

**UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR  
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES  
ESCUELA DE POSGRADO**



**INCIDENCIA DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN CONTINUA EN LA  
PRÁCTICA DOCENTE DE PROFESORES UNIVERSITARIOS DE LA  
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD DE EL  
SALVADOR**

PRESENTADO POR

ESTUDIANTE	CARNET
ALBA ELIZABETH MARROQUÍN CASTAÑEDA	MC02007

PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE MAESTRA EN FORMACIÓN PARA LA  
DOCENCIA UNIVERSITARIA

ASESORA  
MTRO./MTRA. MARCELA HERNÁNDEZ

JUNIO DE 2021  
CIUDAD UNIVERSITARIA, SAN SALVADOR, EL SALVADOR

**AUTORIDADES UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR**

M.Sc. RÓGER ARMANDO ARIAS ALVARADO  
RECTOR

DR. RAÚL ERNESTO AZCÚNAGA LÓPEZ  
VICERRECTOR ACADÉMICO

ING. JUAN ROSA QUINTANILLA QUINTANILLA  
VICERRECTOR ADMINISTRATIVO

ING. FRANCISCO ANTONIO ALARCÓN SANDOVAL  
SECRETARIO GENERAL

LICDO. LUÍS ANTONIO MEJÍA LIPE  
DEFENSOR DE LOS DERECHOS UNIVERSITARIOS

LICDO. RAFAEL HUMBERTO PEÑA MARÍN  
FISCAL GENERAL

**AUTORIDADES FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES**

MAESTRO WUILMAN HERRERA RAMOS  
DECANO

MAESTRA SANDRA LORENA BENAVIDES DE SERRANO  
VICEDECANA

MAESTRO JUAN CARLOS CRUZ CUBIAS  
SECRETARIO

MAESTRO RAFAEL PAZ NARVÁEZ  
DIRECTOR ESCUELA DE POSGRADO

ALEJANDRO DE LEÓN CRUZ  
DIRECTOR DEL PROGRAMA

## **AGRADECIMIENTOS**

GRACIAS A MÍ

Fin

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1</b> <i>¿Por qué considera que en esta cátedra la experiencia de aprendizaje fue innovadora o diferente a la tradición?</i> .....	64
<b>Tabla 2</b> <i>Desempeño del docente en el aula</i> .....	65
<b>Tabla 3</b> <i>Identifique en qué cátedra la experiencia de aprendizaje fue más tradicional</i>	66
<b>Tabla 4</b> <i>¿Dónde aplica el docente el conocimiento adquirido en los procesos de formación que ha participado?</i> .....	71
<b>Tabla 5</b> <i>Estudiantes de pregrado y postgrado matriculados durante el 2019, 2020 y 2021</i> .....	86
<b>Tabla 6</b> <i>Docentes contratados en la Facultad de Ciencias y Humanidades -2019</i> .....	87
<b>Tabla 7</b> <i>Docentes innovadores y docentes tradicionales</i> .....	88
<b>Tabla 8</b> <i>¿Qué entienden los docentes por libertad de cátedra?</i> .....	90
<b>Tabla 9</b> <i>1. Procesos de formación docente entre 2015 y 2019</i> .....	91
<b>Tabla 10</b> <i>2. Procesos de formación docente entre 2015 y 2019</i> .....	93

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> <i>Participaciones en jornadas de formación continua de docentes entre los años 2015 y 2019 organizadas por la Facultad, Departamento o Escuela.</i>	52
<b>Gráfico 2</b> <i>¿Tiene conocimiento si los docentes de la carrera que usted cursa reciben algún tipo de formación para mejorar sus competencias?</i>	61
<b>Gráfico 3</b> <i>Sugerencias de los estudiantes para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje implementados por los docentes</i>	62
<b>Gráfico 4</b> <i>Conformidad sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza recibido</i>	62
<b>Gráfico 5</b> <i>Conocimiento que se debe fortalecer en los docentes</i>	66
<b>Gráfico 6</b> <i>Modelo pedagógico utilizado por los docentes innovadores</i>	91
<b>Gráfico 7</b> <i>Modelo pedagógico utilizado por los docentes tradicionales</i>	92

## **LISTADO DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS**

ANECA: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (España)

AGU: Asamblea General Universitaria

CINE: Clasificación Internacional Normalizada de la Educación

COVID-19: coronavirus disease 2019 (enfermedad por coronavirus 2019, en español)

CSU: Consejo Superior Universitario

FCCHH: Facultad de Ciencias y Humanidades

IEU: Instituto de Estadística de la UNESCO

ID: Investigación Documental

LES: Ley de Educación Superior

LESA: Lenguaje de Señas Salvadoreño

LGE: Ley General de Educación

LOUES: Ley Orgánica de la Universidad de El Salvador

MINDUCYT: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

OIT: Organización Internacional del Trabajo

PNFD: Plan Nacional de Formación de Docentes

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación

UES: Universidad de El Salvador

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

## ÍNDICE GENERAL

<b>AUTORIDADES UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR</b> .....	ii
<b>AGRADECIMIENTOS</b> .....	iii
<b>ÍNDICE DE TABLAS</b> .....	iv
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS</b> .....	iv
<b>LISTADO DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS</b> .....	v
<b>ÍNDICE GENERAL</b> .....	vi
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	xi
<b>CAPÍTULO I: DELIMITACIÓN DEL TEMA Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b> .....	14
<b>1.1 Antecedentes del problema</b> .....	15
<b>1.2 Situación problemática</b> .....	19
<b>1.3 Enunciado del problema:</b> .....	20
<b>1.4 Alcances</b> .....	20
<b>1.5 Antecedentes</b> .....	22
<b>CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b> .....	24
<b>2.1 Procesos de formación continua para docentes universitarios</b> .....	24
2.1.1 Formación continua del docente universitario.....	25
2.1.2 Modalidades del proceso formativo para docentes universitarios .....	27
2.1.2.1 Enseñanza presencial .....	27
2.1.2.2 Enseñanza a distancia.....	27
2.1.2.3 Enseñanza mixta o semipresencial.....	28
2.1.3 Tipos de formación continua .....	29
<b>2.2 Práctica docente en el contexto universitario</b> .....	29
<b>2.3 Teorías pedagógicas presentes en la práctica docente universitaria</b> .....	31
2.3.1 Escuela Tradicional.....	32
2.3.2 Escuela Activa .....	34
2.3.3 Teoría Conductista.....	35
2.3.4 Teoría Constructivista.....	36

2.3.5 Teoría Cognitiva .....	37
2.3.6 Teoría Crítica .....	38
<b>2.4 Modelo pedagógico de la Universidad de El Salvador</b> .....	<b>39</b>
<b>CAPÍTULO III FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA</b> .....	<b>41</b>
<b>3.1 Objetivos</b> .....	<b>41</b>
3.1.1 Objetivo general .....	41
3.1.2 Objetivos específicos.....	41
<b>3.2 Preguntas guías</b> .....	<b>42</b>
<b>3.3 Tipo y diseño general del estudio</b> .....	<b>43</b>
3.3.1 Investigación mixta y documental .....	44
<b>3.4 Técnica de recolección de datos</b> .....	<b>45</b>
3.4.1 Entrevista semiestructurada .....	45
3.4.2 Entrevista grupal .....	46
3.4.3 Entrevista virtual.....	46
3.4.3 Análisis de documentos .....	46
<b>3.5 Elección de la muestra</b> .....	<b>47</b>
<b>3.6 Instrumentos utilizados en la investigación:</b> .....	<b>48</b>
3.6.1 Guía de entrevista semiestructurada .....	48
3.6.1.1 Estudiantes .....	48
3.6.1.2 Docentes.....	48
3.6.2 Ficha de análisis documental .....	49
<b>CAPÍTULO IV ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS</b> .....	<b>51</b>
<b>4.1 Análisis de datos en contraste con la Fundamentación Teórica</b> .....	<b>51</b>
4.1.1 Procesos de formación continua para docentes universitarios.....	51
4.1.1 Práctica docente .....	55
4.1.2 Teorías pedagógicas presentes en la práctica docente universitaria. ....	57
4.1.4 Modelo Pedagógico de la Universidad de El Salvador.....	60
<b>4.2 Limitaciones en el proceso de investigación</b> .....	<b>62</b>
<b>4.3 Hallazgos</b> .....	<b>63</b>

4.3.1 Estudiantes .....	63
4.3.2 Docentes.....	69
4.3.3 Unidad de capacitación.....	74
<b>CONCLUSIONES</b> .....	76
<b>RECOMENDACIONES</b> .....	78
<b>REFERENCIAS</b> .....	80
<b>ANEXO N° 1. TABLAS</b> .....	85
<b>ANEXO N° 2. GRÁFICOS</b> .....	95
<b>ANEXO N° 3</b> .....	98
<b>ANEXO N° 4</b> .....	102
<b>ANEXO N° 5</b> .....	104



## RESUMEN

La efectividad de los procesos de formación docente fue el punto de partida de esta investigación, ya que se tuvo como propósito identificar debilidades y fortalezas de estos para señalar puntos de mejora en la calidad educativa del cuerpo docente de la Universidad de El Salvador, con especial énfasis en la Facultad de Ciencias y Humanidades por ser la administradora de las carreras en Licenciatura en Ciencias de la Educación, Licenciatura en Ciencias de la Educación Especialidad Educación Física Deporte y Recreación; la Escuela de Posgrado donde se oferta la Maestría en Formación para la Docencia Universitaria (de donde surgió esta iniciativa).

Lo anterior, sumado a la experiencia de haber especializado en docencia a profesionales a través del extinto Curso de Formación Pedagógica y de contar con la Unidad de Capacitación Docente de donde se preparan procesos de formación donde se incluye al plantel docente; pero que, a pesar de los recursos enunciados, se manifestó en los estudiantes un sistema pedagógico y didáctico derivado de un proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula deficiente.

Por lo tanto, este estudio buscó determinar cuál es la incidencia que tienen sobre la calidad docente los procesos de formación continua en la Facultad de Ciencias y Humanidades de la Universidad de El Salvador (UES) por medio de identificar qué competencias fueron reforzadas, así como los beneficios de estos, diagnosticar vacíos en los procesos de formación e identificar los criterios en los que se elaboraron estos planes de formación.

Este estudio permitió identificar características propias de los docentes sobre la percepción de enseñanza-aprendizaje que tienen los estudiantes y clasificar al educador con la “mejor” enseñanza y con la “peor” enseñanza, lo cual llevó a un segundo punto, identificar porqué de las categorías en el sentido de descubrir la capacidad docente por medio de la formación continua, en qué áreas los docentes han decidido especializarse o continuar formándose y las necesidades de estos en materia de conocimiento por obtener. En este sentido, también se verificó los procesos de formación continua que ejecutó en un periodo de cinco años, entre los años 2015 y 2019 la entidad designada para ello: la Unidad

de Capacitación de la Facultad de Ciencias y Humanidades y de esta manera generar un análisis más certero de los resultados por medio de la triangulación sobre las pesquisas.

La investigación de campo se ejecutó en dos fases: la realización de las entrevistas y de la recolección de documentación, lo cual permitió comparar entre los contenidos, objetivos y efectividad de los procesos de formación realizados por la Unidad de Capacitación de la Facultad en estudio y diagnosticar el actual sistema de educativo que afrontan los estudiantes en las aulas.

Se investigó comparativamente con lo establecido por la Ley Orgánica de la UES (LOUES) donde se hace referencia a la importancia de los procesos de formación para cumplir con el Modelo Pedagógico vigente, donde se establece como responsables de la mejora de la calidad docente al Vicerrector Académico y al Vicedecano de cada facultad, por lo tanto, con base en la legislación universitaria se recopiló información resguardada en la Facultad de Ciencias y Humanidades a través de la Unidad de donde se verificó que no existe documentación de respaldo sistematizada que permita corroborar la ejecución organizada de todos los procesos formativos identificados (en total 11) lo cual limitó la verificación certera de los participantes, objetivos, temáticas impartidas, modalidad, tipo de formación o fecha en la que se realizó, es decir que como promedio, los docentes recibieron en un lapso de cinco años entre cero a tres capacitaciones.

Este vacío de información se refleja en el aula donde el mismo docente admitió no formar parte de los procesos de formación, así como que necesita reforzar conocimientos, situación que se refleja también en el estudiante quien se muestra inconforme con el proceso de aprendizaje esto debido al método pedagógico aún vigente en las aulas: el tradicionalista.

Todo lo expuesto contradice lo plasmado en el modelo educativo de la Universidad, es evidente que los esfuerzo por formar a los docentes no son los suficientes y que es necesario un mayor interés por parte de las autoridades competentes para coordinar y diseñar procesos de formación adecuados a las necesidades de los docentes, aprovechando de que estos mantienen el interés por continuar formándose y tomando en cuenta las cualidades del docente innovador descritas por los estudiantes.

## INTRODUCCIÓN

Investigar cuál es la “Incidencia de los procesos de formación en la práctica docente de profesores universitarios de la Facultad de Ciencias y Humanidades de la Universidad de El Salvador”, permitió identificar las principales características de los procesos de formación que se imparten en la referida Facultad, enfocándose en que la formación del docente está fuertemente relacionada con el proceso de aprendizaje del estudiante.

Por lo tanto, fue importante definir cómo se desarrolla la práctica en el aula así, los procesos de formación de los que forma parte por iniciativa propia del docentes, cuál es la calidad docente, qué modelo pedagógico se implementó en el aula, clasificar como mejor o peor aprendizaje, la percepción del estudiante en el proceso enseñanza-aprendizaje, para identificar la funcionalidad de estos así como vacíos, y que tan alejado se está de cumplir con el Modelo Educativo de la UES o el hecho de estar preparados para la realidad cambiante o a situaciones como la recién vivida producto de la adaptación a “la nueva realidad”: las clases en línea debido a la suspensión de actividades de forma presencial producto del estado de emergencia vivido en El Salvador en el año 2020 que llevó a vivir una cuarentena y continuar con esa dinámica durante el año 2021 que actualmente ha generado que se continúen los estudios (hasta el universitario) desde casa, por lo que fue importante identificar el nivel del conocimiento sobre el uso de las Tecnologías de la Comunicación y la Información en el plantel docente.

Los datos se obtuvieron tras la triangulación de información obtenida por medio de técnicas de recolección de datos y la adaptación del uso de las tecnologías: entrevistas semiestructuradas grupales virtuales, entrevistas semiestructuradas individuales y la investigación documental, apegándose a una investigación educativo del tipo mixta con enfoque en lo cualitativo, ejecutándose en dos fases: la realización de las entrevistas grupales con estudiantes que cursan asignaturas del cuarto y quinto año, egresados y/o tesis de cinco carreras: Licenciatura en Periodismo, Licenciatura en Lenguas Modernas especialidad francés e inglés y que estudian en la subespecialidad de Relaciones Públicas; en Educación Física, Deportes y Recreación, y en Ciencias de la Educación. También se incluyen cinco estudiantes de la Maestría en Formación para la Docencia Universitaria,

carrera administrada por la Escuela de Posgrado; entrevistas con docentes que laboraron o laboran en las carreras antes mencionadas entre el periodo de 2015 y 2019 en la Facultad de Ciencias y Humanidades y la obtención de información por medio de la Investigación Documental (ID) revisando documentos emitidos entre el año 2015 al 2019 por la Unidad de Capacitación donde se establecieron los nombres de los procesos, ya sean cursos o diplomados, objetivos, participantes, fecha de ejecutado, entre otros.

Para sustentar la investigación, la Fundamentación Teórica se centró en cuatro categorías:

1 Los procesos de formación continua para docentes universitarios para definir las modalidades de los procesos formativos en los que se forman a los docentes y los planificados por la Unidad de Capacitación.

2 La práctica docente en el contexto universitario a fin de identificar el deber ser del docente de acuerdo con la UNESCO y con lo planteado por el Ministerio de Educación Ciencias y Tecnología (MINEDUCYT).

3. Las teorías pedagógicas presentes en la práctica docente universitaria con el propósito de identificar los modelos más frecuentemente utilizados por los docentes en el aula con base en la Escuela Tradicional, la Escuela Activa, la Teoría Conductista, la Teoría Constructivista, la Teoría Cognitiva y la Teoría Crítica, de esta forma contrastar con los posibles procesos formativos desarrollados por la Unidad de Capacitación hacia docentes para cumplir con el Modelo Educativo.

4. El Modelo Pedagógico de la Universidad de El Salvador lo cual permitió identificar cuáles son los criterios con los que se deben trabajar para formar a los educandos, las competencias que deben cumplir los docentes que laboran en la Facultad investigada y contrastar cómo las actividades de formación colaboraron a formar ese perfil.

El lapso en el que se ejecutó la investigación de campo fue desde junio del año 2020 a enero del año 2021, las muestras fueron de conveniencia del tipo en cadena o por redes y debido a las limitaciones presentadas por la suspensión de actividades presenciales además del cierre de las instalaciones de la UES.

En total, 32 estudiantes fueron entrevistados de forma grupal, con un instrumento semiestructurado que permitió que estos extendieran sus respuestas en la modalidad a

distancia (virtual); asimismo, fueron entrevistados nueve docentes que también de forma virtual y debido a la coyuntura, se tuvo que cambiar la forma de recolectar la información con un docente a quien por medio de correo electrónico remitió sus respuestas.

Para completar con la triangulación de la información, se visitó la Unidad de Capacitación de la referida Facultad para documentar los procesos de formación realizados entre los años 2015 y 2019, donde se llenó una ficha documental que permitió recolectar datos como del nombre del proceso, quienes participaron, fecha en la que se ejecutó, objetivos y logros, esto por medio del llenado de fichas documentales, aunque se debe destacar que hubo limitantes que no permitieron obtener mayor información, ya fuese por la limitada documentación y la falta de sistematización de esta en la Unidad de Capacitación, el cierre de las instalaciones de la UES debido a la emergencia y medidas de bioseguridad aplicadas producto de la pandemia por COVID-19.

No obstante, este estudio evidenció que parte del problema donde los docentes aún se mantienen trabajando con métodos tradicionalistas de enseñanza es por la inexistente planificación de jornadas de capacitación que permitan adecuar la formación del profesional según lo establecido en el Modelo Pedagógico, esta conclusión no hubiese sido posible sin el apoyo de los estudiantes de la Licenciatura en Periodismo así como de los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas especialidad francés e inglés que formaron parte de esta investigación ya que ayudaron a través de sus contactos a la selección de la muestra con estudiantes de las otras carreras de licenciaturas que formaron parte de este estudio, asimismo a la voluntad de participación de los tesisistas de la Maestría en Formación para la Docencia Universitaria.

Otro factor importante que permitió la ejecución de esta investigación fue el apoyo de los docentes entrevistados quienes no solo formaron parte del estudio, también hicieron los enlaces con otros colegas que participaron de la jornada de entrevistas. Finalmente, es de resaltar la gestión de la coordinadora de la Unidad de Capacitación de la Facultad de Ciencias y Humanidades, la Maestra María Guillermina Polanco, quien a pesar de las restricciones de acceso en la UES permitió el acceso a la información de dicha entidad, lo permitió realizar la triangulación de la información.

## **CAPÍTULO I: DELIMITACIÓN DEL TEMA Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

La Facultad de Ciencias y Humanidades data de octubre del año 1948 y su población estudiantil durante el ciclo académico 01-2020 y previo a la suspensión de actividades de forma presencial producto del estado de emergencia decretado desde el 16 de marzo del año 2020 a raíz de la pandemia por COVID-19 rondó los 7 mil 232 estudiantes matriculados (ver ANEXO N° 1, Tabla 5).

Mientras que el plantel docente, de acuerdo con información obtenida a través de la Unidad de Acceso a la Información de la UES, fue de 561 (ver ANEXO N° 1, Tabla 6) entre contratados en Ley de Salario, Contrato Permanente y otras formas de contratación, esto quiere decir que por lo tanto, y ante la demanda educativa por estudiante, se consideró de importancia identificar cómo se logran los estándares de calidad docente de acuerdo con las políticas correspondientes al Modelo Educativo vigente, abonado a esto, como lo consideró Ramsden (citado en Guzmán, 2011).

No puede negarse el contexto donde el docente efectúa su actividad: las universidades están sometidas a diferentes presiones, como por ejemplo relacionar el financiamiento con el desempeño... Está también la demanda de atender una creciente población estudiantil con diferentes condiciones socioculturales y lidiar con el problema de contar con menos recursos. (p. 131)

Ante esta situación, es importante identificar manifestaciones considerables en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se generan en el aula de la posible consecuencia de la incidencia que tienen los procesos de formación continua en los docentes, con especial énfasis en los docentes de la Facultad de Ciencias y Humanidades y de esa manera identificar qué hace a los profesionales tener la calidad correspondiente a las necesidades del aula y a los profesionales que carecen de insumos, así como los principales vacíos en el conocimiento de este.

Por lo tanto, en este capítulo se deja plasmado las valoraciones sobre la Universidad de El Salvador, normativas vigentes sobre los procesos de formación, los responsables ante lo cual se generaron percepciones sobre la calidad educativa.

## **1.1 Antecedentes del problema**

La UES es la máxima casa de estudios del país, siendo la primera en haberse fundado en El Salvador “ha sido considerada como la mejor del país” (Argueta Monteagudo, Martínez Silva, y Mejía Portillo, 2019, p. 53), sumado a esta afirmación, se autodefine como entidad educativa con aportes significativos en la sociedad salvadoreña, según lo plantea en su sitio web Nuestra Universidad, Acerca de la UES (s.f.):

La UES ha desempeñado un papel protagónico en el desarrollo de la sociedad salvadoreña en los ámbitos educativo, social, económico y político. Tiene como propósito ser transformadora de la educación superior, desempeñando un papel protagónico en el desarrollo de la conciencia crítica y propositiva de la sociedad salvadoreña, a través de la integración de sus funciones básicas: la docencia, la investigación y la proyección social. (párr. 5)

No obstante, en las aulas se vive un proceso de enseñanza-aprendizaje donde la memorización de documentos, laboratorios teóricos y evaluaciones parciales predominan “se tiene conciencia de que la universidad funciona con estructuras académicas rígidas, dominadas por una visión mono disciplinar, con currículos rígidos y exclusivamente profesionalizantes” (Glower de Alvarado, 2014, p. 42); sin embargo, continua planteado como fundamentos de sus Lineamientos Curriculares que la evaluación del rendimiento Estudiantil será “continuo, acumulativo y sumativo, ya que, de manera permanente, valorará la actuación del alumno y registrará los resultados obtenidos por el mismo en cada experiencia de aprendizaje, en concordancia con los objetivos de su formación” (Fernández Marcha, S.F., p. 21 a), planteamiento basado en métodos tradicionales: “este tipo de evaluación se identifica con el concepto tradicional de evaluación... podrá ocasionar cambios o modificaciones para nuevos desarrollos del currículum, para los alumnos de cursos posteriores, etc., pero no incidirá en la mejora de los propios alumnos evaluados” (Fernández Marcha, S.F., p. 21 b).

