativo incide en el rendimiento académico del estudiante.	0	0%	0	0%	4	15%	8	73%
14	El nivel de participación de los estudiantes durante las cátedras es excelente.	0	0%	5	45%	7	27%	0	0%
TOTAL		0	0%	9	100.0%	19	100%	8	100%
VD2. Producción de pensamiento Crítico									
13	Los estudiantes manifiestan pensamiento crítico.	0	0%	4	29%	6	33%	2	100%
15	Sus estudiantes participan en debates y discusiones académico-científicas.	0	0%	3	21%	9	50%	0	0%
16	Sus estudiantes escriben artículos o ensayos	2	100%	7	50%	3	17%	0	0%

	académico-científicos.								
TOTALES		2	100%	14	100.0%	18	100%	2	100%
	VD3. Aplica lo aprendido en beneficio social								
17	Participan sus estudiantes de proyectos sociales en la universidad y fuera de ella.	0	0%	4	100%	6	100%	2	100%
TOTALES		0	0%	4	100%	6	100%	2	100%
TOTALES GLOBALES		14	100%	51	100%	80	100%	59	100%

Fuente: Elaboración propia

4.4 Presentación de resultados por rubro aplicado a docentes

4.4.1 Rubro instrumentos de la variable independiente, libertad de cátedra.

Tabla 31. Vaciado de datos de la variable independiente, docentes

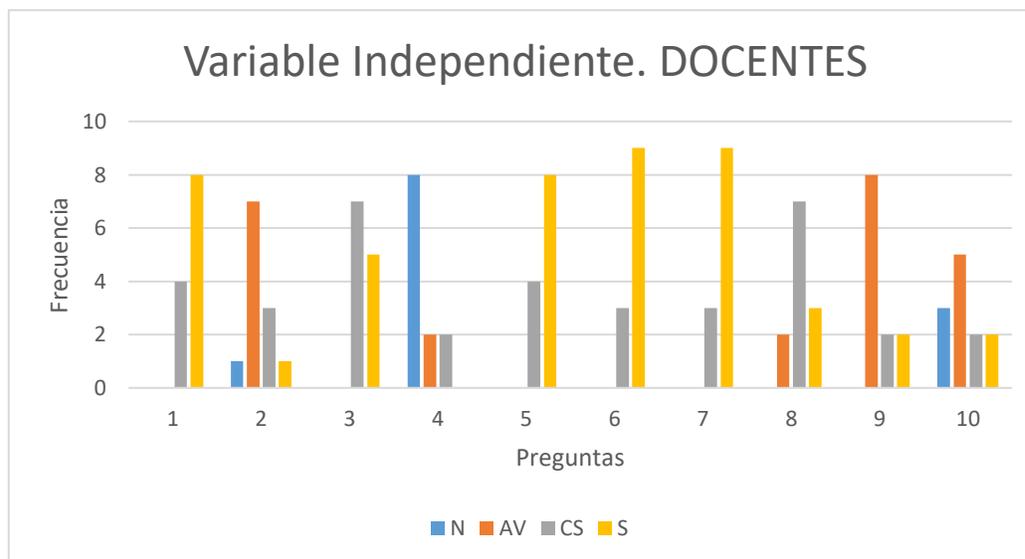
No. de la pregunta	Pregunta (tal y como se hizo)	N	%	AV	%	CS	%	S	%
VI. Libertad de cátedra									
1	Considero necesario el respeto al ritmo de aprendizaje del estudiante.	0	0%	0	0%	4	11%	8	17%
2	La evaluación pedagógica que realizo está apegada a mi propio criterio.	1	8%	7	29%	3	8%	1	2%

3	Hago uso de la creatividad en la orientación para la solución de problemas áulicos.	0	0%	0	0%	7	19%	5	11%
4	El derecho de Libertad de cátedra exime de obligatoriedad en la planificación didáctica.	8	67%	2	8%	2	5%	0	0%
5	El desempeño pedagógico que realizo está impregnado de metodologías variadas.	0	0%	0	0%	4	11%	8	17%
6	La Libertad de cátedra debe tener congruencia con la investigación científica.	0	0%	0	0%	3	8%	9	19%
7	La Libertad de cátedra debe tener congruencia con la proyección social.	0	0%	0	0%	3	8%	9	19%
8	La libertad de cátedra influye en el rendimiento académico de los estudiantes.	0	0%	2	8%	7	19%	3	6%

9	Durante mi práctica docente he escrito artículos académico-científicos.	0	0%	8	33%	2	5%	2	4%
10	Durante mi práctica docente he publicado artículos académico-científicos.	3	25%	5	21%	2	5%	2	4%
TOTAL		12	100%	24	100.0%	37	100%	47	100%

Fuente: Elaboración propia

Gráfico



Análisis

El gráfico indica una tendencia mayor en la opción “Siempre” en las respuestas de los docentes seleccionados, sobre todo en las preguntas siguientes: preg. 1. ¿Considero necesario el respeto al ritmo de aprendizaje del estudiante? (8 D. de 12), preg. 5. ¿El desempeño pedagógico que realizó está impregnado de metodologías

variadas? (8 D. de 12), preg. 6. ¿La Libertad de cátedra debe tener congruencia con la investigación científica? (9 D. de 12), preg. 7. ¿La Libertad de cátedra debe tener congruencia con la proyección social? (9 D. de 12). Lo cual representa las tres cuartas partes de los docentes encuestados respondiendo de esa manera (77%) y denotando claridad conceptual en cuanto a la implicación responsable del derecho de Libertad de Cátedra del docente universitario.

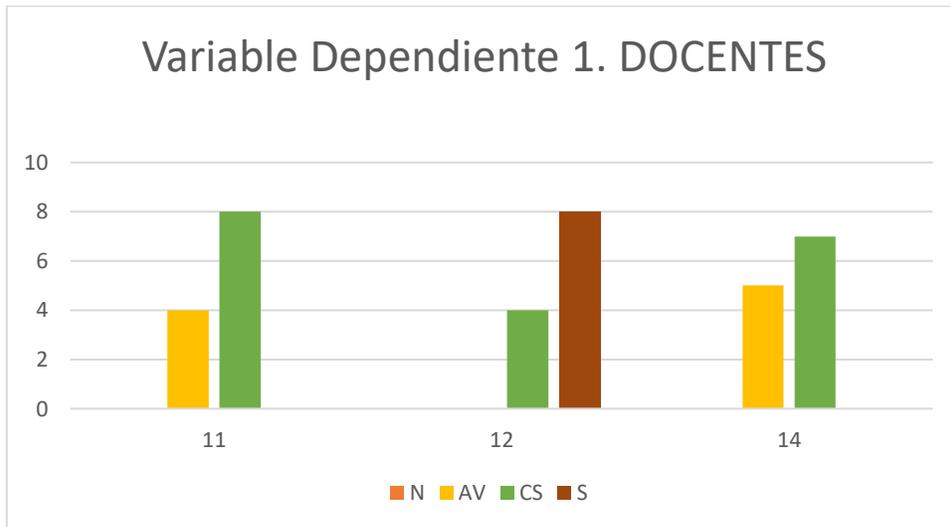
4.4.2 Rubro instrumentos de la variable dependiente, rendimiento académico

Tabla 32. Vaciado de datos de la variable dependiente, rendimiento académico, sector docente

VD1. Rendimiento Académico									
11	Las calificaciones de mis estudiantes por lo general son muy buenas.	0	0%	4	44%	8	42%	0	0%
12	El aprendizaje colaborativo incide en el rendimiento académico del estudiante.	0	0%	0	0%	4	21%	8	100%
14	El nivel de participación de los estudiantes durante las cátedras es excelente.	0	0%	5	56%	7	37%	0	0%
TOTAL		0	0%	9	100.0%	19	100%	8	100%

Fuente: Elaboración propia

Gráfico



Análisis

Los hallazgos encontrados nos muestran una tendencia existente a responder “Casi Siempre” en las respuestas de los docentes seleccionados, sobre todo en las preguntas siguientes: preg. 11. ¿Las calificaciones de mis estudiantes por lo general son muy buenas? (8 D. de 12), preg. 14. ¿El nivel de participación de los estudiantes durante las cátedras es excelente? (7 D. de 12), y “Siempre” en la preg. 12. ¿El aprendizaje colaborativo incide en el rendimiento académico del estudiante? (8 D. de 12). Representando así más de la mitad, de los docentes encuestados respondiendo de esa manera; lo que permite reflejar un rendimiento académico favorable de acuerdo a su valoración.

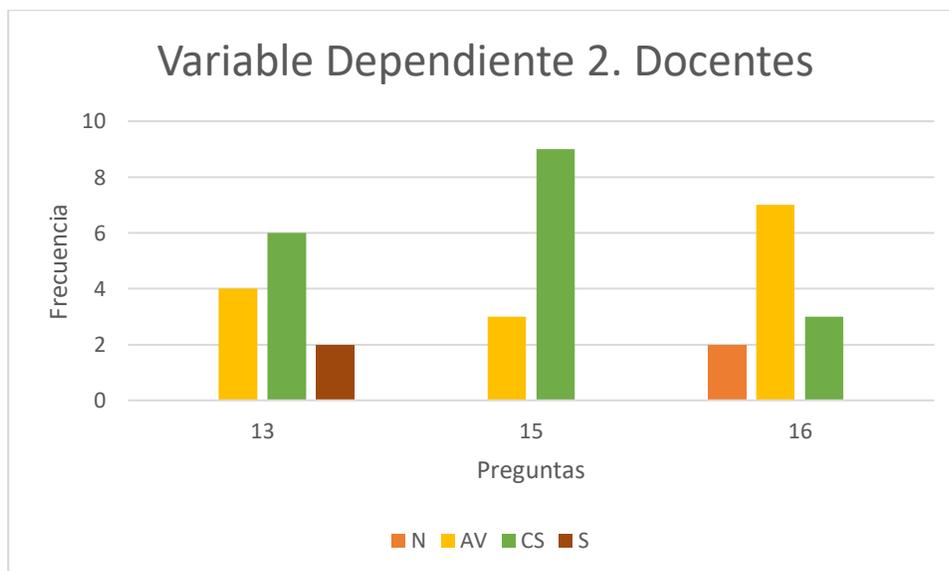
4.4.3 Rubro instrumentos producción de pensamiento crítico

Tabla 33. Vaciado de datos de la variable dependiente, producción de pensamiento crítico, sector docente

VD2. Producción de pensamiento Crítico									
13	Los estudiantes manifiestan pensamiento crítico.	0	0%	4	29%	6	33%	2	100%
15	Sus estudiantes participan en debates y discusiones académico-científicas.	0	0%	3	21%	9	50%	0	0%
16	Sus estudiantes escriben artículos o ensayos académico-científicos.	2	100%	7	50%	3	17%	0	0%
TOTALES		2	100%	14	100.0%	18	100%	2	100%

Fuente: Elaboración propia

Gráfico



Análisis

El gráfico muestra mayor frecuencia de respuestas en la opción “Casi Siempre” de acuerdo a los hallazgos obtenidos de los docentes seleccionados, en las preguntas siguientes: preg. 13. ¿Los estudiantes manifiestan pensamiento crítico? (6 D. de 12) y preg. 15. ¿Sus estudiantes participan en debates y discusiones académico-científicas? (9 D. de 12) y “Algunas Veces” en la preg. 16. ¿Sus estudiantes escriben artículos o ensayos académico-científicos? (7 D. de 12). Esto indica que sí existe pensamiento crítico en el estudiantado de acuerdo a la percepción docente; sin embargo, todavía se advierten vacíos en cuanto a la tarea de escribir y publicar trabajos académicos, área a la cual debe brindársele la atención respectiva y fortalecerla.

