

**UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR  
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE  
MAESTRÍA EN PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA**

---



**“LA PRÁCTICA DIDÁCTICA DE LOS DOCENTES DE CIENCIAS Y  
HUMANIDADES EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJES EN  
ESTUDIANTES DE PROFESORADO, FACULTAD  
MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE”**

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE:  
MAESTRÍA EN PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA SUPERIOR**

**POR:**

**Escobar Baños, Juan Carlos  
Fajardo, Carlos Arturo  
García Acosta, José Guillermo**

**DOCENTE DIRECTOR:**

**MEd. Rolando Balmore Pacheco**

**Santa Ana, Agosto del 2005**

**RECTORA**

**DOCTORA MARÍA ISABEL RODRÍGUEZ**

**VICERECTOR**

**INGENIERO JOAQUÍN ORLANDO MACHUCA GÓMEZ**

**VICERECTORA ADMINISTRATIVA**

**DOCTORA ELIZABETH RODRÍGUEZ DE RIVAS**

**SECRETARÍA GENERAL**

**LICENCIADA ALICIA MARGARITA RIVAS DE RECINOS**

**DECANO**

**LICENCIADO JORGE MAURICIO RIVERA**

**VICEDECANO**

**LICENCIADO ROBERTO GUTIÉRREZ AYALA**

**SECRETARIO**

**LICENCIADO VICTOR HUGO MERINO**

**COORDINADOR DE MAESTRÍA  
MAESTRO RAUL ERNESTO AZCUNAGA**

**JURADO EXAMINADOR**

**DOCTOR JULIO DAVID LÓPEZ  
PRESIDENTE**

**LICENCIADO ROBERTO GUTIÉRREZ AYALA  
SECRETARIO**

**MASTER ROLANDO BALMORE PACHECO  
VOCAL**

## ***DEDICATORIA***

---

Esta investigación está dedicada a la comunidad universitaria, especialmente a los alumnos de Licenciatura en Ciencias de la Educación y profesorado en Educación Básica, Ciencias Sociales, Lenguaje y Literatura de esta Facultad. La amistad y la manera en que se ha abordado el conocimiento con ellos, ha inspirado el trascender los límites del verbalismo y confeccionar un proceso educacional en el que la teoría de la práctica didáctica responda a la creación de una teoría insurgente capaz de desvelar el sentido crítico de los aprendizaje.

Esperamos que la teoría que aquí planteamos sirva de eco para la reformulación de un proceso didáctico con miras hacia el conocimiento sistemático y profundo, su comprensibilidad y anexión a la vida.

# ÍNDICE GENERAL

---

<b>Introducción</b>	<b>8</b>
<b>Capítulo I: NATURALEZA DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>15</b>
1.1 Especificación del objeto de estudio	15
1.2 Finalidad de la investigación	15
1.3 Problemática contextual	17
1.4 Justificación del proceso investigativo	39
<b>Capítulo II: SUJETOS DEL ESTUDIO, ENTORNO Y ANTECEDENTES</b>	<b>44</b>
2.1 El entorno y el contexto investigado	44
2.1.1 Características de la Ciudad de Santa Ana	44
2.1.2 Características de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente	45
2.1.3 Características del docente formador	49
2.1.4 Características del alumnado	52
2.2 Historia: necesidades que dieron origen, cambios y evolución del objeto, tendencias del objeto	56
2.3 Reconstrucción del objeto de estudio	65
2.3.1 El objeto de estudio como una totalidad	65
2.3.2 La esencia del objeto de estudio (Práctica didáctica y procesos de aprendizaje)	70
2.3.3 Tendencias de la práctica didáctica	73

<b>Capítulo III: MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN EMPLEADOS EN EL ESTUDIO</b>	<b>77</b>
3.1 Conversatorio para docentes	77
3.2 Diarios narrativos de los alumnos	78
3.3 Observación participante intermedia	79
3.4 Entrevista en profundidad	80
3.5 Historial y registro	81
3.6 Triangulación de la información	82
<b>Capítulo IV: ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE DATOS</b>	<b>84</b>
4.1 Estrategias de observación y reflexión	84
4.2 Estrategias de reconstrucción teórica del objeto de estudio	85
4.3 Estrategias de reflexión y validación	86
4.4 Estrategias de interpretación e informe final	86
4.5 Estrategias transversales de sistematización	87
<b>Capítulo V: PERSPECTIVA TEÓRICA METODOLÓGICA</b>	<b>88</b>
5.1 Diagrama de palabras sobre práctica didáctica	88
5.2 Teoría de la práctica didáctica	92
<b>Capítulo VI: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>98</b>
6.1 Fundamentación del saber	98
6.2 Mediación pedagógica	102
6.3 Desarrollo de habilidades y destrezas	108

6.4 Desarrollo de valores	115
<b>Capítulo VII: CONCLUSIONES</b>	<b>120</b>
7.1 Fundamentación del saber	120
7.2 Mediación pedagógica	122
7.3 Desarrollo de habilidades y destrezas	124
7.4 Desarrollo de valores	126
<b>Capítulo VIII: RECOMENDACIONES PARA UNA ESTRATEGIA DE SEGUIMIENTO Y REFLEXIÓN</b>	<b>128</b>
8.1 Estrategias de seguimiento	128
8.2 Procesos de reflexión	129
<b>Bibliografía</b>	<b>131</b>
<b>ANEXOS</b>	
<i>ANEXO 1: Perfil de investigación</i>	<b>131</b>
<i>ANEXO 2: Guía de preguntas para conversatorios</i>	<b>134</b>
<i>ANEXO 3: Matriz de diarios narrativos</i>	<b>135</b>
<i>ANEXO 4: Protocolo observacional</i>	<b>136</b>
<i>ANEXO 5: Entrevista en profundidad</i>	<b>138</b>
<i>ANEXO 6: Matriz de triangulación</i>	<b>140</b>
<i>ANEXO 7: Registro de Información del protocolo observacional</i>	<b>142</b>
<i>ANEXO 8: Registro de experiencias sobre práctica docente</i>	<b>155</b>
<i>ANEXO 9: Registro de información de la entrevista en profundidad</i>	<b>165</b>



## **INTRODUCCIÓN**

---

La investigación como parte de los procesos de enseñanza, ha alcanzado extraordinario nivel en los dos últimos años en El Salvador; el Ministerio de Educación la ha visto como una actividad ineludible y que descansa en proyectos o programas definidos bajo esta perspectiva y de políticas de hacer avanzar el proceso educativo en todos los ámbitos.

A pesar de ello, la investigación que se ha desarrollado en El Salvador no ha sido valuarte de la acción didáctica; al contrario, se sigue reiterando aprendizajes mecánicos, con muy poca tendencia a la producción de conocimientos y con una orientación a los procesos conductistas. El cimiento de actividades como éstas, se encuentra en la dependencia, como imposición y legitimidad, garantizada en términos de una práctica didáctica tradicional, en el que la transmisión sigue superpuesta a expensa de la deliberación y la construcción social del conocimiento.

Básicamente, la deliberación es la que vincula la práctica didáctica con miras a la investigación y, es por ello, que los procesos educativos y aquellos que se construyen tanto dentro como fuera del aula, sirven de soporte para enrumbar la actividad de enseñar hacia la fundamentación del saber, el desarrollo de habilidades y destrezas y, por supuesto, el desarrollo de valores.

En la misma lógica, la práctica didáctica convierte estos componentes en finalidades inherentes a todo acto educativo. El papel del docente, nace precisamente de la trascendencia de la transmisión a la mediación pedagógica; es decir, un docente capaz de

analizar dos realidades básicas: la sociedad y el alumno. Por ello, el sentido de la mediación pedagógica implica competencias y conocimiento actualizado, capacidades para intervenir pedagógicamente u orientar el saber, el desarrollo de habilidades y valores. Tal y como lo indica, Francisco Gutiérrez (Costa Rica, 1995), la mediación es un proceso que le apuesta al aprendizaje significativo, en el que el alumno asume un papel activo y constructor. Desde esta óptica, la mediación se convierte en proceso de interpelación de la realidad, en el que la investigación en el aula, es ante todo, el medio para perfeccionar la formación del alumnado.

Estos argumentos son confluyentes para perfilar el estudio denominado ***La práctica didáctica de los docentes de Ciencias y Humanidades en los procesos de aprendizajes en estudiantes de profesorado, Facultad Multidisciplinaria de Occidente***, que como tal, hace referencia a vincular dos acciones interesantes: la del docente como mediador y, la del alumno, como constructor activo y consciente de su aprendizaje.

Evaluar el ejercicio de la docencia es el punto de partida de la investigación. Pero un reconocimiento de su papel como mediador es ante todo la esencia con que se ha pretendido enrumbar este estudio. Por lo que su participación como mediador es clave para vincularlo con la fundamentación del saber y el desarrollo de habilidades y valores. Estos cuatro elementos y, como fueron citados, expresan la concepción de práctica didáctica, la cual, ante todo, siempre fue concebida como una actividad que descansa en el proceso docente. Inexcusablemente, el grupo investigador ha considerado tomar como referencia estos elementos y, desde allí, encaminar el estudio hacia un examen procesual sobre el sentido que adquiere el proceso de enseñanza –aprendizaje.

La investigación también pretende ubicar a la docencia como un rol que cambia de forma evolutiva; pero a la vez, mejora su ejercicio. Esto genera en los procesos de aprendizaje una transformación infalible; tipificada mediante la asunción por parte del alumno de su rol que es ante todo, activo y consciente. Se trata de incubar una docencia con miras a la evaluación procesual y con tendencias a su mejoramiento, pues, de ello, también se puede explicar el desarrollo cognitivo del alumnado.

Ocho partes configuran la directriz de esta investigación. En primer lugar, se expresa la especificación del objeto de estudio que constituye la apertura para orientar la naturaleza de la investigación que es, a fin de cuentas, la exploración del contexto (interno y externo) tanto a nivel social como institucional. A grosso modo, la problemática contextual, indica una caracterización de la práctica didáctica, ubicada especialmente en el ámbito universitario y, que in soslaya el sentido ideológico de la acción docente. Esta parte finaliza con la justificación y que se elabora tomando como referencia las necesidades de los sujetos de investigación, los intereses de los investigadores y de la institución como tal. En la justificación quedan plasmados los propósitos con los cuales emerge el acto investigativo.

En la segunda parte, se caracterizan a los sujetos de investigación, con una tendencia marcada al entorno en el que se desarrollan. Seguidamente, se perfila una historia reconstruida por los investigadores gracias a una serie de técnicas que permitieron marcar una línea de tiempo acerca de la evolución de la práctica didáctica y la docencia. Es, a partir de ello, que se reconstruye el objeto de estudio y es, esta razón, la que se afina en la configuración de la acción social que se evalúa. En la reconstrucción del objeto de estudio, se

define práctica didáctica como una totalidad, se identifican sus partes –ya citadas-, su esencia y luego sus tendencias tipificadas en términos de grado de progresión.

La tercera parte indica los métodos de investigación empleados en el estudio. Sobre ello, se ha desplegado una serie de técnicas con el objetivo no sólo de obtener información, sino de tener evidencias sobre las interpretaciones que le dan los participantes –docente, alumnos y autoridades- a la realidad de la práctica didáctica. Cada uno de ellos –por supuesto- bajo distintos perfiles de desarrollo y con técnicas también distintas pero que a fin de cuentas han implicado un acercamiento a los sujetos de la investigación.

En la cuarta parte se especifican las estrategias de recogida de datos a partir de cada una de las etapas del proceso de investigación interpretativa. O sea, las estrategias corresponden a la observación, a la reconstrucción del objeto de estudio, validación y reflexión, redacción del informe y, como eje vertebrador, la sistematicidad que ha sido determinante en el proceso de este estudio.

No menos importante es la quinta parte. Esta, a partir de los procesos de indagación y validación del acto investigativo, surge como producto de los resultados. Se trata de la perspectiva teórica –metodológica, que está enmarcada mediante una representación gráfica de sus principales tesis y un desarrollo de una serie de afirmaciones correspondida a este esquema. Claro está que la teoría de la práctica didáctica fue la que sirvió de eje directriz para evaluar el ejercicio de la docencia en correspondencia con la forma en que el alumno produce sus aprendizajes. Los términos que se emplean aquí surgen, después de examinar

conjuntamente con los participantes, las categorías y procesos que explican el significado de práctica didáctica.

En la sexta parte se presentan los resultados que han sido depurados en virtud de las tres carreras que se estudiaron: Profesorado en Lenguaje y Literatura, Ciencias Sociales y Educación Básica. Cada una de ellas, subordinadas a la fundamentación del saber, la mediación pedagógica, el desarrollo de habilidades y destreza y, el desarrollo de valores, como elementos constitutivos de la práctica didáctica.

Las conclusiones constituyen la séptima parte, que como tal, también dependen de esos elementos constitutivos. Por lo que la determinación con que se abordó la realidad de cada profesorado ha sido la clave para encontrar elementos valiosos y alentadores sobre los procesos de aprendizaje que, en términos concretos, están vinculados a particularidades de cada docencia de ver su propio ejercicio y de asumirlo conscientemente.

Finalmente se detallan las recomendaciones para una estrategia de seguimiento y reflexión, que según los aportes del investigador interpretativo *Merlin C. Wittrock (Estados Unidos, 1997)* en su obra *Investigación de la enseñanza I, II y III,* "expresa que las recomendaciones no pueden ser suscitadas en este tipo de indagación, porque sólo constituyen alternativas sin ninguna trascendencia y además son consideradas globales y generales<sup>1</sup>. Se trata –desde esta óptica- de hacer un equilibrio entre lo expresado por el autor (Wittrock) y la normativa de Maestría en Profesionalización de la Docencia, que enfatiza que los estudios siempre deben llevar recomendaciones. Desde esta óptica, este capítulo posee una particularidad: la

---

<sup>1</sup> C. Wittrock. *Investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Paidós Educador. Ministerio de Educación y Ciencia. España, 1997, Pág. 287.

de generar procesos de reflexión, de modo que sirva para encausar otros proyectos de investigación y que se traduzcan en un seguimiento vital para la mejora de la práctica didáctica y de la formación de los estudiantes aspirantes a profesorado. Tomamos a bien hacer esta reiteración, a fin de garantizar ambientes propicios en el que la discusión profesional sobre el conocimiento acerca de la ciencia y de la enseñanza, sea la transversalidad del desarrollo institucional y de la sociedad en general.

La parte de anexos garantizan el sentido axiomático de la investigación. Las experiencias también han sido clasificadas tomando como referencia los métodos y técnicas utilizados.

# CAPITULO I

## NATURALEZA DE LA INVESTIGACIÓN

---

### 1.1 ESPECIFICACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

“La práctica didáctica de los docentes de Ciencias y Humanidades en los procesos de aprendizajes en estudiantes de Profesorado de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, en el período comprendido entre agosto del 2004 y enero del 2005”

- 1) **Acciones Sociales:** a) Práctica didáctica; b) Procesos de aprendizaje.
- 2) **Sujetos Sociales:** a) Docentes del Departamento de Ciencias y Humanidades; b) Estudiantes de Profesorado en Ciencias Sociales, Lenguaje y Literatura y, Educación Básica.
- 3) **Ámbito Espacial:** Departamento de Ciencias y Humanidades, Facultad Multidisciplinaria de Occidente.
- 4) **Ámbito Temporal:** Período comprendido entre agosto del 2004 y Mayo del 2005.

### 1.2 FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

Las especificaciones que vierten las finalidades de la investigación se basan, de manera exclusiva, en el proceso de observación preliminar y de consenso que se ha asumido entre investigadores y docentes formadores de profesorados. Precisamente, los propósitos que garantizan la secuenciación del acto investigativo se ubica en las correlaciones entre los

diversos sectores que participan en la formación de los estudiantes de profesorado y, por tanto, es en este escenario donde la finalidad de la investigación se construye.

Desde esta óptica, cabe destacar que la investigación evaluativa sobre la práctica didáctica es una investigación para la toma de conciencia de la docencia y su afán por orientar aprendizajes significativos; lo que equivale a decir, que más que proporcionar resultados sobre lo que se hace dentro del aula, indicará vías para enfrentar las limitaciones que sean interpretadas y que se encuentran latentes en los procesos didácticos.

La práctica didáctica debe ser evaluada; por lo que es sugerente crear espacios para los debates y los diálogos fraternos y que se traduzcan en comunidades autorreflexivas de desarrollo profesional perfiladas hacia la mejora o el cambio. Claro está, que por la misma naturaleza de esta investigación, dichas comunidades no formarán parte de las estrategias asumidas; sin embargo, se generarán interesantes procesos para su creación, así como informes parciales y globales de la práctica didáctica que realizan los docentes de Ciencias y Humanidades y de los aprendizajes de alumnos y alumnas.

Es en este marco donde adquiere extraordinaria relevancia la presente investigación, en el que ante todo, se vincula dos acciones fundamentales: la práctica didáctica y procesos de aprendizajes. La primera corresponde al docente universitario que, como tal, se encuentra ante una disyuntiva bien marcada: entrar en contacto con la formación que exige la vida globalizada o fundamentar la misma formación a partir de los espacios de la cotidianidad. De hecho estas dos cosas ocurren; sin embargo, la práctica didáctica incluye, una visión antropológica que no es posible sólo interpretarla desde el ángulo de lo técnico; es además



importante trastocar los modelos pedagógicos que inciden en el acto de enseñar y, que a fin de cuentas, determina ciertos resultados en los procesos de aprendizaje.

El abordaje de este proceso queda adherido a las características de la etnografía y de la investigación evaluativa. La primera será empleada para conocer los grupos de alumnos y de docentes dentro de su propio marco de referencia. La segunda servirá para examinar no sólo las condiciones externas al proceso didáctico, sino para reflexionar sobre los procesos de intervención pedagógica, su efectividad y significado que la misma docencia le otorga a través de sus acciones.

### **1.3 PROBLEMÁTICA CONTEXTUAL**

En el escenario de las prácticas didácticas en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente y con la apertura a una concepción ecléctica en el que figura los marcos de referencia diversos, el proceso de enseñanza ha estado comprendido a partir de esa diversidad y, por tanto, el significado que se le otorgue es ante todo un significado pertinente a esos marcos de referencia.

La práctica didáctica, según estudios realizados tanto en América Latina como en Europa Oriental, "aseguran que la fundamentación del saber, la mediación pedagógica y cultural y el enriquecimiento espiritual son procesos, entre otros, que forman parte de esta concepción de práctica didáctica<sup>2</sup>. Por tanto, su orientación está dimensionando el carácter de los procesos de aprendizaje, las relaciones interactivas en el aula, la manera de afrontar las acciones

---

<sup>2</sup> Xavier Bonal. Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas. Editorial Paidós. España 1998. Pág. 163.

evaluativas y la modificación de la capacidad cognitiva. Por ello, resulta crucial, encarar la práctica didáctica a partir de esos marcos referenciales en el que figuren los componentes de dicha práctica y, a la vez, que genere disposición para alcanzar la eficiencia didáctica y la elevación de la calidad educativa.

Por tanto, destacar la importancia de la práctica didáctica en la FMO, implica detenerse en una serie de factores que han incidido en su realidad evolutiva. Para ello, es claro que deba hacerse una vinculación con los procesos de formación profesional que, como docencia, han consistido en una búsqueda individual y no institucional y, es ante esto, que se torna interesante en la acción docente –alumno y la manera en que cada uno de ellos asumen sus roles, aun cuando ya están establecidos.

La práctica didáctica como una forma de comprender la docencia está tipificada, en opiniones de Oscar Carlos Joao Picardo, *"como una práctica cuya labor es desfasada, poco remunerada y sin alientos de alcanzar los niveles de profesionalización. Una práctica didáctica de tal naturaleza está personificada por una docencia definida por su mecanicidad, cuya razón de ser es el aprendizaje repetitivo"*<sup>3</sup>.

Se destaca, desde esta óptica dos conceptos que confluyen mutuamente: profesionalización y reflexión. En este sentido, no cabe duda, que la práctica es proceso de profesionalización, en el que la docencia debe superar esa mecanicidad de la que enfatizaba Picardo y, es claro que la reflexión es una parte esencial para seguir avanzando en su efectividad. Por eso, es que la

---

<sup>3</sup> Oscar Picardo Joao. Transición, Retos y Problemas de las Universidades en El Salvador. UFG Editores. El Salvador. 2003. Pág. 76.

reflexividad se convierte no solo en el artificio, sino en la innovación para hacer de la práctica didáctica, una acción sólida y científica.

Para 1994, el Gobierno de El Salvador creó la Comisión de Educación, Ciencia y Desarrollo (1994) para vigilar la formación profesional y la calidad educativa. Sin embargo, y después de diez años de Reforma Educativa, persisten las prácticas didácticas tradicionales de los docentes, y en el caso de algunas universidades, el proceso didáctico es desarrollado de una manera superficial, donde el razonamiento técnico se ha convertido en una forma de pensamiento dominante, soslayando la reflexión, la crítica y al pensamiento propositivo.

Las universidades han tratado de ir retirando de la plataforma a un proceso didáctico carente de sentido. Para ello han dispuesto de nuevos elementos que permitan elevar la calidad de la enseñanza. A pesar de esto este esfuerzo no se ha resuelto la práctica de antaño. Con el afán de superar tales prácticas, El Ministerio de Educación ha visto la necesidad de evaluar las universidades y otorgarles una acreditación orientada a la garantía de la calidad de la educación y de las prácticas didácticas diversas.

*"EL Sistema Nacional de Supervisión y Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior, (MINED) ha comenzado un proceso histórico de transformación de la cultura ácrata y aislada de las universidades que se mantenían estancadas en una serie de problemáticas académicas-institucionales"<sup>4</sup>.* Con el fin de responder a estas problemáticas surge la Calificación, Evaluación y Acreditación de universidades, como procesos unitarios para fundamentar las bases culturales de la evaluación permanente.

---

<sup>4</sup> Ibíd. Pág. 17

Según Oscar Picardo (14 de Mayo de 1997) *“La Calificación, se enmarca en un contexto de criterios cualitativos donde se valoran catorce indicadores. La evaluación se trata de dos etapas: La primera, la universidad dice lo que es, lo que tiene y hacia donde se dirige, en la auto evaluación; la segunda, se trata de la verificación por pares académicos. La acreditación vendrá a ser una penúltima etapa –porque no habrá última por la continua evaluación- como respuesta sobre el informe elaborado por los pares académicos que emitirá el comité de acreditación”<sup>5</sup>.*

El análisis que se hace del nivel superior en cuanto a práctica didáctica se refiere, es un proceso en el que se destaca el rol de las universidades desde la administración hasta lo que ocurre en el aula. La preparación de los recursos humanos, así como la promoción de la cultura, se rescatan y se expande a través de una práctica didáctica que no esté conferida solamente a lo que sucede dentro del aula. Se trata pues, de una práctica que fundamentada en la investigación, asegure la calidad educativa en todos sus ámbitos. La calidad profesional e investigativa es el producto de una formación universitaria, de alta extensión, que como tal, está llamado a asegurar un porvenir en los seres humanos, que forman parte de su influencia didáctica.

Evaluar, según la consideración anterior es sinónimo de mejorar, de alcanzar y de superar. Por eso la evaluación debe tener una postura sincera en la cual se afirma lo que realmente es sin dejar de lado lo que se pretende ser o lograr.

---

<sup>5</sup> Ibídem. Pág. 28

A pesar de los esfuerzos realizados por los pares evaluadores, la calidad universitaria continúa en entredicho bastante generalizado. Según las resoluciones que publicó la Dirección Nacional de Educación Superior (1997) acerca de la evaluación realizada por los pares, descubrieron que las universidades están lejos de un modelo deseado tanto en calidad en docencia como en misión institucional.

El problema central de la educación universitaria, según para el Licenciado Adalberto Elías Campos (Director de Educación Superior, El Salvador, 2002) radica en la calidad de los programas académicos, la inadecuada preparación y el bajo desempeño laboral de los graduados universitarios. Existe una variedad de programas, pero existen serias dudas sobre la calidad y la relevancia de los mismos, es decir, aún cuando las universidades poseen mecanismos para evaluar sus programas son muy pocas las que los reforman.

Según resultados de algunos procesos de grado, (Evaluación de procesos didácticos, 2004) tanto en la UES como opiniones vertidas por profesionales del alma mater, testifican que la docencia desarrolla un proceso didáctico, en algunos casos, desconociendo el programa o la naturaleza de las asignaturas; en otras ocasiones, se observa una docencia que no planifica, por considerar que dicho acto carece de significación. Ante tal sentido, hay quienes afirman, que la planificación aleja de la realidad el aprendizaje de los alumnos, porque se elabora en contextos distintos a los espacios áulicos. Pero también, según los mismos estudios, la docencia elimina algunos contenidos porque los considera irrelevantes, aun cuando no cuente con un diagnóstico curricular.

Debido a esto, en la mayoría de los casos, la calidad de la enseñanza queda vedada, y nuevamente se va reproduciendo una inadecuada práctica dentro del aula, donde el docente pierde el sentido objetivo que debería tener la actividad didáctica, convirtiéndose en un simple trasmisor de conocimientos que sólo se limita a cumplir con horarios y el contenido que va a desarrollar.

La problemática de los programas se agrava en la medida que transcurre el tiempo y no se realizan acciones concretas que ayuden a su mejora, pues se continua tratando el asunto a nivel de reflexión o implementando evaluaciones de programas superficiales que no van más allá de la adición o supresión de asignaturas; lo cual contribuye poco a cambiar la situación educativa actual.

Según Oscar Picardo *"no hay presión para mejorar la calidad de los programas, aun cuando deben adecuarse a las necesidades reales"*<sup>6</sup>. La mejora de los programas de estudio, se evidencia a partir de una mejora de la práctica didáctica y una evaluación constante de los distintos niveles o ámbitos del currículo: ámbito oficial, libros de textos, planificación didáctica, tareas y desarrollo de la práctica curricular, evaluación de los aprendizajes y del currículum. Esto significa que aun cuando los programas especifiquen elementos claves de desarrollo, se deja a un lado la aplicación de los otros ámbitos del currículum; lo que equivale a decir que sólo ha cambiado una parte y no lo que sucede dentro del aula. El MINED por su parte no ejerce control alguno si estos planes han sido o son elaborados o adecuados a las ciencias y a las necesidades reales de la población.

---

<sup>6</sup> Oscar Picardo. Realidades Educativas. Teoría y Praxis Contemporánea. INFORP-UES. Febrero 2001 El Salvador. Pág. 75.

Por su parte, según varios profesionales<sup>7</sup>, las universidades hacen lo que ellas quieren; no existe un cuerpo científico –académico- multidisciplinario capaz de hacer una revisión de estos programas como los de su aplicación, mucho menos una comunidad comprometida con la evaluación y la mejora. Observando algunas experiencias de la Universidad Francisco Gavidia y haciendo consultas a profesionales que laboran en esa institución, manifiestan que la universidad posee un control del diseño y desarrollo curricular e inclusive ha obtenido una acreditación a nivel centroamericano que de una u otra manera refleja una intención palpable en la mejora de la práctica.

*"En nuestra tradición curricular –en el nivel superior- los planes de estudio son, ante todo, un requisito documental ante el MINED, que más o menos, deben presentar una secuencia de contenidos, algunos libros y otros elementos típicos de teorías curriculares, una vez aprobadas, "revisadas" y sellados, pasan a ser un polvoriento documento que legitima las carreras, mientras en las aulas suceden fenómenos vinculados con la libertad de cátedra, y otras ocurrencias del profesor..."<sup>8</sup>*

En la tradición curricular de la educación superior, la expresión cambio en el currículo obedece a cambio en los programas de estudio. Por lo general, este escenario le corresponde a los coordinadores, Juntas Directivas y, de manera especial, a Decanos o Rectores. Lo que sucede dentro del aula (problemas de práctica didáctica, dificultades de aprendizaje, evaluación didáctica, relación docente –alumno, entre otros) es dejado a otros esfuerzos como el desarrollo profesional o reuniones de llamado de atención.

---

<sup>7</sup> Docentes de la Unidad de Educación. Facultad Multidisciplinaria de Occidente.

<sup>8</sup> Op Cit. Picardo Joao. Transición, Retos y Problemas de las Universidades en El Salvador. Pág. 122.

El cambio en el currículo es cambio en la práctica didáctica, es cambio en el aprendizaje y, por tanto, exige una reestructuración en las relaciones en docencia, autoridades y en el proceso de enseñanza –aprendizaje. Entretejiendo el cambio curricular con las expectativas estudiantiles, el cambio en la práctica didáctica no ha implicado transformación en los programas de estudios. Se especifica sobre esta base, que se sigue connotando programas como equivalente a currículo. Por tanto, los intentos de modificación curricular no son intentos de innovar la realidad áulica.

A esta situación se le suma el problema del desempeño del profesor universitario en el aula y su impacto en la formación profesional del alumnado. Según pedagogos y profesores en general, en muchas universidades se observa una práctica mecanicista y desfasada, cuya razón de ser es el aprendizaje repetitivo; por lo que predominan en ella características de la concepción bancaria de la educación de la cual P. Freire en su obra *“Pedagogía del Oprimido”*... expresa que *“Cuanto más analizamos las relaciones educador-educandos dominantes en la escuela actual, en cualquiera de sus niveles, más nos convencemos de que estas relaciones presentan un carácter especial y determinante: es el de ser relaciones de naturaleza narrativa, discursiva y disertadora... en vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pasivamente, memorizan y repiten...”*<sup>9</sup>

Desde esta óptica, en las aulas se continúan vivenciando este tipo de prácticas en la que el profesor es quien enseña, sabe, habla, piensa, identifica y decide; mientras que el estudiante es un ente pasivo; en síntesis: *“Yo enseño, tú aprendes”*. En este escenario, la actuación del

---

<sup>9</sup> Paulo Freire. *Pedagogía del Oprimido*. Editorial Siglo XXI. Brasil, Argentina, España. Pág. 94.



profesor se limita a la transmisión de contenidos, es decir, no propicia un ambiente académico favorable en el que se promueva el mutuo aprendizaje, ni la participación espontánea en el que el alumno se sienta en libertad de cuestionar y expresar sus puntos de vista.

Aún este fenómeno sigue vigente como si se tratase de un círculo vicioso irremediable, pues la Supervisión y Evaluación no poseen mecanismos serios que vigilen la labor docente y el desarrollo del proceso educativo, de tal manera que se garantice la calidad profesional de la misma, sin olvidar la mejora cualitativa y cuantitativa del rendimiento académico del alumnado.

Parece que esta realidad sigue imperando en las universidades. La ausencia de evaluaciones de la práctica didáctica y de las estructuras en que se cimenta el currículo hace que, aunque la tecnología sea un valuarte en el desarrollo del conocimiento y del acercamiento del ser humano a la era de la información, siga operando procesos en el que la retórica prevalezca como único método de aprendizaje.

Los esfuerzos por la evaluación cualitativa de la docencia se alejan cada vez más del significado propio del desarrollo profesional. Existen testimonios que afirman que la mejor forma para evaluar al docente es a través de la puntualidad, la presentación y la asistencia. Muy poco se examina lo que sucede dentro del aula, a no ser que sea el mismo estudiante que lo externe abiertamente ante otros docentes o a las mismas autoridades.

A pesar de la existencia de los pares evaluadores y que han constituido un proceso serio de evaluación, la calidad de la enseñanza no se ha elevado. Esto lo evidencia, el Director ejecutivo del INFORP/UES cuando indica que la participación de los pares no es permanente y, además, las autoridades o los responsables de elaborar los autoestudios institucionales, no llegan al lugar de la evidencia para partir de diagnósticos reales u observaciones en el que la reflexión sea el eje transversal para apostarle al cambio. Por tanto, el montaje o la dramatización de realidades es lo que impera en el momento de estos autoestudios y, por tanto, no se examina fielmente las circunstancias y las condiciones en que la educación tiene lugar.

En otras épocas, no se han realizado verdaderas evaluaciones; los esfuerzos llevados a cabo no han arrojado elementos que puedan disminuir la deficiente calidad de la enseñanza. Según Oscar Picardo *"En materia docente, a pesar de los intentos piagetanos y constructivitas, aun no se comprende eso de integrar las experiencias del estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje; mucho menos, se vislumbra la posibilidad de concebir la concepción de aprendizaje propuesta por la UNESCO en el informe Delors; es decir, nuestros docentes no están "enseñando a aprender".*<sup>10</sup>

En la actualidad se observa que algunos docentes continúan limitando su labor a la transmisión de contenidos; dejan ver claramente que su objetivo principal es concluir sus programas; los cuales generalmente modifican a su criterio, pues no son supervisados por ningún equipo científico. No es extraño escuchar que algunos profesores expresen su insatisfacción por las características que manifiesta un determinado grupo de alumnos

---

<sup>10</sup> OP. Cit. Oscar Picardo. Pág. 75

(pasividad, desinterés, pereza, indisciplina, inasistencia) más si fuesen sensibles al quehacer en el aula detectarían rápidamente que la mayoría de esas características son fomentadas por la dirección de su proceso didáctico.

Según manifiesta Oscar Picardo *"La preparación de maestros es débil particularmente en lo que se refiere a la experiencia y capacitación, esto genera pérdida de profesionalismo y falta de mística y los maestros en general no están al día con las nuevas técnicas pedagógicas..."*<sup>11</sup>

Lo anterior se ve reflejado en la tendencia a reproducir un estilo de enseñanza mecanicista, carente de reflexión en el cual generalmente se utilizan técnicas tradicionales, fundadas en el empleo del dictado y las clases expositivas cuyos contenidos se encuentran poco relacionados con el contexto cotidiano del alumno. A menudo, las fallas en los procesos pedagógicos y la falta de desarrollo profesional en cuanto al uso de tecnología adecuada para desarrollar una investigación científica dificultan los aprendizajes, así mismo la interacción entre alumnos y profesores para lograr la motivación necesaria y posibilitar la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes suficientes para su desarrollo personal.

