

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
ESCUELA DE POSGRADOS



TRABAJO DE POSGRADO

LA PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA PARA LA MEJORA DE LAS PRÁCTICAS
EDUCATIVAS EN LA MAESTRÍA EN PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA
SUPERIOR, UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR, FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA
DE OCCIDENTE

PARA OPTAR AL GRADO DE
MAESTRO(A) EN PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA SUPERIOR

PRESENTADO POR
LICENCIADO CARLOS ALBERTO MÉNDEZ PIMENTEL
LICENCIADA SONIA ISABEL TOVAR SOTO

DOCENTE ASESOR
MAESTRO JUAN CARLOS ESCOBAR BAÑOS

JULIO, 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

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

LICDO. RAFAEL HUMBERTO PEÑA MARIN
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 POSGRADOS

Índice

Índice de tablas, cuadros y figuras	iii
Introducción.....	vii
Capítulo I.....	9
Planteamiento del problema	9
1.1 Tema.....	9
1.2 Situación problemática	9
1.3 Antecedentes del problema.....	12
1.4 Justificación	13
1.5 Enunciado del problema.....	15
1.6 Objetivos de la investigación	15
1.6.1 Objetivo General	15
1.6.2 Objetivos Específicos.....	15
1.7 Alcances de la investigación	15
1.8 Limitaciones	16
1.9 Delimitación de la investigación	16
Capítulo II.....	17
Contexto epistémico del estudio.....	17
2.1 Desarrollo histórico de planificación didáctica y de práctica educativa	17
2.2 Contexto teórico	19
2.2.1 Planificación didáctica. Su importancia y principios fundamentales.....	21
2.2.2 Práctica educativa. Del desempeño actitudinal hasta el desarrollo de competencias de aprendizaje	28
2.2.3 Modelos didácticos centrados en la educación superior.....	29
2.2.4 Estrategias para desarrollar los conocimientos en los estudiantes.....	32
2.2.5 Desempeño actitudinal del estudiante.....	37
2.2.6 Importancia del trabajo cooperativo.....	39
2.3 Contexto legal	42
Capítulo III.....	44
Sistema de hipótesis	44
3.1 Hipótesis general	44
3.2 Hipótesis específicas.....	44
3.3 Hipótesis nulas.....	44
3.4 Operacionalización de hipótesis en variables	45
Capítulo IV	48
Metodología de la investigación	48
4.1 Tipo de investigación.....	48
4.2 Diseño de investigación	48
4.3 Especificación de la población – muestra.....	49
4.4 Técnicas e instrumentos	50
4.5 Modelo estadístico y nivel de significación	51

Capítulo V 54
Resultados de la investigación 54
 5.1 Comprobación de hipótesis 54
 5.2 Análisis de resultados 60
 5.3 Hallazgos de la investigación 68
Capítulo VI 69
Conclusiones y recomendaciones 69
 6.1 Conclusiones..... 69
 6.2 Recomendaciones 70
Referencias 71
Anexos 73
Anexo 1 74
Anexo 2..... 76
Anexo 3..... 77

Índice de tablas, cuadros y figuras

TABLA	CONCEPTO	PAG
Tabla 1	Matriz de delimitación del problema.....	16
Tabla 2	Comparativo alcance de la evaluación de los aprendizajes.....	27
Tabla 3	Especificación de la población-sujetos de estudio.....	50
Tabla 4	Especificación de variable independiente.....	60
Tabla 5	Datos sobre el desempeño actitudinal.....	62
Tabla 6	Datos de asimilación de conocimientos.....	64
Tabla 7	Datos sobre desarrollo de competencias.....	66
FIGURA	CONCEPTO	PAG
Figura 1	Diseño de investigación.....	49
Figura 2	Relación planificación didáctica y desempeño actitudinal.....	55
Figura 3	Relación planificación didáctica adecuada y desempeño actitudinal.....	55
Figura 4	Relación planificación didáctica y asimilación de contenidos.....	57
Figura 5	Relación planificación didáctica inadecuada y asimilación de los contenidos	57
Figura 6	Relación planificación didáctica y desarrollo de competencias de aprendizaje.....	59
Figura 7	Relación planificación didáctica y no desarrollo de competencias de aprendizaje.....	59
Figura 8	Desempeño actitudinal de los estudiantes de Maestría en Profesionalización de la Docencia.....	63
Figura 9	Asimilación de conocimientos de los estudiantes de maestría.....	65
Figura 10	Datos sobre el desarrollo de competencias en estudiantes de la maestría.	67

Introducción

Al estudiar significativamente la planificación didáctica y su relación en las prácticas educativas, cabe destacar conceptos y procesos integrados en ella, y que de una u otra manera determinan la formación académica de los estudiantes.

Educar es un proceso complejo, requiere de técnicas, planificación y un seguimiento minucioso de los resultados de las evaluaciones. Se necesita intención y objetivos claros de lo que se enseña para que se pueda conseguir lo esperado, es importante tomar en cuenta que uno de los mayores elementos que afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje es la impredecibilidad que agrega el componente humano.

El contenido de esta investigación tiene relación con la influencia que tiene la planificación didáctica en la mejora las prácticas educativas en la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior. Donde se ha buscado identificar si la actitud del estudiante, el desarrollo de sus competencias y la asimilación de los contenidos se ven afectados por la forma en la cual el docente planifica su clase, y de esta manera, analizar las prácticas educativas resultantes de los elementos ya mencionados.

La investigación que se plantea, tiene seis capítulos correlacionados mutuamente. El primero se denomina **planteamiento del problema**; en él, se detallan la situación problemática, los antecedentes del problema, la justificación de la investigación, el enunciado del problema, el cual, da pie para la determinación de los objetivos de investigación. Es importante señalar acá, que también se profundiza en la delimitación del problema, que de una u otra manera, expresa la concreción del trabajo que se quiere realizar.

El segundo capítulo es el **contexto epistémico del estudio**, aquí se detalla la perspectiva teórica que garantiza la cientificidad de la investigación, en especial a partir de los antecedentes históricos y la base teórica. Este capítulo se encuentra dividido en tres apartados: desarrollo histórico de la planificación didáctica y de la práctica educativa, contexto teórico y contexto legal.

El tercer capítulo le corresponde al **sistema de hipótesis**, el cual se encuentra dividido en hipótesis generales, específicas y nulas, fundamentándose en la

operacionalización en variables. Es importante señalar acá, que de esta operacionalización, se identifican los indicadores, que posteriormente se convierten en ítems a fin de someterlos a los escrutinios de la aplicabilidad de las técnicas de investigación, todo con el propósito de verificarlos.

El capítulo cuatro, es denominado **metodología de la investigación**. Aquí se da a conocer el tipo de investigación, la especificación de la población - muestra y, sobre todo, una descripción pormenorizada de las técnicas e instrumentos de investigación, finalmente se plantea el modelo estadístico.

Con base a lo anterior, se presenta el capítulo cinco, llamado **resultados de la investigación**, aquí se reflejan los datos obtenidos en la investigación, su respectivo análisis, siendo la etapa central donde se presentan las evidencias, las cuales dan garantía a la efectividad de la investigación realizada.

Se finaliza con el capítulo seis que hace énfasis a las **conclusiones y recomendaciones**. Se describen detalladamente cada una de ellas, tomando en consideración los hallazgos de la investigación, haciendo referencia a la planificación didáctica y a la práctica educativa.

Capítulo I

Planteamiento del problema

1.1 Tema

La planificación didáctica para la mejora de las prácticas educativas en la maestría en profesionalización de la docencia superior.

1.2 Situación problemática

Uno de los componentes fundamentales de la calidad académica lo constituye la práctica educativa que, en términos de procesos curriculares, es un eslabón determinante para conseguir una formación integral, de acuerdo a las exigencias que demanda la sociedad salvadoreña. Espinoza (2009) aseguraba que la dinámica de los procesos de enseñanza-aprendizaje comienza con la planificación didáctica, la cual conlleva siempre actos teleológicos (objetivos) y una organización de la labor del docente y de las actividades de los estudiantes. Todo ello, con el propósito de garantizar una asimilación consciente en su desarrollo.

En el caso de la formación de postgrado, la práctica educativa dinamiza todo el diseño curricular y, al mismo tiempo, su desarrollo, dando como resultado procesos de aprehensión de conocimientos y de actitudes profesionales; lo cual evoca que su calidad también está asociada al apoyo administrativo, financiero y de equipamiento en esta nueva era digital.

Varios son los factores que influyen directamente en la constitución de la práctica educativa, entre ellos se cita, en primer lugar, el factor pedagógico que, según Sacristán (2000) es una expresión de currículum en su dimensión de programas de estudio, los cuales orientan, dirigen y regulan la labor del docente, es decir ordenan y organizan lo que se debe hacer en el aula; por lo que la acción de enseñar y de aprender está determinada por tres niveles básicos de la concreción del currículum: programas de estudio, obras científicas y planificación didáctica. Esta última, es la razón de ser de este proceso investigativo, el cual se relacionará con la determinación de los objetivos y contenidos de enseñanza, los métodos y técnicas de abordaje, actividades y tareas, la función social e interactiva del aula y la evaluación de los aprendizajes.

El segundo factor es el administrativo-financiero, dado que cualquier acción docente por mejorar los procesos didácticos se relaciona, por lo general, con el apoyo de las autoridades, tanto a nivel de organización curricular y lineamientos académicos, como por el equipamiento de tecnología y facilidad de aplicación de programas semipresenciales aplicando la educación virtual. Como lo señalan Morán & Sayes (2018), la formación integral de los estudiantes está determinada, no solo por la dinámica del docente dentro del aula, sino también por el acompañamiento en la labor de enseñar, ya sea por las condiciones materiales del aula, así como el activamiento de bibliotecas electrónicas y físicas más actualizadas. En torno a ello, hay que señalar que lo anterior descansa en lo financiero, pues la calidad educativa también se acompaña con inversión en ese sentido, lo cual vendría a contribuir, en gran medida, al desarrollo integral de todos los procesos didácticos que se pretenden aplicar.

En tercer lugar, se encuentra el factor social, que como dijo Vygotsky se vincula con las interrelaciones sociales, tanto a nivel de historia previa como aprendizaje de nuevos conocimientos. En otras palabras, se trata de la zona de desarrollo próximo (ZDP) como un proceso interactivo que se define como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía del adulto o en colaboración de otro compañero más capaz” (Hernández, 1999, pág. 44).

Desde esta perspectiva, la práctica educativa es interactiva, pues la dinámica de enseñar y aprender está sujeta a los aprendizajes colaborativos y de cooperación entre docentes y estudiantes y entre la dinámica que ellos (los estudiantes) imprimen al proceso pedagógico. Por lo tanto, una planificación didáctica se hace efectiva, cuando existen ambientes propicios para desarrollar una asignatura con la calidad académica que se requiere.

En este sentido, la práctica educativa se gestiona cuidadosamente a través de la planificación, la organización, la regulación y el control, como funciones elementales de la gestión pedagógica-curricular.

La planificación, por ejemplo, permite determinar las actividades a realizar, la organización, cómo y quiénes las harán, la regulación, establecer las formas de

comunicación y motivación, y el control viabiliza la medición y el registro de los resultados. Estas funciones ponen de manifiesto la posibilidad de trabajar en la ZDP pues se realizan fundamentalmente mediante la actividad y la comunicación.

Se trata pues, de comprender el desarrollo de la práctica educativa y, sobre todo de asociarla a estos factores que son fundamentales para determinar su calidad. En este sentido es importante enunciar tales factores, a fin de identificar aquellas insuficiencias que no permiten que esta (la práctica educativa) sea desarrollada plenamente. Picardo (2017) expresaba que toda acción de planificar es, al mismo tiempo una determinación de los objetivos, contenidos, métodos y técnicas de enseñanza, actividades, recursos y evaluación.

Precisamente, desde esta óptica hay que analizar el impacto de la planificación didáctica en el desarrollo de la práctica educativa, ya que al examinar detenidamente cómo se ha venido ejecutando dicho proceso, se puede determinar la calidad con que los estudiantes posgraduados en docencia universitaria se han venido formando. En consecuencia, si una planificación didáctica se confecciona bajo un modelo pedagógico y una visión de universidad hacia el mundo, entonces, como decía Picardo (2017) la formación no estaría gestada a la deriva.

Por eso, para saber si un docente planifica no necesariamente hay que revisar el documento de planificación; en la organización de la clase, la manera en que se aborda el contenido, los métodos que se emplean, entre otros, ahí se puede detectar si un docente operacionaliza la planificación didáctica o si la ha elaborado como un simple requisito académico.

Es importante también resaltar que con la apertura de la carrera de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior en el año 2003, se inició un proceso de fortalecimiento de la calidad académica, pues se consideró que los docentes son clave para fortalecer la formación de los profesionales que se someten a un proceso posgraduado. Desde el 2003 se han venido formando profesionales en la docencia superior, las cuales han tenido diversas experiencias en materia educativa; sin embargo, hace falta estudiar detenidamente si la planificación didáctica de los docentes ha contribuido a la formación integral de los nuevos profesionales que aspiran a desarrollarse como docentes universitarios.

Por lo tanto, examinar la planificación didáctica en referencia al desarrollo del proceso didáctico y la evaluación de los aprendizajes es, ante todo, tener un referente holístico sobre lo que se pretende realizar en este estudio. Por eso es clave comprender la dinámica de la actividad de determinación de los objetivos y su concreción en el desarrollo de los aprendizajes, a través del empleo de métodos y técnicas de enseñanza y recursos didácticos.

1.3 Antecedentes del problema

La planificación didáctica ha generado fundamentos en el quehacer de la organización del proceso didáctico, dado que desde el 2003 se han realizado estudios científicos, como el de Andaluz, Duarte y Martínez (2011), Morán y Sayes (2018) entre otros, quienes han demostrado que las prácticas educativas son más provechosas cuando son organizadas con efectividad, en el que los principios didácticos son los precursores para desarrollar de manera lógica los métodos de enseñanza.

Así pues, Morán y Sayes (2018) expresan que la comprensibilidad de los contenidos de enseñanza no se realiza con la calidad esperada, pues por lo general, son abordados desde una perspectiva transmisionista, sin profundizar en las tareas de aprendizaje que deben realizar el estudiante. En este sentido, los conocimientos que se adquieren, por ejemplo, en palabras de Sigüenza (2017, entrevista realizada el 29 de enero de 2019), la maestría no reúne los mínimos de exigencia en la asimilación de los conocimientos, pues las estrategias que se utilizaban en ese entonces (2006 - 2010) se reducían a la lectura dentro de la clase y a las discusiones generales en torno a un tema en particular. Este posicionamiento que se ubica en la experiencia docente, implica, según Morán y Sayes (2017) como una actividad cotidiana que no provoca asombro en la promoción de los aprendizajes.

Por ejemplo, cuando se impartió el módulo “Un marco conceptual de la docencia”, los textos eran bajados de Internet, sin ningún análisis de desarrollo. Las láminas de PowerPoint ni siquiera eran elaboradas por el catedrático, a tal grado que, si un estudiante lo buscaba en google, era fácilmente encontrado. Las explicaciones que proporcionaba el catedrático no poseían el sustento teórico, más bien sólo se pedía la palabra a los estudiantes, de modo que fueran ellos quienes se expresaran libremente. (pág. 17)

Esto tiene su trascendencia en los procesos de planificación, ya que aún cuando exista preparación cognitiva por parte del docente, no significa que haya planificado. Esto se constata en lo especificado por Morán y Sayes (2017), quienes afirman que los catedráticos presentan la planificación de la asignatura pero no la desarrollan en el proceso didáctico; por lo que existe una contradicción entre lo que se dice que se va hacer y lo que se ejecuta, entre lo que se organiza y lo que se desarrolla propiamente en el proceso de enseñanza.

Andaluz, Duarte, & Martínez (2011) también estudiaron la relación entre métodos y competencias de aprendizaje y llegó a afirmar que, cuando se utiliza una estrategia de enseñanza aprendizaje, no se saben los propósitos de su utilización, pues en muchas ocasiones se planifica solo por cumplir un requisito dentro de los requerimientos de los reglamentos académicos. Duarte indicaba que una de las labores de la docencia es desarrollar el pensamiento lógico en los estudiantes, tal y como lo hace la matemática en virtud del pensamiento algebraico. Según ella los profesores no logran abordar ese pensamiento “en primer lugar porque no se genera una planificación y en segundo lugar porque muy pocos llegan a desarrollar su pensamiento lógico”.

Por otra parte, como lo señala Zelaya (2018, entrevista realizada el 11 de febrero) las prácticas educativas para la maestría en educación superior, están basadas en el aprendizaje grupal (plan de estudio), sin embargo se desvincula con lo que sucede en el aula, pues ahí el proceso didáctico es desarrollado sin tomar en cuenta dicha concepción.

De todo lo anterior, es importante destacar que en la maestría se han llevado a cabo investigaciones de graduación orientadas al reconocimiento de las habilidades analíticas y de resolución de problemas (2017), diseño curricular de plan de estudio (2017) y, de manera especial, aquellas referidas al desarrollo del pensamiento lógico, que como elemento precursor ha contribuido a tener un panorama más claro sobre lo que significa hacer docencia.

1.4 Justificación

Realizar una investigación de este tipo representa un desafío y a la vez una necesidad, pues los espacios en los que se desarrollan las prácticas educativas a nivel

de maestría en docencia universitaria requieren transformación en las formas de planificar la labor docente y en las formas de asumir los compromisos hacia las tareas de aprendizaje.

Es importante comprender que las condiciones actuales de la educación universitaria imponen al estudiante de posgrado un alto nivel en el manejo y dominio de conceptos y categorías disciplinares; exigencias que se enriquecen mientras se avanza en el desarrollo del plan de estudio y, por ende, en lo que determina la docencia que asume la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por eso, es ineludible repensar en el término «calidad académica o de la educación», dado que se trata de orientar los procesos didácticos hacia una formación posgraduada, capaz de enfrentarse a los desafíos que exige la sociedad y el nuevo orden al que está destinada.

Es por ello que como investigadores interesó estudiar la incidencia que tiene la planificación didáctica en las prácticas educativas en las maestrías en docencia superior, ya que es una necesidad ineludible hacer este estudio desde una perspectiva interpretativa y a la vez cuantitativa.