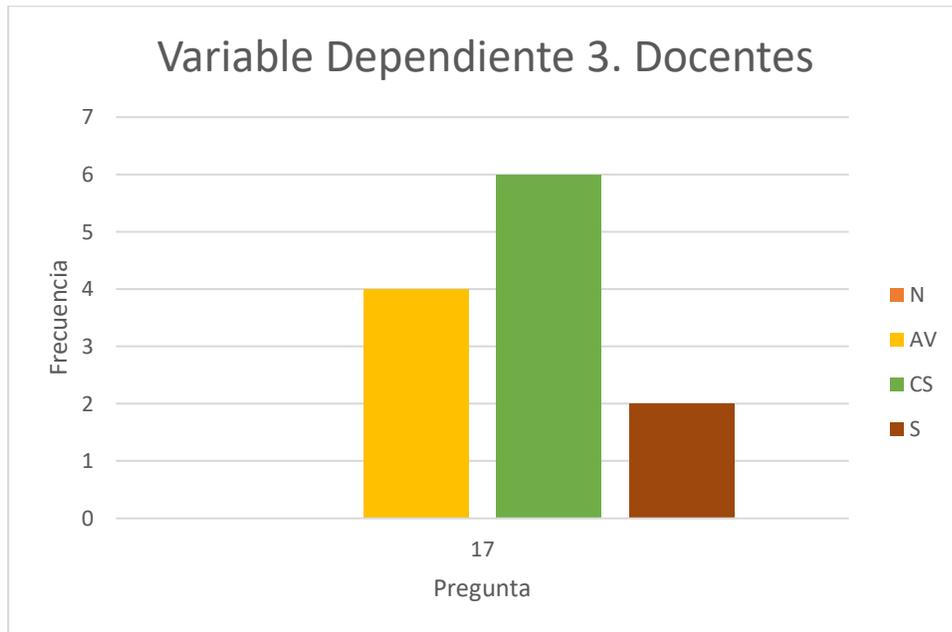
4.4.4 Rubro instrumentos aplica lo aprendido en beneficio social

Tabla 34. Vaciado de datos de la variable dependiente, beneficio social, sector docente

VD3. Aplica lo aprendido en beneficio social									
17	Participan sus estudiantes de proyectos sociales en la universidad y fuera de ella.	0	0%	4	100%	6	100%	2	100%
TOTALES		0	0%	4	100%	6	100%	2	100%
TOTALES GLOBALES		14	100%	51	100%	80	100%	59	100%

Fuente: Elaboración propia

Gráfico



Análisis

De acuerdo a los resultados, encontramos que la mitad del total de docentes encuestados (6 D. de 12) expresan “Casi Siempre” como respuesta ante la pregunta 18. ¿Participan sus estudiantes de proyectos sociales en la universidad y fuera de ella? Esto indica que según la opinión docente los estudiantes están aplicando lo aprendido en beneficio social, lo cual podría potenciarse aún más.

4.5 Presentación de resultados de entrevistas a docentes expertos

Tabla 35. Vaciado de datos, entrevistas a docentes expertos

Vaciado de datos obtenidos en la entrevista			
<i>Exploración de componentes teóricos y prácticos sobre la Libertad de Cátedra y la Formación Profesional de los estudiantes.</i>			
No.	Pregunta	Docente 1	Docente 2
1.	¿Qué entiende usted por Libertad de Cátedra?	<p>La libertad de cátedra puede entenderse, diríamos como la facultad que tiene el docente para impartir su clase en un momento determinado. Quizá sea esta una apreciación así bastante sencilla, pero también podemos ubicarlo como todos aquellos métodos, aquellas prácticas, que el docente puede ir aplicando en el desarrollo de su materia y esto tiene que ver con el encuadre que uno establece al principio de los cursos, los lineamientos de evaluación como de contenido, de programa, algún tema que pueda incorporarse que no esté contemplado en el programa también es parte de la libertad de cátedra, la incorporación de un tema desde luego que tenga que ver con los temas de estudio, del programa del curso eso también conforma la libertad de cátedra. La libertad de cátedra conforma también los criterios que el docente puede tener para evaluar a sus alumnos, que desde luego no van hacer solo sumativos, pueden ser evaluaciones formativas, pueden ser evaluaciones experimentales, de diálogo etc. Entonces en si la libertad de cátedra comprende todos los aspectos que hacen que el docente tenga plena libertad de poder desarrollar sus contenidos sin salirse de sus objetivos. Ahora aquí entra en juego un tema como de discusión, si la libertad de cátedra es un libertinaje y yo pueda hacer todo lo que quiera, claro que desde luego que no, esa respuesta es muy sencilla, no se puede hacer eso, la libertad de cátedra hay limitantes para el docente y para el alumno. Las limitantes para el docente definitivamente son sus objetivos de</p>	<p>La libertad de cátedra se le llama a la enseñanza que imparte el profesor sin compromisos, sin ataduras, también sin restricciones, sin censuras que el profesor tenga la libertad de exponer de acuerdo a su criterio sobre determinado tema. Entonces eso permite que estudiante pues, tenga una mejor comprensión del tema. Porque si el profesor viene y se lo da sesgado porque la institución es de cierta orientación ideológica, de orientación religiosa, entonces lo que está haciendo ahí es adoctrinando, no está formando al futuro profesional para que tenga un albedrio, libre, para que pueda escoger la mejor opción, el mejor enfoque, entonces a eso se le llama libertad de cátedra. Ahora en El Salvador teóricamente existe libertad de cátedra, digo teóricamente, yo tengo la experiencia de haber dado clases en universidades privadas y también en la universidad nacional. Hay un problema, el problema es que realmente aquí en El Salvador no existe libertad de cátedra, ese es el problema; ¿Por qué?, por ejemplo, la mayor parte de universidades (y cuando digo la mayor parte de universidades también incluyo a la UCA) no existe libertad cátedra, si se la pregunta a las veintitantos de las universidades que existen en el país, si existe libertad de cátedra, le van a responder que sí. Y está en sus estatutos, está en su misión en su visión, libertad de cátedra. Pero eso es mentira, por ejemplo: usted no puede dar una clase en la mayoría de universidades hablando en contra del sistema</p>

	<p>estudio esa es la limitante de un docente al aplicar libertad de cátedra. Cuando ya se dan problemas de calificaciones, así como expreso, calificaciones que no se tenían contemplados en eso a mi juicio no forma parte de la libertad de cátedra, pues la libertad de cátedra es planificada y ordenada, puede surgir al emergente, pero sin atentar diría yo, en atentar contra los derechos de los estudiantes, los derechos de la educación</p> <p>-Carlos: Licenciado Mata, se puede entender uso y abusos de la libertad de cátedra desde la definición conceptualización que marca la ley orgánica de la Universidad de El Salvador en el artículo 6, se podrá entender los límites que los podemos traducir en usos y abusos de la libertad de cátedra.</p> <p>Se hace la pregunta ¿Cuáles son los límites de la libertad de cátedra? Y si eso se puede explicar desde la ley, o el reglamento de la universidad, la constitución de la republica habla de la libertad de cátedra.</p> <p>Licdo. Mata: Si se puede explicar el reglamento y nuestra ley orgánica da algunas líneas de libertad de cátedra, la ley de educación superior habla de la libertad de cátedra, la constitución de la república allá por el, artículo 60, 61, habla de la libertad de cátedra, entonces si desde luego acá podemos encontrar algunas limitantes como yo decía, la limitante es, por ejemplo: que mi forma pedagógica o didáctica de transmitir el conocimiento, no debe salirse de los objetivos que yo persigo para mis estudiantes, ese será mi limite. Otro limite es como dice un autor conocido como Max Weber, él establece que hay dos cosas que no se puede tocar en aula de clase, el primero es la política y el otro es la religión, ¿porque?, porque ante esos temas el auditorio está en desventaja porque quien lleva el proceso es el docente, entonces el docente al transmitir ese tipo de ideas, al menos que la naturaleza de la materia sea de ese tipo, pero por ejemplo estamos hablando de</p>	<p>neoliberal, porque si usted habla en contra del sistema neoliberal ya sea en la ESEN, la Matías, ya sea en la Tecnológica, ya sea en la Gavidia. Entonces qué quiere decir, que usted está en contra del sistema, que usted es subversivo, no debe decirle al estudiante que el modelo económico es dañino y perjudicial para el ser humano, sino todo lo contrario, es bondadoso.</p> <p>Pero si alguien me pregunta ¿Cómo es que sucede eso? Que los dueños de las universidades van a fiscalizar lo que usted dice, es que no lo van a sancionar, es que usted puede ir a una universidad y hablar en contra del sistema neoliberal, o el profesor puede hablar, Dios no existe, el profesor está en libertad de decir Dios no existe y exponer porque Dios no existe y exponer las otras teorías de la creación, etc. Nadie lo va a censurar, lo que va a pasar es que en el otro ciclo no lo van a contratar. Lo que va a suceder es que van a acosar administrativamente que usted va a terminar saliéndose de la universidad o echándolo de la universidad. Entonces por eso le digo si usted habla sobre determinada situación que va en contra del sistema político que hay en estos momentos que es de derecha y económico que es de derecha obviamente no le darán trabajo. Entonces eso no es libertad de cátedra, incluso la UCA, que se puede decir que sí hay libertad de cátedra, pues yo tendría mis objeciones si realmente lo existe. Yo pregunto, ¿yo puedo estar en contra de todas las injusticias? Depende, de quien cometa la injusticia, porque a veces las universidades a veces son pagadas por trasnacionales, son pagadas para dar becas, para dar instituciones. Por ejemplo, su defensoría de derechos humanos, aunque parezca raro. Les voy a poner un caso: si una empresa está financiando la unidad de</p>
--	--	--