Siguiendo la línea de Picardo (2002), *"La cultura de la evaluación requiere criticidad, calidad profesional, investigativa y docente"*<sup>12</sup>. Por tanto, cuando se habla de evaluación hay que hacer alusión a un proceso de mejora. Sin embargo, algunos procesos de evaluación en la Educación Superior han perdido su objetivo, porque no se observan cambios en la práctica, en la preparación docente, en la utilización de recursos didácticos que faciliten la comprensión de contenidos. No se observan alientos de cambio. Se pierde la oportunidad de

---

<sup>11</sup> Ibíd. Pág. 18

<sup>12</sup> Ibíd. Pág. 17.

formar y no se comprende –en la práctica- que son seres humanos los que se están formando, quienes poseen conocimientos previos, sentimientos y anhelos.

Hoy en día no se fomenta una práctica humanizadora centrada en el alumno y, que haga de la docencia, un proceso efectivo, que camine más allá del simple cumplimiento de las horas frente a los alumnos. Esta realidad es nada más un esfuerzo por “cumplir” horarios y materias contempladas en un programa de estudio que se tiene que cursar para culminar una carrera profesional.

En la actualidad existen cinco universidades que han sido acreditadas: Universidad Católica de Occidente (UNICO), Universidad Francisco Gavidia (UFG), Universidad Tecnológica del Salvador (UTEC), Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA), Universidad Don Bosco. De una u otra manera han iniciado un proceso para elevar la calidad administrativa y académica y las está colocando a la vanguardia de los procesos de educación superior. Cabe mencionar que son universidades orientadas a la competencia a nivel nacional e internacional y, de esta manera, garantizan al estudiantado un proceso serio de desarrollo profesional que gravita en torno a los estándares educativos.

Visiones y misiones son reiteradamente correspondidos y ampliados en el quehacer de estas universidades. La calidad de la docencia y de la formación profesional del estudiantado, sumado a esto los procesos de investigación científica y educativa, les han permitido tener una imagen a nivel nacional. La UTEC, la UCA, y la UFG han realizado sondeos sobre las elecciones y han llegado a una proximidad de sus resultados. Cabe esperar, desde esta óptica, que los procesos educativos están saliendo de la mediocridad, permitiéndoles la

comprensión de nuevos rumbos u horizontes en respuesta a las necesidades sociales dentro del país como fuera de él.

La acreditación es sinónimo de garantía. Las universidades que han seguido tal proceso de acreditación pretenden entre otras cosas elevar su imagen ante organismos nacionales e internacionales. Tales procesos están en función de determinados indicadores que los organismos han definido. Algunos de ellos, como la UFG poseen inclusive programas de televisión educativa, lo que permite una evidencia de la mejora continua.

Los procesos de acreditación universitaria no han sido hasta el momento una exigencia nacional, sino una iniciativa institucional. Sin embargo, a expresión de consultores salvadoreños, los procesos de acreditación en El Salvador no son procesos serios y no están implicando al profesor en el aula. Más bien las acreditaciones sólo se hacen para observar que universidad posee más imagen que otra o pueda tener una administración más efectiva.

Los procesos de evaluación de las universidades sólo están en función de cuantificar como si eso resolviera el problema de la calidad educativa. Las cantidades pueden ser fructíferas cuando están emparejadas con procesos de evaluación de lo real. Significa pues que una universidad acreditada tiene mejores perfiles no necesariamente implica que este docente sea mejor que el de la otra; aunque en documentos implique que estos docentes de una universidad no acreditada no poseen buenos perfiles.

Los procesos didácticos; aquellos procesos orientados a desarrollar aprendizajes significativos dependen de una organización administrativa que inicia en los niveles macro y concluye en la

realidad áulica, tipifican que todos los fenómenos están íntimamente relacionados, por ejemplo el MINED reconoció la labor que estaba realizando la UFG (03/04/04) y la ubica como otra universidad que va a la vanguardia.

Los procesos didácticos están siendo afectados y, tal como ha sido indicado arriba, el Inicio de una nueva cultura de mejoramiento es una realidad ineludible. Sin embargo hace falta mucho.

Volviendo nuevamente a la acreditación, Oscar Picardo plantea: *"En nuestro medio es sumamente difícil dar garantía de la educación, pues nuestra cultura universitaria históricamente ha estado –y sigue estando- plagada de múltiples deficiencias, y hasta la institución con mayores estándares de excelencia posee ciertas debilidades"*<sup>13</sup>. Desde esta óptica la acreditación debe permanecer presente como un requisito de la necesaria transformación académica, única salida para el desarrollo y para la integración en el mundo global de la información y el conocimiento.

La realidad educativa cambia de una institución a otra, y así mismo, cambia la manera de enfrentar esa realidad; por lo que es indispensable que, para comprender esta realidad, las instituciones de Educación Superior, se preparen científicamente y fundamenten de manera consciente, esa formación profesional que está exigiendo el nuevo milenio. Sin embargo y en lo que respecta a la acreditación puede deducirse que este es un camino para que las universidades puedan corresponder a esa realidad citada y no como se ha venido haciendo.

---

<sup>13</sup> Ibíd. Pág. 71

Deficiencia en la administración, en el actuar docente, en el desarrollo curricular, gestión tradicional y poco modernizada.

El aula y, lo que se correlaciona en ella, son acciones intercomunicativas que una vez se realicen, permite que ambas partes puedan llegar a la obtención de resultados satisfactorios. Estas partes –docentes y alumnos- al interactuarse, no sólo transmiten conocimientos o formas de parecer, sino que los sentimientos y la misma cultura, se entrelazan y se configuran, en la vida del aula. Houssey (1999) replanteó este sentido y lo ubica como una manera de interpretar los saberes; lo que significa que en ese nivel de relación, las culturas y subcultural entran en correspondencia.

Esta consideración consiste en que la práctica didáctica salvadoreña y, de manera particular en las universidades, esta subcultura se sobre entiende. No forma parte de un análisis real por parte de la docencia de las perspectivas de desarrollo o de triunfo de los estudiantes universitarios. Cabe mencionar que, según testifican docentes de algunas universidades privadas de Santa Ana, la práctica didáctica no se introduce en la vida estudiantil. Muy al contrario, mientras el docente es más severo y académico, la participación del alumnado se hace más efectiva. El don de la docencia no es su capacidad para interpretar el mundo, sino para reproducirlo.

No es extraña esta evidencia. La docencia de algunas Universidades ha asegurado que la manera de pensar, sentir y actuar del alumno debe ser transformada. Es por eso, que no hay que partir de esta cultura, pues la docencia se encarga de incidir en los esquemas de conocimiento y asegurar los aprendizajes significativos. Pero retomando, las últimas

investigaciones pedagógicas desarrolladas por la Universidad de Anglia (Australia) "indicaron que la universidad debe aprender a ser humilde y a garantizar procesos serios de práctica didáctica centrada en el ser humano. Kemmis, por ejemplo, *arremetió contra la destreza técnica que ha sido por lo general el cimiento de la universidad, pero a la vez, se ha convertido en la formación de seres individualistas, mecánicos y alienables*"<sup>14</sup>.

En la formación de maestros, la credibilidad no ha estado interpuesta en los procesos de práctica educativa. Inclusive hay quienes han afirmado que esta carrera es de segundo nivel y a voz de la Lcda. Cecilia Gallardo de Cano (1995), los maestros no pueden ser considerados como profesionales. Por ejemplo *"cada vez más los puntajes de los alumnos que ingresan a carreras de profesorado son más bajos. La hipótesis es que esto se ve influenciado por los bajos salarios y subvaloración social de la carrera docente –degradación de la carrera; cada vez más se observa menos interés de bachilleres sobresalientes en estudiar carreras docentes*"<sup>15</sup>. El problema no consiste en haber cerrado Escuela Normal Alberto Massferrer puesto que ni la misma escuela normal fue capaz de enfrentar de manera autónoma la calidad desde la especificidad, del contexto y de la científicidad. La formación de maestros siempre ha estado adherida a procesos políticos, en el que la educación es ante todo el mejor vehículo para asegurar la legitimación del status quo.

La falta de hábitos profesionales, más el no acompañamiento en la práctica didáctica con verdaderas obras pedagógicas y de especialidad hizo que esta formación –clave y distintiva de esta época- perdiera su papel hegemónico y fuera ante todo vituperado en su seno. El

---

<sup>14</sup> Carr –Kemmis. Teoría Crítica de la Enseñanza. Editorial Martínez Roca. España. Pág. 201

<sup>15</sup> Balmore Pacheco. Estudio sobre los Procesos de formación de los Docentes por parte de las Universidades e Institutos Pedagógicos (Documento). Honduras, 6 y 7 de septiembre del 2004. Pág. 11.



mismo sistema y la misma formación que llevaba a cabo la Escuela Normal Alberto Masferrer incidieron en ello. Entrevistando a docentes jubilados y que fueron producto de la formación de Escuela Normal, aseguraron que la formación teórica carecía de firmeza. Sólo 9 meses de su formación era para el estudio de la teoría. Lo demás le pertenecía a la práctica docente. Los programas de estudio, aunque muy innovadores para esa época (década de los sesenta) propiciaban un saber artesanal, en el que para convertirse en docente, se debía aprender de la vida de la escuela. Era exclusivamente ahí donde el docente novel se formaba; por eso era determinante aprender de esa vida cotidiana, que cuajaba cabalmente en la vocación del docente.

La práctica didáctica, desde este ángulo, se caracterizaba en gran parte por una tendencia hacia lo práctico, en el que la intervención pedagógica se enfocada hacia la acumulación de conocimientos y habilidades, a través de la práctica empírica. Además, se tipifica como una especie de transmisión, en el que predomina la cultura de la escuela y, la participatividad de la docencia estaba destinada a legitimar lo establecido.

Esa mística, empañó cualquier intento de renovación pedagógica. Los institutos tecnológicos y las universidades no pudieron alcanzar la oferta en la calidad de la formación del profesorado. Sin embargo, a pesar de tanta crítica, especialmente a las universidades, la formación de maestros se les otorgó nuevamente como una especie de renovación para la formación científica, pedagógica, y de práctica docente.

Para controlar esto, el Ministerio de Educación ha colocado –a partir de 1998- ciertas normas y orientaciones en la formación de maestros y ha definido los objetivos con los cuales se le apuesta a la mejora de calidad de estas carreras:

- 1. Mejorar la calidad de la educación de todos los niños y adolescentes salvadoreños, ofreciendo a sus maestros una formación humana y profesional actualizada y de alto nivel.*
- 2. Homogenizar el nivel y los alcances de la formación docente ofrecida por las instituciones de educación superior del país y establecer criterios uniformes para la evaluación de la misma.*
- 3. Adecuar la formación de los maestros salvadoreños a los avances científicos y tecnológicos en las áreas y disciplinas que son relevantes en su desempeño profesional.*
- 4. Adecuar la formación de los maestros salvadoreños a los contenidos y enfoques pedagógicos establecidos en el nuevo currículo de educación parvularia, básica y media.*
- 5. Contribuir a lograr la identificación de los nuevos maestros con las finalidades y el espíritu de la reforma educativa nacional.*
- 6. Contribuir a desarrollar en los nuevos maestros una motivación de superación y un sentido de responsabilidad social ante los procesos de consolidación democrática y desarrollo económico que ha emprendido El Salvador a partir de los Acuerdos de Paz<sup>16</sup>*

Por su parte, la Universidad de El Salvador desde 1,841 ha emprendido la faena básica de la formación de profesionales capaces de insertarse a las demandas de una sociedad histórica. Pero al igual que otra institución educativa, la universidad se ha enfrentado a determinados problemas –externos e internos- que ha desembocado en la pérdida de su capacidad para responder de manera científica, humana y popular. Estos problemas han incidido en la formación de maestros que, como tal, se han enfrentado a condiciones no confortables y poco adecuadas para la preparación que el mismo MINED está exigiendo en torno de las demandas sociales específicas y globales.

---

<sup>16</sup> *Ibíd.* Pág. 14.

La estructuración de los nuevos programas de estudios en la formación de maestros indica cambios en la manera de abordar el conocimiento, la formación humana y los aspectos procedimentales del desarrollo integral del estudiante. A pesar de la innovación curricular que propone el MINED en el diseño de estos programas, la Universidad de El Salvador, no ha sido capaz de ofrecer servicios administrativos ágiles; los sistemas de atención al estudiante son – en la mayoría de los casos, atendidos por personal que no posee las competencias humanas y que garantizan la burocratización en todos el sistema organizativo; la práctica didáctica se concentra en modelos tradicionales, eminentemente técnicos y con una tendencia hacia la anarquía docente.

En entrevista realizada a un docente de la Unidad de Educación (Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador) expresó que la formación de docentes ha mejorado, porque muchos de manera procesual han ido encontrando los métodos pertinentes y definiendo, también de la misma característica, los contenidos que forman parte de los currícula. Sin embargo, afirmó que el MINED no consultó sobre el diseño del plan de estudio. Para el caso, en la formación pedagógica, los estudiantes cursan Didáctica General I, sin haber cursado Pedagogía General.

Las asignaturas de Filosofía General, Sociología General y Psicología General han seguido la misma suerte. Pareciera como que para el MINED, el pensamiento filosófico y sociológico y algunos tópicos relacionados a los procesos psíquicos, no formen parte de la tabla de contenidos ni de la cultura que deberán ser transformadas por el estudiantado.

El análisis sobre esta realidad y que tiene su expansión en todas las dimensiones de los procesos educativos, cobra vida, cuando el estudiante se prepara en una determinada actividad y no hace uso de los conocimientos de las asignaturas especificadas. Desde este ángulo, es claro que para la docencia de la Universidad de El Salvador, el problema no solo obedece a aspectos de índole curricular, sino políticos. A pesar de ello, la práctica didáctica se está configurando como una práctica que está alcanzando niveles sorprendentes de cualificación y cada vez más, la problemática curricular se enfrenta asumiendo otras tareas orientadas a alcanzar el conocimiento filosófico, por ejemplo.

En los Fundamentos Curriculares de la Educación Nacional, se establece que, la función de la formación docente *"es un significativo componente del sistema educativo nacional y es atendida por el nivel superior; está dirigida a preparar profesionales altamente calificados en diversos aspectos de la pedagogía y metodología. Se encamina a formar docentes de educación inicial, parvularia, básica, media y superior, como también de otras carreras asociadas a la enseñanza, administración y planificación que el sistema educativo demanda"*<sup>17</sup>

Esto ha implicado (a partir de 1997) una reorientación curricular de los nuevos planes y programas de formación docente. El MINED ha insistido en convertir al nuevo docente en un autodidacta, capaz de generar procesos autónomos de aprendizajes y, desde esta óptica, crear una cultura de valores como la responsabilidad y la autodisciplina. La exigencia es grande y prometedora. El futuro docente, no sólo será un transmisor de conocimientos; apelará al aprender a aprender, en el que la actitud científica y el dominio de recursos

---

<sup>17</sup> Ministerio de Educación. Fundamentos Curriculares de la Educación Nacional. El Salvador, 1997. Pág. 4

metodológicos para emprender procesos de investigación, será la diferencia de un nuevo proceso educativo y de una práctica didáctica de alta calidad.

Esta exigencia –después de seis años- no ha alcanzado niveles de profundidad pedagógica. Las universidades, en especial la UES, han tenido dificultades para garantizar el aprender a aprender en el estudiantado. La realidad en que el alumno aprende es una realidad, tipificada, según W. Herrera, "*como procesos educativos, donde los programas de estudios adolecen de bases epistemológicas acerca de la ciencia, la filosofía, la pedagogía como ciencia de la educación y la investigación como forma de mejora de la práctica educativa*"<sup>18</sup>. Herrera precisó de estos elementos por la realidad que está viviendo la UES. Pero también expresó que las universidades privadas –muchas de ellas- tampoco han alcanzado el nivel que solicita el MINED.

La Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA) con el propósito de que los formadores de docentes tenga una base bibliográfica, sistematiza cada una de las asignaturas y las publica a través de módulos didácticos en convenio con la Universidad de Madrid. Los módulos, según profesionales de ciencias de la educación, están cargados de información, son compilaciones que, a pesar de ofrecer una referencia escrita sobre las asignaturas, no expresa el contexto salvadoreño y, por tanto, carece de teorías sustantivas para el proceso de enseñanza –aprendizaje.

Las actividades de evaluación que se proponen en estos módulos, reiteran la concepción tradicional de los procesos evaluativos y en este sentido, no ofrece la oportunidad para la

---

<sup>18</sup> Wilman Herrera. Entrevista sobre realidades de la formación docente. Octubre del 2004.

innovación curricular ni de la práctica educativa. Desde esta óptica, se irrespeta el enfoque que el mismo MINED planteo para la formación de maestros: el aprender a aprender.

La Facultad Multidisciplinaria de Occidente no se aísla de esta problemática. La docencia no ha participado en la toma de decisiones en el diseño curricular y en la evaluación de los procesos curriculares emprendidos. Las evaluaciones que se han hecho han partido de los requerimientos exigibles por el MINED. Cuando se ha participado, el MINED ha hecho caso omiso de las observaciones realizadas. La participatividad en el diseño curricular tiene la característica de ser cerrada. Por tanto, no se concreta los enfoques curriculares definidos en la Reforma Educativa tanto en las decisiones como en los procesos educativos que se generan en la universidad y en el aula.

La Facultad Multidisciplinaria de Occidente no ha sido valuarte de la innovación curricular a partir del conocimiento científico. La década de los ochenta y de los noventa ha legado incapacidades de la institución para el aporte científico. La practica didáctica, en términos generales, se concibe como presencia frente al alumnado, con esbozos expositivos largos, con actividades rutinarias (exposición, resolución de guías, cuestionarios, clases magistrales, preguntas orales, formación de grupos, entre otros) con muy poca tendencia a la innovación de los procesos didácticos. La investigación, por tanto, no es una directriz habitual en la práctica didáctica; por ello, no cabe duda que la falta de esta iniciativa y de capacidad, sea ante todo, uno de los factores que están incidiendo en el desconocimiento del MINED.

Los principales testimonios de los alumnos acerca de la docencia en la práctica que genera, focalizan que el sistema de enseñanza se desarrolla con grandes dificultades. Desde hace tres

años, los esfuerzos por la mejora de las aulas universitarias –en el caso de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente- han sido evidentes. Pero también expresan que los alumnos más beneficiados han sido los pertenecientes a los departamentos de Ingeniería, Medicina y Ciencias Jurídicas. Para agosto del año 2003, las nuevas instalaciones de la FMO se inauguraron y con ello, marcó nuevos espacios pedagógicos para el desarrollo de múltiples actividades, entre estos la docencia y su modernización.

A pesar de esto, los alumnos aspirantes a docentes, no conciben cómo un proceso nuevo de docencia, sea tan mal visto por las autoridades en los hechos, aunque no en los slogan. Indudablemente, esto se acompaña con las distribuciones que se hacen de los grupos – clases, que en este año (2004) han sido aglutinados por más de 50 estudiantes en cada aula. Esto se contrapone con lo exigido por el MINED, a través de la Ley de Educación Superior, en el que se expresa que el número de estudiantes no debe exceder a 40. La práctica didáctica vista así, no representa un interesante proceso de innovación. La función docente tipificada así es un rol que no traspasa los niveles transmisionistas. Es más, acompañado con esas condiciones distributivas, no es posible promocionar nuevos sentidos a los aprendizaje. El ambiente socio –afectivo y ambiental –en el caso de la formación docente- no es el pertinente a las condiciones psicopedagógicas y ambientales del estudiantado.

#### **1.4 JUSTIFICACIÓN DEL PROCESO INVESTIGATIVO**

Los enfoques transmisionistas de la práctica didáctica han asegurado procesos conductistas en los aprendizajes. La tendencia del ensayo y el error, el estímulo y respuestas han sido, elementos claves en la sostenibilidad de este tipo de concepción. La Universidad de El

Salvador y, en ella, la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, a lo largo de una tradición educativa, no ha podido desligarse de los procesos conductistas y de la vía transmisionista de la educación. Es más, la práctica didáctica sigue manteniendo esta característica y se ha diseminado en la formación de maestros, a tal grado que ha influido en las concepciones de aprendizaje que el mismo alumnado posee.

El apoyo pedagógico con recursos didácticos, curriculares y equipo técnico, ha venido a modernizar en gran parte la formación de maestros. Sin embargo, la docencia formadora no ha podido orientar el aprendizaje, debido a que ellos mismos no poseen las capacidades técnicas que aseguren la conducción efectiva de la clase y su forma de intervención.

El traslado de un enfoque –conductista y transmisionista- a otro (con mayores oportunidades para la garantía de aprendizajes significativos) revierte la reproducción de la práctica didáctica. El MINED legitima en la normativa y en los Fundamentos del Currículo Nacional, que el aprender a aprender debe constituir el principio en que se sustenta cualquier proceso de renovación pedagógica. Esto ha obligado a redefinir el rol de los formadores de maestros, pues está exigiendo, nuevas concepciones, con mayor hincapié en lo humano y lo reflexivo, sobre la orientación que debe seguir la práctica didáctica.

Esta noción implica un papel protagónico por parte del docente. Papel que no debe entenderse como la anarquía docente o la arbitrariedad pedagógica. Las acciones didácticas deben corresponder a espacios democráticos; implicar a docentes en su formación permanente y convertirlos en investigadores de su propia práctica didáctica; lo que equivale a decir que la cotidianeidad es un fuerte indicativo para su eficiencia.



Estas consideraciones básicas, permiten justificar el objeto de estudio, a través de dos ángulos concretos:

1. **Desde los intereses del alumnado.** Se ha reiterado que el alumno es el que debe mejorar sus aprendizajes. Por tanto, la docencia –aun con una práctica didáctica tradicional- tiene que lograr convertir los espacios de enseñanza –aprendizaje en plataformas significativas. El mismo alumnado legitima esta concepción. Obviamente el aprender a aprender se ha convertido en discurso pedagógico que asegura a la docencia nuevos vocablos para estar a la moda.

Lo anterior evidencia una necesidad ineludible: los alumnos están expuestos a maneras particulares de concebir la docencia, a formas injustas de su intervención y, por tanto, el cambio obedece a modificaciones en contenidos, métodos y algunas estrategias evaluativas.

2. **Desde los intereses de la docencia.** La reflexión sobre aprendizajes es clave para la comprensibilidad de los procesos didácticos. La renovación en el aula, sólo es posible cuando se concibe una práctica didáctica vinculada evaluaciones constantes y a posicionamientos críticos del entorno e intorno.

3. **Desde los intereses institucionales.** Los propósitos con que se diseñaron la nueva estructuración de la carrera y la forma de control sobre su efectividad han llevado a las autoridades del MINED a la constante evaluación de cómo la carrera de profesorado se está desarrollando en las Universidades. Esto deja entrever que este proceso evaluativo

también debe formar parte de un proyecto permanente en el que las autoridades de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente deben implicarse en la formación de maestros. Se trata de dos formas de evaluar: interna y externa. La primera, hasta el momento no ha tenido lugar; la segunda sólo se ha conferido mediante la Evaluación de Competencias Académicas y Pedagógicas (ECAPs) y, por tanto, no se ha hecho un análisis reflexivo del por qué, por ejemplo, muchos de los alumnos de profesorado reprueban tal prueba y cuál es la realidad en que los aprendizajes tiene lugar.

**4. Desde los intereses sociales.** La participación comunitaria, empresarial y las necesidades de las escuelas están demandando nuevas competencias del profesorado. La universidad está llamada no sólo a atender a esta demanda, sino a garantizar proyecciones en las necesidades de formación, que en este sentido, juega un papel determinante.

Básicamente estos intereses se entremezclan y permiten perfilar la investigación hacia el estudio de la práctica didáctica de los docentes formadores y de los aprendizajes de los estudiantes que se están formando para maestros. No es desprendible estas dos acciones sociales, pues con una visión holística, se engendrará una evaluación capaz de ser comprendida inherentemente en los procesos didácticos y, de esta manera, plantear alternativas operacionales para la mejora.

Se trata de un estudio que explora la realidad en que se desarrolla la práctica didáctica y los aprendizajes. Pero a la vez, indica cuáles son las posibilidades del cambio educativo, de la renovación o de la transferencia de concepciones pedagógicas tradicional a otra más

humanas, críticas y democráticas. El estudio destacará realidades sobre los cambios que se están produciendo en los discursos pedagógicos, el lenguaje del estudiante, las actividades de enseñanza –aprendizaje, las relaciones interpersonales (docente –alumnos) y el modo en que ambas partes participan en el proceso didáctico.

La investigación tiene la característica de ser evaluativa, porque incluye procesos de valoración –reflexión perfilada a que la misma docencia tome decisiones sobre la práctica didáctica e irradie a los alumnos a la toma de conciencia sobre la asimilación de conocimientos. En este sentido, más que poner en el tapete la realidad del proceso didáctico, la investigación ofrece un informe escrito relacionado con esos cambios operados en el aula, en el que la información de estos contextos sirve para acumular evidencia válida y fiable sobre la manera en que la práctica didáctica se lleva a cabo y los intentos de mejoría por parte de la docencia en su ejercicio.

## **CAPÍTULO II**

### **SUJETOS DEL ESTUDIO, ENTORNO Y ANTECEDENTES**

---

#### **2.1 EL ENTORNO Y CONTEXTO INVESTIGADO**

##### **2.1.1 Características de la Ciudad de Santa Ana**

*"El departamento de Santa Ana, como segunda capital, se encuentra ubicado en la zona occidental de la República de El Salvador, limita con los departamentos de Chalatenango, la Libertad, Sonsonate, Ahuachapan y con la República de Guatemala. Posee una extensión territorial de 2, 008,35 kilómetros cuadrados y cuenta con una población de 551,269 habitantes, de los cuales 272,032 son hombres y 279,240 son mujeres"<sup>19</sup>.*

En la ciudad de Santa Ana, la práctica profesional del docente universitario sigue siendo una de las prioridades a mejorar en el Sistema Educativo. La concepción tradicional de la educación se expresa en la práctica didáctica que se desarrolla en los espacios áulicos universitarios. Prevalecen –desde este ángulo- características de una docencia con énfasis en la repetición mecánica del conocimiento. La actualización no es un intento global de toda la docencia; no se auxilian de otros recursos como la tecnología existente, ya sea por falta de conocimiento sobre su utilización, falta de iniciativa alegando que no hay suficiente tiempo o por ausencia de recursos en la institución.

---

<sup>19</sup> Carlos Gispert. El Salvador. Tomo 2. Grupo Editorial OCEÁNO. España. 2001. Pág. 321.

Es necesario hacer mención de un elemento importante dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Se trata de la evaluación, según vivencias del grupo investigador, concebida como un proceso en el que sólo predomina lo cuantitativo, es decir, otorgar una nota que solo lleva a medir el aprendizaje, y muy poco a cumplir sus objetivos básicos: medir, valorar y decidir. El docente universitario muestra apatía ante las evaluaciones de su desempeño por temor a ser criticado o que se le exija más. No ha comprendido que la evaluación implica mejora de toda la práctica educativa.

### **2.1.2 Características de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente**

- *"En 1965, se creó el Centro Universitario de Occidente conocido en la actualidad como Facultad Multidisciplinaria de Occidente. Nació como una proyección de la Universidad de El Salvador, en el sentido de fomentar y difundir la cultura superior en otras zonas del país"<sup>20</sup>.*
- Está ubicada en el sector Sur de la ciudad de Santa Ana, en un terreno propiedad de la Universidad de El Salvador, situado sobre la Avenida Fray Felipe de Jesús Moraga Sur.
- Fue creada por acuerdo N° 46 del honorable Consejo Superior Universitario en sesión celebrada el día 16 de Junio de 1965. Los intentos de fundar el Centro Universitario de Occidente fueron muchas, pero fue cuando a instancia de la Sociedad de Abogados de Occidente, y por iniciativa de los Doctores Ángel Góchez, Marín Gustavo, Adolfo Noyola y otros, llevaron a cabo una serie de reuniones con las autoridades universitarias, entre

---

<sup>20</sup> Universidad de El Salvador. Órgano de Divulgación Cultural del Departamento de Ciencias Sociales, Filosofía y Letras del Centro Universitario de Occidente. El Salvador, 1976. Pág. 5.

ellos el Doctor Fabio Castillo y Rafael Antonio Vásquez, Rector y Vicerrector respectivamente.

- El estatuto orgánico da a conocer las bases legales para la creación del Centro universitario de Occidente, algunas de ellas son las siguientes:
  1. Art.2° El Centro Universitario de Occidente se regirá por la ley Orgánica y Estatuto Orgánico de la Universidad de El Salvador, por los acuerdos generales detectados por los organismos Centrales de ésta y de manera especial por este acuerdo y por lo reglamentos especiales que lo rijan.
  2. Art. 3° El Centro estará integrado por los Organismos e instituciones docentes y científicas que sean indispensables para la realización de las funciones inherentes a su naturaleza y fines, por el personal administrativo y docente, por los alumnos y por el personal auxiliar.
  3. Art. 4 El centro contará con las facilidades académicas suficientes para ofrecer los estudios que integran las diferentes carreras profesionales de la universidad de El Salvador; con este objetivo tendrá los mismos departamentos de servicios generales existentes en la Unidad Central ( San Salvador) Física y Matemáticas, Ciencias Biológicas y Químicas; pero estos Departamentos no constituirán una duplicación de los existentes sino que serán secciones de los mismos, operando bajo su control y responsabilidad.

4. Además el Centro contará con un Departamento de Ciencias Sociales, Filosofía y Letras, el cual estará integrado por las secciones de Filosofía, Letras, Artes, Ciencias de la Educación, Ciencias Sociales y todas aquellas que sean necesarias para impartir la docencia básica de las diversas carreras con que cuenta la Universidad.
  
5. Art. 5 El Centro Universitario de Occidente tendrá como funciones principales:
  - a) Crear las condiciones pedagógicas indispensables para la formación integral del estudiante que ingrese al centro.
  - b) Organizar en la zona cursos de capacitación o perfeccionamiento a nivel universitario, de preferencia aquellos que reclaman el desarrollo agrícola, ganadera e industrial de El Salvador.
  - c) Desarrollar Programas de Orientación Vocacional.
  - d) El Centro Universitario de occidente abrió sus puertas al personal administrativo el 1º de Abril de 1966 y al estudiantado, en Mayo del mismo año.
  - e) Actualmente la Facultad Multidisciplinaria de Occidente (antes Centro Universitario de Occidente) cuenta con diez Departamentos docentes y el total de profesores que laboran en ella son aproximadamente 170, la mayoría de ellos nombrados a tiempo completo y una minoría a cuarto de tiempo.
  
- Tiene una extensión aproximada de 14 manzanas.
  
- Se encuentran construidas 15 aulas individuales.
  
- Un edificio de dos niveles (búnker) con seis aulas.

- Un edificio de dos niveles (pertenece a Ciencias de la Salud) veinte y dos aulas.
- Un edificio de tres niveles (usos múltiples)
- Un edificio ocupado por el Instituto de Agua (maestría y conferencias varias)
- Laboratorios (física, biología, química, medicina y cómputo)
- Oficina de socorro jurídico.
- Bienestar Universitario, vela por los derechos y necesidades de los alumnos/as.
- Dos canchas de fútbol y una de basketball.
- Un gimnasio en el que se práctica aeróbic.
- Clínica de atención odontológica.
- Un local para la Asociación General de Estudiantes.
- Un local para el Instituto de Formación Pedagógica.



### **2.1.3 Características del Docente formador**

- La docencia Multidisciplinaria de Occidente está autorizada por el Ministerio de Educación para desarrollar seis diferentes especialidades de profesorado, de los cuales nos ocupan tres de ellos, el profesorado en Ciencias Sociales para tercer ciclo de Educación Básica y Educación Media; el profesorado en lenguaje y Literatura para tercer ciclo de Educación Básica y Educación Media; y el profesorado en Educación Básica primero y segundo ciclo.
- El total de docentes de la Facultad que le dan atención a estas tres especialidades son 34, divididas en la siguiente manera: 9 de ellos pertenecen a la sección de Ciencias Sociales; 5 a la sección de Letras y 10 son del área de Educación.
- El grado académico de los docentes de la sección de Sociología que en su mayoría atienden los niveles educativos del profesorado en Ciencias Sociales, e imparten otras asignaturas de servicios para los otros profesorados, son las siguientes: Todos ellos (9 en total) son graduados del profesorado en Ciencias Sociales y Licenciados en sociología, además 5 de ellos tienen una maestría y dos tienen la calidad de egreso en maestría.
- En el caso de los docentes de Letras (5 en total), tres de ellos son graduados del profesorado en Letras y son Licenciados en su especialidad, otro de ellos tienen la Licenciatura en Letras y graduados en una maestría y otro es profesor, Licenciado y candidato para un doctorado.

- La sección de Educación esta conformada por diez docentes, de los cuales nueve de ellos son Licenciados en Ciencia de la Educación y uno es psicólogo. Además 5 de estos ya eran profesores, uno tiene maestría y otro es candidato para un doctorado y 5 están en calidad de egresados en una maestría.
- Según el normativo de la Universidad de El Salvador, en lo que se refiere al personal académico, sostiene que los docentes tanto nacionales como extranjeros de esta institución deben poseer como mínimo el grado universitario que se ofrece y el conocimiento específico de la maestría que imparten.
- La mayoría de estos docentes, fueron nombrados a partir del mes de julio del 2004, profesores universitarios II quienes deben de cumplir, según la propuesta que se hace al reglamento general del sistema de escalafón personal de la Universidad de El Salvador, con las siguientes responsabilidades:
  - a) Impartir cátedra a nivel de pre-grado.
  - b) Colaborar en la colaboración, desarrollo y evaluación de programas a nivel de pre-grado.
  - c) Colaborar con el desarrollo de programas de investigación y proyección social.
  - d) Asesorar tesis o trabajos de graduación y participar como jurado evaluador.
  - e) Las otras responsabilidades que determinan la ley Orgánica y los reglamentos universitarios.
- Es preciso aclarar que las actividades planteadas anteriormente son una propuesta y que cada facultad debe normar, según las exigencias y necesidades que presenten.