Por lo tanto la investigación se justifica mediante tres argumentos fundamentales:

- Hasta el momento no existen estudios científicos relacionados con la planificación didáctica y su relación con la práctica educativa en la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente. Solo se han encontrado objetos de estudio que hacen referencia por separado, a estrategias didácticas, evaluación de los aprendizajes, tecnología educativa, diseño curricular entre otros. Lo que equivale decir que este problema de investigación proporcionará nuevos elementos teóricos sobre la planificación didáctica y práctica educativa.
- El estudio es propositivo porque se orienta a plantear una alternativa de solución sobre cómo debe operacionalizarse la planificación didáctica, de modo que incluya las tareas de investigación y proyección social.

- La investigación propiciará un proceso de reflexión sobre el quehacer docente en el departamento a nivel de Maestría en Docencia Superior de manera directa, pero también podría afectar a otros docentes de diferentes carreras, lo que contribuirá a expandir sus resultados a otras realidades.

1.5 Enunciado del problema

¿En qué medida la planificación didáctica influye en la mejora de las prácticas educativas en la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior?

1.6 Objetivos de la investigación

1.6.1 Objetivo General

Demostrar si, la planificación didáctica mejora las prácticas educativas en la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior.

1.6.2 Objetivos Específicos

- Analizar si, la planificación didáctica influye en el desempeño actitudinal del estudiante.
- Identificar si, la planificación didáctica incide en la asimilación de los contenidos.
- Explicar si, la planificación didáctica determina el desarrollo de competencias a través de tareas.

1.7 Alcances de la investigación

Los alcances de este proceso investigativo se refirieron a dos grandes dimensiones: teóricos y prácticos. Dentro de los teóricos el estudio se basó en los aportes de Allan Haigh (2010), Medina y Mata (2009), De Cols (1996) para definir planificación didáctica, sus elementos y la importancia que esta tiene en la docencia.

Para la construcción de la base teórica de la práctica educativa, se citó autores como Antoni Zabala, Paulo Freire y Torres Girón, acá se destacaron aspectos históricos y actuales que la definen como un elemento clave para la determinación de la calidad educativa.

Dentro de los alcances prácticos, esta investigación abarcó la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior, y no las otras que funcionan dentro de la facultad.

1.8 Limitaciones

Como todo proceso investigativo, hay situaciones que no permiten realizar un estudio exhaustivo de tal proceso. Entre ellas, al igual que los alcances, pueden ser teóricos y prácticos. Esta investigación no enfatizará en la concepción tecnológica de la práctica educativa, sólo se enfocará en las prácticas educativas desde la vía dialéctica.

Por eso, no se estudiarán tales aportes porque se considera que están aplicados a otras situaciones con otros contextos que no están asociados al ámbito universitario en esta facultad. El estudio no será a nivel de otras universidades de otros departamentos, porque se trata de garantizar el volumen de esta investigación, así como su nivel de concreción.

1.9 Delimitación de la investigación

En el siguiente cuadro está delimitado el problema de investigación:

Tabla 1. Matriz de delimitación del problema

No.	Delimitación	Especificación
1	Temporal	De julio de 2018 a enero de 2019.
2	Geográfico	Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador de la Ciudad de Santa Ana. Ubicación: Final de la Avenida Fray Felipe de Jesús Moraga Sur (al sur del estadio Oscar Quiteño).
3	Social	Docentes y estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior.

Capítulo II

Contexto epistémico del estudio

2.1 Desarrollo histórico de planificación didáctica y de práctica educativa

La práctica educativa es una actividad dinámica y de reflexión, que comprende muchos elementos: la interacción docente – alumno, condiciones institucionales, metodología y recursos de trabajo, y estrategias de enseñanza, todos estos elementos configurados en la planificación didáctica de la docencia.

Gutiérrez (2015) por su parte, define la planificación didáctica como:

La previsión inteligente y bien calculada de todas las etapas del trabajo escolar y programación racional de todas las actividades, de modo que la enseñanza resulte segura, económica y eficiente. Todo planeamiento se consulta en un programa definido de acción que constituye una guía para conducir progresivamente al alumnado a los resultados deseados (pág. 12).

La planificación didáctica se vuelve una necesidad para el desarrollo la labor educativa. Así, planificar no sólo se refiere a un contenido curricular, implica prestar atención a la diversidad y al contexto en el cual se está desarrollando el proceso de enseñanza aprendizaje.

Para el caso que ocupa esta investigación, es importante centrarse en la práctica educativa que se desarrolla a nivel de maestrías, la cual, manifiesta Zabala (2000) que no existe una sola definición para realizar los correspondientes análisis sobre ella, pero que de una u otra forma tiene “su justificación en parámetros institucionales, organizativos, tradiciones metodológicas, posibilidades reales de los profesores, de los medios y las condiciones físicas existentes” (pág. 14).

Esto significa que calcular la práctica educativa es imposible, ya que es una especificidad humana, propia de los seres que quieren aprender y que su proyectualidad se encuentra en esa potencialidad que están llamados a desarrollar. Claro, cada docente caracteriza y define la práctica educativa en torno a sus experiencias y creencias y, por tanto, resulta difícil plantear definiciones que respondan a esas formas de comprenderla; más aún, la docencia es la única que puede modificar sus condiciones espirituales, acelerar la innovación y desarrollar su científicidad.

Lo anterior es fundamentado por Freire (2004) cuando afirma que “la práctica educativa, en su riqueza, en su complejidad, es un fenómeno típico de la existencia [...]” (págs. 85-86). Lo que constituye una dimensión necesaria para transformar a las sociedades.

En el caso de las maestrías que se han desarrollado en la Universidad de El Salvador, es preciso indicar que esta experimentó un cambio profundo a partir de 1993, cuando las autoridades universitarias y, específicamente la Secretaría de Asuntos Académicos (SAA), deciden iniciar con los procesos de perfeccionamiento de la docencia, a través del desarrollo de las siguientes maestrías:

- a) Formación para la Docencia Universitaria, por la Universidad Autónoma de Madrid; b) Didáctica de la Matemática; c) Didáctica para la Formación Docente, por la Universidad de Barcelona; d) Profesionalización de la docencia Superior, por la Universidad Autónoma de México. (Vitón, Girón, & Ardón, 2010, pág. 18)

La SAA consideró que este esfuerzo representaba –para ese entonces- la primera contribución, por medio de los procesos posgraduados, a la mejora de las prácticas educativas, incidiendo en los conocimientos y capacidades didácticas, comunicativas, destrezas y habilidades que los docentes debían fortalecer para hacer efectivos los métodos y técnicas de enseñanza en la promoción de aprendizajes.

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

El plan de estudio y plan de implementación (I y II Generación) de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior fue presentado por el Dr. Raúl Azcúnaga López y fue aprobado según acuerdo N° 038-2003-2007 (VIII-13.3) con fecha 13 de diciembre de 2004; acuerdo N° 54-99-2003 (VII11.b) con fecha 19 de marzo de 2001, del CSU y acuerdo N° 88-95-99 (X-1) con fecha 26 de noviembre de 1997. (Universidad de El Salvador)

Todos esos esfuerzos contribuyeron a la mejora de las prácticas educativas, incidiendo en los conocimientos y capacidades didácticas, comunicativas, destrezas y

habilidades que los docentes debían fortalecer para hacer efectivos los métodos y técnicas de enseñanza en la promoción de aprendizajes.

2.2 Contexto teórico

Como bien lo define Allan Haigh (2010), enseñar es un arte. Sin embargo, este “arte” no es una serie de caprichos del docente; la verdadera enseñanza se ha ido erigiendo a lo largo de la historia con una serie de pasos que le dan a docente la dirección de aquello que debe hacer para sacar el mejor provecho del tiempo asignado a la clase. Es por ello que una de las piedras angulares de una enseñanza con aprendizajes de calidad es *la planificación didáctica*.

Los puntos que se tratan a continuación se localizan a partir de los aportes teóricos enunciados en el capítulo I que, de acuerdo al análisis que se ha realizado en torno a los procesos de la práctica educativa, obedecen a la concepción dialéctica del conocimiento, que basa su dinámica en la contradicción, que es, ante todo, el principio fundamental para la propiciación de los nuevos saberes dentro de la práctica educativa.

En otras palabras, la contradicción implica la unidad de opuestos que se refiere a los vínculos existentes entre el conocimiento previo y el nuevo conocimiento, entre la teoría y la práctica, los nexos y las relaciones, las definiciones y los conceptos, entre otros, que tiene su referencia en la apropiación de los saberes y su ecología en torno a los contextos en que tiene lugar la realidad.

En ese sentido, la planificación didáctica es un proceso mental que se traduce en un ejercicio organizativo de los componentes curriculares, los cuales se desarrollan, investiga y perfecciona científicamente y, desde esta posición, se asume como proceso regido por leyes propias e intrínsecas, que explican su estructura, funcionamiento y evolución.

Al estudiar las definiciones de didáctica se encuentran calificativos de que ella es ciencia, teoría, tecnología, técnica o arte; de que su contenido semántico es: enseñanza, aprendizaje, instrucción, comunicación de conocimientos y que la finalidad

de la didáctica es formación, instrucción, instrucción formativa y desarrollo de facultades.

Se comparte y se asume la definición de didáctica dada por Addine, F, en ella se considera que la didáctica general es la ciencia que estudia el objeto del proceso pedagógico, enseñanza-aprendizaje y posee las características de un sistema teórico: conceptos, categorías, leyes, y una estructura particular de sus componentes, que determinan una lógica interna en la que interviene condicionantes sociales” (Addine, 2013, pág. 13).

La didáctica, como uno de los pilares científicos de la escuela cubana, ha conducido a logros significativos en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. La interpretación culta o técnica del concepto didáctica requiere de un análisis más riguroso. Al respecto existen diversos criterios; unos abordan la didáctica en el contexto de otras disciplinas, otros como disciplina en sí, es decir, desde el punto de vista funcional.

Sin embargo, tiene el otro campo del accionar pedagógico, que es particularmente curricular, es decir comprende ideas que explican y direccionan el proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviéndose así alternativas para actuar en dicho proceso con el propósito de formar un hombre nuevo con un modelo que sirva como referente.

El carácter obligatoriamente teórico, práctico y metodológico de la didáctica exige un desarrollo normativo, prescriptivo, que oriente la construcción del objeto de estudio, el proceso de enseñanza-aprendizaje escolarizado, este es intencional y planificado, con vistas a lograr en los estudiantes un aprendizaje, en correspondencia con el currículo que se desarrolla en un momento histórico concreto.

Reconociendo el proceso de enseñanza-aprendizaje como el objeto de la didáctica, la definición de Zilberstein (2000, citado en Escobar, 2007), plantea que este es la vía mediatizada esencial para la apropiación de conocimientos, habilidades, hábitos, normas de relación, de comportamiento y valores, legados por la humanidad, que se expresan en el contenido de la enseñanza, en estrecho vínculo con el resto de las actividades docentes y extra docentes que realizan los estudiantes (pág. 17).

Ginoris (2006) considera que “El proceso de enseñanza-aprendizaje escolarizado es la formación científicamente planeada, desarrollada y evaluada de la personalidad de los alumnos de un centro docente en cualesquiera de los niveles educativos de un territorio dado” (pág. 4). Este proceso es sistémico, organizado, eficiente, se ejecuta sobre fundamentos teóricos y por un personal especializado: los profesores.

Es importante tener en cuenta que el objeto de estudio de la didáctica no solamente va a consistir en el conocimiento de la estructura y funcionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino además como declara Ginoris que: “del estado deseable que queremos lograr en él, es decir, el objeto de la Didáctica se va construyendo; configurando de lo existente. De ahí, que la realidad a lograr se modele” (Ginoris, 2006, pág. 4).

2.2.1 Planificación didáctica. Su importancia y principios fundamentales.

Es importante separar la idea que la planificación es una mera programación. Como se estableció en el apartado anterior, la planificación no es un simple guion que hay que seguir, más bien se refiere a ese *mise en place*¹, a esa prestidigitación de lo aquello que uno quiere que ocurra en la clase, pensando en los objetivos a corto y largo plazo que se espera cumplir (Gallego & Mata, 2009, pág. 111).

La planificación didáctica debe entenderse, pues, como un gran proyecto del cual se puede desprender múltiples programaciones. A través de la planificación el docente se asegura que se cumpla con los objetivos trazados, que se entreguen las tareas asignadas, que el estudiante de muestras de mejora y asimilación de los contenidos, es decir; la planificación didáctica esa torre desde la que el docente garantiza el aprendizaje del estudiante (Gallego & Mata, 2009).

Para hacer una buena planificación didáctica se debe sentar en los objetivos del aprendizaje, respondiendo la pregunta *¿para qué enseñar?* Es importante que el

¹ Del francés “todo en su lugar”, término empleado en arte culinario para hacer referencia a todo lo que debe tenerse disponible para completar una receta.

educador tenga claro cuáles son los aprendizajes que debe adquirir el estudiante, cuáles son esas competencias que debe desarrollar (Gallego & Mata, 2009, pág. 119)

Cuando al planificar se piensa en competencias se abre el espacio para una nueva pregunta *¿qué enseñar?* Esto se explica entendiendo que los contenidos son subordinados a las competencias que el alumno ha de adquirir. Medina (2009) las define como “conjunto de información” y éstas pueden estar referidas a sucesos, conocimientos, actitudes, datos y demás. Estas competencias se deben transformar en un *saber hacer*.

Según la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, la educación es un acto social, y a la luz de esta idea se educa en y para la comunidad, donde la evidencia de esta educación serán las habilidades, capacidades y destrezas que le permitan al alumno resolver tareas, y acreditándolo como un ser listo y útil a su entorno social (Torres & Girón, 2009).

Una vez hay claridad en los objetivos y los contenidos del aprendizaje, se pasa a la siguiente etapa *¿cómo enseñar?* La metodología, los recursos y las actividades que un docente se puede plantear para conseguir el aprendizaje de sus estudiantes son casi infinitas. Lo que el educador debe tener en mente es la adecuación de las actividades y los contenidos con el contexto de sus alumnos. Es decir que de nada sirve que un educador crea que enseña bien, si sus alumnos no aprenden (Torres & Girón, 2009, pág. 27).

¿Cómo saber si los estudiantes han aprendido? Para eso se usa la evaluación. El educador debe decir cuándo y cómo evaluar, pero es una parte vital de la planificación didáctica, pues es en este punto que se pueden hacer correcciones, enmiendas y mejoras a los programas que se han llevado hasta el momento.

Desde esta óptica, la didáctica y el currículum son dos áreas del conocimiento que deben tomarse en cuenta para el desarrollo de la planificación, dado que esta no solo adquiere un valor técnico, sino que establecen los propósitos u objetivos, las metodologías y procedimientos y las prácticas de evaluación, sino que también está sujeto a su evaluación y adecuación curricular.

Escobar (2007) cita la definición de planificación de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua en torno a:

Una función que presupone la definición de objetivos a alcanzar y requiere proyectar la acción hacia el futuro (...) la planificación no es una acción burocrática, sino un requerimiento educativo una cuestión pedagógica que parte de las líneas generales de la política educacional del Estado y tiene su materialización en la labor docente educativa. (MarcadorDePosición1pág. 128)

La planificación involucra la administración del tiempo, bienes, instrumentos y todo el empeño que el docente brinda a dicha actividad, con el objetivo de coadyuvar a la realización correcta y efectiva de la planificación. Newman detalla las ventajas que debe poseer una buena planificación, indistintamente del modelo que se emplee para la consecución de los procesos didácticos:

- Prevé más fácilmente las crisis y evita errores.
- Asegura la economía con una acción más decidida, evitando dificultades a la ejecución.
- Determina los métodos más eficaces que una vez identificados pueden ser empleados siempre que se requiera.
- Una vez estabilizados los programas (...) se evita el riesgo para asegurar una mejor actuación docente.
- Los programas suministran una base para un control razonable y objetivo.

(Escobar, 2007, pág. 129)

En la declaración de la didáctica como ciencia de la enseñanza, algunos pedagogos unificaron los conceptos de educación, instrucción y la relación entre enseñanza aprendizaje enfocando su significado en la praxis con la finalidad de revolucionar los aspectos culturales, educativos y sociales. El objeto de estudio de la didáctica es la enseñanza, la cual permite descubrir el potencial en el alumnado promoviendo la inventiva y construcción en las prácticas educativas.

La enseñanza como objeto de estudio, según Escobar (2007), se especifica de la siguiente manera:

- La adecuada selección del contenido de enseñanza, reflejada en el diseño curricular base.
- Las secuencias de estrategias, actividades y tareas didácticas, definidas tanto en el diseño curricular como en el desarrollo de las prácticas educativas.
- El estudio concreto de los principios didácticos, tanto a nivel teórico como práctico. Aquí se visualizan las condiciones que propician el trabajo activo y creador de los alumnos, así como su desarrollo intelectual.
- La investigación didáctica como elemento precursor del desarrollo del proceso de enseñanza -aprendizaje.
- La formación y desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas y hábitos. Un estudio riguroso sobre la asimilación de conocimientos y la manera en que el alumno va solventando sus dificultades técnicas, mentales y psicológicas. Sobre ello, es indispensable el carácter interdisciplinario de la didáctica y su fuente de desarrollo (saber didáctico). También se estudia la axiología dentro del aula como disciplina fundamental en la formación de valores.
- La evaluación en todos sus enfoques, la correlación entre práctica evaluativa y resultados de aprendizaje.

(págs. 12-13)

Es necesario el razonamiento didáctico en la práctica de la enseñanza, tomando en cuenta la capacidad discursiva y de oratoria, así como la ejecución de la temática por parte del catedrático a través del fomento del aprendizaje en el alumnado.

La práctica educativa deberá dar respuesta al razonamiento didáctico con una suficiente dosis de coherencia y sistematización en el proceso de enseñanza aprendizaje. De acuerdo a Escobar (2000), razonar didácticamente implica:

- Planificar la clase, asegurando su orden sucesivo.
- Determinar la intervención pedagógica a partir de los modelos ideales de educación.
- Garantizar la aplicación de los principios didácticos (...) y asegurar que el aprendizaje sea el fruto de un trabajo colectivo planificado.
- Combinar el trabajo individual con el trabajo colectivo, ya sea en su manifestación presencial como virtual o a distancia.