A la situación se le suma a la incongruencia entre la formación aún tradicionalista y academicista que impera en las aulas de la UES y lo que se plantó durante la Gestión de

las Autoridades entre 2011 y 2015 en las Políticas y lineamientos Curriculares del Modelo Educativo (2014) de la UES documento donde se establece que:

A intencionalidad de la formación debe centrarse en el saber, saber hacer y al ser y convivir, integrando áreas y/o componentes de formación básica, general y profesional, en que lo socio-ambiental, lo humanístico, lo ético y lo científico-tecnológico perfilen un profesional apto para asumir y solucionar los problemas del contexto actual. (p. 53)

Esta situación tiende a ser paradójica pero no alejada de la realidad que se vive en diversas Universidades “a pesar de que en el discurso institucional las universidades están cambiando, en la práctica esto no ocurre: en la enseñanza cotidiana es raro ver esas modificaciones y siguen prevaleciendo las formas tradicionales de enseñar y evaluar” (Guzmán, 2011, p. 132).

Siendo la UES es el mayor centro de estudios superiores del país con mayor tradición educativa (data desde el 16 de febrero de 1841) y que al año 2020<sup>1</sup> registró la mayor población educativa: 55 mil 176 estudiantes (ver ANEXO N° 1, Tabla 5), además de ser la única universidad estatal; por lo tanto, ante tal demanda, por la experiencia educativa, por la regulación en sus procesos y por tener un diseño pedagógico que establece como política para el desarrollo curricular basado en la capacitación y actualización docente sistemática y permanente como uno de sus bastiones principales, se pueden hacer conjeturas de que los educadores son de los más competentes a nivel nacional.

En este contexto se establece como único requisito por ley para ejercer la docencia, no solo en la UES, también a nivel nacional, planteado en el Art. 38 de la Ley de Educación Superior (LES) (Ley de Educación Superior, 2004) donde se insta que “los docentes nacionales o extranjeros de educación superior, deben poseer como mínimo el grado que se ofrece y el conocimiento específico de la materia que impartan”, requisitos simplistas que permiten dar el salto a la docencia sin mayores procesos o promociones, ni especialización.

---

<sup>1</sup> Se presenta el dato al año 2020 debido a que las estadísticas del Sistema de Registro Académico Centralizado llamado PROMETEO no han sido actualizadas para todas las carreras en el ciclo I-2021.



Caso contrario como se legisla el proceso en España, donde se han regulado los procesos de selección para ser profesor universitario en la Ley Orgánica 4/2007 de Universidades, Art. 56 apartado 1 donde se establece que “el profesorado universitario funcionario pertenecerá a los siguientes cuerpos docentes: a) Catedráticos de Universidad, b) Profesores Titulares de Universidad” (Jefatura del estado, 2007, pág. 17) donde además, en el Art. 57 se establece que los concursos para aplicar como Profesores Titulares de Universidad son para quienes tiene grado de doctor, mientras que ese requisito se exonera para aplicar a Catedráticos de Universidad.

No obstante, de acuerdo con un artículo redactado por Álvarez (2017) y publicado en el periódico español El País, a partir de 2017, estos requisitos fueron “endurecidos” por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), un organismo autónomo adscrito al Ministerio de Educación, y desde entonces algunos de los más destacados son:

Para convertirse en catedrático... se pide más trabajo para acreditar la investigación en 18 de las nuevas 21 áreas. Antes el aspirante a catedrático del área de Ciencias necesitaba al menos 40 publicaciones en revistas reconocidas internacionalmente. Ahora varía entre los que aspiran a Matemáticas (35 publicaciones); Física o Química (50 publicaciones). En Ciencias Sociales se requerían 16 artículos en estas revistas, ahora son necesarias, en el caso de Derecho, cuatro monografías, 15 capítulos de libro y 15 artículos. Para ser profesor titular, se aumenta el número de publicaciones científicas en siete de las 21 áreas. En Medicina Clínica, por ejemplo, se piden 25 publicaciones en lugar de 21. En Ciencias Sociales, 20 publicaciones y siete artículos de revista en lugar del mínimo de ocho artículos previsto hasta ahora. (párr. 3-4)

En un esfuerzo por dejar claros los parámetros de la calidad docente apegada al Modelo Educativo, la Asamblea General Universitaria (AGU) de la UES, en su gestión de los años 2011-2015, estableció en el documento titulado Modelo Educativo y Políticas y lineamientos curriculares “establece entre sus áreas prioritarias de trabajo redimensionar

la pertinencia y mejorar la calidad de la formación profesional universitaria” (Glower de Alvarado, 2014, p. 79 a).

Las políticas apoyan lo establecido en el Art. 8 de la Ley Orgánica de la UES que establece a la formación del docente como un derecho bajo programaciones de cursos de formación y actualización en áreas relacionadas con la función que desempeña. Asimismo, en el Art. 27, literal “e” se instituye como responsable de “elaborar programas de investigación y formación permanente para todo el personal académico, sobre métodos pedagógicos y de especialización al Vicerrector Académico, quien además debe “velar porque la labor docente de la Universidad se lleve a cabo en forma eficaz, eficiente, actualizada y en unidad de propósitos con la investigación; utilizando los sistemas más adecuados de enseñanza-aprendizaje y evaluación” (2001).

Para todas las Facultades de la Universidad de El Salvador, la misma Ley contempla en el Art. 27 literales “d” y “e” que es el Vicedecano quien debe

Elaborar programas de investigación y capacitación permanente para todo el personal académico, sobre métodos pedagógicos y de especialización; velar porque la labor docente de la Universidad se lleve a cabo en forma eficaz, eficiente, actualizada y en unidad de propósitos con la investigación; utilizando los sistemas más adecuados de enseñanza-aprendizaje y evaluación (Glower de Alvarado, 2014, p. 79 b).

Asimismo, el Consejo Superior Universitario (CSU), en sesión extraordinaria celebrada el 7 de julio del año 2011, aprobó el contenido del “Manual de Evaluación del Desempeño para el Personal Académico de la Universidad de El Salvador”, el cual fue elaborado con la justificante de establecer en un sistema integral de evaluación conformado de siete aspectos enunciados en el Reglamento General del Sistema de Escalafón del Personal de la UES “Labor Académica, Tiempo de Servicio, Capacitación Didáctica-Pedagógica, Proyección Social, Especialización, Investigación y Publicaciones y Seguimiento Curricular” (CSU, 2011, pág. 10).

De acuerdo con las autoridades, estos planteamientos conllevan a la transformación de la calidad del profesor universitario a través de la formulación de requerimientos “mínimos que debe cumplir a satisfacción el personal académico para ascender en el sistema de

escalafón, en función de todos los elementos que coadyuven en la mejora continua de las diferentes áreas de desempeño en la formación profesional y científica” (CSU, 2011, pág. 5 a).

Con lo expuesto, las autoridades han intentado subsanar vacíos en el proceso de selección y/o formación del docente, y hasta identificar causales de la probable inoperancia del docente en el aula como parte de los objetivos por cumplir en los procesos de evaluación que entre su plan de acción se encuentra el de “identificar las deficiencias en el desempeño del personal académico para que se generen los planes de capacitación correspondientes, con base en las necesidades concretas del sector docente” (CSU, 2011, p. 5 b).

Sin embargo, en el aula aún se mantiene esa confrontación entre el docente, la calidad y la realidad del proceso actual de la enseñanza-aprendizaje, con acciones meramente verticalistas producto de los procesos pedagógicos vigentes considerados por algunos como característicos en países como el nuestros “los métodos de enseñanza rígidos verticalistas están en los países subdesarrollados” (Hidalgo Vásquez, 2016, p. 2).

### **1.2 Situación problemática**

Entonces, a pesar de que está normado y se han establecido responsables de los procesos de formación docente de la UES, se han diseñado políticas para el desarrollo de su Modelo Educativo, que incluyen la participación activa de los docentes, quienes a su vez tienen como derecho por Ley a la formación continua, y que ya se han definido procesos para evaluar al plantel docente, se identificó mediante la experiencia una incongruencia ante el deber ser y la realidad, lo que las autoridades han planteado versus el diario vivir en el proceso de aprendizaje-enseñanza.

Según Guzmán (2011), en el entendido de idealizar al docente y de contrarrestar diversos factores que afectan el proceso de aprendizaje como la falta de motivación y el conocimiento específico, entre otros, este debe tener dominio amplio y especializado de la disciplina que enseña, dominio pedagógico, dominio curricular, claridad sobre las finalidades educativas, ubicarse en el contexto; tener el conocimiento de los estudiantes y los procesos de aprendizaje, conocer sus valores y capacidades y alejarse de metodología tradicional, donde el profesor es el único que lo sabe todo sin importar el método con el

que se transmita el conocimiento, donde no hay respeto en el aula, el aprendizaje no es constructivo ni mucho menos activo porque “el docente es verticalista, aunque esté equivocado en algunas veces, no le importa los demás, lo que dice es cierto, y ¡ay! de aquel que se atreva a contradecirlo” (Hidalgo Vásquez, 2016, p. 19).

A raíz de los procesos expuestos, condiciones y normativas que se establecen por derecho a la formación continua del profesor universitario, no se puede continuar considerando el precepto de “un docente que solo expone contenidos a un grupo de alumnos pasivos, que tienen como única actividad la recepción, anotación y memorización de dicho conocimiento,” (Mas Torelló, 2011, p. 205) y que los estudiantes reciban el conocimiento desde una forma pasiva, situación que se torna tediosa, aburrida, difícil y cansada ya que de acuerdo con Guzmán (2011):

Para la mayoría de los estudiantes de educación superior su experiencia consiste en vivir currículos pobremente organizados y con temas dispersos, con metas indefinidas, clases que enfatizaban un aprendizaje pasivo y formas de evaluación que demandaban sólo memorizar el material y un nivel muy bajo de comprensión de los conceptos. (p.131)

### **1.3 Enunciado del problema:**

Para el desarrollo de este estudio y con base en la situación expuesta se planteó la siguiente interrogante: ¿Cómo inciden los procesos de formación continua en la práctica docente de profesores de la Facultad de Ciencias y Humanidades de la Universidad de El Salvador?

### **1.4 Alcances**

A pesar de la complejidad que implicó desarrollar esta investigación tras la suspensión de actividades presenciales debido al estado de emergencia decretado por las autoridades como consecuencia de la pandemia por COVID-19, lo cual llevó a adaptarse a una nueva realidad, este trabajo se ejecutó entre los meses de junio del año 2020 y enero del año 2021 en su mayor parte de forma virtual.

Durante ese periodo se realizaron un total de 32 entrevistas grupales virtuales a estudiantes de Licenciatura en Periodismo, Licenciatura en Lenguas Modernas especialidad francés e inglés y que estudian en la subespecialidad de Relaciones Públicas, Licenciatura en

Educación Física, Deportes y Recreación, y Licenciatura en Ciencias de la Educación, Licenciatura en Trabajo Social y estudiantes de la Maestría en Formación para la Docencia Universitaria. También, se entrevistaron de forma virtual a nueve entrevistas a docentes de las carreras en mención para finalmente realizar dos visitas a la Unidad de Capacitación de la Facultad de Ciencias y Humanidades de la UES para el llenado de las fichas.

En primer lugar, se identificó la percepción de los estudiantes sobre la experiencia del proceso de aprendizaje del que fueron partícipes, y se logró establecer cualidades y características que permitieron clasificar a los profesores universitarios como docentes innovadores y docentes tradicionales.

Los docentes innovadores fueron aquellos que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje demostraron diversas cualidades que permitieron al estudiante adquirir de mejor forma sus conocimientos, estos son estratégicos, prácticos, con capacidad de comunicación, dinámicos, motivadores entre otras cualidades.

Caso contrario, los docentes clasificados como tradicionales fue debido a que en el proceso de enseñanza-aprendizaje fueron verticalistas, desmotivadores, desconocedores del tema que imparten, acosadores de estudiantes, antiéticos, entre otras características señaladas por los estudiantes.

Por otro lado, se comprobó que los docentes sí han recibido algún tipo de formación, pero con relación al año 2015 al año 2019, la cantidad de procesos formativos rondan entre una y tres por docente, que no todos esos procesos de formación fueron parte de los programas establecidos por la Facultad en estudio o el Departamento o Escuela en el que ejerce o ejerció, pero que, a pesar de esta situación se sienten motivados a formar parte de procesos de formación si se les incluye.

Entre tanto, la información recopilada en la Unidad de Capacitación no resultó ser la esperada, puesto que el mayor inconveniente para la obtención de la información fue que no llevan registros de forma ordenada de los procesos de formación ejecutados, tampoco se obtuvo toda la documentación proyectada.

No obstante, con la información recolectada se identificaron que los procesos de formación están lejos de cubrir las necesidades de los profesores universitarios, no están

diseñadas para todo el plantel docente y que se está lejano de cumplir con lo establecido en el Método Educativo de la UES (2014) donde se especifica se debe trabajar en “una política de desarrollo del personal docente orientada a la obtención de postgrados de calidad, pero en paralelo debe fortalecer decididamente la formación didáctico–pedagógica de los profesores” (Glower de Alvarado, 2014, p. 69).

### **1.5 Antecedentes**

En antecedentes se identificó una publicación de un periódico virtual que trata sobre la calidad académica de la UES a nivel internacional donde se hace una referencia de los niveles de formación que los profesores que ejercen en las diferentes facultades.

También, se tomó en cuenta un ensayo que realizó un docente de Facultad de Medicina de la UES presentado para el Diplomado de Formación Pedagógica para Profesionales en el cual hace una crítica al sistema educativo superior y la investigación realizada por estudiantes de Licenciatura en Administración de Empresas de la Facultad de Ciencias Económicas quienes evidenciaron que la mayoría de los profesores que laboran en esa facultad no cuentan con estudios que les permitan ejercer de mejor forma la docencia.

De acuerdo con López, M. (2017), en su artículo publicado a través del periódico digital InformaTVX expuso que de acuerdo con el ranking de la compañía Quacquarelli Symond realizado en el año 2016, la UES fue la mejor universidad evaluada del país, ocupando el puesto 201 de las 394 evaluadas de Latinoamérica. El estudio se realizó en el año 2015, para ese entonces, según datos del MINEDUCYT, la población estudiantil era de 46 mil 337 alumnos, mil 995 catedráticos y 82 carreras. Cabe destacar que durante ese año la población docente universitaria rondaba los 9 mil 906 elementos. De estos, el 59% poseían el grado de licenciatura, ingeniería y arquitectura. Por otra parte, un 25% ya registraba un nivel de maestría y solo un 2.1% un doctorado.

Por otro lado, Hidalgo (2016) en un ensayo elaborado en el Diplomado de Formación Pedagógica para Profesionales llamado “Anti perfil docente vs. Modelo Curricular” donde expuso una posible causal del por qué aún se continúa trabajando con métodos tradicionalistas de aprendizaje por lo que critica el conocimiento del profesor universitario afirmando que en la Facultad de Medicina:

Existe una sola forma de evaluación, que es la sumativa, generalmente la formativa no se realiza, la evaluación en el alumno consiste en Pruebas parciales que generalmente son 3 y uno al final acumulativo, que comprende todos los contenidos, hay exámenes de laboratorios y exámenes de sesión de grupo. Algunos docentes que son malos son " yucas" frente al alumno, lo hacen tal vez para ocultar su inmadurez o incapacidad, los exámenes son muy abstractos y largos no se entienden. (p. 21)

En ese sentido, Hernández, A., Alberto, J., y Carpio, J. (2015), estudiantes de la Licenciatura en Administración de Empresas de la Facultad de Ciencias Económicas investigaron como Trabajo de Grado el “Plan de formación docente y administrativo que contribuya a la acreditación de las carreras de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de El Salvador”, donde los resultados evidenciaron que de 18 de docentes que conforman el plantel el 78 por ciento tenía una formación a nivel de Licenciatura, y el 22 por ciento una formación a nivel de Maestría.

Entre las conclusiones de la investigación destaca que la calidad educativa depende en gran medida del nivel de titulación y experiencia por parte del docente... un gran número de docentes carecen de maestría y posgrado, creando así comodidad en futuros proceso de selección, a través de los cuales se colocan barreras para contratar a personas con mayor preparación académica.

Estos antecedentes se consideraron por ser esfuerzos elaborados para definir la calidad educativa de la UES por medio de la profesionalización de los educadores universitarios y que se refleja en la calidad educativa.

## **CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

Como fundamento para la investigación se trabajó con categorías que permitieron generar una descripción detallada de cada uno de los elementos de la teoría que fueron directamente utilizados en el desarrollo de esta investigación.

Se trabajó con cuatro categorías: la primera fue establecer cómo se conciben los “Procesos de formación continua para docentes universitarios” para comprender en qué consiste la formación continua, sus modalidades y los tipos de enseñanza en los que se pueden desarrollar. En la segunda se buscó parametrizar la “Práctica docente en el contexto universitario” por parte de los organismos internacionales y la legislación nacional.

La tercera categoría se basa en las “Teorías pedagógicas presentes en la práctica docente universitaria” como punto de partida del proceso enseñanza-aprendizaje que ejecutan los docentes en las aulas de la UES; como cuarta categoría, este estudio se fundamentó en el Modelo Pedagógico de la Universidad de El Salvador para comprender el deber ser del profesorado universitario y cómo deben estar diseñados los programas de formación a fin de cumplir con las exigencias de una realidad cambiante.

### **2.1 Procesos de formación continua para docentes universitarios**

El profesor universitario comienza la experiencia en el aula con sus conocimientos basados en los estudios de su profesión y probablemente en el ejercicio de la profesión. No obstante, el docente debe tener esa cualidad holística que le permita transmitir ese conocimiento, pero debe entender que debe adecuar el método de enseñanza según factores que le rodean como las necesidades personales, las de su escuela, departamento, facultad, Universidad y la sociedad.

La comprensión de esta realidad se logra cuando el profesor es consciente de que no lo sabe todo, que los aprendizajes son diversos, que existen diferentes métodos y técnicas pedagógicas y didácticas como el uso de la tecnología, la motivación y el trabajo con ética. De acuerdo con Mas Torello (2011), los profesores universitarios deberían entender que dicho proceso debe ir más allá de las competencias como profesional, el proceso educativo debe ser un proceso de innovación, de cambio, y de reforma, por lo tanto, el “profesionalismo” de la docencia debería de estar orientada a “facilitar la actualización y



especialización docente e investigadora de las diferentes tipologías de profesorado coexistente en dicha institución (novel y experimentado, a tiempo completo y a tiempo parcial, contratado y funcionario, etc.)” (p. 209).

Por lo tanto, los docentes universitarios deben de someterse a procesos de formación que les permita aprender a no solo aplicar el conocimiento adquirido en la universidad o el campo laboral, también deben de someterse a aprendizajes diversos encaminados a la aplicación del conocimiento (pedagogía y didáctica), con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual conlleva a la mejora de la calidad educativa y a la formación de forma más integral de los estudiantes.

#### 2.1.1 Formación continua del docente universitario

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) en conjunto con la Organización Mundial del Trabajo [OIT] (2016) estableció como principio general de la educación que “debería reconocerse que el progreso de la educación depende en gran parte de la formación y de la competencia del profesorado, así como de las cualidades humanas, pedagógicas y profesionales de cada educador” (UNESCO-OIT, 2016, p. 24).

Por su parte, con el propósito de reforzar la calidad educativa en el sector público, en 2014 el gobierno de El Salvador, a través del Ministerio de Educación (ahora Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología) por medio del Plan Nacional de Formación de Docentes (PNFD) diseñó un sistema enfocado en el desarrollo profesional en todos los niveles en los que se propuso redireccionar los procesos de enseñanza-aprendizaje para que fuesen dinámicos e innovadores así como las estrategias y mecanismos de evaluación, seguimiento y mejora continua del sistema.

Por lo tanto, en el contexto de esta investigación se define a la formación continua del docente universitario como el desarrollo de habilidades, cualidades y conocimientos que permiten la profesionalización de la profesión por medio de la innovación, respondiendo a las necesidades de acuerdo con el contexto con el propósito de mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje que ejerce.

Con base en lo anterior, debe comprenderse que la realidad es cambiante y que las necesidades tanto del docente como las del estudiante también lo son. Sin embargo, el profesor universitario, como ente transformador de la sociedad debería de fortalecer su conocimiento de forma integral, reestructurando conocimientos en otras áreas como la ética, el uso de herramientas tecnológicas y expresión oral para suplir las nuevas demandas y el aumento de las exigencias:

La profesión docente está mutando y aumentando su complejidad (cambio del perfil docente, uso de nuevas metodologías orientadas a la adquisición de competencias, incorporación de las nuevas tecnologías como elemento transversal en la multivariedad de estrategias metodológicas que se le solicita que emplee, europeización de los estudios, etc.) y por ello los requerimientos a este profesional son mayores, entre otros, en el dominio de las competencias psicopedagógicas, tecnológicas, lingüísticas. (Mas Torelló, 2011, p. 205)

Ante lo expuesto, se debe erradicar entre las autoridades y el mismo cuerpo docente de que un buen docente universitario es aquel que desarrolla los programas, que imparte sus clases de forma magistral, en un ambiente donde el estudiante solo recibe la información, y cambiar al paradigma de la calidad docente acompañado de la innovación, con base en la realidad y humanistas ya que formarse implica “tomar la decisión de invertir tiempo restando esas horas a otras actividades también necesarias, interesantes y con recompensas a corto plazo” (Turull, 2020, p. 11), en el deber ser de que los docentes universitarios comprenden que su labor es sumamente importante para la sociedad porque en la universidad el estudiante no solo a universidad no solo recibe el conocimiento, también descubre, relaciona e investiga, planifica y gestiona la enseñanza-aprendizaje es decir que genera conocimiento.

Estos nuevos conceptos se pueden obtener por medio de la formación continua, la cual debería estar planificada con el propósito de adquirir más competencias profesionales pudiendo organizarse de acuerdo con la finalidad de la formación planificada, ya sea un curso, diplomado, seminarios, charlas, entre otras y en la modalidad formativa de la educación formal.

### 2.1.2 Modalidades del proceso formativo para docentes universitarios

Por modalidad educativa debe entenderse a “la forma específica de ofrecer un servicio educativo con relación a los procedimientos administrativos, estrategias de aprendizaje y apoyos didácticos” (Barroso Ramos, 2006, p. 6).