- Una de las mayores prioridades que deben cumplir estos docentes es la que se refiere a impartir cátedra a nivel de pre- grado, con una asignación de tres asignaturas, lo que implica estar frente a sus alumnos un promedio de quince horas semanales.
- La mayoría de ellos no hacen investigación y, en caso de que haya alguien que incluya en su programa de asignatura, ésta es superficial y generalmente bibliográfica; otros intentan llevar a cabo proyectos más serios, pero son esfuerzos aislados.
- Si bien es cierto la ley de Educación Superior, en el artículo 2, literalmente expresa: “La Educación Superior Integra tres funciones: La investigación, la docencia y la proyección Social”. La docencia busca transmitir y despertar conocimientos y habilidades de investigación e interpretación en la educación para su formación como profesionales. La investigación es la búsqueda sistemática de nuevos conocimientos para enriquecer la realidad científica y social. La proyección social es el medio a través del cual el que hacer académico interactúa con la realidad social.
- La propuesta que se hace al reglamento general del sistema de escalafón personal de la Universidad de El Salvador, está en consonancia con el artículo 2 de la ley de Educación Superior, en el sentido de integrar las tres funciones básicas.
- En realidad estas tres funciones no se integran en el aula. El docente muy pocas veces operacionaliza tales funciones; generalmente aduce falta de tiempo, mucha recarga académica o, en el peor de los casos, sostiene que no es la persona ideal para desarrollar la función de investigación y proyección social. Por tanto, se sobrecarga más en docencia.

### **2.1.4 Características del Alumno**

- Actualmente la Facultad Multidisciplinaria de Occidente cuenta con un aproximado de 4732 alumnos inscritos en las diferentes carreras que se desarrollaron en ella. De estos estudiantes inscritos, únicamente 159 de ellos pertenecen a los profesorados de Ciencias Sociales, Lenguaje y Literatura y de Educación Básica.
- Con el acuerdo N° 46 del Honorable Consejo Superior Universitario, del día 16 de julio de 1965, se creaba el Centro Universitario de Occidente y con él también nace el Departamento de Ciencias Sociales, Filosofía, Letras e Idiomas, conformando una estructura dividida en secciones que atendían las áreas comunes y los niveles básicos de las licenciaturas y los profesorados, que posteriormente debían finalizarse en la Facultad de Ciencias y Humanidades de la Unidad Central.
- La Sección de Letras servía para el profesorado en Educación Media para la enseñanza de las letras, únicamente el primer año atendiendo ocho asignaturas.
- En marzo de 1987, fue presentado ante el consejo Directivo del Centro Universitario, el proyecto denominado "Desarrollo del profesorado en Educación Media para la enseñanza de las Letras". Su aprobación oficial fue dada, en el acuerdo N° 2-87-89-6.6 del Honorable Consejo Superior Universitario el día 22 de julio de 1987.
- El profesorado en Educación Media para la enseñanza de las Ciencias Sociales fue aprobado oficialmente según acuerdo de Consejo Superior Universitario N° 13-VII-85 con fecha 8 de julio de 1977.

- El profesorado en Educación Básica para primero y segundo ciclos fue aprobado según el acuerdo N° 15-2835 de fecha 16 de diciembre de 1998. Por lo tanto su apertura fue en el ciclo académico I-1999.
- En estas tres especialidades, el plan de estudios está estructurado por 22 asignaturas, de ellas en el profesorado de Ciencias Sociales; cuatro se refieren al área didáctica, cinco a la práctica docente, dos del área de la Psicopedagogía, dos de currículo, ocho de la especialidad y una de informática.
- En el profesorado de Lenguaje y Literatura, presenta casi el mismo esquema en lo que se refiere al área pedagógica. Su diferencia es el área de la especialidad tiene diez.
- La misma estructura curricular es para el profesorado en Educación Básica para primero y segundo ciclos. Son once asignaturas de la especialidad.
- Estos planes están saturados de asignaturas referidas al montaje pedagógico y recursos teórico – metodológicos empleados en la ejecución del proceso de enseñanza – aprendizaje, con muy pocas asignaturas referidas a la adquisición de saberes propios o específicos de la especialidad.
- Ninguno de estos profesorados tienen en su estructura curricular, asignaturas que orienten un proceso de investigación serio.

- Referente a las cinco prácticas docentes que los alumnos cursan en sus tres años de formación, no existe un modelo o contenidos curriculares teóricos para desarrollarlos paralelos a la práctica que reciben en la escuela.
- Además en muchas ocasiones se da un divorcio entre la formación teórica y la formación práctica del alumno, ya que en las prácticas docentes, estos son ubicados en niveles educativos que no les corresponden.
- Estos planes, contienen dos asignaturas, la Psicopedagogía I y II. Al principio se creía que era una fusión entre psicología y pedagogía. Posteriormente se conoció el objeto de estudio de la psicopedagogía; lo que permitió enrumbar metodológicamente mejor los contenidos que esta conllevaba. Sin embargo, los alumnos cuando cursan psicopedagogía I no poseen bases sobre Psicología y Pedagogía General.
- Estos programas adolecen de asignaturas tales como la Psicología educativa, Pedagogía General y otras que den una fundamentación clave en investigación educativa, ya que no se prepara al alumno en estos tópicos.
- Por otra parte los programas son demasiados extensos y no se logran desarrollar en el tiempo (un ciclo académico o 16 semanas) y esto parcializa el conocimiento o saber que el alumno pueda adquirir, ya que lo recibe en forma incompleta y a veces incorrectamente.

- Otro elemento a mencionar es que ya cuando estos estudiantes salen graduados de la Facultad, ejercen la docencia en niveles que no corresponden a los contenidos y programas de las asignaturas que han recibido, lo que provoca que deben simplemente adaptarse al sistema educativo vigente.
  
- Al hacer un análisis rápido de las debilidades que presentan la mayor parte de los estudiantes de las diferentes especialidades de profesorado que se han abordado, algunas opiniones vertidas principalmente por los docentes que les desarrollan algunas asignaturas, manifiestan que:
  1. Tienen serios vacíos teóricos, técnicos y vocacionales en el manejo de las Ciencias Sociales y Educación en general; no tienen fundamentación histórica, teórica, filosófica y política.
  2. No conciben el fenómeno educativo como un fenómeno político de trascendencia histórica, por tanto no asumen una posición crítica frente a la realidad; tienen un manejo conceptual superficial y limitado; hay pocos conocimientos previos sobre los contenidos que se desarrollan, y una pobreza en su análisis.
  3. No tienen capacidad de discutir y debatir, además de existir deficiencia en la capacidad de argumentar sus puntos de vista.
  4. No poseen un espíritu investigativo ni crítico.
  5. Algunos de ellos demuestran apatía, indiferencia, irresponsabilidad en su hacer educativo.

6. En cuanto a la lectura, la utilizan con un nivel bastante superficial, lo que no les permite encontrar los elementos centrales y por consiguiente no logran construir la idea completa de un contenido.
  7. En lo que se refiere a la expresión oral, tienen un lenguaje o discurso incoherente, que carece de un conocimiento científico, es más empírico.
  8. En la escritura presentan problemas de incoherencia en su redacción, agregándoles series dificultades en su caligrafía y ortografía.
- También estos docentes que imparten clases en los diferentes niveles de los profesorados sostienen que ellos (alumnos) presentan también ciertas competencias, algunas de ellas son:
    1. En los últimos ciclos de su carrera, ya tienen claridad del perfil ideal y real de lo que es la docencia.
    2. Poco a poco adquieren un compromiso con su proceso de formación, hay más interés por conocer sobre su objeto de estudio.
    3. Aparecen algunas iniciativas tímidas referidas a la investigación.

## **2.2 HISTORIA: NECESIDADES QUE DIERON ORIGEN, CAMBIOS Y EVOLUCIÓN DEL OBJETO, TENDENCIAS DEL OBJETO**

Los procesos educativos en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, tienen su origen en la evolución de la práctica didáctica protagonizada por la docencia a lo largo del desarrollo de la Universidad de El Salvador, desde su fundación y funcionamiento. Cuando en 1965, la FMO (antes Centro Universitario de Occidente) fue creada, se insistió en la apertura de carreras



que vinieran a responder a las necesidades y demandas laborales y productivas de la región occidental.

Los procesos seguidos para la apertura de los procesos didácticos coincidieron en la exigencia como premisa básica de la formación inicial. Los primeros estudiantes que formaron parte de las carreras (con las que se inició la FMO) fueron producto de una concepción pedagógica, en la que la exigencia era sobre todo cuestión de fijación cognitiva y perfeccionamiento de habilidades. A mayor severidad, mayor capacidad tendrá el alumnado para desarrollarse. Esta connotación –por supuesto- ha sido reiterada desde las áreas comunes (Sociología, Filosofía, Química, Biología y Psicología General) hasta la manera en que se aborda el conocimiento en las carreras de Ingeniería, Química, Medicina y Economía en la actualidad. De hecho, esto ha significado una valoración encima de las demás carreras. Inclusive hay quienes afirman que las carreras de ciencias sociales no son carreras universitarias, porque la exigencia no está determinando el aprender.

Cuando se crean los profesorados, las Carreras de Ingeniería, para el caso, ya poseían un status dentro del recinto universitario. La docencia fue afincando la idea que en la formación de docentes, la estimulación debe formar parte de los procesos educativos y que la exigencia debe ser considerada como manera de desarrollar hábitos, pero no convertir el proceso docente en acción autoritaria.

La concepción pedagógica que imperaba en esta época fue una perspectiva ecléctica, caracterizada por un lado como artesanal –técnica y, por el otro, como arbitraria. La primera hace referencia a que el profesional se desarrolla, como tal, en el lugar en que ejerce la

profesión. Lo técnico tipifica determinados procedimientos para la consecución de objetivos en el que la planificación y la sistematicidad deben ser premisas para el logro del aprendizaje.

La FMO fue concibiendo estas concepciones en el seno de la formación de docentes. Se retomaba la concepción que se había culturizado en las carreras de Matemática e Ingeniería, y se introducía algunos términos como el planeamiento y la motivación en la innovación del proceso de enseñanza –aprendizaje de acuerdo a esta época. En realidad, la práctica didáctica fue un híbrido porque retomó de la experiencia desde la creación de la Facultad y de la manera en que los docentes eran formados por Ciudad Normal. La FMO no fue capaz de ofrecer autenticidad en la formación de docentes; por tanto, los formadores generaban una práctica didáctica en imitación a lo que Ciudad Normal ya había desarrollado.

Como señala Ramírez Pérez (UNESCO –ALEMANIA, 1995), la formación de docentes en la década de 1960 tuvo mística. Esto obedecía no sólo al abordaje en el conocimiento y desarrollo de destrezas técnicas –docente, sino el perfil de ingreso era determinante para enrumbar la formación. El enlace entre la teoría y la práctica se caracterizó por una preparación para el trabajo, en el que el alumno debía conocer sobre docencia y posteriormente tenía que ejercerla bajo la supervisión de un tutor. La FMO no pudo garantizar este proceso y ello, en cierta medida, perjudicó el desarrollo de la práctica docente en el aula, como manera de aplicar los conocimientos docentes.

La fundamentación del saber estaba garantizada. Con muy pocas posibilidades para igualar la formación de docente de Ciudad Normal, la FMO se proyectó a innovar los procesos didácticos con nuevas maneras de abordaje. El trabajo colectivo, los debates y la exposición

eran actividades que cualificaban al docente que se formaría. La insistencia en una nueva dinámica del trabajo docente, permitió que muchos alumnos creyeran en su propia formación; la exigencia y la estimulación se correlacionaban en la práctica didáctica, a tal grado que el nuevo conductismo fue tomando fuerza en el seno de la formación de docentes en la FMO.

En el período entre 1983 y 1990 la formación de docentes se configuró, aunque de manera individual y fortuita, por la influencia Marxista –Soviética de la pedagogía. Los primeros textos sobre Psicología, Pedagogía, Didáctica y Filosofía aparecieron y se propició entusiasmo en la docencia por querer aplicar los principios que en estas obras habían sido demostradas en aquel país. Cabe mencionar que la exigencia se convirtió en proceso de innovación en el que conjuntamente con los procesos de toma de conciencia, fueron adentrándose en la vocación y en el desarrollo de la formación inicial de docentes. A pesar de ello, los planes y programas de estudios estaban adheridos a lo que Ciudad Normal había establecido antes de su cierre. Cabe señalar –en esta misma lógica- que con esta adhesión se visualizaba una contradicción muy palpable que fue ignorada por el mismo docente formador de ese período: se violentaba la naturaleza de algunas asignaturas con la introducción del marxismo como premisa para el desarrollo educativo, intelectual y cultural.

En 1984, las carreras de Licenciatura en Ciencias de la Educación y los profesorados para la enseñanza de las Letras, Ciencias Sociales fueron aglutinados –en la formación pedagógica- a teorías que descansaban en concepciones educativas Marxista. El significado de vida social fue interpretado desde conceptos como distribución equitativa de la riqueza, igualdad de oportunidades y posibilidades, la contradicción y la negación, entre otros, mediante formas

de intervención pedagógicas más utópicas y que generaban un devenir del cambio educativo, visto como una totalidad.

Los esfuerzos fueron grandes, a tal grado que para 1986, se llevó a cabo en la FMO el Primer Congreso "Estudiantil" para evaluar la docencia universitaria y la intervención del estudiante en la toma de conciencia. Se tuvo –en el Congreso- la participación del Padre Segundo Montes como ponente en la inauguración. *"Reiteraba que ninguna participatividad será decisiva mientras la racionalidad no sea congruente con la convicción de ser pobre. El intelecto sólo puede actuar en función del prójimo cuando se abra el corazón al mundo de injusticia"*. La motivación por generar una nueva docencia estaba clara; sin embargo, ésta no comprendió la intencionalidad del Congreso y, por tanto, fue deslegitimado, pues se creyó que la pretensión del estudiantado era la búsqueda de otra docencia más humana, creíble y científica.

En época del conflicto armado, la Facultad asumió un papel protagónico en denuncia contra la violación de los derechos humanos. Algunos docentes y alumnos simpatizaron con el proyecto insurgente del Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN), y generaron expectativas en quienes seguían su misma ideología y esperanza sobre el futuro de la sociedad Salvadoreña. Esta convicción representó evidencias de procesos educativos distintos. Las asignaturas no sólo poseían una fuerte dosis de concienciación, sino también de ideología Marxista y de un nuevo docente capaz de dominar el Capital de Marx y muchas obras de Psicología, Pedagogía, Sociología y Filosofía bajo esta misma tendencia. La práctica –desde este ángulo- adquirió un nuevo matiz: una práctica definida a partir de los principios didácticos especificados por Karlshiem Tomaschewski, S. I. Ganelin y Danilov.

En realidad el conductismo fue sustituido –al menos en discurso pedagógico- por una nueva racionalidad, capaz de entretener el mundo de la vida en el aula por una cultura humanizadora. La Universidad en este sentido, acogió a través de su proyecto político (1988) los principios filosóficos centrados en el ser humano que descansaban en su carácter democrático, humanizador, popular y libre. A partir de ello, la participación política de la UES fue todavía más evidente. Las carreras de profesorado y de licenciatura en ciencias sociales y ciencias de la educación abrieron nuevas posibilidades de participación del alumnado los procesos de concienciación del pueblo, mediante actividades o proyectos de alfabetización o fundación de organización estudiantiles.

Cuando se firman los acuerdos de paz (1992), la tendencia ideológica de la UES se identificaba con el proyecto ideológico de izquierda. Esta tendencia –aunque definió estrategias para responder a las necesidades sentidas del pueblo salvadoreño, no propició la preparación de sus recursos humanos en los cambios sociales y el perfil que la misma Universidad debía seguir. La caída de la URSS provocó otra perplejidad. Los docentes que pregonaron por una práctica didáctica marxista, no pudieron redefinir su rol. La comprensión de los procesos educacionales desde esta perspectiva, según varios docentes, ya no tenían cabida en los espacios áulicos. *"No era posible seguir insistiendo en procesos que habían fracasado"*. Esto marcó ideológicamente una crisis en la manera de concebir la educación. Los defensores de los procesos conductistas estaban demostrando que el marxismo ya no era posible sostenerlo en los procesos didácticos.

La formación de docente tuvo un cambio curricular que fue pertinente en la primera mitad de la década de los noventa. Se trataba del proyecto curricular de Áreas Integradas, que con

una orientación dialéctica, promulgó un cambio extraordinario en las prácticas docentes. Los profesorados que impulsaron tal cambio curricular fueron Letras, Matemática, Física, Química, y Biología, que para hacer realidad el proyecto educativo, se fundamentaban en tres grandes áreas: formación docente, investigación y formación en especialidad. En la primera área los estudiantes cursaban módulos de tres meses con el afán de prepararlos para la práctica docente, que iniciaba a partir del cuarto mes. Pero el alumnado, también cursaba otros módulos paralelos: recibían especialidad y, a la vez, se desarrollaba cursos introductorios sobre investigación educativa. Los alumnos cursaban –dentro de la formación docente- 10 módulos: planeamiento educativo I y II, Didáctica I y II, Análisis del proceso educativo en El Salvador, Análisis del proceso de enseñanza –aprendizaje y práctica docente I, II y III, Psicopedagogía I y II. En el eje integrador de la investigación recibían 4 módulos: Diagnóstico, Diseño de proyectos I, II y III. En la especialidad eran 10 módulos, dependiendo del profesorado que se cursaba.

El profesorado en ciencias sociales no se acogió a este cambio curricular promovido por la Secretaría de Asuntos Académicos. Las creencias sobre la estructuración del nuevo currículum no posibilitaron la necesidad del cambio del proceso educativo y de enseñanza. Es más, se le atacó frontalmente, sin escudriñar a través de vivencias lo que se estaba difundiendo en los otros profesorados. Semejante actitud los llevó a reiterar la tradición que se venía practicando a lo largo de 12 años de existencia de la carrera.

El tipo de práctica didáctica no sufrió grandes cambios. Aunque en la filosofía de áreas integradas expresase de una tendencia innovadora -crítica, en el proceso de aprendizaje, se pregonaba la concepción transmisionista de la educación con una fuerte dosis de

autoritarismo. La misma universidad no creyó en lo que se estaba suscitando. Para 1995, Áreas Integrada se clausura por aquellos profesionales que un día dijeron creer en ella. A partir de esto, se volvió nuevamente a los antiguos currícula de formación de docentes.

Para 1997, el MINED realiza una evaluación de aquellas instituciones que formaban docentes. Esto trajo como resultado que se incautara los profesorados que se estaban desarrollando en las universidades, por adolecer de prácticas docentes pertinentes con los cambios que se estaban suscitando a nivel mundial y de la misma sociedad en particular. La práctica docente como asignatura fue la mayor debilidad de estos profesorados, aparte de otros problemas que se suscitaban en el seno mismo del PEA y de la administración académica.

Desde 1998, entra en vigencia los nuevos currícula planteados por el MINED. A partir de este instante, se asocia una visión pedagógica tutelada por el constructivismo y que el mismo ministerio consideró clave para la modificación de las prácticas educativas de los formadores de docentes y que tendría una influencia decisiva en el desarrollo de la formación inicial. La UES y en particular la FMO, asumieron el reto de dicha formación y, en tal sentido, precisaron de una nueva organización para hacer frente al desarrollo educacional demandado por el MINED.

Ya han transcurrido seis años. La formación de docentes se ha desarrollado con grandes limitaciones. Los alumnos se han sometido a una realidad educativa –en la práctica docente– en el que las asignaturas de la especialidad fortalecen su quehacer como asistentes de docentes en los centros escolares. Por su parte, la formación pedagógica (psicopedagogía I, II, Didáctica General I, II, Diseño y aplicación de currículo, Educación y sociedad, Desarrollo

profesional y Evaluación de los aprendizajes) no ha alcanzado –según opinión de catedráticos de la especialidad- los niveles de calidad y de desarrollo de habilidades y competencias intelectuales, procedimentales y humanas. Por su parte, la administración no corresponde a las finalidades de las carreras de profesorado y a la misma estructura que exige el MINED. A esto se le suma los altos niveles de reprobación del estudiantado en el Examen de Competencias Académicas y Pedagógicas (ECAPs) y los requisitos que el Ministerio ha ido exigiendo cada año para el nuevo ingreso. Por ejemplo, para el ingreso de 1998, no fue exigible el ECAPs; los estudiantes de Idioma Inglés tampoco se les solicitaron un examen de suficiencia para determinar el nivel de competencias previas. También no era requisito, aprobar la PAES. Esto ha venido no sólo a generar incertidumbre en la Universidad, sino también a distorsionar a aquellos alumnos que ya llevaban más de un año cursando asignaturas de profesorado.

A partir del 2004, los requisitos ya han adquirido estabilidad. Se le pide al alumno que apruebe la PAES, el examen de conocimiento por parte de la Universidad y el examen de suficiencia para los candidatos a estudiar el profesorado en Idioma Inglés.



## **2.3 RECONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO**

### **2.3.1 El Objeto de estudio como una totalidad**

La práctica de enseñar –según entrevista a profesionales en ciencias sociales y ciencias de la educación- se concibe como un proceso que facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y las habilidades prácticas y técnicas de los alumnos. Esto se correlaciona con la vida cotidiana y las proposiciones científicas, artísticas y especulativas, que forman parte del alumno en formación. Desde esta óptica y siguiendo la estructura cognitiva de los participantes, la práctica didáctica es un proceso de interacción social, en el que la docencia media entre el saber científico y técnico con el saber sociocultural del alumnado.

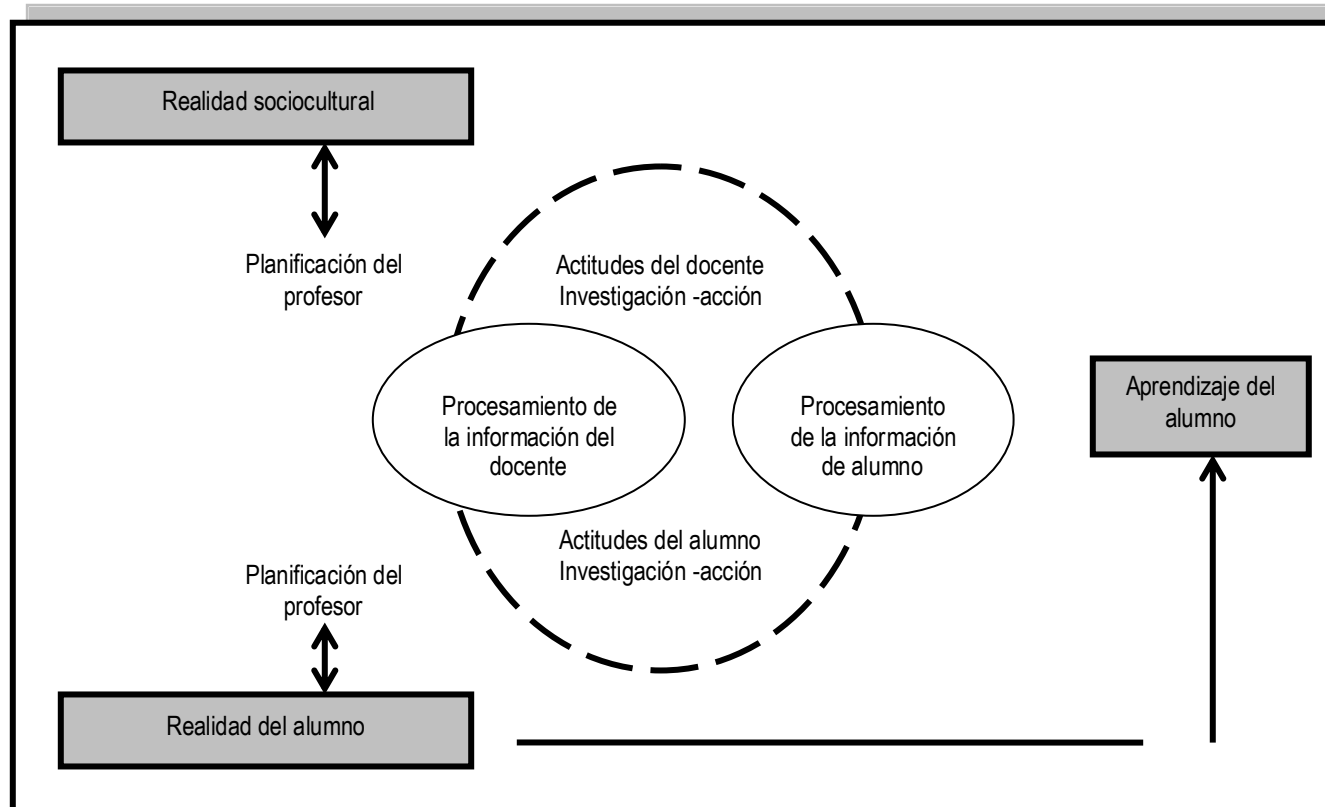
La práctica didáctica engloba cuatro componentes básicos: a) fundamentar el saber; b) la mediación pedagógica; c) el desarrollo de habilidades y destrezas y; d) la riqueza espiritual. Estos componentes están vinculados y forman una unidad en el proceso de enseñanza – aprendizaje. De ahí que la práctica didáctica sea generadora de estimulación para interpretar y experimentar en la realidad, en el que el docente formador debe convertirse en investigador para poder, desde este ángulo, ser mediador de los aprendizajes.

La fundamentación del saber apunta al desarrollo intelectual. Están asociadas actividades como, por ejemplo, cuando el estudiantado es capaz de elaborar resúmenes, analizar textos o ideas de algunos autores, construir ensayos críticos y de opinión y tener la convicción necesaria para construir sus propias ideas y expresarlas de manera oral y escrita. Para

provocar este proceso dialéctico de transformación, el docente debe conocer el estado actual de desarrollo del alumno, cuales son sus preocupaciones, intereses y posibilidades de comprensión. A si pues, para que el profesor pueda intervenir y facilitar los procesos de reconstrucción y transformación del pensamiento y la acción de los alumnos, ha de conocer los múltiples influjos que previstos o no, deseados o no, tienen lugar en la compleja vida del aula que son determinantes en lo que aprenden los estudiantes y en los modos de aprender.

La mediación pedagógica es una manera de operar. Más que transmitir conocimientos, el docente de manera conjunta con los estudiantes deben interpelar la realidad, mediante una didáctica problematizadora que provoque concienciación. Para hacer realidad tal cometido, la docencia facilita los intercambios educativos que se llevan a cabo en el escenario del aula. Además verifica la manera de planificar su intervención, de reaccionar ante las exigencias previstas o no de la vida cambiante del aula, ante las interrupciones y el rechazo de su planificación, el modo de reflexionar sobre su práctica y de evaluar su comportamiento y los efectos de todo proceso en el grupo y en cada uno de sus alumnos.

La mediación pedagógica convierte al docente en un investigador y un interprete; por lo que es necesario estar dotado de herramientas investigativas que le ayuden a reflexionar sobre su práctica didáctica y, a la vez, conocer la realidad socio-cultural e intelectual en general y de la realidad del estudiantado en particular (ver esquema).



El profesor con su capacidad de interpretar y comprender la realidad, es el actor lo suficientemente flexible en los procesos de adaptación a las diferencias y peculiaridades de cada momento y de cada situación de aprendizaje. La base de la eficacia docente se encuentra en su pensamiento; lo que equivale a decir, que el papel de mediador es ante todo, el papel de investigador y del actor clave para el cambio curricular.

La práctica didáctica también se mueve en otro ámbito de vital importancia. El contribuir a desarrollar habilidades en el estudiante representa el sentido de la enseñanza. Nadie aprende algo sino es a través de la habilidad. El papel de mediador del docente hace que en la misma dinámica del proceso de enseñanza –aprendizaje se generen competencias que ayuden al alumno a aprender conocer, hacer, ser y convivir juntos. Estos componentes –por supuesto ejemplarizantes- indican el punto de llegada no sólo en términos cognitivos, sino

actitudinales. En esta referencia, se destaca lo que se ha denominado riqueza espiritual, pues en todo proceso, los valores y las actitudes con que se practican es otro elemento de la práctica didáctica.

La práctica finaliza con este vínculo extraordinario. Los alumnos deben aprender a ser humanos; no lo podrán hacer, sino se crean ambientes para su generación. La ayuda mutua, la honestidad, el bienestar y la convivencia democrática son actitudes que se crean mediante procesos de diálogo que permiten tratar conflictos y adoptar colectivamente ciertos principios y normas, que supone ejes axiológicos que se convierten en transversales a lo largo del proceso.

La riqueza espiritual está precisamente en esto. La práctica didáctica debe establecer unos mínimos morales compartidos, ya que a partir de ello resulta factible la construcción conjunta de una sociedad más justa. Basándose en esos principios mínimos, es claro que el alumnado podrá enjuiciar críticamente la realidad, lograr la emancipación individual y colectiva, favoreciendo no sólo la adaptación, sino también la construcción de formas de vida nuevas y justas.

La práctica didáctica es un espacio privilegiado para pensar y repensar la educación individual y colectivamente de manera que tanto las prácticas propias como las de otros colegas son valiosas fuentes de información para la confrontación, debate, justificación, etc.

El educador necesita reconocer y utilizar en su práctica como práctica de intervención el conocimiento de la situación educativa sobre la que va a actuar y también las alternativas técnico-docentes con las que puede organizar su futura intervención.

Otro aspecto refiere al cuestionamiento sistemático del hacer cotidiano para redefinir en la marcha las próximas propuestas didácticas. La actitud de reflexión sobre su práctica se constituye en eje estructurador del trabajo docente.

Asumir que el docente que no aprende no está en condiciones de enseñar, significa compromiso con la formación permanente, con la búsqueda de la innovación, con el empleo de la investigación acción como marco metodológico de su práctica, es decir una apuesta al mejoramiento de la educación, la cultura, la calidad de vida en un contexto de democracia social.

La relación dialéctica teoría -práctica entendida como iluminadora, supone que los educadores mejoran su práctica porque pueden decidir cursos de acción basados en una nueva comprensión alcanzada a través de la reflexión sobre sus propias prácticas. *La teoría y la práctica son actividades socialmente situadas y mutuamente determinadas.* Es decir, toda teoría tiene una dimensión y expresión práctica (toda teoría es conocimiento teórico de una práctica) y toda práctica se sustenta o fundamenta en conocimiento teórico explícito o implícito.

La comprensión de esa relación dialéctica Teoría-Práctica supone comprender también una relación dialéctica entre la responsabilidad individual y la grupal, situación que se resuelve a través de procesos de investigación acción colaborativa.

### **2.3.2 La esencia del objeto de estudio (práctica didáctica y proceso de aprendizaje)**

La educación, en este complejo contexto donde los condicionamientos y las relaciones de dominación/control no son siempre evidentes, tiene reservado un lugar importante en el desarrollo del hombre (también de educador como profesional) que ha de descubrir verdades sobre el mundo, los seres vivos y las cosas que existen en ese mundo.

El conocimiento, el saber como producción humana, existe. La educación tiene como responsabilidad garantizar a todos el libre acceso a esa cultura (al saber). Esto requiere reconocer que los alumnos tienen su propia cultura y su forma de pensar, que debe ser respetada, de la cual no se puede prescindir para enseñarles lo que aún no han aprendido sin correr grandes riesgos de interrumpir el diálogo que se requiere necesariamente en cualquier situación educativa.

El análisis de las prácticas didácticas demanda un marco de referencia tan amplio y diverso como el contexto real en el cual se desarrollan. Es necesario relacionar el ámbito educativo con el entorno en el cual se sitúan para poder comprender su naturaleza y funcionamiento desde múltiples dimensiones (cognitiva, ética, afectiva, social, cultural, técnica).

Las situaciones educativas como contextos de significación de los actos educativos dan muestras de conflicto y transformación, también de reproducción y rutina. Frente a esta realidad ni el campo teórico ni el práctico han dejado de explorar y construir conocimiento buscando soluciones a las problemáticas.

Es precisamente en esta encrucijada de la temática donde la reflexión, el diálogo y la toma de conciencia colectiva de la situación justifican y demandan un rol protagónico cooperativo de los docentes.

Partimos del reconocimiento de tres dimensiones básicas en la actuación profesional del docente:

- saber declarativo (creencias y principios consistentes de los docentes)
- saber hacer procedimental (rutinas, guías de acción)
- Saber actitudinal (comportamiento en el aula)

Se identifica la influencia de un conjunto de significados cuyos fundamentos permanecen ocultos a la conciencia (teorías implícitas) y que muchas veces se corresponden con estereotipos sociales dominantes sobre el enseñar y el aprender.

**El Ciclo de la Didáctica** se inicia con la planificación y realización de una actividad de aula a cargo del maestro responsable en presencia del grupo de estudiantes como observadores participantes (señalamos que es un calificativo muy ambicioso pues los estudiantes no poseen aún la formación para actuar como tales, pero consideramos que es fundamental la experiencia presencial).

La observación es considerada herramienta de análisis, interpretación y comprensión de la práctica muy valiosa que será utilizada durante todo el año en forma recursiva. La conceptualizamos como una actividad desde adentro de la situación educativa, una observación intencional e informada, es decir, que no es ingenua ni ocasional.

El siguiente momento del ciclo es el análisis del discurso pedagógico (registro escrito de una desgrabación o notas de campo). Es esencial para focalizar el análisis en las configuraciones didácticas (no como modelos, sino como las maneras que definen la intervención docente en función del contexto de aula) y en la red conceptual trabajada (recorrido conceptual de la disciplina que los alumnos realizarán en sus aprendizajes).

Se continúa trabajando con el material seleccionado en el análisis de los registros, como un valioso momento de teorización (búsqueda de referentes teóricos, consulta de la bibliografía). Éstos se convierten en fuente de información de la planificación de secuencias de enseñanza que se planificarán con los estudiantes.

El ciclo sigue con la planificación de actividades de aula (que realizarán los estudiantes) de las secuencias didácticas diseñadas, su ejecución, observación, reflexión...

Se entiende que la reflexión sitúa estas actividades en el paradigma crítico, permitiendo superar la contradicción teoría -práctica y la concepción que ubica la práctica como teoría aplicada. La reflexión es realmente un análisis de la práctica, pues parte de la práctica y busca su referente teórico como fundamentación para luego volver a la práctica.



