

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA ORIENTAL
ESCUELA DE POSTGRADO
MAESTRIA EN PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA SUPERIOR



TESIS:

ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DESARROLLADA EN LOS AMBIENTES
DE APRENDIZAJE, DE LOS DOCENTES Y EGRESADOS EN EL AÑO 2019, DE LA
MAESTRÍA EN PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA SUPERIOR, FMO - UES
2020

PARA OPTAR AL GRADO DE:
MAESTROS EN PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA SUPERIOR

PRESENTADO POR:
LICDA. DEYSI MARGARITA LÓPEZ VÁSQUEZ
LICDO. OSCAR ARMANDO INTERIANO MARTÍNEZ

ASESORA:
MTRA. ANA CLARIBEL MOLINA ÁLVAREZ
CIUDAD UNIVERSITARIA ORIENTAL, DICIEMBRE 2022

SAN MIGUEL, EL SALVADOR, CENTRO AMÉRICA

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR

AUTORIDADES

MTRO. ROGER ARMANDO ARIAS ALVARADO

RECTOR

PHD. RAÚL ERNESTO AZCÚNAGA LÓPEZ

VICERRECTOR ACADÉMICO

ING. JUAN ROSA QUINTANILLA

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO

ING. FRANCISCO ALARCÓN

SECRETARIO GENERAL

LICDO. RAFAEL HUMBERTO PEÑA MARÍN

FISCAL GENERAL

FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA ORIENTAL

AUTORIDADES

LICDO. CRISTÓBAL HERNÁN RÍOS BENÍTEZ

DECANO

DR. OSCAR VILLALABOS

VICEDECANO

MTRO. ISRAEL LÓPEZ MIRANDA SECRETARIO INTERINO

SECRETARIO INTERINO

ESCUELA DE POST- GRADO

AUTORIDADES

DRA. MARTA VILLATORO DE GUERRERO

DIRECTORA DE ESCUELA DE POST- GRADO

MTRA. ELBA MARGARITA BERRÍOS CASTILLO

COORDINADOR DE LA MAESTRÍA EN PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA

SUPERIOR

DEDICATORIA

Partimos en un primer momento en dar muy fraternamente los agradecimientos al gran arquitecto del universo Elohim, por la valiosa oportunidad de existir en este hermoso planeta.

En una faceta muy espacial de nuestras vidas a los seres sumamente muy especiales como son nuestros padres y familiares y amigos, como parte de apoyo y motivación en nuestro proceso formación profesional.

Licda. Deysi Margarita López Vásquez

Licdo. Oscar Armando Interiano Martínez

AGRADECIMIENTOS

A través de estas líneas escritas con el ímpetu de expresar mis más sinceros agradecimientos a todas las personas que con su aprehensión profesional y humanista han aunado en la realización de este trabajo de investigación.

A la vez extendiendo mis más sinceros agradecimientos a mi querida familia por su comprensión y apoyo día a día, en mi faceta de formación.

En un sentimiento muy especialmente a mi mamá, Candelaria Martínez de Interiano (Q.D.D.G) a mi padre Santos Interiano, por estar siempre con mi persona en diferentes facetas de mi vida.

A mis hijos Santos Ezequiel Interiano Miranda, Fátima Iliana Interiano Miranda, Christopher Jeziel Interiano Miranda, a mi esposa Marlene Miranda de Interiano, por su comprensión y fraternidad.

A mis hermanos, Santos G. Interiano Martínez, José Jacobo Interiano Martínez, María I. Interiano Martínez, por su solidaridad y fraternidad en mi proceso formativo.

En especial recuerdo fraternal a mi Q.·. H.·. Arq. Julio Elías Orellana Rovira, por su fraternidad y solidaridad con mi persona y mi formación profesional (Q.D.D.G).

A la Docente asesora: Mtra. Ana Claribel Molina Álvarez, por su constante apoyo en nuestro trabajo de investigación, al igual sus valiosas indicaciones y orientaciones indispensables en el desarrollo de este trabajo.

A mi compañera de tesis: Deysi Margarita López Vásquez, con quien he construido fuertes lazos de fraternidad y solidaridad en este proceso, el cual ha requerido de unificar esfuerzos académicos, fortalecer una convicción ética profesional en cada una de las acciones propuestas en nuestro trabajo, agradecer a mi compañera fraternamente su apoyo en cada circunstancia que como grupo investigador tuvimos que enfrentar en cada una de las facetas de nuestra tarea.

Quiero hacer extensivo este agradecimiento también a los diferentes maestros quienes impartieron cada uno de los módulos, en los cuales adquirí los conocimientos pertinentes para mi faceta profesional.

De igual manera agradecer a los estudiantes y docentes que participaron voluntariamente en el proceso de las entrevistas, gracias por sus valiosos aportes en nuestro trabajo de tesis de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior.

Licdo. Oscar Armando Interiano Martínez

AGRADECIMIENTOS

Mi mayor agradecimiento lo extiendo al gran espíritu universal por darme la vida y energía para realizar mi trabajo diario y dedicarme a este proceso, por el aliento y sostén ante las dificultades, por la confianza y fe en que las cosas son posibles si se desean intensamente desde el corazón.

Dirijo mi profundo agradecimiento a mi madre Dora Deysi Vasquez y a mi padre Ramón López, quienes durante mi proceso han estado presentes y animándome, siempre sosteniendo su confianza en mis capacidades; a mis hermanas y hermanos, a toda mi familia, que son para mí una de las mayores inspiraciones y motivos de superación y evolución.

Gracias a las compañeras y compañeros con quienes compartí el proceso formativo que representó una experiencia edificante pues tejieron irrompibles vínculos de amistad y camaradería, de quienes indudablemente me llevo humildemente un gran aprendizaje. Especialmente a mi compañero de tesis Armando Interiano, con quien he compartido y sorteado dificultades y éxitos durante la formación y en el proceso de tesis.

A las maestras y maestros que me guiaron durante el proceso formativo, quienes compartieron con gran entusiasmo el pan del saber, proveyéndome de muchas herramientas para mirar la realidad educativa desde una perspectiva crítica y para que desde la labor docente pudiese aportar mi granito de arena.

A mi asesora de tesis, la maestra Claribel Molina, que con paciencia y constancia nos ha apoyado y orientado en el proceso de tesis, lo cual valoro infinitamente.

Licda. Deysi Margarita López Vásquez

INDICE

Contenido

DEDICATORIA	4
AGRADECIMIENTOS	5
AGRADECIMIENTOS	7
INDICE	8
RESUMEN	11
ABSTRACT	12
INTRODUCCION	13
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	14
1.1 Antecedentes del Problema	14
1.2 Situación Problemática	19
1.3 Enunciado del Problema	21
1.4 Justificación	22
1.5 Objetivos de la Investigación	24
<i>1.5.1 Objetivo General</i>	24
<i>1.5.2 Objetivos específicos</i>	24
1.6 Viabilidad	24
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	26
2.1 Prácticas pedagógicas	26
<i>2.1.1 Práctica pedagógica en docentes</i>	31
<i>2.1.2 Práctica pedagógica como practica social del docente</i>	37
<i>2.1.3 Habilidades y saberes del docente en su práctica pedagógica</i>	39
<i>2.1.4 Funciones cotidianas de la práctica pedagógica</i>	42
<i>2.1.5 Dinámica grupal propiciadas en la práctica pedagógica</i>	44
2.2 Ambientes de Aprendizaje	46
CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO	52
3.1 Método de Investigación	52
3.2 Tipo de investigación	55
3.3 Población o sujetos de la Investigación	56
3.4 Técnicas de Investigación	57
3.5 Instrumentos de Recolección de Datos	58

3.6 Plan de Análisis	59
3.7 Resultados.....	60
CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	61
4.1 Análisis e Interpretación Cualitativa de la Información Obtenida de los maestrantes egresados maestría en profesionalización de la docencia superior año 2019	61
4.1.1 Categoría 1: PRÁCTICA PEDAGÓGICA	61
4.1.1.1 Análisis categoría 1: PRÁCTICA PEDAGÓGICA.....	74
4.1.2 Categoría 2: HABILIDADES Y SABERES DEL DOCENTE.....	78
4.1.2.1 Análisis Categoría 2: HABILIDADES Y SABERES DEL DOCENTE.....	84
4.1.3 Categoría 3: FUNCIONES DEL DOCENTE Y GRUPO.....	85
4.1.3.1 Análisis Categoría 3: FUNCIONES DEL DOCENTE Y GRUPO.....	90
4.1.4 Categoría 4: AMBIENTES DE APRENDIZAJE.....	91
4.1.4.1 Análisis Categoría 4: AMBIENTES DE APRENDIZAJE.....	96
4.1.5 Categoría 5: PRÁCTICA SOCIAL DEL DOCENTE.....	98
4.1.5.1 Análisis de Categoría 5: PRÁCTICA SOCIAL DEL DOCENTE.....	111
4.2 Análisis e Interpretación Cualitativa de la Información Obtenida de los Docentes	114
4.2.1 Categoría 1: PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE	114
4.2.1.1 Análisis Categoría 1: PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE.....	133
4.2.2 Categoría 2: HABILIDADES Y SABERES DEL DOCENTE.....	137
4.2.2.1 Análisis Categoría 2: HABILIDADES Y SABERES DEL DOCENTE.....	142
4.2.3 Categoría 3: FUNCIONES DEL DOCENTE Y GRUPO CLASE	144
4.2.3.1 Análisis Categoría 3: FUNCIONES DEL DOCENTE Y GRUPO CLASE.....	147
4.2.4 Categoría 4: DINAMICA GRUPAL.....	149
4.2.4.1 Análisis categoría 4: DINAMICA GRUPAL.....	152
4.2.5 Categoría 5: PRÁCTICA SOCIAL DEL DOCENTE.....	154
4.2.5.1 Análisis categoría 5: PRÁCTICA SOCIAL DEL DOCENTE.....	157
4.2.6 Categoría 6: AMBIENTES DE APRENDIZAJE.....	158
4.2.6.1 Análisis Categoría 6: AMBIENTES DE APRENDIZAJE.....	165
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	166
5.1 Conclusiones	166
5.2 Recomendaciones	167
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	171
ANEXOS.....	174

<i>Anexo 1: Guía de entrevista semiestructurada dirigida a egresados</i>	174
<i>Anexo 2 Guía de entrevista semiestructurada dirigida a docentes</i>	177
<i>Anexo 3 Cronograma de Actividades 2022</i>	180
<i>Anexo 4. Recursos humanos y materiales</i>	183
<i>Anexo 5. Glosario.....</i>	184

RESUMEN

La presente investigación se enfoca en comprender la práctica pedagógica en los ambientes de aprendizajes implementados en la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior, enfocándose en el diseño metodológico cualitativo, buscando comprender la incidencia de la práctica pedagógica desde la perspectiva de los colaboradores que en este caso fueron 11 maestrantes egresados año 2019 y 3 docentes facilitadores de la MPDS, que cumplían con las especificaciones necesarias para la investigación; los resultados que se obtuvieron corresponden a todos los informantes claves y para la obtención de dicha información se utilizó una serie de estrategias, técnicas e instrumentos. Así mismo este estudio se ejecutó en base al método fenomenológico, el cual permitió estudiar las experiencias de vida, emociones, sentimientos desde las vivencias de los sujetos; en este sentido la información se obtuvo a través de la técnica entrevista semiestructurada para la recolección de datos la cual, consiste en hacer preguntas con respuestas abiertas para obtener la mayor cantidad de datos posibles; los resultados obtenidos con la aplicación de los instrumentos derivó una interpretación y análisis de las opiniones emitidas por cada uno de los sujetos participantes, finalizando con la construcción de las conclusiones y recomendaciones respectivamente, que servirán como base para que las autoridades universitarias pertinentes, gestionen mejoras en la calidad de formación de futuros maestrantes de la MPDS.

Palabras claves: Practica pedagógica, Ambientes de aprendizajes.

ABSTRACT

The present investigation focuses on understanding the pedagogical practice in the learning environments implemented in the Master's Degree in Professionalization of Higher Teaching, focusing on the qualitative methodological design, seeking to understand the incidence of pedagogical practice from the perspective of the collaborators who in this In this case, there were 11 teachers graduated in 2019 and 3 MPDS teacher facilitators, who met the necessary specifications for the investigation; The results that were obtained correspond to all the key informants and to obtain said information, a series of strategies, techniques and instruments were used. Likewise, this study was carried out based on the phenomenological method, which allowed the study of life experiences, emotions, feelings from the experiences of the subjects; In this sense, the information was obtained through the semi-structured interview technique for data collection, which consists of asking questions with open answers to obtain the greatest amount of data possible; The results obtained with the application of the instruments derived an interpretation and analysis of the opinions issued by each of the participating subjects, ending with the construction of the conclusions and recommendations respectively, which will serve as a basis for the relevant university authorities to manage improvements. in the quality of training of future teachers of the MPDS.

Keywords: Pedagogical practice, Learning environments.

INTRODUCCION

En el presente informe final de tesis para optar al grado de Master en Profesionalización de la Docencia Superior, titulada: ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DESARROLLADA EN LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE, DE LOS DOCENTES EGRESADOS EN EL AÑO 2019, DE LA MAESTRÍA EN PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA SUPERIOR, FMO - UES 2020, se detallan el proceso llevado a cabo en la investigación.

En el capítulo I sobre el planteamiento del problema, se describen los antecedentes del problema, situación problemática, el enunciado del problema, justificación y objetivos de la investigación y viabilidad.

En el capítulo II referente al marco teórico, se describen las categorías las cuales son Prácticas Pedagógicas y Ambientes de aprendizaje, con sus respectivas subcategorías.

El capítulo III trata sobre el Diseño metodológico el cual comprende el método, técnicas e instrumentos utilizados para la ejecución de la investigación.

En el capítulo IV se presentan los resultados obtenidos de los informantes clave, docentes coordinadores de módulo y estudiantes egresados de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior.

Finalmente, en el capítulo V se establecen las conclusiones y recomendaciones por parte del equipo investigador.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes del Problema

El centro de interés de la presente investigación está circunscrito en un contexto y es parte de una historicidad, pues al abordar a los sujetos frente a la problemática sobre las prácticas pedagógicas que desarrollan, se debe tomar en cuenta que se estudian las subjetividades a partir de sus experiencias que indiscutiblemente son permeadas por realidades ampliadas, como la dinámica de la institución, el currículo, la cultura. En ese sentido es que en seguida se desarrollan algunos datos históricos sobre la educación superior y la universidad.

En relación a lo mencionado, se puede decir que la educación superior a nivel global desde sus orígenes hasta la actualidad se ha enfrentado a constantes cambios vinculados con el paso de un sistema económico y social a otro y a las variaciones de los modelos económicos y regímenes políticos internos de estos y por ende a las clases dominantes. En Centroamérica la educación superior nace con sello colonial, elitista y religioso.

La universidad colonial, creada dentro del contexto de la política cultural trazada por el imperio, tuvo como misión servir los intereses de la Corona, la Iglesia y las clases superiores de la sociedad (Tunnerman, 1991, p. 21).

Es en 1841 que se crea la Universidad de El Salvador, se constituye también el sistema educativo en tres niveles: educación primaria, media y superior. Con el Decreto Ejecutivo publicado el 15 de febrero de 1841 bajo el mandato de Don Juan Lindo se crea la educación media (Colegio La Asunción). Aunque la escuela parvularia da comienzo en 1886 no forma parte del sistema oficial.

La Reforma de Córdova tuvo influencia en la universidad latinoamericana, en Centroamérica está se concretó de manera tardía, siendo que, en El Salvador, el estatuto de la Universidad de 1913 reconoce por primera vez el derecho de los estudiantes de enviar delegados

al Consejo Universitario, más la efectiva autonomía y los demás principios de Córdoba no son sancionados legalmente sino hasta 1951.

De acuerdo a Tunnermann, 1991, “en El Salvador, la existencia de la Universidad sufrió el impacto de las luchas políticas, que en varias oportunidades frenaron su desenvolvimiento, llegando hasta provocar el cierre temporal de sus actividades (1858)”. (Tunnermann, 1991, p. 189). Asimismo, menciona que “en 1923 un nuevo decreto establece que la Universidad es una institución de derecho público y le otorga cierta autonomía, la que es suprimida en 1932 al iniciarse el régimen dictatorial de Maximiliano Hernández Martínez.” (Tunnermann, 1991. P. 189)

En ese mismo orden:

La autonomía universitaria sufre un nuevo eclipse en este país durante el Gobierno del Coronel Arturo Armando Molina, quien el 19 de julio de 1972 ordena la ocupación militar de la Ciudad Universitaria y la destitución de las legítimas autoridades de la Universidad” (Tunnermann, 1991, p. 189)

La primera universidad privada en El Salvador, fue fundada por parte de los jesuitas, en septiembre de 1965, la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas.

En el devenir de los últimos años, la educación superior ha sido sujeta de políticas privatizadoras por los organismos financieros internacionales que han promovido la idea de la educación como un negocio.

Además, ha servido como instrumento de control y manipulación de las masas de población explotadas por estos mismos sistemas, sus modelos económicos y regímenes políticos, a través de la reproducción de la ideología, valores y cultura dominante, asimismo privándoles de

una formación y pensamiento crítico que cuestione las causas y efectos de esa explotación y exclusión social.

El desarrollo de la educación universitaria en los países centrales, durante los 30 o 40 años posteriores a la segunda guerra mundial, se apoyó por un lado en las conquistas de la lucha social por el derecho a la educación, manifiestas en la democratización del acceso a la universidad, y, por otro lado, en los imperativos de la economía que exigía una mayor calificación de la mano de obra en los sectores clave de la industria. La situación se alteró significativamente a partir de mediados de la década de los 70 con la crisis económica que se instaló.

A partir de entonces se generó una contradicción entre la reducción de la inversión pública en la educación superior y la intensificación de la competencia entre empresas, presente en la búsqueda de innovación tecnológica y, por lo tanto, en el conocimiento técnico-científico que la hacía posible, y en la necesidad de formación de una mano de obra altamente calificada (Boaventura de Sousa, 2007, p. 17)

De acuerdo a Boaventura de Sousa (2007):

La pérdida de prioridad de la universidad pública en las políticas del Estado fue, ante todo, el resultado de la pérdida general de prioridad de las políticas sociales (educación, salud, seguridad social) inducida por el modelo de desarrollo económico conocido como neoliberalismo o globalización neoliberal, que se impuso internacionalmente a partir de la década de los 80.

Los dos procesos que marcan la década –la disminución de la inversión del Estado en la universidad pública y la globalización mercantil de la universidad– son las dos caras

de la misma moneda. Son los dos pilares de un amplio proyecto global de política universitaria destinado a transformar profundamente el modo como el bien público de la universidad se convirtió en un amplio campo de valorización del capitalismo educativo. Este proyecto, que es de mediano y largo plazo, incluye diferentes niveles y formas de mercantilización de la universidad.