		<p>matemáticas I y en materias así no aplica la política. Entonces se pierde el objetivo. Pero pienso que aquí la ley hay limitantes sobre esto. Uno decía repito, los objetivos no deben salirse. Otra limitante son las normas institucionales, porque cada institución de educación superior tiene sus objetivos de estudio. Por ejemplo, las nuestras son: la docencia, la proyección social y la investigación, como grandes pilares de nuestra universidad, entonces son parte de los límites. Otro limite que yo considero importante también (sería el tercero), es la diversidad de alumnos que tenemos, hay un principio en didáctica que se denomina atención a la diversidad, entonces esa es una limitante, ¿Por qué?, porque uno como profesor debe adecuar, su discurso pedagógico a considerar todos esos factores, porque un estudiante puede ser muy perito en el tema que uno está explicando, y uno en aquella investidura que tiene como docente y mi palabra es la última y santa entonces ya no da apertura a ese discurso, lo que puede desanimar a los estudiantes y ya no hay derecho a la libertad de cátedra.</p>	<p>derechos humanos de la UCA que es una multinacional, y si una fábrica aquí cierra y no indemniza; ¿usted cree que el IDHUCA, va a demandar a esa maquila? no lo va a hacer. Y el profesor que este criticando eso, que le puede suceder, teóricamente nada, pero lo más probable que va fuera, es la realidad visible y la no visible.</p>
2.	<p>¿Tiene incidencia la Libertad de cátedra en la formación profesional de los estudiantes? SI ____ NO ____ ¿De qué manera? (Explique)</p>	<p>Definitivamente, sí, existe, bueno existe positiva y negativamente. Empecemos con la incidencia positiva el estudiante puede convertirse en un profesional con una visión de trascender, como yo le llamo de la provincia del conocimiento, no quedarse con lo que el docente dice, no quedarse con lo que dicen los libros; pero porque, porque el docente en su libertad de cátedra le enseñó a investigar, a plantearse interrogantes, a ir más allá. Otro aspecto positivo es, que si el docente no sale de su proceso de enseñanza de sus objetivos puede convertirlo en un profesional pro-activo ya en su práctica, es decir, si yo enseño para la vida lo estoy convierto en alguien que va a solucionar problemas allá afuera. Otra podría ser el descubrimiento de alguna competencia que estudiante tenga; el</p>	<p>Claro que sí. Tienen una relación directa. Porque durante toda su carrera el profesor le va a ocultar la realidad, le va a tergiversar la realidad, cuando él se gradué, cual es la concepción que va a tener de la realidad, me explico, una interpretación confusa, tergiversada, a él le han dicho que el blanco es negro y que el negro es blanco, y sale de la universidad y sigue considerando que el blanco es negro. Claro que sí. Por ejemplo, tenemos un sistema educativo pésimo en El Salvador, malo en El Salvador, que no enseña a pensar al estudiante, incluso aquí en la universidad nacional, hay problemas y yo les digo porque a mí me consta, porque yo he tenido compañeros en el doctorado, que son docentes de esta universidad y en esta universidad entre comillas se</p>

	<p>alumno muchas veces por el mismo esquema tradicional que tenemos, ya ustedes lo saben también, de la famosa educación bancaria (estimulo- respuesta), desaprovechamos talvez, todo el potencial que tiene alguien, entonces, considero que pueden ser de los tres aspectos positivos que puede influenciar la libertad de cátedra a alguien.</p> <p>Ahora en aspectos negativos desde luego también; uno de ellos es una influencia negativa inmediata, sería la desmotivación digamos que el estudiante puede tener a continuar su carrera o la desmotivación que pueda tener a laborar incluso de eso de que se ha preparado, porque digo esto; porque a veces los docentes marcamos la vida de los estudiantes (influenciar), ya sea desde el primer día de clases, desde el primer año podemos marcar la vida de los estudiantes, podemos motivarle. Entonces la gente se motiva y ve su proyección como profesional a futuro. Pero también puede ser que en los últimos años donde se imparten materias de especialidad, donde pueda ser que el docente por las razones que sean, ya sean familiares, laborales o de ambiente, o de su mismo discurso pedagógico nunca logra generar un interés una empatía y esto se vuelve muy pasivo y va generando aquella conciencia de pasar la materia sin aprender nada. Entonces considero que pueden ser de las facultades negativas de la libertad de cátedra, más en aquellos docentes que están preparando futuros docentes y considero que es más delicado todavía. Alguien que quiera dedicarse a la docencia y ve de modelo de profesor a alguien que no lo motiva pues creo que ahí hay mucho problema.</p> <p>Joaquín: cree que algún indicador para saber exactamente eso, es hacerles algún estudio a los docentes en educación y se ponen con cierta resistencia, podría ser un buen indicador de que no están haciendo eficientemente su trabajo.</p>	<p>prohíbe dejarles libros a los estudiantes y cómo es eso, ¿es eso libertad de cátedra? ¿Cuál es la base de la enseñanza? ¿Cómo va a aprender el estudiante?, yo tengo que dejarles libros, me imagino que ahora han variado, porque decían que les hacían publicidad a ciertas empresas, etc., me explico, pero nadie le dice aquí en la universidad es prohibido dejar libros. Pero qué pasa si les doy una clase y les digo que lean cinco libros y que profesor deja cinco libros aquí. Si contamos cuantos profesores les dejaron cinco libros en su clase. Falta, es una vergüenza no para ustedes, sino para el sistema. Si son cinco libros como mínimo por profesor, ahora póngale cuantos profesores tuvo, cuanto es lo mínimo que tuvo que haber leído, se da cuenta. Claro que, si tiene que ver, uno hasta duda, me dice, si yo soy Licenciado, yo hasta pregunto y usted donde estudio porque es tan bajísimo el nivel, que uno dice ¿Cómo es eso? Claro que, si tiene que ver, y ahí va incluida la UCA, porque ahí yo conozco personas que se han graduado y que nunca han leído un libro, han leído separatas, capítulos y todo eso, pero no un libro. Entonces claro que tiene relación directa con la formación del futuro profesional.</p>
--	---	---

		<p>Licdo. Mate: Sí, es un indicador, de hecho, alguien que no le guste, el docente es una figura pública, entonces debe estar sujeto a la crítica, al escrutinio de los alumnos y de quien sea, y se supone que alguien que esté en un aula conoce del tema, está en ese proceso de todavía aprender. Alguien que se resiste a no ser supervisado entonces ahí va generando una inseguridad y considero que si es un indicador ya sea de parte de planificación, de los temas, control del grupo.</p> <p>Otro aspecto negativo es en los aspectos personales de actitud, problemas de relacionarse. La docencia requiere que la persona aparte, de empática, una persona que pueda controlar sus emociones, además problemas de percepción propia, de su ego, tiene autoestima sobrevalorada. Generalmente cuando un docente es autoritario, usted pregunta y pone resistencia y no quiere compartir sus conocimientos usted generalmente pregunta y le sale con otra pregunta. Entonces su autoestima está sobrevalorada, es decir, él se sobrevalorado.</p>	
3.	¿Cómo aplica el docente universitario la Libertad de Cátedra?	<p>Son varias, acordémonos que en el proceso de enseñanza aprendizaje que van emergiendo hay cosas que van emergiendo, cosas latentes y otras que van saliendo en el camino, de pronto no se tenía planificado tal vez algún y por algún fenómeno social que esté vinculado directamente con la temática, se puede dejar una investigación sobre eso, ahí aplica libertad de cátedra. La puede aplicar también en la forma de dar su discurso, aparte de los recursos didácticos tradicionales, cañón, uso de pizarra y todo eso. Pero empieza a formar como una técnica de discusión grupal, como puede ser el foco de discusión, mucho debate entre grupos, visitas de campo, que esas formas directas de evaluación o trabajo y que está dentro de la libertad de cátedra. Otra forma es que yo puedo, digamos una</p>	<p>La libertad de cátedra la aplica de acuerdo a los intereses del dueño de la universidad, así como lo oye. Me explico. Porque él sabe que de lo contrario él va para afuera. Yo conozco un caso, Roberto Cañas, es conocido en El Salvador, era funcionario de la Evangélica, y él dijo Dios no existe, en un programa de televisión y al día siguiente tenía que ya lo habían echado. Me explico, como es evangélica las clases deben ir de acuerdo a los evangelios. ¿Y qué es eso? Eso es una aberración, ¿usted está estudiando para cura, para pastor o para qué?</p> <p>Carlos: ¿cuáles podrían ser los límites de usos y abusos de la libertad de cátedra?, algún perfil, alguna función especial del docente, porque muchas veces se le pregunta al docente universitario</p>

		<p>forma de la expresión de libertad de cátedra, es que yo puedo otorgarle algún porcentaje de pronto a alguna actividad que no se había dado, pero hay que tener cuidado porque no es así a la loca, sino el deber ser es que debe ser consensuado, porque si yo vengo y por ejemplo habíamos dicho que íbamos a hacer una tarea que vale 20% y de pronto digo que ya no vale 20% sino el 40%, entonces eso se llama autoritarismo, pero si es consensuado, creo yo que estamos dentro de la libertad de cátedra.</p> <p>Carlos: porque muchas veces sucede que el docente lleva un programa y parece que hay planificación, pero ya en la práctica no se respeta ese acuerdo que se ha establecido y al final el docente termina haciendo "lo que él quiere" y al estudiante no hay nada que lo ampare, ¿Cómo defiende él esa situación?</p> <p>Licdo. Mata: ahí hay un problema porque cuando el alumno empieza a reclamar un derecho que el válido ahí es donde yo digo la actitud del docente y la ubicación que de tener. Mire profesor, pero usted dijo que valía tanto, sí, pero hoy va a valer 40 y punto. Entonces ahí ya se trasciende, eso ya es autoritarismo pedagógico. Entonces la libertad de cátedra sobre esos componentes es que versa.</p>	<p>y no saben que es libertad de cátedra, solo a sus intereses a su conveniencia, hago esta clase así porque tengo libertad de cátedra.</p> <p>Licenciado: Es que mire el docente no sabe. Y no sabe porque no la conoce, por eso, porque cuando él se formó, a él así lo formaron, entonces y cuando sale profesional y ya es docente él está repitiendo el sistema; entonces ni siquiera tiene la libertad de dar a expresar o dar a conocer sus ideas, porque pueden en contra de los intereses de los dueños de la Universidad. Por ejemplo: en varias universidades lo que hacen es, simplemente el profesor se dedique a pasar diapositivas, es decir, las clases pueden ser 20 diapositivas porque las diapositivas las controlan, y hay universidades que le dicen: ¿Qué es lo que va a enseñar? Muéstreme su carta. Cual carta, si esto no es escuela, si tiene que poner el tema, el objetivo, etc. A eso se le llama control, para reprimir al profesor, por ejemplo, yo doy política y le entran el capital, y otros temas. Dicen, ha este comunismo les va a enseñar. No me pueden echar por eso. Entonces lo que hace el profesor es transmitir un pensamiento light, ósea, dietético, quiere decir que no le haga daño al sistema, ni a la universidad y que le permita a él, estar pasando el agua, ahí ganando sus 6 o 7 dólares por hora que le paga la universidad.</p> <p>Carlos: ya, por último, que podría sugerírsele a la universidad o al sistema</p> <p>Lic.</p> <p>Una reforma educativa, porque la mayor parte de universidades son centros comerciales de ventas de títulos, eso es lo que son, me explico, ahí no hay calidad de la educación y por una sencilla razón, porque las universidades no hacen investigación científica. Mire aquí la en la universidad nacional tiene como 2000 profesores, dígame cuantas publicaciones hicieron</p>
--	--	---	---