### 2.3.3 Tendencias de la práctica didáctica

*"No nací marcado para ser un profesor así. Me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de textos teóricos, no importa si estaba o no de acuerdo con ellos. Es imposible practicar el estar siendo de ese modo sin una apertura a los diferentes y a las diferencias, con quienes y con los cuales siempre es probable que aprendamos"<sup>21</sup>*

La complejidad de lo educativo exige tareas ineludibles a los equipos docentes:

- "comprender la enseñanza"
- "formación permanente, innovación e investigación en la acción"
- "contextualización en situaciones reales"

La reflexión sobre la práctica plantea la construcción de un campo común de intereses didácticos, psicológicos y pedagógicos y evita los reduccionismos que conducen generalmente a la comprensión parcializada de la realidad educativa o a su incomprensión. Esto requiere asumir conjuntamente, como procesos socialmente construidos, el desarrollo de la práctica, la comprensión de ella y la comprensión de las situaciones en que ella se desarrolla.

Es necesario entonces, elaborar modelos conceptuales que señalen las interacciones entre alumnos, contenidos y docentes, enfatizando simultáneamente la importancia del contexto real en el que tienen lugar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

---

<sup>21</sup> Freire, Paulo. Política y Educación. Editores Unidos. Argentina, Brasil, España. 1995. Pág. 193.

Es a través de la investigación didáctica, centrada en la transformación de la práctica didáctica y en la generación de conocimientos a partir de ella, que han de conducirse científicamente las innovaciones en la actividad técnico profesional compartida por el equipo docente. Implica confrontar, integrar y resignificar los saberes desde el aula y la institución escuela (ámbitos naturales de los procesos educativos) interpretándolos a la luz de contextos teóricos que no permanecen inmóviles, sino que también se ven transformados a través de reflexión, contrastación y síntesis.

El desarrollo del docente puede definirse como proceso social de autotransformación y de transformación de las situaciones educativas donde se realiza dicha práctica profesional. Los procesos de innovación son parte constitutiva de este desarrollo profesional, pues suponen rupturas de los "habitus" (P. Bourdieu) de las prácticas educativas que demanda la consciente toma de decisiones (opciones) en el plano ideológico-político, en el técnico-pedagógico, el organizacional y en la práctica didáctica concreta.

Parece quedar aclarada la relación de validación del desarrollo profesional a través de procesos de reflexión sobre la acción que se instrumentan como innovaciones educativas.

Es clave el significado que Stenhouse enfoca sobre el desarrollo del currículum. Él expresa que tal **desarrollo debe basarse en el Formación Permanente del Docente, proporcionando y acentuando su Profesionalismo.**

Por lo tanto, se concibe al docente como profesional reflexivo, investigador. Estas dimensiones del perfil docente no implican incremento de tareas, sino redefinición, resignificación de ellas. La reflexión, indagación, investigación, forman parte de la naturaleza

misma de la práctica docente entendida como compromiso público con la educación, entendida como derecho de todos los hombres. Lo que sí requiere es el compromiso de formación permanente y la actitud de autorreflexión del docente.

La propuesta de Innovación en la práctica didáctica de los estudiantes se propone como principal objetivo situar (instalar) la reflexión sobre la práctica como esencial en el pensamiento del futuro docente desde el momento en que empiezan a pensar la práctica (como herramienta metodológica de la Didáctica).

Este proyecto hace más evidente la responsabilidad de los docentes de cada escuela en el desarrollo de la práctica, lo cual implica que cada uno y el colectivo acuerden conscientemente lo siguiente:

- Admitir su responsabilidad en el mantenimiento y transformación de las prácticas y las explicaciones (sustento teórico) que las caracterizan.
- Reconocer sus limitaciones para cambiarlas por su sola acción, delimitando orientaciones para la acción que permitan concretar transformaciones.
- Fortalecerse como profesionales sustentando el quehacer educativo como una acción basada en la autorreflexión crítica y autocrítica, también prudente en tanto introduce un cambio al ritmo justificado por la reflexión.

El modelo de innovación como fortalecimiento de la práctica didáctica se define como **"Investigación de las prácticas de aula para el mejoramiento de los aprendizajes escolares y la Formación Docente Inicial"**. El eje metodológico es la espiral autorreflexiva (Carr y Kemmis) que supone la sucesión de ciclos de planificación, acción,

observación y reflexión en los cuales debe estar involucrado necesariamente todo el colectivo docente.

Para concretar este modelo de proyecto educativo es indispensable un funcionamiento que reúna las siguientes características:

- Participativo
- Democrático
- Cooperativo
- Científicamente riguroso (en lo disciplinar y en lo didáctico)

La reflexión y análisis sistematizado como espacio de aprendizaje se instrumenta sobre cuatro elementos básicos:

- En el análisis se trabajan dos líneas, la didáctica y la disciplinar
- El análisis se realiza sobre el registro escrito de la actividad
- Hay dos referentes básicos para el análisis, marco teórico y currículum
- Selección de categorías de análisis

## **CAPITULO III**

# **MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN EMPLEADOS EN EL ESTUDIO**

---

### **3.1 CONVERSATORIO PARA DOCENTES**

El conversatorio tiene como finalidad obtener información general sobre la práctica didáctica en la FMO, mediante los propósitos que se configuraron en la reconstrucción del objeto de estudio: fundamentación del saber, mediación pedagógica y cultural, orientación de la aplicabilidad cognitiva, enriquecimiento espiritual. El conversatorio, más que ser una técnica de diálogo, es un proceso de interacción social, que busca –desde la perspectiva docente– fundamentar la percepción que se tiene acerca de su práctica y su correlación con el desarrollo intelectual del estudiante.

Por la misma naturaleza y las condiciones laborales de los docentes, el conversatorio se adhiere a los tiempos de cada uno de ellos; por lo que se contó con una guía de preguntas (ver anexo 2), examinando por separado lo que se piensa, siente y cree en torno a la práctica didáctica.

Para tal efecto, el conversatorio adquirió la dimensión de un diálogo bipartito en el que el investigador reflexionaba conjuntamente con el profesional en virtud de la práctica de

enseñar. Se contó con la participación de seis profesionales, quienes testificaron sobre el significado de práctica didáctica y sus componentes principales.

### **3.2 DIARIOS NARRATIVOS DE LOS ALUMNOS**

La agrupación de los alumnos para la elaboración de una narración ha sido interesante. El diario es normalmente una empresa privada, porque hace alusión a un relato directo de los hechos, las anécdotas y los pensamientos que tienen lugar en función de sus vivencias en torno a las prácticas didácticas diversas en las asignaturas correspondientes. El diario narrativo se vincula con los grupos de discusión, porque a través de ello, se tiene el contacto con el alumnado; se le invita a dialogar sobre algunas cuestiones relacionadas con su aprendizaje y la práctica didáctica promovida por la docencia.

Los grupos de discusión garantizan una relación directa de los investigadores y alumnos participantes, con la intención de profundizar sobre esta realidad, evaluarla y sistematizar, mediante los diarios narrativos (ver anexo 3), las experiencias suscitadas.

Para el caso de este acto investigativo se buscó información sobre lo planteado y se solicitó a ellos y ellas la narración –en cuadernos de apuntes– sobre sus vivencias. En educación básica, participaron 28 alumnos, en ciencias sociales 21 y, en Lenguaje y Literatura, no fue posible contar con la estructuración de dichos instrumentos.

### 3.3 OBSERVACIÓN PARTICIPANTES INTERMEDIA

En la recolección de datos, la observación participante juega un papel clave. Se trata de registrar las experiencias en un protocolo observacional (ver anexo 4) combinado de tres partes: el mapeo, los ethos en el aula<sup>22</sup> y la interpretación.

En el mapeo, se hace una radiografía del aula, se dibuja mediante indicadores el movimiento del profesor y de los alumnos. Esto ayudará a detectar el tipo de concepción curricular y de práctica didáctica que se manifiesta en los procesos de aprendizaje y su correspondiente juicio práctico.

Los ethos en el aula son realidades que, acompañada de respuestas ante interrogantes, ayudarán a clarificar lo que se ha observado de la práctica didáctica y de los aprendizajes. Los puntos críticos de los ethos son: 1) ¿comienza la clase a la hora exacta?; 2) ¿se pasa lista?; 3) ¿llega alguien tarde?; 4) ¿hay coeducación?; 5) ¿tiene el profesor un programa de la asignatura que imparte?; 6) ¿cómo describiría el clima en el aula: autoritarismo, democrático o caótico? 7) ¿conecta las temáticas con aprendizajes anteriores?; 8) ¿están atentos los estudiantes?; 9) ¿actúa el profesor ofreciendo apoyo de manera que facilite el aprendizaje?; 10) ¿Realizó el profesor todos los esfuerzos posibles para evaluar el aprendizaje por medio de preguntas, trabajo de los alumnos?

---

<sup>22</sup> Los ethos es sinónimo de realidades. Por ejemplo se inicia reflexionando sobre interrogantes como: ¿comienza la clase a la hora exacta? ¿tiene una buena iluminación el aula? ¿Se ponen los estudiantes directamente a trabajar? ¿Hay coeducación y auto evaluación? ¿actúa el profesor ofreciendo apoyo de manera que facilite el aprendizaje?

La interpretación surge de la combinación del mapeo y de los *ethos*. Esto ayuda a enrumbar la observación participante intermedia, precisamente, porque este acto no es directo de los investigadores; pero permite que los estudiantes estén en contacto directo con la sistematicidad de lo que sucede dentro del aula.

Esto significó un proceso clave en la investigación. No sólo se abordó los acontecimientos prefijados, sino además, suscitaron componentes por asignatura y que no estaba intencionada en la observación intermedia. El ciclo 2 -2004 fue el momento en que se configuró la información y que sirvió de base para darle forma a los procesos de observación en el aula. En Lenguaje y Literatura participaron 8 estudiantes (tercer año); en Educación Básica (tercer año) fueron 14 y, en Ciencias Sociales 16 (grupo mixto de diversos niveles).

### **3.4 ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD**

Su finalidad fue de evaluar la práctica didáctica de los docentes a través de los siguientes tópicos: fundamentación del saber, mediación pedagógica, desarrollo de habilidades y destrezas, y la riqueza espiritual del alumnado.

La característica de la entrevista en profundidad es de ser semi-estructurada. Por lo que se partió de una guía de entrevista (ver anexo 5) y se invitó al docente a ampliarse sobre los tópicos en que discurre el evento.

Para lograr el acceso a los sujetos que fueron entrevistados, se tomó como criterio básico para su selección "el informante clave"; lo que implica que formó parte de esta técnica los conocimientos, destrezas o experiencias únicos o especializados dentro de la sección del



Departamento de Ciencias y Humanidades. Los rasgos para considerarlos informantes claves son: 1) Profesores activos dentro de la formación de profesorado; 2) Ser profesores de tiempo completo o medio tiempo; 3) Que haya tenido experiencias previas en la formación de docente, de manera especial, en los nuevos currícula.

Los alumnos también participaron de la entrevista en profundidad; sólo que las preguntas directrices estaban enfocadas a reflexionar sobre la mediación pedagógica como una premisa de la práctica didáctica.

### **3.5 HISTORIAL Y REGISTRO**

Posee una particularidad como pretensión en el análisis de la práctica didáctica. Más que una apreciación sobre los acontecimientos o hechos en los centros escolares, tiene la visión de recoger las experiencias de los alumnos en formación durante su práctica docente que se ha llevado a cabo desde su primer año. El historial concluye con una Interpretación que realiza el alumno en torno a su desempeño en la escuela. En esta parte, el estudiante realiza un examen narrativo de la influencia del maestro tutor en su formación.

Finalmente, los alumnos expresan en un cuadro comparativo los aciertos y desaciertos manifiestos en su práctica docente: pero que les ha permitido comprender la evolución de su trabajo en los centros escolares.

El historial esta estructurado en cinco componentes: a) origen y acceso a la institución educativa; b) experiencias en torno al proceso de enseñanza aprendizaje y de otras actividades extracurriculares; c) enfoque curricular que se aplica en los centros escolares y de manera especial en su forma de intervención pedagógica; d) confianza otorgada por los docentes tutores y una caracterización de ambos y; e) aciertos y desaciertos.

Los alumnos de Educación Básica participaron con la elaboración de los historiales (6 de segundo año y 16 de tercer año). Para Ciencias Sociales, se escudriñaron memorias de Práctica docente y diarios de campo (21 estudiantes). Para el caso de Lenguaje y Literatura, 8 estudiantes elaboraron los historiales.

### **3.6 TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN**

La información que se obtiene se registra en matrices en el que se triangulan los datos con el propósito de establecer comparaciones que permita a los investigadores no sólo percibir puntos de vistas distintos, sino encontrar –mediante el cruce de información- aquellas opiniones sobresalientes y que están evidenciando la realidad de la práctica didáctica y de los procesos de aprendizaje.

La triangulación se apoya con la entrevista en profundidad; por lo que fue indispensable partir de las mismas cuestiones para esclarecer la posición de cada uno de los actores (docentes, alumnos e investigadores) en torno a la práctica didáctica.

La triangulación se desarrolla en diversos escenarios –que es en este caso- en el que se parte de la entrevista en profundidad, luego se procesa la información para que finalmente se haga un diálogo entre investigadores y participantes, utilizando la matriz (ver anexo 6) de triangulación para sistematizar las opiniones finales que se vayan produciendo al respecto.

## **CAPÍTULO IV**

### **ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE DATOS**

---

#### **4.1 ESTRATEGIAS DE OBSERVACIÓN Y REFLEXIÓN**

Las estrategias que se citan en esta etapa estuvieron orientadas a conocer la problemática contextual, las características de los sujetos y el escenario en el que su acción tiene lugar.

Para ello es indispensable partir de:

- Procesos de negociación con los sujetos de la investigación: esto se logró, en primer lugar, dando a conocer el proyecto de indagación y propiciando en los participantes una introspección sobre la necesidad de evaluar la práctica didáctica en función de los tipos de aprendizaje desarrollados. En segundo lugar, la negociación implicó definir los límites de la investigación; o sea los elementos que se incluirían en la evaluación y en su informe.
- Observación preliminar sobre condiciones reales de existencia: consiste en primeras aproximaciones para conocer el objeto de estudio. Lo principal estriba en un acercamiento a los escenarios en el que el docente y alumnos actúan y fundamentan sus acciones en torno al desarrollo del proceso de enseñanza –aprendizaje.

- Interpretaciones de contextos globales: la ubicación de la práctica didáctica en un contexto global arrojó interesante información para la comprensibilidad del objeto de estudio. Se trata de una búsqueda de información que ubica al objeto de estudio como un fenómeno integrado a otros; por lo que su visión es dialéctica y entreteje todos aquellos factores que están incidiendo en el problema en sí.

## **4.2 ESTRATEGIAS DE RECONSTRUCCIÓN TEÓRICA DEL OBJETO DE ESTUDIO**

La reconstrucción del objeto de estudio constituye el eje vertebrador en la sistematicidad de la información. Mediante este proceso, el investigador organiza los datos por categorías que él mismo ha detallado. El objeto de estudio como una totalidad, incluye identificación e interrelación de las partes. Para este caso, se trata de comprender la práctica didáctica, sus propósitos y la función principal de cada uno de ellos. Este ejercicio de construcción es entendido como un entrenamiento del investigador para organizar la especificación expresada en el capítulo I. Esto ayudará a la comprensión del objeto que se investiga y la manera de abordarlo.

La reconstrucción del objeto de estudio incluye actos para:

- Definir interpretativamente el significado de práctica didáctica.
- Identificar las partes que constituyen la situación educativa y de proceso didáctico.
- Restituir la historia de la práctica didáctica en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, utilizando entrevistas y una revisión documental al respecto.
- Producir teoría con base a la problemática contextual y la reconstrucción de la historia.

### **4.3 ESTRATEGIAS DE OBSERVACIÓN Y VALIDEZ**

La observación es clave para la evaluación de la práctica didáctica. Se utilizará los diarios narrativos y los historiales para los procesos valorativos de la acción educativa emprendida en el aula. Sin embargo y para garantizar la validez, la observación tendrá la característica de ser participante intermedia, porque son los alumnos en formación quienes organizarán la información a partir del protocolo observacional.

La entrevista en profundidad evidencia otro contraste elemental en la información que se obtenga. Desde esta óptica, las estrategias de observación y validez al poseer una multiplicidad de técnicas garantizó su pertinencia en el objeto de estudio. Por tanto, la triangulación esclareció mayor aún los informes que se fueron obteniendo por cada una de las técnicas empleadas. Una vez validada la información, se interpretó nuevamente, con la finalidad de evitar sesgos en su profundización.

### **4.4 ESTRATEGIAS DE INTERPRETACIÓN E INFORME**

#### **FINAL**

La validez de la información ayudó a la comprensibilidad del objeto de estudio. Evidenció, por un lado, la pertinencia y, por el otro, destacó evolutivamente el desarrollo de la práctica didáctica.

Las estrategias que se asumieron para el desarrollo de esta etapa están:

- Análisis de los datos que arroje la triangulación.

- Interpretación de la información, a partir de la evolución del objeto de estudio, tanto a nivel de práctica didáctica como aprendizaje en los estudiantes.
- Interpretación de la historia natural del objeto de estudio.
- Comentario interpretativo de la realidad de la práctica didáctica y en particular por especialidades.
- Redacción del informe final.

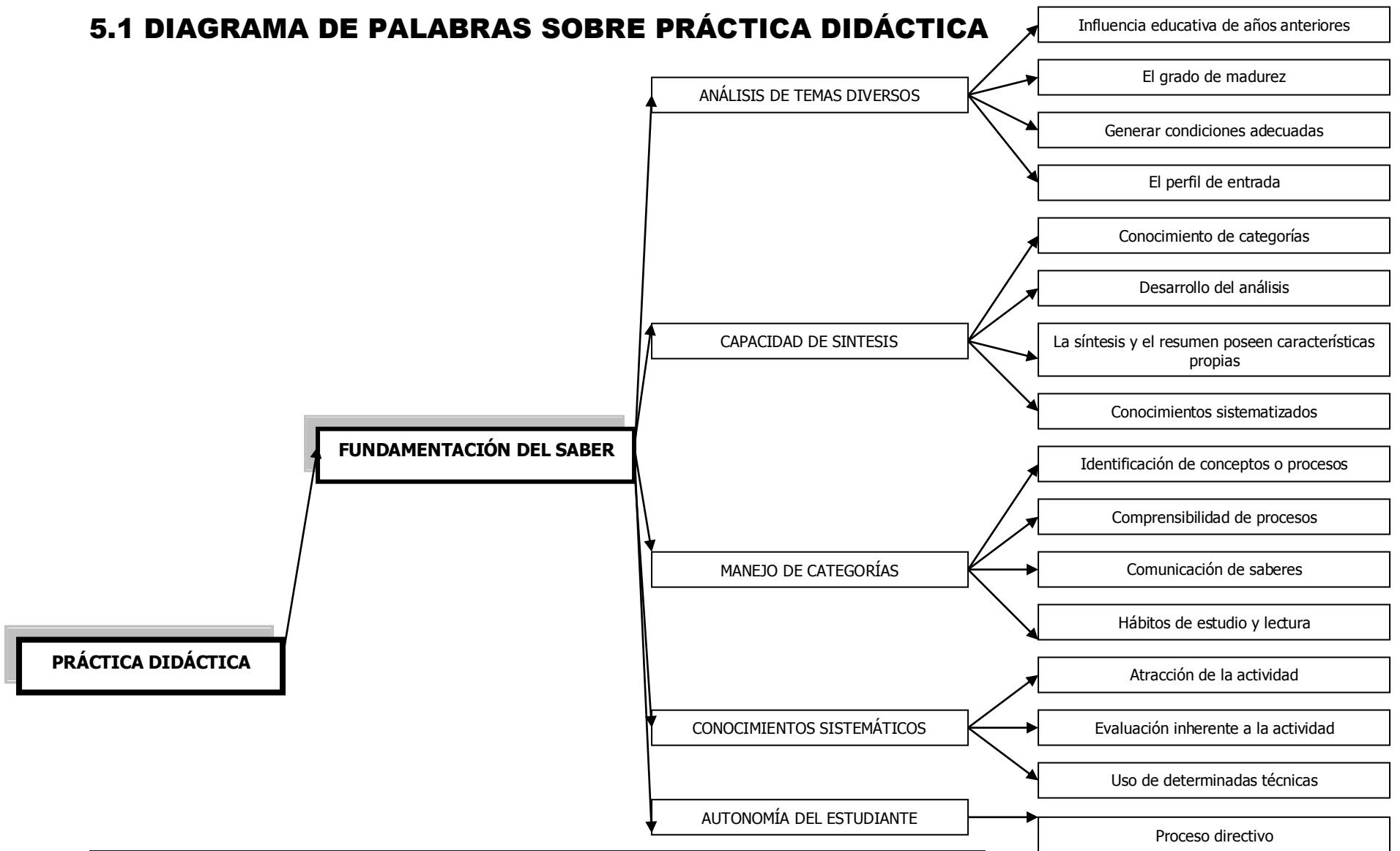
## **4.5 ESTRATEGIAS DE SISTEMATIZACIÓN**

La sistematización de la información constituye el eje transversal de la investigación. Está presente en cada una de las etapas y, consiste principalmente en ir registrando y ordenando los datos que se van obteniendo mientras discurre las acciones investigativas.

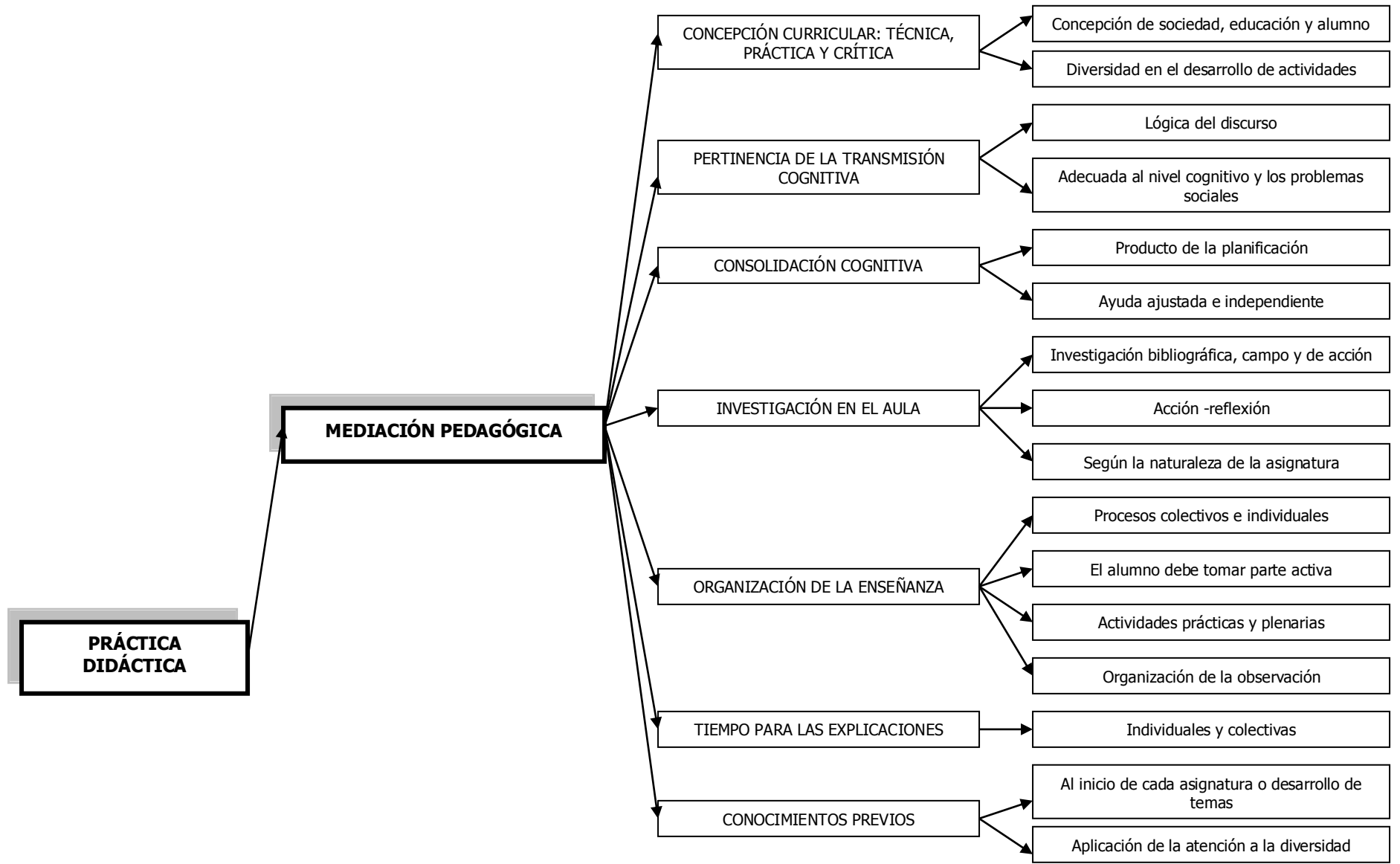
La sistematización es, ante todo, proceso de reconstrucción social de la investigación y en este sentido, resulta interesante procesar los datos de forma paralela a las otras etapas y de manera parcial cuando se vaya evaluando cada una. Esto permitirá la producción del informe final y su correspondiente publicación.

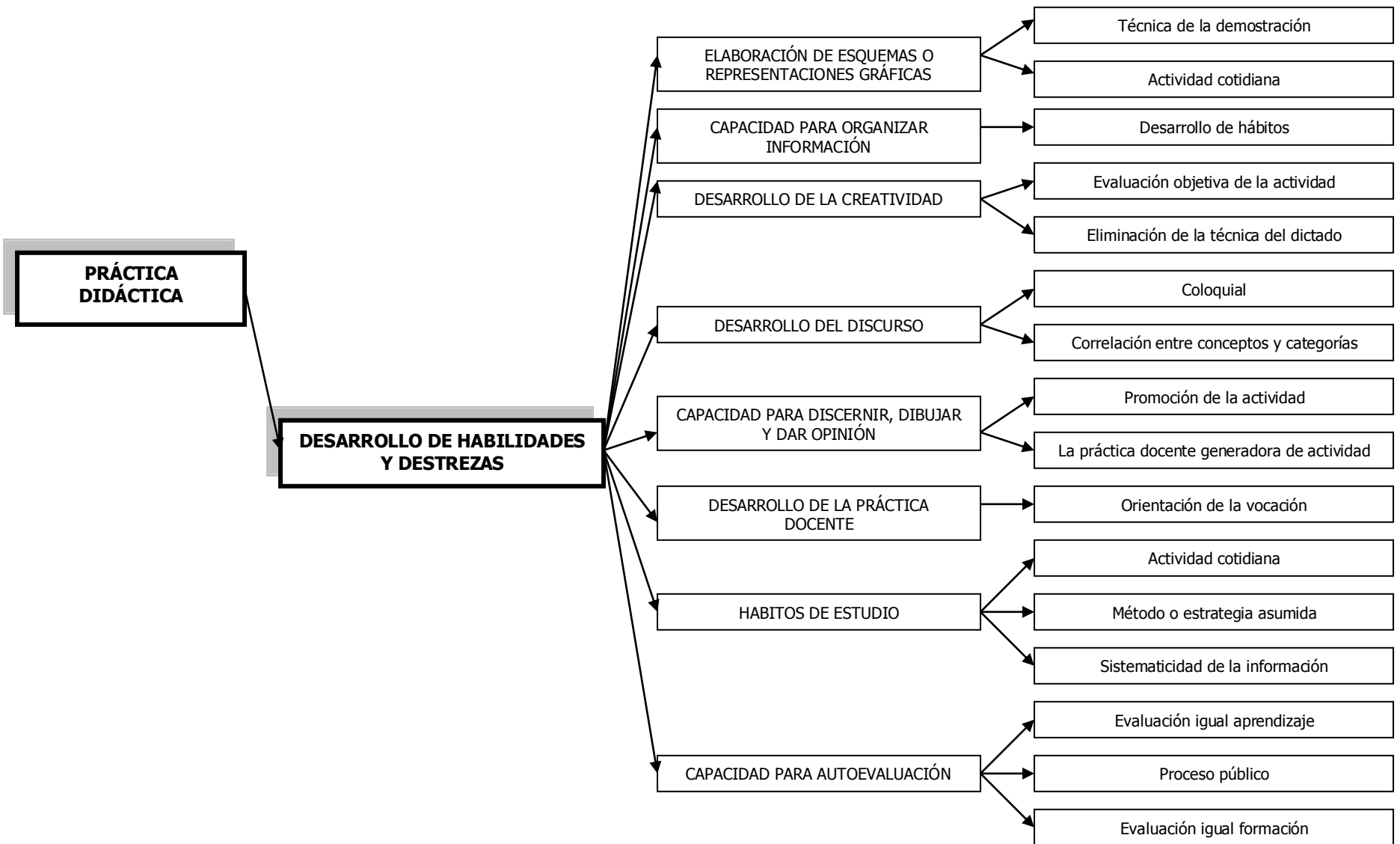
# CAPITULO V: PERSPECTIVA TEÓRICA –METODOLÓGICA

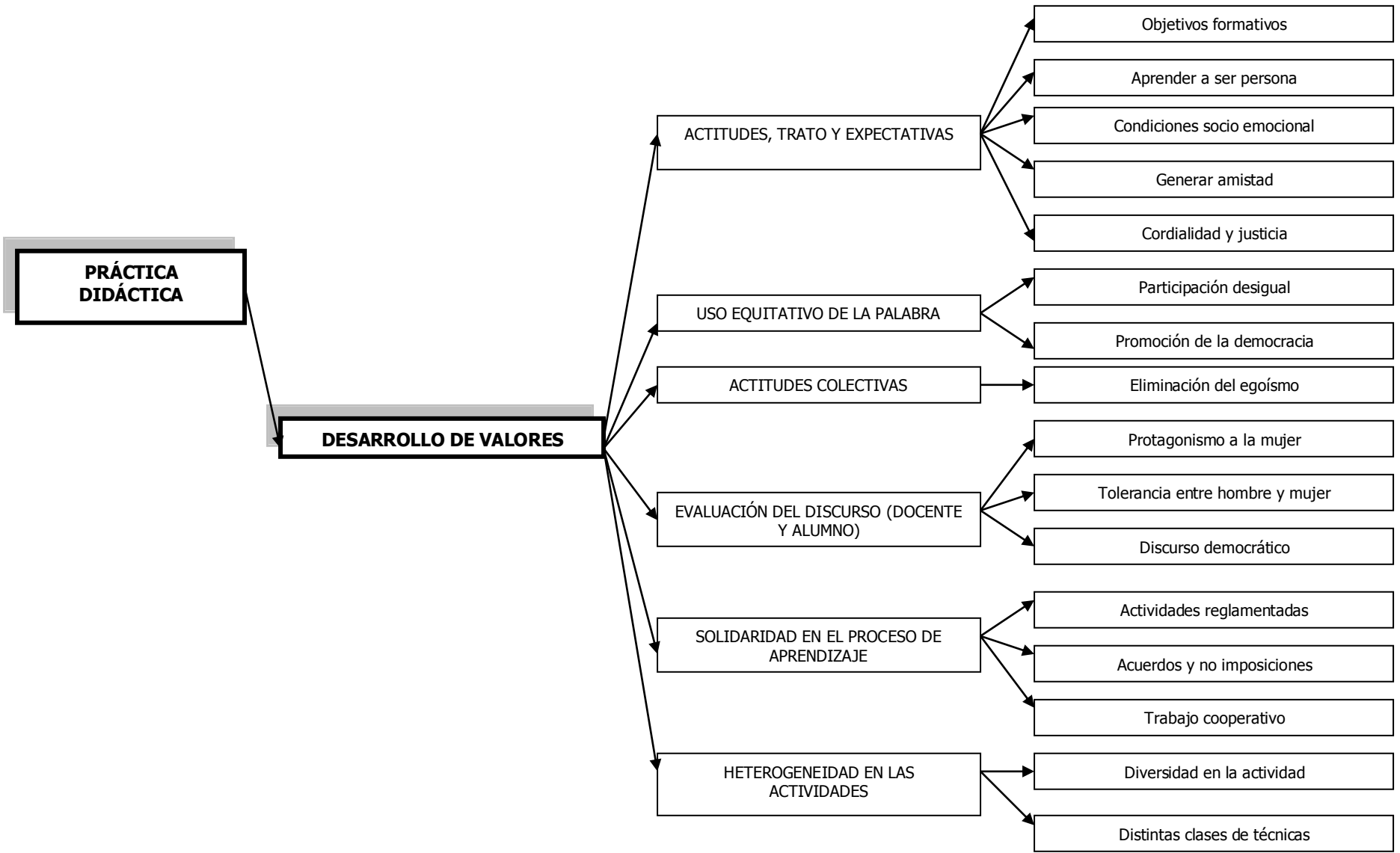
## 5.1 DIAGRAMA DE PALABRAS SOBRE PRÁCTICA DIDÁCTICA











## 5.2 TEORÍA DE LA PRÁCTICA DIDÁCTICA

1. La práctica didáctica es un proceso educativo que consiste en determinados grados de interacción docente –alumno, en el que la comunicación es el medio clave para el desarrollo intelectual, las habilidades y destrezas y la generación de valores como parte integral de los actos volitivos del ser.
2. La práctica didáctica pone su acento en el alumno y su desarrollo del saber, habilidades y destrezas y los valores, mientras que en el docente su énfasis se encuentra en la mediación pedagógica, entendida como un acto de interpretación de dos realidades básicas: la de la sociedad y la del alumno.
3. La fundamentación del saber implica competencias en el alumno para analizar temas diversos, desarrollo de la síntesis, el manejo de categorías, conocimientos sistemáticos y una apertura clave para su autonomía. En el análisis de temas diversos, es determinante realizar un examen exhaustivo acerca de la influencia educativa de años anteriores, el grado de madurez del alumnado y su perfil de entrada. La docencia asume un papel fundamental, al tratar de generar condiciones pertinentes para que los alumnos puedan analizar los fenómenos de la naturaleza y de la sociedad. La capacidad de síntesis viene dada sobre el dominio que se tiene del análisis y de determinados conocimientos de categorías y sistematización de la información. Es de denotar que la síntesis y el resumen poseen características propias. La síntesis es la reunión de las partes en el todo y, por lo general implica un conocimiento nuevo. Si un alumno no llega a nivel de síntesis, el nuevo conocimiento no podrá operar, o al menos, no formará parte del proceso de

incorporar nueva información. Resumen es un compendio o un sumario que es resultado del mismo acto de sistematización.