El primer nivel de mercantilización consiste en inducir a la universidad pública a sobreponerse a la crisis financiera mediante la generación de ingresos propios, especialmente a través de alianzas con el capital, sobre todo industrial. En este nivel, la universidad pública mantiene su autonomía y su especificidad institucional, privatizando parte de los servicios que presta. El segundo nivel consiste en eliminar paulatinamente la distinción entre universidad pública y privada, transformando la universidad, en su conjunto, en una empresa, una entidad que no produce solamente para el mercado, sino que produce en sí misma como mercado, como mercado de gestión universitaria, de planes de estudio, de diplomas, de formación de docentes, de evaluación de docentes y estudiantes. (Boaventura de Sousa, 2007, pp. 15-16)

De manera particular se dice que se ha estructurado una lógica mercantil en los postgrados, en toda la educación, tanto pública como privada. Las universidades siguen la lógica de la rentabilidad, restringiendo la diversidad de la oferta y elitizando la demanda. Y esto ocurre en el sector privado y también en el estatal, “en el sector estatal, el posgrado es el mecanismo a través del cual las universidades pueden incrementar sus presupuestos.” (Dávila, 2012. P. 69)

En este sentido la importancia que se le da a la educación pública en sus diferentes áreas es mínima, esto se manifiesta en el atraso de una formación educativa de calidad en nuestra

región, formación que posibilite y abra caminos en la ciencia e investigación a un nivel de Centroamérica, Latinoamérica, Suramérica, Europa y porque no de los Estados Unidos.

Todos estos sucesos heredan grandes rasgos o limitantes en el desempeño de una excelente calidad de profesionales de la educación y su incidencia en las prácticas pedagógicas desarrolladas en los ambientes de aprendizaje de los sujetos.

Por ello, nos encontramos en un momento importante en donde cobran relevancia los análisis y reflexiones desde la perspectiva multidisciplinaria de docentes, sobre las prácticas pedagógicas en su cotidianeidad, con el fin de orientarse hacia el cuestionamiento y la transformación del ejercicio de estas.

Según Duque, 2013:

En los procesos históricos del ser humano, siempre ha habido espacios de encuentro, reflexión, interacción, recreación y aprendizaje; estos espacios exhiben y exhibirán una característica específica, construcción y adquisición de conocimientos experienciales, que llevan al ser humano a trascender lo vivido, en una realidad de aprendizaje colaborativo, sistémico y real.” (Duque, 2013, p. 7).

Y es justamente la práctica pedagógica desarrollada en los distintos ambientes de aprendizaje que nos traslada a una serie de experiencias y vivencias que enriquecen el mejoramiento de estas.

El conocimiento docente está unido a la realidad del aula, debido a que todo lo que hace el docente se refiere a lo que se hace en la vida cotidiana de la escuela, esta inscripción hace posible una producción de conocimientos a partir del abordaje de la práctica docente como un objeto de conocimiento, para los sujetos que intervienen, por eso la práctica se debe delimitar en

el orden de la praxis como proceso de comprensión, creación y transformación de un aspecto de la realidad educativa.

Tal como lo expresa García y De Rojas (2003)

En el aprendizaje de los estudiantes no sólo intervienen factores dependientes de ellos, sino que también inciden diversos aspectos relacionados con la actuación del docente en el aula para facilitar el proceso educativo; esto incluye lo que éste hace cuando planifica, desarrolla las actividades de clase, evalúa e interactúa con los estudiantes en el entorno sociocultural y afectivo donde ocurren los eventos de enseñanza y de aprendizaje. (García y De Rojas, 2003, p. 2)

Partiendo de esa premisa, dirigimos la mirada hacia la enseñanza, puesto que la observancia de la práctica pedagógica ejercida en los múltiples ambientes de aprendizaje desde y hacia los actores educativos y sus actividades cotidianas es un imperativo para él o la docente en ejercicio, para superar las prácticas obsoletas derivadas de concepciones y métodos que corresponden al papel reproductor de la cultura y valores dominantes, problematizar sobre la construcción del conocimiento y sobre condiciones y relaciones que constituyen las dinámicas surgidas de la interacción grupal y de los agentes educativos, también identificar los vínculos significativos con las problemáticas sociales. Asimismo, reflexionar sobre los aciertos y desaciertos, lo cual conduciría a repensar y reestructurar las estrategias implementadas.

1.2 Situación Problemática

El objetivo de esta investigación es comprender las prácticas pedagógicas desarrolladas en los ambientes de aprendizaje a partir de los docentes facilitadores y sus vivencias en conjunto con los estudiantes que son los sujetos participes del proceso de enseñanza y aprendizaje en la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior. Se abordó una muestra de docentes que

facilitaron el proceso formativo en el transcurso de la MPDS, asimismo a la promoción de maestrantes que egresaron en el año 2019.

La investigación se llevó a cabo en la Facultad Multidisciplinaria Oriental de la Universidad de El Salvador y para recolectar la información se utilizó la entrevista semiestructurada la cual se aplicó a la muestra seleccionada.

La Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior es resultado de un proyecto elaborado por un grupo de docentes de la Universidad de El Salvador quienes participaron de un proceso formativo desarrollado por un convenio con la Universidad Autónoma de México, según se expresa en el Plan de Estudio de la Maestría. En dicho Plan se manifiesta la preocupación por la mejora del proceso enseñanza aprendizaje y por superar la calidad de este, asimismo se declara que el profesorado de la Universidad de El Salvador actúa como transmisor de conocimiento e insta a propiciar una formación que unifique las funciones de investigación, docencia y proyección social.

En ese sentido, se logra evidenciar que está presente la limitación en cuanto a la cualificación para el ejercicio de la Docencia Superior y la necesidad de fortalecer el rol del docente a través de la formación integral que incluya aspectos humanos, intelectuales, sociales y profesionales.

En otro orden de ideas, se manifiesta que la Universidad ha llevado a cabo iniciativas de modernización del currículo, pero que hubo resistencia al cambio por parte del profesorado, lo cual se aduce que es a causa de la formación tradicional recibida por estos. A modo de solución, se expresa que “La transformación sólo será posible, en la medida en que se propicie la superación docente, por medio de post-gradados.” (Plan de estudio de MPDS)

Se puede decir que la Maestría en Profesionalización de la Docencia forma parte de esa mencionada transformación que pretende la Universidad, cabe agregar que a día de hoy no se ha realizado actualización curricular alguna, tampoco investigaciones que den cuenta de las prácticas pedagógicas efectuadas en dicha maestría.

La Maestría en cuestión se organiza de una manera distinta a las carreras de pregrado, ya que esta se estructura en módulos, en su totalidad son diez módulos desarrollados en una duración de 3 años, estos módulos son: La Personalidad del Docente y su Cotidianeidad, Marco Conceptual para la Docencia, Fundamentos Filosóficos de la Práctica Docente, Teorías Psicológicas Contemporáneas de la Docencia, Currículo, Planes y Programas de Estudio en sus Diferentes Modalidades, Investigación de la Docencia, Didáctica del Aprendizaje Grupal, Profesionalización de la Docencia Superior, Limitaciones, Alcances y Alternativas de la Evaluación, Principales Teorías Pedagógicas en la Docencia, Seminario de Investigación I, Seminario de Investigación II.

Barrero y Mejía (2005) citan a Restrepo y Campo (2002) y definen la práctica pedagógica como:

Los modos de acción cotidiana ya sean intelectuales o materiales, prácticas en plural que responden a una lógica táctica mediante las cuales el docente configura su existencia como individuo y como comunidad aportando para desarrollar cultura en el contexto educativo (Barrero y Mejía, 2005, p. 2).

1.3 Enunciado del Problema

De las consideraciones antes descritas se formula el problema del presente estudio en los siguientes términos:

¿Cómo llevan a cabo la práctica pedagógica los docentes en los ambientes de aprendizaje?

1.4 Justificación

Esta investigación surge del interés del grupo investigador como resultado de un proceso de debate y aprendizaje en la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior, particularmente en torno a la problematización de la docencia y el consecuente desenvolvimiento de la práctica analizada desde la óptica del grupo de maestrantes y de los docentes encargados de orientar el proceso de aprendizaje.

Asimismo, a medida se ha profundizado, aparecen las apuestas y expectativas por parte de la Universidad de El Salvador, que se enfocan en el mejoramiento de la calidad educativa y la política institucional de formación permanente de la planta docente la cual resulta ser un salvavidas de la problemática que se ha identificado para poder superar aspectos como el papel del docente como mero transmisor del conocimiento, debilidades en la formación integral, humana, intelectual, social y profesional, la resistencia al cambio en torno a la mejora curricular aducida a la formación tradicional.

A lo cual se busca profundizar en las prácticas pedagógicas desde las vivencias de los sujetos, en función de comprender las dimensiones y la complejidad que representa lo que sucede en el trabajo educativo cotidiano, a su vez identificar las habilidades y saberes requeridos para desarrollar y echar andar los propósitos establecidos de aprendizaje, así mismo reconocer las funciones y vínculos asumidas por los sujetos a partir de la organización interna grupal y del enfoque institucional, así como de las dinámicas, interacciones y comunicaciones que se configuran en la cotidianidad del aula, y finalmente de la visión respecto al docente como sujeto en contexto.

Por otro lado, brinda un panorama de las realidades educativas en el momento histórico presente, las cuales son diversas y están atravesadas por factores contextuales, así mismo nos acerca a la visión de los docentes respecto a su trabajo en la educación superior. Nos da luces respecto a las necesidades formativas de cara al trabajo en el contexto social por parte de la universidad a través de las prácticas de sus docentes y estudiantes y de la transformación de las problemáticas en las comunidades educativas.

De igual forma, da cuenta de las necesidades de mejoramiento continuo de la calidad de la educación marcado por un componente científico por parte de la universidad, de docentes formadores como de estudiantes en formación, que a su vez asuman la enseñanza aprendizaje como un proceso dialéctico, el cual se pueda transformar. También estimula a los docentes a ser autocríticos, comprometidos en profundizar en las distintas dimensiones de aula, institución y sociedad, a cuestionar el rol del docente como mero transmisor poniendo a disposición todo su potencial creativo para superar estos paradigmas y promover una educación integral, disruptiva y liberadora.

Sumergirse en todos estos elementos implicados en el estudio de las prácticas pedagógicas en los ambientes de aprendizaje acarrea múltiples posibilidades, más allá de dar cuenta de lo que ocurre, permite proponer iniciativas de mejoramiento fundamentadas en evidencias sobre todas las necesidades y problemáticas, asimismo, consolidar una visión crítica y transformadora de los procesos y experiencias humanas enfocadas en el hecho educativo.

En ese sentido la presente investigación también representa un insumo al campo investigativo de la práctica pedagógica, particularmente desde y para el grupo de egresados que participaron del programa de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior y de los docentes facilitadores de este proceso, a la constante observación y posible transformación de la

práctica de estos. Representa además una contribución a la Maestría, puesto que es ineludible una reflexión interna para realizar las actualizaciones y ajustes necesarios.

1.5 Objetivos de la Investigación

1.5.1 Objetivo General

- Determinar las prácticas pedagógicas de los docentes y egresados a través de las vivencias educativas en sus ambientes de aprendizaje de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior.

1.5.2 Objetivos específicos

- Identificar las habilidades y saberes de la práctica pedagógica de docentes desarrolladas en el ambiente educativo desde la experiencia de egresados.
- Reconocer las funciones y dinámicas cotidianas del grupo clase y de la práctica de los docentes coordinadores desde la interpretación de los sujetos de investigación.
- Identificar los significados de la relación entre la práctica cotidiana del docente y su práctica social desde la comprensión de los docentes y egresados de la MPDS.

1.6 Viabilidad

En el desarrollo de este trabajo de investigación enfocado en la práctica pedagógica en los ambientes de aprendizaje, se implementa el método cualitativo, utilizando las técnicas e instrumento de la observación participante y entrevista semiestructurada.

En el contexto de elección sobre el tema en investigación surge a raíz de los amplios abordajes epistemológicos desarrollados en cada uno de los módulos contemplados dentro del plan de la maestría en profesionalización de la docencia superior, cada temática facilitada por los conocimientos y saberes de los docentes facilitadores, logrando impactar en la interacción y discusión académica grupal e individual de los estudiantes en formación.

El tema en investigación logra concatenar con la amplia información pertinente al tema tanto en el acceso a tesis con incidencias al tema en investigación, fuentes teóricas virtuales y físicas.

Para determinar una excelente investigación que permita la obtención de información pertinente al proyecto de investigación se partió de informantes claves conocedores del tema en contexto, como lo son los estudiantes egresados de la maestría en profesionalización de la docencia superior, docentes facilitadores y asesor.

Otra condición para la ejecución de esta investigación fue la disposición de recursos económicos personales para la movilidad, alimentación y otros insumos necesarios en su curso. Asimismo, contar con los espacios físicos e infraestructura para reuniones de trabajo y asesoría. También, la disponibilidad de tiempo requerido para el trabajo grupal e individual del equipo investigador para el cumplimiento de las metas y actividades trazadas según lo previsto

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

En este capítulo se aborda el marco conceptual que se ha tomado como referencia para la investigación, en la cual se detallan los elementos teóricos indagados respecto a los conceptos principales, estos provienen de fuentes documentales revisadas tanto a nivel nacional como internacional, estas incluyen tesis, artículos y libros en formato digital, referentes a prácticas pedagógicas y ambientes de aprendizaje que han sido indagados.

En primer lugar, cabe mencionar que se ha obtenido un hallazgo con respecto al uso de conceptos como ambientes educativos para referirse indistintamente a los ambientes de aprendizaje, este consiste en que los autores emplean prácticas educativas o practicas docentes para referirse a prácticas pedagógicas. Al respecto, algunos autores hacen hincapié en que prácticas educativas es un concepto mucho más amplio, puesto que incorporan funciones que se extienden a lo administrativo y otras funciones implícitas en la labor docente que superan el aula.

En la línea inicial, durante el proceso de construcción del marco conceptual se realizó la búsqueda de fuentes bibliográficas locales que dieran cuenta de investigaciones sobre el tema de interés de esta tesis, se encontró únicamente una investigación que se retoma por su valor en cuanto a que estudian algunos aspectos de provecho para este trabajo, la referida investigación cuya autoría corresponde a Santiago y Trejo (2018) plantea el vínculo del modelo curricular con la práctica educativa de los docentes.

2.1 Prácticas pedagógicas

La manera de entender las practicas pedagógicas se ha ido desarrollando y cambiando gracias a la investigación y al interés de especialistas en este ámbito, y se pueden observar esos avances principalmente a nivel teórico, y que esto permea en la práctica de los docentes que se han ido formando con estas nuevas perspectivas.

La práctica pedagógica, en un primer momento, fue entendida como:

Medio de aplicación de los conocimientos adquiridos en el proceso de formación; luego, con la indagación sistemática y los procesos de reflexión, se ha producido una evolución a nivel teórico. Es así como se vinculan las prácticas pedagógicas a un proceso de reflexión en que se pregunta por el ¿cómo enseñar?, ¿a quiénes enseñar?, ¿qué enseñar?, ¿por qué y para qué enseñar? (Bravo, 2015, p. 28)

Esto significa que se ha puesto en la mesa de discusión a la práctica como un cuestionamiento permanente sobre las metodologías desarrolladas, los recursos a disposición, las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y sus contextos, la revisión, construcción e incorporación de nuevos conocimientos, los objetivos e intencionalidad de la práctica. Ya que no se trata de ejecutar pasivamente el curriculum y negar la complejidad del proceso educativo, más bien se va comprendiendo que es necesario cuestionar el trabajo educativo, observar la práctica pedagógica permanentemente y diseñar el trabajo a la luz de la realidad.

Se debe considerar que:

Las prácticas pedagógicas son la proyección de los paradigmas que contienen el pensamiento y accionar de quienes las imparten, esto se denomina tradiciones o enfoques en la formación de aquellos, puesto que más allá de las condiciones históricas en que emergieron, en la actualidad pueden registrarse al observarse las actividades cotidianas de los maestros. (Bravo, 2015, p. 32)

Existe un esfuerzo también por rescatar una práctica sustentada teóricamente, es por ello que no se pierde de vista la relación entre los paradigmas, tradiciones o enfoques que guían el trabajo docente, y por supuesto las implicaciones de estos en las prácticas pedagógicas que desarrollan de forma cotidiana, ya que esto nos da la pauta del actuar del docente, nos da la

oportunidad de comprender la correspondencia en el accionar y de esa forma también nos posibilita realizar cambios necesarios en la práctica.

Y no solamente está sustentada en paradigmas o tradiciones pedagógicos, también llevan implícitos determinados objetivos y propósitos definidos por las autoridades y en respuesta a las demandas requeridas socialmente a través del currículo y del tipo de individuos que se busca formar, en ese sentido, Sánchez y Sarmiento (2015) citan a Guillermo Fonseca Amaya quien afirma que la Práctica Pedagógica es entendida como:

Acción intencionada de formación, donde interactúan de manera dinámica saberes, contextos y sujetos, y se convierte en Práctica Pedagógica en la medida en que se derive en Praxis entendida como el resultado de la reflexión de la Práctica Pedagógica desde el diálogo de los protagonistas, y desde los discursos con la intencionalidad de transformarla y en consecuencia transformar a los propios sujetos y sus realidades. (Sánchez y Sarmiento, 2015, p. 34)

Además de los propósitos e intencionalidad también se encuentran otros aspectos ya mencionados, que tienen que ver con la gestión e intercambio de los saberes y conocimientos de los docentes y estudiantes, ya que cada uno posee saberes y conocimientos, también, la identificación de las variables y factores económicos, sociales, políticos y culturales del contexto de estudiantes, docentes y de la sociedad en la que se circunscriben, así como de la participación e involucramiento de los sujetos, es decir las autoridades académicas, docentes y comunidad estudiantil, con el fin de diseñar las estrategias necesarias y desde la perspectiva por supuesto de transformar la realidad de estos mediante la creación de políticas y acciones concretas por parte de las autoridades que cabe resaltar han mostrado poca presencia en el seguimiento del caso particular de la Maestría.

De modo que también se supere la forma asumida hasta hoy por parte de los docentes, que ha sido principalmente la de transmitir determinados conocimientos incluso algunos ya superados por la ciencia, pero que son reproducidos por encontrarse establecidos en el curriculum desfasado o porque son transmitidos sin ningún tipo de cuestionamiento de la contribución de forma velada o explícita en la consolidación del sistema social en el que se enmarcan, y que con frecuencia son distantes de las realidades y necesidades de los estudiantes y sus contextos.