Para cumplir con este objetivo, el Gobierno de El Salvador definió, a través de la Ley General de Educación [LGE] (2011) Art. 8 que “El Sistema Educativo Nacional se divide en dos modalidades: la educación formal y la educación no formal”, mientras tanto, los procesos de formación continua corresponden a la educación formal, y de acuerdo con lo establecido en el Art. 9 de la Ley referida, por educación formal se deberá de entender a

La que se imparte en establecimientos educativos autorizados, en una secuencia regular de años o ciclos lectivos, con sujeción a pautas, curriculares progresivas y conducentes a grados y títulos. La Educación Formal corresponde a los niveles inicial, parvulario, básico, medio y superior. (párr. 5)

Generalmente, este tipo de educación se ejecuta en tres formas de enseñanza: presencial, a distancia y mixta o semipresencial

#### 2.1.2.1 Enseñanza presencial

La modalidad presencial, también conocida como enseñanza presencial, se caracteriza porque requiere de un espacio físico (un aula), además del mobiliario que la complementa como pupitres, pizarra, escritorio, y sus construcciones, asimismo, requiere de la presencia de docentes y estudiantes quienes interactúan en el mismo espacio-tiempo “este formato de impartición de cursos no requiere un componente en línea. El curso se reúne en un aula, con contenido entregado oralmente y por escrito” (Orosz, 2016, p. 18).

#### 2.1.2.2 Enseñanza a distancia

La diferencia entre la enseñanza presencial y la enseñanza a distancia radica en el cambio de medio por el cual se desarrolla el aprendizaje. De acuerdo con Martínez (2011) este tipo de enseñanza no es nuevo ya que estuvo ligada a la educación por correspondencia

El término Educación a Distancia fue acuñado en 1972 por Michel Moore y aceptado por el Consejo Internacional de Educación por Correspondencia tras casi un siglo después de los primeros cursos por correspondencia. Entonces, educación

a Distancia reemplazó al término Educación por correspondencia y se expandió para abarcar medios y tecnología más sofisticados de comunicación. Debido a la diversidad de medios tecnológicos, la educación a distancia se puede comprender como: Aprendizaje a Distancia, Educación Virtual, Educación en Línea, Aprendizaje/Educación basada en la Web, Educación no Presencial, *E-learning*, etc. (pp. 21-22)

De esta forma, el aula se traslada a lo virtual, la interacción docente-estudiante se realiza por medio de videoconferencias, chats, foros, blogs; el material que “descarga” de algún sitio, ya sea desde una computadora, *tablet* o teléfono celular. La comunicación entre el docente y el estudiante es en un 100% en línea y no necesariamente en tiempo real “el contenido se entrega de forma asincrónica en un entorno utilizando software de aprendizaje electrónico a través de Internet, sin presencia en persona (síncrono) sesiones de clase” (Orosz, 2016, p. 18).

#### 2.1.2.3 Enseñanza mixta o semipresencial

Esta modalidad es el resultado de la combinación entre los sistemas del modelo presencial y el modelo *e-learning* o a distancia y se complementa con ambos métodos. Se conforma “por un esquema en el que parte del programa o algunas de sus fases se desarrollan de modo presencial, mientras otras se realizan en esquemas a distancia” (Barroso Ramos, 2006, p. 7). En los tecnicismos tecnológicos educativos se le reconoce como *Blended learning* y simplificada como *B-learning*, aunque el concepto es nuevo, su uso no lo es. Este es un método que requiere del uso no solo de la tecnología, también de la creatividad del formador al convertirse en un sistema más íntegro que le exige ejecutar una readecuación del proceso de enseñanza-aprendizaje y el conocimiento en un mundo en constante evolución y modernización de los sistemas tecnológicos y sus herramientas. Según Graham (como se citó en Turpo, 2013) el *Blended Learning* irrumpe como una formación alternativa, de carácter mixto o híbrido, que mezcla o combina técnica del *E-learning* (la distribución on-line de materiales a través de páginas web, foros de discusión y/o correo electrónico) con los métodos tradicionales de enseñanza (conferencias, discusiones en persona, seminarios o tutorías).

### 2.1.3 Tipos de formación continua

Para los procesos de formación continua, existe una diversidad de estrategias y recursos para su ejecución, estos deberían de estar diseñados de acuerdo con el área de conocimiento, la habilidad o la actitud que se ha identificado que se necesite reforzar, recordando que este proceso debería de ejecutarse durante toda la carrera profesional y que el resultado de estos incide en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Entre los tipos de formación continua se pueden enunciar a las maestrías, que de acuerdo con el Modelo Educativo de la UES es un elemento de formación que debería consolidar a los profesores universitarios.

Otro tipo de formación ampliamente utilizado son los cursos, que de acuerdo con Gárate Carrillo & Cordero Arroyo (2019) sus contenidos se organizan ya sea a partir de temas y problemas relativos a avances del conocimiento, de nuevos enfoques y estrategias de enseñanza, conocimiento y manejo de tecnologías, procesos y procedimientos para el desarrollo de nuevas destrezas.

Asimismo, menciona los talleres como mecanismo para discutir ideas y soluciones a los problemas a los que se enfrentan los profesores universitarios, a las conferencias-coloquios, mesas redondas, paneles “como estrategias formativas útiles cuando se dispone de un tiempo breve para la formación docente” (p. 215). Asimismo, se cuenta con los seminarios donde se pueden abordar temáticas que a la larga se les puede dar continuidad en otros procesos.

## **2.2 Práctica docente en el contexto universitario**

En la búsqueda para establecer estándares y dejar sin interrogantes el deber ser de las competencias del profesor universitario, en el ámbito internacional UNESCO-OIT (2016) estableció en qué debe consistir la enseñanza superior y la definió como:

Todos los programas de estudios, formación o formación para la investigación posteriores a la enseñanza secundaria e impartidos por universidades u otros establecimientos que estén habilitados como instituciones de enseñanza superior por las autoridades competentes del país y/o por sistemas reconocidos de homologación. (pág. 56)

De la misma forma, establece que la docencia en la enseñanza superior constituye:

Una profesión que se adquiere y se mantiene gracias a un esfuerzo riguroso de estudio y de investigación durante toda la vida: es una forma de servicio público que requiere del personal docente de la enseñanza superior profundos conocimientos y un saber especializado; exige además un sentido de responsabilidad personal e institucional en la tarea de brindar educación y bienestar a los estudiantes y a la comunidad en general así como para alcanzar altos niveles profesionales en las actividades de estudio y la investigación. (p. 58)

Años después, en la Conferencia General sostenida en París, Francia, del 21 de octubre al 12 de noviembre de 1997, en su 29ª reunión, la UNESCO-OIT (2016) realizó una serie de recomendaciones con relación a la condición del personal docente de enseñanza superior convencida de que:

El personal docente de la enseñanza superior, al igual que todos los demás ciudadanos, ha de afanarse por promover en la sociedad el respeto de los derechos culturales, económicos, sociales, civiles y políticos de todos los pueblos consciente de la necesidad de remodelar la enseñanza superior para adecuarla a los cambios sociales y económicos, y de que el personal docente de la enseñanza superior participe en este proceso. (p. 54)

Toda aquella persona que se dedique al ejercicio de la docencia universitaria debe tener presente que se vuelve un agente para transformar la sociedad a la que pertenece a través de su propio entendimiento y la transmisión de esa comprensión ya que “el docente de hoy debe plantearse nuevos interrogantes, ya no centrados en el que enseñar, sino en cómo perfeccionar lo que viene realizando” (Medina Rivilla & Mata, 2009, p. 98).

Entre tanto, en El Salvador, las autoridades del entonces Ministerio de Educación establecieron en el Art. 3 de la Ley de Educación Superior (2004), que la docencia se debe entender como la búsqueda de la mejor forma “de enseñar a aprender, orientar la adquisición de conocimientos, cultivar valores y desarrollar en los estudiantes habilidades para la investigación e interpretación, para su formación integral como profesionales” (MINED, 2004, p. 2).

### **2.3 Teorías pedagógicas presentes en la práctica docente universitaria**

Los métodos y teorías pedagógicas implementadas en los niveles universitarios merecen ser ejecutados no solo por personas competentes y con completo dominio de la profesión que desempeña, esto con base en las nuevas exigencias del mundo en constante cambio, también debe de concientizarse en la importancia que tiene la formación docente que permita a los educadores entender los procesos educativos, comprender el papel que juega como docente, la percepción de los estudiantes en su proceso de aprendizaje y de esa manera generar un pensamiento que le permita valorar el aporte que hace a la sociedad al formar personas de cambio que se incorporan al campo laboral con las competencias y formación recibida a través de la educación formal universitaria.

La UNESCO, a través de su Instituto de Estadística (UIS, por siglas en inglés), en su Clasificación Internacional Normalizada de la Educación [CINE] (2011) definió a la educación formal como:

La educación institucionalizada e intencionada, organizada por entidades públicas y organismos privados acreditados que, en su conjunto, constituye el sistema educativo formal del país. Por consiguiente, los programas de educación formal deben ser reconocidos como tales por las autoridades nacionales pertinentes o instancias equivalentes. (UNESCO-UIS, 2013, p. 13)

Por lo tanto, se debe visualizar a la educación superior de manera más integral, al servicio no solo del mercado laboral, también con formación sobre la ética y la crítica sobre la realidad a la que se enfrenta el educando la cual está en constante cambio, como lo evidenció la más reciente transformación a una “nueva realidad” producto de los cambios provocados debido al distanciamiento social que generó la pandemia por COVID-19 y la integración en el sistema salvadoreño de la innovación tecnológica en los procesos de aprendizaje-enseñanza.

A raíz de lo expuesto, fue importante identificar los distintos modelos educativos utilizados por los profesores de la Facultad de Ciencias y Humanidades de la UES en los procesos de enseñanza-aprendizaje en los últimos cinco años, la congruencia entre lo estipulado en la legislación universitaria y el cumplimiento del compromiso con ese

paradigma educativo porque "el modelo deberá proyectarse en todas las funciones básicas de la universidad: docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios" (Tünnermann Bernheim, 2008, p. 18).

Mientras tanto, las autoridades de la UES (2011-2015) definieron en su Modelo Educativo, con base en su Modelo Pedagógico, que la educación será flexible, en constante actualización, integradora y en vanguardia sobre la tecnología, la ciencia, la educación y cultura, por lo cual el Modelo Educativo deberá ser:

Integrador humanista centrado en el desarrollo de la persona que se propone desarrollar en la UES promueve una formación integral (de estudiantes críticos, creativos y participativos, capaces de asumir su propio desarrollo autónomo y de trabajar interdisciplinariamente en equipo) sobre la base de los paradigmas de aprender a aprender y de la educación permanente e inclusiva. (Glower de Alvarado, 2014, p. 46)

Pero, para lograr cumplir con lo propuesto, se debe identificar cuáles son los métodos pedagógicos que más utilizan los docentes para el proceso de formación-aprendizaje en las aulas y qué tan apegados trabajan para lograr ese humanismo en el estudiante y asimismo que tan humanista resulta el profesor.

### 2.3.1 Escuela Tradicional

Entre los primeros modelos pedagógicos se identifica al tradicional, el cual surge de la corriente filosófica de la escolástica, basada en la religiosidad y en la doctrina de la tradición cristiana, en el Medievo o Alta Edad Media<sup>2</sup>: "el modelo pedagógico tradicional tiene sus orígenes en las escuelas de la Alta Edad Media, época en que la mayoría de las escuelas "estaban fundadas sobre una base religiosa, y su principal objetivo era entrenar a los monjes" (Rodríguez Huerta, 2020, párr. 5).

---

<sup>2</sup> Período histórico de la civilización occidental comprendido entre el siglo V y el XV. Su inicio se sitúa en el año 476, el año de la caída del Imperio romano de Occidente, y su final en 1492, año en el que Colón llegó a América



La Escuela Tradicional es una de las formas más antigua para enseñar, basada en el dogma y prácticamente la única hasta finales del siglo XIX, periodo en el que la educación se estandarizó en matemáticas, lectura y escritura.

Después de todo este tiempo, este modelo continúa siendo utilizado en las instituciones educativas en la mayoría de las regiones del mundo y se mantiene vigente como forma de enseñanza en la actualidad “la Escuela Tradicional subsiste y conserva en la mayor parte de regiones del mundo el predominio educativo hasta nuestros días” (De Zubiría Samper, 2006, p. 87).

Se caracteriza por exigir una postura pasiva del educando, con base en la memorización y la repetición, alejada de la reflexión, esto quiere decir que el estudiante no podía o tenía derecho a pensar, razonar, criticar y esto se suponía que era garante del aprendizaje; además, este modelo se enfoca en la “formación del carácter” por medio del aprendizaje academicista y verbalista:

A pesar del devenir histórico y del desarrollo social hacia otras formas de organización algunos de los conceptos primordiales del tradicionalismo pedagógico aún subsisten implícita y explícitamente en las prácticas pedagógicas actuales. Estas ideas básicas están relacionadas con la educación del carácter, la disciplina como medio para educar, el predominio de la memoria, el currículo centrado en el maestro y los métodos verbalistas de enseñanza. (Pinto Blanco & Castro Quitora, S.F., p. 3)

En este modelo, el docente es un ente que transmite el conocimiento y las normas social y culturalmente impuestas en la sociedad con el propósito de que se transmitan con el devenir del tiempo, el maestro es exigente y rígido, su labor se ejecuta de forma sistemática y acumulativa todo esto con el objetivo de disciplinar al “alumno”<sup>3</sup> para que este sea sumiso y obediente, privilegiando el aprendizaje de conocimientos específicos.

---

<sup>3</sup> Palabra latina que denota al “*a-luminen*” o persona oscura, apagada y sin luz, de acuerdo con planteado por Julián De Zubiría Samper en su libro “Los Modelos Pedagógicos”.

### 2.3.2 Escuela Activa

En contraparte, a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX surgió una nueva concepción pedagógica denominada “Escuela Nueva”, movimiento que se opuso al paradigma de la Escuela Tradicional al ir “contra el mecanicismo, el autoritarismo, el formalismo, la competitividad, la disciplina y la falta de reflexión de la escuela tradicional” (De Zubiría Samper, 2006, p. 109) y que a partir de 1921 se llamó Escuela Activa.

Esta forma de aprendizaje permite al estudiante la libertad de expresión acompañada de la práctica y así descubrir por sí mismo el conocimiento. Sus primeros exponentes fueron John Dewey (1857–1952), Édouard Claparède (1873-1940), Adolphe Ferrière (1879-1960), Roger Cousinet (1851-1973), Célestin Freinet (1896-1966), Ovide Decroly (1871-1932) y María Montessori (1870-1952).

Con este modelo, el estudiante es sujeto de derecho, se humaniza la enseñanza y el educador “pierde la connotación de ser omnipotente que lo sabe y lo regula todo. La revolución educativa traslada al centro del proceso educativo al propio estudiante...la prioridad estará ubicada en el estudiante” (De Zubiría Samper, 2006, p. 119).

A raíz de plantear una educación más humanista y liberadora, se considera que los educandos aprenden de una forma activa, flexible, con énfasis en el estudiante, con metodología dinámica y participativa, donde el estudiante crea y descubre, mientras que el docente coordina el proceso de enseñanza, lo guía y lo orienta, por lo tanto no se encasilla en un solo método porque su objetivo es el crecimiento de la persona a la que está formando en un determinado contexto social permitiéndole su autonomía.

En este sentido, lo fundamental es que el estudiante aprenda por medio de la experiencia, la vivencia y la acción, por lo tanto, se hace a un lado la formulación de evaluaciones con preguntas cerradas por ser característico del aprendizaje memorístico para que el estudiante tenga la oportunidad de expresarse libremente, con base en su proceso de aprendizaje en un proceso de evaluación formativa “ahora el alumno es el centro, el eje sobre el cual gira el proceso educativo. Sus intereses deben ser conocidos y promovidos por la escuela, y aún más, esta debe garantizarle el autoconstrucción del conocimiento, el autoeducación y el autogobierno” (De Zubiría Samper, 2006, p. 114).

### 2.3.3 Teoría Conductista

Otro de los modelos pedagógicos en los procesos de aprendizaje es el Conductista, el cual dominó en la educación durante la primera mitad del siglo XIX, derivado del estudio del campo de la psicología sobre el comportamiento animal. Los docentes y estudiosos valoraron este método porque consideraba que la educación se lograba con base en estímulos o señales que permitían reforzar conductas generando respuestas, las cuales podrían ser a favor (o en contra) de lo esperado por el docente.

Al igual que el modelo pedagógico tradicional, el modelo conductista considera que la función de la escuela es la de transmitir saberes aceptados socialmente. Según este modelo, el aprendizaje es el resultado de los cambios más o menos permanentes de conducta y en consecuencia el aprendizaje es modificado por las condiciones del medio ambiente. (Pinto Blanco & Castro Quitora, S.F., p. 4)

De acuerdo con Watson<sup>4</sup> en su artículo “*Psychology as the behaviorist views it*” (1913) aseguró que “el conductista... no reconoce una línea divisoria entre el hombre y el animal”, por lo cual, en el área pedagógica “la meta de un proceso educativo es el moldeamiento de las conductas que se consideran adecuadas” (Pinto Blanco & Castro Quitora, S.F., p. 4).

Empero, a las puertas del siglo XIX, tanto el uso en el proceso pedagógico con base en la Escuela Tradicional y de la Teoría Conductista no fueron suficientes para las expectativas propuestas por los nuevos educadores quienes comenzaron a reflexionar en la formación de los nuevos profesionales, con base en otro tipo de requerimientos como el uso de la creatividad y de libertad de pensamiento.

En contraparte a este método violento, fundamentado en la memorización para el aprendizaje, limitando el proceso del pensamiento, sin identificar las verdaderas necesidades de los educandos, por consiguiente, los procesos lógicos de pensamiento no se desarrollaban debido a que “el profesor programa los contenidos, los objetivos de la

---

<sup>4</sup> John B. Watson, psicólogo estadounidense (1878-1958) quien visualizaba a la psicología como la ciencia objetiva que estudiaba el comportamiento de los organismos. Para Watson, el objetivo de la psicología era predecir y controlar la conducta, por lo tanto, se le considera como “el creador del conductismo”.

enseñanza, concibe la retroalimentación en forma de estímulo y sanción, dándole una cierta participación al alumno, en forma de tareas o ejercicios generalmente repetitivos, buscando la consolidación de hábitos y habilidades” (Ortiz Ocaña, 2013, p. 59).

Es decir que el modelo, a pesar de que permite al estudiante ser más activo y participativo, refuerza hábitos en lugar de centrarse en la educación y formación del estudiante porque se considera que el aprendizaje es producto de una conducta automatizada, alejada de la reflexión y totalmente condicionada.

Podría considerarse que existe una delgada línea con lo usual de la Escuela Tradicional puesto que genera una apariencia donde el estudiante forma parte del proceso, pero a raíz de esa apariencia, algunos autores lo “consideran ‘pseudoactivo’, ya que los objetivos y contenidos de la enseñanza están previamente definidos y el educando sólo participa ejecutándolos” (Ortiz Ocaña, 2013, p. 60).

#### 2.3.4 Teoría Constructivista

La Teoría Constructivista comienza a gestarse en la década del 20 del siglo XX en los trabajos del psicólogo suizo Jean Piaget (1896-1980) con base en que la construcción del conocimiento es individual, interno, y que, al relacionar la nueva información con la existente, da lugar a revisiones, modificaciones, reorganización y diferenciación de esas representaciones.

Con base en este planteamiento, el desarrollo intelectual es el proceso de reestructuración del conocimiento, el cual modifica la estructura que existe, elaborando nuevas ideas o esquemas, a medida que el humano se desarrolla, en ese sentido “el maestro debe reducir su nivel de autoridad en la medida de lo posible, para que el estudiante no se sienta supeditado a lo que él dice, cuando intente aprender o conocer algún contenido” (Ortiz Ocaña, 2013, p. 12).

El proceso enseñanza-aprendizaje resulta de la interacción entre sujeto y objeto, es decir que el conocimiento no radica en objetos ni en el sujeto, sino en la interacción entre ambos, ante lo cual, se debe propiciar el desarrollo de la lógica, “estimular el descubrimiento personal del conocimiento, evitar la transmisión estereotipada, proponer situaciones

desafiantes, contradicciones que estimulen al estudiante a buscar soluciones” (Ortiz Ocaña, 2013, p. 16).

La teoría de Piaget llevó a considerar que la autosugestión del aprendizaje, donde el estudiante es capaz de construir su conocimiento a partir de: sus experiencias previas, los contenidos impartidos por el docente.

En este contexto, la función del educador es la de orientar y facilitar el aprendizaje creando espacios educativos adecuados, donde el estudiante observe y experimente para que el logro del aprendizaje se realice con comprensión y sea más duradero con el tiempo, es decir que el aprendizaje está determinado por las etapas de desarrollo por las que atraviesa la formación de conocimiento.

### 2.3.5 Teoría Cognitiva

Esta teoría surge en la década de los sesenta como campo de la psicología que estudia el proceso de aprendizaje desde la lógica de los procesos de información. Como teoría pedagógica se fundamenta los procesos que le permiten al ser humano el conocimiento de la realidad, por lo tanto “el maestro debe partir de la idea de un estudiante activo que aprenda significativamente, que aprenda a aprender y a pensar. Su papel en este sentido se centra especialmente en confeccionar y organizar experiencias didácticas que logren esos fines” (Ortiz Ocaña, 2013, p. 18).

Entre los representantes de esta teoría destacan Jerome Bruner (1915-2016), David Ausubel (1918-2008), Robert J. Sternberg (1949) y Robert Glaser (1921-2012), cada uno con diferentes enfoques, pero coincidentes en la importancia del estudio de los procesos del pensamiento, la estructura del conocimiento y de los mecanismos lo explican.

Esta teoría plantea que el papel del educador, contrario al docente tradicional, no se centra en el proceso de la enseñanza únicamente en la transmisión de la información, más bien el proceso de enseñanza ya no se centra en él y tampoco es el único que tiene la razón sobre el conocimiento.

De acuerdo con el planteamiento de Ausubel, el docente trabaja en promover un aprendizaje significativo porque “aprender significa comprender y para ello es condición indispensable tener en cuenta lo que el estudiante ya sabe sobre aquello que se quiere

enseñar” (Ortiz Ocaña, 2013, p. 19). Por esta razón, los materiales que se utilizan para el proceso enseñanza-aprendizaje deben estar estructurados de forma lógica, donde se respete el conocimiento previo, así como el estilo particular de asimilar el conocimiento de cada estudiante para que se sientan motivados por aprender.

### 2.3.6 Teoría Crítica

Este modelo surge producto de los aportes que realizaron los pedagogos que plantearon la Escuela Activa, y quienes realizaron duras críticas a las pedagogías disciplinarias y a los métodos coactivos porque concibe a la enseñanza como un proceso donde el hombre se forma para transformar a la realidad y construir la sociedad, cultura e historia por medio de la reflexión, el diálogo y la crítica.