El manejo de categorías inicia con la identificación de conceptos o procesos, la comprensibilidad de la realidad y de los temas que se analizan constantemente, producto del desarrollo de las asignaturas. Además la sistematización de la información representa un elemento determinante en el manejo o dominio de categorías o conceptos tanto a nivel de cultura general como de las asignaturas pedagógicas y de la especialidad. Es preciso expresar que la comunicación es el medio en el que se puede comprobar si el alumnado tiene lógica en su discurso y en él, domina determinados conceptos. Los hábitos de estudio y lectura constituyen los ejes precursores para tal dominio.

Para desarrollar conocimientos sistemáticos, la docencia debe plantear actividades atractivas, de modo que se genere en el alumnado la afición por sistematizar datos o categorías, según su naturaleza y nivel de dificultad. Es de aclarar la evaluación debe ser inherente a las actividades que se realizan; por lo que hay que auxiliarse de técnicas que se encaminen a que el alumno comprenda no sólo las intenciones de cada una de ellas, sino de su competencia para organizar lecturas o temas que se estén analizando.

La fundamentación del saber concluye con la autonomía del estudiante. Desde esta óptica, la autonomía es siempre un proceso directivo, guiado por el mismo estudiante y no por determinadas influencias externas (compañeros, amigos, docentes)

4. La práctica didáctica es un proceso de mediación pedagógica, en el que el docente, más que ser un facilitador, media entre la cultura del alumno y los problemas de la sociedad. Esto significa, que la orientación didáctica es ante todo, proceso perfilado a la pertinencia del debate y la transmisión cognitiva, una secuenciación hacia la consolidación y los

refuerzos del docente, una apertura hacia la investigación en el aula, la organización de la enseñanza; todo enfocado hacia la consecución de aprendizajes significativos.

- 5.** El ser mediador pedagógico implica estar a la vanguardia no sólo de los últimos adelantos en materia pedagógica y de la especialidad, sino también de los acontecimientos o hechos que se están produciendo en la sociedad. Esto implica que, cuando se orienta el proceso de aprendizaje, se hace a partir de determinada concepción de sociedad, educación y alumno.

La pertinencia de la transmisión cognitiva se interpreta desde la lógica del discurso, de la exposición adecuada al nivel cognitivo y de los problemas sociales y de una apertura hacia la organización de los conocimientos.

La consolidación cognitiva es un refuerzo que se hace producto de la planificación didáctica. Lo que equivale a decir que para hacerlo realidad, la ayuda de la docencia debe ser ajustada y aplicando la atención a la diversidad.

La investigación en el aula se centra en procesos de indagación bibliográfica, de campo y de acción; por lo que se especifica una correlación entre acción y reflexión, según la naturaleza de la asignatura o los temas que son producto del análisis.

- 6.** La mediación pedagógica también es proceso de organización de la enseñanza. El énfasis de este proceso incluye actividades tanto colectivas como individuales, prácticas, teóricas, haciendo hincapié en que el alumno sea constructor activo e independiente. Las actividades individuales y colectivas deben formar parte del tiempo planeado para el desarrollo de las clases.

Los conocimientos previos se examinan al inicio de cada asignatura o desarrollo de temas determinados. Por supuesto la atención a la diversidad, es una manera de examinar esos conocimientos previos, que ante todo, es la fuente para la apertura de nuevos conocimientos.

- 7.** Las habilidades y destrezas son procesos psíquicos que guían el desarrollo de la actividad de manera efectiva. Esto implica que, la elaboración de esquemas, la organización de la información, el desarrollo del discurso, la capacidad para discernir, dibujar y dar opinión son habilidades que deben promoverse en el proceso de aprendizaje.
- 8.** La elaboración de esquemas depende de la técnica de la demostración; es decir, que el mismo docente represente gráficamente que él puede también elaborar tales esquemas. La elaboración de esquemas para que se conviertan en habilidades, deben potenciarse diariamente, o al menos con determinada frecuencia. Lo mismo sucede con la capacidad para organizar la información y del desarrollo de la creatividad.
- 9.** La creatividad desde el punto de vista del alumno se genera eliminando la técnica del dictado como exclusiva en el desarrollo del proceso de enseñanza –aprendizaje. Esto implica que, la diversidad de técnicas ayudan a que el alumno pueda reinventar, crear y tener competencia para actuar de manera responsablemente.
- 10.** Los alumnos desarrollan la capacidad para discernir, dibujar y dar opinión mediante la práctica docente y la promoción de actividades tendentes a fortalecer la vocación del alumnado.

**11.** Las habilidades y destrezas se desarrollan en los procesos de las actividades cotidianas.

Los métodos o estrategias asumidas ayudan a la mejora del rendimiento del alumno en el proceso de aprender. Esto permite que los procesos de auto evaluación sean conscientes y generen formación integral en el estudiantado. Para ello, para el alumnado, el hacerse en público, la auto evaluación adquiere proceso de interevaluación, porque permite que otros juzguen sobre la actividad asumida.

**12.** Los valores se desarrollan mediante actitudes. Su nivel de aplicación –en la actividad–

depende del uso equitativo de la palabra, de la promoción de la democracia, la solidaridad y la heterogeneidad en la realización de tareas o responsabilidades. Un alumno aprende el valor solícito cuando aprende en los actos a ser solícito con los demás.

**13.** Las actitudes colectivas son desarrolladas en el proceso de aprendizaje mediante

actividades planificadas, en el que los objetivos de tipo formativo sean los que guíen el mismo proceso. El objetivo principal de estas actitudes es que los alumnos aprendan a ser mejores personas, generen en el aula y fuera de ella, espacios para la convivencia, la amistad, la cordialidad y la justicia. Esto se logra, mediante la creación de un estado socio emocional de la enseñanza, en el que la aceptación mutua sea la actitud que explica el desarrollo de la interacción.

**14.** El uso equitativo de la palabra implica promover la democracia y garantizar la desigualdad

en la participación. Entiéndase la desigualdad como la reubicación de los que menos participan en clase a fin de nivelar y dar la oportunidad para que se genere en ellos, el aprendizaje significativo. Por tanto, la eliminación del egoísmo y la promoción de



actividades colectivas, son ante todo, acciones que resuelven el problema de la competencia y el individualismo.

**15.**El discurso (docente –alumno) se evalúa –desde la óptica de los valores- dándole más protagonismo a la mujer y suscitando la tolerancia entre los géneros. Esto ayuda a que el discurso se convierte en democrático y se encamine al desarrollo de la solidaridad. Esta debe formar parte de la planificación, en el que las actividades no sean impuestas, sino que surjan de los acuerdos y el trabajo cooperativo.

**16.**Las actividades se caracterizan desde el punto de vista de la heterogeneidad; lo que equivale a decir que la diversidad en la actividad y el uso de determinadas técnicas que fundamentan el desarrollo del trabajo cooperativo.

## **CAPÍTULO VI**

### **RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

---

Los resultados están sujetos a la perspectiva teórica de la práctica didáctica; por lo que la exposición de ellos está en función de la fundamentación del saber, la mediación pedagógica, el desarrollo de habilidades y destrezas y, el desarrollo de valores. Se ha tomado como premisa las argumentaciones hechas por la docencia en torno a la entrevista en profundidad; por lo que la información narra la experiencia de la misma docencia que ha intervenido en el proceso de enseñanza –aprendizaje.

#### **6.1 FUNDAMENTACIÓN DEL SABER**

##### **a) Sobre el profesorado en ciencias sociales**

- El desarrollo intelectual de los alumnos equivale a decir deficiencias en cuanto al manejo de categorías. A pesar de los esfuerzos y medidas adoptadas, el estudiantado no ha logrado alcanzar el nivel cognitivo que le permite realizar análisis de tareas, documentos, actividades con un nivel de dificultad superior. El aprendizaje –según la docencia- sigue caracterizándose como memorístico. No hay métodos para su mejoramiento.
  
- El estudiante cuando ingresa a los estudios superiores presenta grandes limitantes en cuanto al manejo de categorías; si bien es cierto que algunos alumnos conocen determinados conceptos o categorías, en el discurso se visualiza la poca comprensión y aplicabilidad que se hace en una situación concreta o cuando se expone algún tema, donde ellos y ellas deben intervenir.

- Los alumnos poseen un discurso incoherente con la especialidad en la que se están formando; el discurso es poco consistente; lo que implica que no pueden defender o argumentar con una posición propia la discusión o plenaria. El origen de ello es la poca dedicación a la lectura.
- Las argumentaciones de la docencia van más allá del discurso oral. Los alumnos se pierden en el momento de escribir una idea, generan grandes discursos, pero no expresan la esencia de lo que se le pide, no tienen la capacidad de sintetizar, debido a que tampoco han desarrollado el mismo análisis. Los alumnos creen que resumen es síntesis y, sobre ello, gira todo un proceso que la misma docencia ha tenido dificultad de crear. No se han generado las condiciones óptimas para que el alumnado pueda desarrollar estos procesos mentales. No hay puesta en común en la docencia, para orientar o generar este tipo de competencias. No hay un plan único de trabajo.

## **b) Sobre el profesorado en educación básica**

- Debe tomarse en cuenta los años de estudios en niveles superiores. El perfil de entrada, la edad y el acostumbramiento al aprendizaje memorístico, impide que el alumnado desarrolle los procesos lógicos mentales. El manejo de categorías y las competencias para defender sus propias argumentaciones no forman parte de las actividades que se realizan en los procesos áulicos. Por lo general, éstas –las actividades- son exposiciones cargadas de información sobre la asignatura que se imparte.

- La sobrecarga académica no permite que se desarrolle la capacidad de síntesis. Por la misma secuenciación de las actividades y la misma pérdida de tiempo cuando se inicia una asignatura, no hay espacio para desarrollar tal competencia.
- La influencia de la docencia y la experiencia por lo menos en un año en la universidad, ofrece cierto grado de madurez y una fuerte dosis para tratar de desarrollar los procesos lógicos mentales. A medida que los alumnos se van insertando en los procesos de aprendizaje y la apropiación de conocimientos de asignaturas bases, ofrece posibilidades para el manejo de categorías y el desarrollo de la autonomía, que es a fin de cuentas, la expresión determinante de la práctica didáctica.
- La docencia no cumple con los programas que el MINED ha diseñado para su desarrollo. Esto se debe a dos razones: a) la inexistencia de bibliografía planteada en los programas de estudio; b) la inasistencia docente a clases. Todo ello, perjudica al alumnado en el momento de aprobar la prueba ECAPs.
- El proceso de enseñanza –aprendizaje no se desarrolla de manera atractiva. La poca estimulación y la falta de inventiva hace que algunas asignaturas se lleven a cabo mediante acciones engorrosas, a veces carente de significado y desvinculados con la actividad práctica.
- La lectura en conjunto estimula la capacidad para trascender del cumplimiento de tareas al desarrollo de hábitos para la lectura. Esto enriquece la formación profesional y, a la vez, ayuda a mejorar el aprendizaje reflexivo.

### **c) Sobre el profesorado en Lenguaje y Literatura**

- El manejo de categorías adolece de convicciones en el momento de sostener una conversación con argumentos propios. La dificultad que a se enfrentan los estudiantes no consiste en la falta de hábitos; la exigencia a la que son sometidos no permite que se desarrollen en ellos, la capacidad de análisis y síntesis. No hay tiempo para hacerlo. Cabe mencionar que por la misma naturaleza de la carrera y el desarrollo incansable de lectura, es una condición favorable para la creación de métodos apropiados para aprender.
- Cuando el estudiante ingresa a la universidad, en él todavía no se ha desarrollado el hábito de lectura; pero la influencia de la docencia de la especialidad, ha contribuido grandemente para que en segundo año, existan estudiantes con competencias para el manejo de conceptos de Lenguaje y Literatura, la comprensión y aplicación de determinados saberes. En la formación pedagógica, las actividades son de un nivel de dificultad bajo si se quiere comparar con la especialidad. Los alumnos están más dispuestos a resolver tareas académicas que exige la docencia de la sección de Letras que de la sección de educación.
- Las acciones pedagógicas para orientar el proceso de aprendizaje consiste principalmente en la lectura de obras, su análisis, presentación de informe, tareas de gramática, composiciones, etc., que son una fuerte influencia en el alumnado para el dominio de determinados conocimientos. A pesar de ello, la transmisión sigue operando como principio rector en los procesos de aprendizaje.

- La exigencia docente no ha permitido la asunción de la autonomía por parte del estudiante. Por lo que la docencia no es facilitadora del aprendizaje, sino que –a pesar de la autoridad manifiesta- han convertido los procesos de aprender en procesos para la dependencia. Cuando los alumnos se someten a otro proceso que no sea el de la especialidad, el característico discente responsable se cristianiza<sup>23</sup> en displicente, con muy poca inventiva y manejo teórico.

## **6.2 MEDIACIÓN PEDAGÓGICA**

### **a) Sobre los profesorado en ciencias sociales**

- La docencia ha estado limitada por una baja calidad en su formación. Las escasas oportunidades de un apropiado desarrollo profesional, así como por los débiles niveles de compromiso con los proyectos y cambios educativos, trae como consecuencia el mantenimiento de la transmisión como acto tradicional y mecánico, en el que el aprendizaje reflexivo no tiene lugar y la exigencia centrada en sí misma, ha adquirido dimensiones alarmantes en el proceso de aprendizaje.
- Si la mayor parte de estudiantes carecen de habilidades básicas para buscar información, es porque el acto pedagógico está centrado en la información más que en la comunicación. La docencia ha afirmado que el dictado es una técnica clave; pero que también adquiere un papel deformador al ser la única que explica el desarrollo de una temática.

---

<sup>23</sup> El término “cristianiza” significa cambio, conversión.

- Los docentes formadores no poseen las experiencias didácticas en los procesos de aprendizaje a nivel de tercer ciclo y bachillerato. Por lo tanto, la vivencia es limitada y la orientación pedagógica también puede adquirir esta categoría. Es claro, que se han realizado esfuerzos interesantes para aplicar la concepción constructivista a las actividades claves del proceso de aprendizaje; sin embargo, hay una fuerte tendencia hacia la concepción conductual del aprendizaje; es decir, una tendencia orientada a la transmisión de contenidos y al establecimiento de una evaluación de corte cuantitativa (solo a través de pruebas escritas).
- La docencia promueve la investigación de tipo bibliográfica y la investigación de campo es reducida a un nivel inferior. Desde esta óptica, el alumnado investiga sólo conceptos que están en determinados textos, los transcribe y los estudia para una prueba o una actividad a la que será sometido, a veces sin comprender o llegar a una aprehensión de lo que se investiga.
- Por la misma dinámica de la acción docente y por su tendencia a la transmisión, el proceso de aprendizaje no permite la evaluación constante del alumno en el aula. Por lo que el sentido con que se asume las tareas exaulas representa la generalidad de la orientación de la enseñanza y por tanto, no es posible realizar actividades evaluativas individuales y colectivas, de modo que el alumno se de perfectamente cuenta de sus competencias y limitaciones en las tareas y de las acciones para su mejoramiento.
- Para iniciar una asignatura, los docentes toman en cuenta los conocimientos previos, mediante actividades que requieren el diálogo o el conversatorio. Lo que implica que hay

docentes que están realizando esfuerzos por aplicar la atención a la diversidad y sus exigencias de acuerdo a las capacidades o competencias particulares de cada alumno.

- El discurso pedagógico del docente es secuencial. El problema no se encuentra en él, sino en la incapacidad del alumno para captar lo que se le plantea. Por lo que es determinante que tal discurso tenga como premisa el contexto, la sistematicidad y la profundidad con que se aborda un determinado tema.
- Existen materiales y equipo en que se apoya la docencia. Por la misma demanda de los departamentos docentes y la complejidad de las actividades pedagógicas, la docencia se limita a desarrollar las clases a través de yeso, borrador y pizarra.

## **b) Sobre los profesorados en educación básica**

- Una tendencia hacia la concepción conductual del aprendizaje. La transmisión de contenidos prevalece y las actividades de corte individual y colectivo se propician a través del establecimiento de pruebas de tipo escrita. Las actividades generan un aprendizaje mecánico.
- No hay conocimiento profundo sobre las distintas teorías curriculares. El abuso del término ecléctico sopesa cualquier crítica que se puede generar en el interior de la docencia.



- La docencia se mide en virtud de la lógica del discurso y no de actividades que generan la reflexión y que convierten el proceso cognitivo en un camino viable para el aprendizaje significativo. Es menester enfatizar que la transmisión como generadora de conocimientos es determinante en los procesos de aprender; sin embargo, hay que saber utilizarla y enrumbarla sobre la base de propiciar reflexión y acción en la mejora.
- Los refuerzos se acompañan de folletos o materiales de apoyo. La guía didáctica plantea las intenciones con que se utiliza tales materiales didácticos, y esto permite que el alumno se apropie de los objetivos que se pretenden lograr y de la ayuda manifiesta por la docencia. A veces esa ayuda no está presente.
- La investigación tiene lugar según la naturaleza de cada asignatura. En asignaturas como Didáctica se hacen esfuerzos por desarrollar procesos de indagación básica y, muy limitadamente, bibliográfica, aunque esto depende de la manera en que el docente dirige el proceso de aprendizaje y varía por cada uno.
- La organización de la enseñanza deja claro los distintos momentos para cada una de las etapas con que se dirige el proceso de aprendizaje. Una parte está orientada para la transmisión o el conversatorio, la otra para lecturas y, finalmente, para actividades prácticas. A pesar de este esfuerzo, el poco tiempo que se tiene sólo sirve para las explicaciones de la clase. Por tanto, hay una tendencia a que las explicaciones cubran la mayor parte del tiempo previsto para el desarrollo de una temática.

- Para conocer las experiencias previas, se hace una introducción al tema y, es allí, donde el catedrático se da cuenta si el alumno conoce algo sobre el contenido de la clase.
- El discurso pedagógico es fundamentado y coloquial. Más que una clase magistral, el discurso propicia el diálogo y la conversación y, sobre ello, gira la tendencia de crear espacios para la democracia en el aula, las relaciones simétricas docente –alumno y la aparición de la evaluación formadora más que formativa.
- Se utilizan recursos didácticos como carteles, retroproyector, proyector de diapositivas de PowerPoint, que deberán solicitarse con anticipación, debido a que la existencia es limitada y algunos están en malas condiciones. Por tanto, no son accesibles estos recursos de acuerdo a las necesidades que demanda la docencia.

### **c) Sobre los profesorado en Lenguaje y Literatura**

- Los docentes de Letras no tienen claridad sobre el significado y la concepción educativa de cada teoría curricular. Por lo que la manera de abordar cada clase se hace a partir de concepciones particulares con su propia forma de concebir la realidad.
- La transmisión de conocimientos no es todo poderosa. Por lo tanto, las actividades extracurriculares y las que se desarrollan en el aula, representan el emblema básico para la creación de aprendizajes significativos.

- Se entregan folletos para profundizar en algunos temas. Pero la sobrecarga no permite que pueda desarrollarse el análisis profundo en ellos; la acción docente, por su parte, está más enfocada a la revisión de tareas que en la discusión pedagógica que se pueda hacer al respecto. Esto limita el desarrollo de procesos mentales.
- Al igual que los otros profesados, la especialidad de Lenguaje y Literatura reitera la concepción conductual de los aprendizajes. La exigencia más los estímulos (calificaciones positivas, comentarios sobre resultados favorables) se convierten en procesos que acompañan el desarrollo del aprendizaje.
- Existe una tendencia hacia la investigación bibliográfica –muy poco de campo-; la lectura de obras y las composiciones tienen gran relevancia en el acto de educar. Aunque es de enfatizar, que los docentes de Letras proporcionan lineamientos para que se desarrollen actividades como recitales, conferencias, panel forum, entre otros., lo que implica que hay una trascendencia a la superación de la investigación bibliográfica.
- No hay plenaria en los procesos de aprendizaje. La voz del docente es ante todo la que se impone ante cualquier comentario que haga algún alumno. Desde esta óptica, existe una relación vertical entre docente y alumnos y muy poca frecuencia a la apertura de la democracia dentro del aula.
- La organización de la enseñanza no es uniforme. Todo depende, de la misma dinámica que va surgiendo durante el proceso; esto tiene una implicación en el acto pedagógico,

porque los objetivos no son explícitos a los alumnos y todo depende de las actividades que éstos van presentando para reacomodar el proceso como tal.

- La mayor parte del tiempo se utiliza para los llamados de atención y para dar a conocer los errores que se cometen en una determinada actividad. Las explicaciones sólo forman parte al inicio de las asignaturas; muy poco en el transcurso de ellas. Las tareas son la clave del aprendizaje y, por ende, constituyen el eje vertebrador de la acción docente.
- Los conocimientos previos son el punto de partida para el desarrollo de las asignaturas. No existe una técnica formal para detectarlos. A medida que transcurre la clase, cada docente trata de darle coherencia a su discurso, tomando como premisa el orden, la sucesión y la continuidad.
- Hay empleo de recursos didácticos (yeso, borrador, carteles), aunque los tecnológicos por las mismas condiciones de la Facultad, son empleados casualmente. Es de denotar que la sección de Letras está dotada de ordenadores; lo que facilita la transferencia de información así como el acceso a los alumnos sobre estos equipos.

## **6.3 DESARROLLO DE HABILIDADES Y DESTREZAS**

### **a) Sobre los profesorados en Ciencias Sociales**

- No se ha dado una orientación uniforme y adecuada a los alumnos en cuanto a la elaboración de mapas conceptuales, redes semánticas, cuadros sinópticos y otros

esquemas de vital importancia. No hay puesta en común en la docencia; pues hay un desconocimiento por parte de ellos sobre su construcción u orientación adecuada.

- Los alumnos no tienen la habilidad para elaborar esquemas. Confunden lo que es un mapa conceptual con una red semántica, un cuadro sinóptico con un diagrama de palabras. No han recibido orientación al respecto.
- La organización de los conocimientos por parte de los alumnos no es sistemática. Las habilidades de tipo mentales (organización de la información, identificación de conceptos, aplicación de categorías, reflexión sobre hechos de la realidad) no se desarrollan gradualmente; por tanto, la posibilidad de suscitarlos queda adherida a la categoría del alejamiento y no de la frecuencia para garantizar hábitos o de la misma actividad cotidiana.
- El discurso pedagógico de los estudiantes en formación es irrelevante. No hay lógica en el discurso; la repetición de los contenidos es la clave para obtener una buena calificación. El uso de categorías en su lenguaje es menesterosa; no se utilizan en una situación concreta y en forma frecuente en el desarrollo del proceso.
- Las argumentaciones no se fundamentan a partir de categorías y la enunciación de conceptos factuales (datos en el que se requiere la memoria de fechas, acontecimientos, testimonios, etc.). Esto no les permite generar discusión y defender sus propias convicciones.

- La práctica docente es un espacio para desarrollar en los alumnos la competencia para discernir y dar opinión. Las mismas experiencias que se obtienen durante más de dos años, hace que el alumno tome conciencia de su rol como docente y de la responsabilidad que debe asumir en la conducción de los procesos de enseñanza.
- Muchos de los alumnos no tiene vocación para el ejercicio de la docencia. Estudian la carrera por su temporalidad y la creencia de que las asignaturas poseen un nivel de exigencia bajo, comparado con otras carreras.
- Los alumnos estudian porque se les pide que lo hagan o porque habrá una evaluación. No hay hábitos en ellos; no hay frecuencia de la actividad; el mundo de la indiferencia se hace legible en cada uno. No tienen disciplina para estudiar y cuando ésta ocurre, se desarrolla de manera desordenada (métodos).
- La auto evaluación no es frecuente. La mayoría de los docentes no creen en los procesos autoevaluativos; por ende, tampoco hay incidencia en ello.

## **b) Sobre los profesorados en Educación Básica**

- La demostración por parte del docente constituye el mayor ejemplo para garantizar el desarrollo de habilidades en el alumnado, especialmente en la elaboración de esquemas como sistematizadores de documentos, exposiciones, o lecturas adicionales.

- La capacidad de los alumnos para organizar información se logra por medio de los hábitos. Cuanto más se le solicite que organicen determinados temas, exposiciones o información sobre algún fenómeno o contenidos de opinión, tanto más posibilidad existirá que en ellos se formen hábitos de estudio y, por ende, determinadas habilidades mentales; esto significa que la exigencia constante garantiza esa capacidad de organizar información.
- La creatividad en el alumnado es altamente desarrollada. Lo que sucede es que no existe una evaluación real de tales habilidades y, por ello, se tipifica más y no se obtiene una radiografía de su avance y posibilidades de desarrollo. Es decir, la docencia quiere que la creatividad de los alumnos sea igual o parecida a la que presentan ellos.
- La docencia en términos generales no fomenta la creatividad. Es el aprendizaje repetitivo quien toma lugar en el proceso. El uso de folletos más la técnica del dictado se convierten en el abordaje de los contenidos de enseñanza y, por ello, más que generar creatividad, se desarrolla la repetición o la mecanización cognitiva.
- El discurso pedagógico de los estudiantes es coloquial. Toman como ejemplo el discurso del docente, que a su vez, sigue siendo coloquial.
- La práctica docente es la que ofrece oportunidad para que el alumno desarrolle competencias como la dibujar, discernir, dar opinión. No es la docencia que incide en ello; las experiencias que se van capitalizando en el alumnado, le permite que por la misma

necesidad de aportar a las prácticas escolares, desarrollen capacidades como las que se enunciaban.

- El medio universitario desentona la vocación del alumno para ejercer la docencia. Existe restricción para desarrollar la creatividad en la práctica docente. Por ejemplo, el alumno no fundamenta el saber científicamente, sólo aprende a repetir o acomodarse tal y como el docente tutor lo hace.
- Los hábitos de estudio no forman parte de la agenda diaria con que el alumno enfrenta sus dificultades en algunas áreas o disciplinas. Estudian para obtener buenas calificaciones o simplemente están a expensas de la copia como medida sustitutiva. No hay comprensión –por ende- que el hábito mejora su desarrollo profesional.
- Los alumnos no se evalúan de manera consciente. Por eso es que la docencia no admite tal proceso para que forme parte de la evaluación global. En otras palabras, no hay honestidad en este proceso; los alumnos para aprobar una asignatura, mienten sobre su desenvolvimiento en una actividad, adjudicándose mayor nota que la que se merecen.

### **c) Sobre los profesorados en Lenguaje y Literatura**

- El ejercicio de la docencia se tipifica como tradicional; por lo que ésta caracterización incide considerablemente en la preparación que va teniendo el alumnado. La formación tradicional de los alumnos más la del docente es una fórmula inseparable en el desarrollo del proceso de enseñanza, que ante todo, sigue siendo conductual.



- Los alumnos presentan dificultades en la forma en que organizan sus tareas y la actividad del docente se vuelve monótona y no busca la generación de estrategias que le permitan auxiliar al alumno en esa dirección. Parece ser que el mismo docente presenta serias dificultades en la forma de organizar los contenidos que va a desarrollar en el aula.
- La creatividad está limitada por el ejercicio de la docencia que ante todo es conductual. Se exige creatividad aun cuando la clase sigue siendo transmisiva, poco dada para la reflexión y muy poco orientadora sobre la base de la atención a la diversidad. La creatividad se vuelve una utopía en el proceso, a pesar que hay alumnos que realizan esfuerzos interesantes para desarrollar tal habilidad. Esto tiene una implicación en el aprender, porque se exige creatividad aun cuando la asimilación es mecánica.
- El discurso que emplea el estudiantado no es el adecuado. No hay fundamentación – técnico-científico- en lo que se expresa; por lo que también se da la imposibilidad que pueda tener manejo de conceptos, categorías y que puedan ser aplicadas en un determinado caso o principio disciplinar. Por lo tanto, el lenguaje del alumno es cotidiano y no presenta relación con el nivel académico alcanzado.
- No existe capacidad en los alumnos para la argumentación de las ideas, mucho menos para mantener una posición académica frente a un concepto o a una definición. Esta es una limitante para la participación activa de éste en el proceso; sin embargo, el enfoque metodológico empleado por el docente se convierte también en una barrera para la adquisición de capacidades, habilidades y destrezas en los alumnos.

- La práctica docente es ejecutada –en algunos casos- de manera aceptable. Es decir, existe incidencia tanto de la formación pedagógica como de la especialidad y, es por ello, que la práctica misma resulta gratificante en el desarrollo intelectual y en los procesos de formación profesional.
- A pesar de la existencia de prácticas docentes innovadoras, también están presentes procesos que soslaya la formación profesional que va teniendo el alumno. Hay centros escolares en el que el docente tutor tergiversa las funciones del practicante, adjudicando otras funciones que no le son de su competencia; esto menoscaba la aplicación de conocimientos en la especialidad.
- La falta de hábitos de lectura y de estudio es una limitante del alumnado en su formación. No existe una base sólida que permita la creación de dichos hábitos.
- La auto-evaluación es un proceso no muy empleado en la formación del estudiantado. Las razones son diversas: la falsa concepción que tiene el estudiante y el docente hacia ésta; la forma poco científica con la que se administra; la poca conciencia de parte del alumno para responderla de forma objetiva; la poca o nula creencia en los resultados; la no exigencia por parte de los programas y de las entidades responsables de la formación docente; los objetivos con los que se elabora no obedecen a una dinámica de aprendizaje. Los docentes en general no la ven como un proceso, sino como una actividad más dentro del proceso de aprendizaje por lo cual se realiza de una forma desorganizada y hasta con desgano.

- El no desarrollar habilidades de los alumnos es una debilidad en el proceso de formación. Todo ello repercute en los ritmos de aprendizajes y en los enfoques metodológicos que el docente esté empleando. La ausencia de éstas limita la participación activa del binomio humano que participa de la actividad áulica.

## **6.4 DESARROLLO DE VALORES**

### **a) Sobre el profesorado en Ciencias Sociales**

- Se hace hincapié en los objetivos formativos, es decir, una orientación hacia la comprensión de sí mismo, la autoestima y el auto concepto, los valores morales, el desarrollo profesional e intelectual. El problema se encuentra en cómo generar este tipo de formación, pues en el transcurso del proceso didáctico, los alumnos se encuentran más divididos que cuando comenzaron a formarse.
- En el aula prevalece la democracia. No hay exclusión de nadie. Todos valen por igual; por lo tanto la participación adquiere extraordinario papel cuando se invita a los alumnos a dar su opinión y valorar los comentarios que se puedan hacer en una determina plenaria o discusión.
- La competencia prevalece en el aula. El egoísmo, envidia, rivalidad e insolidaridad son antivalores que los alumnos desarrollan a lo largo de su formación. No hay actividades para contrarrestar tales actitudes; más bien, es el mismo docente que muchas veces la genera, porque mantiene competencias con sus compañeros.

- El trato académico que se le brinda a los alumnos no es tan pertinente como para generar la amistad y la aceptación mutua entre las partes. La imposición se convierte en el mejor ejemplo o demostración de la corporificación.
- El discurso pedagógico no es sexista. Se la da participación a la mujer, y por ende, se mantiene la educación de género dentro del aula. Tanto alumno como alumna valen por igual y su participación también se entretiene en esta dimensión cultural.
- Hay que sensibilizar a los alumnos sobre el compañerismo y el trabajo cooperativo. Sin embargo, las mismas divisiones entre el grupo –clase y la falta de actividades rubricadas en este ámbito, no permite que la colectividad se cimiente en los procesos de aprendizaje.
- Las actividades en correspondencia con las asignaturas son siempre las mismas. La heterogeneidad varía de docente en docente; sin embargo cada uno hace siempre lo mismo y, por lo general, los alumnos cuando pasan varios ciclos con el mismo docente, se aburren y desarrollan actitudes negligentes ante el proceso didáctico.

## **b) Sobre el Profesorado en Educación Básica**

- El alumno es el centro del proceso didáctico. No significa que se está apostando a un proceso paidocéntrico. Pero el hecho de hacerlo de esa manera, permite al docente, valorar su esfuerzo, dificultades y posibilidades para alcanzar la meta propuesta. El alumno necesita de lo afectivo para llegar a culminar su carrera y para sentirse humano

en el desarrollo de esta. Esto ayuda a su desarrollo profesional y, en esa medida, en el ejercicio de su profesión docente.

- La amistad ayuda a resolver conflictos. Cuanto más amigo es un docente de los alumnos, los problemas se resuelven en el tapete de la cordialidad y la puesta en común sobre las acciones tendentes hacia la mejora de las relaciones interpersonales.
- El uso de la palabra no es equitativo. A los que ya están acostumbrados a hablar en público, hay que limitarles su participación. Hay que aplicar la atención a la diversidad, porque de lo contrario el proceso didáctico sólo se apunta a legitimar el poder de los poderosos o de los que poseen mayores competencias.
- Se desarrollan actitudes individualistas. Formación de pequeños grupos –a veces permanentes- no permite que algún otro miembro pueda incorporarse y participar de las actividades o resolución de tareas. Esta práctica convierte el proceso de aprender en poco solidario, muy competitivo y nada amistoso.
- Se practica la tolerancia entre los sexos. A pesar, que ha habido cambios significativos sobre el género, aun se mantiene el machismo como forma de vida y legitimación de cultura.
- Durante las exposiciones pedagógicas que realizan los alumnos, se manifiesta la intención de dañar al que está exponiendo, de ridiculizarlo y de incidir en la calificación que pueda

obtener ante el docente. No hay ayuda por parte del alumno para contribuir al engrandecimiento de las competencias de sus compañeros.