Fonseca Amaya citado por Sánchez y Sarmiento (2015) afirma que la Práctica Pedagógica se constituye en “síntesis, conjunción, de los niveles macro y micro de la actuación de los sujetos, permeada en lo macro por factores políticos, económicos, sociales, culturales, y en lo micro, por la propia experiencia vivida.” (Sánchez y Sarmiento, 2015, p. 34)

Tal como se ha venido exponiendo, se debe entender la práctica en múltiples dimensiones, desde las decisiones políticas de los sujetos, el modelo económico vigente y su impacto sobre la educación, las relaciones sociales vigentes dentro del sistema económico y la situación de los distintos grupos sociales que la conforman, lo cultural que le atañe desde el conocimiento producido, los valores promovidos, las pautas de conducta aceptables o inaceptables, y por supuesto el docente mismo con la formación recibida, los referentes o modelos docentes desde su vivencia siendo estudiantes o en el transcurso de su práctica educativa, las propias convicciones y condiciones en torno al trabajo docente.

Como veníamos mencionando y dada la relación evidente de la enseñanza y la cultura, afirma Bernstein (1993) en su teoría, “la práctica pedagógica como un transmisor cultural, esta puede tender a reproducir mecanismos de control de los sujetos, a través de dispositivos como el

código, la clasificación, la enmarcación y los procesos comunicativos.” (Escobar Segura, 2016, p. 70)

Esto significa que a través del discurso el docente puede estar representando determinados roles e influyendo con sus conductas a los estudiantes, usualmente son roles estereotipados y desiguales entre los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje, puesto que los docentes tienen ya un acervo cultural más o menos consolidado, mientras que los estudiantes están en proceso de construcción o está presente de forma limitada por las condiciones sociales en que se desarrollan, también por las diferencias generacionales, la posición social del docente y por su papel como aplicador de los valores e ideologías dominantes.

Carmona (2015) expresa que:

La Práctica Pedagógica es el espacio en donde se relacionan las diferentes teorías, orientaciones y/o modelos educativos en la acción, para posibilitar nuevas formas de enseñanza- aprendizaje que no se encuentren limitadas al aula sino proyectadas a la comunidad, en la búsqueda de la satisfacción de sus necesidades y en el mejoramiento de su calidad de vida. (Carmona, 2015, p. 33)

Lo anterior se expresa en la diversidad de prácticas que se observan en la cotidianidad, pues hay muchos enfoques y cada docente adhiere de acuerdo a su propia perspectiva los enfoques que le son compatibles, asimismo siempre se considera los lineamientos institucionales derivados de los distintos niveles de jerarquía, y la visión general de los procesos educativos.

En consecuencia, la práctica es una plataforma en que intervienen los presupuestos teóricos y como resultantes nuevas formas de enseñanza aprendizaje trascendentales para la concreción en la aplicación de los saberes, en este caso resulta primordial puesto que se trata de

la formación en disciplinas que intervienen directamente en el campo laboral y que consecuentemente apuntan a contribuir a la sociedad.

A su vez Bernstein y Díaz (1985) citados por Estrada y Sánchez (2015), constatan que:

La práctica pedagógica permite la transmisión y adquisición del discurso pedagógico, con ello, se hace alusión a los procedimientos, prácticas y estrategias que regulan la interacción, la comunicación y el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela.

El discurso pedagógico consiste en que los docentes trasladan con su práctica formas o métodos de enseñanza, fundado en la interacción, la comunicación de las ideas y concepciones.

En apariencia esta práctica se lleva a cabo de manera autónoma, sin embargo, está atravesada desde los principios de poder y control y el sistema de reglas que regula la comunicación en el contexto. (Estrada y Sánchez, 2015, p. 14)

2.1.1 Práctica pedagógica en docentes

Restrepo y Campo citados por Barrero y Mejía (2005) manifiestan que la práctica pedagógica:

Es definida, como los modos de acción cotidiana ya sean intelectuales o materiales, prácticas en plural que responden a una lógica táctica mediante las cuales el docente configura su existencia como individuo y como comunidad aportando para desarrollar cultura en el contexto educativo. (Barrero y Mejía, 2005, p. 89).

La práctica pedagógica en los docentes no es algo separado del contexto ya que los docentes son sujetos que operan en su entorno a través del trabajo educativo y es un trabajo

cotidiano que tiene a su base esquemas teóricos y estos esquemas deben verse traducidos en práctica que toma valor cuando se tiene la intención de transformar el accionar.

Ortega (2005) citado por Estrada y Sánchez (2015) manifiestan que:

La práctica pedagógica se constituye en una relación simbólica de poder, es una relación de comunicación que se establece a través del lenguaje y no totalmente mediante la fuerza. Se trata de una comunicación entre agentes (profesor- alumno), que en ningún caso es simétrica.

Es el profesor quien tiene la autoridad pedagógica y quien mediante su discurso condiciona la recepción de la información, transformándola en reproducción de la formación. Que, por tanto, la práctica pedagógica recopila todo lo que el docente dice, sabe y hace, en el contexto del aula de clase.” (Estrada y Sánchez. 2015.pp. 13-14)

Algunos autores como Restrepo y Campo entre otros, consideran la importancia de asimilar una práctica pedagógica implícita y explícita, en nuestra realidad dinámica, en la sala de aula la cual los transporta a una hegemonía entre los diferentes actores, docentes, estudiantes, comunidad, aspectos culturales, políticos, religión, ideologías, estos que están incluidos en el tejido social entre otros, estos que no están aislados de la práctica pedagógica del docente, ya que la práctica pedagógica no se puede generar en un aspecto de coacción o más bien autoritaria que socave así un aspecto meramente forzosa de la pedagogía implementada con los estudiantes.

En este sentido la práctica pedagógica que se busca desarrollar en la realidad cotidiana de los sujetos en este caso estudiantes y docentes, es la de socializar e interactuar, concientizar y crear las condiciones de cultura educativa que prolifere sujetos críticos que formen conciencia de una realidad cambiante, entendemos que las prácticas pedagógicas son las variadas acciones que el docente ejecuta para permitir el proceso de formación armónico en el estudiante, tales como:

enseñar, comunicar, socializar experiencias, reflexionar desde la cotidianidad, evaluar los procesos cognitivos y aún, el relacionarse en la realidad cotidiana interna y externa de la sala de aula y su entorno social.

Acosta, Martínez y Ruíz (2017) expresan que:

La práctica pedagógica se concibe no solamente desde el ámbito netamente disciplinar, sino que recoge la esencia de la formación y la pedagogía. Entonces, aunque necesariamente la práctica está permeada por concepciones disciplinares, no puede dejar de lado otras tareas inherentes a la acción pedagógica porque dejaría en evidencia la imposibilidad de poder interpretar sus propios conceptos y los de sus estudiantes.

(Acosta, Martínez y Ruíz, 2017, p. 22)

En palabras de Zuluaga (2006) citada por Acosta, Martínez y Ruiz (2017):

El “maestro” como sujeto del saber llamado pedagogía, se relaciona con el conocimiento a través de la práctica pedagógica, comprendida ésta desde las acciones y mediaciones del docente en su contexto, permitiendo que el docente se configure a partir de las experiencias aplicadas a la práctica, en donde atienda no solamente al uso de la técnica para transmitir los conocimientos, sino que además reflexione continuamente sobre ésta.

Estas prácticas pedagógicas siempre deberían apuntar a aquellas experiencias cargadas de significado y sentido tanto personal como institucional y social, ligadas a la teoría pedagógica, sobre la cual el maestro debe reflexionar individual y colectivamente de manera permanente para convertirla en una verdadera práctica pedagógica. (Acosta, Martínez y Ruiz, 2017. pp. 33-34)

Desde los enfoques teóricos de, Acosta Martínez, Zuluaga y Ruiz, se logran hacer constar aspectos de gran relevancia en sus planteamientos, donde la práctica pedagógica puesta en

contexto por la figura del docente, debe generar condiciones de reflexión individual y colectiva en su contexto personal e institucional, con sus estudiantes y entornos culturales, es en este sentido que el maestro se convierte como un sujeto del saber llamado pedagogía en donde pone a disposición su experiencia en la práctica.

Restrepo (2004) enuncia esta relación al afirmar que “la pedagogía es un saber teórico que aspira a orientar la práctica pedagógica de los docentes y de todos los interesados en la educación como práctica” (Restrepo, 2004, p. 46)

Pretendiendo colocar en diálogo la teoría con la práctica, no para promover procesos de instrumentalización sino para reconstruirla y adaptarla al contexto de dichas prácticas, permitiendo que estas tengan repercusión no solamente en la sociedad sino en la reflexión que debe hacer el maestro sobre su quehacer. (Acosta, Martínez y Ruiz, 2017. p. 34)

“Las prácticas pedagógicas, entendidas como el quehacer del maestro dentro del contexto de la educación formal, implican una relación dinámica entre la teoría y la práctica, fruto de la reflexión consciente acerca del quehacer pedagógico por parte del docente.” (Carmona, 2015. p. 22)

De acuerdo con los aportes investigativos teóricos sobre la práctica pedagógica Acosta Martínez, Zuluaga entre otros, proporcionan aspectos de gran interés, se considera que la Práctica Pedagógica se hace presente en contextos institucionalizados, donde sus principales protagonistas son los educadores, en función de la enseñanza, y cuyo fin es la generación de saberes a partir de la interacción con el medio social.

En el logro de dicho fin, debe tenerse en cuenta la vinculación entre el conocimiento que posee el docente, que es obtenido durante su formación académica, con las expectativas de los estudiantes en relación con su aprendizaje, para promover un conocimiento que

responda a sus necesidades y a las exigencias del ámbito educativo.” (Carmona, 2015, p.33)

El quehacer diario de los maestros tiene que ver con la puesta en escena de sus saberes, de sus posturas políticas, culturales, sociales e ideológicas y todo ello confluye en el aula que es el lugar por excelencia en el cual los maestros adelantan sus prácticas pedagógicas. (Escobar Segura, 2016. p. 72).

“Los sujetos están condicionados por unos discursos que los ubican de formas particulares y que regulan sus formas de relación.” (Sarmiento, 2015. p. 29)

Históricamente la práctica pedagógica pasa por diferentes procesos de actualizaciones acorde a la realidad dinámica de la enseñanza aprendizaje a niveles institucionales, maestros y de hecho los mismos estudiantes, en donde los aportes investigativos sobre la práctica pedagógica de Restrepo, Carmona, Acosta Martínez, Zuluaga entre otros teóricos, inciden en la importancia de los conocimientos teóricos como bases fundamentales en su formación para poner en contexto su práctica misma en la implementación de sus saberes, como educador y de hecho sus posturas políticas, culturales, económicas, religiosas, sociales e ideológicas.

El maestro asume un rol fundamental, pues por un lado este debe responder a los ideales que impone la escuela, pero en este ejercicio de la práctica pedagógica se encuentra también con sus experiencias subjetivas que permiten o no la consecución de los ideales de los discursos oficiales y orienta la formación de los sujetos hacia lo propuesto por la escuela, o transforma las miradas del estudiante, resistiendo a los modelos impuestos. (Escobar Segura, 2016, p. 78)

De acuerdo a lo expuesto por Mario Díaz Villa, citado por Zúñiga (2018) “el término práctica pedagógica se refiere —a los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la

interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en el aula.” (Zúñiga, 2018, pp. 22-23)

En las prácticas pedagógicas el maestro comunica, enseña, produce, reproduce significados, enunciados (lo que ya ha sido dicho), se relaciona así mismo con el conocimiento, resume, evalúa, otorga permisos, recompensas, castigos; dejando ver al maestro como un sujeto autónomo en el aula; sin embargo, cuando se reflexiona sobre las condiciones de producción de sus enunciados, analizando la posición que puede llegar a ocupar en la práctica pedagógica se puede llegar a confirmar —la alienación de su palabra. (Zúñiga, 2018, p. 23)

Lo expuesto en los valiosos planteamientos teóricos basados explícitamente en la práctica pedagógica de Escobar Segura, Zúñiga, Díaz Villa, en donde se pone de manifiesto la realidad cotidiana de educador en este caso el maestro en su contexto dinámico, el cual se enfrenta a una realidad subjetiva de su práctica, en donde el maestro asume un rol imprescindible que es impuesto por la misma institución, en donde es preciso darle continuidad a los planes ya pre elaborados institucionalmente.

Es precisamente en estas facetas de la persona docente en donde pone a disponer de sus saberes en la práctica pedagógica en lo referente al tipo de planificación, estrategias, dinámicas internas y externas en la sala de aulas con los sujetos involucrados.

Y es que desde su posición como educador, como docente, dentro del proceso pedagógico, su palabra es tomada desde un orden simbólico, desde un sistema de producción de significados, principios de poder y control, asumiendo el control a partir de un sistema de reglas cuya finalidad principal es la regulación de la comunicación, —el monopolio de lo que puede ser dicho. De tal forma que la práctica pedagógica de acuerdo

a Díaz Villa, —proporciona los medios legítimos para la constitución de sujetos colectivos en las relaciones sociales o prácticas de interacción. (Zúñiga, 2018, pp. 23-24)

Es de asimilar la importancia de la aplicación de una buena práctica pedagógica por parte de la persona docente en este caso. El cual debe acumular una amplia formación epistemológica y de hecho esto concatenado a su experiencia docente en donde pone en relieve los saberes construidos con el devenir del tiempo en su relación laboral y personal como educador, en donde desarrolla una planificación de sus actividades o más bien un encuadre acorde a la realidad dinámica de sus entornos cotidianos académicos y sociales con los sujetos involucrados.

2.1.2 Práctica pedagógica como practica social del docente

Cabe analizar la relación entre la pedagogía y los modos sociales de formación, la práctica pedagógica también es considerada como una práctica social al considerarse como el espacio en donde intervienen múltiples subjetividades y juegos del lenguaje que constituyen un tipo de acción social específica en las diferentes culturas. Acosta, Martínez y Ruiz, 2017) enuncia al respecto citando a Zuluaga:

Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada, que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica, entonces dichas prácticas se establecen como instrumentos eficaces para la transformación de la sociedad que se fija unos propósitos de ciudadano, y que por medio de las instituciones educativas pretende materializar dichos propósitos. (Acosta, Martínez y Ruiz, 2017, p. 34)

Lo anterior significa que la práctica pedagógica tiene una correspondencia con el tipo de sociedad en la que se enmarca, adopta las características que le son definidas por la sociedad

para formar de una manera determinada a las personas lo cual a su vez responde a propósitos determinados en el aspecto económico, pero que puede ser utilizado para la mejora social.

“La Práctica Pedagógica se refiere entonces a una práctica social, situada al interior de un contexto (institucional, del sistema educativo y del sistema social) y atravesada por los ejes poder-saber, teoría-práctica, situacionalidad histórica y vida cotidiana.” (Carmona, 2015, p. 32)

Por lo tanto la práctica pedagógica es parte de un entramado de prácticas, en este caso prácticas que se desarrollan en espacios específicos del sistema educativo pero también del sistema social, ya que trasciende de los límites escolares pues se trata de la formación de las personas que se relacionan en otros espacios, como los espacios de poder o decisión, en la ciencia a través de los saberes y conocimientos, y que es parte del desarrollo histórico de las sociedades y hasta el nivel de la experiencia cotidiana de las personas.

Villalta y Palacios (2014) “La práctica cotidiana está influenciada por contingencias del contexto socio-espacial que no siempre pueden ser recogidas en el discurso que comúnmente se mueve en el campo de las explicaciones y las intenciones.” (Villalta y Palacios, 2014, p. 2)

Cabe mencionar que la práctica no está exclusivamente determinada por las teorías o corrientes en torno a esta ni por la percepción que tienen quienes la ejercen, hay factores objetivos que posiblemente no se consideran debidamente en el análisis.

Los sujetos, tanto docentes y estudiantes suelen tener una visión de la práctica pedagógica pero que se dificulta una visión de la totalidad y también porque hace falta avanzar hacia una autocrítica y una mayor conciencia del lugar que ocupan esas prácticas por lo que se menciona anteriormente que corresponden a un entramado social y que de algún modo los sujetos suelen únicamente reproducir esquemas ya establecidos para sus prácticas sin cuestionarla ni visualizar que pueden suceder rupturas.

2.1.3 Habilidades y saberes del docente en su práctica pedagógica

De acuerdo con Acosta, Martínez y Ruíz (2017)

A la hora de enfrentar la cotidianidad del aula el docente requiere otro tipo de habilidades para atender aspectos tales como: la resolución de conflictos, el dominio de grupo, la organización de aula, el manejo de población vulnerable, e inclusive la misma planeación de clase por segmentos y el manejo de ritmos de aprendizaje.” (Acosta, Martínez y Ruíz, 2017, p. 22)

Según Rivas, Perico y Chávez (2015):

Un docente debe de seguir los lineamientos educativos para diseñar la manera de enseñar y de evaluar a sus estudiantes, teniendo en cuenta los recursos que brindan las instituciones y el contexto económico y social que lo rodea. A partir de ese contexto se debe pensar para desarrollar las clases y es una función de la formación docente dirigir los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con los ambientes educativos. (Rivas, Perico y Chávez, 2015, p. 12).

La importancia según lo expuesto en los planteamientos anteriores los da la comprensión sobre la necesidad de una excelente formación académica en la persona docente y de hecho la incidencia que tienen al igual los entornos culturales, sociales y económicos implícitos e explícitos, ya que estos aspectos son de vital importancia para organizar y planificar.

Las habilidades y saberes, acordes a la realidad dinámica de los sujetos involucrados en una sala de aulas, habilidades las cuales logren generar una enseñanza aprendizaje acorde según la cotidianidad de los entornos de la institución educativa y sus involucrados.

En este sentido se trata de ser capaces como educadores en desarrollar clases con calidad de forma que los estudiantes aprendan y adquieran conocimientos pertinentes en sus facetas de aprendizajes.

De acuerdo con Acosta, Martínez y Ruíz (2017)

Es posible realizar un acercamiento al concepto de práctica pedagógica como la capacidad que tiene el docente en transformar el saber que posee (científico) al saber posible de ser enseñado, en el cual el docente realiza una despersonalización de su conocimiento de tal forma de que los educandos se apropien de él. (Acosta, Martínez y Ruíz, 2017, p. 32)

Pinto (2001) citado por Tovar y García (2014) manifiesta que:

La transformación de la práctica docente debe superar la mera instrumentación y debe remitirse a los fundamentos filosóficos y epistemológicos de la educación que han impuesto ciertas ideologías y ciertas prácticas asumidas de manera a-crítica, para buscar así una verdadera ruptura pedagógica dirigida hacia la construcción conjunta, responsable y transformadora del contexto regional. (Tovar y García, 2014, p. 3)

La realidad en la que se, es expuesta la práctica pedagógica en los diferentes ambientes es muy diversa, de hecho, en un primer momento, se enfrenta con vestigios de prácticas muy tradicionales que son imposiciones filosóficas y epistemológica, las cuales imposibilitan en cierta manera, las diferentes etapas de la vida docente, para desarrollar cambios en su entorno profesional como educador, el cual tiene a su vez el objetivo de transferir conocimientos a los involucrados.