		<p>este año. Cuantos libros publicaron, digital o físicamente, cuantas revistas científicas con tantas facultades que hay aquí han sacado.</p> <p>Entonces se tiene que hacer una reforma educativa porque en las universidades privadas, el profesor está obligado a pasar más del 80% de los estudiantes, así como oye. Y ese es puro negocio, vil negocio. Entonces qué pasa, el profesor no quiere amargarse la vida y quiere conservar el puesto, entonces lo que hace es pasarlos, si respondió o no, o le deja cualquier apunte y le sube dos puntos para que pase, el asunto es que el profesor ni se complica la vida y los otros ganan y le entregan su título. Entonces lo que debe hacerse aquí una reforma educativa, que estas universidades dejen de ser ya centros comerciales. Y mire todos esos dueños de las universidades son millonarios si aquí hay sucursales hasta en los pueblos y eso no puede ser. Incluso aquí en la universidad nacional esto da pena también, tener estudiantes o profesionales que han salido de esta universidad y no saben de la letra o por redondo, lo que quiere decir que la educación que se da aquí es pésima, si el hecho no debe ser parámetro que el pobre entra a esta universidad, no, eso no debe de ser parámetro, el parámetro debe ser que usted tenga un cociente intelectual para estudiar, ese debe ser el parámetro. Ahora si usted es pobre ahí démosle, ayudémosle, démosle beca, porque usted va a dar aporte, pero por el hecho de ser pobre va a entrar a aquí y es pobre vago, entonces se da cuenta. Aquí debe rescatarse ese nivel que tenía la universidad de El Salvador y de las demás universidades, quizás cinco se salvarían, verdad, siempre y cuando se modifiquen, se cambien. Porque, le voy a poner un ejemplo: entra usted a una universidad, por ejemplo, comercio internacional, y resulta ser que ya</p>
--	--	---

		<p>en el cuarto año va a llevar materias de comercio internacional, que pasa, en tercer año le metieron todo lo que quisieron, porque como tienen sus plantas de profesores, todas cosas que ni siquiera le van a servir; vea usted por ejemplo el programa universitario de Costa Rica, por ejemplo, desde el primer ciclo ya están las carreras y aquí en las universidades privadas cuarto quinto año empiezan a ver, que es eso, eso es un engaño y estas universidades les están haciendo un gran daño al país. Entonces debe acabarse con el negocio de la educación.</p> <p>La otra cosa que es ahora, es dar clases en cualquier universidad es sinónimo de pobreza y miseria. Dar clases para ajustar los bajísimos salarios. Yo conozco personas que dan clases solo para completar, doy clases porque nadie me da trabajo, porque no tengo que hacer. Cuando ser profesor antes era un estatus, ahora eso no significa nada, además cualquiera puede dar clases, algo que es absurdo, tiene que haber todo un proceso que justifique la investigación, etc.</p> <p>Hasta que haya un sistema político democrático en este país habrá verdaderamente libertad de cátedra. Mientras tanto no.</p>
--	--	--

Fuente: *Elaboración propia*

4.6 Discusión de resultados de entrevista a docentes expertos

Tabla 36. Análisis de entrevistas a docentes expertos

No.	Pregunta	Análisis
1.	¿Qué entiende usted por Libertad de Cátedra?	Si bien es cierto que, como lo expresa el docente 1 la Libertad de cátedra implica la utilización de métodos y prácticas de las cuales este profesional puede echar mano acorde a su preferencia para ir desarrollando en su asignatura los programas de estudio con sus planes de evaluación respectivos; no es suficiente, pues por muy lúdica y con uso de metodologías variadas que sean las cátedras si son impositivas se pervierte la esencia de Libertad de Cátedra. Como lo menciona el docente 2 la Libertad de Cátedra es la enseñanza que imparte el profesor sin compromisos, sin ataduras, ni restricciones determinado tema; por su puesto con la fundamentación científica que le respalde y que el futuro profesional pueda escoger la mejor opción, el enfoque que le parezca más pertinente. Por otro lado, es imperativo mencionar el elemento “Abusos” en la Libertad de Cátedra y es que no puede obviarse a su vez en ese sentido que ésta está limitada, y que el profesor no simplemente puede hacer lo que le venga en gana acuñando para su respaldo ese derecho. Existe un reglamento institucional que indica los lineamientos para la consecución de los objetivos y fines de la misma; el caso de la Universidad de El Salvador uno de ellos es la Ley Orgánica.
2.	¿Tiene incidencia la Libertad de cátedra en la formación profesional de los estudiantes? SI ____ NO ____ ¿De qué manera? (Explique)	El docente 2 es contundente al afirmar la relación directa existente entre Libertad de Cátedra y Formación del futuro profesional, haciendo el señalamiento al déficit universitario en el fomento y promoción de la lectura académica y científica de libros; no únicamente separatas o capítulos selectos; él dice “el profesor le va a ocultar la realidad, le va a tergiversar la realidad, cuando él se gradúe, ¿cuál es la concepción que va a tener de la realidad?” De igual forma, el docente 1 sostiene con firmeza la relación entre Libertad de Cátedra y Formación profesional; tanto favoreciendo a su desarrollo y su trascendencia al inducirlo a que investigue y vaya más allá, a enseñarle para la vida y resuelva problemas afuera; como también de forma negativa a desmotivarle, perder el interés y adquirir conciencia solo de pasar la asignatura sin aprender nada. Finalmente, hay que recordar que las competencias de un profesor y también del universitario no únicamente deben ser las cognitivas, sino también, las interpersonales y emocionales. Integrarlas y favorecer a los procesos formativos de los futuros profesionales.
3.	¿Cómo aplica el docente universitario la Libertad de Cátedra?	El docente 2 menciona que el profesor universitario aplica la Libertad de Cátedra de acuerdo a los intereses del dueño de la universidad, sin embargo, eso podría ser así únicamente al referirnos al sector privado, porque es ahí donde se puede observar el control y el monitoreo del docente, no en la universidad gubernamental. El docente 1 reitera que algunas de las aplicaciones que el profesor universitario hace de este derecho van desde la forma en cómo se da el discurso, el uso de recursos didácticos, las técnicas de discusión, otras que van saliendo en el camino que no se tenían planificadas u otorgarle algún porcentaje de pronto a alguna actividad que no se había dado, pero que sea consensuado. El último punto antes mencionado es un claro abuso de Libertad de Cátedra del docente pues, a menudo sucede, que aun habiendo dado a conocer y acordado un plan de evaluación a desarrollar durante el curso ya en la práctica no se respeta ese acuerdo que se ha establecido y al final el docente termina haciendo “lo que él quiere” y al estudiante no hay nada ni nadie quien lo ampare.

Fuente: Elaboración propia

4.7 Prueba de hipótesis

Se utiliza chi cuadrado calculado. Y se utilizaran dos tablas fuentes, en primer lugar, la tabla fuente de los estudiantes, es decir, los datos extraídos de los estudiantes de los cinco años de la carrera. Y en segundo lugar los datos extraídos de los docentes que imparten clases a la carrera.

$$\chi^2_{calc} = \sum \frac{(f_0 - f_e)^2}{f_e}$$

f_0 : Frecuencia del valor observado.

f_e : Frecuencia del valor esperado.

- TABLA FUENTE (ESTUDIANTES)

Continuación se presentan la tabla fuente que se utilizara para obtener el valor del chi cuadrado calculado y posteriormente realizar el contraste de hipótesis.

Tabla 37. Vaciado de datos, estudiantes

No. de pregunta	Pregunta	N	%	AV	%	CS	%	S	%
VI. Libertad de cátedra									
1	El docente presenta los objetivos de aprendizaje de la materia	4	2%	51	8%	34	8%	17	7%
2	Existe el respeto del docente al ritmo de aprendizaje de los estudiantes	8	4%	41	7%	36	8%	21	9%

3	La evaluación que realiza el docente es apegada a lo desarrollado en clase	6	3%	31	5%	40	9%	29	12%
4	El docente orienta en la solución de problemas áulicos	9	5%	52	8%	34	8%	11	5%
5	Se evidencia la planificación del docente al impartir sus clases	5	3%	42	7%	45	10%	14	6%
6	Considera que la libertad de cátedra del docente influye en su rendimiento académico	9	5%	28	5%	32	7%	37	15%
7	El docente hace uso de metodologías variadas	13	7%	49	8%	30	7%	14	6%
8	Se evidencia la investigación científica por parte del docente	16	8%	43	7%	34	8%	13	5%
9	El docente promueve la investigación científica en los estudiantes	8	4%	49	8%	32	7%	17	7%
10	Se promueve la elaboración de artículos académicos-científicos	25	13%	39	6%	34	8%	8	3%
11	Se promueve la publicación de artículos académicos-científicos	40	21%	40	6%	22	5%	4	2%

12	El docente promueve la participación social de los estudiantes	9	5%	36	6%	39	9%	22	9%
13	El docente ha escrito artículos académicos-científicos	20	10%	53	9%	16	4%	17	7%
14	El docente ha publicado artículos académicos-científicos	21	11%	62	10%	8	2%	15	6%
TOTAL		193	100%	616	100%	436	100%	239	100%
VD1. Rendimiento Académico									
15	Considera que el aprendizaje colaborativo influye en su rendimiento académico	5	36%	25	32%	38	57%	38	73%
17	Existe un alto nivel de participación durante las clases	9	64%	54	68%	29	43%	14	27%
TOTAL		14	100%	79	100%	67	100%	52	100%
VD2. Producción de pensamiento Crítico									
16	Se evidencia entre sus compañeros la producción de pensamiento crítico	9	7%	43	28%	40	41%	14	30%
18	Se promueve la participación en debates y discusiones académico-científicas	6	5%	55	35%	30	31%	15	33%

19	Durante su carrera, usted ha escrito artículos o ensayos académico-científicos	39	31%	39	25%	18	18%	10	22%
20	Durante su carrera, usted ha publicado artículos o ensayos académico-científicos	70	56%	19	12%	10	10%	7	15%
TOTALES		124	100%	156	100%	98	100%	46	100%
VD3. Aplica lo aprendido en beneficio social									
21	Ha participado en proyectos sociales en la universidad o fuera de ella	15	75%	51	59%	24	34%	16	46%
TOTALES		15	100%	51	100%	24	100%	16	100%
TOTALES GLOBALES		346	100%	902	100%	625	100%	353	100%

Fuente: Elaboración propia

- TABLA DE NIVEL DE INSTRUCCIÓN, VARIABLE INDEPENDIENTE (ESTUDIANTES)

Se presentan los niveles de instrucción (ALTO, MEDIO BAJO), de la tabla 37, para la variable independiente Libertad de cátedra, en los estudiantes de la carrera.