### **c) Sobre los profesorados en Lenguaje y Literatura**

- En las interacciones de los alumnos, se percibe actitudes nada colectivas y poco solidarias. Esto también se evidencia en la misma docencia que, al dirigir los procesos de aprendizaje, se desarrollan actitudes como las señaladas y, mayor aún, sirven de modelaje en la misma formación del alumnado.
- Los alumnos más aventajados son los que con más frecuencia toman la palabra o participan en clase. El liderazgo se convierte en la piedra angular ante el desarrollo de cualquier actividad o tarea; a pesar de ello, este líder termina imponiendo sus decisiones ante el grupo –clase.
- Uno de los problemas que se reproducen en el aula son el egoísmo, individualismo y la competencia como actitud negativa en el mismo proceso de aprender. Dicho de otra manera, el aula es un espacio donde tiene lugar la rivalidad entre grupos y, el trabajo honesto, es infructuoso en la resolución de tareas o realización de actividades.
- El discurso tanto de docentes como de alumnos es sexista. El lenguaje patriarcal sobre pone cualquier advenimiento de otro tipo de expresión oral. Aun cuando se pregone el respeto a la mujer, las bromas sexistas siguen prevaleciendo en el desarrollo de la actividad de aprender y de enseñar.

- Se realizan esfuerzos por la creación de un ambiente agradable. El trabajo grupal ayuda a generar actitudes o valores como la solidaridad. Se está trascendiendo de un proceso poco estimulante de conductas particulares a procesos donde las capacidades de cada uno tiene preponderancia.
  
- Las actividades que se desarrollan depende de la naturaleza de cada asignatura. Por ende, su heterogeneidad es el principio rector para ofrecer diversidad no sólo en la actividad, sino en la manera en cómo el alumno va abordando cada tarea o actividad ex-aula.

## **CAPÍTULO VII**

### **CONCLUSIONES**

---

#### **7.1 FUNDAMENTACIÓN DEL SABER**

- El desarrollo intelectual en el alumnado es posible cuando las condiciones pedagógicas y la acción didáctica del docente son pertinentes al nivel de dificultad con que se presenta cada actividad y al nivel cognitivo del alumnado.
- Los conocimientos previos son el punto de partida del proceso de aprendizaje. El control que se haga de ellos, debe estar presente en cada momento del acto de educar y no al inicio del desarrollo de las asignaturas. Lo que equivale a decir que, siempre los conocimientos previos hay que estarlos identificando con el afán de secuenciar la idea del nuevo material de estudio.
- El análisis sobre diversos temas o fenómenos de la realidad depende de la acción docente. Lo que implica que tal acción debe caracterizarse como rigurosa en el sentido de periodicidad o de la exigencia del análisis como proceso mental.
- La síntesis es distinta al resumen. Implica destacar la esencia de las cosas o profundizar en los procesos mediante la reflexión y la identificación de las tesis centrales que caracterizan cualquier estudio de una temática. Para ello, la actividad docente hay que encaminarla a garantizar que la síntesis debe formar parte de los procesos de aprender.



- Para el manejo de categorías, resulta clave la comprensión o las habilidades para organizar la información. Esto permitirá que el alumnado pueda defender sus propias convicciones, argumentarlas y aplicarlas en una situación determinada y concreta. La lectura contribuye a ello y, por tanto, la docencia al organizar la enseñanza, tiene que estimular los procesos de lectura y apropiación de categorías propias de la especialidad y de la formación docente.
- Para desarrollar conocimientos sistemáticos y profundos, las actividades pedagógicas deben ser atractivas, de tal forma que los alumnos sientan afición por su realización. Además, hay que garantizar su secuenciación, nivel de dificultad y periodización, a fin que el alumno pueda, en la medida que transcurre el proceso, desarrollar procesos mentales básicos y cada vez más complejos.
- El conductismo impide el desarrollo de la autonomía en el alumnado. La dependencia y la exigencia centrada en sí mismo, crea falsos estudiantes. Esto se contrapone con el rol de ser constructores y activos de su propio aprendizaje. El paternalismo es otro elemento que garantiza dependencia y perjudica que el alumno asuma la conducción de su desarrollo, asumiendo un rol independiente.
- La inconclusión de los programas de estudios más la pérdida de tiempo en el salón de clase, perjudica la adquisición de nuevos conocimientos, a pesar que la dosificación adquiere importante papel en la asimilación y el desarrollo de habilidades y destrezas.

- El abuso del enfoque de la evaluación cuantitativa crea en el alumnado tendencias hacia la reproducción mecánica de los temas; muy poca reflexión existe sobre ello y hay una predisposición hacia el resultado de una calificación más que del aprendizaje. La estructura de las pruebas obedece a los mismos modelos conductistas de la evaluación y, por ende, se degenera la actividad de aprender como proceso integral.
- El tipo de concepción de sociedad y de educación del docente incide considerablemente en la formación profesional del alumnado. Esto facilitará que el discente tome conciencia sobre su verdadero rol como humano y profesional y contribuya, de esta manera, a comprometerse con los procesos sociales que se manifiestan en la realidad.

## **7.2 MEDIACIÓN PEDAGÓGICA**

- Las teorías curriculares (técnica, práctica y crítica) son formas de razonamiento y de enlazar la teoría y la práctica. No existe una forma de comprender tal enlace; por lo que es necesario trascender de una concepción mecánica a una concepción más globalizadora y que ayude a perfeccionar el proceso pedagógico en todas sus dimensiones.
- La transmisión como lenguaje y discurso estimula los aprendizajes de los alumnos. No hay que abusar de tal transmisión. Hay que acompañarla de otras actividades o procesos que engrandezcan el proceso didáctico y lo ubiquen como una acción pedagógica encaminada al desarrollo profesional.

- La ayuda se convierte en la clave para asegurar aprendizajes firmes y duraderos. La docencia, al asumir tal papel, no sólo comprende las diferencias de cada alumno, sino que orienta esas posibilidades y genera el cambio a partir del ritmo de los aprendices.
- La investigación en el aula profundiza el conocimiento sobre las cosas. La trascendencia de la bibliográfica a la investigación –acción, contribuye grandemente a que el alumno desarrolle la capacidad de reflexión y de crítica, que es ante todo, tan necesario en los procesos de educación universitaria. No sólo es indispensable el estudio de algunos conceptos; es oportuno que la realidad que se vive dentro del aula, sea también producto de la investigación y de los cambios que se puedan generar en su interior.
- La enseñanza se organiza a partir de cuatro legados: 1) el discurso como proceso de comunicación del mensaje; 2) las actividades colectivas, que son en términos generales las que se ubican en la Zona de Desarrollo Próximo, tal y como indicaba Vigotsky; es decir, la cooperación que se puede generar en el interior de los grupos; 3) las actividades individuales, que de una u otra forma, se perfilan a la consecución de la autonomía o individualidad del alumnado y; 4) las actividades de investigación –tanto fuera como dentro del aula- que perfeccionan el saber y, a la vez, contribuye a cimentar la conciencia crítica.
- El tiempo que se dedica a la organización de la enseñanza (discurso, actividades colectivas e individuales y la investigación) se distribuye según la naturaleza de la asignatura, el interés docente y las competencias de los alumnos. No sólo debe figurar

mayor tiempo para el discurso como transmisión cognitiva, sino también entretener las actividades para asegurar aprendizajes significativos.

- El diálogo constituye el proceso por el cual no sólo se reitera la actividad comunicativa maestro –alumno, sino también es el mejor procedimiento para identificar en el alumnado conocimientos previos. Esto rompe con la actividad cotidiana del docente, caracterizada en la mayoría de los casos como monótona, unidireccional e impositiva.
- El discurso pedagógico del docente es un proceso de comunicación que tiene diversos momentos: técnico, informacional y coloquial. La comprensibilidad es una característica del discurso pedagógico, porque está basada en los conocimientos previos de los alumnos (lenguaje didáctico); a la vez, es secuencial, porque lleva un orden y sucesión, a medida que transcurre el desarrollo de la asignatura y el desarrollo próximo alcanzado.
- Los recursos de apoyo son indispensables en la práctica didáctica. Es necesario que la docencia asuma competencias para su elaboración, utilización eficaz y aplicabilidad cuando la misma naturaleza del contenido y de la actividad lo requiera.

### **7.3 DESARROLLO DE HABILIDADES Y DESTREZAS**

- Las competencias para elaborar distintas clases de esquemas constituye no sólo una posibilidad para el desarrollo de hábitos, sino además contribuye a la mejora de los métodos de estudio y de la comprensión de la temática que se investiga o se desarrolla.

- Saber elaborar distintas clases de esquemas es una habilidad clave para organizar información. Hay que garantizar que estas actividades sean frecuentes en el proceso didáctico a fin de ubicarlas como hábitos profesionales.
- La creatividad no tiene lugar cuando sólo sopesa el discurso pedagógico. La variedad en las actividades favorece la apertura de este proceso y, a la vez, estimula seguir aprendiendo.
- Acompañar el aprendizaje del alumno con procesos que desarrollen habilidades como la ilustración, la elaboración de distintos materiales didácticos, entre otros, representa el mayor ejemplo de una docencia comprometida con la formación integral. Lo que equivale a decir que estas habilidades ayudarán a que el alumno pueda desenvolverse más aceptablemente en las prácticas docentes escolares.
- La frecuencia de las actividades más su organización son condiciones básicas para desarrollar hábitos de estudio.
- La auto –evaluación del alumno es determinante en los procesos didácticos. No sólo forma parte de los procesos formativos, sino también ayuda a que el alumno desarrolle competencias sociales y humanas entrelazadas en la valoración justa que puedan hacer de sí mismo y de sus oportunidades de desarrollo.

## 7.4 DESARROLLO DE VALORES

- El alumno es el principio rector de los procesos didáctico. La fundamentación del saber y el desarrollo de habilidades y destrezas son componentes vitales de su formación. Por lo que la docencia, al comprender tal misión, emprenderá una búsqueda incansable para contribuir al desarrollo integral del alumno, que a fin de cuentas, es la finalidad última.
- La amistad y la ayuda mutua son valores que deben cultivarse en el acto de educar. Estos valores se correlacionan entre sí y son un fuerte dispositivo para resolver conflictos y garantizar la buena marcha del mismo proceso. La amistad y la ayuda mutua se entrecruzan en el clima organizacional del aula y perfeccionan el respeto a los derechos humanos de los alumnos.
- La diversidad en la participación es necesaria. No todos los alumnos poseen las mismas competencias, sentimientos y formas de actuación. La ayuda docente debe partir del reconocimiento a esta diversidad, permitiendo que cada alumno –aun con sus limitantes- participe en el proceso didáctico y pueda, desde esta óptica, desarrollarse plenamente.
- El uso equitativo de la palabra se desarrolla en el reconocimiento a la diversidad. Los alumnos más dotados deben participar menos y, la docencia, tiene que emplear una serie de técnicas para que los alumnos que aun no han desarrollado esas capacidades se incorporen activamente a la actividad didáctica.

- El individualismo degenera los valores. El trabajo cooperativo y el respeto entre maestro –alumno y entre ellos mismos, son condiciones favorables tendentes a generar un clima emocional en la enseñanza y que es ante todo, el enclave de la actividad de aprender.
- El valor de la mujer es una acción transversal en todo proceso didáctico, sin exclusión de cualquier asignatura. El respeto que se merece en todos sus ámbitos potencia el clima socio emocional en al aula y, a la vez, invita a los alumnos hombres a eliminar cualquier actitud patriarcal cimentada como cultura.
- La solidaridad se manifiesta en el proceso didáctico. Al mismo tiempo que fortalece amistades, también sensibiliza al alumno sobre los problemas que aquejan en primer lugar a sus compañeros y a las demás personas. El valor de la solidaridad afinsa la idea que no se está sólo en la vida; por eso, en el aula, tiene cabida con mucha más frecuencia que otro tipo de valor.

## **CAPÍTULO VIII**

### **RECOMENDACIONES PARA UNA ESTRATEGIA DE SEGUIMIENTO Y REFLEXIÓN**

---

#### **8.1 ESTRATEGIAS DE SEGUIMIENTO**

- Generar proyectos de investigación –acción encaminada a la mejora de la práctica didáctica y la manera de abordar la realidad sociocultural, política y académica. Esto es una apertura a procesos en el que la reflexión oriente las acciones de cambio tanto en la práctica didáctica como en la manera en que se produce los aprendizajes.
- Diseminar los resultados de la investigación, de modo que otros procesos de grado indaguen en las especialidades que no fueron estudiadas. Ello ayudará no sólo a establecer comparaciones o determinar alcances en las carreras de profesorado, sino también esbozará caminos interesantes para la mejora.
- Someter la indagación a una constante evaluación, garantizando su validez y pertinencia en virtud de las condiciones reales de existencia del desarrollo profesional de las carreras de profesorado. La participación de profesionales externos e internacionales representa una fuerte oportunidad para trascender de la localidad y, ubicar las investigaciones, en un contexto más amplio, en el que la opinión científica evalúe la profundidad en que se abordan las realidades, así como el lenguaje, que en esta dimensión es determinante.



- Solicitar a las instancias pertinentes (CSU, AGU) una partida en el que la docencia que está formando profesores esté en constante evaluación y se trascienda a un proceso en el que la investigación –acción sea el enclave para la mejora de la formación inicial.
- Someter la investigación a una revisión gramatical y de pertinencia con la disciplina pedagógica, didáctica y curricular a fin de convertir sus resultados en una obra digna de publicación, en el que la teoría de la práctica didáctica sea el presupuesto metodológico del ejercicio de la docencia y de la creación de aprendizajes reflexivos.

## **8.2 PROCESOS DE REFLEXIÓN**

- Crear Comunidades Autorreflexivas en el seno de cada sección docente, a fin de reflexionar en la acción sobre los procesos de desarrollo profesional, tanto a nivel docente como de formación inicial.
- Discutir con el sector docente encargado de la formación de profesores sobre los resultados o hallazgos de la investigación, con la finalidad de conocer fortalezas y debilidades sobre el sentido de la práctica didáctica y la creación de aprendizajes. Esto ayudará a establecer niveles de reflexión en el que el eje vertebrador sea la formación de docentes.
- Presentar a las Autoridades de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, los resultados de este estudio, de modo que se tome como referencia los problemas detectados, para que a partir de ellos, se generen nuevas estrategias para el cambio educativo. Al tomar en cuenta lo que se enfatiza en el estudio, la teoría producida servirá como parámetro

para analizar no solo problemas de la formación docente, sino de la formación de estudiantes en otras carreras y que determinan la imagen de la misma universidad.

- Desarrollar con el alumnado de profesorados, simposios o foros de reflexión relacionado con la práctica didáctica y de la manera en cómo se construye el aprendizaje. Esto generará mayor conciencia, pues ubicará al alumnado en otras perspectivas de evaluación de la docencia, es decir propiciar un control democrático en el que las relaciones simétricas prevalezcan en los procesos de evaluación de la práctica didáctica.
- Socializar con los alumnos la teoría elaborada por el equipo de investigadores. Esto con el propósito de plantear los principales hallazgos, abrir espacios de discusión y debate sobre los tópicos de mayor interés para ellos y que contribuya a engrandecer su formación profesional.
- Planificar y ejecutar conferencias magistrales con profesionales del Ministerio de Educación u otras instituciones educativas (Universidades, Institutos de Educación Media), para presentar los principales hallazgos y puntos centrales de la investigación, de modo que surja un análisis contextual, institucional y categorial sobre las condiciones en que los aspirantes a docentes se forman.
- La creación de una página Web donde se pueda difundir la información y sea consultada por los interesados. Esto permitirá generar condiciones para compartir y socializar los resultados y poder construir interpretaciones y comprensiones apegadas al objeto de estudio abordado.

## BIBLIOGRAFÍA

---

### ***Bibliografía consultada y citada***

- Balmore Pacheco (2004): Estudio sobre los Procesos de formación de los Docentes por parte de las Universidades e Institutos Pedagógicos (Documento).
- Bonal, Xavier (1998): Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas. Editorial Paidós. España.
- Carr –Kemmis. (1988): Teoría Crítica de la Enseñanza. Editorial Martínez Roca. España.
- Freire, Paulo (1972): Pedagogía del Oprimido. Editorial Siglo XXI. Brasil, Argentina, España.
- Gispert, C. (2001): El Salvador. Tomo 2. Grupo Editorial OCEÁNO. España.
- Ministerio de Educación (1997): Fundamentos Curriculares de la Educación Nacional. El Salvador.
- Picardo Joao (2003): Transición, Retos y Problemas de las Universidades en El Salvador. UFG Editores. El Salvador.
- - - - - - (2001): Realidades Educativas. Teoría y Praxis Contemporánea. INFORP-UES. Febrero 2001 El Salvador.

- Universidad de El Salvador (1976): Órgano de Divulgación Cultural del Departamento de Ciencias Sociales, Filosofía y Letras del Centro Universitario de Occidente. El Salvador.
- Wittrock, M. (1997): Investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación. Paidós Educador. Ministerio de Educación y Ciencia. España.

### ***Bibliografía Implementada***

- Freire, Paulo (1996): Política y educación. Editorial Siglo Veintiuno. Argentina, México y España.
- Elliot, John (2000): El cambio educativo desde la investigación –acción. Editorial Morata, España.
- Frabboni, Franco (2001): El libro de la pedagogía y la didáctica. Editorial Popular. España.
- Goetz –LeCompte (1988): Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa. Editorial Morata. España.
- Jiménez, Bonifacio (2000): Evaluación de programas, centros y profesores. Editorial Síntesis. España.
- Mckernan, James (2001): Investigación –acción y currículum. Editorial Morata. España.

- Wittrock, Merlin (2002): La investigación de la enseñanza, I: enfoques, teorías y métodos. Editorial Paidós. España.  
----- (2003): La investigación de la enseñanza, II: métodos de observación. Editorial Paidós. España.

## ANEXO 1

### UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE MAESTRÍA EN PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA SUPERIOR

#### PERFIL DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA CON CARÁCTER EVALUATIVA

ESPECIFICACIONES	DESCRIPCIÓN
<b>Ubicación del objeto de estudio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facultad Multidisciplinaria de Occidente</li> <li>• Departamento de Ciencias y Humanidades</li> </ul>
<b>Tiempo estimado para ejecutarlo</b>	<p>6 meses aproximadamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Etapa de observación y reflexión (2 meses: de agosto a septiembre del 2004): a) negociación, acceso y observación preliminar; b) búsqueda de información del contexto; c) entrevistas y conversatorios parciales; d) reconstrucción del objeto de estudio; e) reflexión e interpretación.</li> <li>• Etapa de reconstrucción teórica del objeto de estudio (2 meses: octubre y noviembre del 2004): a) el significado del objeto de estudio; b) historia y evolución del objeto de estudio; c) marco teórico.</li> <li>• Etapa de observación y validación (1 mes: diciembre del 2004): a) contraste entre realidad y teoría; b) aplicación de la técnica de la triangulación; c) sistematización de la información.</li> <li>• Etapa de interpretación e informe final (1 mes: enero del 2005): a) reflexión, interpretación y sistematización de la evolución del proceso de investigación asumido; b) Redacción de informe final</li> </ul>
<b>Problema que se desea afrontar</b>	<p>Para verificar los resultados de aprendizaje de los alumnos, no es suficiente determinar si ellos han aprobado las asignaturas o la ECAPs. Los investigadores necesitan saber las condiciones en que el aprendizaje tiene lugar, la forma de intervención docente y la asunción por parte de este de su autonomía profesional. En la actualidad no se ha logrado una cultura permanente de evaluación de la práctica didáctica y cómo ésta genera espacios de comunicación para la elevación de los aprendizajes.</p>
<b>Tipo de investigación asumida</b>	<p>Es una forma de investigación interpretativa. Tiene como objetivo evaluar los procesos de intervención pedagógica, con el fin primordial de garantizar procesos de concienciación y de asegurar la cultura de evaluación en las prácticas didácticas diversas.</p> <p>Así pues, un buen resultado de la investigación consiste en su conversión</p>

	<p>a un proceso cotidiano en el que la cultura de la evaluación sea ante todo, una referencia permanente en el que el profesorado reconstruya su acción didáctica.</p> <p>El primer factor a investigar está en función de la siguiente pregunta ¿Por qué se hacen las cosas de esa manera?</p> <p>El segundo factor es que el beneficio de las evaluaciones es siempre específico y temporal. Por lo que, la investigación, más que ser un programa permanente de evaluación, es un proceso interpretativo de lo que ocurre durante los seis meses en que tomará lugar la indagación.</p> <p>Finalmente como último factor, está en el debate cara a cara de los resultados parciales y totales de la investigación. Por lo tanto, el uso de técnicas comunicativas ayudará a no generar polarizaciones y a encontrar oportunidades para la relación dialogal y, por supuesto, para el encuentro de otros tipos de investigaciones que le apuesten al cambio o mejora.</p>
<b>Objeto de estudio</b>	<i>La práctica didáctica de los docentes de Ciencias y Humanidades en los procesos de aprendizajes en estudiantes de profesorado, Facultad Multidisciplinaria de Occidente</i>
<b>Procesos de investigación a asumir</b>	<p>3 Etapa de observación y reflexión: aquí se destaca la finalidad de la investigación, la problemática del contexto (general y específico), las características de los sujetos y el entorno investigado y una clara justificación (desde los participantes) de la necesidad de profundizar en la práctica didáctica y los aprendizajes.</p> <p>4 Etapa de reconstrucción teórica del objeto de estudio: se trata de construir una teoría para la realidad (preliminar) encontrada, a fin de explicar y de evaluar la práctica didáctica, su historia y su correlación con el aprendizaje de los alumnos. Es menester enfatizar que esta teoría (que será construida por los investigadores) es específica y, por tanto, no puede ser aplicada a otra realidad.</p> <p>5 Etapa de observación y validación: la aplicación de técnicas de relatos, conversacionales y de observación continúan en esta etapa. Por el mismo propósito de evitar polarizaciones, la triangulación será la técnica múltiple que se utilizará en los procesos de validación. Una vez validado, la información será interpretado nuevamente, con la finalidad de evitar sesgos en su profundización.</p> <p>6 Etapa de interpretación e informe final: a medida que han ido transcurriendo las etapas anteriores, los investigadores ya habrán logrado conformar algunas referencias capitulares de la estructura de la investigación. Esto hay que estarlo sometiendo a prueba, a fin de garantizar la objetividad y subjetividad en la interpretación.</p>
<b>Estructura de la investigación</b>	<p>1. Naturaleza de la investigación: consiste en definir con claridad el problema práctico que constituye el objeto de la investigación. Esto implica que, en primer lugar, debe especificarse el objeto, identificando la acción social, los sujetos que serán investigados, el</p>

	<p>ámbito espacial y el ámbito temporal. Así mismo, hay que destacar la problemática del contexto y, dentro de ella, citar todos los estudios que tienen relación con lo que se investiga. En esta misma naturaleza, debe precisarse la finalidad de la investigación (pero no formulada) de manera filosófica y descriptiva. Además se incluye la justificación, pero desde la perspectiva de los sujetos.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Sujetos del estudio, entorno y antecedentes. Aquí cobra importancia la enunciación de las características personales y profesionales de los sujetos del estudio, las características del entorno e interno y un diagrama de palabras (explicativo) en el que se exprese el momento en que se han producido los acontecimientos importantes; el momento en que se producen esos acontecimientos; los actores clave implicados en el entorno. En este sentido, son cuatro elementos determinantes: a) el entorno y el contexto investigado (características); b) historia: necesidades que dieron origen, cambio y evolución del objeto, tendencias del objeto; c) Reconstrucción del objeto de estudio.</li> <li>3. Perspectiva teórica –metodológica. Es ante todo, la construcción de una teoría a la luz de la realidad observada y que se sigue observando. Implica dos cosas básicas: a) el marco teórico; b) los presupuestos teóricos.</li> <li>4. Métodos de investigación empleados en el estudio: Es una descripción de las técnicas de investigación por las que se recogerán los datos, si son cuestionarios, observaciones de campo, diarios dialogados.</li> <li>5. Estrategias de recogida de datos. Es una ubicación apropiada de las etapas de la investigación. Consiste en destacar qué procedimientos se asumirán para hacer realidad la investigación evaluativa.</li> <li>6. Resultados de la investigación. El lenguaje utilizado en la presentación de los resultados ayudará a evitar molestias o conflictos en los sujetos investigados. Por ello, es clave utilizar la comunicación propositiva para asegurar tal misión. Aquí se destaca: a) Interpretación de la historia natural de los sujetos; b) Interpretación de las experiencias suscitadas en los sujetos en los períodos de la investigación; c) Comentario interpretativo a nivel general de práctica didáctica y a nivel particular por especialidades de profesorado.</li> <li>7. Conclusiones y recomendaciones.</li> <li>8. Lista de referencias/bibliografía.</li> <li>9. Anexos.</li> </ol>
<b>Resultado esperado</b>	Informe sobre La práctica didáctica de los docentes de Ciencias y Humanidades en los procesos de aprendizajes en estudiantes de profesorado, Facultad Multidisciplinaria de Occidente



## **ANEXO 2**

### **GUÍA DE PREGUNTAS PARA CONVERSATORIOS**

#### **1. EN TORNO AL CONCEPTO DE PRÁCTICA DIDÁCTICA**

- ¿Conoce cuál es la diferencia entre práctica docente y práctica didáctica?
- ¿Por qué la práctica didáctica está ligada a la calidad de los aprendizajes?
- Las finalidades de la práctica didáctica son: fundamentación del saber, mediación pedagógica y cultural, orientación de la aplicabilidad cognitiva, enriquecimiento espiritual. ¿Cómo define a cada una de ellas?

#### **2. EN TORNO A LA REALIDAD DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA**

- ¿De qué forma caracteriza la práctica didáctica emprendida en los procesos educativos en El Salvador? ¿Y en la Facultad?
- ¿Qué esfuerzo se han realizado a nivel nacional acerca de la mejora y perfeccionamiento de la práctica didáctica?
- ¿Qué factores considera que están afectando para que el proceso didáctico no haya mejorado?
- ¿Está fundamentado el saber (cultural, científico, social) de los estudiantes de profesorado? ¿Cómo los compara en función de las otras carreras profesionales?
- ¿Ha cumplido la docencia el papel de mediador pedagógico?
- ¿Por qué en la Facultad no ha existido esfuerzo para elevar la riqueza espiritual de estudiantes y docentes (ética –moral, honestidad, responsabilidad, amistad, entre otros)



## ANEXO 4

### Protocolo observacional

**Objetivo:** Registrar la concepción pedagógica que se refleja en las prácticas didácticas diversas, a partir de la observación y de interpretar cada uno de los cuestionamientos.

#### Mapeo del aula

#### Descripción de actores

1. Docente: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

2. Estudiantes:

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

#### Ethos del aula

- ¿comienza la clase a la hora exacta?;
- ¿se pasa lista?;
- ¿llega alguien tarde?;
- ¿hay coeducación?;
- ¿tiene el profesor un programa de la asignatura que imparte?;
- ¿cómo describiría el clima en el aula: autoritarismo, democrático o caótico?;
- ¿conecta las temáticas con aprendizajes anteriores?;
- ¿están atentos los estudiantes?;
- ¿actúa el profesor ofreciendo apoyo de manera que facilite el aprendizaje?;
- ¿Realizó el profesor todos los esfuerzos posibles para evaluar el aprendizaje por medio de preguntas, trabajo de los alumnos?

#### Interpretación

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

## GUÍA DE OBSERVACIÓN SOBRE ACTUACIÓN DOCENTE EN EL AULA

**Objetivo:** Determinar el nivel de actuación docente en el proceso de enseñanza – aprendizaje

**Indicaciones:** Marque con una “x” los criterios que considere responde a la realidad del PEA

No.	Criterio	E	MB	B	R
Rasgos					
1	Presentación personal.				
2	Asistencia.				
3	Puntualidad en el cumplimiento del horario establecido en el centro escolar.				
4	Planificación de su labor docente conjuntamente con el tutor/a.				
5	Maneja un tono de voz adecuado.				
6	La distribución del tiempo es adecuado.				
7	Desplazamiento en el aula.				
8	Su escritura y ortografía es correcta.				
9	Ambienta el aula.				
10	Promueve el diálogo con los alumnos/ad				
11	Aplica actividades (técnicas, dinámicas de motivación.)				
12	Logra involucrar a los alumnos/as en el aprendizaje.				
13	Las metodologías empleadas son acordes a los contenidos.				
14	Tiene dominio científico de los contenidos.				
15	Promueve la construcción de los aprendizajes. Se auxilia de material didáctico.				
16	Demuestra actitud positiva frente a los alumnos.				
17	Acepta y respeta la opinión del alumno/a.				
18	Parte de las ideas del alumno/a.				
19	La bibliografía utilizada es actualizada.				
20	Sus movimientos corporales demuestran interés, sonríe y gesticula.				
21	Propicia la auto evaluación de los alumnos/as.				
22	Establece la diferencia entre la teoría y la práctica.				
23	Despierta y mantiene el interés y atención del Alumno/a.				
24	Mantiene orden y disciplina dentro y fuera del aula.				
25	Practica paciencia y tolerancia.				

## ANEXO 5

### ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

**Objetivo:** Profundizar en las condiciones reales de existencia de la práctica didáctica en consonancia con los procesos de aprendizaje.

**Instrucciones:** La entrevista está estructurada en cuatro partes. Por lo que se le dejará plena libertad para la ampliación sobre la fundamentación del saber, la mediación pedagógica, el desarrollo de habilidades y destreza y, el desarrollo de valores en los procesos de enseñanza –aprendizaje.

Los propósitos expresados están ubicados tanto en el docente como en el alumno. Por lo que es importante tomar en cuenta estos vínculos en el momento de las respuestas que se vaya emitiendo.

#### 1. Fundamentación del saber

- ¿Cómo valora el desarrollo intelectual del alumnado de profesorado?
- ¿Es capaz el estudiante de profesorado analizar objetivamente diversos temas o fenómenos según la asignatura en cuestión?
- ¿Cómo evalúa la capacidad de síntesis del alumnado?
- ¿En qué nivel ubica al estudiante de profesorado en cuanto al manejo de categorías tanto en lo que escribe como en su discurso oral?
- ¿Que acciones emprende Usted para desarrollar en el alumno los conocimientos profundos y sistemáticos?
- La autonomía del estudiantes... ¿En qué medida se desarrolla?

- Qué factores están interviniendo en los índices de reprobación en el ECAPs?
- Las evaluaciones que se aplican... ¿Cómo las caracteriza?
- ¿Qué tipo de orientación ideológica enfoca en el proceso de enseñanza?

## **2. Mediación pedagógica**

- Las actividades que planifica... ¿En qué tipo de concepción curricular las aglutina: Concepción técnica, concepción constructivista y concepción crítica?
- ¿En qué medida considera pertinente la transmisión de conocimiento o la reflexión magistral de determinados temas o contenidos?
- ¿Emplea refuerzos para consolidar los conocimientos de los alumnos? ¿Qué tipo de refuerzos?
- ¿Promueve la investigación dentro del aula? ¿Qué tipo de investigación?
- ¿De qué manera organiza la enseñanza? ¿Individual? ¿Grupal? ¿Frontal? ¿Combinado?
- Al momento de la transmisión cognitiva... ¿Cuánto tiempo emplea por lo general para las explicaciones de los temas?
- ¿En qué medida toma en cuenta durante el proceso de aprendizaje las ideas previas del estudiantado?
- ¿Cómo evalúa su discurso pedagógico?
- ¿Con qué tipo de recursos es apoyado por las autoridades de la institución?

## **3. Desarrollo de habilidades y destrezas**

- ¿Son capaces sus estudiantes para elaborar mapas conceptuales o redes semánticas o algún otro tipo de esquema?
- ¿Tienen capacidad sus alumnos para organizar información?

- ¿Cómo evalúa el desarrollo de la creatividad en sus estudiantes?
- ¿Cómo evalúa el desarrollo del discurso pedagógico de sus estudiantes?
- Capacidad para dibujar, discernir y dar opinión... ¿En qué medida se promueve en el estudiantado?
- Según su experiencia... ¿está capacitado el estudiantado para desarrollar fielmente la práctica docente?
- ¿Posee hábitos de estudio sus estudiantes...? ¿Qué tipo de métodos emplean?
- ¿Sus estudiantes son capaces para autoevaluarse conscientemente?
- ¿En qué medida el estudiante hace uso de sus habilidades para rendir mejor en sus estudios?

#### **d) Desarrollo de valores**

- ¿En qué medida realiza un minucioso análisis sobre las actitudes, trato y expectativas que Usted promueve en sus estudiantes?
- ¿Logra el uso equitativo de la palabra, para favorecer la participación tanto de los alumnos y alumnas?
- ¿Son colectivas las actitudes que el estudiante manifiesta dentro del aula y afuera de ella? ¿Cómo son?
- ¿Cómo evalúa su discurso pedagógico y el de sus estudiantes? ¿Sexista o de género?
- ¿La solidaridad tiene lugar en el proceso de enseñanza –aprendizaje?
- ¿Promueve la heterogeneidad en las actividades que se plantean y aplican?
- ¿Toma en cuenta la opinión de sus estudiantes en el momento del desarrollo de las clases?