Es por esta razón la importancia según los plantea Acosta, Martínez y Ruiz, entre otros, de romper con los aspectos tradicionales en lo referente a una práctica pedagógica asumidas de

manera a-crítica. Es por ello que tiene que incidir en una nueva forma de enseñanza, basada en una práctica transformadora de conocimiento científicos reflexivos, en donde los educandos se empoderen teóricamente y prácticamente en su formación.

Según expresan Rivas, Perico y Chávez (2015)

La práctica pedagógica es el medio en el cual el docente tiene conocimiento sobre el contexto escolar y su currículo, también, a partir de la práctica pedagógica se generan nuevas alternativas de enseñanza las cuales se adaptan al contexto de la institución y al contexto de la realidad social de los estudiantes, así a partir de sus saberes previos y sus métodos de enseñanza va a generar saber pedagógica. (Rivas, Perico y Chávez, 2015, p. 16)

“En el ejercicio de la práctica pedagógica se genera el saber, el cual le permite al sujeto encargado de la transmisión de conocimiento, tomar decisiones que intervienen en dicho contexto.” (Rivas, Perico y Chávez, 2015, p. 16)

Zuluaga citada por Duque (2009) plantea que “la práctica pedagógica se comprende como la modalidad de aprehensión de un saber y los elementos internos que la constituyen, individualizan y delimitan: la institución (norma), el sujeto (soporte) y el discurso (saber).” (Duque, 2009, p. 146)

Asimismo, expresa que “Zuluaga entiende el saber cómo un espacio bastante amplio que va más allá del conocimiento y que agrupa discursos de distinta índole (científicos y no científicos) y conocimientos de niveles diferentes.” (Duque, 2009. P.146)

Según los importantes aportes expuestos anteriormente por Rivas, Perico y Chávez entre otros. Consideran que la práctica pedagógica se comprende como la modalidad de aprehensión de un saber. Es decir, a partir de un conocimiento del contexto escolar y de hecho de su

currículo, un encuadre acorde a la realidad misma de la institución y los sujetos involucrados en su aprehensión del conocimiento.

En donde se pone en contexto por el educador los conocimientos científicos y no científicos, en el cual a partir de la práctica misma pedagógica se generan nuevas alternativas de enseñanza aprendizaje en los sujetos tanto estudiantes como el mismo educador, esto acorde a los contextos de la institución educativa y de hecho al contexto social de la realidad misma del educando.

Es así que una buena base pedagógica determinada por saberes, habilidades y de hecho la puesta en contexto de la investigación permanente, y con ello la práctica y experiencia docente, proliferarán un contexto favorable de conocimientos y contenidos adecuados epistemológicos acordes a la necesidad y realidad de los estudiantes.

2.1.4 Funciones cotidianas de la práctica pedagógica

De este modo, Rivas, Perico y Chávez (2015) consideran que “el docente tiene como función la de trabajar por la reconstrucción social desde los contextos educativos teniendo en cuenta que la educación es un proceso permanente que busca formar seres íntegros en conocimientos y valores.” (Rivas, Perico y Chávez, 2015, p. 13)

Dentro de las funciones consideradas por los autores plantean que el docente tiene una función social, no únicamente una función tendiente a la transferencia de conocimientos o a la acumulación memorística sino una formación con aspectos humanos y éticos.

Según Barrios y Ferreres (1999) citado por Duarte (2007) manifiesta algunas funciones de los docentes, estas son:

- “1. Principal actor como mediador de los procesos de enseñanza aprendizaje
2. Innovador de su práctica docente a través del desarrollo currículo.

3. Investigador en la acción, en un proceso de trabajo cooperativo.” (Duarte, 2007, p. 33)

En la práctica los actores juegan un rol específico, en este caso el autor expone que el docente es el principal actor como mediador de los procesos de enseñanza aprendizaje a diferencia de otras perspectivas que plantean al docente como único poseedor del conocimiento y ejecutor de determinada metodología de enseñanza.

Asimismo, otra función debe ser la de innovador de su práctica, en este caso el docente en su práctica no debe hacer siempre lo mismo, ni aplicar al pie de la letra los programas de estudio, ya que las realidades son cambiantes y estos pueden resultar desfasados.

Esto conlleva a que constantemente investigue su propia práctica, las necesidades de formación de sus estudiantes y otras experiencias con nuevos enfoques teóricos, ya que de esta forma puede obtener resultados que puede aplicar a su propia.

Zabala (2000) citado por Santiago y Trejo (2017), sobre las funciones que deben considerarse desde la planificación didáctica, las cuales son las siguientes:

- Planificar la actuación docente de una manera lo suficientemente flexible para permitir la adaptación a las necesidades de los alumnos en todo el proceso de enseñanza/aprendizaje.
 - Ayudarlos a encontrar sentido a lo que están haciendo para que conozcan lo que tiene que hacer, sientan que lo pueden hacer y les resulte interesante hacerlo.
 - Establecer retos y desafíos a su alcance que puedan ser superados con el esfuerzo y la ayuda necesarios.
 - Ofrecer ayudas adecuadas, en el proceso de construcción del alumno, a los progresos que experimenta y a los obstáculos con los que se encuentra.

- Establecer un ambiente y unas relaciones presididos por el respeto mutuo y por el sentido de confianza, que promuevan la autoestima y auto concepto. (Santiago y Trejo, 2017, pp. 38-39)

Otros autores establecen una serie de funciones en el momento de la planificación didáctica, una de estas es la de planificar de forma flexible, esto quiere decir que debe dejarse un margen para realizar los cambios que sean necesarios, otra función es de ayudar a encontrar sentido a lo que están haciendo, es decir que las experiencias de aprendizaje que planifiquen resulten significativas para los estudiantes, establecer retos y desafíos a su alcance, significa adecuar los problemas a resolver acorde a las necesidades y capacidades individuales, ofrecer ayudas adecuadas, es decir, estar a disponibilidad para orientar y guiarles en el proceso, establecer un ambiente y relaciones de respeto mutuo y confianza, función necesario para crear un ambiente óptimo.

2.1.5 Dinámica grupal propiciadas en la práctica pedagógica

Sobre el concepto dinámica grupal Yzunsa (1982) lo define de la siguiente manera:

Se refiere al resultado de la interacción de todos los factores que constituyen el grupo; estos factores pueden clasificarse en: individuales (la personalidad de cada miembro, sus experiencias, ideología, valores, expectativas); grupales (la constitución del grupo y los subgrupos, sus intenciones, su afectividad, su historia); instrumentales o metodológicos (la tarea a lograr, la temática y las técnicas); ambientales (sitio de trabajo, mobiliario, etc.); y contextuales: institucionales (tipo de escuela, organización, etc.) y sociales (situación política económica, etc.). (Yzunsa, 1982, p. 16)

Lo anterior expuesto sobre la dinámica grupal, se logra asemejar en diferentes aspectos, pues todo dependerá de la realidad o más bien de los contextos internos y externos, en los cuales

están sobreentendidos, los diferentes tipos o cualidades de grupos o sub grupos que tienen incidencia en la sala de aulas o ex aulas de la institución educativa.

Las pautas para determinar una buena aplicación de trabajos en los estudiantes dependerán en gran medida de la experiencia y preparación académica de hecho el empoderamiento epistemológico del docente facilitador para facilitar de manera acertada una enseñanza aprendizaje de calidad.

Santiago y Trejo (2017) expone:

El docente es el principal responsable de garantizar que las relaciones interactivas que surjan dentro del salón de clases, sean de beneficio al proceso de aprendizaje de los estudiantes. Puede visualizarse diferentes estilos de prácticas educativas, sin embargo, debe prevalecer aquella que promueva el desarrollo integral de los estudiantes, donde el docente, sea un facilitador, gestor y promotor del aprendizaje. (Santiago y Trejo, 2017, p. 38)

En este sentido la práctica pedagógica de los docentes facilitadores es una actividad sumamente dinámica, reflexiva, interactiva, inclusiva y solidaria que comprende los acontecimientos ocurridos entre la socialización maestro y estudiantes. En este sentido no se limita al concepto de docencia autoritaria, es decir le apuesta a un proceso cognoscitivo que logre expandirse, a los procesos pedagógicos que tienen lugar dentro y fuera del salón de clases, en donde educador y educandos cimientan aprendizajes significativos en su proceso de formación académica.

2.2 Ambientes de Aprendizaje

Duarte (2003) señala que el ambiente “se trata de una concepción activa que involucra al ser humano y por tanto contiene acciones pedagógicas en las que quienes aprenden están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción y sobre las de otros.” (Duarte, 2003, p. 99)

Se comprende el ambiente de aprendizaje como el conjunto de interacciones que se da entre los sujetos que aprenden con todo lo que los rodea y, por tanto, se constituye no solo en un espacio físico, sino que representa un espacio de acciones pedagógicas.

(Caballero y García, 2020, p. 20)

Lo importante en lo antes expuesto los ubica en un contexto en el cual, el ambiente de aprendizaje se basa en la naturaleza social del aprendizaje en los sujetos involucrados y a la vez fomenta activamente el aprendizaje colaborativo y cooperativo y bien organizado, es de asimilar muy objetivamente que estos aspectos son determinados por la realidad de las instituciones educativas, su infraestructura mobiliarios y equipos tecnológicos, materiales didáctico pedagógicos y de hecho sus entornos sociales, económicos, culturales, ideológicos, políticos y religión, estos aspectos podrán determinar en gran medida la calidad de los ambientes de aprendizajes.

“Los ambientes de aprendizaje fueron concebidos originalmente como: todos aquellos elementos físico sensoriales, tales como la luz, el color, el sonido, el espacio, el mobiliario, etc., que caracterizan el lugar donde un estudiante ha de realizar su aprendizaje.” (Caballero y García, 2020, pp. 53-54)

Paredes y Sanabria (2015) citados por Caballero y García (2020) exponen que “los ambientes de aprendizaje no se limitan a las condiciones materiales o relaciones interpersonales

básicas entre los actores del proceso educativo. Este se instaura en las dinámicas que constituyen dicho proceso.” (Caballero y García, 2020, p. 54)

Paredes y Sanabria, (2015) citados por Caballero y García (2020) afirman que:

Para que estos ambientes de aprendizaje potencialicen la práctica pedagógica, se hace necesario que la labor del docente en el salón de clases debe ser organizada y estimulante, favorecer el trabajo colaborativo, la autonomía, desarrollar habilidades de pensamiento crítico, así como favorecer la aplicación de nuevos conocimientos. (Caballero y García, 2020, p. 54)

El ambiente de aprendizaje, es de asimilar, según planteamientos teóricos expuestos anteriormente, en los cuales se deben cumplir ciertos aspectos como espacios físicos adecuados, no tener muchos distractores que interrumpan los procesos de enseñanza aprendizaje, y de hecho que no impacte de forma muy sensible en las diferencias individuales o grupales entre los estudiantes.

Los estudiantes difieren en muchos aspectos fundamentales, como la asimilación del aprendizaje en lo referente a los conocimientos previos, o nivel del aprendizaje adquirido en años anteriores, en este sentido los estudiantes dependerán en gran medida de la capacidad didáctica pedagógica y habilidades, estrategias y un excelente carisma del docente facilitador con los sujetos involucrados para alcanzar los objetivos propuestos en su planificación y a si potenciar los conocimientos previos, creando en ellos un aprendizaje significativo donde los educandos sean los propios en construir pensamientos críticos de transformación.

El enfoque pedagógico de la teoría socio-cultural de Vigotsky (1988), postula que el desarrollo del aprendizaje es un fenómeno que ocurre de fuera hacia dentro de la persona

y que el ambiente influye desde el primer momento como un motor que lo impulsa.

(Caballero y García, 2020, p. 55)

El ambiente de aprendizaje parte o responde a unas características culturales e históricas de las comunidades ya que se debe tener en cuenta estos aspectos importantes, Benjumea (2019) citado por Caballero y García (2020), afirma que “la incidencia, dado que los proyectos interdisciplinarios se abordan para dos cosas fundamentales: la primera, aprender y la segunda, incidir.” (Caballero y García, 2020, p. 63)

Por otro lado, según Rodríguez Vite (2014), citado por Ortíz, Ruíz y Guamán (2019) Corresponde a los espacios en donde se desarrollan las actividades de aprendizaje, se definen tres tipos: áulico, real y virtual. En el primero, las actividades de enseñanza-aprendizaje se desarrollan en el salón de clase; el ambiente real: un laboratorio, una empresa, clínica, biblioteca, áreas verdes; en éstos ha de constatarse la aplicación de los conocimientos y habilidades adquiridas, incluyendo también la práctica de actitudes y valores, en el caso de los ambientes virtuales han de crearse con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.” (Caballero y García, 2020, p.5)

De acuerdo con Sauv e, (1994) citado por Duarte J. (2007) “el ambiente de aprendizaje se concibe como un espacio de construcción significativa de la cultura.” (Duarte, 2007, p. 22)

Partimos que un ambiente de aprendizaje se debe pensar como un espacio en el cual se dan distintas interacciones entre los sujetos, es decir, alumnos, docentes, directores, padres de familia, comunidad y todos los elementos de un sistema de aprendizaje activo, razón por la cual los ambientes de aprendizaje se consideran como un espacio activo en el cual se mezclan los seres humanos y su contexto dinámico.

De hecho, las acciones de los docentes facilitadores con una aplicación didáctica pedagógica esto concatenado con un conjunto de saberes, que son mediadores en la interacción de factores biológicos, físicos, psicosociales, culturales, morales, éticos, que inciden en las aulas adecuadas, áreas que propicien el contacto con la naturaleza, la incidencia en la implementación de tecnologías de la información y de hecho la comunicación e intercambios de conocimientos teóricos e experimentales en su faceta de la práctica, bajo la modalidad virtual y presencial, que logren construir una sinergia entre la institución educativa su filosofía, sus entornos cotidianos externos e internos.

Sin embargo, expone Correa (2008):

Lo que constituye un ambiente de aprendizaje está más allá de los espacios físicos o virtuales. Está en lo que entendemos por educación, por hombre, por formación; en estos ambientes de aprendizaje no son sólo los espacios físicos, las herramientas utilizadas y la distribución de tiempos; también la postura filosófica con relación a la educación de los individuos vinculada a la concepción de institución. La claridad sobre la visión institucional es una guía en la construcción de ambientes de aprendizaje. (Correa, 2008, p. 6)

De acuerdo con Zelaya (2019) “son las circunstancias que permiten que el aprendiz cumpla con algún objetivo educativo, es decir, que logre aprender.” (Zelaya, 2019, p. 3)

Asimismo, Zelaya cita a Galvis (1992) manifestando que:

El ambiente de aprendizaje es condición necesaria para aprender, sin embargo, no es lo que hace que uno aprenda, es indispensable y valiosa, mas no suficiente; la actividad que realice el aprendiz durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y las acciones pedagógicas que intervengan en él son las que le permiten aprender. (Zelaya, 2019, p. 3)

De hecho, las construcciones de los ambientes de aprendizaje pudiesen contar con los diversos aspectos tanto materiales, físicos, al igual a una solvencia en lo referente a los aspectos económicos, pero si no se logra dimensionar la incidencia de la educación en sus dimensiones holísticas, humanistas, éticas, morales y de hecho las acciones pedagógicas son las que le permitirán crear una enseñanza aprendizaje que les permita a los educandos construir conocimientos.

Si la institución educativa no logra asimilar dentro de su planificación lo antes expuesto estos no tendrán efecto en la claridad sobre la visión institucional y de hecho en la construcción de ambientes de aprendizaje.

El ambiente de aprendizaje se constituye a partir de las dinámicas establecidas en los procesos educativos que involucran acciones, experiencias, vivencias de cada uno de los actores que hacen parte de las comunidades educativas; actitudes, condiciones materiales y socio afectivas, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa. (Zelaya, 2019, p. 23)

Se trata de propiciar un ambiente que posibilite la comunicación y el encuentro con las personas, dar lugar a materiales y actividades que estimulen la curiosidad, la capacidad creadora y el diálogo, y donde se permita la expresión libre de las ideas, intereses, necesidades y estados de ánimo de todos y sin excepción, en una relación ecológica con la cultura y la sociedad en general. (Duarte, 2003. P. 105)

Partimos de los planteamientos sobre que el ambiente de aprendizaje se constituye a partir de las dinámicas establecidas en los procesos educativos que involucran acciones, experiencias, vivencias de cada uno de los actores que hacen parte de las comunidades

educativas y de hecho la participación de actores como docentes, estudiantes, directores, personal administrativo, padres de familia, comunidad entre otros.

Como se expone en enunciados anteriores, la comunicación proporciona el punto de partida para la creación de ambientes pacíficos en la enseñanza aprendizaje, sin embargo se debe tener en cuenta que el proceso de aprendizaje incluye varios aspectos, que para que un alumno adquiera un aprendizaje exitoso y significativo, se debe tener en cuenta el clima del aula, es decir, que influyen factores afectivos, el ser aceptado por sus compañeros, el docente facilitador y de hecho la institución misma, esto permitirán al estudiante sentirse muy seguro y dinámico.

CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Método de Investigación

El desarrollo de la investigación se basó en el método cualitativo en el cual se busca describir, comprender e interpretar el análisis de la práctica pedagógica desarrollada en los ambientes de aprendizaje, de los docentes y egresados en la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior.

En este sentido la investigación se centró en la comprensión del análisis de la práctica pedagógica desarrollada en los ambientes de aprendizaje desde la percepción de los diferentes participantes, docentes y egresados de la Maestría promoción 2019, lo cual conllevó a conocer los diferentes abordajes de los docentes expertos en el área en investigación, la importancia de la aprehensión de las percepciones de cada uno de los participantes en sus intervenciones, discusiones, vivencias obtenidas a nivel individual y grupal, en el desarrollo del proceso de su formación en posgrado, en esta razón todos estos aspectos logran concatenar el carácter de la práctica pedagógica.

Es así que la comprensión de cada una de las experiencias, sentimientos, percepciones y sus consideraciones resultantes en la investigación del fenómeno analizado es basado en las realidades cotidianas de los sujetos en estudio.

La investigación cualitativa se orienta a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales.

Estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas.

Taylor y Bogdan (1986), sintetizan los criterios definatorios de los estudios cualitativos de la siguiente manera:

1.- La investigación cualitativa es inductiva: Así, los investigadores:

- Comprenden y desarrollan conceptos partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar hipótesis o teorías preconcebidas.
- Siguen un diseño de investigación flexible.
- Comienzan un estudio con interrogantes vagamente formulados.

2.- Entiende el contexto y a las personas bajo una perspectiva holística:

- Las personas, los contextos o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.
- Estudia a las personas en el contexto de su pasado y en las situaciones en las que se hallan.