Uno de los mayores críticos al modelo pedagógico de la Escuela Tradicional y representante de la pedagogía con base en la Teoría Crítica es el brasileño Paulo Freire (1921-1997), para quien:

El educador es siempre quien educa, el educando es quién resulta educado; el educador disciplina y el educando es disciplinado; el educador habla y el educando escucha; el educador prescribe y el educando sigue la prescripción; el educador elige el contenido y el educando lo recibe como "depósito"; el educador es siempre quien sabe y el educando el que no sabe, el educador es sujeto del proceso y el educando es objeto. (Ortiz Ocaña, 2013, p. 52)

Los profesores que aplican los enfoques de la Teoría Crítica participan de forma activa junto con sus estudiantes para lograr una reflexión sobre sus creencias, conocimientos y juicios de valor porque el conocimiento se logra por medio a partir de la reflexión crítica.

El educador no es el único dueño del saber, sino quien estimula el proceso de construcción del conocimiento en el alumno, propiciando el cambio de actitudes del hombre acrítico en crítico, desde la pasividad y el conformismo hasta la voluntad de asumir su destino humano, desde el predominio de tendencias individualistas al de valores solidarios. (Ortiz Ocaña, 2013, p. 63)

En este proceso, el aprendizaje-enseñanza entre la teoría y la práctica se realiza mediante la práctica pedagógica reflexiva-crítica, mientras que el docente es el responsable de la

autonomía del proceso producto de la autorreflexión que lo lleva a liberarse de doctrinas poder comprender, interpretar a fin de que se vuelva significativo el proceso pedagógico en el aula.

#### **2.4 Modelo pedagógico de la Universidad de El Salvador**

Los modelos pedagógicos son diseñados con fundamentos de diversas disciplinas como el de los modelos psicológicos del proceso de aprendizaje, sociológicos, comunicativos, ecológicos y la Gnoseología o Teoría del conocimiento.

Este concepto se relaciona con la estrategia a ejecutar por la institución, lo cual hace la diferencia entre de una institución a otra, se incluye dentro del modelo educativo en el que se desarrollan políticas para su ejecución. “El modelo pedagógico es una construcción teórico formal que fundamentada científica e ideológicamente interpreta, diseña y ajusta la realidad pedagógica que responde a una necesidad histórico-concreta. Implica el contenido de la enseñanza, el desarrollo del estudiante y las características de la práctica docente” (Ortiz Ocaña, 2013, p. 47).

La UES, al igual que todas las instituciones de educación superior, ha diseñado su modelo pedagógico, el cual se refleja en su Modelo Educativo, propuesto durante la gestión 2011-2014, en el que la propuesta conceptual es integradora-humanista, donde el principal actor es el estudiante, centrado en el aprendizaje “posibilita la educación presencial y no presencial, e incorpora estrategias de integración de la experiencia, tanto para el trabajo profesional como para el desarrollo cívico, cultural y social del estudiante” (Glóver de Alvarado, 2014) y que toma en cuenta la aplicación de nuevas tecnologías a fin de favorecer el “rediseño” universitario por medio de la aplicación de pedagogía imaginativa y crítica.

Por lo tanto, el propósito de diseñar el Modelo Educativo conllevó a la formulación de unidades, así como la demanda de políticas enfocadas en el desarrollo del docente y la actualización del conocimiento, no solo el específico, también el de otras áreas que le permiten un trabajo más integral, como la motivación dentro del aula, uso de las TIC, evaluación y ética.

Entre las propuestas hechas está la creación de una Secretaría de Desarrollo Educativo “con la finalidad de que se realicen adecuadamente las actividades en las áreas de Formación Didáctica y Pedagógica, de Innovación y Desarrollo Curricular, de Diseño y Producción de Material Educativo y de Evaluación Educativa” (Glower de Alvarado, 2014, p. 69 a).

Además, incluye formación del docente por ser el agente donde se centran los cambios en el modelo educativo de la UES, así como el curricular, por lo tanto, se considera “una política de desarrollo del personal docente orientada a la obtención de postgrados de calidad, pero en paralelo debe fortalecer decididamente la formación didáctico – pedagógica de los profesores” (Glower de Alvarado, 2014, p. 69 b).

Asimismo, se establece el rol del profesor universitario como el de un “facilitador y favorecedor de situaciones de aprendizaje, lo que se traduciría en un mejor desempeño de vida académica dentro de la institución” (Glower de Alvarado, 2014, p. 70) y establece características que este debe presentar en la ejecución de sus funciones tales como:

Disponibilidad y voluntad permanente para el mejoramiento personal y colectivo, cultura de autocrítica y evaluación profesional permanentes, conocimiento y comprensión del entorno educativo, compromiso ético profesional y capacidad para el cuestionamiento permanente, la iniciativa, la toma de decisiones, el trabajo en grupo y la flexibilidad para el cambio. (Glower de Alvarado, 2014, p. 59)

Y para que el docente fortalezca sus competencias, se estableció como compromiso en el Modelo Pedagógico y como parte del desarrollo curricular con base en la calidad que el docente tenga las capacitaciones y actualizaciones de forma sistemática y permanente.

Estas categorías dieron lugar a guiar la investigación debido a que se buscó de forma paralela una comparación de lo propuesto, así como la explicación de los objetivos por medio de los hallazgos con base en la Fundamentación Teórica expuesta.



## **CAPÍTULO III FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA**

En este capítulo se exponen los criterios a partir de los objetivos y preguntas guías diseñadas para la ejecución de la investigación de acuerdo con el tipo propuesto, además de especificar el uso de los métodos y de las estrategias que se utilizaron para la recolección y análisis de los datos por medio del análisis, la decodificación y la descripción de la situación.

### **3.1 Objetivos**

#### **3.1.1 Objetivo general**

Determinar la incidencia de los procesos de formación continua en la práctica docente de profesores de la Facultad de Ciencias y Humanidades de la Universidad de El Salvador

#### **3.1.2 Objetivos específicos**

1. Elaborar un diagnóstico de los procesos de formación continua para profesores universitarios de la Facultad de Ciencias y Humanidades, implementados por la Unidad de Capacitación.
2. Identificar los beneficios en la práctica docente de los profesores universitarios al participar en procesos de formación continua establecidos por la Unidad de Capacitación de la Facultad de Ciencias y Humanidades.
3. Establecer criterios para evidenciar la aplicación a la práctica docente de los aprendizajes desarrollados por los profesores universitarios que participan en procesos de formación continua de la Facultad de Ciencias y Humanidades.

### 3.2 Preguntas guías

Debido al tipo de investigación, se decidió que, en lugar de plantear una hipótesis, el estudio se realizó planteándose las siguientes preguntas guías:

- a) ¿Qué docentes de la Facultad de Ciencias y Humanidades que tienen acceso a los procesos de formación docente?
- b) ¿Cuáles son las competencias que se fortalecen en los procesos de formación implementados?
- c) ¿Con qué regularidad se ejecutan procesos formativos?
- d) ¿Cuáles son los tipos de formación a las que tienen acceso los docentes de la Facultad o los que ofrece la Unidad de Capacitación?
- e) ¿En qué modalidades de la educación formal se planifican los procesos de formación de los docentes?
- f) ¿Cuál es la percepción de los estudiantes sobre las diferencias entre los docentes que forman parte de los procesos de formación y los que no?

Estas preguntas sirvieron para darle el enfoque a la investigación y que permitieron cumplir a cabalidad los objetivos planteados para el estudio.

### **3.3 Tipo y diseño general del estudio**

Esta investigación educativa, de enfoque mixto, con énfasis en lo cualitativo se fundamentó por entender cuestiones relacionadas con la calidad educativa del docente, la interpretación de esa realidad educativa por parte del estudiante y la incidencia que tienen los procesos de formación continua en los docentes de la Facultad de Ciencias y Humanidades de la UES, lo cual implicó que los datos obtenidos numéricos, verbales, y textuales fuesen integrados para su discusión conjunta y de esa manera realizar un análisis producto de toda la información recolectada.

Chen (2006) define a los métodos híbridos como la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una “fotografía” más completa del fenómeno, y señala que estos pueden ser conjuntados de tal manera que las rutas cuantitativa y cualitativa conserven sus estructuras y procedimientos originales (forma pura de los métodos mixtos); o bien, que dichos métodos pueden ser adaptados, alterados o sintetizados para efectuar la investigación y lidiar con los costos del estudio (forma modificada de los métodos mixtos). (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018, p. 612)

Para el análisis de la información se utilizó metodología con énfasis en lo cualitativo debido a que se buscó ser hermenéuticos en el proceso. “Las metodologías cualitativas no son subjetivas ni objetivas, sino interpretativas, incluye la observación y el análisis de la información en ámbitos naturales para explorar los fenómenos, comprender los problemas y responder las preguntas” (Álvarez-Gayou Jurgenson, et al, 2014, párr. 6a), puesto que si bien la información se obtendría por medio de métodos cualitativos, fue necesario representar de forma gráfica las incidencias que se registraron de forma repetitiva.

De este modo, los resultados se explicaron por medio de la interpretación que llevó al análisis de la documentación recolectada como lo fueron las propuestas, planificaciones o informes ya que “el objetivo de la investigación cualitativa es explicar, predecir, describir o explorar el “porqué” o la naturaleza de los vínculos entre la información no estructurada. El objetivo de la investigación cualitativa es el proceso inductivo en lugar del resultado deductivo” (Álvarez-Gayou Jurgenson, et al, 2014, párr. 6 b).

En consecuencia, este estudio fue del tipo descriptivo-explicativo. Fue descriptivo porque “en estos estudios el fenómeno a ser investigado es medido y evaluado en sus diferentes aspectos o dimensiones. Estos estudios responden a preguntas como qué, dónde, cuándo, cómo. El resultado posee valor de diagnóstico” (Abero, Berardi, Capocasale, García Montejo, & Rojas Soriano, 2015, p. 70), por lo cual se pudo categorizar y caracterizar las cualidades de los docentes paralelos a los procesos de formación.

A la vez fue explicativo porque “el centro de interés de este tipo de diseño tiene que ver con la explicación del por qué se origina el hecho, pretende dar cuenta de bajo qué circunstancias ocurren los fenómenos a explicar” (Abero, Berardi, Capocasale, García Montejo, & Rojas Soriano, 2015, p. 70) es decir que se buscó identificar causales, procesos, identificar la realidad de los involucrados (docentes, procesos de formación y estudiantes) que de forma directa o indirecta se reciben los beneficios de los procesos de formación de los docentes.

### 3.3.1 Investigación mixta y documental

Esta investigación fue del tipo mixta con énfasis cualitativo ya que se buscó una interpretación sobre la experiencia de los profesores universitarios en sus procesos de formación, de los estudiantes sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza y la realidad de los procesos de formación que ha organizado entre el año 2015 al 2019 la Unidad de Capacitación de la Facultad de Ciencias y Humanidades.

La investigación documental (ID) se planteó para la revisión y clasificación de los documentos que se identificaron en los archivos de la Unidad de Capacitación de la Facultad en estudio: proyectos de formación, planificaciones e informes, el objetivo fue “detectar, obtener y consultar la bibliografía y otros materiales de utilidad para los propósitos de la investigación; es decir, para extraer y recopilar información relevante y necesaria para la investigación” (Cortés Rojas & García Santiago, 2012, pág. 19). La documentación que revisó fue la que se en un periodo comprendido entre el año 2015 al año 2019.

Y para que los resultados de la investigación fuesen integrales se realizó una triangulación en la información, se incluye entrevistar a cinco profesores universitarios de las carreras antes mencionadas quienes también fueron seleccionados al azar.

### **3.4 Técnica de recolección de datos**

Con relación a las técnicas de recolección de datos se utilizó la entrevista no estructurada y la investigación documental ya que para la investigación cuantitativa son de mayor relevancia, además de que pertenecen a esta denominación.

Resulta básico decidir cuáles serán las técnicas de recogida de datos (entrevistas, observación participante, grupos de discusión, análisis de documentos, historias de vida) y, paralelamente, qué estrategias metodológicas se aplicarán (etnografía, estudios de campo, fenomenología, etnometodología, teoría fundamentada) o la triangulación como estrategia. (Abero, Berardi, Capocasale, García Montejó, & Rojas Soriano, 2015, p. 107)

#### **3.4.1 Entrevista semiestructurada**

Se utilizó la entrevista como técnica de recolección de información por ser de “gran utilidad en la investigación cualitativa para recabar datos; se define como una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar. Es un instrumento técnico que adopta la forma de un diálogo coloquial” (Díaz Bravo, García, Martínez Hernández, & Varela Ruiz, 2013, p. 163 a).

Asimismo, el realizar la investigación con enfoque cualitativo permitió explicar cómo inciden los procesos de formación continua con base en los indicadores que resultaron sobre el planteamiento y formulación de los procesos de formación continua del que formaron parte los profesores universitarios de acuerdo con la vivencia de estos.

Otro indicador fue la gestión del proceso enseñanza-aprendizaje en el aula desde el punto de vista del estudiante y del docente luego de la obtención o refuerzo del conocimiento y los cambios que se tienen en el proceso luego de identificar cual fue la incidencia en los cambios en la aplicación del método.

También, se identificó como cómo estos últimos integran el conocimiento obtenido a través de los procesos de formación continua que ejecuta la Unidad de Capacitación de la

Facultad en los beneficios para el estudiante por la aplicación de los nuevos procesos para enseñar en formulación con las prácticas de evaluación, motivación, uso de las TIC, adecuación, entre otros.

Para la obtención de esta información, a la naturaleza del estudio y la necesidad de obtener la mayor cantidad de insumos para lograr un análisis preciso de la situación, así como por la cantidad de la muestra y las peculiaridades de cada grupo o individuo conllevó a formular las entrevistas del tipo semiestructurada.

Esto permitió la flexibilidad suficiente para mantener siempre una uniformidad en el proceso de investigación para la posterior interpretación acorde a los objetivos propuestos ya que “presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuras planeadas que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos” (Díaz Bravo, García, Martínez Hernández, & Varela Ruiz, 2013, p. 163 b).

#### 3.4.2 Entrevista grupal

Esta variante de la entrevista fue de utilidad por la facilidad en la recolección de datos debido a que se administró un mismo instrumento para todo el grupo seleccionado y esto permitió obtener la mayor cantidad de recolección, de acuerdo con la realidad experimentada por la muestra (proveniente de diferentes carreras) en menor tiempo. Asimismo, permitió la discusión desde distintos enfoques sobre el tema en cuestión.

#### 3.4.3 Entrevista virtual

Debido a la coyuntura vivida durante el periodo de investigación, se hizo uso de la adecuación de las entrevistas por medio de la tecnología, de esta forma se realizaron entrevistas grupales y entrevistas individuales virtuales por medio de la aplicación de videoconferencia *Meet* de la compañía *Google*. Cabe destacar que las entrevistas fueron debidamente documentadas y grabadas con el consentimiento de los participantes.

#### 3.4.3 Análisis de documentos

Para la recolección de información de la Unidad de Capacitación se procedió al llenado de fichas tras revisar documentación que se generó entre los años 2015 y 2019, que

contuviera datos sobre los procesos de formación que ejecutaron en ese lapso, participantes, nombre de los procesos, objetivos, cantidad de procesos, tipo de enseñanza, modalidad y fechas de ejecución.

La información recolectada permitió realizar una triangulación de datos para verificar y comparar la información obtenida en los tres momentos: las entrevistas a los estudiantes, a los docentes y el llenado de fichas. Esto permitió identificar y esclarecer información a fin de entender si realmente son de utilidad los procesos de formación docente o si en algo están fallando.

### **3.5 Elección de la muestra**

El Universo que se investigó fueron los docentes del Facultad de Ciencias y Humanidades, y estudiantes de la referida Facultad, la muestra fue no probabilística, pero debido a la situación expuesta anteriormente que generó dificultades para tener acceso a registros de estudiantes y docentes, se tuvo que trabajar con muestras de conveniencia “formadas por los casos disponibles a los cuales tenemos acceso” (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018, p. 432) y del tipo en cadena o por redes, también conocida como bola de nieve, de acuerdo con Morgan (2008) citado en Hernández-Sampieri & Mendoza Torres (2018) en este caso, se identifican participantes clave y se agregan a la muestra. Se les pregunta si conocen a otras personas que puedan aportar más datos o ampliar la información y una vez contactados, se incluyen en la investigación.

Al hacer uso de estos tipos de muestra, la seleccionada de los profesores universitarios entrevistados fue conformada por nueve personas que formaron parte del plantel en diversas modalidades de contratación: Ley de Salarios, contrato permanente, profesional permanente, contrato a tiempo completo y otras formas de contratación como hora clase, hora clase *Ad-Honorem* y tiempo adicional que ejercieron entre los años 2015 y 2019 en las carreras de Licenciatura en Periodismo, Licenciatura en Lenguas Modernas especialidad francés e inglés y que estudian en la subespecialidad de Relaciones Públicas, Licenciatura en Educación Física, Deportes y Recreación, y Licenciatura en Ciencias de la Educación, Licenciatura en Trabajo Social y de la Maestría en Formación para la Docencia Universitaria, esta última carrera administrada por la Escuela de Posgrado.

Cabe mencionar que, al momento de la investigación, los docentes que participaron no necesariamente tenían que estar vigentes en el ejercicio en la Facultad estudiada, ya que lo destacado fue que durante los años de estudio sí hubiesen impartido clases.

Por otro lado, la muestra de los estudiantes fue compuesta por 32 entrevistados que al momento del estudio cursaban el cuarto o quinto año del plan de estudios de sus respectivas carreras, egresados y/o tesis de las carreras antes mencionadas.

### **3.6 Instrumentos utilizados en la investigación:**

Los instrumentos designados para esta investigación permitieron agrupar y organizar la información obtenida por muestra designada: estudiante, docente y programa de formación desarrollado.

#### 3.6.1 Guía de entrevista semiestructurada

En la investigación de campo se aplicaron siete entrevistas virtuales grupales dirigidas a los estudiantes y nueve más dirigidas a los docentes las cuales fueron individuales.

##### 3.6.1.1 Estudiantes

El instrumento dirigido a los estudiantes (ver ANEXO N° 3) contenía nueve preguntas además de las genéricas: nombre, edad, carrera, sexo, año de curso y fecha en la que se realizó, para luego dar paso a la entrevista, la cual se dividió en tres partes. La primera permitió reconocer al docente con el que se tuvo la experiencia de aprendizaje de forma innovadora y la escuela o teoría pedagógica que más utilizó en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

En la segunda parte de la entrevista se identificó al docente con el que se tuvo un aprendizaje de forma tradicional y la tercera parte se identificó qué cualidades consideraron los estudiantes que deben mejorar los docentes, esto para dar respuesta a la pregunta guía **f) ¿Cuál es la percepción de los estudiantes sobre las diferencias entre los docentes que forman parte de los procesos de formación y los que no?**

##### 3.6.1.2 Docentes

Con los nueve docentes también aplicó una guía de entrevistas semiestructurada (ver ANEXO N° 4) aplicada de forma virtual con una guía de entrevistas que contenía 15



preguntas además de las genéricas: nombre, edad, sexo, fecha de la entrevista, carrera en la que imparte clases, formación inicial, años de experiencia como profesional, años de experiencia como docente, años de experiencia como docente en la Facultad, tipo de contratación y grado académico.

En este sentido, se les consultó a los entrevistados si han recibido algún tipo de formación que tuviera como objetivo mejorar la calidad de la docencia para dar paso a preguntar cuántas veces han sido convocados a algún tipo de proceso y si estos le son de utilidad en los procesos de enseñanza y cómo los pone en práctica a fin de responder a las preguntas **b) ¿Cuáles son las competencias que se fortalecen en los procesos de formación implementados?, c) ¿Con qué regularidad se ejecutan procesos formativos? y d) ¿Cuáles son los tipos de formación a las que tienen acceso los docentes de la Facultad o los que ofrece la Unidad de Capacitación?**

También se les consultó en cuáles modalidades ha recibido la formación cuando ha sido convocado lo cual permitió responder a la pregunta guía **e) ¿En qué modalidades de la educación formal se planifican los procesos de formación de los docentes?**

Cabe mencionar que se dejó la posibilidad de que, en cada pregunta, el entrevistado pudiera extenderse en su respuesta. También, de los nueve voluntarios, un participante, quien alegó que, por la falta de coordinación entre sus actividades y el tiempo para hacer la entrevista virtual, solicitó que se le facilitara instrumento por medio del correo electrónico el cual terminó siendo utilizado a manera de encuesta.

### 3.6.2 Ficha de análisis documental

Para la recolección de información por medio de la investigación documental (ANEXO N° 5) se elaboraron y utilizaron fichas de análisis de documentos que contenían un total de 13 ítems donde se identificaron los procesos de formación individual además de la fecha en la que se ejecutaron, nombre del proceso, docente coordinador.

Para complementar la información del expediente se documentó la cantidad de participantes, escuela o departamento beneficiado, objetivo, lugar, fecha, tipo de formación (maestría, curso, taller, diplomado, especialización, congreso u otros) y el tipo por de enseñanza por el que se realizó la formación (presencial, virtual o semipresencial).

b) Lo anterior permitió darles tratamiento a las preguntas guías **¿Cuáles son las competencias que se fortalecen en los procesos de formación implementados?**, c) **¿Con qué regularidad se ejecutan procesos formativos?**, d) **¿Cuáles son los tipos de formación a las que tienen acceso los docentes de la Facultad o los que ofrece la Unidad de Capacitación?** y e) **¿En qué modalidades de la educación formal se planifican los procesos de formación de los docentes?**

Todo lo anterior se realizó con base en las cualidades competentes de la investigación cualitativa, lo cual permitió abordar por medio de una triangulación los resultados y análisis de la información.

## **CAPÍTULO IV ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

El estudio se basó en triangular la información generada por tres entidades: la percepción de los estudiantes sobre el proceso de aprendizaje del que son o fueron objeto, la opinión de los docentes sobre los procesos de formación del que forman parte en la Facultad de Ciencias y Humanidades y el uso del conocimiento en el aula y finalmente cómo se organiza la Unidad de Capacitación de la Facultad en estudio para diseñar y ejecutar procesos de formación docente versus las necesidades del plantel.

El propósito de utilizar la triangulación para el análisis de datos fue para verificar y comparar desde las tres aristas la información recolectada por medio de las entrevistas, cuestionario y la ID, este método permitió tener una perspectiva más amplia de la situación en estudio luego de encontrar los siguientes hallazgos:

### **4.1 Análisis de datos en contraste con la Fundamentación Teórica**

Con base en los resultados obtenidos durante la recolección de la información, se puede decir que si existen docentes que aplican el modelo educativo de la UES, pero que existe un abismo entre los que lo aplican con los que no lo aplican, y que en gran medida tiene incidencia que la Unidad de Capacitación no ejecuta programas enfocados a este propósito; por lo tanto, los resultados se reflejan en la calidad educativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

#### **4.1.1 Procesos de formación continua para docentes universitarios**

Todos los docentes que formaron parte del estudio confirmaron que en alguna medida han participado de procesos de formación, pero que no todos han sido cursados como iniciativa de la Unidad de Capacitación de la Facultad en mención, algunos casos fueron tomados fuera de la Facultad, fuera de la UES o Fuera del país.