- Aplicar métodos y técnicas en secuenciación a los objetivos que deben ser logrados por los estudiantes.
- Desarrollar un discurso, en el que se identifiquen las categorías principales y las explicaciones pertinentes y se diferencian de las secundarias y ejemplificadas.
- Profundizar en las situaciones y conflictos educativos que se presentan en el aula.
- Evaluar coherente el proceso de aprendizaje, ya sea a nivel de proceso como a nivel de producto.
- Aconsejar al estudiante para la mejora continua de su aprendizaje.

a) Procesos de adecuación

Cada grupo estudiantil, por su contexto socio-histórico es diferente. La relación que un grupo desarrolla con el docente es totalmente diferente a la que presenten los demás grupos, de ahí depende el esmero que el docente dedique a la adecuación del programa a desarrollar con la clase, haciendo las modificaciones necesarias a la manera en la que cumplirá sus objetivos, desarrollará las competencias y presentará los contenidos.

El docente debe hacer uso de diferentes métodos y modelos que mejor se ajusten a las necesidades de su clase. Por tal motivo los objetivos deben representar un propósito, deberían expresar capacidades y evaluar su aprendizaje en distinto nivel, deberían ser evaluables y además enfocarse en las competencias a adquirir (arcadorDePosición1).

Las competencias deben dar respuesta a los eventos actuales de la sociedad. La competencia se adapta a la evolución tecnológica, a los avances de la ciencia y a los cambios sociales. Además no pueden ni deben ser estáticas, sino que deben tener congruencia, sobre todo, con el ámbito laboral, es por eso que estas deben estar en una constante revisión y adecuación a la vida cotidiana (Medina & Mata, 2009).

b) Correlación entre objetivos, competencias y estrategias didácticas

Para que el aprendizaje sea efectivo es necesario que cada uno de los elementos que forman parte de la planificación didáctica se alineen. Debe haber una consecución de cada uno de ellos, los objetivos deben dirigirse al aprendizaje de competencias y las estrategias y los métodos que el docente use en sus clases deben inclinarse al cumplimiento de los objetivos y al aprendizaje de las competencias, por eso decimos que estos elementos están correlacionados.

Parte importante de la planificación didáctica es asegurar que no queden cabos sueltos. La educación como tal tiene un “carácter intencional, es decir, responde a propósitos previos” (Medina, 2009), y es precisamente por ellos que existe la planificación didáctica para asegurar que los objetivos trazados sean cumplidos al final de la jornada de aprendizaje del estudiante.

Dicho de otra forma, el fin último de todo docente yace en alcanzar los objetivos propuestos, pues solo así se asegura el desarrollo de las competencias. Es por ello que el docente tiene que ser capaz de contextualizar los objetivos a la realidad de sus alumnos, respondiendo a su avance, dosificando los contenidos, vinculándolos a aprendizajes previos y poniéndolos en práctica, para finalmente evaluar si ha alcanzado lo que se había propuesto (Medina & Mata, 2009).

c) Evaluación de los aprendizajes

La evaluación es la herramienta que arroja una retroalimentación al docente sobre los logros de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación debe ser variada para poder identificar los diversos aprendizajes asimilados por el estudiantado.

Las evaluaciones pueden ser por tanto de contenido. El docente puede evaluar si el estudiante es capaz de ofrecer definición a un concepto, o que exponga de manera oral o escrita una temática en particular o bien que sea capaz de aplicar lo aprendido en la resolución de un problema.

Se pueden evaluar habilidades no relacionadas a los contenidos, por ejemplo la capacidad del alumno de seguir procesos ordenados para solucionar un problema, su agilidad para resolver el problema, su destreza para comparar resultados, para relacionar contenidos, y todo esto finalmente resulta en una escala que permite

identificar si se ha dado un correcto aprendizaje de las competencias; concluyendo así el proceso de la planificación didáctica y replanteándolo cuando los logros no se han alcanzado (Medina & Mata, 2009).

Siempre que se escucha acerca del concepto de evaluación, se hace referencia a los resultados que obtienen los estudiantes. Se ha concebido como un instrumento para sancionar o para calificar principalmente al alumno quien se considera el centro de la evaluación de los aprendizajes acerca de ciertos objetivos.

Para comprender los diferentes alcances de la evaluación de los aprendizajes, puede resultar de gran utilidad un cuadro de doble entrada que contenga, por un lado y por separado, el proceso de enseñanza/ aprendizaje individual que sigue cada alumno y, por el otro lado y para cada uno de ellos, los posibles sujetos y objetos de la evaluación.

Tabla 2. Comparativo alcance de la evaluación de los aprendizajes

PROCESO INDIVIDUAL ENSEÑANZA/ APRENDIZAJE	Sujeto	Alumno	Profesor
		Objeto	Proceso aprendizaje
PROCESO GRUPAL ENSEÑANZA/ APRENDIZAJE	Sujeto	Grupo- clase	Equipo docente
	Objeto	Proceso Aprendizaje	Proceso enseñanza

En el cuadro se puede analizar desde diferentes puntos de vista la intervención educativa en torno a algunos procesos de enseñanza aprendizaje. Primero hay que individualizar en el proceso que sigue cada estudiante, la forma en que está asimilando los nuevos conocimientos.

Los procesos de enseñanza aprendizaje están ligados, pero dentro del aula se pueden distinguir dos procesos evaluables: como aprende el alumno/a y como enseña el profesor/a, los cuales son dos sujetos de la evaluación, es decir una doble dimensión aplicable en los procesos del grupo clase.

Cuando surge la interrogante ¿qué se debe evaluar? es importante tomar en cuenta que la finalidad de la enseñanza es el desarrollo de todas las capacidades de la persona, y no sólo las cognitivas, es decir una formación que sea integral. Es por ello

que se plantea como un desafío conseguir el máximo desarrollo de capacidades en los estudiantes para lograr ser profesionales competitivos.

2.2.2 Práctica educativa. Del desempeño actitudinal hasta el desarrollo de competencias de aprendizaje

Resulta pues de gran importancia la experiencia de los maestros para identificar la lógica del proceso didáctico, con la finalidad de resolver una serie de conflictos cognitivos en el alumnado, iniciando por la aceptación de una problemática para proceder con su resolución, utilizando los métodos adecuados para lograr la eficacia del proceso didáctico. Su lógica se refleja en las actividades concretas dirigidas por el docente, desarrolladas dentro o fuera del aula, las cuáles son de carácter dinámico y pasan a ser asimiladas por los estudiantes, desarrollando sus competencias.

Es imprescindible identificar la lógica del proceso didáctico, la cual posee rasgos comunes, según Danilov (1967) la lógica de la asignatura, se caracteriza por un sistema de conceptos científicos que integran el programa, gradualmente distribuido. “En los programas y textos se ha establecido un círculo rigurosamente determinado de conocimientos, aptitudes y hábitos que han de ser asimilados consciente y sólidamente (pág. 74).

Una de las características del proceso didáctico es la continuidad ininterrumpida entre los profesores y alumnos, siendo éstos los actores principales del proceso educativo, además se caracteriza por el dinamismo constante, desde la forma de interpretar una actividad de carácter cognitivo hasta lo que se percibe, desde la comprensión y la consolidación de una materia nueva; desde la asimilación de conocimientos hasta la aptitud y los hábitos; desde los hábitos hasta la teoría asimilada y hasta su empleo práctico; desde conocimientos sueltos hasta la sistematización sintética de los mismos y hasta la creación paulatina de las bases de la concepción científica del mundo (Gallego & Mata, 2009, pág. 123)

Son diferentes los ritmos y estilos de aprendizaje en los estudiantes, es ahí donde reside la lógica del proceso didáctico, adaptando la asignatura dependiendo del nivel de desarrollo en que se encuentra, es por ello que la lógica del proceso didáctico parte de la observación y de la asimilación de los hechos, de las aptitudes y hábitos; y de la

aplicación de las temáticas al contexto del alumno para contribuir en su desarrollo, para ello es importante la individualización en los estudiantes, aunque se convierta en una tarea difícil para el docente, porque cada discípulo representa un cúmulo de conocimientos previos, cuestionamientos y puntos de vista respecto a la realidad.

Desde esta óptica, se plantea a continuación las siguientes etapas del proceso didáctico, las cuales deben verse como procesos holísticos en su concreción de cada asignatura. La enseñanza se conoce como un proceso, es por ello que su finalidad siempre radica en el desarrollo de las capacidades de aprendizaje en el nivel axiológico y cognitivo. El desarrollo de la enseñanza se elabora y se reelabora, a través de la concepción de la realidad por medio de la investigación, aplicando las siguientes etapas: a) generación de clima de confianza (preparación del alumno); b) comunicación y comprensión de conocimientos; c) aplicación de conocimientos y desarrollo de habilidades, destrezas y hábitos; d) evaluación y consolidación.

2.2.3 Modelos didácticos centrados en la educación superior

Los datos que a continuación se presentan, se basan en los componentes de la planificación didáctica que, en términos de práctica educativa, constituyen en los ejes primordiales para desarrollar la enseñanza y el aprendizaje en virtud de lo holístico. En este sentido, la enseñanza cumple su misión de orientar el desarrollo de los conocimientos, habilidades y destrezas, dado que la dinámica de la educación superior se encuentra en fundamentar el saber a través de competencias de aprendizaje.

En este sentido, son cuatro los modelos didácticos que tipifican el sentido y desarrollo de la práctica educativa: a) Modelos centrados en la enseñanza; b) Modelos centrados en el aprendizaje; c) Modelos centrados en la formación.

a) Modelos centrados en la enseñanza

Los modelos centrados en la enseñanza se puede decir que no son semejantes o parecidos, pero comparten algunos aspectos básicos de los cuales mencionaremos a continuación:

- La valoración de la cultura como patrimonio histórico común de la humanidad, que es preciso conservar y acrecentar;
- La importancia asignada a los contenidos;
- La idea de que el docente debe ser un erudito en su disciplina;
- La creencia de que existe una secuencia lógica para la presentación y apropiación de los conocimientos;
- La valoración de los aprendizajes por recepción por sobre los aprendizajes por descubrimiento;
- La idea de que la apropiación de los contenidos disciplinares en un orden de complejidad creciente ejercita las facultades intelectuales y desarrolla una disciplina valiosa por sí misma;
- La atención de la teoría sobre la práctica.

(Jiménez, 2007, pág. 98)

b) Modelos centrados en el aprendizaje

Según como lo menciona Jiménez (2007), que existen dos tipos de investigaciones que son muy significativas y éstas permiten examinar las prácticas universitarias desde la perspectiva de los que aprenden, por ejemplo: a) las referidas a cómo funciona el cerebro humano y b) la referidas a cómo aprenden los jóvenes adultos. Ahora bien, se hará una breve referencia de cómo aprenden los jóvenes adultos que son parte del alumno.

Estos estudios, que son relativamente recientes, dieron lugar a múltiples sistematizaciones acerca de estilos de aprendizaje que confirmarían la teoría de las “inteligencias múltiples” y que se pueden adquirir por medio de trainings adecuados. Esto llevó a algunas universidades a desarrollar programas tendientes a que los alumnos “aprendan a pensar” (Sánchez, 1982) o programas de auto aprendizaje dirigidos a los estudiantes que ingresan y necesitan “aprender a aprender” o compensar déficits de su formación anterior (Agudo, 1996). Más recientes aún son los estudios acerca de cómo aprenden los que enseñan y en qué medio el estudiante aprende al mismo tiempo que los contenidos, un modo particular de relacionarse con el saber, condicionado por la estructura de la clase, los presupuestos epistemológicos que

maneja el docente o las tradiciones y normas que rigen en la institución (Jiménez, 2007, pág. 178).

Pero pensar en la educación desde el punto de vista del que aprende, esto implica considerar que el más importante en un contexto educativo no es lo que se enseña, sino más bien lo que se aprende, porque el alumno es un elemento activo, mientras que el docente es sólo un facilitador ante el estudiante.

En conclusión, se puede mencionar que los modelos de aprendizaje se pueden caracterizar por las siguientes referencias:

En síntesis, los modelos centrados en el aprendizaje se caracterizan por las siguientes premisas:

- Lo más importante en una situación educativa no es lo que se enseña sino lo que se aprende;
- El alumno es el elemento activo y el docente es un facilitador;
- En una institución educativa se procesan múltiples aprendizajes simultáneos, no siempre explícitamente planificados;
- El aprendizaje siempre implica una modificación en los esquemas referenciales y comportamientos del sujeto;
- El aprendizaje es un proceso dinámico, no lineal;
- Lo más importante es aprender a aprender;
- Es necesario respetar los estilos y los ritmos particulares de aprendizaje
- La planificación pedagógica debe articular los criterios lógicos con los psico-sociales y establecer una secuenciación flexible que facilite la contextualización de los aprendizajes.

(Jiménez, 2007, pág. 100)

c) Modelos centrados en la formación

En los modelos centrados en la formación, se hace mención que no está puesto ni en el docente ni en el alumno, sino más bien, en la relación que existe entre ambos, en pocas palabras en la relación pedagógica que existe entre alumno – alumno, docente –

alumno y docente – docente. La pedagogía de la formación se enfoca a la libertad responsable y a la no directividad, esto varía entre dos dimensiones, como un grupo de aprendizaje que plantea para la adquisición de determinados conocimientos o destrezas; como un grupo de formación psicosociológica, que medita sobre sí mismo y a la vez analiza los conflictos, avances, retrocesos, logros, entre otros.

Dentro de este modelo comparten algunos supuestos básicos que son:

- No se puede escindir teoría y práctica, aula y sociedad, historia y proyecto;
- La formación no se confunde ni con la enseñanza ni con el aprendizaje, pero la enseñanza y el aprendizaje se integran como soporte de la formación;
- Nadie forma a nadie, el sujeto se va formando a medida que va encontrando su propia forma;
- Los docentes, los libros, las experiencias son los mediadores;
- La formación tiene que ver con toda la persona: con lo intelectual y lo afectivo, lo consciente y lo inconsciente;
- La formación se inscribe en la historia individual, que está atravesada por múltiples determinaciones: familiares, institucionales, generacionales y sociales;
- La reflexividad promueve la autonomía, la coherencia y el compromiso.

(Jiménez, 2007, pág. 112)

2.2.4 Estrategias para desarrollar los conocimientos en los estudiantes

Antes de hablar de las estrategias didácticas, es importante detenerse un momento y analizar algunas teorías del aprendizaje y conocer los diferentes aportes de algunos autores, las diferentes formas de abordar las teorías del aprendizaje establecen sus principios en ideas generales que propician diferencias contundentes entre dichos paradigmas.

En este caso se hablará concretamente del conductismo frente al constructivismo, la teoría del conductismo sigue un modelo de estímulo-respuesta, frente a este modelo el docente adquiere conductas como las siguientes: espera que el estudiante cumpla con todos los trabajos, tareas y ejercicios, todos los estudiantes deben estar debidamente sentados, callados y poniendo atención hacia el docente, los trabajos en

equipo son escasos, las actividades autónomas prácticamente no existen, el docente permanece al frente y difícilmente monitorea a sus estudiantes de cerca, todos los estudiantes hacen lo mismo al mismo tiempo.

En cambio el docente que se comporta de forma constructiva en el aula cuenta con tres características muy importante: modifica su plan de clase de manera que los estudiantes logren cambiar sus actitud, por ejemplo organiza una actividad en equipo, fomenta una discusión acerca del tema, pide a los estudiantes que cambien de postura y que hagan un ejercicio de gimnasia cerebral, conocerá el ritmo, necesidades y formas de aprender de los estudiantes de manera que logren apropiarse de los contenidos relevantes del programa y utilizarlos en situaciones vinculadas a su vida. El docente que hace uso de este modelo logra que el estudiante disfrute el aprendizaje y se vuelva autodidacta en caso contrario el docente logrará que los estudiantes no0 deseen aprender e inclusive hasta temer u odiar las asignaturas.

El constructivismo es la suma de los grandes paradigmas cognitivos o cognoscitivos cuyo modelo es estímulo, procesamiento, percepción, procesamiento y respuesta, donde el docente a través de la mediación, lleva al estudiante a la percepción adecuada y posteriormente a la respuesta adecuada.

Una de las mayores deficiencias en el campo educativo es la carencia de enfoques sistémicos que genera visiones parciales, atención a efectos o síntomas y no a causas y una enorme pérdida de tiempo y esfuerzo, con escasos resultados en el aprendizaje. Es necesario que utilicemos sistemas operacionales que respeten la realidad humana.

La teoría Gestalt considera que el ser humano responde al estímulo a través de su percepción, Gestalt propone cómo utilizar materiales, movilizar a los estudiantes, darles diferentes estrategias, escuchar las alternativas que cada uno de ellos tienen, etc. La gran aportación de Gestalt a la visión constructivista es que agrega al modelo el concepto de percepción como un filtro propio del sujeto para dar una respuesta, el individuo es responsable de su nivel de respuesta o aprendizaje y las posibilidades de actuaciones del docente quedan limitadas al estímulo.

De esta manera podemos seguir describiendo las teorías del aprendizaje y los aportes más relevantes en cuanto a los procesos educativos como la teoría de Piaget y los estadios cognitivos que sirven para determinar los procesos de pensamiento de los

estudiantes y Vygotsky uno de los grandes teóricos del aprendizaje y autor de la teoría del desarrollo social del aprendizaje, sostuvo que el aprendizaje es un proceso de desarrollo a lo largo de toda la vida, era dependiente de la interacción social y que el aprendizaje de este tipo conduce realmente al desarrollo cognoscitivo.

Los procesos educativos en las universidades en la actualidad deben implementar estrategias inclusivas para el desarrollo de los contenidos que se imparten, estas (estrategias) se deben adecuar a la especialidad que cursan los estudiantes y deben estar orientadas al seguimiento de una serie de actividades, de tal manera que den lugar a la diversidad y favorezcan un aprendizaje para todos.