3.- Es sensible a los efectos que el investigador causa a las personas que son el objeto de su estudio:

- Interactúan con los informantes de un modo natural. Aunque no pueden eliminar su influencia en las personas que estudian, tratan de controlarla y reducirla al mínimo. En la observación tratan de no interferir en la estructura; en las entrevistas en profundidad, siguen el modelo de una conversación normal, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas.

4.- El investigador cualitativo trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas:

- Trata de identificarse con las personas que estudia para comprender cómo experimentan la realidad. Busca aprehender el proceso interpretativo permaneciendo distanciado como un observador objetivo y rechazando el papel de unidad actuante.

5.- El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones:

- Ha de ver las cosas como si ocurrieran por primera vez, nada se ha de dar por sobrentendido.

6.- Todas las perspectivas son valiosas:

- No se busca “la verdad o la moralidad”, sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas.

7.- Los métodos cualitativos son humanistas:

- Los métodos con los que se estudia a las personas influyen en cómo se las ve. Si reducimos las palabras y los actos a ecuaciones estadísticas, se pierde el aspecto humano. El estudio cualitativo permite conocer el aspecto personal, la vida interior, las perspectivas, creencias, conceptos..., éxitos y fracasos, la lucha moral, los esfuerzos...

8.- Los estudios cualitativos dan énfasis a la validez de la investigación:

- Aseguran un estrecho ajuste entre los datos y lo que realmente la gente hace y dice. Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándoles hablar sobre lo que tienen en mente, y viendo los documentos que producen, el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo, no filtrado por 9 conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias.

- Subrayan la validez, frente a los cuantitativos que hacen hincapié en la confiabilidad y reproductividad de la investigación. El estudio cualitativo es una

investigación sistemática y rigurosa, no estandarizada, que controla los datos que registra. No obstante, al pretender producir estudios válidos del mundo real no es posible lograr una confiabilidad perfecta.

9.- Todos los contextos y personas son potenciales ámbitos de estudio:

- Todos los contextos y personas son a la vez similares y únicos. Son similares en el sentido que entre cualquier escenario o grupo de personas se pueden encontrar algunos procesos sociales de tipo general. Son únicos por cuanto que en cada escenario o a través de cada informante se puede estudiar de mejor modo algún aspecto.

10.- La investigación cualitativa es un arte:

- La investigación cualitativa es flexible en cuanto al modo de conducir los estudios. Se siguen lineamientos orientadores, pero no reglas. Los métodos están al servicio del investigador; el investigador no está supeditado a un procedimiento o técnica.

(Taylor y Bogdan, 1986, pp. 7-9)

3.2 Tipo de investigación

La investigación se realizó bajo el tipo fenomenológico, con el objetivo de identificar y comprender las percepciones de los sujetos quienes a raíz de sus propias prácticas y vivencias logran concatenar una sinergia en la comprensión y análisis de la práctica pedagógica desarrollada en los ambientes de aprendizaje de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior.

En este sentido partimos en la búsqueda de la comprensión del fenómeno desde el involucramiento de los participantes en el desarrollo de la investigación, en la identificación de sus sentimientos, infortunios en la faceta de su formación profesional. En este mismo contexto la

utilización del enfoque hermenéutico, esto con la finalidad de interpretar las diferentes percepciones o puntos de vista de los sujetos involucrados.

“La fenomenología busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, lo importante es aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia.” (Gómez, Flores y Jiménez, 1996, pp. 17-18)

3.3 Población o sujetos de la Investigación

En el presente trabajo se ha identificado como sujetos de investigación a los actores principales del proceso educativo, en este caso docentes coordinadores de módulo y estudiantes, es así que se seleccionó a una muestra representativa de acuerdo a los criterios de experiencia y practica de los sujetos, es por ello que se consideró al grupo de estudiantes egresados en el año 2019 y a los docentes facilitadores de dicho grupo de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior.

El grupo en su totalidad constaba de 21 maestrantes, una característica del grupo es que eran profesionales de diferentes disciplinas como Sociología, Agronomía, Matemática, Contaduría Pública, Ciencias Jurídicas, Ciencias de la Educación, Laboratorio Clínico, Ingeniería en Sistemas y Redes Informáticas, etc., en ese sentido, de la totalidad del grupo se seleccionaron 11 informantes clave, considerando como criterios de selección la de experiencia y práctica, diversidad de perspectivas y la amplitud de conocimientos y saberes de dichos actores.

Asimismo, se seleccionó a 3 docentes facilitadores del proceso formativo, quienes coordinaron en distintos momentos los módulos impartidos en la Maestría.

Tabla 1*Informantes clave seleccionados*

N° Participantes	Rol	Rango de Edad	Profesión o especialidades	Mujeres	Hombres
11	Estudiantes	De 30 a 45 años	Sociología. Agronomía. Matemática. Contaduría Pública. Ciencias Jurídicas. Ciencias de la Educación. Laboratorio Clínico. Ingeniería en Informática.	9	2
3	Docentes	De 45 años a más.	Ciencias Sociales, Educación, Ingeniería en Sistemas.	2	1

3.4 Técnicas de Investigación

En la presente investigación se recurrió a la técnica de la entrevista semiestructurada, sin embargo, hubo ciertas variantes a la técnica ya que debido a las condiciones sanitarias por COVID 19 se estableció realizarla de forma virtual y no presencial.

Sobre dicha técnica Rodríguez, Gil y García (1999) consideran que "la entrevista es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado" (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 165).

Mary E. Brenner (2006) citada por Rodríguez (s.f.) define la entrevista como el “procedimiento mediante el que se intenta comprender a los informantes en sus propios términos y cómo interpretan sus propias vidas, experiencias y procesos cognitivos” (Rodríguez, (s.f.), p. 12).

El entrevistador realiza su labor siguiendo una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a ésta (el instrumento prescribe qué cuestiones se preguntarán y en qué orden).

“Las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información.” (Sampieri, 2014, p. 403)

3.5 Instrumentos de Recolección de Datos

En la implementación del instrumento puesto en contexto para obtención de información proporcionada por los informantes claves en la investigación fue la guía de entrevista semiestructurada, la cual permitió desarrollar preguntas abiertas a los informantes relacionando las diferentes categorías con otras sobre la temática en este sentido se crearon las condiciones para que los sujetos entrevistados pudiesen expresar sus opiniones, percepciones y sentimientos sobre cada una de las interrogantes las cuales aunaron a fortalecer la investigación.

En este sentido partimos con la aplicación de los instrumentos en cada una de las entrevistas a 11 estudiantes egresados de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior año 2019 y 3 docentes facilitadores. Previamente se elaboró, revisó y corrigió el instrumento dirigido a docentes y el instrumento dirigido a estudiantes egresados, dichas observaciones y correcciones las realizó la asesora del trabajo de tesis para una vez superados fuesen enviados a cada uno de los informantes claves.

Es así como el instrumento usado consiste en guías de preguntas, las cuales fueron elaboradas de acuerdo a las categorías establecidas previamente, definiendo los aspectos de interés a preguntar, dichos instrumentos también se adaptaron a los sujetos a quienes se dirigió, es decir docentes y estudiantes, así mismo, las preguntas tienen la característica de ser abiertas, dejando a su vez la posibilidad de incorporar preguntas de ser necesario durante la entrevista.

3.6 Plan de Análisis

- Se analizó y elaboró como equipo de trabajo investigador el instrumento de la guía de entrevista semiestructurada entregada a cada uno de los informantes claves, siguiendo cada una de las categorías establecidas en el desarrollo teórico de la investigación con anterioridad.
- En un primer momento partimos como equipo investigador en realizar el envío previo para solicitar su colaboración como informantes claves, por la modalidad de correo electrónico y en plataforma google Meet a cada uno de ellos.
- Se crearon los ambientes pertinentes para establecer la reunión con cada uno de los informantes claves, para establecer la aplicación de la entrevista semiestructurada, se inició en un primer momento con las entrevistas de forma individual con los docentes facilitadores y posteriormente con los estudiantes egresados año 2019.
- En el desarrollo de las sesiones virtuales se interactuaron y analizaron cada una de la interrogante y sus categorías a nivel de informantes claves y equipo investigador.
- Cada una de las entrevistas se optó por su respectiva grabación, utilizando la herramienta multimedia de uso educativo Google Meet y aplicación de apoyo, dicho acceso fue posible por el uso de correo institucional y personal.
- Como equipo investigador partimos del acuerdo en la ventaja de la herramienta Google Meet y de aplicaciones de apoyo, ya que las reuniones no tienen un tiempo preestablecido

para su finalización el tiempo es indefinido, al igual por su integración con el correo y la facilidad para programarlas desde Google calendar, esto permitió programar las entrevistas con los informantes claves con anticipación, al igual el sistema permitió la vista en galería, donde usuarios pudieron visualizar sus rostros en forma simultánea, lo que permitió ver las emociones o gestos de entrevistados..

- Como equipo investigador y nuestra asesora, se partió en una misma sinergia, que por razones de estar como sociedad salvadoreña y de hecho a nivel mundial en una pandemia de carácter sanitaria como lo es el Covid 19, se imposibilitaba crear las debidas condiciones presenciales para efectuar cada una de las entrevistas a los participantes tanto estudiantes egresados año 2019, como docentes facilitadores de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior. Es por esta razón que se optó por la aplicación de la herramienta Google Meet, para realizar cada una de las entrevistas.

- La información obtenida en cada una de las entrevistas fue analizada y digitalizada por el equipo de trabajo investigador

3.7 Resultados

Una vez recabada la información de los informantes claves se procedió a sistematizar los resultados en matrices, en los cuales se contrastan y comparan las diferentes perspectivas de los sujetos de investigación, así como a proceder con las reconstrucciones de las categorías teóricas iniciales que se toman como referencia.

Por lo mencionado, se logró enriquecer y posibilitar la construcción de teoría desde la situación particular ante el problema en investigación. Asimismo, se muestran los hallazgos obtenidos del proceso de la investigación.

CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

4.1 Análisis e Interpretación Cualitativa de la Información Obtenida de los maestrantes egresados maestría en profesionalización de la docencia superior año 2019

4.1.1 Categoría 1: PRÁCTICA PEDAGÓGICA

1. Desde su experiencia ¿Cuál es la impresión que tiene de las prácticas pedagógicas de los docentes de la MPDS?

Aporte de Maestranes de la Maestría

Maestrante 1:

“Lo que se pudo apreciar es que, no todos los docentes realizan su práctica conforme a lo establecido en el plan de estudios, muchos llegan a improvisar y se puede notar la falta de interés por mejorar.”

(A.G. Bermúdez, Entrevista, 25 de noviembre, 2021)

Maestrante 2:

“No hay mucha innovación, es la misma educación tradicional dicha de otra forma.”

(D. J. Alvarenga, Entrevista, 25 de noviembre, 2021)

Maestrante 3:

“Considero que después de recibir las clases de la maestría las prácticas pedagógicas cambian porque tienes otra perspectiva de cómo impartir clases de una forma más abierta de forma horizontal y no vertical. En cuanto a los docentes que me impartieron clases, algunos estaban bien ubicados con la filosofía y la visión de trabajo grupal que plantea la maestría y otros solo daban la clase de la forma que era más fácil.”

(L. M. Vides. Entrevista, 26 de noviembre, 2021)

Maestrante 4:

Análisis e interpretación

A partir de lo manifestado por los maestrantes en cuanto al tipo de práctica pedagógica, podemos observar que algunos coinciden en que hay discrepancia entre la práctica pedagógica de los docentes y la filosofía del plan de estudio de la carrera enfocada al aprendizaje grupal, aun cuando la mayoría manejaba considerablemente los fundamentos teóricos, se ofrecía la misma educación tradicional, por lo que no hubo innovación, ni cambio alguno en comparación a las prácticas que casi de manera generalizada sucede en pregrado, se caracterizó también por la improvisación de parte de algunos docentes en el desarrollo de las sesiones, era notable el desinterés por mejorar ya que no se observaba esfuerzo en planificar la clase, ni en la actualización de la bibliografía, a pesar de ello, hay algunos maestrantes que consideran que hubo prácticas docentes que comprendían y se apegaban a la concepción teórica de la maestría principalmente en los primeros módulos.

“Que no cuentan con el apoyo institucional suficiente para realizarlas de manera más eficiente, desde el enfoque de proyección social.”

(B. C. Lara. Entrevista, 06 de diciembre, 2021)

Maestrante 5:

“Para algunos docentes que desarrollaron buenas prácticas pedagógicas, dejando un proceso de formación que nos ayudó a enfocarnos con la maestría.”

(M. de P. Olivares. Entrevista, 15 de diciembre, 2021)

Maestrante 6:

“Las prácticas pedagógicas no fueron acciones variadas que el docente ejecuto para permitir que el proceso de formación fuera integral en los maestrantes a pesar que había una multidisciplinariedad de carreras las cuales podían propiciar el aprendizaje colaborativo. En cuanto a la evaluación de los procesos cognitivos con la mayoría de docentes hizo falta porque se evidencio mayormente una evaluación sumativa.”

(M. Y. Benítez. Entrevista, 16 de diciembre, 2021)

Maestrante 7:

“La impresión es que no se terminó de entender el fundamento de la enseñanza modular como fundamento del programa de estudios de la maestría y su idea de ir contra el fraccionamiento del conocimiento. Los docentes, llegan a ejercer docencia con altos matices de tradicionalismos.”

(O. Pineda. Entrevista, 07 de febrero, 2022)

Maestrante 10:

“La mayoría de los docentes tuvieron en si un buen desempeño pero tal vez no tan apegado al sentido de la maestría que era un sentido modular, esa es la parte que nos preocupa porque a veces era como en un sentido tradicional, no tanto como modular como lo habíamos esperado, tal vez en los primeros módulos lo vimos más apegado a ese enfoque modular, que era el enfoque de la maestría, entonces por esa parte siento que hizo falta esa práctica pedagógica más enfocada a lo que es el curriculum nacional que es socialmente comprometido, con aquello que es humanista, con

Por otro lado, se señala cierta incoherencia entre la práctica y el plan de estudios debido a la incomprensión de los fundamentos de este, así mismo, un factor determinante fue el nulo apoyo institucional e incluso que la Universidad de El Salvador no tenía contemplado institucionalmente el enfoque modular y se mantenían los mismos requerimientos oficiales para la acreditación y aprobación de módulos, lo cual ejercía un condicionamiento en la práctica de los docentes, y se manifestaba también un abordaje del conocimiento de forma fragmentada, el uso del libro o dossier como herramienta primordial, se careció de la aplicación efectiva de la investigación acción.

Entre otros factores identificados respecto a la variabilidad de prácticas observadas se encuentra el nivel académico de los docentes, algunos con un nivel de maestría, otros con doctorado, así mismo el proceso de selección y contratación de la planta docente de la cual se cuestiona la idoneidad.

la parte del constructivismo, entonces siento que fue más enfocado a la parte tradicional, por ese lado, no todos los docentes fueron así, pero en su mayoría fue un enfoque tradicional, conductista.”
(M. C. Ayala, Entrevista, 06 de febrero, 2022)

Maestrante 11:

“Yo creo que tuvimos diversidad de docentes, habían unos que tenían una práctica docente desde hace mucho tiempo y otros que tenían como las dos partes, un trabajo de oficina pero que también habían tenido práctica docente no tan permanente pero si la tenían, yo considero que dentro de esa gama de docentes, en su diversidad hubo aprendizaje, dieron conocimientos que ya en la práctica docente por ejemplo en mi caso que yo ejecuto si los pude llevar o los llevo mejor dicho a cabo, pero también a partir de las experiencias que yo he vivido, puedo decir que varios de los maestros que tuvimos no planificaban sus clases...” “...otra de las cosas es que como se tenía el plan de estudios de la maestría, yo creo que se apegaron demasiado a la bibliografía que mencionaba el plan de estudios y como que no se actualizaron mucho...”

(L. Y. Cruz. Entrevista, 04 de febrero, 2022)

2. A partir del proceso de aprendizaje en el ambiente virtual y presencial de la MPDS ¿Qué tipos de prácticas observó que fueron desarrolladas por los docentes?

Aporte de Maestranes de la Maestría**Maestrante 1:**

“No todos los docentes realizaron encuentros virtuales, pero algunos solo utilizaron el foro y recepción de tareas/guías.”

(A.G. Bermúdez, Entrevista, 25 de noviembre, 2021)

Maestrante 2:

“Las basadas en grupos de aprendizaje.”

(D. J. Alvarenga, Entrevista, 25 de noviembre, 2021)

Maestrante 3:

“Hay diferentes prácticas dependiendo del docente, unas son tradicionales y otras más enfocadas en el trabajo de grupo y el aprendizaje de grupo, la gran mayoría lo hace de la forma tradicional, la visión de la maestría de queda en teoría.”

(L. M. Vides. Entrevista, 26 de noviembre, 2021)

Maestrante 4:

“Realización de foros virtuales a través de la plataforma institucional Exposiciones y Discusiones.”

(B. C. Lara. Entrevista, 06 de diciembre, 2021)

Maestrante 5:

“Algunas de las prácticas fue evaluar los procesos cognitivos en cada uno de nosotros.”

(M. de P. Olivares. Entrevista, 15 de diciembre, 2021)

Análisis e interpretación

En el aspecto de la virtualidad se identificó en primer lugar que no todos los docentes generaron este tipo de experiencia, y quienes, si lo hicieron, crearon espacios como foros virtuales en la plataforma institucional que se realizaron para mantener la interacción en los momentos en que no había encuentro presencial, además de la recepción de tareas y guías por ese mismo medio.

Respecto a la valoración sobre este tipo de ambientes se considera que la virtualidad debe ser algo complementario, implementándose en situaciones excepcionales, y se resalta que, de acuerdo con el precepto de la maestría la construcción del conocimiento se da a través de la interacción de las personas, por lo que el ambiente presencial es el más propicio, en ningún momento sustituía las jornadas presenciales. Aunado a esto, el desuso de la virtualidad no debería considerarse como desfase en la formación, como lo plantea el enfoque de la tecnología educativa.

Se identificaron algunas prácticas donde se utilizaban durante el proceso, experiencias de aprendizaje a través de exposiciones, discusiones, clase expositiva, diario paralelo, aplicación de investigación- acción, trabajos individuales, trabajos en grupo, estas dos últimas formas se llevaron a cabo en modalidad virtual y presencial.

Maestrante 6:

“Algunos implementaron practicas constructivistas en otros casos se dio practicas muy tradicionales porque prevaleció la clase expositiva.”

(M. Y. Benítez. Entrevista, 16 de diciembre, 2021)

Maestrante 7:

No se tuvieron experiencias en la virtualidad, sin embargo, de forma presencial se acudió a -
Clase expositiva

- Diario paralelo
- Aplicación de la metodología de investigación-acción.