Tabla 38. Niveles de instrucción de la variable Independiente, estudiantes

NIVEL DE INSTRUCCIÓN	RESPUESTAS				
	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	TOTAL
ALTO	37 (1)	45 (4)	62 (7)	40 (10)	184
MEDIO	29 (2)	40 (5)	53 (8)	25 (11)	147
BAJO	22 (3)	39 (6)	52 (9)	21 (12)	134
TOTAL	88	124	167	86	465

Fuente: Elaboración propia

TABLA DE PRUEBA DE HIPÓTESIS (variable independiente, estudiantes).

Tabla 39. Prueba de Hipótesis, variable independiente libertad de cátedra, estudiantes

CASILLA	FO	FE	FO-FE	(FO-FE) ²	(FO-FE) ² /FE
1	37	34.822	2.178	4.746	0.136
2	29	27.819	1.181	1.394	0.050
3	22	25.359	-3.359	11.284	0.445
4	45	49.067	-4.067	16.538	0.337
5	40	39.200	0.800	0.640	0.016
6	39	35.733	3.267	10.671	0.299
7	62	66.082	-4.082	16.660	0.252
8	53	52.794	0.206	0.043	0.001
9	52	48.125	3.875	15.018	0.312
10	40	34.030	5.970	35.640	1.047
11	25	27.187	-2.187	4.783	0.176
12	21	24.783	-3.783	14.310	0.577
VALOR CHI CUADRADO					3.649
CHI CUADRADO DE TABLA					12.592

Fuente: Elaboración propia

Comprobando el Chi cuadrado calculado, estableciendo la frecuencia observada menos la frecuencia esperada al cuadrado entre la frecuencia esperada, el valor es igual a **3.649**. Al revisar el valor de la tabla Chi cuadrado con un margen de

error de 0.05 se determina que es igual a **12.592**. Por lo tanto, el valor de Chi cuadrado calculado es significativamente inferior al valor tabla, por lo que se aprueba la hipótesis nula y se disprueba la hipótesis de trabajo.

- TABLA DE NIVEL DE INSTRUCCIÓN, VARIABLE DEPENDIENTE 1 (ESTUDIANTES)

Se presentan los niveles de instrucción (ALTO, MEDIO BAJO), de la tabla 37, para la variable dependiente Rendimiento académico, en los estudiantes de la carrera

Tabla 40. Niveles de instrucción, variable dependiente 1

NIVEL DE INSTRUCCIÓN	RESPUESTAS				
	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	TOTAL
ALTO	38 (1)	38 (3)	54 (5)	9 (7)	139
BAJO	14 (2)	29 (4)	25 (6)	5 (8)	73
TOTAL	52	67	79	14	212

Fuente: Elaboración propia

TABLA DE PRUEBA DE HIPÓTESIS (variable dependiente 1, estudiantes)

Tabla 41. Prueba de Hipótesis, variable dependiente rendimiento académico, Estudiantes

CASILLA	FO	FE	FO-FE	(FO-FE) ²	(FO-FE) ² /FE
1	38	34.094	3.906	15.254	0.447
2	14	17.906	-3.906	15.254	0.852
3	38	43.929	-5.929	35.156	0.800
4	29	23.071	5.929	35.156	1.524
5	54	51.797	2.203	4.852	0.094
6	25	27.203	-2.203	4.852	0.178
7	9	9.179	-0.179	0.032	0.004
8	5	4.821	0.179	0.032	0.007
VALOR CHI CUADRADO					3.906
CHI CUADRADO DE TABLA					7.81

Fuente: Elaboración propia

Comprobando el Chi cuadrado calculado, estableciendo la frecuencia observada menos la frecuencia esperada al cuadrado entre la frecuencia esperada, el valor es igual a **3.906**. Al revisar el valor de la tabla Chi cuadrado con un margen de error de 0.05 se determina que es igual a **7.81**. Por lo tanto, el valor de Chi cuadrado calculado es significativamente inferior al valor tabla, por lo que se aprueba la hipótesis nula y se desaprueba la hipótesis de trabajo.

Es decir, por los resultados obtenidos se obtiene que la libertad de cátedra no influye en el rendimiento académico de los estudiantes. A lo que se puede proponer la pregunta ¿Por qué no? Será que los estudiantes no perciben alguna incidencia de la libertad de cátedra de los docentes o será que los docentes no hacen uso de esta libertad o será por el contrario que el docente hace un uso excesivo de la libertad de cátedra. La hipótesis que se aprueba es la hipótesis nula que dice: a menor uso de la libertad de cátedra más efectivo será el rendimiento académico, lo que implica que, por el momento los docentes hacen un uso mayor de la libertad de cátedra; y que hasta cierto podría ser un uso excesivo de la libertad de cátedra y que está influyendo de manera poca efectiva en los estudiantes.

- TABLA DE NIVEL DE INSTRUCCIÓN, VARIABLE DEPENDIENTE 2 (ESTUDIANTES)

Se presentan los niveles de instrucción (ALTO, MEDIO BAJO), de la tabla 37, para la variable dependiente Producción de pensamiento Crítico, en los estudiantes de la carrera

Tabla 42. Niveles de instrucción, variable dependiente 2

NIVEL DE INSTRUCCIÓN	RESPUESTAS				
	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	TOTAL
ALTO	15 (1)	40 (4)	55 (7)	70 (10)	180
MEDIO	14 (2)	30 (5)	43 (8)	39 (11)	126
BAJO	10 (3)	18 (6)	39 (9)	9 (12)	76
TOTAL	39	88	137	118	382

Fuente: Elaboración propia

TABLA DE PRUEBA DE HIPÓTESIS (variable dependiente 2, estudiantes)

Tabla 43. Prueba de Hipótesis, variable dependiente producción de pensamiento crítico, Estudiantes

CASILLA	FO	FE	FO-FE	(FO-FE) ²	(FO-FE) ² /FE
1	15	18.377	-3.377	11.404	0.621
2	14	12.864	1.136	1.291	0.100
3	10	7.759	2.241	5.021	0.647
4	40	41.466	-1.466	2.149	0.052
5	30	29.026	0.974	0.948	0.033
6	18	17.508	0.492	0.242	0.014
7	55	64.555	-9.555	91.298	1.414
8	43	45.188	-2.188	4.789	0.106
9	39	27.257	11.743	137.909	5.060
10	70	55.602	14.398	207.300	3.728
11	39	38.921	0.079	0.006	0.000
12	9	23.476	-14.476	209.567	8.927
VALOR CHI CUADRADO					20.701
CHI CUADRADO DE TABLA					12.59

Fuente: Elaboración propia

Comprobando el Chi cuadrado calculado, estableciendo la frecuencia observada menos la frecuencia esperada al cuadrado entre la frecuencia esperada, el valor es igual a **20.701**. Al revisar el valor de la tabla Chi cuadrado con un margen de

error de 0.05 se determina que es igual a **12.592**. Por lo tanto, el valor de Chi cuadrado calculado es significativamente superior al valor tabla, por lo que se aprueba la hipótesis de trabajo y se disprueba la hipótesis nula.

- TABLA DE NIVEL DE INSTRUCCIÓN VARIABLE DEPENDIENTE 3 (ESTUDIANTES)

Se presentan el nivel de instrucción ALTO de la tabla 37, para la variable dependiente Aplica lo aprendido en beneficio social, en los estudiantes de la carrera.

Tabla 44. Niveles de Instrucción, variable dependiente 3

NIVEL DE INSTRUCCIÓN	RESPUESTAS				
	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	TOTAL
ALTO	16 (1)	24 (4)	51 (7)	15 (11)	106
TOTAL	16	24	51	15	106

Fuente: Elaboración propia

Debido a que la variable dependiente 3, denominada aplica lo aprendido en beneficio social, solamente posee una pregunta, para sus análisis, no se puede aplicar el contraste de hipótesis de chi cuadrado calculado, por lo tanto, se realizó un análisis, basado en los datos extraídos de la pregunta número 21, de las encuestas que se registraron de los estudiantes de los cinco años de la carrera. La pregunta dice: Ha participado en proyectos sociales en la universidad o fuera de ella. A lo que en su mayoría resultó con la opción de algunas veces, es decir, no hay seguimiento de parte del docente en promover la proyección, no solo dentro de la universidad, sino la proyección social hacia afuera de la universidad. La mayoría de docentes están más preocupados en solamente llegar a impartir sus clases, evaluar al estudiante, calificar y entregar los resultados a sus estudiantes, no se preocupan por la proyección social e inculcar en sus alumnos, el arte la ayuda social, etc. Ahora bien, no se está abarcando a todos los docentes del departamento, debido a que hay un porcentaje, que también coloco casi siempre y otras colocaron siempre, lo que indica que hay

estudiantes que, si se preocupan de no solo impartir sus materias, sino de llevar al estudiante hacia la proyección social, no solo dentro de universidad, también fuera de ella

- TABLA FUENTE (DOCENTES)

A continuación, se presentan la tabla fuente que se utilizara para obtener el valor del chi cuadrado calculado y posteriormente realizar el contraste de hipótesis.