La decisión de continuar formándose fue debido a necesidades identificadas por ellos mismos y que buscaron de alguna manera cubrir, independientemente si se suplen necesidades educativas planificadas por la UES o departamento o si sus competencias realmente serían al servicio de la pedagogía, didáctica, innovación, el uso de la tecnología, la motivación en el aula y la ética. Más bien, fue por interés personal, pero sin una organización estratégica o planificada de los resultados, con su respectivo seguimiento o

por cumplir objetivos institucionales, lo cual no conlleva al desarrollo de habilidades, cualidades o de los conocimientos que permiten la profesionalización de la profesión y por lo tanto se limita el proceso de mejora continua.

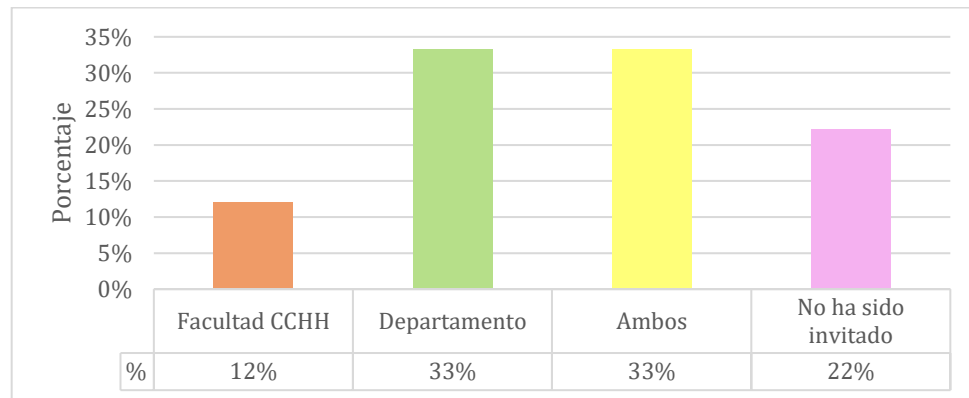
De la misma forma, los procesos de formación de los docentes actualmente no están sistematizados para atender las necesidades expuestas, todo lo contrario, a lo enunciado sobre el hecho de que “debe desarrollar y tener correspondencia con el perfil competencial establecido como referente... orientada a la práctica profesional, contextualizada y coherente con las necesidades prácticas del profesorado y con la formación inicial desarrollada” (Mas Torelló, 2011, p. 209).

Asimismo, no se identificó una estrategia de participación que permita la asistencia masiva o con objetivos de acuerdo con el Modelo Pedagógico, en el entendido de que los docentes son especialistas en sus asignaturas y que deben reforzar ese conocimiento, adecuarse a las tecnologías (sobre todo en la nueva realidad que se vive tras la pandemia provocada por el COVID-19), saber sobre investigación, reforzar su ética y las habilidades de comunicación, entre otros.

En consecuencia, el proceso de formación continua no es dinámico, tampoco innovador, no promueve el desarrollo profesional, se excluye la realidad cambiante de la que forman parte, así como las necesidades, es decir de que no existe un proceso de formación integral. En el siguiente gráfico se evidencia que entre el año 2015 y el 2019, el 67% de los docentes recibieron únicamente de entre una a tres formaciones (en un periodo de cinco años), pero no todas organizadas por la Facultad de Ciencias y Humanidades, esto incluye a algún tipo de proceso realizado por el Departamento en el que imparten clases y donde fueron incluidos los docentes contratados en cualquier tipo de modalidad. Cabe destacar que únicamente dos docentes, a la fecha de haberse realizado este estudio, no fueron convocados a estos procesos:

## Gráfico 1

*Participaciones en jornadas de formación continua de docentes entre los años 2015 y 2019 organizadas por la Facultad, Departamento o Escuela.*



*Fuente:* Elaboración propia con base en los resultados de la investigación

Sin embargo, los docentes que fueron invitados afirmaron que formar parte de proceso les generó expectativas sobre el nuevo conocimiento, pero al finalizar su participación estas no fueron cumplidas, por factores como el hecho de ser repetitivas (año con año) o que no pudieron concluirse.

No obstante, los docentes coincidieron que estos procesos de formación, de ser sistematizados, si son de utilidad, sobre todo para ejercer la docencia, ya que estos conocimientos suelen ser aplicados en clase, aunque también hubo quienes aseguraron de que ese nuevo conocimiento no lo ha podido aplicar en el ejercicio de su profesión. Esta forma de pensar es coincidente con lo planteado por Mas Torelló (2011) quien expone que el profesor universitario debe afrontar, hacía su profesión, nuevas demandas y un aumento de exigencias, tanto sociales como institucionales, pero que estos procesos de formación requieren de la inversión de tiempo.

De este modo, la profesión docente está mutando y aumentando su complejidad” (p. 205), lo que se traduce en que estos docentes entienden que la profesión debe de ir más allá del conocimiento profesional, o específico, ya que debe ser innovador, de cambio y de reforma, empezando por el mismo docente.

En ese sentido, los docentes consideraron que existen diferentes temas sobre los que se debería gestionar procesos de formación, considerando al 100% la opción de recibir procesos de formación sobre el uso de las tecnologías, necesidad “descubierta” tras identificar el deficiente conocimiento sobre este ámbito al ejercer en la modalidad de enseñanza a distancia, producto del estado de emergencia por COVID-19 que llevó a una cuarentena total.

También, consideraron importante formarse en otros temas como la motivación en el aula, en ética, métodos para evaluar, normativas, así como Gestión y administración educativa. En tercer lugar, consideraron importante formarse en adecuación del aula, pedagogía y didáctica y el conocimiento específico de la carrera, y de último en áreas de la comunicación: expresión oral y escrita. Estos resultados demostraron cuales son las prioridades en tema de formación para el docente y en última opción están los tópicos directamente relacionados con la enseñanza.

Por otro lado, es importante considerar los procesos de formación que realizó la Facultad en mención efectuados entre los años 2015 y 2019. Durante la investigación se recuperó un registro de 11 procesos de formación que sus contenidos se clasifican “lejanos” a lo establecido por el Modelo Pedagógico debido a las cualidades, objetivos, cantidad de participantes y temáticas impartidas que contrastan con la realidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula y con las necesidades de formación que los docentes exteriorizaron (ver ANEXO N° 1 Tabla 9 y Tabla 10).

Mientras que los docentes saben que deben capacitarse en procesos tales como el uso de las tecnologías, expresión oral, pedagogía, didáctica y ética, las programaciones formativas no coinciden. Aunque es importante señalar que la Unidad de capacitación ha tenido a bien la formación de competencias en los profesores al desarrollar el curso de Lenguaje de Señas Salvadoreño (LESSA) con el objetivo de que el docente pueda interactuar con estudiantes sordos o fomentar conocimientos sobre neurolingüística o aprender sobre evaluación o motivación en el aula no es suficiente cuando los procesos son programados una vez por año, sin seguimiento ni verificación del uso de ese conocimiento por parte del profesor.

Los docentes saben que no lo saben todo y que necesitan aprender técnicas para motivar al estudiante, mejorar los sistemas de evaluación y ¿por qué no aprender sobre gestión y administración educativa? Y de esa forma estar listo cuando asuma cargos de este tipo, sin embargo, entre las dificultades que manifestaron para asistir a estos procesos fue la dificultad que tienen dentro de sus Departamentos la falta de apoyo de las Jefaturas en obtener permisos para asistir, mientras que los docentes horas clase dijeron que no siempre se les incluye porque los procesos están dirigidos con “nombre y apellido”.

En contraparte, las convocatorias que se realizan por parte de la Unidad de Capacitación no suelen estar limitadas en la cantidad de participantes, por lo tanto, se tiene la impresión de que los docentes o las jefaturas están desinteresados en los procesos de formación con actitudes de “sobre seguridad” por el hecho de estar contratados de planta.

#### 4.1.1 Práctica docente

De acuerdo con los estándares que la UNESCO establece para el ejercicio de la docencia a nivel universitario y define al educador de este nivel como promotor “de respeto de los derechos culturales, económicos, sociales, civiles y políticos de todos los pueblos” (OIT-UNESCO, 2016, p. 54).

Se puede decir que los docentes de la Facultad de Ciencias y Humanidades señalados como lo mejores docentes en el proceso de formación destacaron porque en un 100% dieron a lugar al estudiante de expresar su criterio, de igual forma permitieron razonar sobre el conocimiento obtenido, los estudiantes se sintieron libres de opinar, además del proceso de comunicación donde el docente explicaba y el estudiante podía retroalimentar la clase, cualidades del método crítico.

Este aprendizaje es el resultado de un conjunto de acciones ejecutadas en el aula que promovieron sobre todo el respeto y el trato adecuado del estudiante, por ejemplo, que el docente utilizó métodos para motivar el aprendizaje y que cuenta con conocimiento sobre la asignatura impartida (percibidos en un 100% de los entrevistados). Otro elemento que destaca en el aprendizaje por medio de estos docentes es el trato hacia el estudiante de forma ética, el cual consiste en un trato respetuoso, igualitario, con valores, sin intimidación, con libertad de expresión, responsabilidad y sin verticalismos.

Todo lo anterior reflejó que el proceso de enseñanza-aprendizaje del docente es efectivo si se trabaja valorando el esfuerzo del estudiante por medio del trato, con conocimiento y ética lo cual es equivalente con lo establecido por el MINEDUCYT en el Art. 3 de la Ley de Educación Superior, que se estableció que el rol de los docentes es el “de enseñar a aprender, orientar la adquisición de conocimientos, cultivar valores y desarrollar en los estudiantes habilidades para la investigación e interpretación, para su formación integral como profesionales” (2004, p. 2).

Es decir que estos docentes sí permiten el pensamiento crítico, la libertad de opinar y dejan que el estudiante construya su conocimiento por medio de la razón, sin ese temor a opinar o a hacer, es decir que se logra la reflexión crítica de sus propias creencias y juicios, característica del Modelo Pedagógico Crítico.

En contraparte, los docentes señalados como tradicionales trabajan los procesos de aprendizaje-enseñanza totalmente contrario a lo antes expuesto: irrespetan el criterio del estudiante e imponen su “conocimiento”, lo cual contradice totalmente lo establecido por la UNESCO.

Se entiende que estos docentes no cumplen con los estándares puesto que su estilo no permite que sus estudiantes desarrollen competencias enfocadas a formar parte de las transformaciones de la sociedad a la que pertenecen, porque su forma de enseñar coarta al estudiante de entender la realidad, comprenderla, criticarla y, por lo tanto, transformarla. De acuerdo con los resultados, estos docentes son prepotentes, egocéntricos, verticalistas, con actitudes negativas en el aula, con evaluaciones sumamente teóricas, con clases improvisadas; docentes a los que se les tiene miedo, sin técnicas de expresión oral, suelen frustrar al educando, a su vez no permiten una comunicación bilateral, con clases aburridas y rígidas lo que los lleva a un descontento e insatisfacción de lo sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en un 81% de los casos (ver Gráfico 4).

Con estas características, las clases y cualidades de estos docentes tampoco cumplen con lo establecido por el MINEDUCYT en la Ley de Educación Superior, sobre todo cuando especifica que el docente debe ser quien debe ayudar al estudiante a desarrollar



habilidades para la interpretación, ya que no se puede interpretar cuando se dice qué hacer y cómo hacer, sin tener la oportunidad de razonar sobre ello.

Esto es totalmente contrario a lo que se interpreta como docente ya que la negatividad con la que se imparten clases entiende una realidad difícil, pesimista, sin comprensión del conocimiento cuando se impone el egocentrismo, la falta de diálogo, exigentes sin objetivos, sin dinamismo, con conocimientos obsoletos, con falta de practicidad.

Lo anterior se percibe como una falta de obtención del verdadero conocimiento, carente de una retroalimentación, de emitir juicios sobre el conocimiento de los estudiantes sin previamente realizar un diagnóstico y con mayor causa la percepción de la falta vocación docente, motivo por el que los estudiantes no están conformes con el proceso de aprendizaje, una situación que no se apega a los principios emitidos en el Modelo Educativo de la UES.

#### 4.1.2 Teorías pedagógicas presentes en la práctica docente universitaria.

Con relación a los modelos pedagógicos implementados por los educadores, quienes fueron señalados como los mejores docentes, los estudiantes confirmaron que estos demostraron conocimiento de la materia cuando impartieron sus clases.

Caso contrario se evidenció con los docentes señalados como tradicionales, quienes a su vez fueron señalados como desorganizados, desactualizados en conocimiento, verticalistas, aburridos, egocéntricos, cerrados a la oportunidad de diálogo, etc., mientras que los docentes innovadores fueron calificados como motivadores, sabedores de la temática, metodológico, motivador, comunicador, etc.

Esta situación está relacionada con el hecho de que los procesos de formación implementados por la Unidad de Capacitación tampoco están diseñados para suplir este tipo de necesidades en el aula, lejos de eso, la formación docente no se ejecuta de forma regular, tampoco para superar estas deficiencias, lejos de implementar un método, se comprobó que los docentes tradicionales no logran que sus estudiantes cumplan con el aprendizaje sobre la cátedra impartida.

En contraparte de los docentes innovadores quienes además de lograr el aprendizaje, ya que los docentes tienen que buscar fuera de la Facultad o de la Universidad procesos de

formación docente que les permita mejorar sus procesos de enseñanza-aprendizaje con base en métodos que permiten la construcción del conocimiento y el pensamiento crítico. Mientras tanto, la constante identificada en los docentes tradicionales fue que los estudiantes se sintieron inferior que ellos, este era el único que tenía derecho a la palabra en clase y por supuesto que el de tener la verdad absoluta, esto es propio de la Escuela Tradicional, esta situación genera inconformidad, disminuye la capacidad de aprendizaje, por lo tanto, expectativas de los estudiantes no fueron cubiertas, tampoco la obtención de su nuevo conocimiento.

Esta situación no solo significa un rechazo al docente y a su método, también que las clases están lejos de formar procesos de forma activa, así como queda en duda la utilidad que se pueda aplicar al contexto social del país, y refleja que probablemente no se cumplen los objetivos de la asignatura, lo cual contradice el enunciado que “la característica esencial del método es que va dirigido a un objetivo” (Herrera Fuentes, 2010, p. 2).

También el estudio confirmó que los procesos de enseñanza con base en la Escuela Tradicional en conjunto con la Teoría Conductista no son los mejores para el proceso formativo universitario, es decir que se debe dejar a un lado la idea de que el método basado en la “disciplina” y el verticalismo, así como el manejo de la conducta por parte el docente lo que se traduce en un currículo centrado en el maestro, no son los métodos que para este nivel de aprendizaje sean los pertinentes.

Esto corrobora lo planteado durante el siglo XIX, cuando los teóricos de la Escuela Activa desecharon el paradigma de enseñanza de la Escuela Tradicional el cual por su rigidez y disciplina como fundamento no permite que el estudiante sea creativo y mucho menos que tenga la libertad de pensamiento para crear conceptos, criticar y analizar, es decir que ser restrictivo conlleva un efecto de rechazo, a no aprender, a no ser buen docente.

Tampoco es el mejor la Teoría Conductista, aunque permite organizar, estimular y hacer con el ejemplo, en los estudiantes de la Facultad de Ciencias y Humanidades, al ser de corte humanista, ejercer presión sobre el aprendizaje para hacer precisamente lo que se dice, formando por memorización, si permitir el proceso lógico del pensamiento, trabajando con base en condicionamientos, los estudiantes también mostraron un

desacuerdo y hasta un rechazo sobre esta forma de enseñanza; por lo tanto, entre las peticiones que los estudiantes hicieron sobre estas inconformidades están que se evalúe el proceso pedagógico, que se abra la comunicación bilateral, que se trabaje en la motivación, que organice sus clases, que muestre empatía y sobre todo que se monitoree el trabajo de los docentes en el aula.

Por otro lado, se comprobó que los docentes innovadores trabajaron sus clases con base en un modelo educativo activo, que les permitió aprender por medio de la construcción del conocimiento, la crítica, y la comprensión de la realidad. El estudiante se sintió libre de opinar y expresar su propio criterio, en un escenario donde el profesor universitario permitió una comunicación bilateral por medio de la retroalimentación y la discusión basada en una orientación más que una imposición, así como la experiencia lo cual lleva a aprender por medio de la comprensión personal. Tal y como lo planteó la Escuela de Frankfurt, el razonamiento permite preparar individuos críticos-reflexivos y serán estos quienes hagan transformaciones en la sociedad,

Entonces, tras estos resultados, permitir la participación no solo activa, también reflexiva, tiene como resultado un proceso de aprendizaje a favor del estudiante ya que se ejecuta por medio de un proceso metodológico que permite la participación, comunicación, el respeto, la combinación de la teoría con la práctica.

Además, los estudiantes coincidieron en un 91% que la pedagogía crítica acompañada de sistemas de evaluaciones basados en la ejecución de trabajos como ensayos, cuadernos paralelos, evaluaciones cortas, controles de lectura y el uso de material audiovisual tuvieron mejor resultado; también, permitir que se cumplan derechos en el aula como el de libertad de expresarse o que el derecho a réplica sobre la corrección de tareas, así como la ejecución de la diversidad de actividades para completar la evaluación sumativa y permitir la autoevaluación.

Es decir que, tal como lo enunció Paulo Freire (1921-1997), la educación debe ser un proceso descubridor y crítico, estos docentes, con su actitud motivadora e innovadora lograron en gran medida el objetivo.

Sin embargo, aunque en un 61%, los docentes innovadores trataron de que sus estudiantes hicieran uso de la tecnología, pero que según los mismos entrevistados, este fue limitado al uso de diapositivas, videos, canciones, redes sociales, el uso del aula virtual de *Google: Classroom*, pero nada sistematizado. Paradójicamente, los estudiantes dijeron que hubo casos en los que los docentes solicitaban ayuda a ellos para conectar cañones reproductores para el uso de la clase.

No obstante, tener un plantel de docentes que cumplan al 100% con la motivación, la ética, la innovación y la ejecución de diferentes métodos de evaluación de él, es competencia de la Facultad donde se debe facilitar la actualización del conocimiento, así como la especialización de este para que afronte de mejor forma las diferentes situaciones que se generan en el aula.

Este planteamiento se vuelve utópico puesto que los procesos de formación docente diseñados en la Unidad de Capacitación no han sido diseñados para la mejoras de las competencias que permitieron a los docentes ser de los mejores evaluados, su planificación pareciera antojadiza, donde no se ha trabajado para identificar los vacíos de los docentes, tampoco para dar seguimiento al conocimiento que por motivación propia han adquirido, y carecen de una sistematización pedagógica para cumplir los estándares que tanto la UNESCO como el MINEDUCYT han establecido para clasificar a la educación superior.

#### 4.1.4 Modelo Pedagógico de la Universidad de El Salvador

Con relación al Modelo Pedagógico y el cumplimiento de este por medio de la actualización y refuerzo del conocimiento de los educadores universitarios donde el aprendizaje debe estar centrado en el estudiante, ser integrador y humanista a través de una visión flexible del currículo y que toma en cuenta las nuevas tecnologías para el proceso enseñanza-aprendizaje.

Este estudio confirmó que los docentes no están en sintonía para cumplir con lo establecido, más bien, aún se encuentran en las aulas esos docentes tradicionales donde el proceso se centra en ellos en sus niveles de superioridad, egocentrismo, egoísmo, altanería

y verticalismo, cualidades propias de la Escuela Tradicional, donde el docente ya lo sabe todo y el educando espera que le ilumine en el saber de forma pasiva.

De la misma forma, estos docentes están a la espera de que el estudiante reaccione de acuerdo con los estímulos enseñados y que su conducta sea sumisa trasladando el miedo en lugar del respeto, fundamentado en la memorización, haciendo a un lado los procesos lógicos del pensamiento, procurando la automatización por medio del condicionamiento como lo plantea la Teoría Conductista.

Casos excepcionales son aquellos casos identificados donde el docente innovador aplica métodos que motivan al estudiante, lo hacen reflexionar, les gusta participar del diálogo, no existen opiniones erróneas, impera el respeto, el trato equitativo y el aprendizaje se mide de diferentes formas, no exclusivamente a través de evaluaciones parciales.

Este tipo de docentes se caracteriza por ser innovador, pragmático y reconocer el esfuerzo del estudiante por aprender, lo cual está en sintonía comuna pedagogía imaginativa y creadora tal y como lo propone el Modelo Educativo de la UES.

Por otro lado, otro vacío identificado es que ni los docentes innovadores ni los docentes tradicionales están preparados para la integración de la tecnología en sus procesos de enseñanza, evidenciado por el deficiente uso de los recursos como sitios web, aulas virtuales, videoconferencias, entre otros, que manifestaron los estudiantes, que los mismos docentes reconocieron como una necesidad de formación y que no se identificó ningún proceso planificado para la aplicación de tecnologías educativas.

Otra pauta metodológica que tampoco se cumple es que los docentes tampoco han formado parte de procesos de desarrollo personal orientados a la obtención de postgrados de calidad, mucho menos en la formación didáctico-pedagógica ya sea organizados por la Unidad de Capacitación, o Departamento en el que ejercen o que se les dé un seguimiento del proceso formativo.

Caso totalmente contrario al enfocarse en los docentes innovadores, quienes están interesados en la formación constante y reconocen la importancia así como la necesidad son quienes se integran de forma efectiva en el Modelo Educativo de la UES y logran convertirse en facilitadores y favorecedores del aprendizaje, al motivar al estudiante

cuando se le permite la comunicación libre de sus ideas, la reflexión, la crítica, el análisis de la realidad, la creatividad, es decir que si bien es cierto que el docente guía el conocimiento, es el estudiante quien tiene el control sobre lo que aprende.

#### **4.2 Limitaciones en el proceso de investigación**

Entre las limitaciones con las que se enfrentó en la ejecución de este estudio, en primer lugar, se enuncia el limitado acceso que se tuvo a la información en la Unidad de Capacitación debido a las restricciones pronunciadas por las autoridades a nivel nacional producto del Estado de Emergencia Nacional emitido por decreto N° 593 vigente a partir de 14 de marzo de 2020 a causa de la pandemia del COVID-19.

Como consecuencia, las medidas adoptadas incluyeron una cuarentena restringida, por esta razón las visitas programadas para recolectar información en esta unidad fueron reducidas a dos, ya que el acceso por consecuencia también fue restringido en las instalaciones de la Facultad a partir de esa fecha. Dichas restricciones continuaron aún después de finalizada esta investigación.