(O. Pineda. Entrevista, 07 de febrero, 2022)

Maestrante 8:

“...la presencialidad juega un papel fundamental, entonces, dentro de la maestría...se desarrollaban espacios virtuales para el tema de los foros que era como un espacio para mantener la interacción dentro del grupo de aprendizaje en los momentos durante los periodos de tiempo en que no nos encontrábamos, para el caso de los días que no asistíamos a la formación y que durante ese lapso de tiempo previo a las jornadas presenciales pudiéramos mantener la interacción dentro del grupo, entonces servía de complementariedad, pero en ningún momento sustituía las jornadas presenciales en este caso, entonces la virtualidad apoyaba, el problema que suele darse es cuando la virtualidad se convierte en lo central y empieza a sustituir lo presencial...yo creo que el tema de la virtualidad, inclusive la participación de los foros que era a través de aportaciones escritas, la parte textual no logra como impregnar sobre otros rasgos, por ejemplo el tema de cuáles son las impresiones, el tema del lenguaje verbal, la parte gestual, que se utiliza al momento de exponer que también es una carga cognitiva que se da para la persona que recibe la información y también comprender un poco más desde que posición se dan ciertas afirmaciones o se objeta algunos planteamientos.”

(J. A. Flores. Entrevista, 14 julio, 2022)

Maestrante 9:

“...fueron prácticas que desde nuestro punto de vista pudieron haber sido constructivistas, pudieron ser críticas porque tratábamos de llevarlo a una realidad concreta pero no salíamos de cuatro paredes...”, “lo que prevaleció fue la figura del maestro indistintamente que nosotros pasásemos dos, tres horas debatiendo acerca de un tema con nuestras propias experiencias pero no logramos transformar ni construir a partir de esos análisis, distinto hubiese sido que desde nuestras propias reflexiones y desde nuestros propios espacios hubiésemos logrado generar una experiencia de investigación acción...”, “entonces para mí la práctica sigue siendo un ejercicio más tradicionalista, o sea, fueron prácticas que desde la teoría se intentaron como maquillar que realmente eran algo más de transformación, algo más socio crítico, pero lo que seguimos viendo fue tradicionalismo, fue repetición, teníamos compañeros cuyas especialidades no eran la docencia y tuvieron que meterse de lleno a los dossier a trabajar a base del documento y sumergirse en una experiencia en donde la realidad educativa era el punto de origen para el análisis nunca lo logramos...”, “una práctica donde lo que prevaleció fue una práctica constructivista donde el docente guio...”

(L. Rodríguez. Entrevista, 03 de febrero, 2022)

Maestrante 10:

...“tuvimos más que todo presencial, así virtual solo teníamos algunas tareas en plataforma, pero las prácticas que se observaron pues eran como de tipo expositivas, habían también trabajos individuales, trabajos en grupo y trabajos en forma en plenaria digámoslo así de todo el grupo que exponíamos cuáles eran los aprendizajes adquiridos, ya en la plataforma lo que se hacía pues era dejar una tarea, un ensayo, un resumen y se subía a la plataforma, eso era en la mayoría de casos en los que teníamos tarea en plataforma, pero también habían otros casos en el que no solo se subía la tarea sino que también se tenía que comentar cuál había sido el aporte de otros compañeros, si estábamos de acuerdo o no estábamos de acuerdo y por qué, en ese sentido siento que era un poco más productivo porque había un proceso de reflexión del pensamiento y opinión de otras personas y eso enriquece el conocimiento, no era tanto como solo subir una

tarea y pues hasta ahí, sino que había un proceso de reflexión, un proceso de crítica constructiva acerca del trabajo de otros y también nos hacía reflexionar acerca de nuestros propios aportes, qué tan buenos eran o si se necesitaban mejorarse..”

(M. C. Ayala, Entrevista, 06 de febrero, 2022)

Maestrante 11:

“...yo creo que igual hubieron docentes que se pensaba de que dentro de la virtualidad lo que tenía que trabajarse por ejemplo era que se yo algunas entregas de tareas o algún foro por ejemplo, más bien quizás no se tenía como claridad de cómo iba a ser esa secuencia didáctica, pero sin embargo yo considero que si en efecto se trató la manera por ejemplo de manejar una plataforma...” , “trabajamos dos días presenciales y el último virtual, pero se trataba esa secuencia y se veía como la obligatoriedad del foro, de responder el foro, pero yo creo que en la virtualidad no es tanto solamente trabajar foros sino que es más un proceso de auto aprendizaje, o sea, ahí se tiene que trabajar por ejemplo el aula invertida o construir por ejemplo una red de docentes, que eso es algo muy interesante y muy importante que se ha generado desde hace mucho tiempo, pero como que ahora más con esto de la pandemia por ejemplo se ha venido generando muy fuerte, que consiste en que ya que nosotros éramos un grupo bastante multidisciplinario, que desde esa multidisciplinariedad viéramos el enfoque de la docencia, o sea, cómo pudiésemos abordar algunos temas desde la perspectiva de cada uno de los enfoques de las disciplinas que nosotros manejábamos, entonces, quizás la parte de la virtualidad no se miraba como tan importante, nunca se pensó por ejemplo manejar Meet, videoconferencias, o sea trabajar la parte sincrónica y asincrónica pues eso no se pudo, o sea si lo trabajamos indirectamente pero no se explicó por ejemplo qué era trabajo asincrónico, qué era trabajo sincrónico...”

(L. Y. Cruz. Entrevista, 04 de febrero, 2022)

3. ¿Qué aspectos podría destacar, por sus riquezas o limitaciones, de la forma de enseñanza implementada por los docentes en la MPDS?

Aporte de Maestranes de la Maestría

Maestrante 1:

“La filosofía de la Maestría de ese momento era bajo el aprendizaje grupal, sin embargo, no todos los módulos se experimentaron en ese esquema, cada docente impartió de una u otra forma con metodologías tradicionales.”

(A.G. Bermúdez, Entrevista, 25 de noviembre, 2021)

Maestrante 2:

“La facilidad para incluir juegos como modelo de aprendizaje.”

(D. J. Alvarenga, Entrevista, 25 de noviembre, 2021)

Maestrante 3:

“Como algo bueno considero que unos docentes fueron muy delicados en implementar la metodología de aprendizaje grupal, que siempre fuéramos un grupo unido, evaluaron de manera diferente.

Algo negativo son los maestros que hicieron lo contrario a lo antes mencionado, impartieron las clases de la misma forma tradicional.”

(L. M. Vides. Entrevista, 26 de noviembre, 2021)

Maestrante 4:

“La disciplina y el compromiso para dar un plus a los maestrantes.”

(B. C. Lara. Entrevista, 06 de diciembre, 2021)

Maestrante 5:

“La maestría está orientada para tener un aprendizaje significativo.”

(M. de P. Olivares. Entrevista, 15 de diciembre, 2021)

Maestrante 6:

“Con un docente se propició bastante el aprendizaje colaborativo se desarrollaron debates, ensayos, síntesis, lectura guiada y con el resto de docentes se dio la clase expositiva y evaluaciones escritas.”

(M. Y. Benítez. Entrevista, 16 de diciembre, 2021)

Análisis e interpretación

En cuanto a las riquezas de la forma de enseñanza o aspectos positivos que se identificaron son los referentes a la inclusión asertiva de juegos, la motivación de hacer una práctica de forma diferente, el uso de una metodología grupal, una forma de evaluación diferente, la disciplina y compromiso asumido por los docentes, el aprendizaje significativo y colaborativo que se propició a través de debates, ensayos, síntesis, lecturas guiadas, la apertura a las distintas especialidades ya que permitió que quienes no tenían formación en docencia pudieran comprender el fenómeno educativo, además de sentar las bases para la acreditación en este campo, cualificar el quehacer docente, incrementar las posibilidades en el espacio laboral, tener la oportunidad de contar con docentes con alto rango académico a nivel de doctorado, el aporte de la información que manejaban de las disciplinas de cada docente a la formación, la información referente a planes y programas de estudio y evaluación, y que se contara con infraestructura propia de la maestría

Por otro lado, respecto a las limitaciones se identificó que no en todos los módulos se experimentó el aprendizaje grupal, la situación que algunos docentes impartieran las clases de la misma forma tradicional enfocándose primordialmente en una forma expositiva, la falta de

Maestrante 7:

“Se puede destacar el afán de tratar de hacer las cosas diferentes a lo tradicional, sin embargo, se percibe una falta de compromiso por instrumentar y desarrollar las clases de acuerdo al deber ser de la maestría, ello, aparentemente por las condiciones físicas de la universidad y por la evidente falta de preparación de los docentes.”

(O. Pineda. Entrevista, 07 de febrero, 2022)

Maestrante 8:

“Una de las limitantes era sobre la claridad del enfoque de la maestría de la profesionalización de la docencia, porque la profesionalización muchas veces se suele confundir con el tema de la modernización de la práctica y es en cambio todo lo contrario, es decir, como desde los diferentes espacios de aprendizaje se pueden impulsar procesos desde enfoques como lo del aprendizaje grupal, colaborativo, cooperativo, que al final hace que el aprendizaje y el conocimiento no es generado de forma individual, el conocimiento es generado a través de los espacios grupales...”, “la actualización de la información o de los textos que se utilizaban, porque buena parte del material textual, material teórico que servía para la maestría era material que había sido generado en la época a finales de los años 90’s, e inicios del presente siglo, entonces no había como esa generación, porque también creo que dentro de los espacios académicos y eso a nivel de Latinoamérica, el enfoque neoliberal de la educación ha predominado...”, “y el otro tema era generado en México, yo creo que aquí en El Salvador por ejemplo, no se generaba teoría a partir de la experiencia de los docentes de nuestro territorio, entonces ese era como el otro tema, no era contextualizado la teoría que se utilizaba, y al final eran insumos que venían de otras realidades, pero que en cierta manera eran pertinentes hasta cierto nivel porque estamos hablando de Latinoamérica como se ha venido desarrollando...”, “el otro tema era de la educación desde un enfoque para la transformación de la realidad, yo creo que la mayoría de docentes, el otro factor era que había bastante desarraigo con los acontecimientos sociales o la transformación de la realidad misma, es decir, había docentes que no tenían como ningún tipo de estructura orgánica en el movimiento social, ya sea del magisterio,

compromiso por parte de algunos docentes al no planificar, ni de cohesionar las clases con el enfoque de la maestría, la poca claridad de dicho enfoque, las limitaciones en las condiciones físicas de la universidad, la falta de preparación de los docentes, la nula generación de conocimiento, el desfase de la información y bibliografía, la descontextualización de la teoría respecto a la situación educativa del país a partir de las experiencias de los docentes, el desarraigo de los docentes de la situación social y de interacción con la realidad, también el hecho que institucionalmente no se haya adoptado el enfoque y que la maestría pudiera acoplarse a ello.

Además de lo anterior, se identificó poca organización a nivel administrativo de la maestría que en algún modo repercutió en la calidad académica recibida, el no verificar la calidad del docente, nivel de investigación, y trayectoria académica de estos, el que no existiera un proceso de vigilancia o seguimiento y monitoreo a las acciones educativas.

Por otro lado, se señala que la formación profesional no responde a la realidad actual, debido a que no se incluyeron experiencias virtuales de aprendizaje de forma integral, también se señala que no existe un proceso más riguroso en la selección de los aspirantes a formarse en la maestría lo cual sería pertinente, el que en algunos módulos solo se quedaba con la parte teórica y no se buscaba un aprendizaje

en el sector de docentes, o los movimientos por ejemplo de los otros sectores de la población civil, eso también evitaba tener una comprensión más clara sobre el papel de la educación ...”

“Otro elemento más que también quería plantear era sobre el papel de la misma universidad que ya lo citaba anteriormente que inclusive la universidad dentro de su maya curricular y dentro de los procesos administrativos no está dotado también ese enfoque de práctica docente, entonces la otra limitante que tenían los docentes claramente o la maestría como tal era la parte institucional, las mismas normas, las mismas leyes que no permitían acoplar la maestría.”

(J. A. Flores. Entrevista, 14 julio, 2022)

Maestrante 9:

“Dentro de las riquezas de la maestría es que la maestría se mostró abierta para distintas especialidades, creo que eso de alguna manera se convirtió en un atractivo para la maestría y de manera personal considero que fue la oportunidad para que muchos de nuestros colegas que no eran con una formación específica en la docencia, se acercaran y comprendieran el fenómeno educativo, lo conocieran desde una perspectiva distinta, ya no como estudiantes sino realmente metidos en el ejercicio de la docencia...”, “segundo, creo que la maestría también permitió de alguna manera sentar las bases para aquellos cuya formación no había sido la docencia, sentar las bases para acreditarles en este sentido al campo mismo, porque rompimos con la idea de que para ser docente únicamente teníamos que conocer sobre nuestra área sino que también se prevalece la idea de que la maestría cualifica el quehacer docente.”

“Las limitaciones son muchas, uno, es un proceso organizativo, para mí de las maestrías menos organizadas es la maestría en docencia superior, y creo que esa es una de las mayores limitaciones, porque al final administrativamente resuelven una contratación, resuelven el pago de un docente, y eso es a nivel administrativo, pero también tiene un impacto directo sobre la calidad académica que recibimos como profesionales al estar estudiando la maestría, otra de las limitaciones es que siempre, es que la maestría siempre se dio, por ser fondos propios como una oportunidad para tener un trabajo fácil después de mi horario laboral, me comprometo pues porque necesito la entrada de dinero extra, pero no verificábamos la calidad del docente, no verificábamos su nivel de

más profundo o un aprendizaje apegado a la realidad práctica, hubo un caso en particular de un docente que no mostraba empatía, escucha, ni respeto con los estudiantes ante las opiniones de estos creando un ambiente de tensión y de difícil comunicación, los docentes no hacían uso de instrumentos que especificarían los criterios de evaluación como rúbricas y lista de cotejo salvo un caso, asimismo, la descoordinación como grupo o dificultades para ponerse de acuerdo.

Entre otras limitantes, se dice que dentro de la formación no se abordó lo relacionado a la journalización y planificación, tampoco se dio a conocer el enfoque de formación por competencias o como planificar desde la perspectiva transdisciplinar, ni se enseñaron herramientas para identificar dificultades de aprendizaje o trastornos en los estudiantes, ya que se tenía la impresión que por ser un nivel superior solamente se trataba de transferir el conocimiento y que realizar actividades lúdicas no es apropiado para el nivel formativo superior, otra de las limitantes señaladas es la antigüedad del plan de estudios y que carecía de actualizaciones desde su creación, asimismo, no se profundizó en el marco jurídico como ley de la carrera docente, o sobre el contexto social de la educación.

investigación, no verificamos su trayectoria académica, no había un proceso de vigilancia, y quiero entrecomillar lo de vigilancia, no hay un proceso de seguimiento y monitoreo a las acciones educativas que desarrollaban a lo largo de la maestría, entonces creo que esos componentes al final limitan la calidad académica.”

“...otra de las circunstancias es que tenemos una saturación de profesionales formados en el área educativa y la maestría ya no responde a las realidades de hoy por hoy, seguimos formando 20 profesionales por promoción, pero ya no logramos que realmente que ese profesional responda a una realidad actual y creo que hoy la pandemia dejó evidenciado más que eso, la maestría nunca contempló experiencias virtuales de aprendizaje, y cae una pandemia y el docente tuvo que trasladarse a esa realidad, entonces, la maestría ya no respondía a esas necesidades, además de ser una maestría obsoleta con todo el sentido de la palabra, obsoleta y que ya no logra de alguna manera atraer al público, estamos buscando como parte de las experiencias de formación que los profesionales tengan nuevas áreas de conocimiento, pero esta como tal ya no responde a esa realidad y por tanto ya la gente no ve en ella una necesidad para formarse más que para obtener el escalafón.”

(L. Rodríguez. Entrevista, 03 de febrero, 2022)

Maestrante 10:

“La parte más positiva de los docentes, de la forma de enseñanza eran en algunos casos que hacíamos trabajo primero individual, hacíamos trabajos de ensayo, por ejemplo de reflexión de algún documento, posteriormente se hacía un trabajo en pequeños grupos donde comentábamos lo que habíamos aprendido del trabajo realizado de forma individual y posteriormente se hacía un plenaria donde compartíamos como grupo a los acuerdos o a los aprendizajes que habíamos llegado, eso era por un lado, una parte bien positiva porque siento que era una forma de aprendizaje efectiva donde había realmente un aprendizaje significativo, también habían otros casos en los que se trataba de llegar a una forma práctica de nuestra vida acerca de lo que estábamos estudiando, que lo que nosotros estábamos estudiando como docentes lo pusieramos en práctica en las aulas con nuestros propios estudiantes en el caso de aquellos estudiantes que no tenían o no estaban ejerciendo la

profesión docente pues se buscaban otras alternativas de modo que ellos comprendieran lo que se estaba aprendiendo teóricamente como lo que se vivía en el aula con las distintas personas, los distintos estudiantes y su forma de pensar y de ser.”

“Por otro lado también habían algunos módulos que presentaban limitaciones en el sentido de que solo se quedaba con la parte teórica, no se buscaba un aprendizaje más profundo o un aprendizaje apegado a la realidad práctica, entonces eso era una limitación porque en la parte teórica pues a veces quedaba un poco en el vacío y a veces lo que se queda en el vacío fácilmente se olvida, no es como lo que relacionamos con nuestra vida cotidiana que se nos queda más impregnado en la memoria, entonces parte de las limitaciones era que las clases a veces carecían de sentido, y pues por otra parte algunas de las limitaciones era que el docente no sabía o no tenía esa empatía con el estudiante.”

(M. C. Ayala, Entrevista, 06 de febrero, 2022)

Maestrante 11:

“...a nivel general dentro de las fortalezas yo puedo rescatar el hecho de que tuvimos docentes bastante responsables en su mayoría, no todos pero si trataron la manera de ser responsables, se tenía información dentro de sus mismas especialidades que apoyaron y que aportaron a la formación de nosotros, obviamente no puedo decir que salí de la misma manera que entré al proceso formativo, obviamente ya se da una perspectiva muy amplia y eso favorece muchísimo en la actualidad a nosotros, dentro de las otras fortalezas que quizás puedo rescatar es que pudimos trabajar dentro de una infraestructura que era de la maestría, y hablando de la formación también pudimos identificar fortalezas, debilidades del mismo sistema educativo en el que nosotros también trabajamos o queremos trabajar, claro se aprendieron por ejemplo planes, programas, diseños, ver la construcción de los planes por ejemplo, las cotidianidades, ver un poco también la parte de algunas ideas sobre evaluación, no a profundidad pero por lo menos se tuvo una idea, quizás sí puedo rescatar bastante información, bastante trabajo ejecutado que tuvimos dentro de la maestría.”