Tabla 45. Vaciado de datos, docentes

No. de pregunta	Pregunta	N	%	AV	%	CS	%	S	%
VI. Libertad de cátedra									
1	Considero necesario el respeto al ritmo de aprendizaje del estudiante.	0	0%	0	0%	4	11%	8	17%
2	La evaluación pedagógica que realizo está apegada a mi propio criterio.	1	8%	7	29%	3	8%	1	2%
3	Hago uso de la creatividad en la orientación para la solución de problemas áulicos.	0	0%	0	0%	7	19%	5	11%
4	El derecho de Libertad de cátedra exime de	8	67%	2	8%	2	5%	0	0%

	obligatoriedad en la planificación didáctica.								
5	El desempeño pedagógico que realizo está impregnado de metodologías variadas.	0	0%	0	0%	4	11%	8	17%
6	La Libertad de cátedra debe tener congruencia con la investigación científica.	0	0%	0	0%	3	8%	9	19%
7	La Libertad de cátedra debe tener congruencia con la proyección social.	0	0%	0	0%	3	8%	9	19%
8	La libertad de cátedra influye en el rendimiento académico de los estudiantes.	0	0%	2	8%	7	19%	3	6%
9	Durante mi práctica docente he escrito artículos académico-científicos.	0	0%	8	33%	2	5%	2	4%

10	Durante mi práctica docente he publicado artículos académico-científicos.	3	25%	5	21%	2	5%	2	4%
TOTAL		12	100%	24	100.0%	37	100%	47	100%
VD1. Rendimiento Académico									
11	Las calificaciones de mis estudiantes por lo general son muy buenas.	0	0%	4	36%	8	31%	0	0%
12	El aprendizaje colaborativo incide en el rendimiento académico del estudiante.	0	0%	0	0%	4	15%	8	73%
14	El nivel de participación de los estudiantes durante las cátedras es excelente.	0	0%	5	45%	7	27%	0	0%
TOTAL		0	0%	9	100.0%	19	100%	8	100%
VD2. Producción de pensamiento Crítico									
13	Los estudiantes manifiestan pensamiento crítico.	0	0%	4	29%	6	33%	2	100%

15	Sus estudiantes participan en debates y discusiones académico-científicas.	0	0%	3	21%	9	50%	0	0%
16	Sus estudiantes escriben artículos o ensayos académico-científicos.	2	100%	7	50%	3	17%	0	0%
TOTALES		2	100%	14	100.0%	18	100%	2	100%
VD3. Aplica lo aprendido en beneficio social									
17	Participan sus estudiantes de proyectos sociales en la universidad y fuera de ella.	0	0%	4	100%	6	100%	2	100%
TOTALES		0	0%	4	100%	6	100%	2	100%
TOTALES GLOBALES		14	100%	51	100%	80	100%	59	100%

Fuente: Elaboración propia

- TABLA DE NIVEL DE INSTRUCCIÓN, VARIABLE INDEPENDIENTE (DOCENTES)

Se presentan los niveles de instrucción (ALTO, MEDIO BAJO), de la tabla 46, para la variable independiente Libertad de cátedra, en el sector docente de la carrera.

Tabla 46. Nivel de instrucción, variable independiente, sector docente.

NIVEL DE INSTRUCCIÓN	RESPUESTAS				
	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	TOTAL
ALTO	9 (1)	7 (4)	8 (7)	8 (10)	32
MEDIO	8 (2)	4 (5)	7 (8)	3 (11)	22
BAJO	5 (3)	3 (6)	5 (9)	1 (12)	14
TOTAL	22	14	20	12	68

Fuente: Elaboración propia

TABLA DE PRUEBA DE HIPÓTESIS (variable independiente, docentes)

Tabla 47. Prueba de hipótesis, variable independiente libertad de cátedra, Sector Docente

CASILLA	FO	FE	FO-FE	(FO-FE) ²	(FO-FE) ² /FE
1	9	10.4	-1.4	1.8	0.18
2	8	7.1	0.9	0.8	0.11
3	5	4.5	0.5	0.2	0.05
4	7	6.6	0.4	0.2	0.03
5	4	4.5	-0.5	0.3	0.06
6	3	2.9	0.1	0.0	0.00
7	8	9.4	-1.4	2.0	0.21
8	7	6.5	0.5	0.3	0.04
9	5	4.1	0.9	0.8	0.19
10	8	5.6	2.4	5.5	0.98
11	3	3.9	-0.9	0.8	0.20
12	1	2.5	-1.5	2.2	0.88
VALOR CHI CUADRADO					2.93
CHI CUADRADO DE TABLA					12.59

Fuente: Elaboración propia

Comprobando el Chi cuadrado calculado, estableciendo la frecuencia observada menos la frecuencia esperada al cuadrado entre la frecuencia esperada, el valor es igual a **2.93**. Al revisar el valor de la tabla Chi cuadrado con un margen de

error de 0.05 se determina que es igual a **12.59**. Por lo tanto, el valor de Chi cuadrado calculado es significativamente inferior al valor tabla, por lo que se aprueba la hipótesis nula y se disprueba la hipótesis de trabajo.

- TABLA DE NIVEL DE INSTRUCCIÓN, VARIABLE DEPENDIENTE 1 (DOCENTES)

Se presentan los niveles de instrucción (ALTO, MEDIO BAJO), de la tabla 46, para la variable dependiente Rendimiento Académico, en el sector docente de la carrera.

Tabla 48. Niveles de instrucción variable dependiente 1, sector docente

NIVEL DE INSTRUCCIÓN	RESPUESTAS				TOTAL
	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	
ALTO	8 (1)	8 (4)	5 (7)	0 (10)	21
MEDIO	0 (2)	7 (5)	4 (8)	0 (11)	11
BAJO	0 (3)	4 (6)	0 (9)	0 (12)	4
TOTAL	8	19	9	0	36

Fuente: Elaboración propia

TABLA DE PRUEBA DE HIPÓTESIS (variable dependiente 1)

Tabla 49. Prueba de hipótesis, variable dependiente 1, sector docente

CASILLA	FO	FE	FO-FE	(FO-FE) ²	(FO-FE) ² /FE
1	8	4.7	3.3	11.1	2.38
2	0	2.4	-2.4	6.0	2.44
3	0	0.9	-0.9	0.8	0.89
4	8	11.1	-3.1	9.5	0.86
5	7	5.8	1.2	1.4	0.25
6	4	2.1	1.9	3.6	1.69
7	5	5.3	-0.3	0.1	0.01
8	4	2.8	1.3	1.6	0.57

9	0	1.0	-1.0	1.0	1.00
10	0	0.0	0.0	0.0	0.00
11	0	0.0	0.0	0.0	0.00
12	0	0.0	0.0	0.0	0.00
VALOR CHI CUADRADO					10.09
CHI CUADRADO DE TABLA					12.59

Fuente: Elaboración propia

Comprobando el Chi cuadrado calculado, estableciendo la frecuencia observada menos la frecuencia esperada al cuadrado entre la frecuencia esperada, el valor es igual a **10.09**. Al revisar el valor de la tabla Chi cuadrado con un margen de error de 0.05 se determina que es igual a **12.59**. Por lo tanto, el valor de Chi cuadrado calculado es significativamente inferior al valor tabla, por lo que se aprueba la hipótesis nula y se disprueba la hipótesis de trabajo.

Es decir, que a menor uso de la libertad de cátedra mayor será el rendimiento académico de los estudiantes, lo que implica así como en el análisis de esta misma variable, pero desde el punto de vista de los estudiantes, que hay un mayor uso de la libertad de cátedra y al haber un mayor uso puede ocasionar un mal uso de dicha libertad y que está repercutiendo en el rendimiento académico de los estudiantes.

- TABLA DE NIVEL DE INSTRUCCIÓN, VARIABLE DEPENDIENTE 2 (DOCENTES)

Se presentan los niveles de instrucción (ALTO, MEDIO BAJO), de la tabla 46, para la variable dependiente Producción de Pensamiento Crítico, en el sector docente de la carrera.

Tabla 50. Niveles de Instrucción variable dependiente 2, sector docente

NIVEL DE INSTRUCCIÓN	RESPUESTAS				
	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	TOTAL
ALTO	2 (1)	9 (4)	7 (7)	2 (10)	20
MEDIO	0 (2)	6 (5)	4 (8)	0 (11)	10
BAJO	0 (3)	3 (6)	3 (9)	0 (12)	6
TOTAL	2	18	14	2	36

Fuente: Elaboración propia

TABLA DE PRUEBA DE HIPÓTESIS (variable dependiente 2, docentes)

Tabla 51. Prueba de hipótesis, variable dependiente 2, sector docente

CASILLA	FO	FE	FO-FE	(FO-FE) ²	(FO-FE) ² /FE
1	2	1.1	0.9	0.8	0.71
2	0	0.6	-0.6	0.3	0.56
3	0	0.3	-0.3	0.1	0.33
4	9	10.0	-1.0	1.0	0.10
5	6	5.0	1.0	1.0	0.20
6	3	3.0	0.0	0.0	0.00
7	7	7.8	-0.8	0.6	0.08
8	4	3.9	0.1	0.0	0.00
9	3	2.3	0.7	0.4	0.19
10	2	1.1	0.9	0.8	0.71
11	0	0.6	-0.6	0.3	0.56
12	0	0.3	-0.3	0.1	0.33
VALOR CHI CUADRADO					3.77
CHI CUADRADO DE TABLA					12.59

Fuente: Elaboración propia

Comprobando el Chi cuadrado calculado, estableciendo la frecuencia observada menos la frecuencia esperada al cuadrado entre la frecuencia esperada, el valor es igual a **3.77**. Al revisar el valor de la tabla Chi cuadrado con un margen de error de 0.05 se determina que es igual a **12.59**. Por lo tanto, el valor de Chi cuadrado

calculado es significativamente inferior al valor tabla, por lo que se aprueba la hipótesis nula y se disprueba la hipótesis de trabajo.

- TABLA DE NIVEL DE INSTRUCCIÓN VARIABLE DEPENDIENTE 3 (DOCENTES)

Se presentan los niveles de instrucción (ALTO), de la tabla 45, para la variable dependiente Aplica lo aprendido en beneficio social, en el sector docente de la carrera.

Tabla 52. Niveles de instrucción variable dependiente 3, sector docente

NIVEL DE INSTRUCCIÓN	RESPUESTAS				TOTAL
	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	
ALTO	2 (1)	6 (4)	4 (7)	0 (10)	12
TOTAL	2	6	4	0	12

Fuente: Elaboración propia

Debido a que la variable dependiente 3, denominada aplica lo aprendido en beneficio social, solamente posee una pregunta, para sus análisis, no se puede aplicar el contraste de hipótesis de chi cuadrado calculado, por lo tanto, se realizó un análisis, basado en los datos extraídos de la pregunta número 17, de las encuestas que se registraron a los docentes de los cinco años de la carrera. La pregunta dice: Participan sus estudiantes de proyectos sociales en la universidad y fuera de ella. La mayoría resultó con la opción de casi siempre, es decir, para los docentes, la mayoría de los estudiantes realizan algún tipo de proyección social ya sea dentro o fuera de la universidad, los cual difiere con los que mayoría de estudiantes mencionó. La mayoría expuso que no había participado en proyectos sociales fuera o dentro de la universidad.

Ahora bien, estos datos, contrastan con los obtenidos con los estudiantes, por un lado, la mayoría de los docentes específico que los estudiantes participan en proyectos sociales fuera o dentro de la universidad, mientras que los estudiantes mencionaron en su mayoría que casi no participan en proyectos sociales fuera o dentro de la universidad. Ahora bien, desde la perspectiva de los estudiantes no se está proyectando ayuda hacia la sociedad y que además es una falla dentro de la formación profesional, porque dentro de las características del profesional que se pretende formar es que el profesional tenga un alto sentido comunitario, es decir, hacia la sociedad, la percepción del estudiante es que no se cumple con esta característica

CONCLUSIONES

Se presenta acá las conclusiones que darán respuesta al objetivo general de esta investigación y luego las que responden a los objetivos específicos.