## ANEXO 6

### MATRIZ DE TRIANGULACIÓN

**Cuestionamientos de la entrevista en profundidad**

Participantes	Docentes	Alumnos	Investigadores
<b>Docentes</b>			
<b>Alumnos</b>			
<b>Investigadores</b>			



## ANEXO 7

### REGISTRO DE EXPERIENCIAS EN PROTOCOLO OBSERVACIONAL

**Profesorado en Educación Básica**

**Mapeo del aula**

<b>DOCENCIA</b>	<b>ESTUDIANTES</b>
<b>EDUCACIÓN FÍSICA</b>	<b>EDUCACIÓN FÍSICA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ La docencia asume el rol de Facilitador de los aprendizajes. Lo que equivale a decir, que la comprensibilidad es determinante en la construcción de aprendizajes significativos.</li> <li>○ Se promueve el trabajo grupal; en consecuencia, la ayuda inter e intragrupal se hacen evidentes en el momento de realizar una tarea determinada.</li> <li>○ La mediación del docente permite la resolución de algunos conflictos de índole grupal, individual o de acuerdo a la naturaleza de la asignatura.</li> <li>○ El docente aplica el principio de la atención a la diversidad, porque orienta actividades de deportes tomando en cuenta las capacidades individuales de cada alumno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ La naturaleza de la asignatura más la manera de abordarla por parte de la docencia, influye en el alumnado tanto en sus valores como en el desarrollo cognitivo.</li> <li>○ La motivación es parte integral del aprendizaje. Los alumnos se incorporan activamente a las tareas que demanda la asignatura, sin necesidad de que el docente exija en su cumplimiento.</li> <li>○ La ayuda y el respeto mutuo, son actitudes que contribuyen a cualificar el trabajo grupal y el respeto durante las interrelaciones grupales.</li> </ul>
<b>DESARROLLO CURRICULAR DE MATEMÁTICA</b>	<b>DESARROLLO CURRICULAR DE MATEMÁTICA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ La promoción del trabajo grupal no es una evidencia en esta asignatura, debido a que el docente no genera entre alumnos el trabajo cooperativo y complementario.</li> <li>○ No hay un buen trato personal. Por tanto, la exigencia se ha convertido en autoritarismo y la relación dialógica en verticalidad.</li> <li>○ Las explicaciones sobre temas relacionados con la clase, no responden a las expectativas y a las necesidades de aprendizaje del alumnado.</li> <li>○ Los temas de la clase, así como las tareas que se plantean al alumnado, no son claras o comprensibles. Los alumnos no logran descifrar los objetivos ni de los ejemplos ni de las actividades claves.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ La atención por parte del alumno se convierte en temor, por el mismo trato que se recibe. Por ello, bloquea el desarrollo del aprendizaje significativo.</li> <li>○ El aprendizaje no es fruto de la profunda reflexión y análisis que el alumnado hace. Al contrario, no hay trabajo consciente en el cumplimiento de las tareas que se encomiendan, sino un temor a no ser denigrados como persona.</li> <li>○ Los derechos humanos son violados constantemente. En consecuencia, el alumno no se desarrolla en un ambiente agradable, en el que pueda expresar sus ideas o pensamientos.</li> </ul>

<p style="text-align: center;"><b>CIENCIAS SALUD Y MEDIO AMBIENTE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Las explicaciones que se brindan son apropiadas al nivel cognitivo del alumnado. Ante ello, existe una correlación entre la historia previa y el conocimiento nuevo.</li> <li>○ Los ejemplos que se citan en cada clase son medibles; por tanto, la amabilidad convierte a la asignatura en un proceso dinámico.</li> <li>○ La docencia no asiste con regularidad. Aunque tenga la competencia para la dinamicidad, su constante inasistencia y llegadas tardías, hace que el programa no sea desarrollado a plenitud y, por ende, los alumnos no aprenden la mayoría de temas contenidos en el programa de estudio.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>CIENCIAS SALUD Y MEDIO AMBIENTE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Los alumnos participan activamente en el desarrollo de tareas que la misma docencia plantea. Esto ayuda a que ellos se apropien de los objetivos de la clase y del desarrollo del programa.</li> <li>○ El ambiente es propicio para el desarrollo personal. En virtud de ello, el alumnado es libre de expresar lo que siente, piensa o cree.</li> <li>○ Algunos llegan tarde provocado por la misma inasistencia docente.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>INFORMÁTICA EDUCATIVA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ No se promueve la participación. El hacinamiento en el aula de alumnos de diversas especialidades, limita el desarrollo la comprensión de la asignatura y el interés por el aprendizaje.</li> <li>○ No hay dinamicidad. El abordaje de la asignatura no presenta prácticas de informática, a pesar de lo exigible por el MINED.</li> <li>○ Las llegadas tardías y la inasistencia del docente, provoca desinterés o apatía en el alumnado. Por ello, no se aborda todo el programa.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>INFORMÁTICA EDUCATIVA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ El desinterés por la asignatura viene dado, por la falta de prácticas de software, las explicaciones del docente y sus constantes impuntualidades.</li> <li>○ La comprensibilidad no se manifiesta en el desarrollo de la asignatura. También viene dado por el hacinamiento, aun cuando el MINED determina que el número máximo es de 40.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>DESARROLLO CURRICULAR DE LENGUAJE II</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Se exploran los conocimientos previos. Esta condición ayuda a conocer el estado inicial de los alumnos, así como en el abordaje de los nuevos conocimientos.</li> <li>○ Los temas son abordados jerárquica y ordenadamente. El plan que se plantea, es asequible tanto en el tiempo como en el nivel de dificultad del alumnado.</li> <li>○ Existe un ambiente de confianza y respeto. Así como los temas se abordan cumplimiento el principio didáctico de la comprensibilidad, también el proceso didáctico se adhiere a la atención a la diversidad.</li> <li>○ Las actividades son dosificadas jerárquicamente. Es decir, van de lo fácil a lo difícil.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>DESARROLLO CURRICULAR DE LENGUAJE II</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Los alumnos tienen confianza en su docencia, tanto a nivel personal como profesional. Por tanto, el ambiente es propicio no sólo para las cuestiones académicas, sino para las cotidianas.</li> <li>○ Cuando se da un vínculo entre lo previo y lo nuevo, entonces la ayuda constante es la clave para desarrollar aprendizajes significativos.</li> <li>○ Se comprende bien la clase y algunos alumnos toman el hilo a través de las explicaciones que brinda la docente.</li> </ul>

## Ethos del aula

No.	PREGUNTAS	Educación física	Desarrollo curricular de matemática	Ciencias, Salud y Medio Ambiente	Informática educativa	Desarrollo curricular de Lenguaje II
1	¿Comienza la clase a la hora exacta?	- Comienza a la hora exacta	- No comienza a la hora exacta	- No comienza a la hora exacta	- No comienza a la hora exacta	- Comienza a la hora exacta, con los estudiantes que se encuentran
2	¿Se pasa lista?	- No se pasa lista	- No se pasa lista	- No se pasa lista	- A veces se pasa lista	- Se pasa lista
3	¿Llega alguien tarde?	- Algunos alumnos llegan tarde	- Muchos alumnos llegan tarde a recibir sus clases	- La mayor parte de alumnos	- Algunos alumnos llegan tarde.	- La mayoría de estudiantes llega tarde
4	¿Hay coeducación?	- Se genera el trabajo grupal	- Hay ayuda por parte del docente - Para que no le pidan ayuda, forma grupos	- Hay cooperación entre grupos.	- No hay cooperación intragrupal	- Hay trabajo grupal y compartimientos de ideas. - Ayuda individual
5	¿Tiene el profesor un programa de la asignatura que imparte?	- Se posee un programa o un guión de clase	- Se auxilia de un programa de estudio	- Hay auxilio a través de un programa de estudio	- Hay un programa del que se auxilia para desarrollar las clases	- Se trabaja con un programa y una planificación de clase
6	¿Cómo describiría el clima en el aula: autoritarismo, democrático o caótico?	- Democrático. Genera confianza	- Democrático y a veces autoritaria	- Democrático	- Democrático	- Democrático
7	¿Conecta las temáticas con aprendizajes anteriores?	- Revisión de conocimientos previos	- La mayor parte de veces	- Hay un enlace constante de las nuevas temáticas. - A veces reina el desorden	- No hay conexión con temas anteriores	- Existe secuencia de temáticas. - Repaso de la clase anterior

No.	PREGUNTAS	Educación física	Desarrollo curricular de matemática	Ciencias, Salud y Medio Ambiente	Informática educativa	Desarrollo curricular de Lenguaje II
8	¿Están atentos los estudiantes?	- Las bromas son claves para el desarrollo de la temática	- Atemorizados	- Hay confianza y amabilidad.	- No están atentos	- Amabilidad en la clase
9	¿Actúa el profesor ofreciendo apoyo de manera que facilite el aprendizaje?	- La amabilidad es determinante para el desarrollo de las clases. - Ofrece nuevas explicaciones para el desarrollo de la temática	- Por los cambios de temperamento, en muchas ocasiones no facilita el aprendizaje	- Es facilitador de los aprendizajes	- No actúa como facilitador. Los temas no son comprendidos a cabalidad.	- Por la misma amabilidad de la docencia, se facilita el aprendizaje
10	¿Realizó el profesor todos los esfuerzos posibles para evaluar el aprendizaje por medio de preguntas, el trabajo de los alumnos?	- Existen esfuerzos necesarios para lograr la comprensión de los temas o ejercicios.	- La mayor parte de veces.	- Existen grandes esfuerzos; sin embargo, su responsabilidad y puntualidad no compensa lo que hace dentro del aula	- No - Existe mucha impuntualidad y pérdida de clases	- En la mayoría de las veces, la docente realiza todos los esfuerzos necesarios.

## PROFESORADO EN CIENCIAS SOCIALES

## MAPEO DEL AULA

DOCENCIA	ESTUDIANTES
<p align="center"><b>PRÁCTICA DOCENTE III</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Existe preparación necesaria para desarrollar el temario de las asignaturas. Inclusive se invita al alumno a sugerir contenidos que van encaminados a reforzar conocimientos todavía en duda.</li> <li>○ La reflexión es clave en el desarrollo de las clases. El análisis de las experiencias adquiridas por los alumnos más las orientaciones pertinentes sobre el mejoramiento de la práctica docente constituye el eje vertebrador de los aprendizajes.</li> <li>○ Lleva un programa del que se auxilia para desarrollar las clases. Esto hace que la sistematicidad y el orden en los contenidos y actividades se conviertan en la premisa para que los alumnos también asimilen de igual forma dichos contenidos.</li> <li>○ Se evalúa conforme a lo planificado. Llevar un programa y evaluar según objetivos, evidencia un control sistémico sobre las actividades que el alumno va cumpliendo.</li> </ul>	<p align="center"><b>PRÁCTICA DOCENTE III</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Las actividades que desarrollan genera aprendizaje.</li> <li>○ Atentos a lo que expresa la docencia. Por lo que la disposición para aprender más acerca de la vida en el aula, es lo que los caracteriza.</li> <li>○ Se encuentra en un ambiente positivo para aprender</li> </ul>
<p align="center"><b>PRÁCTICA DOCENTE V</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ La docencia promueva la amistad. Los ambientes agradables constituyen una premisa para el desarrollo de aprendizajes significativos. Por tanto se genera confianza.</li> <li>○ Incumplimiento de horarios.</li> </ul>	<p align="center"><b>PRÁCTICA DOCENTE V</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Los alumnos generan desorden.</li> <li>○ Por la confianza que brinda el docente, hay alumnos que generan indisciplina.</li> </ul>
<p align="center"><b>DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES II</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ En realidad no existía explicaciones; sólo coordinación de los grupos de alumnos.</li> <li>○ El docente no se convirtió en facilitador de los aprendizajes</li> <li>○ Facilitó la información.</li> <li>○ Se generó la conciencia crítica.</li> <li>○ Existía mucha prepotencia.</li> </ul>	<p align="center"><b>DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES II</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Compenetración en el trabajo por los grupos participantes.</li> <li>○ Iniciativa en el momento de participar.</li> <li>○ No se demostraba la lealtad entre alumnado. Por la misma prepotencia del docente, en los alumnos se generaba la temer por preguntar. .</li> <li>○ Nos sentimos avergonzados.</li> </ul>

<b>ÉTICA Y CULTURA DEMOCRÁTICA</b>	<b>ÉTICA Y CULTURA DEMOCRÁTICA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ El aula en que se recibía clase no era el apropiado para los aprendizajes significativos. El desplazamiento del profesor fue de extremo a extremo, sin tener contacto con el alumnado.</li> <li>○ El trabajo frontal prevaleció. El aula no era la apropiada.</li> <li>○ A pesar de las dificultades de aula, el docente generó confianza y, a la vez, demostró su profesionalismo, cuando su actualización era evidente cuando disertaba sobre algún contenido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Nos sentimos aficionados por aprender.</li> <li>○ La confianza nos permitió aclarar dudas y, a la vez, seguir aprendiendo.</li> <li>○ La asignatura fue interesante, debido a que el maestro la impartió de manera participativa</li> </ul>
<b>HISTORIA DE EL SALVADOR I</b>	<b>HISTORIA DE EL SALVADOR I</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Conoce sobre el tema. Esto ayudó a tener otro criterio de la historia.</li> <li>○ Las exposiciones son claras, aunque nunca se rompió el proceso tradicional.</li> <li>○ No se generaron otras actividades más dinámicas. Prevaleció la exposición verbal.</li> <li>○ El maestro siempre planteó preguntas. Al final él las respondía.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ La participación del alumnado fue de escuchantes.</li> <li>○ No se promovió el trabajo en equipo.</li> </ul>

## Ethos del aula

No.	PREGUNTAS	Práctica docente III	Práctica docente V	Ética y cultura democrática	Didáctica de las ciencias sociales II	Historia de El Salvador I
1	¿Comienza la clase a la hora exacta?	- Comienza a la hora exacta	- No comienza a la hora exacta. La docente por lo general llega tarde.	- La mayoría de las veces.	- No comienza a la hora exacta	- La clase no comienza a la hora exacta. Hay un retraso de 5 a 10 minutos.
2	¿Se pasa lista?	- No se pasa lista	- Se pasa lista; pero cuando la docente llegaba temprano.	- No se pasa lista	- Se pasa una hoja cualquiera. No importa que alguien llegue tarde.	- No se pasa lista
3	¿Llega alguien tarde?	- Algunos alumnos llegan tarde	- Muchos alumnos llegan tarde a recibir sus clases	- Siempre. - A pesar de ello, el docente es empático.	- Más de la mitad llegan tarde, inclusive a veces esperamos al docente entre 15 y 30 minutos después de la hora indicada.	- Hay estudiantes que por cualquier dificultad o motivo llegan tarde.
4	¿Hay coeducación?	- Se genera el trabajo grupal	- No, porque casi siempre cuando llegaba al aula, sólo nos ponía a que verificáramos las notas. Nunca se terminó un programa de estudio.	- Se fomenta la participación y se aplica diversas técnicas para la aplicación de la coeducación intergrupal.	- No hay cooperación intragrupal	- No hay ayuda. Por lo general existen trabajos de investigación bibliográfica. Hay actividades de análisis.
5	¿Tiene el profesor un programa de la asignatura que imparte?	- Se posee un programa o un guión de clase	- Como el MINED no proporcionó programa alguno, la docente no se	- En cada momento revisa si lo desarrollado está en función de	- El programa si existía; pero nunca concluimos el desarrollo de	- No se observó; aunque se detectó que las clases llevaban

No.	PREGUNTAS	Práctica docente III	Práctica docente V	Ética y cultura democrática	Didáctica de las ciencias sociales II	Historia de El Salvador I
			preocupó por proporcionarnos alguno. Sólo nos preguntaba cómo era nuestra práctica docente en el aula.	lo pactado.	los contenidos.	un orden.
6	¿Cómo describiría el clima en el aula: autoritarismo, democrático o caótico?	- Democrático. Genera confianza	- Caótico. El desorden prevaleció.	- Democrático. Es una de las pocas asignaturas en el que el docente da la oportunidad para que el alumno exprese lo que siente. Siempre nos hace hincapié en que reclamemos nuestros derechos.	- Autoritarismo. Expresaba que el país no necesitaba personas mediocres como nosotros.	- Depende del estado de ánimo del docente. A veces se manifiesta el autoritarismo, quizás por el carácter verbalista de la clase.
7	¿Conecta las temáticas con aprendizajes anteriores?	- Revisión de conocimientos previos	- Sólo nos recordábamos lo que se hacía antes.	- Hay un enlace constante de las nuevas temáticas.	- Hay correlación entre temas.	- Existe secuencia de temáticas. - Repaso de la clase anterior
8	¿Están atentos los estudiantes?	- Las bromas son claves para el desarrollo de la temática	- Llegaba al aula a hacer otras actividades que no tenían que ver con la asignatura que impartía.	- Hay amenidad.	- Se estaba atento.	- La clase se tornaba aburrida. A lo mejor la historia así es.
9	¿Actúa el profesor ofreciendo apoyo de manera que facilite el aprendizaje?	- La amenidad es determinante para el desarrollo de las clases.	- La ayuda era en otros ámbitos. Aunque se notaba su capacidad, no	- Es facilitador de los aprendizajes. Abre espacios para consulta.	- No actúa como facilitador. Por las constantes llamadas de	- Existía apoyo por parte del docente, más que todo cuando no



No.	PREGUNTAS	Práctica docente III	Práctica docente V	Ética y cultura democrática	Didáctica de las ciencias sociales II	Historia de El Salvador I
		- Ofrece nuevas explicaciones para el desarrollo de la temática	ofreció un plan de ayuda para la mejora.		atención el término facilitación no existió.	se comprendía un determinado tema.
10	¿Realizó el profesor todos los esfuerzos posibles para evaluar el aprendizaje por medio de preguntas, el trabajo de los alumnos?	- Existen esfuerzos necesarios para lograr la comprensión de los temas o ejercicios.	- No, porque son los docentes tutores quienes envían los resultados de nuestro trabajo en las escuelas o centros escolares.	- Esta es la materia en el que prevaleció la evaluación de diversa tipología: formativa, sumaria.	- No - Existe mucha impuntualidad y pérdida de clases y de tiempo	- En la mayoría de las veces, la docente realiza todos los esfuerzos necesarios.

## GUÍA DE OBSERVACIÓN SOBRE ACTUACIÓN DOCENTE EN EL AULA

### Carrera: Profesorado en Ciencias Sociales

No	Rasgos presentados para evaluar actuación docente	Resultados de la evaluación de la actuación docente en el aula
1	Presentación personal.	La mayoría de los estudiantes (13 de ellos) sostienen que la presentación personal de los docentes de CC.SS es excelente o muy Buena, solamente dos de ellos consideran que es buena. Podemos decir entonces que este aspecto no presenta ningún problema.
2	Asistencia	En este aspecto, 10 de los alumnos que completaron la guía de observación sobre la actuación docente sostienen que los profesores de CC.SS, asisten a sus clases con puntualidad; Es de aclarar que en algunas observaciones que hacen dicen que algunos de estos profesores, siempre llegan tarde a impartir sus clases y que esto influye al finalizar el ciclo acumulando actividades evaluadas y temas sin ser desarrollados.
3	Tono de voz adecuada.	Los alumnos sostienen en su mayoría (14) que los docentes tienen un manejo de voz adecuado.
4	Distribución del tiempo.	En este aspecto 5 de los alumnos sostienen que la distribución que hacen los docentes del tiempo es bueno o regular, haciendo algunas observaciones como por ejemplo, que algunos de los docentes inician tarde y terminan antes de finalizado el tiempo programado de las clases.
5	Desplazamiento en el aula.	La mayor parte de los alumnos sostienen que la forma en que los docentes de CC.SS, se desplazan normal y correctamente dentro del aula.
6	Escritura y ortografía por parte del docente	La escritura y ortografía de los docentes, según la opinión de los estudiantes es muy buena, no presenta ningún problema en el momento de su práctica dentro del aula.
7	Promueve el diálogo con los alumnos.	Aquí encontramos que la mayoría de los alumnos (8) sostienen que sí se promueve el diálogo (docente – alumnos), pero algunos hacen algunas observaciones, tales como, que son muy autoritarios; que ven de menos a los alumnos, que no existe ninguna comunicación entre ellos, más que el desarrollo de los contenidos de clase. Otros dicen que el diálogo de los profesores no tiene relación alguna con la temática.
8	Aplicación de actividades(técnicas-dinámicas de motivación)	La contradicción que se encuentra en este rasgo es que la mitad de los alumnos que respondieron esta guía sostienen que sí se aplican técnicas y dinámicas de motivación, que algunos se preocupan por el aprendizaje de los alumnos, pero la otra parte de ellos sostienen que los docentes única y exclusivamente son dictadores de contenidos programáticos, que dejan muchas deficiencias en cuanto al aprendizaje.
9	Involucramiento de los alumnos en el aprendizaje.	Sí lo logran afirmar la mayor parte de los alumnos, haciendo nuevamente algunas observaciones, como por ejemplo, que algunos docentes son amenos y hacen que las clases se vuelvan muy interesantes, buscan la participación de los alumnos, diagnostican el grado de conocimiento que se tiene sobre el tema que se está desarrollando y esto motiva la presencia de los alumnos en la discusión, en cambio hay otros que las clases son un

		monólogo, en donde solo él habla.
10	Metodologías acordes a los contenidos.	Sostienen que la mayoría de las metodologías empleadas por los docentes son acordes a los contenidos, pero que algunos de ellos abusan del dictado, del trabajo grupal y de las clases expositivas.
11	Dominio científico de los contenidos.	En este rasgo todos los alumnos ubican a los docentes en el criterio excelente y muy bueno, pero las observaciones que hacen se contradicen, ya que afirman que algunos de estos docentes no preparan sus clases, llegan a inventar y que sus análisis son superficiales y muchas veces no relacionados al tema que se está tratando.
12	Promueve la construcción de aprendizajes.	Sostienen que sí los promueven a través de la discusión, del desarrollo de los contenidos en clases donde el patrón general es la exposición, pero que no se auxilian de material didáctico ya que, según ellos, la facultad no proporciona las condiciones ni los materiales necesarios para la elaboración de este material.
13	Actitud positiva frente a los estudiantes.	Aquí encontramos criterios diversos en las respuestas de los alumnos, siete de ellos sostienen que regularmente se encuentra dicha actitud y cinco responden que la actitud frente a los alumnos por parte de los docentes es excelente. Algunas observaciones que hacen al respecto están referidas al trato que los profesores tienen con los alumnos, muy amables, accesibles, de buen humor, pacientes, tolerantes, pero otros dicen lo contrario, son autoritarios, soberbios, no dignos de imitar.
14	Acepta y respeta las opiniones de los alumnos.	Aquí no se puede decir mucho, casi todos los estudiantes sostienen que sí, el docente respeta la opinión de los alumnos.
15	Se parte de las ideas de los alumnos.	El criterio que le ubicaron los alumnos a los docentes de CC.SS es muy bueno, toman en cuenta las ideas que externan sus alumnos.
16	La bibliografía utilizada es actualizada.	En este rasgo, los alumnos manifiestan que son muy pocos los docentes que les proporcionan la bibliografía adecuada, ya que mucha de ella que se encuentra en los programas está descontinuada.
17	Sus movimientos corporales demuestran interés, gesticula...	Sí, todos los alumnos sostienen que estas características son propias de la mayor parte de los docentes de esta sección.
18	Propicia la autoevaluación de los alumnos (as).	En forma regular, los alumnos sostienen que casi nunca se lleva a cabo la autoevaluación, manifiestan que la mayoría de los docentes o no conocen o no creen en este tipo de evaluación.
19	Establece la diferencia entre la teoría y la práctica.	Sí se establece esta diferencia, pero argumentan que en la mayor parte de las asignaturas cursadas en su carrera el enfoque es teórico, muy poca a casi nada de práctica.
20	Despierta y mantiene el interés y atención de los alumnos y alumnas.	La opinión de los estudiantes (ocho de ellos), es que los docentes no logran mantener el interés y atención de los alumnos a lo largo de toda la clase, según ellos se vuelven muy tediosos y aburridos.

## Carrera: Profesorado en Lenguaje y Literatura

No	Rasgos presentados para evaluar actuación docente	Resultados de la evaluación de la actuación docente en el aula
1	Presentación personal.	Todos los participantes coinciden en que la presentación personal del docente está de acuerdo al tipo de actividad que éste realiza dentro del aula, sin olvidar la actitud de modelaje que se debe manejar con los alumnos.
2	Asistencia	Para la mayoría de los participantes, la asistencia por parte del docente a sus actividades en el aula es muy buena; raras excepciones que el docente se ausenta debido a sus ocupaciones académicas dentro de la institución.
3	Puntualidad.	Este rasgo es evaluado entre bueno y muy bueno dado que no todos los docentes cumplen con fidelidad el horario establecido en la institución donde ejercen su tarea docente, la responsabilidad de estos en otros haberes de la institución es lo que prohíbe el cumplimiento a cabalidad según lo establecido.
4	Planificación de su labor docente.	La labor del docente en el aula para que pueda alcanzar los objetivos previstos debe planificarse, esto sería, aún mejor si todos los involucrados participaran del mismo; sin embargo esta es una práctica no muy usual entre los docentes dado que cada quien planifica su labor de acuerdo a sus experiencias, intereses, naturaleza de la materia que imparten, entre otros.
5	Tono de voz adecuada.	La adecuación de la voz se hace de acuerdo a las condiciones espaciales y ambientales del aula donde se está impartiendo la clase, según los participantes de este proceso, los docentes hacen lo correcto en cuanto al uso de la voz en correspondencia con las características y a las condiciones externas de las aulas donde se desarrolla el PEA.
6	Distribución del tiempo.	La relación tiempo-hora clase es establecido por la administración académica de la institución educativa, sin embargo en la mayoría de los casos éste resulta insuficiente de cara a la complejidad de los programas establecidos (en nuestro caso por el MINED) y que no están en consonancia a la dinámica de la formación del docente; dadas las características de la actual realidad educativa salvadoreña.
7	Desplazamiento en el aula.	Para mantener la atención, el interés y en general los niveles de concentración en las acciones que se realizan dentro del aula es menester que el docente tenga un panorama amplio del grupo con el que trabaja esto hace que se busquen las mejores formas de abarcar la totalidad de sus alumnos y para ello el desplazamiento es una de las estrategias mas adecuadas para tal propósito; esta es una tarea que el docente observado realiza con mucha entereza de acuerdo a la naturaleza y al tamaño del grupo que se atiende.
8	Escritura y ortografía por parte del docente	Según la opinión de los alumnos los docentes presentan una muy buena escritura y ortografía, lo que se puede evidenciar en el trabajo o producción elaborada en la pizarra y en otros medios visuales empleados para desarrollar el PEA en el aula. Las valoraciones que se hacen sobre tal efecto son por el grado académico de los docentes y por la diversidad de cursos y de lecturas tomadas por los mismos.
9	Ambientación del aula.	La ambientación del aula depende de varios aspectos entre los cuales se pueden mencionar: el tipo de contenido que se desarrolla, la metodología que se vaya a emplear, las características del aula y de los alumnos, entre otros; sin embargo los docentes en su mayoría

		ambientan el aula pero no toman en consideración los aspectos mencionados y que son los que orientan las formas idóneas para lograr los objetivos previstos en la unidad didáctica y en temática a desarrollar.
10	Promueve el diálogo con los alumnos.	La comunicación horizontal entre los participantes del PEA es una salida para disminuir la distancia o las barreras existentes entre el binomio humano interviniente en el proceso, del diálogo sano y abierto dependen también los alcances de los objetivos de aprendizaje; los docentes hacen de esta estrategia un camino viable que permiten los mejores resultados con los alumnos en formación.
11	Aplicación de actividades(técnicas-dinámicas de motivación)	La generación de aprendizajes con eficacia depende sustancialmente del tipo de actividades que el docente genere con sus alumnos, una buena dosis del involucramiento activo por parte de estudiante responde también a esa dinámica que se le imprima al proceso, esto significa en un primer momento, la creación y el mantenimiento de la motivación en la clase y posteriormente la permanencia de la atención y el interés en el PEA. Los docentes que se ocupan de la formación del alumno, según los criterios de los mismos, mantienen esa dinámica en el desarrollo de enseñanza y aprendizaje.
12	Involucramiento de los alumnos en el aprendizaje.	Lo planteado por los estudiantes en formación docente sobre esta área es, que en buena medida los docentes permiten que los participantes se involucren en los procesos de aprendizaje a partir de las actividades académicas que se ejecutan, sin embargo existen algunos docentes que aún manejan los modelos academicistas y conductistas en el PEA;
13	Metodologías acordes a los contenidos.	Todos los procedimientos metodológicos que emplee el docente deben estar en consonancia con los contenidos que se estén desarrollando, es decir que ésta obedece a la naturaleza de la asignatura de manera que el logro de los aprendizajes depende (en buena proporción) del enfoque metodológico que se desarrolle. Los estudiantes plantean que los docentes que laboran con ellos hacen un buen uso de la metodología que emplean respetando la tipología de los contenidos que desarrollan, esto les permite alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos en sus planificaciones.
14	Dominio científico de los contenidos.	El dominio de los contenidos se evidencia en la medida en que el docente contrasta o lo evidencia con la realidad desde una perspectiva crítica, es decir con enfoque objetivo y real, los docentes no siempre hacen uso de este enfoque, dado que en algunos contenidos dejan entrever grados de subjetividad en la explicación que vierten de los mismos; observándose las inclinaciones a las nociones pseudo-científicas de los contenidos.
15	Promueve la construcción de aprendizajes.	Parece ser que el enfoque del contenido, más el uso de la metodología adecuada procura alcanzar aprendizajes duraderos, si este binomio fuese empleado con regularidad los objetivos se lograrán con grandes dimensiones, sin embargo no todos los docentes buscan la estrategia de que los estudiantes construyan su aprendizaje, se sigue manejando en grandes dosis el modelo tradicional en el enfoque curricular. Desde luego, algunos docentes hacen uso de un modelo curricular constructivista y con ello buscan una mejor promoción de los aprendizajes en los estudiantes.
16	Actitud positiva frente a los estudiantes.	El docente independientemente lo que sucede en el aula debe presentar una actitud positiva frente a los estudiantes, esto le permitirá poseer un control sobre los alumnos y sobre su relación-comunicación , y al mismo tiempo marcar los ritmos de aprendizaje en consonancia con los esperado en los objetivos de aprendizaje; esta actitud se

		presenta con mucha fluidez en los docentes formadores del profesorado, a partir de entablar un encuadre de las actividades que se realizarán durante el curso.
17	Acepta y respeta las opiniones de los alumnos.	El respeto mutuo en la relación docente-alumno permite que la participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje sea eficaz y que por lo tanto se definan mejores mecanismos de opinión entre los estudiantes y docentes. Esta idea es generalmente muy bien empleada por los docentes responsables de la orientación del PEA, lo que les permite lograr los resultados previstos.
18	Se parte de las ideas de los alumnos.	Cuando se hace uso del enfoque curricular del constructivismo, se debe partir del conocimiento previo del alumno de modo que se pueda correlacionar con los objetivos propuestos en los programas de cada materia; sin embargo, no todos los docentes emplean este modelo o enfoque curricular, lo que lleva a que se parte casi exclusivamente de los contenidos programáticos sin hacerle modificaciones que se adecuen a la realidad o al contexto socio-económico, cultural y político del alumno y de la sociedad en general.
19	Actualización de la bibliografía empleada.	La actualización de la bibliografía por parte del docente es considerada como muy buena, sin embargo esta depende en primer momento de la existencia de ésta y del acceso que se pueda tener; usualmente las sugerencias bibliográficas hechas en los programas de formación de maestros son escasas y no se adaptan a la realidad de la escuela y del magisterio nacional.
20	Movimientos corporales del docente a la hora de impartir clases.	Los movimientos expresados por el docente en el desarrollo de las clases demuestran el grado de interés o desinterés en el trabajo que se realiza dentro del aula. Las gesticulaciones, las expresiones faciales y corporales, el uso de tono de voz, los niveles de desplazamiento, entre otros; contribuyen en la adquisición de los aprendizajes. En opinión de los estudiantes, los docentes formadores emplean con mucha habilidad las expresiones planteadas en este cuestionamiento.
21	Se propicia la auto-evaluación.	La mayoría de las opiniones se enmarcan en que los docentes si crean las condiciones propicias para la auto-evaluación en los estudiantes, esto crea una concepción ampliada sobre el PEA y permite una relación horizontal en los procesos evaluativos que se generan en el aula. Un comentario muy peculiar de algunos estudiantes es que aún en la escuela no se forma una conciencia o actitud crítica por el estudiante para responder de manera responsable ante este tipo de evaluación.
22	Diferenciación entre teoría y práctica.	Ante este planteamiento cabe señalar que la mayoría de los docentes no saben aplicar este principio didáctico en su actividad educativa en el aula, por razones de tiempo, falta de una visión integral e integradora del proceso de enseñanza y aprendizaje, por la magnitud grupal y por varias variables más que intervienen en la clase; este divorcio entre la teoría y la práctica propicia vacíos en la adquisición de un aprendizaje significativo para los alumnos, y por otra parte un aislamiento teórico en el enfoque del docente, ya que no se alcanza a visualizar o a llevar a la práctica la teoría expuesta por el docente.
23	Despierta y mantiene el interés y atención en el alumno.	Estas situaciones que intervienen en el aprendizaje se originan cuando el docente es dinámico en su clase, sabe aplicar una metodología idónea al contenido, aplica un enfoque científico, busca una relación horizontal con sus alumnos, entre otros aspectos. Lo planteado, es parte de las actividades que generan los docentes formadores a la hora de ejecutar el PEA, razón por la cual se afirma que estos mantienen en buena proporción lo planteado en la interrogante.