“En las debilidades, yo creo que la falta de coordinación dentro de la misma maestría afectó muchísimo, en un primer momento la coordinadora con la que estuvimos pues no se coordinaba

totalmente, no tenía conocimiento total de toda la situación que estaba pasando con los estudiantes, con nosotros, los docentes, la parte de las notas a veces que también no se visualizaban, otro elemento que hoy concibo que era muy importante era que los maestros no trabajaban con rubricas ni listas de cotejo, excepto un maestro nada más que trabajo con eso, y a veces pues no es que nos interesaba tanto la nota, pero por lo menos si poder entender de donde es que salía pues los criterios a tomar para evaluarnos, y así tener una perspectiva en donde mejorar, entonces no se tenía esa parte de la lista de cotejo o rúbricas, esa era quizás una de las debilidades.”

“Dentro de las debilidades de la formación que tuvimos el plan de estudios era tan antiguo que no, o sea en aquel tiempo cuando se construyó era una eminencia, pero necesita transformarse a partir de las realidades que estamos teniendo, no solo por la pandemia sino porque es necesario actualizarnos en muchas cosas, no solamente en las planificaciones, en las proyecciones sino también como en materia de leyes dentro de la misma formación estudiantil, ley de la carrera docente, ley de educación superior, etc., porque también necesitamos manejar toda esa parte para poder entender en qué contexto estamos trabajando, en qué contexto necesitamos generar el aprendizaje, la parte social, todo eso, creo que hasta ahí no se terminó de llegar.”

(L. Y. Cruz. Entrevista, 04 de febrero, 2022)

4.1.1.1 Análisis categoría 1: PRÁCTICA PEDAGÓGICA. A partir de lo señalado por los maestrantes, un aspecto que resaltan es sobre la poca o nula correspondencia entre la práctica pedagógica y el plan de estudios de la maestría, la poca preparación al momento de desarrollar las clases, la actitud de desinterés por mejorar y que se ve reflejado en esa práctica, lo que conlleva a que consideren que no existe innovación en el tipo de educación brindada, por lo que señalan que es una educación de tipo tradicional.

Además de señalar los aspectos desfavorables que denotan las prácticas, los maestrantes rescatan algunos aspectos que consideran trascendentales por la nueva perspectiva que brinda la maestría por el hecho de que algunos docentes estaban bien ubicados con la filosofía y visión de trabajo grupal de la misma, sin embargo, también se reconoce que otros docentes se limitaban a desarrollar la clase de la forma más fácil, es decir, se mantenían en su zona de confort.

Para algunos esto se debe al nulo apoyo por parte de la Universidad hacia los docentes, que condujo a que las practicas pedagógicas carecieran de eficiencia y de un enfoque de proyección social.

En el mismo sentido en que causó una buena impresión para los maestrantes, señalan que las practicas desarrolladas por los docentes han sido trascendentales en la formación que se pretendía con la maestría, en contraste, expresan que no se realizaron acciones variadas que aprovecharan la multidisciplinariedad para propiciar el aprendizaje colaborativo, en el ámbito de la evaluación manifiestan que fue mayoritariamente una evaluación sumativa. Todo ello debido a que no se logró comprender el fundamento de enseñanza modular que señala críticamente el fraccionamiento que el modelo tradicional hace del conocimiento.

En general, se identificaron dos tipos de prácticas, una apegada a la concepción de la maestría que era una visión modular, y otra apegada al modelo tradicional pero que manejaban la

narrativa o principios teóricos de la educación modular lo cual se evidenciaba en el uso de instrumentos de evaluación y la visión del conocimiento atomizado y verticalista, lo cual era reforzado por el ámbito institucional que por ejemplo no había adoptado o reconocido dicho modelo en el proceso de ingreso de notas, etc.

Además de lo anterior, los maestrantes identificaron que esa variabilidad de prácticas tiene que ver con la formación académica de los docentes, el nivel de sensibilización en torno al modelo y método de la educación modular promulgada por la maestría y la forma de contratación de los profesionales para la maestría.

Otra de las cuestiones observadas y que refuerzan el planteamiento de las prácticas tradicionalistas es el uso del libro o del dossier como herramienta primordial, también que no existió un proceso de investigación acción que de igual forma se promulgaba como parte de la maestría a excepción de una experiencia en un módulo.

En el mismo sentido de reconocer la variabilidad de prácticas se identificó que los maestros que se apegaron más al enfoque modular fue durante los primeros módulos desarrollados, otro aspecto es que se apegaron a la bibliografía ya propuesta en el plan y no se actualizaron lo suficiente.

Por otra parte, se señala que en su práctica algunos docentes realizaron encuentros virtuales enfocados al uso de foro y recepción de tareas y guías por ese mismo medio, también de forma presencial se realizaron exposiciones y discusiones, diario paralelo, aplicación de metodología de investigación acción.

En cuanto a los espacios virtuales, se considera que tenían como finalidad mantener la interacción dentro del grupo durante los días que no se sesionaba, este espacio no sustituía lo

presencial, ya que desde el enfoque modular la presencialidad es mucho más propicia en la construcción colectiva del conocimiento.

Entre otras cosas se considera que las prácticas trataban de llevar a una realidad concreta pero no se sobrepasó el espacio del aula, lo que prevaleció fue la figura del maestro, no se logró transformar ni construir desde el debate de las experiencias, ya que no se desarrolló la capacidad de auto dirigirse, fue ahí donde la figura del docente se enquistó como indispensable para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. Además de algunas actividades ya mencionadas, se realizaban trabajos individuales y en grupo, ensayos y resúmenes, las actividades del foro eran productivas porque había un proceso de reflexión y crítica constructiva del pensamiento y opinión de otros y eso enriqueció el conocimiento.

Respecto a las experiencias dentro de la plataforma, se dice que los docentes no tenían claridad de la secuencia didáctica, ya que en la virtualidad no se trata solo de trabajar foros, sino que es un proceso de auto aprendizaje, tampoco se diferenció entre el trabajo sincrónico y asincrónico en el uso de la virtualidad.

Entre las potencialidades de la forma de enseñanza implementada por los docentes se encuentra la facilidad para incorporar juegos, el uso de metodologías de aprendizaje grupal, la integración del grupo, la implementación de una evaluación diferente. Además de las potencialidades se identificaron las limitantes, como el uso de las metodologías tradicionales.

Sobre a las potencialidades mencionadas, se señalan la disciplina y el compromiso que asumieron los docentes, y que se orientara a un aprendizaje significativo y colaborativo, también, el esfuerzo por hacer una práctica diferente, sin embargo, hace falta compromiso por instrumentar y desarrollar las clases de acuerdo al plan, de acuerdo a los maestrantes fue debido a las condiciones físicas de la universidad y de la poca preparación de los docentes.

Aunado a las limitantes mencionadas, se señala que una importante limitante es la nula generación de teoría que estuviese basada en experiencias del país, la poca interacción de los docentes con la realidad, y que el enfoque modular no estuviera incluido institucionalmente por la universidad.

Por otra parte, sumando a las potencialidades se denota que la maestría se mostró abierta a distintas especialidades o disciplinas, la oportunidad de formación para quienes no tenían conocimientos en el área docente, además que representa la ampliación del campo laboral, también que algunos módulos fueran atendidos por profesionales con rangos de doctorado.

En el sentido de las limitantes, se destacan también la poca organización de la maestría lo cual tiene un impacto en la calidad académica, es decir que no se verificara la calidad de docente contratado, asimismo representa una limitante la saturación de profesionales formados en el área educativa, y que la maestría no responde a la realidad actual, por otra parte, la poca empatía y respeto de algún docente hacia estudiantes.

Entre otras fortalezas o potencialidades se rescata la responsabilidad que demostraban la mayoría de docentes, la infraestructura con que contaba la maestría, la basta información obtenida, en otro sentido, se señala como limitantes la poca socialización de los criterios de evaluación, la descoordinación en algunas ocasiones por parte de los maestrantes, y la desactualización del plan de estudios de la maestría.

4.1.2 Categoría 2: *HABILIDADES Y SABERES DEL DOCENTE*

4. ¿Qué habilidades observó que aplicaron los docentes en el desempeño de su labor formativa en los distintos módulos de la MPDS?

Aporte de Maestranteros de la Maestría

Maestrantero 1:

“Participativas, investigativas, reflexivas.”

(A.G. Bermúdez, Entrevista, 25 de noviembre, 2021)

Maestrantero 2:

“Trabajo grupal.”

(D. J. Alvarenga, Entrevista, 25 de noviembre, 2021)

Maestrantero 3:

“Hay docentes que tienen un gran conocimiento en la filosofía de la maestría porque fueron formados en la primera generación de docentes en esta maestría y lo ponen en práctica con nosotros. Docentes que hacían la clase participativa.”

(L. M. Vides. Entrevista, 26 de noviembre, 2021)

Maestrantero 4:

“El uso de las TIC’s.”

(B. C. Lara. Entrevista, 06 de diciembre, 2021)

Maestrantero 5:

“El uso de las TIC's, autoevaluación, construcción del conocimiento en algunos.”

(M. de P. Olivares. Entrevista, 15 de diciembre, 2021)

Maestrantero 6:

“Rescato el aprendizaje colaborativo, recordar los saberes previos y las actividades adicionales en la plataforma, pienso que la escuela de Postgrado debe capacitar a los docentes antes de iniciar a desarrollar los módulos, o contratar a docentes que hayan cursado esta Maestría y que no tengan otros trabajos, porque algunos docentes trabajaban dando clases en la Maestría pero priorizaban sus

Análisis e interpretación

En cuanto a las habilidades que se observó que aplicaron los docentes se encuentran, el manejo y aplicación del enfoque de la maestría orientada al trabajo grupal, la propiciación de experiencias participativas investigativas y reflexivas, el uso de las TIC'S, autoevaluación, y construcción del conocimiento, las actividades adicionales en plataforma virtual, la aplicación de la investigación acción, diario paralelo, estrategias de evaluación alternativas al examen parcial escrito, conocer la dinámica individual de cada uno de los miembros del grupo de aprendizaje y poder diferenciar las formas de aprendizaje para así diseñar la estrategia pedagógica y técnicas a partir de esa diversidad de esquemas cognitivos, también el aprovechamiento de recursos con que se cuenta para poder ejercer la práctica.

Entre otras también se encuentra la capacidad de interacción y de poder realizar consensos ante la diversidad para crear una visión común y colectiva dentro del aula. Se observó docentes muy bien formados en su área, que manejaban y sabían cómo trasladarla al área educativa, con experiencia en el ejercicio de la profesión en ese nivel, y con experiencia en investigación, manejaban buen proceso comunicativo, capacidad de adaptar el contenido a una

otros trabajos y debido a ello no se observaba preparación en las clases de los Maestros, o al menos no se evidencio ese plus.”

(M. Y. Benítez. Entrevista, 16 de diciembre, 2021)

Maestrante 7:

“Aplicación de la metodología de la investigación acción.

Libro paralelo

Estrategias de evaluación alternativas al examen parcial escrito.”

(O. Pineda. Entrevista, 07 de febrero, 2022)

Maestrante 8:

“Una habilidad es conocer la dinámica individual de cada uno de los miembros del grupo de aprendizaje que eso prácticamente fueron durante los primeros módulos, donde cada quien venía con ECROS distintos y diferentes orígenes, diferentes comprensiones, entonces, cada quien tenía diferentes niveles de asimilación del aprendizaje que se estaba impartiendo, sobre las formas de aprendizaje de cada uno de los miembros dentro del grupo y a partir de allí también diseñar la estrategia pedagógica, es decir, qué tipo de técnicas se tenían que utilizar para que a partir de esa diversidad de esquemas cognitivos el estudiante pudiera asimilarlo de forma colectiva, y lo otro también, partir de los propios recursos con los que se cuenta porque yo creo que el tema de la precariedad dentro de las aulas muchas veces no contar con el equipo necesario, el material por ejemplo, inclusive donde la misma universidad no provee del material teórico.”

(J. A. Flores. Entrevista, 14 julio, 2022)

Maestrante 9:

“Respecto a las habilidades creo que quizás hubieron docentes que estaban muy bien formados en sus áreas, es decir si hablamos por ejemplo de teorías psicológicas tuvimos un doctor en esa área, o sea, manejaba muy bien, sabía cómo trasladarla al área educativa, tenía experiencia en el ejercicio de la profesión en ese nivel, o sea, creo que había esa capacidad para poder transmitir la información, o sea era información docente con información actualizada, docentes con experiencia en la investigación que de alguna manera también requería un plus por parte nuestra, entonces que

realidad diversa, capacidad para organizar la información, algunos con notables habilidades tecnológicas, la habilidad de observación e identificación de problemas o de las posibles dificultades que enfrentaba el grupo, y el compromiso con los estudiantes.

también esas habilidades investigativas de alguna manera si se evidenciaron en algunos de los módulos.

“Otra de las habilidades que se debe de identificar es que manejaban buen proceso comunicativo, creo que la mayoría durante las experiencias de aprendizaje pues sabía cómo trasladar la información, cómo trasladar el conocimiento y capaz de vincularlo con nuestras propias experiencias a pesar que eran muy variadas porque no todos ejercíamos la docencia, entonces creo que una de las habilidades de los docentes de la maestría fueron esas, tener esa capacidad de adaptar el contenido a una realidad diversa.”

(L. Rodríguez. Entrevista, 03 de febrero, 2022)

Maestrante 10:

“Siento que la habilidad de observación es importante porque a veces cuando se trabaja en grupo pues es necesario que el docente observe cuáles están siendo las posibles dificultades que está enfrentando el grupo que tal vez no se está centrando en la tarea o que tal vez no se ha comprendido la indicación, y se está yendo por otro rumbo el grupo de trabajo, o también la observación en el sentido de que tal vez un estudiante está faltando mucho, se observa que tiene dificultades para aprender contenido o para aportar, o que no es digamos una persona que puede expresarse, no tiene esa habilidad de expresar lo que piensa, entonces siento que la habilidad de observar al estudiante y tratar de ver cuáles son las dificultades que está teniendo es bien importante, también siento que es importante identificar cuáles son aquellas limitaciones que están impidiendo llegar o lograr los objetivos propuestos....”

(M. C. Ayala, Entrevista, 06 de febrero, 2022)

Maestrante 11:

“Bueno, dentro de las habilidades era quizás de una u otra manera era al autoevaluarme cuando generábamos alguna actividad, de una u otra manera ese fue uno de los elementos que me llevé, que construí que eran bastante necesarios.”

(L. Y. Cruz. Entrevista, 04 de febrero, 2022)

5. ¿Qué saberes logró identificar en cada uno de los docentes facilitadores del trabajo de enseñanza aplicados en los módulos de la maestría?

Aporte de Maestranes de la Maestría**Maestrante 1:**

“Cada uno de los docentes de los diferentes módulos poseían saberes diferentes y lo aplicaban de acuerdo a lo que dicho módulo solicitaba.”

(A.G. Bermúdez, Entrevista, 25 de noviembre, 2021)

Maestrante 2:

“No recuerdo.”

(D. J. Alvarenga, Entrevista, 25 de noviembre, 2021)

Maestrante 3:

“Tienen una gran variedad de conocimientos unos más teóricos que prácticos, tienen gran experiencia en impartir clases de forma participativa, otros (tienen) gran experiencia en hacer siempre lo mismo.”

(L. M. Vides. Entrevista, 26 de noviembre, 2021)

Maestrante 4:

“El saber ser, Saber saber, Saber hacer.”

(B. C. Lara. Entrevista, 06 de diciembre, 2021)

Maestrante 5:

“Propiciar aprendizaje, procesos de evaluación, como mantener motivo al grupo de clase.”

(M. de P. Olivares. Entrevista, 15 de diciembre, 2021)

Maestrante 6:

“Hubo tres docentes que manejaban mucho el enfoque de la Maestría porque ellos fueron los primeros docentes graduados en México, así mismo hubo una docente que tenía un buen dominio del módulo de la evaluación.”

(M. Y. Benítez. Entrevista, 16 de diciembre, 2021)

Maestrante 7:

“Principalmente el saber disciplinar sobre el pedagógico.”

Análisis e interpretación

Con respecto a los saberes de los docentes se observó que poseen saberes diferentes y que los aplicaban acorde a lo que requería cada módulo, entre estos saberes identificados se encuentran, conocimientos teóricos y prácticos, que implica la experiencia impartiendo las clases de manera participativa, el conocimiento de los postulados saber ser, saber saber y saber hacer, también saberes en cuanto a mantener la motivación en el grupo.

Entre otros, los saberes formativos e informativos, relacionados al enfoque de la maestría y en áreas como acción investigación, fundamentos curriculares, organización del curriculum propio de El Salvador en los distintos niveles educativos, el diseño de propuestas, etc. Asimismo, el saber comunicarse, conocimiento del módulo en particular, el generar trabajo grupal, entender la necesidad de mejorar y de tener otra práctica docente

(O. Pineda. Entrevista, 07 de febrero, 2022)

Maestrante 8:

“...poder diferenciar eso, sobre las formas de aprendizaje de cada uno de los miembros dentro del grupo y a partir de allí también diseñar la estrategia pedagógica, es decir, qué tipo de técnicas se tenían que utilizar para que a partir de esa diversidad de esquemas cognitivos el estudiante pudiera asimilarlo de forma colectiva.”

(J. A. Flores. Entrevista, 14 julio, 2022)

Maestrante 9:

“Habían saberes digamos de carácter formativo y otros de carácter informativo, respecto a los informativos yo le puedo mencionar que algunos conocían muy bien el enfoque de la maestría, lo dominaban, lo lograban aplicar durante las jornadas de trabajo, otros probablemente no conocían el enfoque de la maestría, pero si tenían conocimiento acerca del área que estaban trabajando, por ejemplo, de repente, le voy a poner un ejemplo concreto, la Dra. Azucena, no era de la generación de la maestría formada pura como tal que podía haber conocido la maestría en su esencia, pero dentro de sus saberes informativos pudimos visualizar mucha acción investigación, meternos en los fundamentos curriculares, conocer la organización del curriculum propio de El Salvador en los distintos niveles educativos, entonces, el diseño de propuestas, creo que esos saberes eran extras, es decir, no estaban dentro de la vinculación propia de la naturaleza de la maestría, pero si nos abrieron esa posibilidad al contenido,”

“Otro de los saberes respecto a las teorías, incluso yo que soy del área educativa, creo que ese módulo en particular brindó información importante a las teorías psicopedagógicas, no me gusta mucho la filosofía pero también creo que habían saberes importantes en esa área, respecto a los formativos puedo hablar de cuestiones como que los docentes pues si asumían su nivel de responsabilidad conocían como se organizaba la maestría, las responsabilidades que tenían, las atribuciones y creo que todo eso pues lo trasladaron de alguna manera al grupo...”

(L. Rodríguez. Entrevista, 03 de febrero, 2022)

Maestrante 10:

“Saber comunicarse, porque a veces el docente tiene como el conocimiento, pero nos cuesta dar a conocer ese conocimiento o crear las condiciones necesarias para que el estudiante llegue al conocimiento deseado.”