En segundo lugar, la información solicitada en la Unidad de Capacitación no se encontró sistematizada de ninguna manera, por lo que se obtuvo documentación de forma limitada e inconclusa por la falta de un registro de los procesos de formación liderados por la Facultad debido al personal limitado que trabaja en la Unidad y a un inexistente registro de estos procesos.

De la misma forma, cuando se diseñó este estudio, tomando en consideración que la formación docente es un derecho amparado por la Ley Orgánica de la UES y que el encargado de velar por la formación permanente de todo el personal académico es el Vicerrector Académico, se esperaba identificar por medio de una política de capacitación los procesos formativos y que estos fueran de forma masiva, situación que se identificó que no ejecuta, lo cual contradice la Ley universitaria.

Otro factor que limitó este estudio fue el acceso a la información generada en la Unidad de Capacitación la cual fue limitada, no porque la coordinación dificultara, más bien porque para visitar el lugar se tenían que adecuar al tiempo al de las personas que resguardan la unidad, y al final se perdió contacto con la coordinación.

Con respecto al docente, la información sobre los procesos de formación y formación continua no se pudieron verificar por su limitada participación de estos, ya que, al planificar la investigación, se consideró que se cumplía lo normado por la Ley Orgánica y que por ende estos eran incluidos en procesos de forma masiva; sin embargo, las participaciones van desde ninguna hasta tres por año.

Finalmente, la dificultad para programar entrevistas de forma virtual, debido a la nueva realidad que transformó la forma de sociabilizar: videoconferencias, sobre todo coordinar con los docentes fue un proceso que llevó a posponer en ocasiones las entrevistas y en alguna oportunidad a cancelarla para realizar el llenado tipo encuesta debido a la falta de conocimiento que se tenía sobre el uso de las tecnologías.

### **4.3 Hallazgos**

De acuerdo con los datos obtenidos, con relación a las entrevistas grupales efectuadas a los estudiantes, las entrevistas individuales dirigidas a los docentes y la recolección de datos por medio de la ID en la Unidad de Capacitación se obtuvo que:

#### **4.3.1 Estudiantes**

Se entrevistaron en la modalidad virtual a 32 estudiantes de seis carreras distintas, 22 del sexo femenino y 10 masculinos, con una media de edad de 28.5 años y quienes cursaban entre el cuarto, quinto año de la carrera, egresados y/o tesistas, se definió estudiantes de esos niveles por dos razones: en primer lugar, porque estos estudiantes ya se encontraban cursando sus estudios durante el año 2015 y el año 2019.

Otra de las razones fue debido al nivel de avance de estudios en su carrera se consideró que ya contaban con la experiencia necesaria para describir cómo es ser estudiante en las aulas de la Facultad de Ciencias y Humanidades.

Las entrevistas fueron de utilidad para identificar materias y docentes que por carrera fueron señalados como los que aplican un método más amigable es decir los innovadores (Ver Tabla 1) y los que peor lo aplicaron, es decir los docentes tradicionales (Ver Tabla 3), en total fueron señaladas 19 materias donde el aprendizaje fue el mejor impartidas por 20 docentes innovadores. En contraparte de 18 materias y 20 docentes donde el aprendizaje fue con base en cualidades de la enseñanza de la Escuela Tradicional.

Por su parte, los docentes innovadores se caracterizaron por el hecho de ser estratégicos o de haber utilizado “buena metodología” durante las clases, así como por trabajar con alguna de las 10 cualidades restantes señaladas en la siguiente tabla:

**Tabla 1**

*¿Por qué considera que en esta cátedra la experiencia de aprendizaje fue innovadora o diferente a la tradición?*

Cualidad del docente innovador	%
Dinámico	6%
Participativo	2%
Respetuoso	2%
Comunicación	6%
Honestidad	2%
Estratégico	56%
Practicidad	12%
Accesibilidad	4%
Motivador	4%
Responsable	4%
Organizado	2%
TOTAL	100%

*Fuente:* elaboración propia con base en los resultados de la investigación

Otro elemento que destacó por la forma en que los docentes imparten sus enseñanzas fue que los estudiantes consideraron que los innovadores docentes demostraron tener los conocimientos más adecuados para impartir la asignatura y que a su vez trabajó acorde con métodos que les motivaron el aprendizaje.

En este sentido, también destacaron la importancia de la ética y el sistema de evaluación. Cabe mencionar que a pesar de ser los docentes que más destacaron, se evidencia que no todos promovieron el uso de la tecnología en sus clases, pero hay que recordar que la UES, a nivel general, no se caracteriza por contar con tecnología de vanguardia para el uso del aprendizaje, por lo tanto, el uso de las TIC se relega a un nivel básico de aplicación:



**Tabla 2***Desempeño del docente en el aula*

Desempeño del docente	Sí%	No%
El docente aplicó un mejor sistema de evaluación	91%	9%
El docente fue ético y manejó relaciones respetuosas	96%	4%
El docente promovía el uso de las TIC	66%	34%
El docente planificaba sus clases	100%	0%
El docente dispuso de la capacidad para hacer las clases interesantes y motivadoras	100%	0%

*Fuente:* elaboración propia con base en los resultados de la investigación

También, se identificó qué método pedagógico fue el más utilizado por los docentes innovadores y el más utilizado por los docentes tradicionales (Ver ANEXO N° 2 Gráfico 6 y Gráfico 7). El propósito fue identificar las teorías pedagógicas presentes en la práctica de los docentes de la Facultad referida, con cuales de estas los estudiantes consideraron aprendieron más durante el curso de sus clases con los docentes señalados (Ver ANEXO N° 1, Tabla 7) y contrastar qué tan apegados están los docentes al modelo pedagógico estipulado por la UES, por lo tanto, aplicable en la Facultad estudiada.

Con los innovadores docentes, en un 100%, los estudiantes tuvieron la oportunidad de expresarse, razonar el conocimiento, se sintieron en libertad de opinar y se permitió la discusión sobre el conocimiento, elementos característicos de la Pedagogía Crítica. Asimismo, los resultados reflejaron que algunos educadores que combinaron el proceso con elementos de la Teoría Conductista, aunque mínimo, sobre todo es cuando los estudiantes deben hacer exactamente lo que el “docente espera” que se reflejó en un 47% de respuestas, una situación característica de cuando se dictan instrucciones.

Mientras tanto, los elementos característicos de la Escuela Tradicional tuvieron menos tendencia en los procesos de aprendizaje aplicados por estos docentes, por ejemplo, cuando se le consultó si estos docentes eran los únicos que tenían derecho a la palabra durante la clase la respuesta fue un 0%, igual manera los estudiantes no se sintieron en un estatus de inferioridad antes el docente, a lo cual solo un estudiante dijo haberse sentido que en alguna ocasión se sintió inferior.

Caso contrario ocurrió con los docentes tradicionales ya que se evidenció el uso de elementos de los tres métodos pedagógicos en el proceso enseñanza-aprendizaje con enfoque pedagógico tradicional y el enfoque pedagógico conductual.

En estos casos, la respuesta que más destacó fue si “El docente dice lo que se debe hacer, da instrucciones” la cual totalizó un 91% de las veces así fue, le sigue si “El docente espera a que el estudiante haga lo que él/ella dice, entre el Sí y el A veces totalizan un 93% de veces, en tercera posición destaca la respuesta sobre si “El estudiante debe hacer lo que le dicen sin preguntar” con un total de 84%, también los estudiantes dijeron con un 69% que “El docente era el único que tenía derecho a la palabra en clase y en un 81% no se sintieron libres de opinar en clase y en un 66% tampoco podían hablar y expresar su opinión sobre lo que el docente decía.

Para identificar los motivos que llevaron a definir por el método pedagógico a los docentes tradicionales se consultó ¿Por qué considera que esa materia fue en la que peor adquirió sus conocimientos? En total se realizaron 12 los señalamientos:

**Tabla 3**

*Cualidades del docente con quien la experiencia de aprendizaje fue más tradicional*

Cualidad del docente tradicional	%
Desorganizado	11%
Teórico	4%
Verticalista	40 %
Desmotivador	9%
Inaccesible	16%
Prepotente	4%
Acosador	6%
Antiético	4%
Egocéntrico	2%
Altanero	2%
Subjetivo	2%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>

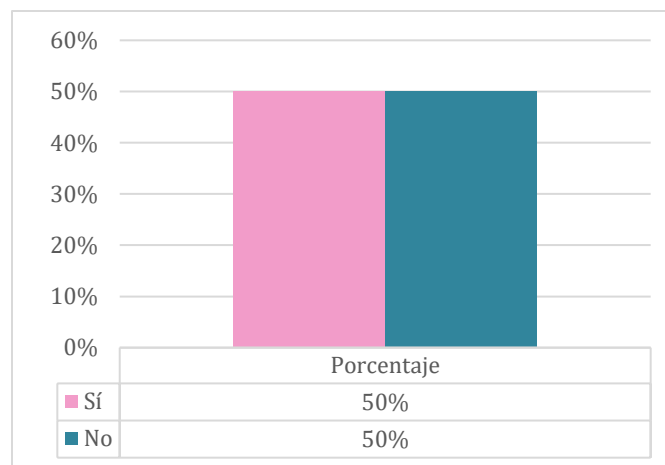
*Fuente:* elaboración propia con base en los resultados de la investigación

En la tabla, el mayor problema fue el hecho de ser verticalista (elemento propio de la Escuela Tradicional) con una incidencia del 40%, le sigue con un 16% ser inaccesible y con 9% el ser desmotivador. En menor escala es preocupante que entre los señalamientos se denuncie acoso (6%), y el hecho de ser desorganizado (11%)

Otro punto que se quiso indagar fue si los estudiantes sabían si estos docentes han recibido algún proceso de capacitación para mejorar la calidad de sus enseñanzas, estos dijeron que en un 50% sí sabían que recibe algún tipo de formación y el otro 50% dijo desconocer:

## Gráfico 2

*¿Tiene conocimiento si los docentes de la carrera que usted cursa reciben algún tipo de formación para mejorar sus competencias?*

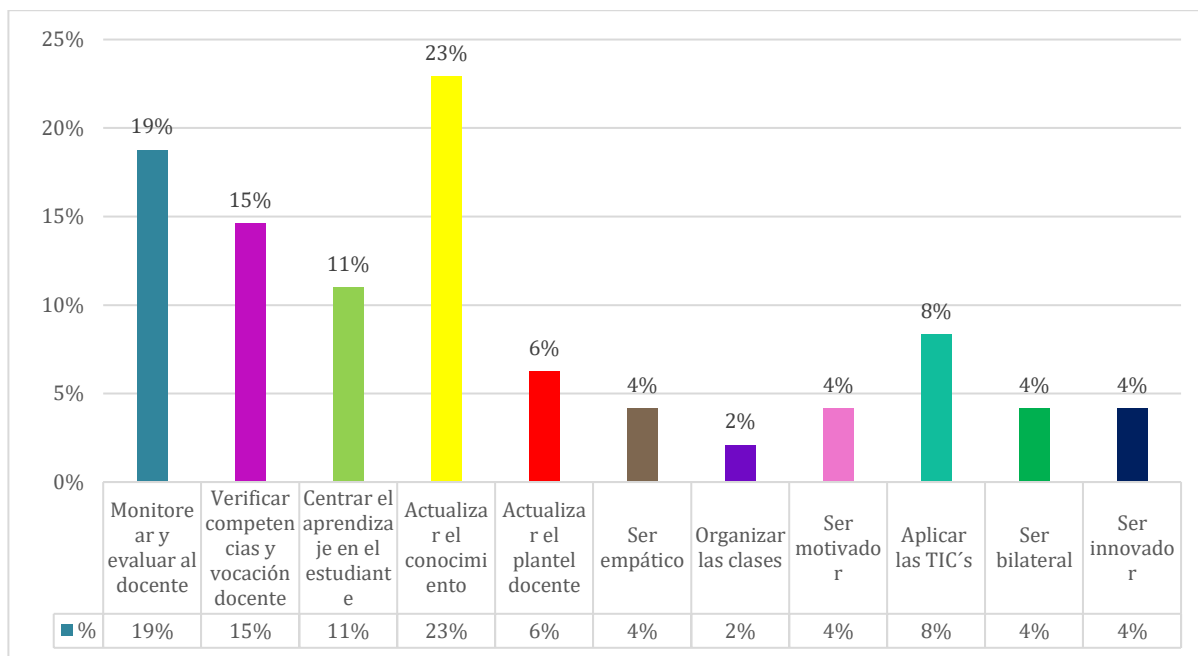


*Fuente:* Elaboración propia con base en los resultados de la investigación

Para promover mejoras en la calidad de los docentes, los estudiantes realizaron 11 sugerencias de las cuales las más destacadas fueron “actualizar el conocimiento del docente” con un total de incidencias del 23%, en segundo lugar solicitan “monitorear y evaluar al docente” con un 19%; en tercer lugar peticionan “verificar las competencias y vocación docente” en un 15% y con un 11% que se “centre el aprendizaje en el estudiante”:

### Gráfico 3

*Sugerencias realizadas por los estudiantes para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje implementados por los docentes.*

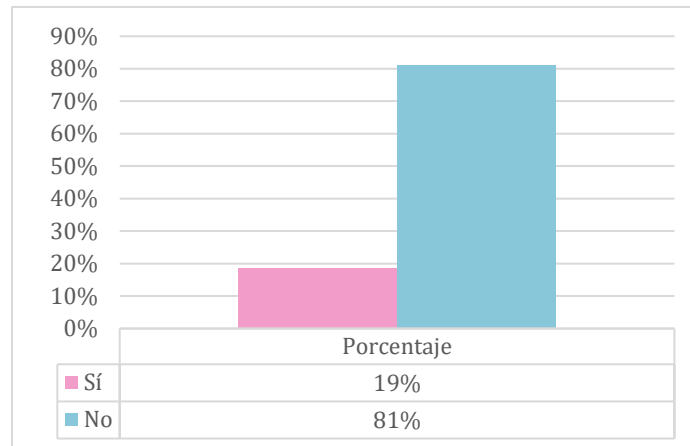


*Fuente:* elaboración propia con base en los resultados de la investigación

Finalmente, las situaciones de carácter negativo con las que se enfrentaron los estudiantes, producto de aplicar métodos relacionados con la Escuela Tradicional y la Teoría Conductista, tuvieron sus repercusiones, por lo que en un 81% los estudiantes desaprobaron de forma general el proceso de enseñanza-aprendizaje que se brinda en las aulas de la Facultad de Ciencias y Humanidades:

#### Gráfico 4

*Conformidad sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza recibido*



*Fuente:* elaboración propia con base en los resultados de la investigación

#### 4.3.2 Docentes

Para contrastar e identificar un perfil docente así como las opiniones de estos fueron entrevistados nueve docentes que impartieron clases en seis carreras de la Facultad de Ciencias y Humanidades entre los años 2015 y 2019: cinco mujeres y cuatro hombres: dos de la Licenciatura en Periodismo; dos de la Licenciatura en Lenguas Modernas especialidad francés e inglés, subespecialidad de Relaciones Públicas; dos de la Licenciatura en Educación Física, Deportes y Recreación; uno de la Licenciatura en Ciencias de la Educación; uno de la Licenciatura en Trabajo Social; y uno de la Maestría en Formación para la Docencia Universitaria.

En estos casos, no necesariamente fue destacado que se encontraran activos a la fecha de esta investigación, lo que se tomó en consideración fue que tuvieran la disponibilidad de participar y de brindar la información.

La forma de contratación tampoco fue un elemento que generó alguna diferencia entre los procesos de formación y la participación, sin embargo, la muestra fue diversa de la siguiente manera: de ellos uno era contratado por tiempo adicional, uno por contrato permanente, tres por hora clase, uno hora clase Ad-Honorem, uno contratado a tiempo completo, uno como profesional permanente y uno más contratado por Ley de Salario.

Igualmente, cinco de los entrevistados son graduados de licenciatura, tres de maestría y dos de doctorado. La media de experiencia como profesional en su formación es de inicial 7.78 años, como docente es de 15.89 años y trabajando en la Facultad de Ciencias y Humanidades (FCCHH) es de 11.67 años.

Todos los docentes confirmaron que han recibido algún tipo de proceso formativo para reforzar los conocimientos ya aplicarlos en el aula en el periodo entre el año 2015 y el 2019, pero no todos han sido convocados ya sea por la Facultad en estudio o Departamento donde ejercen, de los nueve docentes dos nunca han sido convocados a ningún proceso, tres fueron convocados ya sea por la Facultad o Departamento, otros tres únicamente han formado parte de proceso organizados por su Departamento y uno más ha participado únicamente una vez de los organizados por la Facultad de CCHH.

De los docentes que formaron parte alguna vez de estos procesos manifestaron que cuando fueron invitados sus expectativas fueron las de reforzar el conocimiento, tener herramientas para mejorar, tener la competencia para afrontar las clases, formar parte de las actividades de la Facultad y aprender un nuevo lenguaje.

No obstante, sus expectativas no se cumplieron, esto generado por diversos factores, como que no se culminaran los procesos, la organización y la falta de seguimiento de estos y la opinión de estos fue sentirse decepcionados, que no existe organización en su planificación y desarrollo, no existe un diagnóstico, no hay un seguimiento del proceso formativo, sin embargo, pueden mejorar y únicamente un docente afirmó que son “excelentes”.

Sin embargo, los docentes coincidieron en un 100% que los procesos de formación continua (en forma general) son importantes y necesarios por diversos factores: lo aplica en su conocimiento, porque refuerzan el conocimiento como docente, porque son conocimientos que sirven para la vida, para atender mejor al estudiante. También, porque pueden usarlo tanto para las clases y el trabajo, porque les permite tener conocimientos especializados, planificar, organizarse, ejecutar y evaluar mejor la clase.

Entre tanto, los procesos de formación en los que han sido convocados como siete docentes, a pesar de que no ha sido convocatorias masivas, y de que no están

completamente satisfechas sus expectativas en estos, cinco dijeron que el conocimiento adquirido lo suelen replicar en clase, uno más lo aplica en otras actividades que participa por ser docente; adempero, hubo un docente que señaló que no se le ha presentado la oportunidad de aplicar su competencia adquirida lo cual significa de que fue un conocimiento adquirido fuera de sus parámetros como docente:

**Tabla 4**

*¿Dónde aplica el docente el conocimiento adquirido en los procesos de formación que ha participado?*

¿Cómo pone en práctica el conocimiento adquirido o reforzado?	Cantidad	%
Lo aplica en clases	5	72%
Lo aplica en otras actividades	1	14%
No se le ha presentado la oportunidad	1	14%
Total	7	100%

*Fuente:* elaboración propia con base en los resultados de la investigación

Con relación a las modalidades en las que los educadores han recibido los conocimientos en los procesos de formación, ocho participaron de procesos ejecutados a través de la enseñanza tradicional (incluyendo los que han cursado fuera de la Facultad en estudio) y solo uno dice que ha podido formarse en los tres tipos de enseñanza: presencial, a distancia y semipresencial.

Esto quiere decir que en ningún momento se previó fomentar el aprendizaje a distancia o semipresencial, un hecho al que se le restó importancia sobre todo por el uso de las TIC en los procesos formativos; por lo tanto, se puede decir que no se les motivó a los docentes el uso de estas. Como resultado, el desconocimiento en su uso quedó en evidencia en situaciones que los estudiantes manifestaron (en algunos casos) durante la recolección de datos realizada en periodo de cuarentena donde las clases fueron al 100% a distancia ni durante el año 2020 y que esta situación creó mayor complejidad en los procesos.

A pesar de todas estas circunstancias expuestas por los docentes, aseguraron que se sienten motivados para asistir a los procesos de formación que se planifiquen y de los cuales sean tomados en cuenta, es decir que los docentes sí están en la disposición de continuar formándose.

Asimismo, los nueve los educadores no descartaron la importancia que tiene la obtención de conocimiento de forma constante, esto debido a que se refuerzan diversas competencias que pueden replicar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo cual conlleva a trabajar acorde con los nuevos conocimientos y con las necesidades que se generan en una sociedad cambiante, por lo tanto, es un beneficio constante hacia el estudiante.

También, se identificó cómo se autoevalúa el docente sobre los conocimientos que posee al preguntarles y las valoraciones sobre su juicio personal al consultarles si ¿Considera que tiene todo el conocimiento necesario para ejercer la docencia?

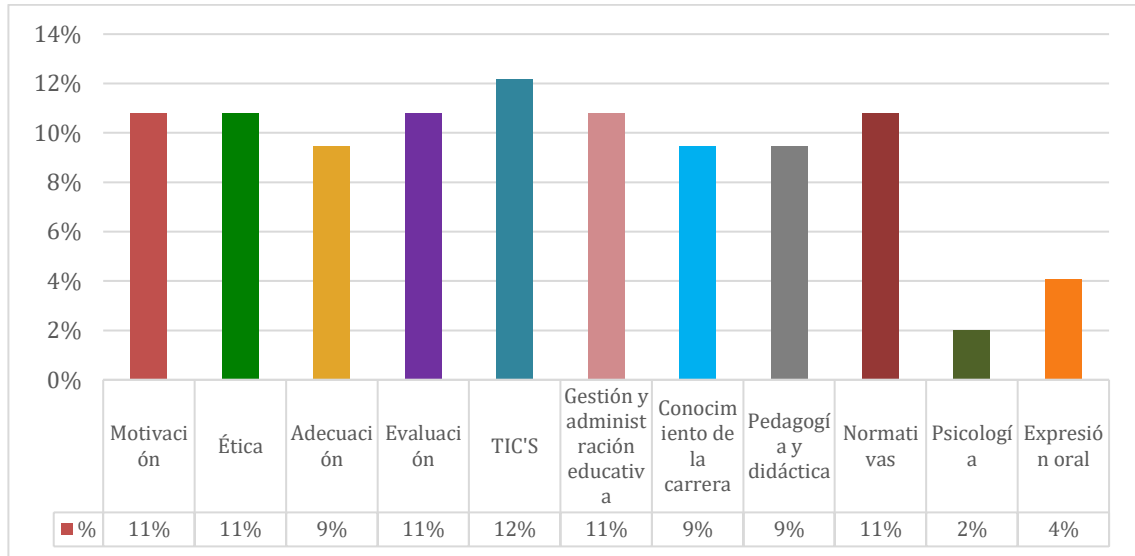
Esta pregunta reflejó un estado de conciencia bastante objetivo ya que lo nueve dijeron que no tienen todo el conocimiento para dar clases, eso se interpretó como el nivel de conciencia personal sobre sus competencias y que reconocen que tienen que continuar formándose y aprendiendo y para entender sobre los vacíos de conocimiento que consideraron necesarios subsanar, se les consultó sobre cuales temáticas se debe fortalecer las competencias de las cuales identificaron 11.