Dentro de las actividades a desarrollar se encontraron las siguientes:

- Actividades de introducción o motivación: da lugar para iniciar un bloque de contenido, una unidad didáctica o un tema.
- Actividades de conocimientos previos: permite conocer las ideas y opiniones, aciertos y errores de los alumnos, sobre un contenido determinado.
- Actividades de desarrollo: facilita la adquisición de conocimientos nuevos y comunicar a otros la tarea hecha.
- Actividades de síntesis-resumen: facilita la relación entre contenidos.
- Actividades de consolidación: para contrastar las ideas nuevas con las previas y para aplicar los nuevos aprendizajes.
- Actividades de refuerzo y recuperación: son actividades de gran utilidad para los alumnos que no han alcanzado los conocimientos previstos en la programación.
- Actividades de ampliación: para seguir adquiriendo conocimientos, más allá de lo previsto en la programación.
- Actividades que se centren en el trabajo colaborativo: estas actividades son dirigidas para facilitar y promover los esfuerzos del otro por aprender, centrado básicamente en el diálogo, la negociación, la palabra y en el aprender por explicación. (Medina & Mata, 2009).

Para el desarrollo de las actividades antes mencionada el docente deben promover las siguientes actitudes entre los estudiantes:

- **Espíritu de equipo:** debe anteponer el interés del equipo. Hay que tener presente que el éxito de un equipo de trabajo no va a depender del trabajo individual de cada uno de sus miembros sino de la coordinación de sus actividades, del saber apoyarse unos a otros. La zona de desarrollo próximo permite la interacción social y propicia la posibilidad de potenciar el aprendizaje de una manera más ajustada, Vygotsky manifiesta que es la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema.
- **Respeto:** los estudiantes deben de aprender a defender sus puntos de vista con firmeza, pero sin menospreciar otras opiniones, por ejemplo, en una exposición o en una actividad de mesa redonda, cada participante da a conocer sus puntos de vista y es ahí donde el estudiante debe aprender a escuchar a sus compañeros y si no está de acuerdo con lo que se expone puede emitir un juicio de valor, pero sin ofender y sin menospreciar a sus compañeros, sino más bien hacerlo siempre de una forma respetuosa y positiva, valorando la opinión de los demás.
- **Responsabilidad:** cada miembro acepta sus obligaciones, responde a los mismos, y cuando algún miembro falla éste asume las consecuencias y propone soluciones, es decir que cada estudiante debe asumir con interés y compromiso todas aquellas actividades que lo involucren dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y deberá tener iniciativa y buscar la solución cuando uno de los miembros de su equipo presente algún inconveniente justificado.
- **Cohesión del equipo:** Los equipos de trabajo más eficientes son en los que existe una gran cohesión entre sus miembros, que se expresa en que se sienten orgullosos de pertenecer al mismo. La cohesión no es algo que tiende a surgir de forma espontánea, es necesario que el docente y el guía la propicien y trabajen con las siguientes estrategias:

Una buena selección de estudiantes.

Por regla general los equipos pequeños tienden a estar más cohesionados que los grandes, por lo que deberán tener de 4 a 6 miembros; el proyecto asignado deberá ser interesante, exigente, motivador, de lo contrario es difícil que los estudiantes se identifiquen con el equipo y más bien traten de salir del mismo a la menor oportunidad; el docente deberá reconocer algún éxito inicial, aunque sea pequeño; mediante asesorías deberá promover que ante una dificultad (ya sea que afecte al equipo en su conjunto o a un miembro determinado) los miembros del equipo hagan causa común, tratando de encontrar una solución y eviten las críticas internas y se apoye al estudiante afectado. La respuesta del equipo dependerá en gran medida de la actitud que adopte su guía y el docente-facilitador.

- **Motivación:** La motivación hace referencia a todas las actuaciones encaminadas a estimular a los estudiantes para conseguir de ellos un fuerte compromiso con su trabajo. Cuando un docente introduce el trabajo en equipo deberá aplicar un doble esquema de motivaciones: uno dirigido al equipo y otro dirigido al estudiante individual. Resulta muy motivante para el equipo el ir alcanzando metas parciales, aunque sean pequeñas. De ahí la importancia de no fijar únicamente una gran meta final, sino de establecer también objetivos intermedios que el equipo pueda tratar de alcanzar con cierta rapidez. Un éxito temprano contribuye a aumentar la autoconfianza del equipo; para motivar a cada estudiante es importante que se le trate como persona y no como un simple nombre en una lista, el docente-facilitador deberá valorar y reconocer públicamente los logros, el guía del equipo debe reconocer públicamente los éxitos de sus colaboradores, reconociéndolos delante de todo el grupo.

A veces los equipos de trabajo no terminan de funcionar. Los motivos de este fracaso pueden ser numerosos. Entre ellos se pueden mencionar los siguientes como la falta de liderazgo: el guía no organiza, no motiva, no empuja, el objetivo mal definido, ello origina que el equipo no sepa a qué atenerse, que se produzcan conflictos, escasa comunicación, tanto dentro del equipo como con el resto del grupo y el docente, la desmotivación que puede darse si se ofrece al equipo un proyecto muy interesante y al final resulta que los trabajos son rutinarios y de poca

trascendencia, proyectos demasiados complejos pueden desmotivar los equipos que no cuenten con la formación, información y experiencia necesarias y frecuentemente falla el apoyo y el monitoreo del docente al equipo.

En muchas ocasiones, la falla de capacidad del docente para adoptar nuevos enfoques educativos, por ejemplo, se potencian los equipos de trabajo, pero al mismo tiempo se sigue manteniendo unos esquemas de evaluación enfocados únicamente en el individuo.

2.2.5 Desempeño actitudinal del estudiante

La planificación didáctica es la herramienta de la que se vale el docente para buscar la mejor manera de crear un ambiente idóneo para los estudiantes. Sin embargo, el aprendizaje de contenidos y destrezas no yace solo en la habilidad del docente para planificar y programar cada una de las actividades a desarrollar en el período de aprendizaje, también tiene lugar en el *rapport* que se logra en la relación docente-alumno, pues no hay alumno que se desempeñe bien en un aula en la que no quiere estar.

No hay nada más difícil para un docente y más desmotivante para un alumno que un aula donde reina el caos. Aquellas clases de “sálvese quien pueda” (Marques, 2006). Cuando los estudiantes no asisten a clase, no presentan sus tareas, o las presentan incompletas, cuando su poca o nula participación en el entorno áulico se hace evidente, o bien cuando la relación entre compañeros no funciona; se está claramente ante un estudiante que no desea formar parte de la clase.

Al otro lado de la moneda está el caso de la actitud de un estudiante que desea aprender, que disfruta de su proceso de aprendizaje y que se suele caracterizar porque llega a clases, presenta todas sus tareas con notable esmero, participa activamente en la clase, coopera y ayuda a sus compañeros y se preocupa por aprender de manera autónoma. Muchas veces la diferencia entre una actitud positiva y una actitud negativa radica en el *rapport* que el estudiante y maestro desarrolla.

Aunque no aparece por escrito en la planificación didáctica, la forma en la que el estudiantado acoge la clase determina en gran medida el desempeño final de los cursos y, sobre todo, las competencias adquiridas por los estudiantes. No puede

negarse que una clase bien planificada aumenta la adherencia de los estudiantes a ella, pero ni toda la planificación puede darle cabeza a un alumnado que no está dispuesto a aprender.

a) Importancia de actitudes para el estudio

Por actitud se entiende aquellos rasgos en el comportamiento humano relativamente estables que le permiten a una persona actuar de una determinada manera. Es decir, la actitud es la acción implicada con ética y valores, que condicionan el comportamiento y que le permiten a un estudiante actuar con entereza ante situaciones diversas. En el caso del estudio, una actitud favorable será cuando un estudiante muestre curiosidad, entendimiento y compromiso para que se desarrolle adecuadamente en el estudio.

Por eso es importante considerar que, dentro de la formación superior, la actitud para el estudio siempre sea positiva. Sin embargo, por las experiencias obtenidas, se ha demostrado que no siempre los profesionales que estudian maestría demuestran actitudes favorables, lo que equivale a decir que la constancia y trabajo diario harán a un profesional serio y que buscare siempre cumplir los objetivos fijados. Siendo en el futuro un maestro en la profesionalización de la docencia, para el caso.

Se debe ser flexible en el método de estudio que se aplican, ya que si este no es eficaz se deben emplear cambios para encontrar resultados positivos en el aprendizaje. El estudiante debe asumir sus faltas y superar sus carencias; esto es esencial para progresar en su formación posgraduada. Los mejores estudiantes casi siempre, son los alumnos más motivados, que confían en sus posibilidades, planifican y emplean el mejor método de estudio acorde a sus posibilidades.

Hasta ahora, los métodos de enseñanza en la universidad han sido orientados hacia la parte intelectual, pero muy poco, se ha centrado en que los estudiantes de maestría aprendan actitudes para incrementar su interés por desarrollar sus conocimientos y habilidades. Ese es el punto fundamental, ya que la dinámica de conocimientos en la formación posgraduada, debe permitir desarrollar el compromiso por el servicio y el desarrollo de competencias actitudinales para progresar en sus estudios especializados.

En este sentido, adquiere importancia los hábitos profesionales que se pueden tener o desarrollar a lo largo de la formación especializada, ya que los nuevos conocimientos que puedan adquirir los estudiantes, será el resultado de su compromiso por aprender y por el uso adecuado de recursos virtuales como el Internet, las redes y aulas virtuales, entre otros, así como los curriculares, que son decisivos en el momento de desarrollar esas actitudes.

b) Exigencias hacia el aprendizaje del estudiante

Cuando existe motivación se observa un alumno que presenta sus tareas a tiempo, con un alto grado de detalle en los acabados de las tareas. La presencia de ese deseo positivo (entusiasmo) por llevar a cabo las actividades asignada en las tareas es un indicador de como lo actitudinal se traduce en un mejor aprendizaje, ya que gracias a las tareas el estudiante puede aprender haciendo.

A nivel de maestría, las tareas requieren mayor nivel de dificultad; por lo que Para poder realizar los trabajos que se piden, como monografías, reseñas e incluso parciales, ya no alcanza con tener una comprensión general sobre un tema, sino que es vital desarrollar una capacidad crítica para poder explicar diferentes sucesos y generar una propia visión de ellos con argumentos sólidos. Y esta es una de las partes clave para poder estar al nivel de las exigencias universitarias.

Cuando recién se entra a la maestría, la exigencia académica, es mayor; por lo que hay que tener presente que es solo cuestión de adaptarse al cambio. Se trata, entonces de la tarea, como exigencia académica, dado que su nivel de desarrollo se encuentra en la dinámica del saber pensar y hacer, de modo que la actitud sea responsable para los estudios, de modo que, para obtener buenos resultados, sea la disciplina el elemento vital para poder ser un profesional especializado.

2.2.6 Importancia del trabajo cooperativo

El trabajo cooperativo (Medina, 2009) hace referencia a la capacidad que tiene el alumno de aprender de sus interacciones con los demás, como la zona de desarrollo próximo presentada por Vygotski, que también es una realidad en la universidad, y lo

que buscamos es ver si de la escucha de las experiencias del trabajo de sus compañeros el maestrando aprende cosas nuevas.

El aprendizaje colaborativo puede abordarse desde la perspectiva del enfoque constructivista social, cuya premisa central es que el aprendizaje es una experiencia de carácter fundamentalmente social, donde el lenguaje es la herramienta base para mediar tanto en la relación profesor-alumno, como en la relación entre compañeros (Barros & Verdejo, 2001).

Por tanto, esta metodología va de la mano con un cambio del paradigma en la educación superior, que pasa de estar centrado en el profesor como el mayor responsable del aprendizaje de sus alumnos, con una formación principalmente teórica, a una postura de mayor responsabilidad del alumnado, en su propio proceso de aprendizaje, y una formación más orientada al “saber hacer”, al “aprender a aprender” y otras competencias relacionadas con la disciplina profesional, tal como plantea López Segrera (2011) en su evaluación sobre las tendencias en la educación superior de América Latina y el Caribe.

En la “Declaración de Bologna (1999) se ratifica las tendencias educativas hacia la convivencia” (pág. 220). Eso significa, generar la necesidad de que la educación superior no sea un mundo del aislamiento del individuo, sino que se gesten nuevos horizontes sobre cómo orientar los procesos colaborativos que se necesitan desarrollar en las aulas universitarias, de modo que estas sean el lugar para generar ideas para el cambio educativo.

a) Desarrollo de competencias de aprendizaje

En los últimos tiempos, el papel del docente destaca en ser un orientador que promueve el desarrollo de competencias de aprendizaje en sus estudiantes, su labor se enmarca a la creación de escenarios y ejecución de estrategias de enseñanza que permitan al estudiante alcanzar protagonismo en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Oscar Picardo Joao, define la competencia como “una capacidad para realizar algo. Implica conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y comportamientos armónicamente integrados, para el desempeño exitoso en las distintas circunstancias de una función”. (Joao, Pacheco, & Escobar, 2008, págs. 69 - 70)

La competencia implica una serie de habilidades, de las cuales el estudiante puede hacer uso en el momento que una situación se lo requiera, en este sentido, la función del docente es promover estrategias que impulsen el desarrollo de aprendizajes significativos, explorar conocimientos y potencialidades en los estudiantes, capacitar y asesor técnicas de trabajo, incentivar al estudiantado al camino de la investigación científica.

En la actualidad el significado de competencias de aprendizaje ha cobrado gran relevancia, a tal grado que muchos países, incluyendo El Salvador, han visto en ellas (las competencias) un proceso base para generar conocimientos, capacidades y actitudes adecuados al contexto. Las competencias son necesariamente fundamentales para la realización personal de los individuos y para su integración social, así como para la ciudadanía activa y el empleo.

La educación basada en competencias se refiere a una experiencia puramente práctica, que necesariamente se enlaza a los conocimientos para lograr un fin: el desempeño. En otras palabras, la teoría y la experiencia práctica se vinculan utilizando la teoría para aplicar el conocimiento a la construcción o desempeño de algo.

En este sentido, se debe contemplar el aprendizaje como un proceso permanente, la automotivación como forma de aprendizaje y el trabajo en equipo. Debido a que la estrategia fundamental es modificar el currículum, cada curso deberá contribuir a que se alcancen las metas de los programas y cada programa deberá participar para que se alcancen las metas que la educación media proponga.

Actualmente las competencias son el eje de los nuevos modelos de educación y se centran en el desempeño. No se separa el saber del saber hacer, el esfuerzo queda centrado en los resultados del desempeño de los estudiantes.

b) Desarrollo de tareas de aprendizaje

Las tareas de aprendizaje representan el momento en el cual se concreta toda idea, toda intención, toda planificación.

En las tareas de memoria, se espera que los alumnos reconozcan o reproduzcan información previamente adquirida, referida a datos, hechos, nombres. La información adquiere un carácter episódico, sin trabazón interna. El resultado o ejecución de estas

tareas es bastante previsible. En las tareas de procedimiento se pide a los alumnos que apliquen una fórmula o algoritmo que lleva a una determinada respuesta. Las tareas de comprensión consisten en el reconocimiento de la información, de suerte que pueda generar en el alumnado su propia versión sobre la misma, aplique procedimientos a situaciones nuevas, extraigan consecuencias. Exige la captación del significado de los contenidos de que se ocupen, algo que se pone de manifiesto en la transformación personal que presta el que lo ha asimilado. La comprensión se vincula con la capacidad de autorreflexionar; por eso, su carácter predecible de respuestas precisas ya no se espera del alumno. Son tareas que reclaman experiencias más extensas, tratando el contenido detenidamente y bajo formas de actividades diversas, a las que no es siempre fácil aplicar patrones de evaluación muy precisos. Las tareas de opinión se refieren a que el alumno muestre sus reacciones personales y preferencias sobre algún contenido. Son actividades con resultados abiertos, escasamente predecibles, que incluso no precisan la comprensión del material, aunque en el resultado puede apreciarse si hace relación al mismo o no. (Escobar, 2007, pág. 134)

2.3 Contexto legal

El desarrollo de la profesión docente está ligado a la Ley de la Educación Superior, en la cual, se toma como referencia el artículo 12 que dicta de la siguiente manera:

El grado de Maestro es una especialización particular posterior al grado de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, en el que se desarrolla una capacidad específica para el desempeño profesional o para el trabajo académico de investigación y docencia. El Ministerio de Educación, podrá autorizar planes de maestría para la profundización y ampliación de los conocimientos obtenidos con el grado de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto. El plan de estudios para la obtención del grado de Maestro tendrá una duración no menor de dos años, y una exigencia mínima de sesenta y cuatro unidades valorativas. (Ley de Educación Superior, pág. 5)

En el artículo 12, se hace una descripción del grado académico de maestría, así como también del desempeño que obtendrá el futuro profesional con la obtención de este grado académico, finalmente se indica el aproximado del tiempo de estudio que tiene este grado académico. El artículo 12 también se correlaciona con lo especificado

en el artículo 37 siempre en la Ley de Educación Superior, el cual establece los requisitos mínimos para que una institución de educación superior conserve la calidad como tal, son los siguientes:

Los docentes deben poseer el grado académico que se ofrece y el conocimiento específico de la materia que impartan. En casos excepcionales, cuando no existan profesionales en la especialidad que se requiere, el Ministerio de Educación, con la opinión favorable del Consejo de Educación Superior, podrá autorizar que realicen docencia, personas que no tengan el grado académico necesario, según se determine en el Reglamento de esta Ley. Realizar o mantener, por lo menos, un proyecto de investigación relevante por año, en las áreas que se ofrecen; para lo cual, deberán contar con presupuesto asignado y podrán ser apoyados con recursos públicos y privados. Los proyectos de investigación con duración mayor de un año, deberán reportar al Ministerio de Educación el avance anual de los mismos.

(Ley de Educación Superior, pág. 13)

Es importante resaltar las funciones que tiene la educación superior, ya que las maestrías se encuentran comprendidas en ese nivel, el artículo 3 de dicha ley (Ley de Educación Superior, pág. 2), expresa que las tres funciones que integra la educación superior son: la docencia, la investigación científica y la proyección social.

La docencia entendida como el arte de enseñar a aprender, orientado a la adquisición de conocimientos, valores y habilidades, vistos desde una forma integral. La investigación científica enfocada hacia la búsqueda y análisis de los nuevos conocimientos y, la proyección social como la interacción del quehacer académico con la realidad social.