## ANEXO 8

### REGISTROS DE EXPERIENCIAS SOBRE PRÁCTICA DOCENTE

#### Carrera: Profesorado en Ciencias Sociales

Alumno s	Experiencias adquiridas	Como tipifican al docente tutor
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposición de temas. La mayor parte los temas son asignados para que sean desarrollados en una o dos horas clases.</li> <li>- Discusiones referidas a los temas desarrollados. Estas discusiones consisten en verificar el desarrollo de la memoria que el alumno posee sobre el tema en cuestión.</li> <li>- Elaboración de resúmenes sobre temas desarrollados.</li> <li>- Elaboración de material didáctico, tales como: mapas, carteles, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, entre otros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No tiene la preparación adecuada para implementar métodos pedagógicos constructivistas. Más bien está encaminada al dictado, que a la reflexión o comprensión.</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificación de la actividad educativa (plan de grado de unidad, cartas didácticas, guiones de clases.) esto ha ayudado a desarrollar mejor el conocimiento y las habilidades relacionadas con la planificación; lo que implica que hay la organización ayuda a sistematizar la clase y por ende a garantizar la comprensibilidad.</li> <li>- Elaboración de material didáctico; como: carteles, mapas conceptuales, entre otros.</li> <li>- Impartir clases sobre ciencias sociales sobre temas asignados con anticipación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muy responsable. Esto trasciende de la puntualidad al cumplimiento de la preparación de clases, tareas o actividades evaluadas.</li> <li>- El trato a sus alumnos es muy digno. Lo que implica que existe la practica de valores en las relaciones sociales que se promulgan.</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoyo al tutor en tareas asignadas (cuidar zonas, elaboración del periódico mural).</li> <li>- Registro de calificaciones. Escribir en el cuadro de notas los resultados de exámenes mensuales, laboratorios y otras actividades evaluadas que se desarrollan en el aula.</li> <li>- Impartir clases sobre algún tema en cuestión. Por lo general, existe una adecuación a la metodología que el docente tutor propone.</li> <li>- Elaboración de distintos materiales didácticos.</li> </ul>	
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar el desarrollo de algunas clases. Al respecto, hay auxilio de una guía en el que se registre el desempeño docente.</li> <li>- Exposición de temas (Ciencias Sociales). La metodología es discursiva combinada con la técnica del dictado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No puede mantener el orden en clases. Por lo tanto, la anarquía invade el mismo desarrollo del PEA.</li> <li>- No hay respeto de los alumnos hacia la docente.</li> </ul>

5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar el desarrollo de algunas clases (Sociales, Lenguaje, Ciencias).</li> <li>- Elaboración de distintos materiales didácticos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La Prof. de lenguaje ejerce autoridad y orden en su clase.</li> <li>- El Prof. de sociales lo único que hace es dictar.</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se aprendió a elaborar las planificaciones, jornalizaciones, guiones de clase.</li> <li>- Elaboración de material didáctico.</li> <li>- Impartir clases de ciencias sociales. La reflexión muy poco tiene lugar. La memorización es lo que más se aplica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No orienta las actividades que ponía en práctica. Más bien este perfil se diluía a medida que no cumplía con lo que promete.</li> <li>- Ningún aporte por parte de la tutora a los temas que la alumna desarrollaba.</li> <li>- No planificaba, ya que expresaba que todo lo debía de desarrollar la alumna.</li> </ul>
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Impartir clases relacionadas con temas propios de las ciencias sociales.</li> <li>- Elaboración de material didáctico.</li> <li>- Planificar todas las actividades por unidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orienta la práctica docente del alumno, haciendo sugerencias pertinentes y que se encaminan al desarrollo de la formación.</li> </ul>

### **Carrera: Educación Básica**

1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Impartir clases (matemática, ciencias, salud y Medio Ambiente)</li> <li>- Actividades extracurriculares (periódico mural, maqueta sobre un caserío)</li> <li>- Actividad curriculares (balanza, báscula, reloj y metro)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Irresponsable, coqueta, desorganizada, injusta.</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tengo la confianza de realizar las actividades que me encomiendan.</li> <li>- Al principio me dejaron que realizara dinámicas con el afán de motivar la clase.</li> <li>- He desarrollado algunos contenidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Generosa, justa.</li> <li>- Preocupación por el aprendizaje de sus estudiantes.</li> <li>- Métodos adecuados al desarrollo de cada asignatura.</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Llamar la atención a los alumnos con la elaboración de dibujos.</li> <li>- Realización de fiestas acordes a los cumpleaños del mes.</li> <li>- Pasar lista, sin que exista el desorden y la indisciplina.</li> <li>- Contribución a la planificación de grado y didáctica.</li> <li>- Cuidar zonas.</li> <li>- Dictar.</li> <li>- Impartir clases de lectura.</li> <li>- Actividades extracurriculares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocación para el trabajo docente.</li> <li>- Asume retos para el desarrollo de los aprendizajes.</li> <li>- Persona con objetivos de superación.</li> <li>- Gusta mucho llamar la atención con dibujos en la pizarra.</li> </ul>



	<p>(periódico mural)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Impartir clases de educación física.</li> <li>- Realizar pruebas evaluativas.</li> <li>- Elaboración de carteles.</li> <li>o Elaboración de plan de valores</li> </ul>	
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración de material didáctico (carteles)</li> <li>- Elaboración de cartas didácticas.</li> <li>- Llevar control de asistencia.</li> <li>- Orientar a los alumnos en acto cívico.</li> <li>- Colaboración con el maestro tutor con la elaboración de planificaciones.</li> <li>- Me ha tocado que cuidar otros grados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Persona responsable (Práctica docente IV y V)</li> <li>- Trata de ayudar a los alumnos para la consecución de aprendizajes significativos.</li> <li>- Los procesos de evaluación son de acuerdo a la capacidad de los alumnos y de acuerdo al desarrollo de las clases.</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades extracurriculares y sociales.</li> <li>- Desarrollar algunos contenidos.</li> <li>- Revisar tareas.</li> <li>- Elaboración de carteles.</li> <li>- Participar en actividades culturales.</li> <li>- Participar en charlas de padres y madres.</li> <li>- Controlar la asistencia.</li> <li>- Participar en cuentos sociales.</li> <li>- Toma de lectura.</li> <li>- Elaboración de pruebas.</li> <li>- Asignar y revisar planas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Depositó en mi la confianza para desarrollar la práctica docente (práctica docente I)</li> <li>- Persona responsable y paciente.</li> <li>- Respetuoso y comunicativo.</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración de planificaciones.</li> <li>- Elaboración de material didáctico.</li> <li>- Operacionalización de objetivos</li> <li>- Revisión de tareas.</li> <li>- Orientación en el acto cívico sobre un número artístico.</li> <li>- Trabajos manuales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dinámica, amigable y accesible.</li> </ul>
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar algunos contenidos.</li> <li>- Elaboración de planificaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Paciente con mi aprendizaje</li> <li>- Aplica el castigo</li> <li>- Algunos docentes son desagradables y no comparten sus experiencias.</li> <li>- Responsable. Está al día con sus planificaciones.</li> <li>- Le falta creatividad.</li> <li>- No participa en las actividades de la escuela.</li> <li>- Puntual y respetuoso.</li> <li>- El director no toma en cuenta mi</li> </ul>

		participación. - El subdirector toma en cuenta la participación de mi persona. - Pedantería.
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La práctica docente I no era muy interesante (sólo se observaba)</li> <li>- Participación en el día del padre, maestro.</li> <li>- Participación en Escuela de Padres.</li> <li>- Celebración en el día del niño</li> <li>- Celebración del aniversario del centro escolar.</li> <li>- Estrategias de aprendizaje (dictado)</li> <li>- Actividades extracurriculares (viaje al sitio arqueológico).</li> <li>- Asistir a otros grados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizado, responsable, respetuoso, capaz, innovador, agente de cambio.</li> </ul>
9	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo de contenidos en las cuatro asignaturas.</li> <li>- Elaboración del plan de unidad de estudios sociales y ciencia, salud y medio ambiente.</li> <li>- Elaboración de cartas didácticas y guiones didácticos.</li> <li>- Lecturas dirigidas.</li> <li>- Comprensión lectora.</li> <li>- Realización de dictados (libro victoria de 1 grado)</li> <li>- Participación en charlas reflexivas.</li> <li>- Elaboración y administración de pruebas.</li> <li>- Calificar tareas.</li> <li>- Participación en los juegos intramuros.</li> <li>- Participación en la celebración del día del niño.</li> <li>- Participación en la decoración para el 15 de septiembre.</li> <li>- Maestra de Ceremonia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Práctica docente I (amigable y responsable)</li> <li>- Inteligente</li> <li>- Responsable y dedicada en su trabajo.</li> </ul>
10	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lecturas dirigidas (en voz alta)</li> <li>- Lecturas comentadas.</li> <li>- Actividades extracurriculares (elaboración de periódico mural)</li> <li>- Asignar y revisar tareas.</li> <li>- Elaboración material de ambientación (autocontrol, valor del mes, normas del grado, comités).</li> <li>- Círculos de lectura.</li> <li>- Lecturas y exposiciones.</li> <li>- Asistencia en Escuela de padres.</li> <li>- Elaboración de libreta de origami con los estudiantes.</li> <li>- Dictados</li> <li>- Limpieza general.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Persona integral.</li> <li>- Alegre y dedicación al trabajo.</li> <li>- Activa e innovadora.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pasar asistencia.</li> <li>- Asistencia a una capacitación con el técnico de enlace.</li> </ul>	
11	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La maestra no asistió y me permitió enfrentar dificultades como el dominio del grupo, mantener la disciplina.</li> <li>- Participación en números artísticos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocación y promueve la participación del estudiantado.</li> </ul>
12	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparar guiones de clase.</li> <li>- Desarrollo de contenidos.</li> <li>- Preparación de material didáctico para el desarrollo de contenidos.</li> <li>- Ambientación del aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Persona puntual, responsable, intelectual.</li> <li>- Propiciadora del diálogo.</li> </ul>

### **Carrera: Profesorado en Lenguaje y Literatura**

1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Impartir clases (matemática, ciencias, salud y Medio Ambiente)</li> <li>- Actividades extracurriculares (periódico mural, maqueta sobre un caserío)</li> <li>- - Actividad curriculares (balanza, báscula, reloj y metro)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Irresponsable, coqueta, desorganizada, injusta.</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tengo la confianza de realizar las actividades que me encomiendan.</li> <li>- Al principio me dejaron que realizara dinámicas con el afán de motivar la clase.</li> <li>- He desarrollado algunos contenidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Generosa, justa.</li> <li>- Preocupación por el aprendizaje de sus estudiantes.</li> <li>- Métodos adecuados al desarrollo de cada asignatura.</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Llamar la atención a los alumnos con la elaboración de dibujos.</li> <li>- Realización de fiestas acordes a los cumpleaños del mes.</li> <li>- Pasar lista, sin que exista el desorden y la indisciplina.</li> <li>- Contribución a la planificación de grado y didáctica.</li> <li>- Cuidar zonas.</li> <li>- Dictar.</li> <li>- Impartir clases de lectura.</li> <li>- Actividades extracurriculares (periódico mural)</li> <li>- Impartir clases de educación física.</li> <li>- Realizar pruebas evaluativas.</li> <li>- Elaboración de carteles.</li> <li>- Elaboración de plan de valores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocación para el trabajo docente.</li> <li>- Asume retos para el desarrollo de los aprendizajes.</li> <li>- Persona con objetivos de superación.</li> <li>- Gusta mucho llamar la atención con dibujos en la pizarra.</li> </ul>

4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración de material didáctico (carteles)</li> <li>- Elaboración de cartas didácticas.</li> <li>- Llevar control de asistencia.</li> <li>- Orientar a los alumnos en acto cívico.</li> <li>- Colaboración con el maestro tutor con la elaboración de planificaciones.</li> <li>- Me ha tocado que cuidar otros grados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Persona responsable (Práctica docente IV y V)</li> <li>- Trata de ayudar a los alumnos para la consecución de aprendizajes significativos.</li> <li>- Los procesos de evaluación son de acuerdo a la capacidad de los alumnos y de acuerdo al desarrollo de las clases.</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades extracurriculares y sociales.</li> <li>- Desarrollar algunos contenidos.</li> <li>- Revisar tareas.</li> <li>- Elaboración de carteles.</li> <li>- Participar en actividades culturales.</li> <li>- Participar en charlas de padres y madres.</li> <li>- Controlar la asistencia.</li> <li>- Participar en cuentos sociales.</li> <li>- Toma de lectura.</li> <li>- Elaboración de pruebas.</li> <li>- Asignar y revisar planas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Depositó en mi la confianza para desarrollar la práctica docente (práctica docente I)</li> <li>- Persona responsable y paciente.</li> <li>- Respetuoso y comunicativo.</li> </ul>

## ANEXO 9

### REGISTRO DE INFORMACIÓN DE LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

No. Preguntas	RESPUESTAS
<b>FUNDAMENTACIÓN DEL SABER</b>	
Valoración del desarrollo intelectual	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hay que considerar el origen del estudiante: sus condiciones de vida, el tipo de bachillerato y los hábitos con los que se ha formado. El bachillerato no es consistente. Hay grandes vacíos en cuanto al manejo de categorías y, por tanto, no hay solidez.</li> <li>○ Hay que hacer un valor desde la óptica de la asimilación de contenidos.</li> <li>○ En el área pedagógica, el estudiante no conoce los tópicos mínimos.</li> <li>○ En el área de la especialidad, hay conocimientos previos, debido a que durante sus estudiantes anteriores, el estudiante ya ha recibido esas asignaturas: para el caso matemática</li> <li>○ El tipo de alumno que se recibe en la UES, posee un nivel intelectual normal en virtud del atraso educativo y científico que se posee en la sociedad.</li> <li>○ Hay otros alumnos que reciben mucha información; sin embargo, la docencia no ha sido capaz de proveer la suficiente información para comprender su estado inicial y la manera en que puede abordarse el conocimiento.</li> </ul>
Análisis objetivo de diversos temas o fenómenos	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ De acuerdo al grado de su madurez, a lo que ha vivido o ha experimentado, se podría decir que si pueden ver objetivamente las cosas. Además depende de la objetividad que el docente esté planteando, porque puede ser que la objetividad del docente sea distinta a la de otro docente y a la de los mismos estudiantes.</li> <li>○ Hay capacidad potencial. Hay que explorar tal capacidad; para ello, hay que proporcionar las condiciones adecuadas, pues esa capacidad puede perderse si no se fomenta u orienta correctamente.</li> <li>○ El alumnado no tiene experiencias significativas para realizar determinados análisis. El manejo de categorías es débil, sustentado en la memorización.</li> <li>○ Existe un buen porcentaje de alumnos que si tienen manejo. El punto hay que analizar desde el perfil de estudiante que hemos creado.</li> </ul>
Capacidad de síntesis	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Muchos tienen dificultades en el análisis y síntesis y, quizá más en esta última, en el sentido de cualificar los conocimientos, ya que a veces cuando responden sus exámenes se pierden, vulgarizan la respuesta, generando grandes discursos, pero no expresan su esencia, pues muchos de ellos no saben o no conocen las categorías a utilizar.</li> <li>○ Hay confusión entre resumen y síntesis, porque el docente no sabe explicar</li> </ul>

<b>No. Preguntas</b>	<b>RESPUESTAS</b>
	<p>lo que significa una síntesis; por tanto, no se sabe orientar hacia el verdadero sentido de la palabra y del mismo proceso.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ No poseen capacidad para sintetizar. Los alumnos están atiborrados de tanta carga académica, que no queda tiempo de desarrollar este proceso mental.</li> <li>○ Hay mayor desarrollo en el análisis que en la síntesis.</li> </ul>
Ubicación del estudiante en cuanto al manejo de categorías	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Están muy deficientes en el manejo de categorías. Por tanto, hay confusión entre procesos o conceptos de su misma especialidad o naturaleza.</li> <li>○ De un 70% u 80% anda en un nivel muy deficiente. Son muy pocos los alumnos que tienen un manejo correcto de categorías propias de su especialidad.</li> <li>○ Hay deficiencia en el manejo de categorías, especialmente en estudiantes de primer año.</li> <li>○ No hay consistencia. Los estudiantes no pueden defender o argumentar su posición sobre un determinado tema.</li> <li>○ Existe un conocimiento sobre determinadas categorías. Pero la comprensión y la aplicación no forman parte de sus saberes.</li> <li>○ El estudiante ni siquiera puede comunicarse; posee un lenguaje pobre.</li> <li>○ Los formadores no hemos modelado el manejo categorial. Tampoco hemos invitado al estudiante a hacerlo, porque ignoramos sus conocimientos previos.</li> <li>○ Hay poca dedicación a la lectura y, esto hace que, el estudiante no puede comprender mucho menos plantear ideas de su propia creación.</li> </ul>
Acciones pedagógicas para desarrollar conocimientos sistemáticos y profundos	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Las actividades deben ser atractivas, de manera que invite al alumno a descubrir la esencia de las cosas. Una cosa es decir que algunas son novedosas y, otras que el alumno las considere así. La novedad no tiene que ver con información valiosa, sino que con la posibilidad que esa novedad pueda llevarse a la práctica.</li> <li>○ Las actividades deben ser evaluadas. Las acciones deben perfilarse hacia la consecución de este principio didáctico. Los alumnos aprenden más cuando se les evalúa. Hay que eliminar la tendencia de lo cuantitativo. El alumno debe estar más preocupado por su formación que por la evaluación.</li> <li>○ Actividades claves: exposiciones, lecturas comentadas, investigación bibliográfica, investigación sobre el desarrollo histórico de algunos pedagogos, entre otros.</li> <li>○ No hay interés para que el alumno tenga conocimientos profundos. Esto se da porque tampoco el profesorado posee hábitos profesionales.</li> </ul>

<b>No. Preguntas</b>	<b>RESPUESTAS</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Lectura en conjunto. Esto ayuda a la interpretación colectiva, por el mismo significado del diálogo.</li> <li>○ Diálogo en parejas. Que cada alumno exprese a su compañero lo que comprende, ya que ellos aprenden de su propio lenguaje, siendo este más asequible.</li> </ul>
Autonomía del estudiante	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ El estudiante no está preparado, porque el docente cree que la autoridad genera un buen proceso de enseñanza –aprendizaje.</li> <li>○ La concepción pedagógica de la que se ha apropiado el docente es conductista. Por tanto, a mayor exigencia, mejores resultados. No tenemos capacidad para valorar otro tipo de teoría educativa, ni siquiera crear una propia.</li> <li>○ Es una debilidad del docente ser paternalista. Los alumnos dependen de los juicios que el docente proporciona. Los alumnos solo esperan la aprobación de sus ideas por parte del docente. No están seguros de lo que hacen.</li> </ul>
Factores que intervienen en la reprobación	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ La manera en que son redactados los Ítems. Hay que revisarlos, porque estos no están de acuerdo a los programas desarrollados en la universidad.</li> <li>○ El diseño de las pruebas. Según información obtenida, para responder determinados ítems, debe haber una gran cantidad de conocimientos y síntesis por parte de los alumnos.</li> <li>○ El tiempo es otro factor. No se logra responder entre 100 a 120 preguntas el tiempo que se le asigna.</li> <li>○ El orientador de la prueba en sus indicaciones pierde mucho tiempo. Esto le resta, la posibilidad que el alumno puede responder la prueba de manera completa.</li> <li>○ El estudiante está sometido al aprendizaje mecánico. Por tanto, la comprensión es casi nula. Repite conceptos e ideas que se le plantean en la universidad. Hay que recordar que los ECAPs su estructura es de análisis y síntesis.</li> <li>○ Los docentes no cumplen con los programas. Por tanto, los estudiantes están en desventaja cuando se someten a la prueba. Muchos no han hecho cuando se le incluye un tema y no lo ha visto durante el PEA.</li> <li>○ Nerviosismo es otro factor que incide. El lápiz mancha la página y eso hace perder algunos puntos.</li> <li>○ La débil formación del estudiante.</li> <li>○ Las expectativas del estudiante son a corto plazo.</li> </ul>

<b>No. Preguntas</b>	<b>RESPUESTAS</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Existe muy poca exigencia por parte del docente.</li> </ul>
Características de las evaluaciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Son pruebas que solo son calificadas. No son evaluaciones.</li> <li>○ Los alumnos manifiestan deficiencias desde el momento en que se administra una prueba en el que se le pide que aplique determinadas categorías.</li> <li>○ Se elaboran las pruebas sin tomar en cuenta la característica de objetividad. Damos por entendido que ciertos contenidos ya han sido enseñados; por tanto, las pruebas no encaran la realidad del alumno.</li> <li>○ La evaluación implica valoración de cómo se está haciendo las cosas y la oportunidad para la mejora.</li> <li>○ Confusión entre evaluación y aplicación de pruebas escritas.</li> <li>○ Hay mayor tendencia para la evaluación sumativa que la formativa.</li> <li>○ Existe una mitificación: el mejor docente es aquél que mayor reprueba.</li> <li>○ Hay menos valor por la evaluación formativa que la sumativa.</li> </ul>
Orientación ideológica del proceso de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ La enseñanza se ha convertido en un proceso partidista. Pero lo científico y lo académico no ha podido despegar de su crisis.</li> <li>○ Se cree que la universidad que un día se declaró marxista, no tiene ya razón de estar sosteniendo tal posición.</li> <li>○ Hoy los docentes no poseen una concepción del mundo científica con tendencia hacia los desfavorecidos. Estamos legitimando el proceso neoliberal.</li> <li>○ Hay que formar alumnos críticos. Pero la vía para hacerlo es antidemocrática.</li> </ul>
<b>MEDIACIÓN PEDAGÓGICA</b>	
Concepción curricular de las actividades: concepción técnica, práctica y crítica	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Concepción curricular constructivista (práctica): las actividades que se generan parten de que no todos los alumnos son iguales; por tanto, la exigencia es distinta.</li> <li>○ Una tendencia hacia la concepción conductual del aprendizaje. La transmisión de contenidos prevalece y las actividades de corte individual y colectivo se propician a través del establecimiento de pruebas de tipo escrita. Las actividades generan el aprendizaje mecánico.</li> <li>○ La mayoría de docentes no tienen claro a que se refiere cada teoría</li> </ul>



<b>No. Preguntas</b>	<b>RESPUESTAS</b>
	<p>curricular.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Los procesos eclécticos permiten la diversidad de opciones en el desarrollo de las actividades que se precisan.</li> </ul>
Pertinencia de la transmisión de conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ La transmisión de conocimientos no es toda poderosa. Consideramos que el buen docente es aquél que tiene una buena lógica del discurso; pero no abre espacios para la reflexión.</li> <li>○ La transmisión motiva la participación de los alumnos. Hay que saberla utilizar.</li> <li>○ 20% de transmisión y 80% de actividades individuales y colectivas. La transmisión por si misma entorpece el proceso de enseñanza –aprendizaje.</li> </ul>
Refuerzos en La transmisión de conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ El refuerzo viene dado por medio de la entrega y análisis de folletos o artículos. Todo esto debe ir acompañado de una guía didáctica, de modo que le permita al alumno conocer las intenciones o los objetivos que se pretenden con ello.</li> <li>○ A veces uno explica, y el alumno entiende otra cosa. La repetición de la lección más actividades como la lectura ayudan a dejar claro los temas.</li> <li>○ De acuerdo a la concepción conductista el refuerzo se convierte en ayuda. Por tanto, cuantas veces sea posible, debe volver a explicar a los alumnos, tomando como referencia su particularidad.</li> </ul>
Promoción de la investigación en el aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Se hace hincapié sólo en la investigación bibliográfica.</li> <li>○ No se promueve la investigación de campo. Porque implica estar en el lugar donde se ejecuta.</li> <li>○ Según la naturaleza de la asignatura. Por ejemplo, en didáctica, se desarrollan procesos de indagación básico, nunca bibliográfica.</li> </ul>
Organización de la enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ En una clase de 45 minutos, no se tiene el tiempo necesario para plantear procesos colectivos e individuales.</li> <li>○ La plenaria es importante, si uno sabe organizar a los alumnos. Esto permite compartir puntos de vistas que se han observado en equipo.</li> <li>○ 70% de trabajo grupal, 30% de trabajo individual.</li> </ul>
Tiempo que se emplea para las explicaciones del tema	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Un 20% para la clase magistral. De un 30% a un 50% para lecturas y guías. Un 50% práctica en el aula.</li> <li>○ El poco tiempo que se tiene sólo sirve para las explicaciones de la clase. Por tanto, hay una tendencia a que las explicaciones cubran la mayor parte del tiempo prevista para el desarrollo de una clase.</li> <li>○ La mayor parte del tiempo se ocupa para la explicación. La palabra del docente se impone durante toda la clase. Sobre la base del discurso, las actividades quedan superpuestas de por lo menos una vez o dos veces al</li> </ul>

<b>No. Preguntas</b>	<b>RESPUESTAS</b>
	<p>mes o por período.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Las actividades prácticas se reducen a la elaboración de resúmenes, resolución de cuestionarios, guías de ejercicios de matemática y estadística, investigación bibliográfica de distintos conceptos o alguna teoría, entre otros.</li> </ul>
Partir de los conocimientos previos	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Se hace un diagnóstico al inicio de la asignatura. Por lo general, esa tendencia, está condicionada a la preparación de un pretest en el que se recoja las generalidades, conceptos o categorías de asignaturas prerequisites.</li> <li>○ De forma dialogal, los conocimientos previos son tomados en cuenta. Los conversatorios, la aplicación de la atención a la diversidad y la exigencia según las capacidades o competencias del alumnado, son procesos que están circunscritos en función de los conocimientos previos.</li> <li>○ Siempre se hace una introducción al tema. Y es allí, donde el catedrático se da cuenta si el alumno conoce algo sobre la clase que se desarrollará.</li> </ul>
Evaluación del discurso pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ La coherencia se manifiesta en el discurso. El problema no se encuentra en él, sino en la incapacidad para que el alumno pueda captar lo que se le dice. Más bien, comprende otras cosas que uno le ha planteado.</li> <li>○ El discurso es fundamentado y coloquial. Más que una clase magistral, el discurso debe propiciar el diálogo o la conversación. Eso permitirá garantizar la democracia dentro del aula.</li> <li>○ Existe un buen nivel cognitivo en los formadores de docentes. Uno de los problemas para saber orientar los aprendizaje está en la falta de experiencias en los niveles de Básica y Bachillerato. ¿Cómo orientar entonces? El discurso debe ser contextual.</li> </ul>
Recursos en que es apoyado la docencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Especialmente en los recursos del Instituto de Formación y Recursos Pedagógicos (INFORP/UES).</li> <li>○ Por lo general recursos didácticos como: carteles, retroproyector, proyector de diapositivas de PowerPoint. Es de testificar estos recursos no son muchos. El retroproyector siempre pasa en malas condiciones. El proyector de PowerPoint solo hay uno en la Facultad. Cuando uno va, ya lo han prestado a otros grupos. No hay accesibilidad de recursos.</li> <li>○ Recursos tradicionales: pizarra, yeso y borrador. En la Facultad, para mejorar la formación de docentes, hace falta accesibilidad de recursos. Sólo se le ha apostado a los proyectos especiales (maestrías, diplomados)</li> </ul>
<b>DESARROLLO DE HABILIDADES Y DESTREZAS</b>	
Capacidad de los estudiantes para elaborar mapas	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Existe muy buena capacidad, especialmente cuando uno demuestra que también lo puede hacer.</li> <li>○ No hay capacidad, porque es un proceso que inclusive el docente debe</li> </ul>

<b>No. Preguntas</b>	<b>RESPUESTAS</b>
conceptuales, redes semánticas o esquemas	<p>practicar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ No hay cotidianeidad para manifestar que los alumnos tienen esa capacidad. No hay incidencia de la docencia en ese rubro.</li> </ul>
Capacidad de alumnos para organizar la información	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Poseen habilidad para organizar la información. El proceso para lograrlo es a través de los hábitos. No hay otro camino.</li> <li>○ Se aprende poco a poco. El problema está en que no se hace cotidianamente. El docente es quien debe fomentar este tipo de actividad.</li> </ul>
Evaluación del desarrollo de la creatividad	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Altamente desarrollada. El detalle es que nosotros evaluamos mal esa capacidad, porque queremos que la creatividad sea como la nuestra.</li> <li>○ La docencia no fomenta la creatividad, sino la repetición. Es el aprendizaje repetitivo y basado en la técnica del dictado quien toma lugar.</li> </ul>
Evaluación del discurso pedagógico de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Coloquial. Aunque es de decirlo... tampoco encuentran en nosotros los ilustres en discurso pedagógico.</li> <li>○ No hay discurso pedagógico. No existe por parte del docente una promoción de este tipo expresión oral. Cuando los alumnos exponen no se exige la correlación de las palabras o categorías.</li> <li>○ El estudiante habla por hablar. No intenta hacerlo utilizando las categorías propias de especialidad.</li> </ul>
Capacidad para discernir, dibujar y dar opinión ¿se promueve en el alumno?	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Se le pide la opinión de los estudiantes; pero es necesario que el alumno explique y aclare el nombre del autor, que señale esto o aquello. Esto le permitirá generar discusión y tener bases para fundamentar su argumento.</li> <li>○ Dibujar e ilustrar (20%); discernir (60%) y dar opinión (75%).</li> <li>○ El dibujo o la ilustración no forma parte de la orientación que deba dar el docente. Esto es para quienes se forman en parvularia.</li> <li>○ La práctica docente promueve esto. En los centros escolares por ejemplo, los estudiantes por necesidad van aprendiendo sobre el dibujo. No hay aptitudes para orientar tal necesidad.</li> </ul>
Capacidad del estudiante para desarrollar fielmente la práctica docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Están capacitados; pero el medio universitario y la escuela en particular lo restringe. Por ejemplo, en la práctica docente, el estudiante aprende a dictar y no a fundamentar el saber o generar la conversación.</li> <li>○ Hay que orientar la vocación del estudiante, pues está demostrado que muchos de ellos han seleccionado la carrera de profesorado por sus posibilidades y por las características que presenta la carrera.</li> <li>○ Algunos alumnos tienen muy buenas condiciones para la docencia (muy pocos). Los demás hay que crear en ellos una preparación pedagógica y vocacional para que puedan desempeñarse de buena forma en la docencia.</li> </ul>
Hábitos de estudio en el	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Poseen hábitos de estudio. Pero sus métodos no son eficaces. Más bien son eminentemente memorísticos (resúmenes, cuestionarios, lecciones de</li> </ul>

<b>No. Preguntas</b>	<b>RESPUESTAS</b>
estudiante	<p>memoria).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Algunos poseen hábitos. Pero la escuela salvadoreña le ha denegado su desarrollo intelectual. Lo que impide mejorar sus resultados.</li> <li>○ No tienen hábitos de estudio. No hay una disciplina para estudiar. Prácticamente estudian de manera desordenada.</li> <li>○ No hay aprovechamiento del tiempo para el estudio. Por tanto, no hay sistematización, ni siquiera para tomar notas o apuntes.</li> </ul>
Capacidad para la auto evaluación de manera consciente	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ No se autoevalúan en su totalidad. Por efecto de notas, elevan su calificación.</li> <li>○ Para evitar que falseen su calificación, la autoevaluación debe ocurrir en público, para compartir con sus compañeros la apreciación de sí mismo.</li> <li>○ Se promueve la auto evaluación. Sin embargo, hay que determinar criterios reales como puntualidad, asistencia y otros.</li> <li>○ No debe generar calificación. Más bien debe ser de carácter formativo, tanto a nivel de docencia como de alumnado.</li> </ul>
Uso de habilidades para mejorar el rendimiento académico	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ En la medida hay que obligar al estudiante al uso de sus habilidades. Porque por su propia cuenta esto no ocurre.</li> <li>○ Solo hay memorización o textualiza demasiado los contenidos.</li> <li>○ Mejorar el rendimiento implica: a) más esfuerzo; b) mejoramiento de métodos; c) desarrollo de habilidades.</li> </ul>
<b>DESARROLLO DE VALORES</b>	
Análisis sobre las actitudes, trato y expectativas que se promueven con el estudiantado	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Se hace hincapié en los objetivos formativos (social, humano, profesional e intelectual).</li> <li>○ Hay objetivos informativos que se pueden llevar a la par de los formativos. Esto permitirá que el estudiante aprender a ser persona y no sólo intelectual.</li> <li>○ El alumno es el centro. La aprobación de la asignatura es una expectativa. El alumno viene a formarse (intelectual, afectivo y procedimental) y aunque él, le interese sólo lo intelectual y procedimental, necesita de lo afectivo para sentirse bien en el aula. El trato es clave.</li> <li>○ La amistad se puede generar entre docente y alumno. La amistad nos lleva a campos desconocidos e inclusive nos permite resolver conflictos.</li> <li>○ Las actitudes de los alumnos no son generadoras de cordialidad y justicia. En los grupos de alumnos, se encuentran hasta seis divisiones o subgrupos; lo que causa discusiones hasta inclusive bastante airadas.</li> </ul>
Uso equitativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ No. A los que ya están acostumbrados a hablar en público, hay que limitar</li> </ul>

<b>No. Preguntas</b>	<b>RESPUESTAS</b>
de la palabra	<p>su participación. A los que no están acostumbrados, hay que solicitar más su palabra e invitarles a participar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Se es equitativo con la palabra. Esto implica que en el aula, prevalece la democracia.</li> </ul>
¿Son colectivas las actitudes de los alumnos?	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ No son. Son relativas a pequeños grupos (2 a 4 personas). En las exposiciones tratan de dañarse.</li> <li>○ Las competencias son las que prevalecen en el aula. No hay colectividad. A veces con las actividades que uno planifica se genera el individualismo.</li> </ul>
Discurso de docentes y alumnos... sexista o de género	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hay que darle el protagonismo a la mujer. Decir alumno no es correcto; debe expresarse alumno y alumna, niños y niñas. En esto hay que generar cultura.</li> <li>○ Hay que promover la tolerancia entre sexos y verlo como género.</li> <li>○ El discurso debe ser equitativo. Hay tendencia más al feminismo.</li> </ul>
Solidaridad en el proceso de enseñanza - aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ En las exposiciones se ponen las reglas del juego. "si se participa, no hay que dañar", se participa para reforzar, duda y comentario.</li> <li>○ Dentro del aula se trata de proponer; no de imponer. Hay que sensibilizar al alumno sobre el compañerismo y el trabajo cooperativo.</li> </ul>
Heterogeneidad de las actividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Las actividades son distintas. El problema es que en la docencia hay cierta debilidad para no hacer siempre las mismas actividades.</li> <li>○ Mesas redondas; elaboración de resúmenes, esquemas y otros. Muy poco se elabora periódicos murales, etc.</li> </ul>
Tomar en cuenta la opinión de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Si. Trato de poner en juego el encuadre (organización de la enseñanza y el aprendizaje). Por tanto, el alumno sabe lo que haré y lo que él también.</li> </ul>