Respecto al obj general se tiene que la interpretación critica de los datos estadísticos refleja que si existe relación entre libertad de cátedra y la formación profesional; no obstante, algunos docentes se toman a la ligera el compromiso de asumir la libertad de cátedra, pues no planifican ni orientan el proceso de enseñanza aprendizaje. Por parte de los docentes expertos su valoración apunta a establecer que dicha relación se demuestra en la práctica, especialmente en la enseñanza superior. Por lo que se concluye que la libertad de cátedra influye en la formación profesional de los estudiantes de Ciencias de la Educación, aun cuando ellos confundan libertad de cátedra con la negligencia que algunos docentes muestran en el cumplimiento de sus labores, incluyendo la no investigación y la falta de proyección. Las apreciaciones de los estudiantes ocurren en la incidencia del diario acontecer académico y la excesiva improvisación por parte del docente. La libertad de cátedra permite al docente, cuando se asume con responsabilidad ética, guiar el proceso de enseñanza aprendizaje a tono con las tres funciones que debe cumplir la educación superior.

En relación al primer objetivo específico, sobre el indicador rendimiento académico, los resultados son que se aprueba la hipótesis nula que dice: a menor uso de libertad de cátedra más efectivo será el rendimiento académico de los estudiantes; es decir, desde la perspectiva de los estudiantes el docente hace un uso mayor del que, a percepción de los estudiantes se debe disponer y que influye directamente en su rendimiento académico. En congruencia con lo anterior, la entrevista cualitativa realizada con los expertos arroja datos concluyentes.

El segundo objetivo específico sobre el indicador pensamiento crítico; después de realizar los cálculos, se acepta la hipótesis de trabajo la cual es: a mayor uso de la libertad de cátedra mayor será la producción de pensamiento crítico. En el perfil del profesional que se pretende formar en la carrera de Ciencias de la Educación se menciona que debe tener la habilidad oral y escrita; condición que le permite expresar

reflexiones críticas e inferencias lógicas en relación con los temas de estudio. Siendo momentos o eventos claves para esto participaciones en debates, foros y otros. La interpretación a partir de las entrevistas es coincidente con los datos cuantitativos.

En relación al tercer objetivo específico sobre el indicador aplica lo aprendido en beneficio social; la mayoría de estudiantes mencionaron que algunas veces han participado en proyectos sociales fuera o dentro de la universidad; lo que implica que como parte de la cátedra uno de los puntos del perfil del profesional que es tener un alto sentido de proyección hacia la comunidad, desde la perspectiva del estudiante, no se está cumpliendo. Ahora, si este resultado lo contrastamos con lo que mencionaron los docentes resulta todo lo contrario. A los docentes se le pregunto: ¿participan sus estudiantes en proyectos sociales fuera y dentro de la universidad?, la mayoría de docentes expresó que casi siempre, es decir que sí, sus estudiantes participan en proyectos sociales; cabe mencionar que una limitante en la interpretación del estudiantado es que confunden la proyección social con el servicio social obligatorio y que algunas de las actividades con enfoque social y comunitario que realizan las ven como actividades evaluativas únicamente y no como de proyección social.

RECOMENDACIONES

Dirigidas a las instancias respectivas del departamento de Ciencias Sociales Filosofía y Letras, en la sección de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente.

Es pertinente que el profesional de la docencia haga una reflexión consciente de la labor que realiza y si encuentra vacíos pueda superarlos y contribuir positivamente a la formación de los futuros profesionales que son quienes vendrán a relevarles posteriormente. Si lo que se encuentra son únicamente potencialidades, pues, continuar de esa manera.

Además, se invita a realizar revisiones y actualizaciones periódicas a los planes de estudio de las distintas carreras en la Universidad de El Salvador y particularmente, la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación, debido a que el plan de estudios vigentes data del año 2002; como vemos han transcurrido 17 años, lo cual indica que está desfasado pues vivimos en una sociedad de constantes cambios; científicos, tecnológicos, sociales, entre otros.

Se sugiere realizar investigaciones posteriores sobre la libertad de cátedra en las que se analicen otras variables como, por ejemplo: la investigación científica en la educación superior. Puesto que este estudio es de carácter exploratorio la intención es que esta investigación sirva de base para futuras investigaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado i Cudolà, V. (2010). Libertad de cátedra, organización y planificación docente en la prestación del servicio público de enseñanza universitaria: el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de educación y derecho*, 1-14.
- Aignerren, M. (2003). *Diseños cuantitativos: análisis e interpretación de la información*. Colombia: Fondo Editorial CEO.
- Amaya, R. (2007). *La Investigación en la Práctica Educativa*. Madrid, FARESO, S.A.
- Anónimo. (s.f). *Métodos y técnicas de enseñanza*, Recuperado en http://biblio3.url.edu.gt/Libros/didactica_general/12.pdf.
- Ariztía (1999). *La Transformación de la Formación Docente*. 1ª. Ed. Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones, Santiago (Chile).
- Asamblea Legislativa (2004). Ley de Educación Superior. Publicado en el D.O. N° 216, Tomo 365, del 19 de noviembre de 2004. El Salvador.
- Asamblea Legislativa (1999). Ley Orgánica de la Universidad de El Salvador. Publicado en el D.O. N° 96, Tomo 343, del 25 de mayo de 1999. El Salvador.
- Balmore, R. (2013). *Políticas docentes en Centro América. Tendencias Nacionales El Salvador*.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la Investigación*. Colombia: Pearson Educación.
- Buendía Eisman, L., Colás Bravo, P., & Hernández Pina, F. (2005). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Calderón, M. (1 de Marzo de 2013). *Instituto Tecnológico de Costa Rica*. Obtenido de la Libertad de Cátedra y sus Implicaciones. Análisis a partir de la conceptualización de los académicos del ITCR : <https://core.ac.uk/download/pdf/60992352.pdf>
- Campanario, J. (18 de Septiembre de s.f.). *Objetivos Educativos*. Obtenido de *Objetivos Educativos: Breve Introducción*: <http://www3.uah.es/jmc/objetivoseducativos.pdf>
- Casanova, F. (2003). *Formación Profesional y Relaciones Laborales*. Montevideo: CINTERFOR.
- Castillo, T. (18 de Septiembre de 2015). *SlideShare*. Obtenido de *Formulando Objetivos de Aprendizaje*: <https://es.slideshare.net/pepetillo/objetivos-de-aprendizaje-52247458>

- CINTERFOR. (1996). *Formación y trabajo: de ayer para mañana*. Montevideo: Autor.
- Coll, et al., (2007). *El constructivismo en el aula*. 1ª. Ed. Editorial Graó, de IRIF, S.L., Barcelona.
- Crespo N, Palomo T y Méndez M. (2012, diciembre, 10). El efecto del absentismo universitario en el expediente académico y en la percepción de sus causas. *Educade*. Recuperado de <http://www.educade.es/images/pdf/numeros/n3/3.pdf>
- Domínguez, M. (12 de junio de 2009). Responsabilidad Social Universitaria. *Humanismo y Trabajo Social* (8), p. 41.
- Fernández. (s.f). *La evaluación de los aprendizajes en la universidad*.
- Fernández, Y. (10 de noviembre de 2017). *XX Encuentro Estatal de Defensores Universitarios*. Obtenido de La libertad de cátedra: concepto, límites y armonización con otros derechos y obligaciones: http://www.cedu.es/images/encuentros/estatales/XXEncuentro/Tema2_libertad_de_catedra_II.pdf
- Fingermann, H. (17 de Septiembre de 2015). *La Guía*. Obtenido de ¿qué son los enfoques pedagógicos?: <https://educación.laguía2000.com/ensenanza/que-son-los-enfoques-pedagógicos>
- Freire (1970). *La pedagogía del oprimido*. 1ª. Ed. Tierra nueva, uruguay, siglo xxi editores, s.a. de c.v.
- Gómez, A. (2011). Una genealogía de la educación en El Salvador. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27022351005>
- Gómez, I. (2017). Libertad de cátedra: Percepción actual de la docencia universitaria. *Rev. Investig. Altoandin*. Vol 19 (No. 1), 93-102.
- González, A. (s.f.). *Indicadores del Rendimiento Escolar: Relación entre Pruebas objetivas y Calificaciones*.
- Granados, C. y Henríquez, S. (2008). *El derecho a la libertad de cátedra establecido en la ley orgánica de la Universidad de El Salvador* (tesis de pregrado). Universidad de El Salvador, Santa Ana, El Salvador.
- Guzmán, J. (2011, 16 de junio). Calidad de la enseñanza en la educación superior. *Perfiles educativos*. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500012&lng=es&tlng=es.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: Mcgraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. De C.V.

- Herrera, L. y Quiles, O. (diciembre de 2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Pedagogía universitaria*. Volumen 12 (3), 75-98
- Lamas, H. (2015). Sobre el Rendimiento Escolar. *Propósito y Representaciones*, 315-350.
- López, D. (2015). La construcción histórica de la educación Superior. 1ª. Ed, Editorial Delgado, Universidad Dr. José Matías Delgado, San Salvador, El Salvador
- López, G. (2012). Pensamiento Crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 41-60.
- Madrid, R. (2013). El derecho a la libertad de cátedra y el concepto de Universidad . *Revista Chilena del Derecho*, 353-369.
- Martínez, M. (25 de septiembre de 20014). *El trabajo social y los servicios Sociales su concepto*. Obtenido de Universidad Complutense de Madrid: <http://biblioteca.ues.edu.sv/revistas/10800247-8.pdf>
- Martos. R y Pons O. (2009). *Cultura Corporativa: Misión, Visión y Valores en la Gestión Estratégica de las empresas del sector de la Automoción en España* (tesis doctoral). Universidad Politécnica de Catalunya, Barcelona, España.
- McMillan, J., y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa Una Introducción Conceptual*. Madrid: PEARSON EDUCACION, S.A.
- Meneses, J., y Rodríguez, D. (13 de mayo de 2015). *ResearchGate*. Obtenido de ResearchGate Publication: http://femrecerca.cat/meneses/files/pid_00174026.pdf
- Molina, N. (2011). ¿Qué es Bioética y para qué sirve? *Revista Colombiana de Bioética*, 110-117.
- Monroy, M. (s.f). *La Planeación didáctica*.
- Navarro, R. (2003, julio, 1). El Rendimiento Académico: Concepto, Investigación y Desarrollo. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/551/55110208.pdf>
- Órgano Legislativo (1983). Constitución Política de la República de El Salvador. Publicado en el D.O. N° 234, Tomo 281, del 16 de diciembre de 1983. El Salvador.
- Paul, R., y Elder, L. (25 de septiembre de 2003). *Fundación Para el Pensamiento Crítico*. Obtenido de La mini-guia para el Pensamiento Crítico Conceptos y Herramientas: <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