Capítulo III

Sistema de hipótesis

3.1 Hipótesis general

La planificación didáctica contribuye significativamente a la mejora de las prácticas educativas en la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior, Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente.

3.2 Hipótesis específicas

- **H₁**. La planificación didáctica contribuye significativamente a la mejora del desempeño actitudinal del estudiante de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior.
- **H₂**. La planificación didáctica contribuye significativamente a la asimilación de los contenidos por parte de los estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior.
- **H₃**. La planificación didáctica contribuye significativamente al desarrollo de las competencias de aprendizaje de los estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior.

3.3 Hipótesis nulas

- **H₀₁**. La planificación didáctica no contribuye significativamente a la mejora del desempeño actitudinal del estudiante de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior.
- **H₀₂**. La planificación didáctica no contribuye significativamente a la asimilación de los contenidos por parte de los estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior.
- **H₀₃**. La planificación didáctica no contribuye significativamente al desarrollo de las competencias de aprendizaje de los estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior.

3.4 Operacionalización de hipótesis en variables

- H₁. La planificación didáctica contribuye significativamente a la mejora del desempeño actitudinal del estudiante de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior.

VARIABLE INDEPENDIENTE			VARIABLE DEPENDIENTE		
Planificación Didáctica			Desempeño Actitudinal del Estudiante		
Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores	Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores
Según Medina (2002) la planificación didáctica es una programación de todo el quehacer en el aula. Busca adaptarse a un proyecto, tiene como fin la enseñanza de competencias, el cumplimiento de objetivos, el desarrollo de contenidos y la aplicación de una metodología.	Es un proceso que el docente utiliza para organizar la enseñanza, para establecer objetivos de aprendizaje, para motivar el aprendizaje, para seleccionar los métodos adecuados entorno a las actividades de aprendizaje y preparar la evaluación de acuerdo a los objetivos de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de competencias. • Adecuación de los contenidos de aprendizaje. • Congruencia entre competencias y contenidos de aprendizaje. • Adecuación de las estrategias de enseñanza para el logro de las competencias. • Coherencia de las estrategias de enseñanza. • Recursos didácticos planteados. • Actividades de aprendizaje. • Correlación entre estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje. • Técnicas de trabajo. • Evaluación de competencias. • Tiempo estipulado para el desarrollo de los contenidos. 	¿Despierta la clase el deseo de seguir asistiendo? Una clase donde se ha eliminado la pasividad, donde hay amenidad, donde hay capacidad crítica y deseo de investigación es la revolución que un maestro debe crear en los alumnos (Casanova 2007)	Se expresa por medio de acciones dentro de la dinámica de las actitudes, lo que equivale decir que la solidaridad, la cooperación, la responsabilidad hacia el estudio son determinantes dentro de este proceso.	<ul style="list-style-type: none"> • Asistencia a la clase. • Participación en clase. • Cumplimiento de tareas. • Entusiasmo por la realización de actividades o tareas. • Disposición hacia el aprendizaje. • Cooperación grupal. • Confianza en sí mismo. • Ayuda mutua. • Agrupación voluntaria entre los estudiantes. • Búsqueda de información.

- **H₂**. La planificación didáctica contribuye significativamente a la asimilación de los contenidos por parte de los estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior.

VARIABLE INDEPENDIENTE			VARIABLE DEPENDIENTE		
Planificación Didáctica			Asimilación de Contenidos		
Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores	Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores
Según Medina (2002) la planificación didáctica es una programación de todo el quehacer en el aula. Busca adaptarse a un proyecto, tiene como fin la enseñanza de competencias, el cumplimiento de objetivos, el desarrollo de contenidos y la aplicación de una metodología.	Es un proceso que el docente utiliza para organizar la enseñanza, para establecer objetivos de aprendizaje, para motivar el aprendizaje, para seleccionar los métodos adecuados entorno a las actividades de aprendizaje y preparar la evaluación de acuerdo a los objetivos de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de competencias. • Adecuación de los contenidos de aprendizaje. • Congruencia entre competencias y contenidos de aprendizaje. • Adecuación de las estrategias de enseñanza para el logro de las competencias. • Coherencia de las estrategias de enseñanza. • Recursos didácticos planteados. • Actividades de aprendizaje. • Correlación entre estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje. • Técnicas de trabajo. • Evaluación de competencias. • Tiempo estipulado para el desarrollo de los contenidos. 	Es la capacidad que tiene el estudiante de poner en práctica lo aprendido en la clase, relacionarlo con su entorno y hacerlo parte de su vida diaria (Haigh, 2010)	Es un proceso de indagación e introspección que incorpora el estudiante a su estructura cognitiva, es decir, un estudiante asimila conocimientos cuando los domina, cuando los maneja.	<ul style="list-style-type: none"> • Manejo de conceptos y categorías. • Desarrollo de lenguaje científico y pedagógico. • Capacidad para discriminar. • Habilidades para comparar. • Capacidad organizativa para desarrollar una exposición. • Seguimiento a los procedimientos para realizar una actividad. • Aplicación de conocimientos (enlace entre la teoría y la práctica) • Capacidad argumentativa. • Habilidad para establecer semejanzas y diferencias.

- **H₃**. La planificación didáctica contribuye significativamente al desarrollo de las competencias de aprendizaje de los estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior.

VARIABLE INDEPENDIENTE			VARIABLE DEPENDIENTE		
Planificación Didáctica			Desarrollo de Competencias de Aprendizaje		
Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores	Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores
Según Medina (2002) la planificación didáctica es una programación de todo el quehacer en el aula. Busca adaptarse a un proyecto, tiene como fin la enseñanza de competencias, el cumplimiento de objetivos, el desarrollo de contenidos y la aplicación de una metodología.	Es un proceso que el docente utiliza para organizar la enseñanza, para establecer objetivos de aprendizaje, para motivar el aprendizaje, para seleccionar los métodos adecuados entorno a las actividades de aprendizaje y preparar la evaluación de acuerdo a los objetivos de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de competencias. • Adecuación de los contenidos de aprendizaje. • Congruencia entre competencias y contenidos de aprendizaje. • Adecuación de las estrategias de enseñanza para el logro de las competencias. • Coherencia de las estrategias de enseñanza. • Recursos didácticos planteados. • Actividades de aprendizaje. • Correlación entre estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje. • Técnicas de trabajo. • Evaluación de competencias. • Tiempo estipulado para el desarrollo de los contenidos. 	Es el desarrollo de capacidades para “saber hacer en un contexto” (Gutiérrez Vásquez 2015)	Una persona es competente cuando puede realizar las cosas, cuando puede desarrollar actividades de forma efectiva, cuando las tareas las resuelve en el menor tiempo posible y con un grado de perfección alto.	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de tareas de comprensión. • Desarrollo de tareas de memoria. • Desarrollo de tareas de procedimiento. • Desarrollo de tareas de opinión. • Habilidad para representar estéticamente las tareas encomendadas. • Representación emocional de las tareas. • Habilidades para redactar.

Capítulo IV

Metodología de la investigación

4.1 Tipo de investigación

La investigación que versa sobre la influencia de la planificación didáctica en las prácticas educativas pertenece al paradigma cuantitativo, debido a que en este estudio se formulan hipótesis que en el campo de investigación se verifican. Además de ello, supone hacer uso de elementos estadísticos, analizar información obtenida a través de instrumentos de investigación, lo cual, es muy bien confirmado por James H. Mc Millan y Sally Schumacher (1999, pág. 131) en su libro de Investigación Educativa:

Diseñar investigación cuantitativa supone elegir sujetos, técnicas de recogida de datos (cuestionarios, observaciones o entrevistas), procedimientos para la recogida de datos y la implantación de tratamientos. Todos estos elementos constituyen la parte metodológica del estudio.

Puede decirse entonces, que el estudio de la planificación didáctica para la mejora de las prácticas educativas se encuentra ubicado en diversos aspectos de la investigación, es decir, tiene varios ángulos desde donde puede estudiarse, esto enriquece el trabajo de investigación y permite hacer un análisis más holístico. Por lo que la investigación descriptiva con especificaciones cuantitativas es la que más se adecua al desarrollo del presente estudio, pues se determinó la adecuación o inadecuación de la planificación didáctica y posteriormente se estableció su importancia en la mejora de las prácticas educativas. En este sentido, el estudio también es de dependencia causal.

4.2 Diseño de investigación

Un diseño de investigación es la estructura operativa por la cual transita el trabajo de las investigadoras, desde el planteamiento del problema hasta los resultados que se visualizan en hallazgos del estudio. En este caso, la investigación posee los requerimientos de un estudio cuantitativo, por cuanto sus resultados responden a las

hipótesis establecidas, así como su dinámica correlativa con los objetivos y las preguntas de investigación.

Desde esta óptica, la investigación está sustentada en el siguiente diseño:



Figura 1. Diseño de investigación (Elaboración propia)

La figura anterior expresa las secuencias con las que transitaron los investigadores durante el proceso de estudio del tema. Indica que se inició con el planteamiento del problema, como una referencia contextual de las dos variables principales expresadas en causa-efecto. Posteriormente se sustenta teóricamente las dos variables, las cuales, en sus especificaciones científicas, proporcionan una base categorial sobre el planteamiento y formulación de hipótesis (general y específica). Luego, se aplicaron las técnicas de verificación para la obtención de los resultados esperados, para realizar su respectivo análisis. Es importante afirmar que este diseño es el resultado de los aportes de investigadores (Soriano, 2010; Sampieri, 2009; Pardiñas, 2003, entre otros), cuya experiencia determinaron que todo tipo de investigación posee un diseño representado mediante un esquema, que posteriormente guio la acción de los investigadores en cuanto a la obtención de información y verificación de hipótesis.

4.3 Especificación de la población – muestra

La población objeto de estudio está dividida en dos sectores: docentes y estudiantes, todos pertenecientes a la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior, de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente.

Para esta investigación, no se utilizará muestra alguna, dado que se trabajará con un censo definido en torno a toda la población, pues esta es pequeña y no amerita que se determine una muestra de diverso tipo; por lo tanto, no se necesita una distribución muestral. A continuación, se presenta la población objeto de estudio.

Tabla 3. Especificación de la población-sujetos de estudio

Año académico	Cantidad de docentes	Cantidad de estudiantes
Primer año	2	19
Segundo año	2	17
Tercer año	1	13
Total	5	49

4.4 Técnicas e instrumentos

Se utilizaron dos técnicas acompañadas con sus respectivos instrumentos. Cada una haciendo referencia a las variables independientes y dependientes. En este sentido, para la variable independiente, la técnica más apropiada es la encuesta, dado que permite al investigador conocer información de un hecho a través de las opiniones que reflejan ciertas maneras y formas de asimilar y comprender los hechos (Zacarías, 2006, pág. 101).

La encuesta se auxilia del cuestionario como instrumento clave por su fácil entendimiento para el encuestado. Para Bisquerra (2000) los cuestionarios consisten en un conjunto más o menos amplio de preguntas o cuestiones que se consideran relevantes para el rasgo, características o variables que son objeto de estudio (...) (pág. 88).

El cuestionario se divide en dos. Uno para la planificación didáctica (variable independiente) (ver anexo 1), dirigido a los docentes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia, donde se combinó con observaciones diversas realizadas en el seno de las aulas, a fin de evitar el sesgo. El otro cuestionario es para el desarrollo de la práctica educativa (variable dependiente) (ver anexo 2) orientado al mismo proceso didáctico.

La estructura del cuestionario está conformada de la siguiente manera:

- Encabezado: contiene los datos de la institución para la cual se hará el estudio (proceso de grado)
- Título: se coloca el nombre del instrumento y el sujeto de la investigación, el cual se dirigió para estudiantes y docentes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente.
- Objetivos del instrumento: se basa en obtener información sobre la temática en estudio.
- Indicaciones del instrumento: se expresa la forma de cómo se responderá el cuestionario, utilizando una opción de respuesta que para este estudio será la escala de 1= Muy en desacuerdo, 2= En desacuerdo, 3= Indiferente, 4= De acuerdo, 5 = Muy de acuerdo.
- Preguntas asociadas a cada uno de los indicadores establecidos por cada variable.

El otro instrumento es el de la observación directa. Se hará para dar confiabilidad a los datos recabados de los instrumentos; pues si solo se queda a nivel de cuestionario, se puede caer en un sesgo de opinión de los sujetos encuestados; por eso recurrir a la observación directa de las clases de algunas asignaturas, implica reiterar los resultados de los instrumentos descritos anteriormente, a fin de garantizar la objetividad de la recogida de información.

4.5 Modelo estadístico y nivel de significación

- Se buscó información sobre los estadísticos posibles a utilizar en correspondencia con las hipótesis planteadas. Luego de haber analizado su referencia teórica, se llegó a determinar que el chi-cuadrado es la distribución real para evaluar la importancia de la planificación didáctica para la mejora de las prácticas educativas.

- En correspondencia con lo anterior, el chi-cuadrado como prueba de bondad de ajuste es el que más se aproxima a la prueba de hipótesis señalada, cuya fórmula es:

$$x^2 = \sum \frac{(fo - fe)^2}{fe}$$

Donde:

x^2 = Chicuadrado calculado

\sum = sumatoria

fo = frecuencia observada

fe = frecuencia esperada, que se encuentra multiplicando los totales marginales y se dividen entre el total de la muestra.

- Siguiendo el esquema general para la prueba de hipótesis, ahora corresponde elegir el nivel de significación:

$0.95 = (c-1) (f-1)$, en el que c es columna y f es fila.

$0.95 = (2-1) (2-1)$

$0.95 = 1 \times 1$

$0.95 = 1$

- Se estableció la siguiente regla de decisión:
 1. Cuando chi-cuadrado calculado es mayor que chi-cuadrado de la tabla (α), entonces la hipótesis nula se rechaza
 2. Cuando chi-cuadrado calculado es menor que chi-cuadrado de la tabla (α), entonces la hipótesis nula se acepta.
- Para establecer el término “adecuado o inadecuado” de cada tabla de contingencia de chi-cuadrado, se utilizó el procedimiento de la escala estimativa que indica que *hay adecuación cuando los totales de cada instrumento administrado va entre 6.0 y 10.0, completando en ese sentido “si”. En caso*

contrario, cuando los totales de cada instrumento administrado va de 0.0 a 5.9, entonces se completa un “no”.

La siguiente tabla de contingencia plantea los datos que se recabarán para establecer las diferencias entre frecuencias observadas y esperadas, comparando lo establecido entre las hipótesis específicas y las no.

Variable dependiente	Práctica educativa adecuada	Práctica educativa inadecuada	Total
Variable independiente			
Planificación didáctica adecuada	XX	XX	XX
Planificación didáctica inadecuada	XX	XX	XX
Total	XX	XX	XX

- De acuerdo a la aplicación de la regla de decisión, se determinó si la aplicación de la planificación didáctica contribuye a la mejora de la práctica educativa.

Capítulo V

Resultados de la investigación

5.1 Comprobación de hipótesis

Los datos que a continuación se citan están agrupados por cada hipótesis, obedeciendo a la estructura organizativa, derivada de las variables que la operacionalizan. Desde esta óptica, la planificación didáctica es la variable independiente única; por lo que, de acuerdo a sus resultados, la variable dependiente se dinamizará tanto en lo “adecuado” como en lo “inadecuado”, siguiendo la lógica de los indicadores que la operacionalizan.

a) Hipótesis 1

- **H₀₁**. La planificación didáctica no contribuye significativamente a la mejora del desempeño actitudinal del estudiante de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior.

- **H₁**. La planificación didáctica contribuye significativamente a la mejora del desempeño actitudinal del estudiante de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior.

Tal y como se especificaba en la regla de decisión y en el procedimiento de escala estimativa, el cuadro de contingencia responde a la verificación de hipótesis, en este caso en la relación planificación didáctica y desempeño actitudinal, tomando como referencia que la hipótesis se verifica con los datos de la variable dependiente y en la ubicación en filas de la variable independiente.

Variable dependiente Variable independiente	Desempeño actitudinal adecuada	Desempeño actitudinal inadecuado	Total
Planificación didáctica adecuada	29 (25)	3 (7)	32
Planificación didáctica inadecuada	10 (14)	7 (3)	17
Total	39	10	49

Aplicando la fórmula, se tiene:

$$\chi^2 = \sum \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}$$

$$\chi^2 = \frac{(29 - 25)^2}{25} + \frac{(3 - 7)^2}{7} + \frac{(10 - 14)^2}{14} + \frac{(7 - 3)^2}{3}$$

$$\chi^2 = \frac{(4)^2}{25} + \frac{(-4)^2}{7} + \frac{(-4)^2}{14} + \frac{(4)^2}{3}$$

$$\chi^2 = \frac{16}{25} + \frac{16}{7} + \frac{16}{14} + \frac{16}{3}$$

$$\chi^2 = 0.64 + 2.28 + 1.14 + 5.33$$

$$\chi^2 = 9.39$$

De acuerdo a esta operación, chi cuadrado calculado es de $\chi^2 = 9.39$ mayor que chi cuadrado alfa de la tabla que corresponde a 0.0098 con un nivel de significación de 0.95. En correspondencia con la regla de decisión, la hipótesis nula se rechaza; por lo que la planificación didáctica elaborada por el docente contribuye al mejoramiento del desempeño actitudinal de los estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior. Las siguientes figuras demuestran los resultados obtenidos:

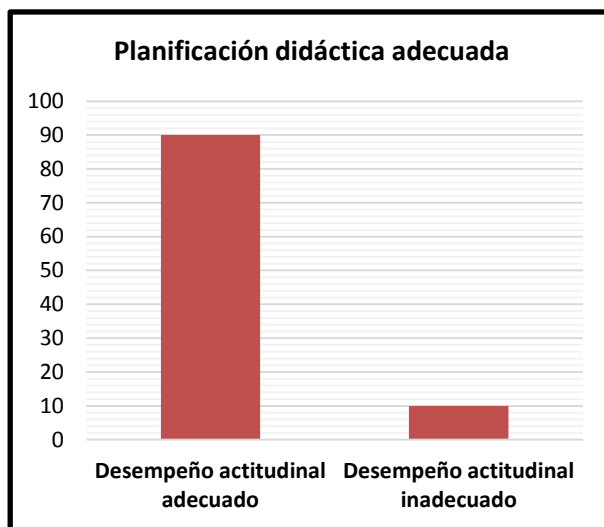


Figura 2: Relación planificación didáctica y desempeño actitudinal

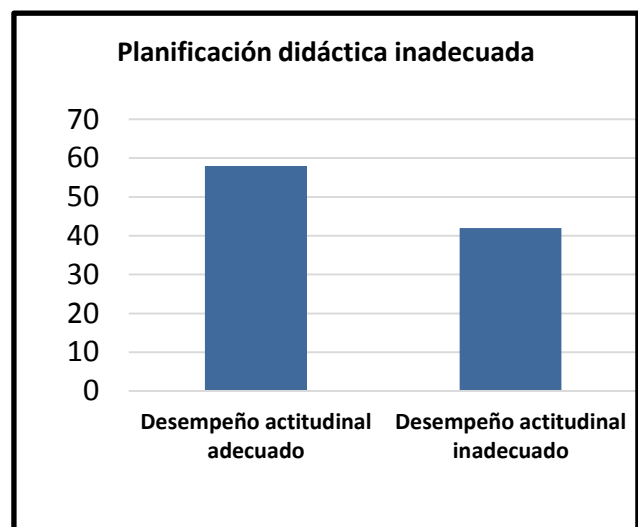


Figura 3: Relación planificación didáctica adecuada y desempeño actitudinal

Al comparar los resultados que muestran la figura 2 y 3, se llegó a determinar que la planificación adecuada contribuye favorablemente al desempeño actitudinal de los estudiantes. En ese sentido, el 90% de ellos lo poseen, dado que asisten y participan en clases, cumplen con las tareas encomendadas, cooperan como grupo, existe la confianza en sí mismo y, de manera especial, hay disposición hacia el aprendizaje.

b) Hipótesis 2

- **H₀₂**. La planificación didáctica no contribuye significativamente a la asimilación de los contenidos por parte de los estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior.
- **H₂**. La planificación didáctica contribuye significativamente a la asimilación de los contenidos por parte de los estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior.