En un 12% dijo que se debe reforzar el uso de la tecnología y con un 11%, creen que se debe fortalecer el conocimiento sobre la motivación, evaluación, la ética, gestión y administración educativa:



## Gráfico 5

*Conocimiento que se debe fortalecer en los docentes*



*Fuente:* elaboración propia con base en los resultados de la investigación

Finalmente, un elemento importante que se definió fue el concepto de “libertad de cátedra” (Ver ANEXO N° 1, Tabla 8) e identificar en qué consiste para el docente, esto por ser un principio pedagógico enunciado en el Modelo Educativo de la UES puesto que a través de ese lineamiento “se buscaba garantizar que existiese la mayor cantidad posible de corrientes de pensamiento y tendencias sin censuras ni prejuicios” (Glover de Alvarado, 2014, p. 8). De la misma manera se definió qué no consideran que sea la libertad de cátedra estos docentes.

Para los profesores está claro que el concepto desde su perspectiva converge en centrarse en el estudiante, en su aprendizaje, la adecuación, el respeto, los derechos del educando y el criterio para impartir contenidos con base en la realidad y la innovación. Igualmente, manifestaron lo que no es, esto reflejó que los educadores entienden el concepto y se entiende que comprenden que la libertad de cátedra no significa violentar el derecho del estudiante o hacer cambios de forma antojadiza.

Esta información permitió identificar que el docente reconoce necesidades de reforzar diversas áreas del conocimiento, también vacíos en procesos formativos, inexistentes

iniciativas para cumplir con lo estipulado por Ley a fin de darle cumplimiento al Modelo Pedagógico parte de las autoridades de las Escuelas, Departamentos o de la misma Facultad.

#### 4.3.3 Unidad de capacitación

La Unidad de Capacitación se encarga de planificar y desarrollar procesos formativos para el personal docente y administrativo de la Facultad de Ciencias y Humanidades. En sus registros únicamente se identificaron entre los años 2015 y 2019 en los que se fortalecieron a los participantes en 10 temáticas:

Institución del uso de la Gramática Española en los procesos de formación de las personas sordas, Cursos de LESSA nivel básico, Cursos de LESSA nivel básico: Módulo básico dirigido a empleados y al personal administrativo, Cursos de LESSA nivel básico: Módulo intermedio y conversación; Capacitaciones en salud mental: a) Autocuidado emocional, Capacitaciones en salud mental: b) Resiliencia. Programación Neurolingüística, Taller de aula virtual para las clases presenciales, Evaluación por competencias en el aula fase II y Estrategias de motivación para el aprendizaje (Curso abierto).

Todos estos procesos fueron impartidos en con base en elementos característicos de la Escuela Tradicional (Ver ANEXO N° 1, Tabla 10). Los participantes que se lograron identificar en los registros fueron un total de 222 profesores universitarios, equivalente a una participación de 44 docentes por año.

Los tipos de formación identificados fueron únicamente en cuatro: cinco cursos, un panel-fórum y uno más ejecutado como taller, de los demás no se tiene constancia, por tal motivo, destacó el hecho de que esta información no ha sido resguardada de forma sistemática que facilite el acceso a ella o la documentación de los procesos; debido a esto, al obtener datos inconclusos, no se lograron responder las interrogantes expuestas en las preguntas guías, lo cual evidencian un vacío en la regularidad de los procesos de formación y esta inexistente sistematización no permite organizar seguimientos.

Es decir que no hay evidencias de que los procesos tienen una secuencia formativa, tampoco lo hay sobre la participación de los profesores universitarios, ya que lo detallado únicamente permite identificar participaciones limitadas.

Por la misma falta de información, no se obtuvo los registros de las cualidades que debió presentar previamente el docente que formó parte de estos procesos (a manera de diagnóstico), tampoco se identificó algún tipo de clasificación de acuerdo con el tipo de contratación del docente que fuera un factor relevante en la participación de estos.

Otros datos que no se pudieron comprobar en su totalidad fueron los objetivos de aprendizaje ya que no en todos los procesos formativos se especificaban qué se pretendía alcanzar con la participación. Asimismo, no se logró identificar algún tipo de resultados sobre dichos procesos y mucho menos se tienen registros de algún tipo de seguimiento de los que participaron de estos.

Con todo lo develado, a pesar de que es evidente de que existen vacíos entre el deber ser del profesor universitario de la UES en contraste con la realidad que pudieran ser superados con los procesos de formación continua, con la aplicación de lo establecido en el Modelo Educativo y tomando en cuenta las vivencias de los estudiantes, no se identificó algún tipo de proceso que se apegara a lo antes expuesto.

En este caso, la investigación para identificar los procesos de formación ejecutados por la Unidad de Capacitación de la Facultad en estudio es inconclusa debido a la limitada información a la que se tuvo acceso.

## CONCLUSIONES

Tras los resultados obtenidos en este estudio, se concluye que:

1. La inexistente información en la Unidad de Capacitación no permitió dar una respuesta a las preguntas guías de esta investigación, por lo tanto, los resultados se enfocaron en las respuestas generadas por los docentes y los estudiantes.
2. La Unidad de Capacitación no ha desarrollado suficientes procesos formativos que apoyen a la labor integral del docente, de acuerdo con los datos obtenidos en la investigación.
3. Aún se enseña en las aulas con cualidades de la Escuela Tradicional y de la Teoría Conductista, a pesar de la propuesta elaborada en el Modelo Educativo de la Universidad donde se establece que los métodos deben ser activos, humanistas.
4. La formación que los docentes han recibido, a pesar de no ser en su totalidad a través de programas dirigidos por la Facultad, Escuela o Departamento, si tienen incidencia en la forma en la que ejecutan sus procesos enseñanza-aprendizaje, ya que adquieren o refuerzan competencias sobre conocimiento específico.
5. No se puede identificar puntos de mejora en los docentes si no se ejecutan procesos de formación sistematizados y con el debido con seguimiento.
6. Aunque la formación docente está establecida por la Ley Orgánica de la UES, las autoridades no han ejecutado programas o proyectos sistematizados, ni con la regularidad esperada para cumplir con lo normado en el Modelo Pedagógico.
7. Los procesos de formación docente de la referida facultad no son diseñados precisamente para suplir necesidades pedagógicas, más bien para cumplir con programaciones establecidas por la Unidad de Capacitación, Escuela o Departamento.
8. Los procesos de formación docente no tienen un seguimiento porque no se diseñan de forma sistemática y ordenada en el tiempo.
9. Las autoridades de la Facultad de Ciencias y Humanidades han limitado el desarrollo del personal docente al no proponer políticas que permitan fortalecer

las competencias pedagógicas, didácticas, motivacionales, éticas y metodológicas del profesor universitario.

10. Los procesos formativos para los docentes que son ejecutados por la Unidad de Capacitación no están diseñados con base en el Modelo Pedagógico y Educativo de la UES ya que no se identificó en sus líneas de trabajo las prioridades que esta establece, la tendencia es la de suplir necesidades inmediatas y no a largo plazo.
11. Los procesos formativos docentes no deben estar enfocados únicamente al aprendizaje en pedagogía y didáctica también se debe pensar en reforzar conocimientos para la vida como la ética.
12. Tener un cúmulo de experiencia formativa no exime a los docentes de ser catalogados como tradicionales debido a las características enunciadas por los estudiantes durante la investigación.
13. Los docentes están interesados en formarse en diversos saberes como la motivación en el aula, ética, didáctica, TIC y pedagogía para aplicarlos durante los procesos de enseñanza-aprendizaje.
14. Se excluye la experiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje que vive el estudiante para la formulación de los programas de formación docente.
15. No existe una coordinación entre las autoridades de la Facultad de Ciencias y Humanidades, con la Unidad de Capacitación Docente y de los Departamentos o Escuelas para diseñar procesos formativos para los profesores universitarios ni para seleccionar a los candidatos a participar.
16. Únicamente se ejecutan procesos formativos para docentes de forma presencial, excluyendo otras modalidades como la semipresencial o la a distancia que facilitan la participación por la flexibilidad de las jornadas.

## **RECOMENDACIONES**

Por los resultados obtenidos en esta investigación, se realizan las siguientes sugerencias dirigidas a las autoridades competentes de la Facultad de Ciencias y Humanidades, las cuales se extienden a las autoridades de la Universidad de El Salvador:

1. Diseñar procesos de formación que apoyen la labor integral del docente, trabajando de acuerdo con necesidades y en conjunto con las Escuelas y Departamentos de la Facultad estudiada.
2. Diseñar procesos de formación que estén sistematizados, que permitan al docente ser más humanista, reflexivos y críticos para cumplir con lo establecido en el Modelo Educativo de la UES.
3. Crear un sistema de seguimiento que permita tener registros de los procesos de formación, quienes participaron, fechas, objetivos para continuar diseñando procesos para que sean continuos.
4. Dar seguimiento a los docentes que participen en los diversos programas de formación a fin de verificar si fue efectiva o no el aprendizaje, corroborar si lo aplica en el aula y si transforma conductas.
5. Crear una política de formación continua que apoye la planificación de la Unidad de Capacitación y que permitan fortalecer las competencias pedagógicas, didácticas, motivacionales, éticas y metodológicas.
6. Ejecutar planes de formación continua con relación a las necesidades expuestas en este estudio como lo son cambios en la aplicación de métodos educativos en la práctica docente y en las características identificadas en los docentes tradicionales para dar cumplimiento al Modelo Pedagógico y Educativo de la UES.
7. Recopilar periódicamente las necesidades de formación que los docentes consideran reforzar, debido a que la realidad es cambiante por lo tanto el conocimiento específico y la tecnología sufren modificaciones.
8. Diseñar procesos formativos docentes con diversos enfoques, no centralizados en pedagogía y didáctica, también se deben diseñar en otros conocimientos como la ética, inclusión, legislación universitaria y administración educativa.

9. Valorar las cualidades y aptitudes del docente para la participación en procesos de formación, donde se tome en cuenta la experiencia, pero también la vocación para desarrollar esa cualidad.
10. Continuar realizando este tipo de estudios de forma anual para identificar nuevas razones por las que existen docentes innovadores, de acuerdo con las cualidades identificadas en la investigación, con el propósito de replicar las aptitudes, actitudes, conocimientos y formaciones de los profesores universitarios.
11. Recopilar periódicamente la percepción estudiantil sobre la forma en que se han ejecutado los procesos de enseñanza-aprendizaje a fin de identificar transformaciones en docentes identificados como tradicionales.
12. Ampliar las modalidades en los procesos de formación para facilitar el acceso y aumentar la participación para no delimitar únicamente a procesos presenciales, también se puede aprender de forma semipresencial o virtual.

## REFERENCIAS

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García Montejó, S., & Rojas Soriano, R. (mayo de 2015). Investigación Educativa, Abriendo puertas al conocimiento. *Convocación, revista interdisciplinaria de reflexión y experiencia educativa*. Obtenido de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20150610045455/InvestigacionEducativa.pdf>
- Álvarez, P. (18 de noviembre de 2017). Educación endurece los criterios para ser profesor y catedrático universitario. *El País*. Recuperado el 2020, de El País: [https://elpais.com/politica/2017/11/16/actualidad/1510853361\\_401632.html](https://elpais.com/politica/2017/11/16/actualidad/1510853361_401632.html)
- Álvarez-Gayou Jurgenson, J., Camacho y López, S. M., Maldonado Muñiz, G., Trejo García, C. Á., Olguín López, A., & Pérez Jiménez, M. (enero de 2014). La investigación cualitativa. *XIKUA*, 2(3). Recuperado el 24 de mayo de 2020, de Universidad Autónoma del Estado de México: <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/tlahuelilpan/n3/e2.html>
- Argueta Monteagudo, M., Martínez Silva, G. K., & Mejía Portillo, W. A. (diciembre de 2019). Análisis de la calidad de formación académica de los ingenieros industriales de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador. Santa Ana. Recuperado el 2020, de <http://ri.ues.edu.sv/id/eprint/20888/1/AN%C3%81LISIS%20DE%20LA%20CALIDAD%20DE%20LA%20FORMACI%C3%93N%20ACAD%C3%89MICA%20DE%20LOS%20INGENIEROS%20INDUSTRIALES%20DE%20LA%20FACULTAD%20MU.pdf>
- Barroso Ramos, C. (enero-abril de 2006). Acercamiento a las nuevas modalidades educativas en el IPN. *Innovación Educativa*, 5-16. Recuperado el 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179420843002.pdf>
- Cortés Rojas, G., & García Santiago, S. (2012). *Investigación documental*. Obtenido de Métodos de Investigación I: <https://hopelchen.tecnm.mx/principal/sylabus/fpdb/recursos/r125655.PDF>
- CSU. (junio de 2011). *Manual de Evaluación del Desempeño para el Personal Académico de la Universidad de El Salvador*. Obtenido de <http://www.fia.ues.edu.sv/quimica/archivos/leyesyreglamento/ReformasalReglamentodeGestio%cc%81nAcademico-AdministrativodelaUES.pdf>
- De Zubiría Samper, J. (2006). *Los modelos pedagógicos, hacia una pedagogía dialogante* (2a Edición ed.). Bogotá, Colombia: Coopertativa Editorial



- Magisterio. Obtenido de <https://www.institutomerani.edu.co/noticias/hacia-una-pedagogia-dialogante.pdf>
- Díaz Bravo, L., García, T., Martínez Hernández, M., & Varela Ruiz, M. (Julio-septiembre de 2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación Médica*, 2(7), 162-167. Recuperado el 06 de junio de 2019, de <http://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Fernández Marcha, A. (S.F.). *La evaluación de los aprendizajes en la universidad: nuevos enfoques*. Recuperado el 2020, de <https://web.ua.es/es/ice/documentos/recursos/materiales/ev-aprendizajes.pdf>
- Gárate Carrillo, M. I., & Cordero Arroyo, G. (abril de 2019). Apuntes para caracterizar la formación continua en línea de docentes. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 209-221. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243158860012>
- Glower de Alvarado, A. M. (2014). *Modelo educativo y Política y lineamientos curriculares de la Universidad de El Salvador Gestión 2011-2015* (1a Edición ed.). San Salvador, San Salvador, El Salvador: Editorial Universitaria (UES). Recuperado el 2020, de <http://www.transparencia.ues.edu.sv/sites/default/files/PDF/2%20Modelo%20Educativo%20y%20Pol%C3%ADticas%20y%20lineamientos%20curriculares%20de%20la%20Universidad%20de%20El%20Salvador%20Gesti%C3%B3n%202011-2015.pdf>
- Guzmán, J. C. (2011). La calidad de la enseñanza en la educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles Educativos*, XXXIII, 129-141. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13221258012>
- Hernández, A., Alberto, J., & Carpio, J. (noviembre de 2015). *Plan de capacitación docente y administrativo que contribuya a la acreditación de las carreras de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de El Salvador*. Recuperado el 06 de junio de 2019, de <http://ri.ues.edu.sv/id/eprint/9385/1/%E2%80%9CPLAN%20DE%20CAPACITACI%C3%93N%20AL%20PERSONAL%20DOCENTE%20Y%20ADMINISTRATIVO%20QUE%20CONTRIBUYA%20A%20LA%20ACREDITACI%C3%93N%20DE%20LA.pdf>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuatitativa, cualitativa y mixta. México: McGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES, S.A. de C. V.

- Herrera Fuentes, J. (17 de abril de 2010). *Métodos de Enseñanza-Aprendizaje*. Obtenido de Didáctica: <http://casanchi.org/did/metoea01.pdf>
- Hidalgo Vásquez, A. (octubre de 2016). *Anti perfil docente vs modelo curricular*. Recuperado el 2020, de Repositorio UES: <http://ri.ues.edu.sv/id/eprint/8125/>
- Jefatura del estado. (12 de abril de 2007). *Ley Orgánica 4/2007 de Universidades*. Recuperado el 2020, de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>
- Ley de Educación Superior (2004). Recuperado el 26 de junio de 2019, de <https://www.mined.gob.sv/educacionsuperior/documentos/Ley%20de%20Educa%20ci%20C3%B3n%20Superior%20Asamblea.pdf>
- Ley General de Educación (3 de junio de 2011). Obtenido de <https://www.mined.gob.sv/descargas/category/1287-leyes.html>
- Ley Orgánica de la Universidad de El Salvador (2001). Recuperado el 2019, de [http://www.transparencia.ues.edu.sv/ley\\_organica\\_ues](http://www.transparencia.ues.edu.sv/ley_organica_ues)
- López, M. (7 de abril de 2017). *¿Quiénes enseñan en la Universidad de El Salvador?* Recuperado el 29 de mayo de 2019, de InformaTVX: <https://informatvx.com/quienes-ensenan-en-la-universidad-de-el-salvador/>
- Martínez, N. (2011). Educación a Distancia en El Salvador, ¿Por qué no? *Científica* 9, 21-39. Recuperado el 22 de mayo de 2020, de <http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2174/1/2.%20Educacion%20a%20Distancia%20en%20El%20Salvador.pdf>
- Mas Torelló, Ó. (diciembre de 2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado*, 15(3), 195-211. Obtenido de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf>
- Medina Rivilla, A., & Mata, S. (2009). *Didáctica General*. Madrid: Pearson Educación.
- MINED. (2004). *Criterios de Evaluación*. San Salvador: Dirección Nacional de Educación Superior.
- OIT-UNESCO. (2016). *Recomendación de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente (1966) y Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior (1997)* (Edición revisada de 2016 ed.). Recuperado el 14 de septiembre de 2019, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000368902>

- Orosz, T. E. (2016). *Online versus on-ground: student outcomes and the influence of student engagement in a college success course*. Tesis doctoral, Rowan University, Departamento de Servicios Educativos y Liderazgo. Recuperado el 2020, de <https://rdw.rowan.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3343&context=etd&httpsredir=1&referer=>
- Ortiz Ocaña, A. (diciembre de 2013). *Modelos Pedagógicos y Teorías del Aprendizaje. ¿Cómo elaborar el modelo pedagógico de la institución educativa?* Colombia. Recuperado el 2019, de <https://www.researchgate.net/publication/315835198>
- Pinto Blanco, A. M., & Castro Quitora, L. (S.F.). Los modelos pedagógicos. (I. d. Tolima, Ed.) *Universidad Abierta* (7).
- Rodríguez Huerta, A. (9 de septiembre de 2020). *Modelo pedagógico tradicional: origen y características*. Obtenido de Psicología Educativa: <https://www.lifeder.com/modelo-pedagogico-tradicional/#:~:text=El%20modelo%20pedag%C3%B3gico%20tradicional%20tiene,era%20entrenar%20a%20los%20monjes.>
- Rodríguez, H. (s.f.). *Importancia de la formación de los docentes en las instituciones educativas*. Recuperado el 06 de junio de 2019, de Universidad Autónoma de Hidalgo: <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/huejutla/n9/e2.html>
- Rosas, E. (2018). *Facultad Multidisciplinaria de Occidente*. Recuperado el 01 de junio de 2019, de Secretaría General UES: [http://secretariageneral.ues.edu.sv/index.php?option=com\\_content&view=article&id=79&Itemid=122](http://secretariageneral.ues.edu.sv/index.php?option=com_content&view=article&id=79&Itemid=122)
- Tünnermann Bernheim, C. (2008). *Modelos educativos y académicos*. Managua, Nicaragua: Editorial Hispamer.
- Turpo Gebera, O. (15 de diciembre de 2013). Perspectiva de la convergencia pedagógica y tecnológica en la Perspectiva de la convergencia pedagógica y tecnológica en la. *Revista de Educación a Distancia* (N° 39). Recuperado el 2020, de <https://revistas.um.es/red/article/view/234261/179981>
- Turull, M. (2020). *Manual de docencia universitaria*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- UES. (s.f.). *Nuestra Universidad. A cerca de la UES*. San Salvador. Recuperado el 2020, de <https://www.ues.edu.sv/nuestra-universidad>

- UNESCO. (08 de enero de 2008). Estándares de competencia en TIC para docentes. *0.1*, 19. Londres, Inglaterra. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ulis/spa/index.shtml>
- UNESCO-UIS. (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011*. Montreal, Quebec, Canadá. Recuperado el 2021, de <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/glossary/educaci%C3%B3n-formal#:~:text=Educaci%C3%B3n%20institucionalizada%2C%20intencionada%20y%20planificada,sistema%20educativo%20formal%20del%20pa%C3%ADs.&text=La%20educaci%C3%B3n%20formal%20comprende%20esenci>
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist. *Psychology as the behaviorist*, 158. Obtenido de [https://books.google.com.sv/books?id=rzNJvbNj51EC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.sv/books?id=rzNJvbNj51EC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)

## **ANEXO N° 1. TABLAS**

**Tabla 5***Estudiantes de pregrado y postgrado matriculados durante el 2019, 2020 y 2021*

Facultades	Estudiantes matriculados				
	2019	2020		2021	
		PR	ED	PR	ED
Facultad de Medicina	5,609	5,065	0	487	0
Facultad de Ciencias Económicas	9,619	8,300	995	190	1,333
Facultad de Ingeniería y arquitectura	6,289	4,955	882	5,275	1,287
Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales	5,031	4,570	0	4,598	0
Facultad de Ciencias Agronómicas	1,636	1,401	162	1,503	173
Facultad de Química y Farmacia	986	908	0	839	0
Facultad de Odontología	600	582	0	662	0
Facultad de Ciencias Naturales y Matemáticas	2,526	1,473	920	989	937
Facultad de Ciencias y Humanidades	8,098	6,917	315	6,891	0
Facultad Multidisciplinaria Paracentral	2,220	2,123	0	2,019	0
Facultad Multidisciplinaria Occidente	8,893	8,328	0	8,495	0
Facultad Multidisciplinaria Oriente	7,339	7,280	0	8,244	0
<b>SUB TOTAL</b>		51,902	3,274	40,192	3,730
<b>TOTAL</b>	<b>58,846</b>	<b>55,176</b>		<b>43,922</b>	

*Fuente:* elaboración propia con base en los registros de matrícula del sistema Prometeo

**Tabla 6***Docentes contratados en la Facultad de Ciencias y Humanidades -2019*

Facultades	M	H	Total
Facultad de Ciencias y Humanidades	265	296	561
Docentes en Ley de Salarios	56	102	158
Contrato permanente	53	77	130
Otras formas de contratación	156	117	273
TOTAL			1,122

*Fuente:* elaboración propia con base en la información obtenida a través de la Unidad de Acceso a la Información de la UES