- Paule, M., & Cernuda, A. (2009). La libertad de cátedra, a debate: ¿qué es, y hasta dónde llega? *Ingenierías*, 23-28.
- Pérez M. y Rodríguez A. (1 de enero de 2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 universidades. *Revista de Docencia Universitaria. REDU* (11), p.138.
- Ramírez (2013). Una mirada a las teorías y corrientes pedagógicas. 1ª. Ed. Editorial el Magisterio. Benito Juárez del SENTE Héroes de Nacozari Núm. 23 Col. Morelos., Del Venustiano Carranza, México DF.
- Rebollo C. y Soubirón E. (septiembre de 2010). La creatividad docente como factor generador de nuevos entornos de aprendizaje en la educación media. *Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos*. Simposio llevado a cabo en el Congreso Iberoamericano de Educación METAS 2021, Buenos Aires, República de Argentina.
- Revelo O, Collazos C, y Jiménez J. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *Tecnológicas*, 41), 115-134.
- Reyes, M. (25 de Octubre de 2015). *Sala de lectura digital David Wald*. Obtenido de Sala de lectura digital David Wald: <http://files.sld.cu/bmn/files/2015/01/la-encuesta.pdf>
- Rivas J. y Ruíz J. (s.f.). Las calificaciones, ¿Control, Castigo o Premio? *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <file:///C:/Users/Frost/Downloads/540Rivas.PDF>
- Rodríguez M. (2002). *Análisis del módulo de formación en centros de trabajo en la familia profesional administrativa en la comunidad de Madrid. Enfoque desde la pedagogía laboral*. (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid , Facultad de Educación. Recuperada de: <http://webs.ucm.es/BUCM/tesis//edu/ucm-t26879.pdf>
- Romero M. y Pérez M. (2009). Cómo motivar a aprender en la universidad: Una estrategia fundamental contra el fracaso académico en los nuevos modelos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación* (51), p.91.
- Rueda E, Mares G, Fernando G, Rivas O y Rocha H. (15 de junio de 2017). La participación en clase en alumnos universitarios: factores disposicionales y situacionales. *Revista Iberoamericana de Educación* (74), p.149-150.
- Torelló, O. (3 de julio de 2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *Revista de Docencia Universitaria* (10), p.302.

- Tunnermann, C. (enero - marzo de 2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37319199005>
- UNESCO. (17 de Septiembre de 1997). *Instrumentos Normativos*. Obtenido de Recomendación Relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13144&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Universidad de El Salvador (2002). Plan de estudios de la carrera de Licenciatura de ciencias de la educación.
- Universidad Doctor Andrés Bello. (2011). *Modelo sistémico de integración de la docencia, investigación y la proyección social*. Recuperado de <https://www.unab.edu.sv/wp-content/uploads/2016/12/INVESTIGACIÓN/MODELO%20INTEGRACIN%20DOCENCIA%20INVESTIGACIN%20Y%20PS.pdf>
- Vidal, C. (2004). *Libertad de Cátedra y Libertad Pedagógica en Alemania*

ANEXOS

SIGNIFICADO DE ABREVIATURAS

D	Docentes
E	Estudiantes
ESEN	Escuela Superior de Economía y Negocios
FEPADE	Fundación Empresarial Para el Desarrollo
HE	Hipótesis específica
HG	Hipótesis general
Ho	Hipótesis nula
IDHUCA	Instituto de Derechos Humanos de la UCA
LES	Ley de Educación Superior
MCC	Convenios de la Corporación del Reto del Milenio
M.Ed.	Maestro en educación
MINED	Ministerio de Educación
M.Sc.	Master
OE	Objetivo específico
OEA	Organización de Estados Americanos
OG	Objetivo general
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONU	Organización de las Naciones Unidas
UCA	Universidad Centroamericana
UES	Universidad de El Salvador
UES - FMOCC	Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
VD	Variable dependiente
VI	Variable independiente

MATRIZ DE CONGRUENCIA

ANEXO 1

IDEA	TEMA	PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	INDICADORES
LIBERTAD DE CÁTEDRA Y LA FORMACIÓN ACADEMICA PROFESIONAL	LIBERTAD DE CÁTEDRA Y SU INCIDENCIA EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES	¿EN QUÉ MEDIDA INCIDE LA LIBERTAD DE CÁTEDRA EN LA F FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES?	OG. ANALIZAR LA LIBERTAD DE CÁTEDRA Y SU INCIDENCIA EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES	HG. A MAYOR USO DE LA LIBERTAD DE CÁTEDRA MEJOR SERÁ LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES	VI. LIBERTAD DE CÁTEDRA	<p>Planeación didáctica</p> <p>Utilización de metodologías variadas</p> <p>Respeto al ritmo de aprendizaje de los estudiantes</p> <p>Evaluación en función a los indicadores de la enseñanza</p> <p>Creatividad en la orientación para la solución de problemas</p> <p>Enseñanza</p> <p>Investigación científica</p> <p>Proyección Social</p>

			OE1. Determinar si la libertad de cátedra incide en el rendimiento académico de los estudiantes	HE1. A mayor uso de la libertad de cátedra mejor será el rendimiento académico de los estudiantes	VD1. Rendimiento académico	Calificaciones de los estudiantes (Aprobación o reprobación) Nivel de participación de los estudiantes durante las cátedras Aprendizaje colaborativo
			OE2. Identificar si la libertad de cátedra incide en la producción de pensamiento crítico en los estudiantes	HE2. A mayor uso de la libertad de cátedra, mayor será la producción de pensamiento crítico en los estudiantes	VD2. Pensamiento crítico	Cantidad de ensayos escritos Cantidad de ensayos publicados Participación de los estudiantes en debates y discusiones académico - científicas
			OE3. Detectar si la libertad de cátedra incide en la participación social de los estudiantes	HE3. A mayor uso de la libertad de cátedra, mayor será la participación social de los estudiantes	VD3. Aplica lo aprendido en beneficio social	Proyectos Sociales fuera del aula Proyectos sociales fuera de la universidad

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Entrevista a profundidad, con expertos

ANEXO 2

Universidad de El Salvador
Facultad Multidisciplinaria de Occidente
Escuela de Postgrado
Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior

Entrevista a profundidad con un experto de la UES

Hora: _____

Fecha: ___/___/___/

Datos generales del entrevistado.

Sexo: _____ Tipo de contrato: _____ Cargo: _____ Tiempo de laborar en la UES: _____

Objetivo: Recopilar información fidedigna que permita el análisis cuidadoso de los resultados obtenidos.

INDICACION: Responda con objetividad a los siguientes componentes exploratorios.

1. ¿Qué entiende usted por Libertad de Cátedra? _____

2. ¿Tiene incidencia la Libertad de cátedra en la formación profesional de los estudiantes?
SI ___ NO ___ ¿De qué manera? (Explique)

3. ¿Qué aplicabilidad hace el docente de la UES sobre la Libertad de Cátedra?

Encuesta dirigida a estudiantes

ANEXO 3

Universidad de El Salvador
Facultad Multidisciplinaria de Occidente
Escuela de Postgrado
Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior

Encuesta dirigida a Estudiantes de la UES

Hora: _____

Fecha: ____/____/____

Datos generales del entrevistado.

Sexo: _____ Edad: _____ Año de la carrera: _____

Objetivo: Recopilar información fidedigna que permita el análisis cuidadoso de los resultados obtenidos.

INDICACION: Responda con objetividad a los siguientes componentes exploratorios. Encierre con un círculo el literal que contenga la respuesta seleccionada.

A: Nunca **B:** Algunas Veces **C:** Casi siempre **D:** Siempre

Categoría: Libertad de cátedra.

1. El docente presenta los objetivos de aprendizaje de la materia. A B C D
2. Existe respeto del docente al ritmo de aprendizaje de los estudiantes. A B C D
3. La evaluación que realiza el docente es apegada a lo desarrollado en clase. A B C D
4. El docente orienta en la solución de problemas áulicos. A B C D
5. Se evidencia la planificación del docente al impartir sus clases. A B C D
6. Considera que la libertad de cátedra del docente influye en su rendimiento académico. A B C D
7. El docente hace uso de metodologías variadas. A B C D
8. Se evidencia la investigación científica por parte del docente. A B C D
9. El docente promueve la investigación científica en los estudiantes. A B C D
10. Se promueve la elaboración de artículos académicos-científicos. A B C D
11. Se promueve la publicación de artículos académicos-científicos. A B C D
12. El docente promueve la participación social de los estudiantes. A B C D
13. El docente ha escrito artículos académicos-científicos. A B C D
14. El docente ha publicado artículos académicos-científicos. A B C D

Encuesta dirigida a docentes

ANEXO 4

Universidad de El Salvador
Facultad Multidisciplinaria de Occidente
Escuela de Postgrado
Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior

Encuesta dirigida a Docentes de la UES

Hora: _____

Fecha: ____/____/____/

Datos generales del entrevistado.

Sexo: _____ Tipo de contrato: _____ Cargo: _____ Tiempo de laborar en la UES: _____

Objetivo: Recopilar información fidedigna que permita el análisis cuidadoso de los resultados obtenidos.

INDICACION: Responda con objetividad a los siguientes componentes exploratorios. Encierre con un círculo el literal que contenga la respuesta seleccionada.

A: Nunca **B:** Algunas Veces **C:** Casi siempre **D:** Siempre

Categoría: Libertad de cátedra.

1. El desempeño pedagógico que realizo lleva implícito la misión y visión de la Institución. A B C D
2. Considero necesario el respeto al ritmo de aprendizaje del estudiante. A B C D
3. La evaluación pedagógica que realizo está apegada a mi propio criterio. A B C D
4. Hago uso de la creatividad en la orientación para la solución de problemas áulicos. A B C D
5. El derecho de Libertad de cátedra exime de obligatoriedad en la planificación didáctica. A B C D
6. El desempeño pedagógico que realizo está impregnado de metodologías variadas. A B C D
7. La Libertad de cátedra debe tener congruencia con la investigación científica. A B C D
8. La Libertad de cátedra debe tener congruencia con la proyección social. A B C D
9. La libertad de cátedra influye en el rendimiento académico de los estudiantes A B C D
10. Durante mi práctica docente he escrito artículos académicos-científicos. A B C D
11. Durante mi práctica docente he publicado artículos académicos-científicos. A B C D

Categoría: Formación profesional de los estudiantes.

12. Las calificaciones de mis estudiantes por lo general son muy buenas. A B C D
13. El aprendizaje colaborativo (colectivo) incide en el rendimiento académico del estudiante. A B C D
14. Los estudiantes manifiestan pensamiento crítico. A B C D