Tal y como se especificaba en la regla de decisión y en el procedimiento de escala estimativa, el cuadro de contingencia responde a la verificación de hipótesis, en este caso en la relación planificación didáctica y asimilación de contenidos, tomando como referencia que la hipótesis se verifica con los datos de la variable dependiente y en la ubicación en filas de la variable independiente.

Variable dependiente Variable independiente	Asimilación adecuada de los contenidos	Asimilación inadecuada de los contenidos	Total
Planificación didáctica adecuada	20 (18)	12 (14)	32
Planificación didáctica inadecuada	8 (10)	9 (7)	17
Total	28	21	49

Aplicando la fórmula, se tiene:

$$x^2 = \sum \frac{(fo - fe)^2}{fe}$$

$$x^2 = \frac{(20 - 18)^2}{18} + \frac{(12 - 14)^2}{14} + \frac{(8 - 10)^2}{10} + \frac{(9 - 7)^2}{7}$$

$$x^2 = \frac{(2)^2}{18} + \frac{(-2)^2}{14} + \frac{(-2)^2}{10} + \frac{(2)^2}{7}$$

$$x^2 = \frac{4}{18} + \frac{4}{14} + \frac{4}{10} + \frac{4}{7}$$

$$x^2 = 0.22 + 0.28 + 0.4 + 0.57$$

$$x^2 = 1.47$$

De acuerdo a esta operación, chi cuadrado calculado es de $x^2 = 1.47$ mayor que chi cuadrado alfa de la tabla que corresponde a 0.0098 con un nivel de significación de 0.95. En correspondencia con la regla de decisión, la hipótesis nula se rechaza; por lo que la planificación didáctica elaborada por el docente contribuye a la asimilación de los contenidos de los estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior.

Las siguientes figuras demuestran los resultados obtenidos:

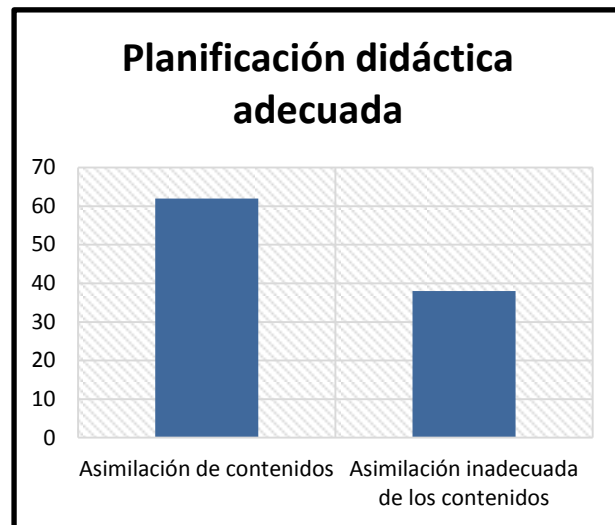


Figura 4: Relación planificación didáctica y asimilación de contenidos

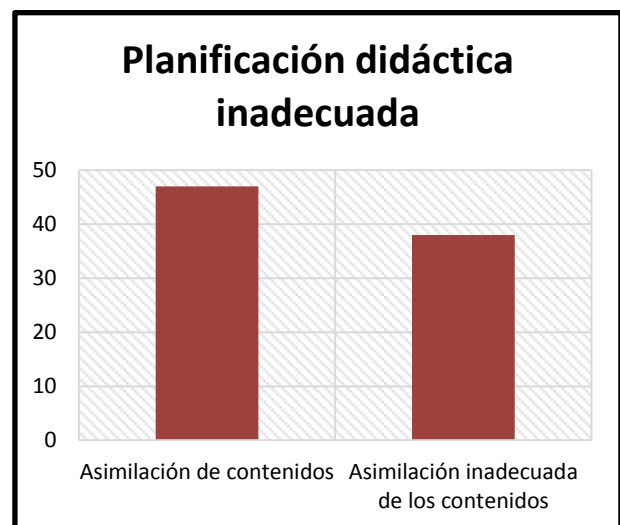


Figura 5: Relación planificación didáctica inadecuada y asimilación de los contenidos

Al comparar los resultados que muestran la figura 4 y 5, se llegó a determinar que la planificación adecuada contribuye favorablemente a la asimilación de contenidos por parte de los estudiantes. En ese sentido, el 60% de ellos asimilan los nuevos saberes, dado que manejan conceptos y categorías en las actividades que desarrollan, poseen capacidad para discriminar, habilidades para comparar, capacidad argumentativa, entre otros.

c) Hipótesis 3

- **H₀₃**. La planificación didáctica no contribuye significativamente al desarrollo de las competencias de aprendizaje de los estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior.
- **H₃**. La planificación didáctica contribuye significativamente al desarrollo de las competencias de aprendizaje de los estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior.

Tal y como se especificaba en la regla de decisión y en el procedimiento de escala estimativa, el cuadro de contingencia responde a la verificación de hipótesis, en este caso en la relación planificación didáctica y desarrollo de competencias de aprendizaje, tomando como referencia que la hipótesis se verifica con los datos de la variable dependiente y en la ubicación en filas de la variable independiente.

Variable dependiente Variable independiente	Desarrollo de Competencias de aprendizaje	No desarrollo de competencias de aprendizaje	Total
Planificación didáctica adecuada	25 (24)	7 (8)	32
Planificación didáctica inadecuada	11 (12)	6 (5)	17
Total	36	13	49

Aplicando la fórmula, se tiene:

$$x^2 = \sum \frac{(fo - fe)^2}{fe}$$

$$x^2 = \frac{(25 - 24)^2}{24} + \frac{(7 - 8)^2}{8} + \frac{(11 - 12)^2}{12} + \frac{(6 - 5)^2}{5}$$

$$x^2 = \frac{(1)^2}{24} + \frac{(-1)^2}{8} + \frac{(-1)^2}{12} + \frac{(1)^2}{5}$$

$$x^2 = \frac{1}{24} + \frac{1}{8} + \frac{1}{12} + \frac{1}{5}$$

$$x^2 = 0.24 + 0.125 + 0.083 + 0.2$$

$$x^2 = 0.648$$

De acuerdo a esta operación, chi-cuadrado calculado es de $x^2 = 0.648$ mayor que chi-cuadrado alfa de la tabla que corresponde a 0.0098 con un nivel de significación de 0.95. En correspondencia con la regla de decisión, la hipótesis nula se rechaza; por lo que la planificación didáctica elaborada por el docente contribuye al desarrollo de competencias de aprendizaje los estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior.

Las siguientes figuras demuestran los resultados obtenidos:

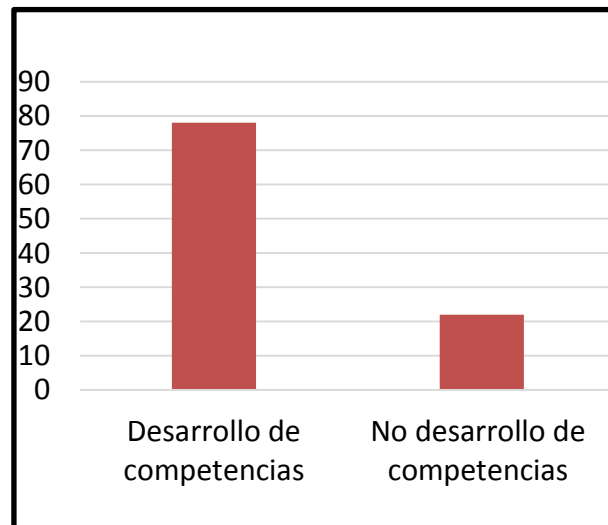


Figura 6. Relación planificación didáctica y desarrollo de competencias de aprendizaje

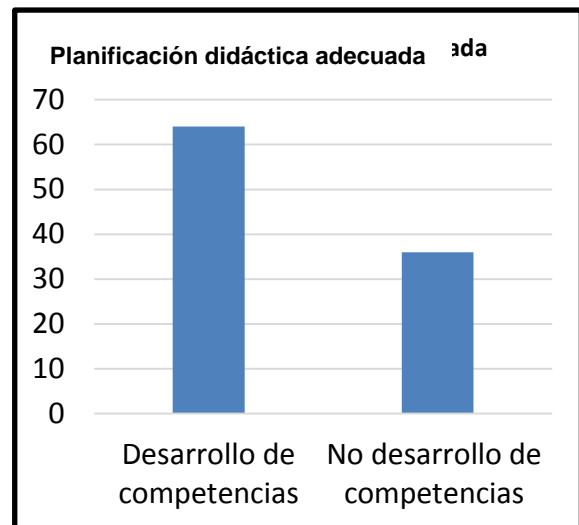


Figura 7. Relación planificación didáctica y no desarrollo de competencias de aprendizaje

Al comparar los resultados que muestran la figura 6 y 7, se llegó a determinar que la planificación adecuada contribuye favorablemente al desarrollo de competencias de aprendizaje en los estudiantes. En ese sentido, el 78% de ellos desarrollan sus competencias de aprendizaje, expresadas en las habilidades para realizar tareas de comprensión, memoria, procedimientos y opinión, así como la capacidad para redactar textos académicos, representar estéticamente las tareas encomendadas, entre otros.

5.2 Análisis de resultados

Los datos que se plantean a continuación están asociados a la verificación de hipótesis, sobre todo, a las especificaciones de las variables, en las dimensiones correlacionadas. En este sentido, se presentan de la siguiente manera:

a) Variable independiente

Los datos que a continuación se presentan están asociados a la planificación didáctica que los docentes han presentado durante los dos últimos años, haciendo un total de 17. Es menester plantear que 5 de ellos fueron observados dentro de la dinámica de su relación con el desarrollo de las prácticas; sin embargo el grupo investigador tuvo acceso a 17 planificaciones de acuerdo a las asignaturas desarrolladas.

Tabla 4. Especificación de variable independiente

Ítems	CRITERIOS				Total
	Nada	Poco	Mucho	Bastante	
	1	2	3	4	
1. ¿Establece planificación competencias?	14 (83)	---	2 (11)	1 (6)	17 (100)
2. ¿Adecua contenidos de aprendizaje?	---	---	11 (65)	6 (35)	17 (100)
3. ¿Adecua estrategias de enseñanza para el logro de las competencias?	---	---	16 (94)	1 (6)	17 (100)
4. ¿Las estrategias de enseñanza son coherente con los objetivos de aprendizaje?	---	6 (35)	10 (59)	1 (6)	17 (100)
5. ¿Especifica por cada jornada recursos didácticos planteados en las planificaciones?	---	---	9 (53)	8 (47)	17 (100)
6. ¿Correlaciona estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje?	---	---	5 (29)	12 (71)	17 (100)
7. ¿Adecua el desarrollo de contenidos al tiempo por cada jornada y desarrollo del módulo?	---	---	16 (94)	1 (6)	17 (100)

8. ¿Son congruentes las competencias con los contenidos de aprendizaje?	13 (76)	1 (6)	---	3 (18)	17 (100)
9. ¿Se especifican actividades de aprendizaje?	---	---	---	17 (100)	17 (100)
10. ¿Se incluyen técnicas de trabajo en correspondencia con los objetivos o competencias de aprendizaje?	1 (6)	1 (6)	10 (59)	5 (29)	17 (100)
11. ¿Se incluye evaluación por competencias?	8 (47)	---	2 (12)	7 (41)	17 (100)
Total	36 (19)	8 (4)	81 (43)	62 (34)	187 (100)

De acuerdo lo especificado por la tabla 4, la planificación no está centrada en la concepción de competencias (83%), pues el proceso de enseñanza-aprendizaje está determinado por los objetivos de aprendizaje, por la especificidad de las actividades para su consecución y, de manera especial, de la congruencia entre las tareas y los procesos evaluativos.

Todo esto indica, tal y como se expresa en la tabla, que las estrategias de enseñanza son coherentes con los objetivos de aprendizaje (59%), dado su secuenciación con las actividades de aprendizaje, que es del 100%.

De ahí se infiere que, el modelo pedagógico que se evidencia en la planificación es el conductista y no el del aprendizaje grupal, como se indica en el plan de estudio. Lo que equivale a decir que las estrategias están correlacionadas con las actividades de aprendizaje, que a su vez, se adecuan al tiempo especificado por el desarrollo del módulo, que es de ocho semanas.

b) Variables dependientes

La dinámica de la planificación se asocia al desarrollo de las tres variables dependientes: desempeño actitudinal, asimilación de conocimientos y desarrollo de competencias. De acuerdo a los datos obtenidos en las planificaciones diseñadas por los docentes y, contrastando con las observaciones y administración de cuestionarios se determinó que los procesos educacionales responden a la realidad educativa que se pretende enseñar, dado que los estudiantes a pesar de sus dificultades de asistencia y cumplimiento de tareas, manifiestan la obtención de conocimientos y habilidades con cada módulo de estudio desarrollado.

Desempeño actitudinal

El desempeño actitudinal está asociado a los procesos de asistencia, participación, responsabilidad y disposición del maestrante para asumir con compromiso el desarrollo de su formación o aprendizaje, que en términos de la maestría adquiere fundamento. La tabla 6 hace referencia a estos datos clave, que en materia de especialización son ineludibles.

Tabla 5. Datos sobre el desempeño actitudinal

Ítems	CRITERIOS					Total
	Necesita mejorar	Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente	
	1	2	3	4	5	
1. Su asistencia a clases en cada asignatura la valora como:		5 (10)	5 (10)	17 (35)	22 (45)	49 (100)
2. ¿Cómo calificaría su participación durante el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje?	4 (8)	3 (6)	2 (4)	20 (41)	20 (41)	49 (100)
3. ¿De qué manera ha cumplido usted las tareas que se exigen en clases?	3 (6)	3 (6)	4 (8)	17 (35)	22 (45)	49 (100)
4. El nivel de entusiasmo al realizar las tareas o actividades evaluadas lo califica como:			10 (20)	5 (10)	34 (70)	49 (100)
5. ¿Cómo valora su disposición hacia el aprendizaje?		5 (10)	5 (10)	30 (62)	9 (18)	49 (100)
6. Al momento de trabajar en grupos su nivel de cooperación es:		1 (2)	9 (18)	20 (41)	19 (38)	49 (100)
7. Considera que la confianza en si mismo es:			10 (20)	30 (62)	9 (18)	49 (100)
8. Al momento de trabajar en equipo la ayuda mutua la valora como:	2 (4)	2 (4)	6 (11)	24 (50)	15 (31)	49 (100)
9. Los pequeños grupos que se conforman dentro de la clase se realizan de manera voluntaria:					49 (100)	49 (100)
10. La búsqueda de información que se realiza la valora como:	10 (20)			30 (62)	9 (18)	49 (100)
Total	19					539 (100)

En correspondencia con lo expresado en la tabla 6, se llegó al resultado de que el 100% de los estudiantes de maestría conforman sus grupos de trabajo en clases de manera voluntaria. A esto se le suma que hacen una valoración sobre la confianza que tienen de sus compañeros en un 62% (muy bueno) y un 18% en excelente. Lo que equivale a decir que el de entusiasmo (70% excelente) es el fiel reflejo de los ambientes

de aprendizaje que se propician en el aula y de la forma en que el docente conduce la actividad de enseñar.