**Tabla 7***Docentes innovadores y docentes tradicionales*

Carrera	Cátedra en donde la experiencia de aprendizaje fue innovadora	Docentes innovadores	Cátedra la experiencia de aprendizaje fue más tradicional	Docentes tradicionales
Maestría en Formación para la Docencia Universitaria	Seminario de Teoría Pedagógica y Construcción del Conocimiento Seminario Gestión y Administración de la Educación Superior.	Maestra Gladys Paredes Maestra Marcela Hernández	Formación Didáctica de la Docencia Universitaria Investigación Acción Participativa	Mtro. Rafael Vásquez Guardado Mtra. María Lidia Diotrez
Licenciatura en Idiomas Modernos, especialidad inglés y francés, subespecialidad en Relaciones Públicas	Francés Intermedio Fonética Inglesa Expresión Oral en Francés Introducción a la Civilización Francesa	Licda. Rosa María Zepeda. Lic. Ricardo Fuentes Lic. Murcia Perdomo Licda. Margarita Ramírez Licda. Francisca Aguillón	Literatura Francesa I Teoría de la Comunicación I Fonética Francesa Inglés Intermedio Intensivo I	Lic. José Alfredo López Lic. Leonel Cálix Lic. José Miguel Lic. Miguel Carranza
Licenciatura en Periodismo	Estructura Sintáctica del Español Producción para Radio y TV Introducción al Periodismo	Dra. Rosa Cándida Dr. Roberto Pérez Licda. Beatriz Rosales	Investigación Periodística I Introducción a la Publicidad	Dra. Ángela Aurora Lic. Napoleón Rodríguez



Licenciatura en Ciencias de la Educación, especialidad Educación Física, Recreación y Deportes	Tenis de Mesa Natación II Investigación Educativa Natación I	Licda. Ana González Lic. José Miguel Rivas Lic. Santos Lucero. Lic. Ricardo Calles	Planeamiento Educativo Natación I Filosofía Anatomía	Lic. Santos Lucero Lic. Guenady Gálvez Lic. Héctor Dubón Lic. Bladimir Quintanilla Dr. Rafael Morales
Licenciatura en Trabajo Social	Psicología Social Metodología Operativa	Licenciada Eda Lovo Lic. Mara Inés Dávila	Técnicas de Redacción Metodología Operativa Lógica Movimientos Sociales	Lic. Odín Godoy, Lic. Miguel Gutiérrez Lic. Milián Cubás Dr. Alirio Wilfredo Henríquez Lic. Luis Monge
Licenciatura en Ciencias de la Educación	Evaluación educativa Psicología educativa Multimedios	Lic. Javier Vladimir Quintanilla La Licda. Susana Quintanilla Lic. Reynaldo Carrillo	Métodos de investigación Filosofía Educativa	Doctor Renato Noyola Lic. Rafael Girón Asencio
TOTAL	19	20	18	20

*Fuente:* elaboración propia con base en los resultados de la investigación

**Tabla 8**

*¿Qué entienden los docentes por libertad de cátedra?*

¿Qué es la Libertad de Cátedra?	¿Qué no es?
Uso de herramientas para mejorar el aprendizaje	Disponer al antojo
Saber utilizar mis herramientas. No ser autoritaria, respetar a los alumnos, no acosar, ni humilla	Llegar a hacer lo quiera
Es la facultar de adecuar el programa a como uno considere apropiado	Que no me pueden decir nada y hago lo que quiero.
Tienen que ver con los mismos derechos de libertades y expresión y conocimiento, y está determinado para un docente libre pensador que tenga la capacidad de reconocer los conocimientos para ponerlos en diálogo	Libertinaje de cátedra
Libertad de escoger los materiales y la forma de enseñar	Libertinaje de cátedra
Es sinónimo de innovación	Aprovechar para montar acciones en el aula fuera de la ética y de lo que conlleva el aprendizaje.
Es aquel espacio de decisión que tiene el docente para resolver algunas situaciones que se presenten	Imponer
Libertad de cátedra es que el o la docente tiene la autonomía de elegir las estrategias para trabajar con sus estudiantes de acuerdo con las necesidades de éstos	Cambiar el currículum a su antojo
Es que puedo adecuar mis contenidos con base en la realidad que tengo con los que están en formación.	arbitrario con los estudiantes, muchas veces si no haces tal cosa te quedas a cero

*Fuente:* elaboración propia con base en los resultados de la investigación

**Tabla 9***1. Procesos de formación docente entre 2015 y 2019*

N°	Nombre del proceso formativo	Escuela, Departamento o Facultad beneficiada	Objetivos	Lugar
1	Institución del uso de la Gramática Española en los procesos de formación de las personas sordas	Representantes de las 12 Facultades que conforman la Universidad	<p>1. Alcanzar un consenso con las Asociaciones de las Personas Sordas, el CONAIPD, el MINED, y los Centros de Estudio sobre el uso de la gramática española de los procesos de formación de las personas sordas, a fin de superar las dificultades de aprendizaje y lograr la igualdad de oportunidades educativas a dichas personas.</p> <p>2. Organizar una red académica de Instituciones Educativas que atienden a la población sorda, para compartir investigaciones, estrategias y avances sobre la atención de calidad a dicha población</p>	Auditorium 4 y aulas de Escuela de Maestría
2	Cursos de LESSA nivel básico			
3	Cursos de LESSA nivel básico			
4	Módulo básico dirigido a empleados y al personal administrativo			
5	Módulo intermedio y conversación			
6	Capacitaciones en salud mental: a)Autocuidado emocional		Conceptualizar la salud como derecho humano y social, articulando herramientas teóricas y prácticas desde el enfoque de la salud	

7	Capacitaciones en salud mental: b) Resiliencia		Conceptualizar la salud como derecho humano y social, articulando herramientas teóricas y prácticas desde el enfoque de la salud	
8	Programación Neurolingüística		Mejorar la comunicación de las relaciones interpersonales, creando una automotivación para generar confianza transformando situaciones vitales	
9	Taller de aula virtual para las clases presenciales		Desarrollar competencias para el uso de la plataforma virtual como apoyo de las clases presenciales	
10	Evaluación por competencias en el aula fase II		Potenciar la evaluación formativa para la aplicación y práctica en las aulas de estudio	
11	Estrategias de motivación para el aprendizaje (Curso abierto)		Actualizar los conocimientos sobre las herramientas utilizadas en el aula para la motivación del aprendizaje	
<i>Fuente:</i> elaboración propia con base en los resultados de la investigación				

**Tabla 10***2. Procesos de formación docente entre 2015 y 2019*

N°	Nombre del proceso formativo	Fecha en la que se impartió	Tipo de formación	Modalidad de enseñanza	Resultados	Observaciones
1	Institución del uso de la Gramática Española en los procesos de formación de las personas sordas	Viernes 13 de marzo de 2015 (9 horas)	Panel-fórum	Presencial	Comparación con lo propuesto	Proyecto con fecha del 3 de febrero de 2015
2	Cursos de LESSA nivel básico	1 de junio al 29 de septiembre de 2017	Curso	Presencial		
3	Cursos de LESSA nivel básico	20 de abril a 27 de julio de 2018	Curso	Presencial		
4	Cursos de LESSA nivel básico: Módulo básico dirigido a empleados y al personal administrativo	03 de julio al 27 de julio de 2017	Curso	Presencial		
5	Cursos de LESSA nivel básico: Módulo intermedio y conversación	05 de abril al 5 de junio de 2018	Curso	Presencial		
6	Capacitaciones en salud mental: a)Autocuido emocional	30 de enero de 2019		Presencial		
7	Capacitaciones en salud mental: b) Resiliencia	31 de enero de 2019		Presencial		

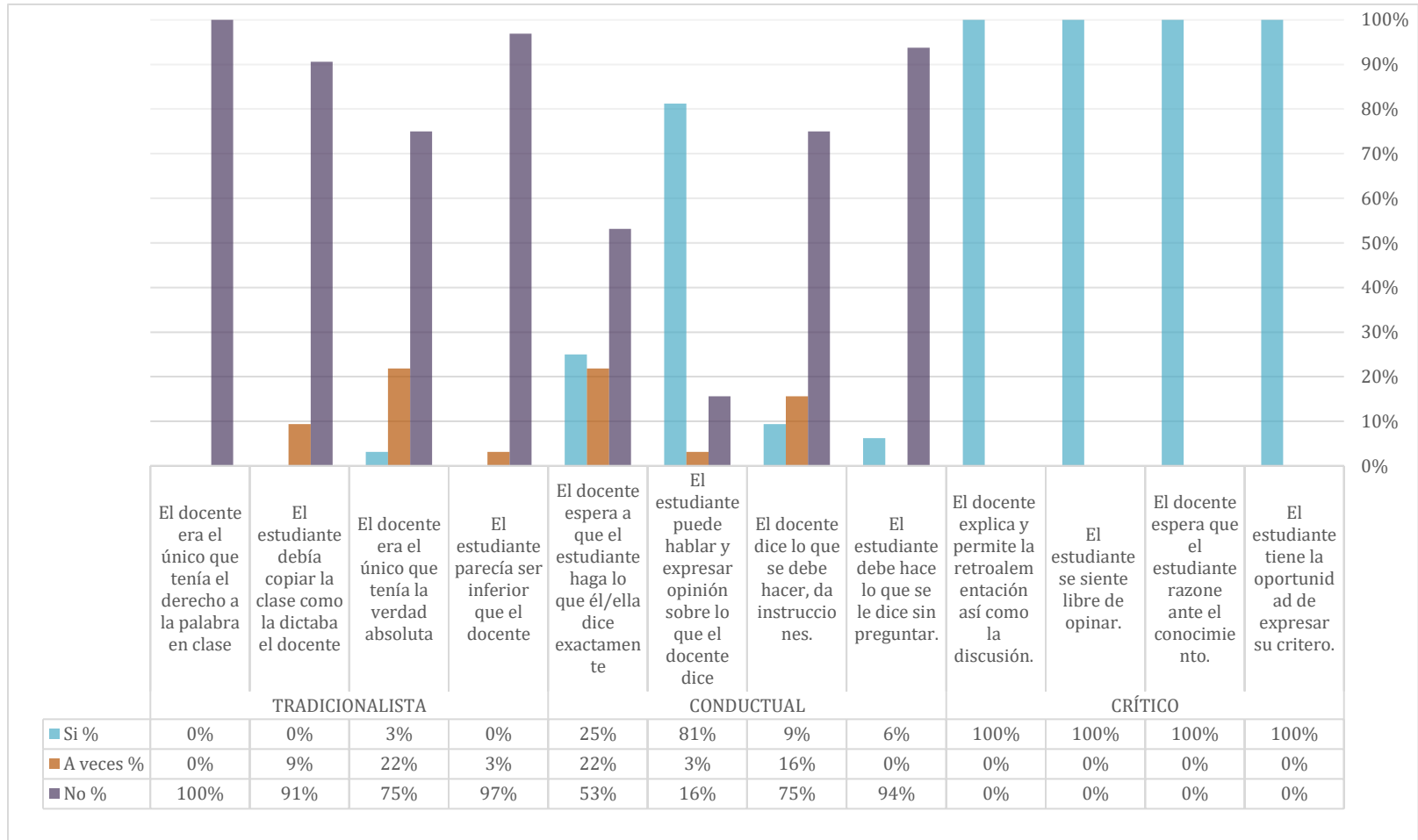
8	Programación Neurolingüística	14 y 15 de febrero 2019		Presencial		
9	Taller de aula virtual para las clases presenciales	Del 15 febrero de marzo al 14 de marzo 2019	Taller	Presencial		
10	Evaluación por competencias en el aula fase II	Del 11 de abril al 25 de abril 2019		Presencial		
11	Estrategias de motivación para el aprendizaje (Curso abierto)	20 y 21 de junio 2019	Curso	Presencial		

*Fuente:* elaboración propia con base en los resultados de la investigación

## **ANEXO N° 2. GRÁFICOS**

## Gráfico 6

Modelo pedagógico utilizado por los docentes innovadores

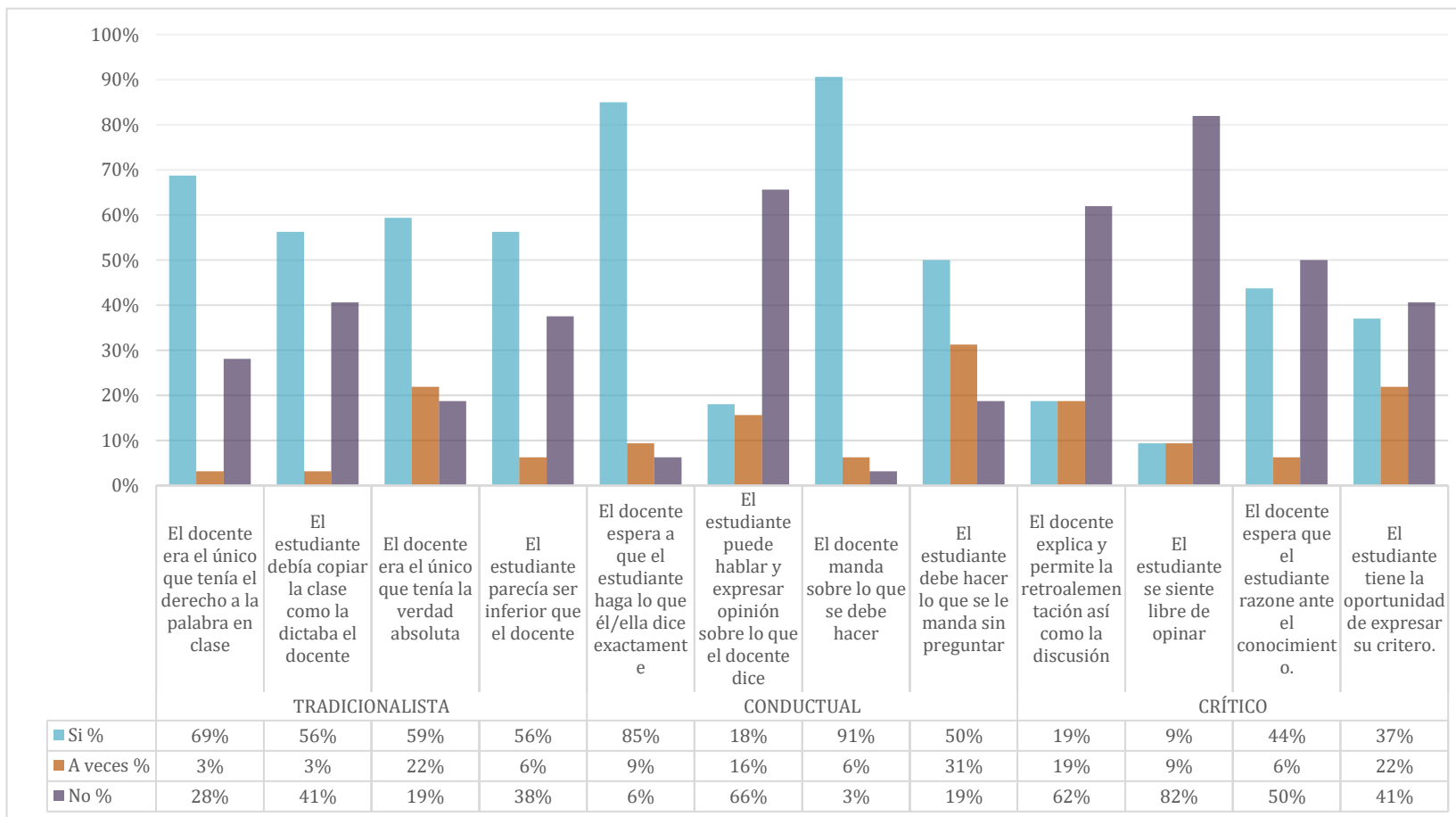


Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la investigación



## Gráfico 7

Modelo pedagógico utilizado por los docentes tradicionales



Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la investigación



**UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR  
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES  
ESCUELA DE POSGRADO**



**MAESTRÍA EN FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA UNIVERSITARIA**  
**TEMA: INCIDENCIA DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN CONTINUA EN LA PRÁCTICA DOCENTE DE PROFESORES UNIVERSITARIOS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR**

ENTREVISTA VIRTUAL GRUPAL SEMIESTRUCTURADA

**OBJETIVO:** Identificar la percepción que tienen los estudiantes con relación a la calidad educativa que reciben en el aula.

Nombres:				
Edad:				
Carrera				
Sexo:				
Año de curso:				
Fecha en la que se realiza la entrevista:				

Esta entrevista está dirigida a estudiantes de las distintas carreras que oferta la Facultad de Ciencias y Humanidades

Pregunta	RESPUESTA
<b>1. Identifique en qué cátedra la experiencia de aprendizaje fue innovadora o diferente a la tradición</b>	
<b>2. ¿Por qué considera que en esta cátedra la experiencia de aprendizaje fue innovadora o diferente a la tradición?</b>	
El docente aplicó un mejor sistema de evaluación	
El docente fue ético y manejó relaciones respetuosas	
El docente promovía el uso de las TIC	
El docente planificaba sus clases	
El docente dispuso de la capacidad para hacer las clases interesantes y motivadoras.	

**3. Describa cómo fue la experiencia de aprendizaje**

<b>Nombre del estudiante</b>	El docente era el único que tenía el derecho a la palabra en clase	El estudiante debía copiar la clase como la dictaba el docente	El docente era el único que tenía la verdad absoluta	El estudiante parecía ser inferior que el docente
<b>Nombre del estudiante</b>	El docente espera que el estudiante haga lo que él/ella dice exactamente.	El estudiante puede hablar y expresar opinión sobre lo que el docente dice.	El docente dice lo que se debe hacer, da instrucciones.	El estudiante debe hacer lo que se le dice sin preguntar.
<b>Nombre del estudiante</b>	El docente explica y permite la retroalimentación así como la discusión.	El estudiante se siente libre de opinar.	El docente espera que el estudiante razone ante el conocimiento.	El estudiante tiene la oportunidad de expresar su criterio.

<p><b>4. Identifique en qué cátedra la experiencia de aprendizaje fue más tradicional</b></p>	
<p><b>5. ¿ Por qué considera que en esta cátedra la experiencia de aprendizaje fue tradicional?</b></p>	

**6. Describa cómo fue la experiencia de aprendizaje**

Nombre del estudiante	El docente era el único que tenía el derecho a la palabra en clase	El estudiante debía copiar la clase como la dictaba el docente	El docente era el único que tenía la verdad absoluta	El estudiante parece ser inferior que el docente
Nombre del estudiante	El docente espera a que el estudiante haga lo que él/ella dice exactamente	El estudiante puede hablar y expresar opinión sobre lo que el docente dice	El docente manda sobre lo que se debe hacer.	El estudiante debe hacer lo que se le manda sin preguntar.

Nombre del estudiante	El docente explica y permite la retroalimentación así como la discusión	El estudiante se siente libre de opinar	El docente espera a que el estudiante razone ante el conocimiento	El estudiante tiene la oportunidad de expresar su criterio
7. ¿Tiene conocimiento si los docentes de la carrera que usted cursa reciben algún tipo de formación para mejorar sus competencias como profesores universitarios?				
8. ¿Está conforme con el proceso de enseñanza-aprendizaje del cual fue parte al cursar su carrera?	SI Explique		NO Explique	
9. ¿Tiene alguna sugerencia para mejorar la calidad de los procesos formativos implementados por los docentes de acuerdo con su experiencia?	SI Explique			
OBSERVACIONES				

ANEXO N° 4



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR  
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES  
ESCUELA DE POSGRADO



**MAESTRÍA EN FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA UNIVERSITARIA**  
**TEMA:** INCIDENCIA DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN CONTINUA EN LA PRÁCTICA DOCENTE DE PROFESORES UNIVERSITARIOS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

**OBJETIVO:** Identificar cuál es la opinión que tienen los docentes sobre los procesos de formación continua que ejecuta la Facultad de Ciencias y Humanidades.

Nombre:		
Edad:	Sexo:	Fecha:
Carrera en la que da clases:	Formación Inicial:	
Años de experiencia como profesional:	Años de experiencia como docente:	
Años de experiencia como docente en la Facultad:	Tipo de contratación:	
Grado académico:		

Esta entrevista está dirigida a docentes de la Facultad de Ciencias y Humanidades

Pregunta	RESPUESTA			
1. ¿Ha recibido algún tipo de formación que tenga como objetivo mejorar la calidad de la docencia?	SI		NO	
2. Si su respuesta es SI ¿Esa formación fue recibida dentro de los programas de la Facultad, Escuela o Departamento?	SI		NO	
3. ESPECIFIQUE	Facultad		Escuela	
	Departamento			
4. Entre el 2015 y el 2019 ¿Cuántas veces ha sido convocado a algún tipo de formación? Mencíónelos				
5. ¿Cuáles han sido sus expectativas cada vez que forma parte de un proceso de esos? ¿Se cumplen?				
6. ¿Qué opinión tiene sobre los procesos de formación recibidos?				

7. Percibe que le son de utilidad dichos procesos de formación (explique)						
8. ¿Cómo pone en práctica el conocimiento adquirido o reforzado?						
9. ¿Se siente motivada o motivado para asistir a las jornadas de formación?						
10. ¿En qué modalidades ha recibido la formación?	Presencial		Semipresencial		A distancia	
11. ¿Cree que es de utilidad la formación continua para ejercer la docencia? Explique						
12. ¿Considera que tiene todo el conocimiento necesario para ejercer la docencia?						
13. ¿Cuál de los siguientes conocimientos considera que necesita reforzarse en los docentes?	Motivación en el aula		Ética		Adecuación	
	Evaluación		TIC		Gestión y Administración educativa	
	Conocimiento de la carrera		Pedagogía y didáctica		Normativas	
	Otros:					
14. ¿Qué entiende por libertad de cátedra?						
15. ¿Tiene algún comentario más que agregar?						
<b>OBSERVACIONES</b>						

## ANEXO N° 5



**UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR  
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES  
ESCUELA DE POSGRADO**



**MAESTRÍA EN FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA UNIVERSITARIA**

**TEMA:** INCIDENCIA DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN CONTINUA EN LA PRÁCTICA DOCENTE DE PROFESORES UNIVERSITARIOS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR

### FICHA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL

**OBJETIVO:** Identificar los procesos de formación continua que ha desarrollado la Unidad de Capacitación de la Facultad de Ciencias y Humanidades entre los periodos de 2015 al 2019.

<b>N° DE FICHA</b>					
<b>FECHA</b>					
<b>NOMBRE DEL PROCESO FORMATIVO</b>					
<b>DOCENTE COORDINADOR</b>					
<b>INFORMACIÓN DE EXPEDIENTE</b>					
<b>Docentes invitados:</b>					
<b>Cantidad de participantes:</b>					
<b>Escuela o Departamento beneficiado:</b>					
<b>Objetivo:</b>					
<b>Lugar:</b>					
<b>Fecha en la que se impartió:</b>					
<b>Cantidad de horas impartidas:</b>					
<b>Tipo de formación</b>					
Maestría-especialización		Curso		Taller	
Coloquio		Mesa redonda		Panel-fórum	
Conferencia		Seminario		Otros (especificar):	
<b>Modalidad</b>					
Virtual		Presencial		Semipresencial	
<b>RESULTADOS</b>					
<b>OBSERVACIONES</b>					