Esto se visualiza mejor en el siguiente diagrama:

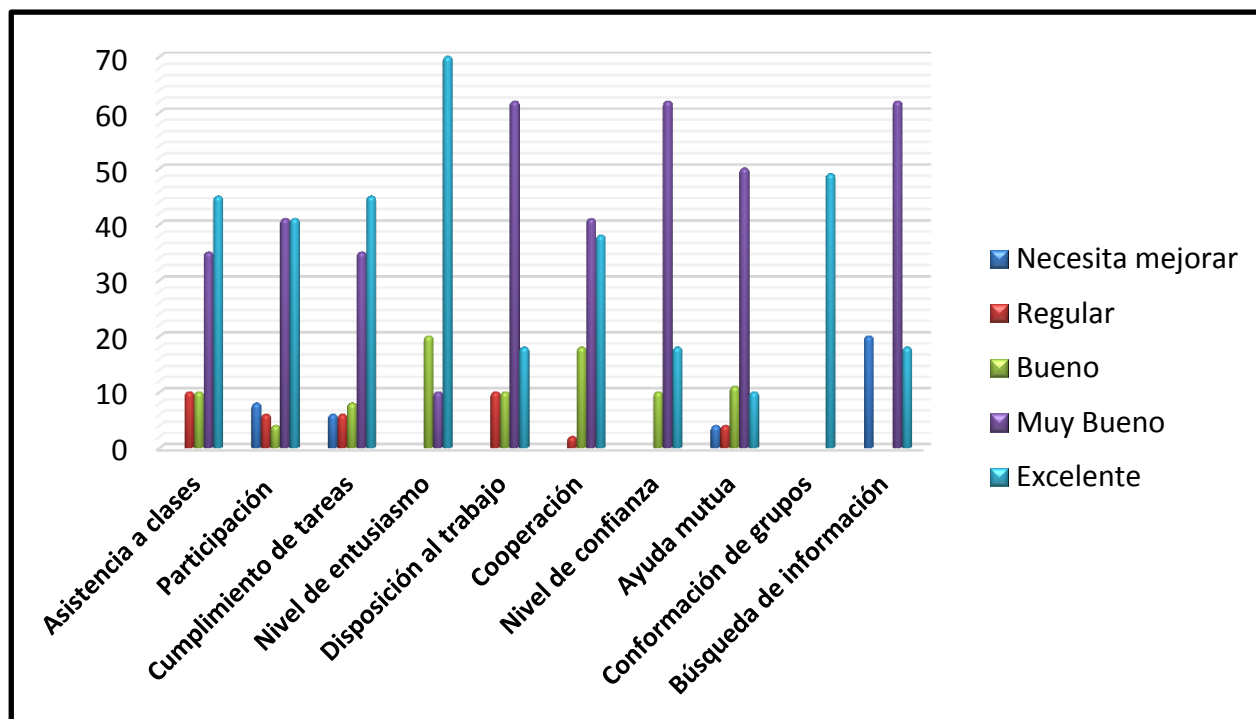


Figura 8. Desempeño actitudinal de los estudiantes de Maestría en Profesionalización de la Docencia

La clave para comprender el desempeño actitudinal se encuentra en el nivel de entusiasmo que se percibe en los grupos de estudiantes en el momento de realizar las tareas o de participar en clases. Esto influye en la asistencia a clase y en la búsqueda de información (62% muy bueno y 18% excelente, haciendo un total de 80%) por parte de los estudiantes para ampliar sus conocimientos.

Asimilación de contenidos

Por asimilación de conocimientos se entiende aquél proceso de recepción y apropiación de saberes que surgen de la lectura, de la búsqueda de la información, de la interacción social y de los procesos didácticos, basados en la transmisión de conocimientos y la comprensión de cada uno de los elementos que se discuten en la

dinámica del desarrollo. La tabla 7 hace referencia a estos datos clave, que en materia de especialización son ineludibles para su comprensibilidad.

Tabla 6. Datos de asimilación de conocimientos.

Ítems	CRITERIOS					Total
	Necesita mejorar	Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente	
	1	2	3	4	5	
1. Cuando usted realiza una exposición oral o un ensayo escrito, considera que tiene dominio de conceptos y categorías:			17 (35)	32 (65)		49 (100)
2. En su desempeño oral y escrito emplea lenguaje científico y pedagógico:			20 (40)	25 (52)	4 (8)	49 (100)
3. En qué medida considera que su capacidad para discriminar es favorable para cumplir las tareas de manera efectiva:			17 (35)	17 (35)	14 (28)	49 (100)
4. Al momento que usted realiza una exposición oral su capacidad organizativa es:					49 (100)	49 (100)
5. Su habilidad para comparar la considera como:		10 (20)	10 (20)	17 (35)	12 (25)	49 (100)
6. Cuando usted realiza una tarea de aprendizaje, sigue los procedimientos que le indica su docente de forma favorable:				9 (18)	40 (82)	49 (100)
7. La Aplicación de conocimientos (enlace entre teoría y práctica) la califica como:		35 (71)	5 (10)	5 (10)	4 (8)	49 (100)
8. Su capacidad argumentativa la valora como:			20 (40)	20 (40)	9 (20)	49 (100)
9. ¿Cómo considera su habilidad para establecer semejanzas y diferencias?		38 (77)	2 (4)	5 (10)	4 (8)	49 (100)
Total		83	91	130	126	441 (100)

En correspondencia con lo expresado en la tabla 7, se llegó al resultado de que el 100% de los estudiantes de maestría opinan que su capacidad para organizar exposiciones es excelente; por lo que el manejo de concepto y categorías se vuelve fundamental en esta tarea de vital importancia.

Cuando se realizan tareas de aprendizaje, el 82% de los estudiantes manifestó que siguen, de manera excelente, los procedimientos para su realización; lo que indica que la ejecución de una tarea es importante para su cumplimiento y el logro de objetivos.

Otro elemento que se debe tomar en cuenta es la habilidad para diferenciar y establecer semejanzas, pues el 77% manifestó que tienen dificultades para comparar (regular), dado que en las asignaturas, por lo general, hay una sola tendencia: la

transmisión de conocimientos y la elaboración de diversos escritos, como ensayos o artículos de opinión.

Esto se visualiza mejor en el siguiente diagrama:

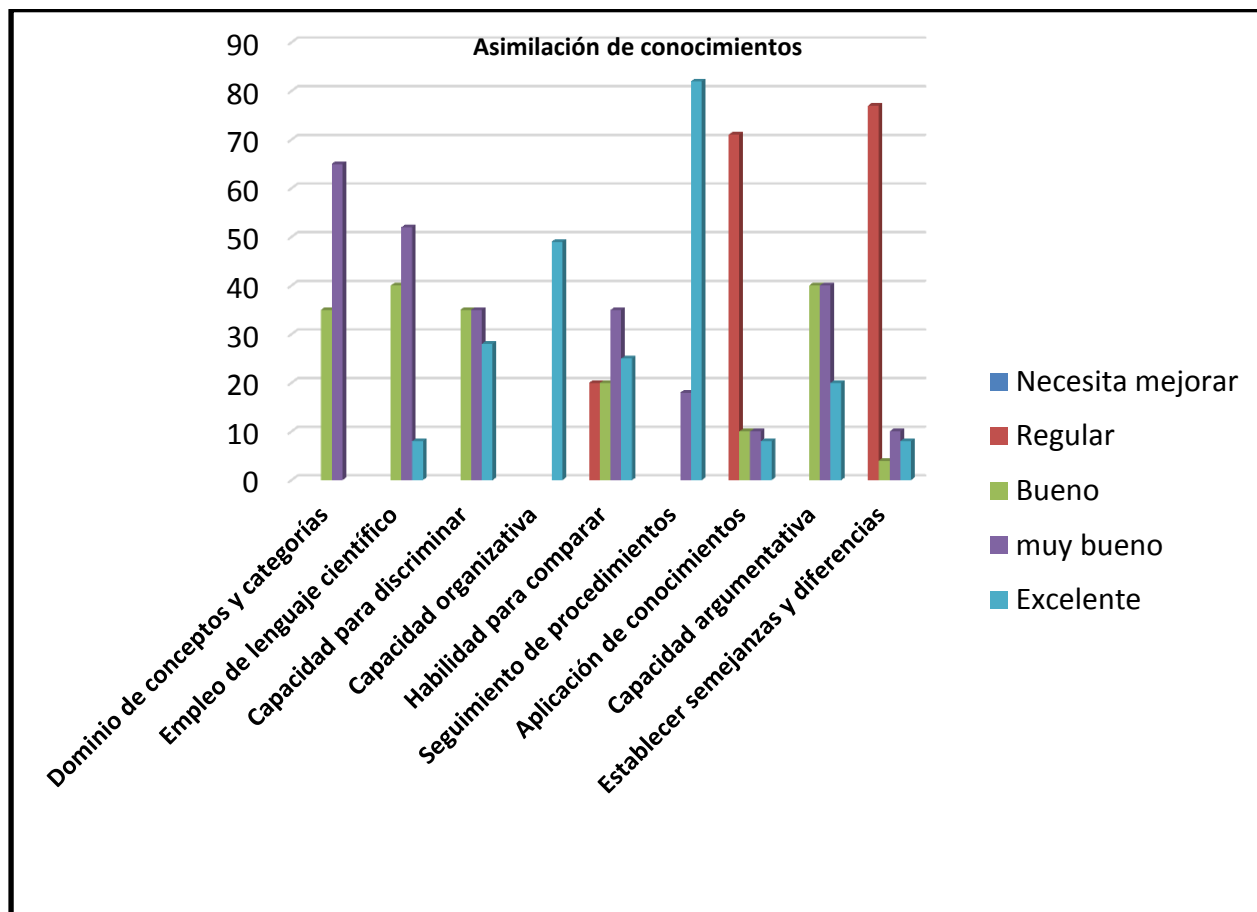


Figura 9. Asimilación de conocimientos de los estudiantes de maestría.

Esto es reiterativo en la asimilación de conocimientos, dado que el 71% tienen dificultades para enlazar la teoría y la práctica y, por ende, para la transferencia de conocimientos, tal y como se especifica en las actividades de enseñar y aprender. En otras palabras, los conocimientos solo se aplican a nivel de teoría y no en el sentido de la investigación, de acuerdo a las exigencias que se derivan de la educación superior.

Desarrollo de competencias de aprendizajes

Proceso fundado en la combinación de capacidades y habilidades y destrezas, precisadas sobre la base de la elaboración de una tarea o el desarrollo de una actividad. De acuerdo a la tabla 8, los resultados del desarrollo de competencias se

vincula con un correcto proceso de aprendizaje y, de manera especial, de la capacidad directiva del docente en sus dimensiones de planificación didáctica, proceso de enseñanza aprendizaje y evaluación de los aprendizajes.

Tabla 7. Datos sobre desarrollo de competencias.

Ítems	CRITERIOS					Total
	Necesita mejorar	Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente	
	1	2	3	4	5	
1. El desarrollo de tareas de comprensión lo valora como:					49 (100)	49 (100)
2. El desarrollo de tareas de memoria lo valora como:		25 (50)	24 (50)			49 (100)
3. El desarrollo de tareas de procedimientos lo valora como:					49 (100)	49 (100)
4. El desarrollo de tareas de opinión lo valora como:			49 (100)			49 (100)
5. Su habilidad para presentar con estética las tareas encomendadas es:		5 (10)	5 (10)	20 (40)	19 (40)	49 (100)
6. Las tareas elaboradas le generan satisfacción personal:		10 (20)	10 (20)	17 (35)	12 (25)	49 (100)
7. ¿En qué medida considera que ha mejorado su habilidad para redactar escritos?		15 (31)	15 (31)	15 (31)	4 (7)	49 (100)
<i>Total</i>		55	103	52	133	343 (100)

En correspondencia con lo presentado en la tabla 8, se llegó al resultado de que el 100% de los estudiantes de maestría valoran como positivo las tareas de procedimientos, ya que les permite enlazar la teoría y la práctica, así como la transferencia de información. Al contrastarlo con las tareas de memoria (50% regular, 50% bueno), los estudiantes no poseen una valoración positiva, ya que la vinculan a la repetición o mecanización de conocimientos.

El desarrollo de las tareas de comprensión también hace énfasis al 100% (excelente) de la valoración positiva por parte de los estudiantes. Por lo que las de procedimientos y las de comprensión son las que mejor opinión poseen y, por tanto, en las que mejor se desempeñan.

Las tareas de opinión no tienen el mismo atributo, pues el 100% de los estudiantes poseen una posición no favorable sobre su importancia; por lo que, elaborar artículos

de opinión, ensayos académicos, entre otros, no representan tareas que llamen la atención o que estén dispuestos a asumir.

Esto se visualiza mejor en el siguiente diagrama:

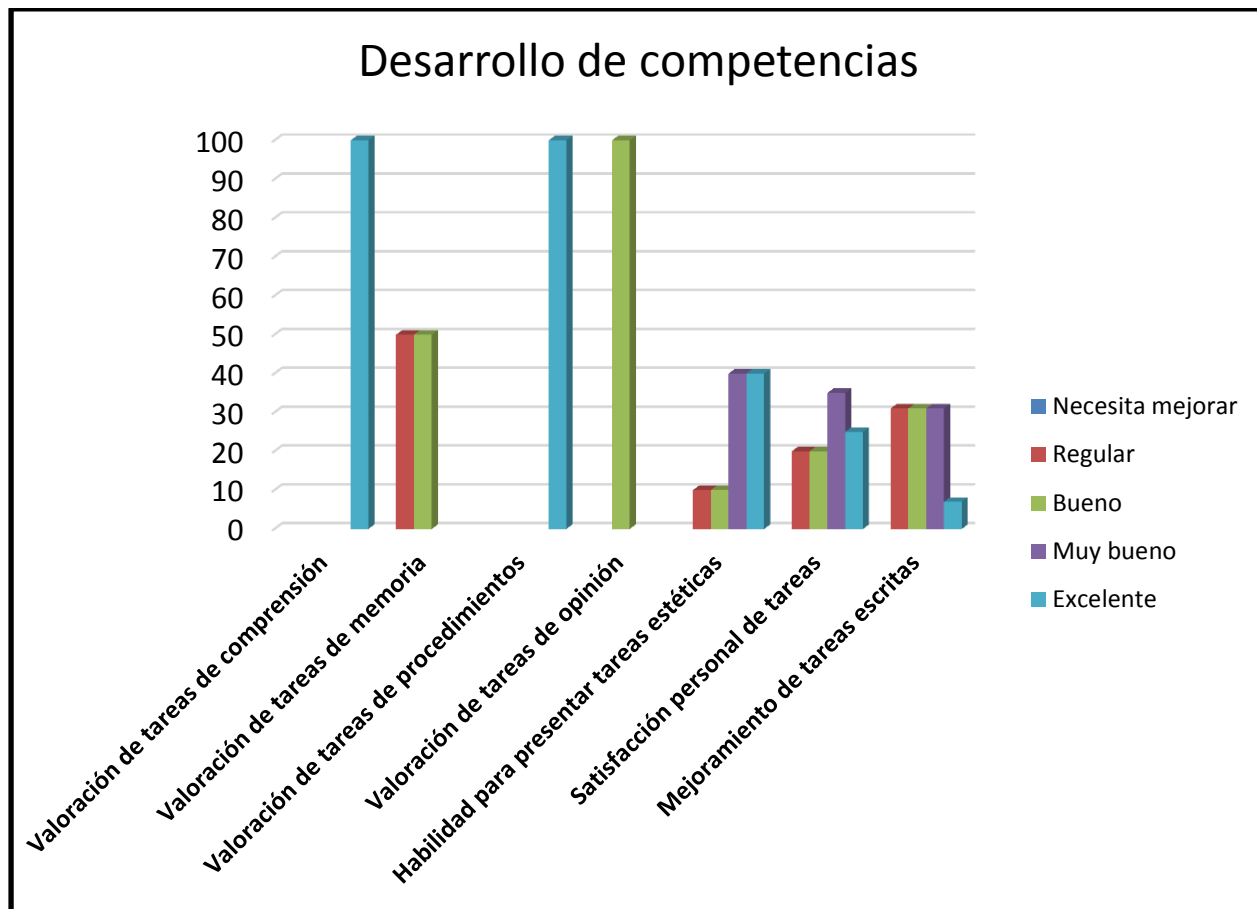


Figura 10. Datos sobre el desarrollo de competencias en estudiantes de la maestría.

La figura 10 reitera los datos de la tabla 8. Es importante reflexionar sobre las habilidades para representar estéticamente las tareas o la satisfacción personal, pues la dinámica del proceso didáctico en la universidad se vincula –en la práctica- hacia la concreción de la producción de conocimientos, que en este escenario, ocupa un lugar preponderante.

5.3 Hallazgos de la investigación

- La actividad de enseñar y aprender no se cohesiona con el modelo pedagógico del aprendizaje grupal, ya que la tendencia es la transmisión de conocimiento y el desarrollo de tareas de aprendizaje de comprensión y procedimientos.
- El desempeño actitudinal es el área en el que existe mayor desarrollo dentro de la práctica educativa, pues el sentido del proceso didáctico se encuentra en la actividad emocional de los maestrantes, en su motivación para aprender, en el trabajo voluntario y en la disposición sobre su desarrollo.
- El desarrollo de competencias es el área que menos se desarrolla, debido a que las actividades que realizan los docentes corresponden están centradas en la transmisión de conocimientos y en la exposición epistemológica de los contenidos que se van abordando. Las tareas que más prevalecen son las de procedimiento y comprensión.
- La asimilación de los contenidos no está vinculada con los procesos de transformación e investigación; los conocimientos solo se aplican a nivel de teoría, por lo cual no se llega a comprender y sintetizar la información que, en la dinámica de las operaciones mentales adquiere sentido en el desarrollo de habilidades.
- La planificación didáctica se adecua al contexto en que se encuentra inmerso el estudiante, ya que responde a las circunstancias de tiempo, lugar y recursos con los que se cuenta, de este modo lograr efectividad en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- La planificación didáctica está centrada en los objetivos y no en el modelo del aprendizaje grupal. Entre las actividades que hacen posible el desarrollo de la planificación se encuentran exposiciones, redacción de textos académicos, investigaciones bibliográficas, entre otros.

Capítulo VI

Conclusiones y recomendaciones

6.1 Conclusiones

- Los estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la docencia superior manifiestan que el principal motor de su aprendizaje es su deseo de aprender, ya que el ambiente de trabajo que encuentran en el aula es propicio para el desarrollo de conocimientos.

- Los docentes siguen usando un modelo expositivo en la transmisión de conocimientos, y esto hace que una de las áreas que los maestrandos ven deficitarias es el desarrollo de competencias.

- Los conocimientos que los estudiantes adquieren se ponen en práctica durante la clase a nivel teórico, ya que las actividades de transformación e investigación no son suficientes para que se adquiera la competencia.

- Cuando se realiza una planificación didáctica de manera adecuada, se contribuye favorablemente al desempeño actitudinal de los estudiantes, ya que se evidencia participación en clases, cumplimiento de tareas, cooperación grupal y disposición hacia el aprendizaje.

- Los conocimientos adquiridos por los estudiantes de las maestrías únicamente se aplican a nivel de teoría, todavía no existe un vínculo con los procesos de investigación.

- Las actividades de aprendizaje planificadas con mayor frecuencia son: exposiciones, redacción de textos académicos e investigaciones bibliográficas y no actividades por competencias.

6.2 Recomendaciones

- Difundir a través de revistas universitarias los resultados de esta investigación, dado que es necesario la mejora cualitativa de las prácticas educativas.
- Crear círculos de estudios para los docentes universitarios, donde se analicen los diferentes modelos de transmisión de conocimientos y de esta forma no abusar del modelo expositivo.
- Crear seminarios orientados hacia la construcción de planificaciones didácticas centradas por competencias, a fin de contribuir a la mejora cualitativa de la formación especialidad en docencia universitaria.
- Crear una revista científica para difundir los resultados de los procesos de investigación, de modo que genere debate científico entre las audiencias pertinentes.
- Difundir el pensamiento pedagógico latinoamericano a través de congresos, seminarios-talleres y textos científicos, que abran la posibilidad de cualificar la docencia universitaria a partir de la identidad salvadoreña.
- Monitorear el trabajo de los docentes y vincularlo con el modelo pedagógico del aprendizaje grupal, tal y como se señala en el plan de estudio.

Referencias

- Addine, F. (2013). *Análisis de currículo*. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación.
- Andaluz, J., Duarte, D., & Martínez, M. (2011). *Análisis de los factores del proceso de enseñanza aprendizaje de la matemática I, que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente (tesis de grado)*. Santa Ana: Universidad de El Salvador.
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Ceac.
- Danilov, M. (1967). *El proceso de enseñanza en la escuela*. Distrito Federal: Grijalbo.
- Escobar, J. (2007). *Curriculum: más allá de la teoría de la enseñanza*. San Salvador: Abril Uno.
- Espinoza, A. (2009). *De la planificación de la enseñanza a la labor real del docente*. Montevideo: Trillas.
- Freire, P. (2004). Educación y Participación comunitaria. En M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H. Giroux, D. Macedo, & P. Willis, *Nuevas perspectivas críticas en educación* (págs. 85-96). Barcelona: Paidós Educador.
- Gallego, J., & Mata, S. (2009). Planificación del proceso didáctico. En S. Mata, & A. Medina, *Didáctica General* (págs. 113-135). Madrid: Pearson Educación.
- Ginoris, A. (2006). *El proceso de enseñanza aprendizaje*. Montevideo: Works, editio.
- Gutiérrez, J. (2015). *La Planificación Didáctica*. Santa Ana: Colección textos educativos.
- Haigh, A. (2010). *Enseñar Bien es un Arte: Sugerencias Para Principiantes*. Madrid: Nacea ediciones.
- Hernández, G. (1999). La Zona de desarrollo próximo. Comentarios en torno a su uso en los contextos escolares. *Perfiles Educativos*(88), 20-49.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2006). *Glosario Básico de Términos Estadísticos*.
- Jiménez, M. (2007). Modelos Pedagógicos Vigentes en la Universidad y Ejercicio de la Docencia. *Experiencias y Propuestas en la Construcción del Estilo Pedagógico en Diseño y Comunicación*, 177-184.
- Joao, P., Pacheco, R., & Escobar, J. (2008). *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación*. San Salvador: Delgado.
- Ley de Educación Superior*. (s.f.).
- Marques, R. (2006). *Saber Educar: Un Arte y Una Vocación*. Madrid: Nicea, S.A. de Ediciones.
- Mc Millan, J. H., & Schumacher, S. (1999). *Investigación Educativa*. Pearson Educación.
- Medina, A., & Mata, F. (2009). *Didáctica General*. Madrid: PEARSON EDUCACIÓN.
- Morán, R., & Sayes, E. (2018). *Importancia de las estrategias didácticas centradas en la actividad cognoscitiva para el desarrollo de habilidades analíticas y de resolución de problemas de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior (Tesis de Maestría)*. Santa Ana: Universidad de El Salvador.
- Picardo, J. (2017). *Teoría y praxis curricular*. San Salvador: Delgado.
- Pierro, A. (2009). *Dinámica de la enseñanza*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Sacristán, G. (2000). *El curriculum desde la práctica*. Madrid: Morata.
- Salvador, U. d. (2004). *Plan de Estudio y Plan de Implementación (I y II Generación)*. Santa Ana, El Salvador.
- Torres, H., & Girón, D. (2009). *Didáctica General*. CECC/SICA. Universidad de El Salvador. (s.f.).

- Vitón, M., Girón, F. d., & Ardón, C. (2010). *Diagnóstico situacional de la formación docente y científica del profesorado de la UES, orientado a la articulación y construcción de los procesos de formación docente para el fortalecimiento institucional*. San Salvador: Cuadernos Educativos: Instituto de Formación y Recursos Pedagógicos.
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.
- Zacarías, E. (2006). *Así se investiga*. Santa Tecla: clásicos Roxsil.
- Zilberstein, F. (2000). *De la didáctica a la acción de enseñar*. Montevideo: Works, editio.

ANEXOS

Anexo 1

MATRIZ DE CONGRUENCIA					
TEMA	PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	INDICADORES
La planificación didáctica para la mejora de las prácticas educativas en la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior.	¿En qué medida la planificación didáctica contribuye en gran medida a la mejora de las prácticas educativas en la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior?	OG. Demostrar si, la planificación didáctica mejora las prácticas educativas en la maestría en profesionalización de la docencia superior.	HG. La planificación didáctica contribuye en gran medida a la mejora de las prácticas educativas en la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior, Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente.	VI. Planificación didáctica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Establecimiento de competencias. 2. Adecuación de los contenidos de aprendizaje. 3. Congruencia entre competencias y contenidos de aprendizaje. 4. Adecuación de las estrategias de enseñanza para el logro de las competencias. 5. Coherencia de las estrategias de enseñanza. 6. Recursos didácticos planteados. 7. Actividades de aprendizaje. 8. Correlación entre estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje. 9. Técnicas de trabajo. 10. Evaluación de competencias. 11. Tiempo estipulado para el desarrollo de los contenidos.
		OE1. Analizar si, la planificación didáctica influye en el desempeño actitudinal del estudiante	HE1. La planificación didáctica contribuye en gran medida a la mejora del desempeño actitudinal del estudiante de la Maestría en	VD1. Desempeño actitudinal del estudiante	<ol style="list-style-type: none"> 1. Asistencia a la clase. 2. Participación en clase. 3. Cumplimiento de tareas. 4. Entusiasmo por la realización de actividades o tareas. 5. Disposición hacia el aprendizaje. 6. Cooperación grupal. 7. Confianza en sí mismo. 8. Ayuda mutua. 9. Agrupación voluntaria entre los

			Profesionalización de la Docencia Superior.		estudiantes. 10. Búsqueda de información.
		OE2. Identificar si, la planificación didáctica incide en la asimilación de los contenidos	HE2. La planificación didáctica contribuye en gran medida a la asimilación de los contenidos por parte de los estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior.	VD2. Contenidos asimilados	<ol style="list-style-type: none"> 1. Manejo de conceptos y categorías. 2. Desarrollo de lenguaje científico y pedagógico. 3. Capacidad para discriminar. 4. Habilidades para comparar. 5. Capacidad organizativa para desarrollar una exposición. 6. Seguimiento a los procedimientos para realizar una actividad. 7. Aplicación de conocimientos (enlace entre la teoría y la práctica) 8. Capacidad argumentativa. 9. Habilidad para establecer semejanzas y diferencias.
		OE3. Explicar si, la planificación didáctica determina el desarrollo de competencias de aprendizaje	HE3. La planificación didáctica contribuye en gran medida al desarrollo de las competencias de aprendizaje de los estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior.	VD3. Desarrollo de competencias de aprendizajes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollo de tareas de comprensión. 2. Desarrollo de tareas de memoria. 3. Desarrollo de tareas de procedimiento. 4. Desarrollo de tareas de opinión. 5. Habilidad para representar estéticamente las tareas encomendadas. 6. Representación emocional de las tareas. 7. Habilidades para redactar.

Anexo 2



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
ESCUELA DE POSGRADO

**ESCALA DE ESTIMACIÓN DIRIGIDA A DOCENTES SOBRE PLANIFICACIÓN
DIDÁCTICA**

Objetivo: Recoger información acerca del diseño y elaboración de la planificación didáctica de los docentes de primero, segundo y tercer año de Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente.

Indicaciones: Marque con una “X” las opciones que según su opinión se relacionan con la planificación didáctica de los docentes.

Ítems	CRITERIOS				Total
	Nada	Poco	Mucho	Bastante	
	1	2	3	4	
Establecimiento de competencias.					
Adecuación de los contenidos de aprendizaje.					
Adecuación de las estrategias de enseñanza para el logro de las competencias.					
Coherencia de las estrategias de enseñanza.					
Recursos didácticos planteados.					
Correlación entre estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje.					
Tiempo estipulado para el desarrollo de los contenidos.					
Congruencia entre competencias y contenidos de aprendizaje.					
Actividades de aprendizaje.					
Inclusión de técnicas de trabajo.					
Inclusión de evaluación de competencias.					
Total					

Anexo 3



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

Cuestionario dirigido a estudiantes de Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente.

Objetivo: recopilar información confiable y fidedigna del tema “La Planificación Didáctica para la mejora de las Prácticas Educativas en la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior”, para realizar los análisis e interpretación de datos correspondientes.

Indicaciones: a continuación, aparece una serie de preguntas relacionadas al desarrollo de la práctica educativa. Las proposiciones están categorizadas en tres dimensiones: a) Desempeño actitudinal de los estudiantes; b) Contenidos asimilados; c) Desarrollo de competencias de aprendizaje. Cada dimensión posee preguntas de acuerdo a su propia naturaleza; por lo que es importante que marque con una “X” el recuadro del criterio que según usted corresponde con cada proposición planteada.

Los criterios a confrontar con los ítems son los siguientes: **1= Necesita mejorar; 2= Regular; 3= Bueno; 4= Muy bueno y; 5= Excelente.**

a) Desempeño actitudinal del estudiante

1. Su asistencia a clases en cada asignatura la valora como:

1	2	3	4	5

2. ¿Cómo calificaría su participación durante el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje?

1	2	3	4	5

3. ¿De qué manera ha cumplido usted las tareas que se exigen en clases?

1	2	3	4	5

4. El nivel de entusiasmo al realizar las tareas o actividades evaluadas lo califica como:

1	2	3	4	5

5. ¿Cómo valora su disposición hacia el aprendizaje?

1	2	3	4	5

6. Al momento de trabajar en grupos su nivel de cooperación es:

1	2	3	4	5

7. Considera que la confianza en si mismo es:

1	2	3	4	5

8. Al momento de trabajar en equipo la ayuda mutua la valora como:

1	2	3	4	5

9. Los pequeños grupos que se conforman dentro de la clase se realizan de manera voluntaria:

1	2	3	4	5

10. La búsqueda de información que se realiza la valora como:

1	2	3	4	5

b) Contenidos asimilados

11. Cuando usted realiza una exposición oral o un ensayo escrito, considera que tiene dominio de conceptos y categorías:

1	2	3	4	5

12. En su desempeño oral y escrito emplea lenguaje científico y pedagógico:

1	2	3	4	5

13. En qué medida considera que su capacidad para discriminar es favorable para cumplir las tareas de manera efectiva:

1	2	3	4	5

14. Su habilidad para comparar la considera como:

1	2	3	4	5

15. Al momento que usted realiza una exposición oral su capacidad organizativa es:

1	2	3	4	5

16. Cuando usted realiza una tarea de aprendizaje, sigue los procedimientos que le indica su docente de forma favorable:

1	2	3	4	5

17. La Aplicación de conocimientos (enlace entre teoría y práctica) la califica como:

1	2	3	4	5

18. Su capacidad argumentativa la valora como:

1

2

3

4

5

19. ¿Cómo considera su habilidad para establecer semejanzas y diferencias?

1

2

3

4

5

c) Desarrollo de competencias de aprendizaje

20. El desarrollo de tareas de comprensión lo valora como:

1

2

3

4

5

21. El desarrollo de tareas de memoria lo valora como:

1

2

3

4

5

22. El desarrollo de tareas de procedimientos lo valora como:

1

2

3

4

5

23. El desarrollo de tareas de opinión lo valora como:

1

2

3

4

5

24. Su habilidad para presentar con estética las tareas encomendadas es:

1

2

3

4

5

25. Las tareas elaboradas le generan satisfacción personal:

1

2

3

4

5

26. ¿En qué medida considera que ha mejorado su habilidad para redactar escritos?

1

2

3

4

5

Anexo 4

TABLA 3-Distribución Chi Cuadrado χ^2

P = Probabilidad de encontrar un valor mayor o igual que el chi cuadrado tabulado, v = Grados de Libertad

v/p	0,001	0,0025	0,005	0,01	0,025	0,05	0,1	0,15	0,2	0,25	0,3	0,35	0,4	0,45	0,5
1	10,8274	9,1404	7,8794	6,6349	5,0239	3,8415	2,7055	2,0722	1,6424	1,3233	1,0742	0,8735	0,7083	0,5707	0,4549
2	13,8150	11,9827	10,5965	9,2104	7,3778	5,9915	4,6052	3,7942	3,2189	2,7726	2,4079	2,0996	1,8326	1,5970	1,3863
3	16,2660	14,3202	12,8381	11,3449	9,3484	7,8147	6,2514	5,3170	4,6416	4,0883	3,6649	3,2831	2,9462	2,6430	2,3660
4	18,4662	16,4238	14,8602	13,2767	11,1433	9,4877	7,7794	6,7449	5,9886	5,3853	4,8784	4,4377	4,0446	3,6871	3,3567
5	20,5147	18,3854	16,7486	15,0863	12,8325	11,0705	9,2363	8,1152	7,2893	6,6257	6,0644	5,5731	5,1319	4,7278	4,3515
6	22,4575	20,2491	18,5475	16,8119	14,4494	12,5916	10,6446	9,4461	8,5581	7,8408	7,2311	6,6948	6,2108	5,7652	5,3481
7	24,3213	22,0402	20,2777	18,4753	16,0128	14,0671	12,0170	10,7479	9,8032	9,0371	8,3834	7,8061	7,2832	6,8000	6,3458
8	26,1239	23,7742	21,9549	20,0902	17,5345	15,5073	13,3616	12,0271	11,0301	10,2189	9,5245	8,9094	8,3505	7,8325	7,3441
9	27,8767	25,4625	23,5893	21,6660	19,0228	16,9190	14,6837	13,2880	12,2421	11,3887	10,6564	10,0060	9,4136	8,8632	8,3428
10	29,5879	27,1119	25,1881	23,2093	20,4832	18,3070	15,9872	14,5339	13,4420	12,5489	11,7807	11,0971	10,4732	9,8922	9,3418
11	31,2635	28,7291	26,7569	24,7250	21,9200	19,6752	17,2750	15,7671	14,6314	13,7007	12,8987	12,1836	11,5298	10,9199	10,3410
12	32,9092	30,3182	28,2997	26,2170	23,3367	21,0261	18,5493	16,9893	15,8120	14,8454	14,0111	13,2661	12,5838	11,9463	11,3403
13	34,5274	31,8830	29,8193	27,6882	24,7356	22,3620	19,8119	18,2020	16,9848	15,9839	15,1187	14,3451	13,6356	12,9717	12,3398
14	36,1239	33,4262	31,3194	29,1412	26,1189	23,6848	21,0641	19,4062	18,1508	17,1169	16,2221	15,4209	14,6853	13,9961	13,3393
15	37,6978	34,9494	32,8015	30,5780	27,4884	24,9958	22,3071	20,6030	19,3107	18,2451	17,3217	16,4940	15,7332	15,0197	14,3389
16	39,2518	36,4555	34,2671	31,9999	28,8453	26,2962	23,5418	21,7931	20,4651	19,3689	18,4179	17,5646	16,7795	16,0425	15,3385
17	40,7911	37,9462	35,7184	33,4087	30,1910	27,5871	24,7690	22,9770	21,6146	20,4887	19,5110	18,6330	17,8244	17,0646	16,3382
18	42,3119	39,4220	37,1564	34,8052	31,5264	28,8693	25,9894	24,1555	22,7595	21,6049	20,6014	19,6993	18,8679	18,0860	17,3379
19	43,8194	40,8847	38,5821	36,1908	32,8523	30,1435	27,2036	25,3289	23,9004	22,7178	21,6891	20,7638	19,9102	19,1069	18,3376
20	45,3142	42,3358	39,9969	37,5663	34,1696	31,4104	28,4120	26,4976	25,0375	23,8277	22,7745	21,8265	20,9514	20,1272	19,3374
21	46,7963	43,7749	41,4009	38,9322	35,4789	32,6706	29,6151	27,6620	26,1711	24,9348	23,8578	22,8876	21,9915	21,1470	20,3372
22	48,2676	45,2041	42,7957	40,2894	36,7807	33,9245	30,8133	28,8224	27,3015	26,0393	24,9390	23,9473	23,0307	22,1663	21,3370
23	49,7276	46,6231	44,1814	41,6383	38,0756	35,1725	32,0069	29,9792	28,4288	27,1413	26,0184	25,0055	24,0689	23,1852	22,3369
24	51,1790	48,0336	45,5584	42,9788	39,3641	36,4150	33,1962	31,1325	29,5533	28,2412	27,0960	26,0625	25,1064	24,2037	23,3367
25	52,6187	49,4351	46,9280	44,3140	40,6465	37,6525	34,3816	32,2825	30,6752	29,3388	28,1719	27,1183	26,1430	25,2218	24,3366
26	54,0511	50,8291	48,2898	45,6416	41,9231	38,8851	35,5632	33,4295	31,7946	30,4346	29,2463	28,1730	27,1789	26,2395	25,3365
27	55,4751	52,2152	49,6450	46,9628	43,1945	40,1133	36,7412	34,5736	32,9117	31,5284	30,3193	29,2266	28,2141	27,2569	26,3363
28	56,8918	53,5939	50,9936	48,2782	44,4608	41,3372	37,9159	35,7150	34,0266	32,6205	31,3989	30,2791	29,2486	28,2740	27,3362
29	58,3006	54,9662	52,3355	49,5878	45,7223	42,5569	39,0875	36,8538	35,1394	33,7109	32,4612	31,3308	30,2825	29,2908	28,3361