“Otra cuestión importante es que el docente maneje su materia, porque a veces colocan a personas muy bien capacitadas, muy bien formadas, pero no en el módulo que están impartiendo, entonces eso dificulta un poco el aprendizaje porque hay poco conocimiento acerca de la materia que se está impartiendo.”

(M. C. Ayala, Entrevista, 06 de febrero, 2022)

Maestrante 11:

“Generar trabajo cuando por ejemplo trabajamos con algunos grupos o algunos compañeros que eran de diferentes disciplinas o de diferentes situaciones o experiencias de vida de una u otra manera se tenía una perspectiva muy amplia y muy fuerte, entonces se construyó eso, porque generábamos discusión como grupo muchas veces y eso ayudaba a que lo que yo pensaba en un primer momento se expandiera más y se extrapolara esa información.”

(L. Y. Cruz. Entrevista, 04 de febrero, 2022)

4.1.2.1 Análisis Categoría 2: HABILIDADES Y SABERES DEL DOCENTE. De acuerdo a lo manifestado por los maestrantes respecto a las habilidades aplicadas por los docentes como parte del desempeño de su labor formativa, se encuentran las habilidades para propiciar la participación y el trabajo grupal, potenciar la actitud investigativa y reflexiva de los estudiantes, el conocimiento, manejo y práctica de la filosofía de la maestría, habilidades tecnológicas como el uso de TIC's, aplicación de la metodología de la investigación, estrategias de evaluación alternativa al examen parcial escrito.

Entre otras se encuentra la habilidad de observar la dinámica individual de los miembros del grupo en cuanto a las formas de aprendizaje para diseñar las estrategias pedagógicas u observar las dificultades para enfrentar la tarea, la asistencia de los maestrantes a las sesiones, el aprovechamiento de los recursos con los que se cuenta, la capacidad de interacción, la capacidad de consensuar entre la diversidad, buena formación de docentes en sus áreas, docentes con experiencia en investigación, buena comunicación, capacidad para organizar la información, y docentes con la habilidad de la empatía.

Con respecto a los saberes, la experiencia obtenida en la docencia, mantener la motivación en el grupo clase, saberes relacionados a las disciplinas de cada docente, saberes como investigación acción, y la flexibilidad al cambio.

4.1.3 Categoría 3: *FUNCIONES DEL DOCENTE Y GRUPO*

6. ¿Qué funciones y responsabilidades cotidianas se asignaron los participantes y facilitadores para el desarrollo de las tareas y acciones educativas propuestas por los docentes en los módulos de la MPDS?

Aporte de Maestranteros de la Maestría

Maestranteros 1:

“No siempre se ejecutaban los mismos roles en todos los módulos, es más, algunos docentes pasaban por alto lo del aprendizaje grupal.”

(A.G. Bermúdez, Entrevista, 25 de noviembre, 2021)

Maestranteros 2:

“Lectura individual y colectiva... Trabajo grupal “

(D. J. Alvarenga, Entrevista, 25 de noviembre, 2021)

Maestranteros 3:

“Responsabilidades como llegar a la hora de la clase, también llevar el refrigerio en cada sesión, participar para que la clase no fuera tan aburrida.”

(L. M. Vides. Entrevista, 26 de noviembre, 2021)

Maestranteros 4:

“Lectura comprensiva.”

(B. C. Lara. Entrevista, 06 de diciembre, 2021)

Maestranteros 5:

“Lectura, autoaprendizaje, socialización.”

(M. de P. Olivares. Entrevista, 15 de diciembre, 2021)

Maestranteros 6:

“La labor del docente facilitador fue realizar una evaluación sumativa para efectos de acreditación, también llevar el registro de asistencias para evidencia de la escuela de Postgrado y mediar el

Análisis e interpretación

En referencia a las funciones y responsabilidades de maestranteros y docentes, se señala que no se ejecutaban los mismos roles en todos los módulos, pues cada módulo era coordinado de manera distinta partiendo de la visión teórica de cada maestro/a. En cuanto a algunas responsabilidades señaladas están, la hora de llegada a la clase, proporcionar el refrigerio en cada sesión, participar para mantener la dinámica de la clase, hacer la lectura de materiales procurando la comprensión de esta misma, el autoaprendizaje, la socialización.

Por otro lado, la función del docente en el aula era de facilitador/a, realizaba la evaluación, registraba asistencia y mediaba el proceso, en cuanto a los estudiantes, tenían como responsabilidad cumplir con actividades programadas como ensayos sobre determinados temas y participar en la auto y coevaluación.

Asimismo, el docente era considerado como un guía y desde una perspectiva más crítica se considera que a menudo era considerado como centro del proceso, y en el caso de los maestranteros como oyentes y con derecho a participar.

proceso. En cuanto a los maestrantes fue cumplir con las actividades programadas por los docentes y participar en la auto y coevaluación.”

(M. Y. Benítez. Entrevista, 16 de diciembre, 2021)

Maestrante 7:

“El docente como guía y a menudo centro del proceso de enseñanza aprendizaje.

Los estudiantes muchas veces con participación de oyentes con derecho a participar en los conversatorios.

La dinámica era generalmente, en los primeros módulos, leer materiales o separatas, y luego conversar sobre ello o realizar ensayos sobre determinadas temáticas.”

(O. Pineda. Entrevista, 07 de febrero, 2022)

Maestrante 8:

“No todos nos apropiábamos de ciertos roles yo creo que por diferentes razones ya sea por realidades que imposibilitaban y el otro tema al momento de asumir la responsabilidad siempre hubo una sensación al inicio del desarrollo de la maestría como que existía un apropiamiento más auténtico, y en función del bienestar de la colectividad, pero a medida de la maestría se fue desarrollando los diferentes módulos se fue diluyendo más el interés colectivo, es decir donde inclusive asumir la responsabilidad, ejecutarla y cumplirla para no poner en riesgo el proceso, donde la tarea del grupo como se mencionaba ahí era en este caso la consigna que el docente definía, que era el objetivo de aprendizaje que había que lograr, entonces al final se dejó de lado, entonces se volvió más una carrera, porque el otro tema es que la maestría, y ahí retomamos otro tema institucional cómo condicionaba, es decir como al mismo tiempo la lógica de evaluación era la misma tradicional donde se evaluaba de forma tradicional en este caso al estudiante, y la evaluación como un mecanismo de cuantificar el conocimiento, de darle un número al conocimiento y no realmente ver cuál fue el conocimiento o el aprendizaje construido de forma colectiva, entonces el tema cuantitativo de la calificación predominó también y la forma individual, es decir se volvió al final una carrera donde muchas veces el interés era sacar una buena nota.”

(J. A. Flores. Entrevista, 14 julio, 2022)

Entre otras observaciones respecto a los roles y responsabilidades, se observó que fue en el inicio del proceso que se evidenció un mayor compromiso por cumplir con estos, que los roles estaban determinados por los objetivos de aprendizaje y que se trabajaría colectivamente por ello, pero factores condicionantes como la evaluación impactaron en la disolución del propósito.

También se señala que esto dependía del docente, pues algunos tenían claridad del enfoque de la maestría y las funciones y responsabilidades correspondían a eso, por lo que se dieron casos en que los docentes asumían la organización de la experiencia, articulando y orientando el proceso, y en cuanto a los maestrantes desarrollar el debate, generar el análisis, la crítica, lograr hacer el entramado de la información, conectarlo con las experiencias, sucedieron también casos de módulos en que los estudiantes tenían un rol más pasivo, solo escuchar, prestar atención responder preguntas, en el caso de los docentes dar su clase de manera expositiva, tratar de que los estudiantes le prestasen atención, y ejercer la función de asignar una nota.

Pero se resalta que en su mayoría el rol del estudiante era activo, este debía contar con un conocimiento previo a la sesión, ya dentro del aula la función era organizarse en grupos de trabajo y dentro de ese grupo cada integrante debía tener diferentes funciones, la función del docente en este tipo de situaciones era la de observar a los diferentes grupos y de reorientarnos digamos si no estábamos dentro

Maestrante 9:

“Docentes que si conocían el enfoque de aprendizaje grupal y su tarea era organizar la experiencia y articularnos y guiarnos en el proceso y nosotros desarrollar el debate, generar el análisis, la crítica, lograr hacer el entramado de la información, conectarlo con nuestras experiencias, en otro probablemente nos tocó ser escucha pasiva, tuvimos acciones donde nos tocó hacer una acción más de escucha, porque dependía de la manera en que cada docente organizaba la experiencia, pero en la mayoría de los casos nos tocó ser participantes activos, dar a conocer nuestros puntos de vista, nuestras experiencias, vincularnos con nuestro trabajo, y el docente pues tratar de guiar y articular el escenario de aprendizaje y creo que la mayoría de los casos prevaleció una organización previa por parte del docente, no puedo decir que había improvisación, si, en algunos módulos sí, pero en la mayoría en el 85% de los módulos pudimos observar pues que parte de las tareas que los docentes como propios se asignaron fue el hecho de organizar, de planificar, de previamente diseñar las experiencias y guiarnos en esa etapa, y nosotros pues participar activamente, porque al final cada uno generaba de alguna manera su propio aprendizaje, todos tenemos aprendizajes distintos en la maestría y creo que se debe justamente a eso, porque se nos orientó o se nos llevó a lo largo de la maestría a eso.”

(L. Rodríguez. Entrevista, 03 de febrero, 2022)

Maestrante 10:

“Habían módulos en que la función del estudiante era escuchar, solamente escuchar, prestar atención, responder preguntas, y el docente pues dar su clase de manera expositiva, tratar de que los estudiantes le prestasen atención, pues dar una clase expositiva tradicional efectiva, habían otros módulos en que el estudiante era el expositor, era quien estudiaba el tema, ya sea de manera individual para exponer de forma individual o estudiaba un tema en grupo, y este grupo pasaba a defender por así decir lo que había investigado respecto a equis tema, y el docente tenía la función de escuchar y de aclarar algún comentario respecto al tema, y pues la función de asignar una nota dependiendo de la calidad de la exposición y aclarar dudas también si en caso el grupo no pudiese aclarar esas dudas.”

de la tarea, coordinaba cuáles eran las actividades que se iban a realizar y cómo se iban a realizar, también dependía mucho del grupo llegar a esta meta.

“Habían otros módulos en el que la función por ejemplo del estudiante era un poco más activa y la del docente también, en el sentido de que el estudiante tenía que ir con el conocimiento previo antes de la sesión donde se hubiese desarrollado ese tema, ya tenían que haber por lo menos leído y reflexionado sobre el tema, ya dentro del aula la función pues era organizarse en grupos de trabajo y dentro de ese grupo pues había personas con diferentes funciones aunque a veces no se declaraban como tal, no, sino que dentro de los grupos habían personas que organizaban el grupo de forma innata, no siempre la misma persona tiene que ser la que funcione como líder, aunque también habían cuestiones en que no siempre eran los mismos grupos para evitar eso, para que hubiera un poco más de diversidad de pensamientos, y dentro de los grupos se hacía la discusión del tema de lo aprendido de forma individual y eso nos permitía también expresar nuestro pensamiento y aclarar ideas y dudas, después de eso la exposición a forma de pleno donde también otros participantes podían aportar acerca del comentario que se hacía como grupo, la función del docente en este tipo de situaciones era la de observar a los diferentes grupos y de reorientarnos.”

(M. C. Ayala, Entrevista, 06 de febrero, 2022)

Maestrante 11:

“Bueno, yo creo que lo que sucedía es que dependía del módulo quizás, había módulos en los cuales, yo creo que lo que definía mucho era por ejemplo que había compañeros y compañeras que ya ejecutaban la acción pedagógica, didáctico pedagógica, o sea ya hacían práctica docente y había compañeros que todavía no lo hacían en una escuela o en la universidad, pero sí trabajaban organizativamente, generando organización, generando procesos de formación, etc., que también es experiencia educativa solamente que ya desde otra índole, pero creo que eso lo que ayudaba era de que digamos si habían algunos módulos en los cuáles se necesitaba mucho como la parte de formación de didáctico pedagógica y teníamos a compañeras especialistas, ellas daban su punto de vista, se daba como un rol que no era tanto de liderazgo sino que era como de presencialidad en el hecho de que pues sabían del tema, eran especialistas, y cuando era un tema que se necesitaba también entender la parte popular, la parte organizativa, más podríamos decirlo una educación no formal y entender esa perspectiva, los compañeros y compañeras que hacían esa parte también

tenían su protagonismo, entonces se trataba de integrar esos elementos y poder construir una sola perspectiva, ahora bien, si lo vemos desde la perspectiva por ejemplo en general ahí se trabajaban muchos roles.

“Considero, habían roles de compañeros y compañeras que querían incidir siempre, que de hecho lo hacían en la toma de decisiones, otros que tomaban la batuta por lo mismo que decía anteriormente de que eran especialistas y claramente tenían un poquito puntos más de avanzada que los que no éramos especialistas, o luego los que participaban siempre, los que nos callábamos a veces, los que no participamos, no porque no tuviéramos algo que decir sino para no mediatizar tanto la situación, para no incurrir a veces en un poquito de discernimiento entre el mismo pensamiento, de ahí que claramente en la parte de los docentes, tuvimos docentes pasivos, tuvimos docentes activos, tuvimos docentes también que quizá por el estrés de sus trabajos formales no generaban esa sinergia docente estudiante y claramente pues hubieron impases, también se veía el rol de compañeros que pues si no les parecía algo lo hacían sentir muchísimo y claro a veces había una justificación del por qué, pero a veces era muy espontaneo y muy explosivo, pero eso es parte de las conductas, yo creo que hubieron muchísimos roles.”

“Hubieron docentes que nos fomentaban el trabajo en equipo, nos lo fomentaban, hacíamos grupos, ya cuando se tenía que socializar la información que habíamos ejecutado como grupo creo que no se miraba un proceso de coartarnos, lo que sucede es que como cada quién vivía en una perspectiva muy distinta, entonces por eso creo que el pensamiento era a veces distinto, quizás no era una cuestión de imponerse su pensamiento sino que a veces no es que sabían mucha información de lo que se hablaba ya desde las experiencias de todos y pues a veces se quedaban cortos al tratar de explicar algún elemento.”

(L. Y. Cruz. Entrevista, 04 de febrero, 2022)

4.1.3.1 Análisis Categoría 3: FUNCIONES DEL DOCENTE Y GRUPO. De acuerdo a lo manifestado por los maestrantes con respecto a las funciones y responsabilidades de cada participante del grupo y de los docentes, se dice que los roles variaban, algunas responsabilidades eran respecto a la hora de la clase, la organización de grupos encargados de proporcionar el refrigerio, la participación de los maestrantes en las clases para dinamizar el debate, también la lectura de materiales proporcionados, en cuanto a las funciones del docente era realizar la evaluación, el registro de asistencia, mediar el proceso, cumplir con las actividades programadas.

Desde otra perspectiva, se dice que a menudo el docente era el centro del proceso de enseñanza aprendizaje, y los estudiantes muchas veces solo fungían como oyentes, además que las responsabilidades en un inicio se asumían con mayor apropiamiento e identidad colectiva y que al transcurrir la maestra eso fue convirtiéndose de forma individual.

También, al igual que las funciones y responsabilidades variaban de acuerdo a cada docente y grupo, pues en algunos casos se enfocaban en organizar la experiencia, en articular y guiar el proceso y a los maestrantes correspondía desarrollar el debate y generar el análisis y la crítica, y conectarlo a las experiencias, en pocos casos el rol era pasivo y de escuchas como se menciona anteriormente, y además de responder preguntas, donde el docente podía dar su clase solo de manera expositiva.

Por otra parte, en circunstancias de trabajo grupal, la función de los docentes era la de observar a los grupos y reorientar hacia la tarea, aclarar dudas, era una función de coordinador.

4.1.4 Categoría 4: AMBIENTES DE APRENDIZAJE

7. ¿De qué manera se desarrolló la interacción y comunicación propiciada por los docentes con los estudiantes y entre estudiantes en el ambiente de aprendizaje virtual y presencial?

Aporte de Maestros de la Maestría

Maestrante 1:

“Considero fue de forma horizontal, en algunos casos de forma personal, de una forma respetuosa y amigable.”

(A.G. Bermúdez, Entrevista, 25 de noviembre, 2021)

Maestrante 2:

“Siempre interactivo ... intercambio de ideas, exposiciones, etc.”

(D. J. Alvarenga, Entrevista, 25 de noviembre, 2021)

Maestrante 3:

“Yo solo estudié presencial la comunicación era así de maestro a estudiantes, no tan fluida, solo para impartir la clase y luego la despedida, para hacer tareas a veces preguntábamos y teníamos respuestas.”

(L. M. Vides. Entrevista, 26 de noviembre, 2021)

Maestrante 4:

“De manera directa y oportuna.”

(B. C. Lara. Entrevista, 06 de diciembre, 2021)

Maestrante 5:

“Socializando la información asimilada.”

(M. de P. Olivares. Entrevista, 15 de diciembre, 2021)

Maestrante 6:

“Se estableció una comunicación muy interactiva ya que en la mayoría de los módulos había como un moderador, también había equipos para el refrigerio ahí se evidenciaba la organización.”

(M. Y. Benítez. Entrevista, 16 de diciembre, 2021)

Análisis e interpretación

En lo referente a la manera en que se propició la interacción y comunicación por parte de los docentes, se caracterizó como una forma horizontal, respetuosa y amigable, interactiva con la presencia de un moderador y equipos de trabajo organizados para tareas como el refrigerio, hubo intercambio ideas, de manera directa, oportuna y amena rescatando y retomando con madurez los planteamientos de cada participante, cada estudiante aportaba desde su saber disciplinar, se propiciaba la participación de todos y todas, a partir de las posibilidades que cada quien tenía de dar un punto de vista, habían niveles de interacción comunicacional a nivel individual, grupal y en plenario, hubo retroalimentación y se caracterizó por ser un proceso dialógico, la maestría se prestaba para generar un clima armonioso y de confianza, donde había la oportunidad de escuchar y de consensuar, hubo docentes que eran muy abiertos y que estaban disponibles para resolver cada duda, otros que hicieron actividades con el fin de lograr un grupo más integrado.

Desde otra perspectiva, se observó que no se propició una interacción y comunicación muy fluida, ya que se

Maestrante 7:

“La comunicación fue amena, respetuosa. Por ser un grupo compuesto por profesionales de diferentes áreas, algunas veces los planteamientos de los profesionales distintos a las ciencias de la educación, estaban contenidos de palabras poco técnicas, sin embargo, se rescataba y retomaba con madurez lo planteado por cada participante. En ese sentido, el docente retomaba las ideas buenas y las un poco distantes del centro del tema, las reorientaba generalmente a la temática.

La comunicación entre estudiantes, usualmente era complementaria, cada quien aportaba desde su saber disciplinar a los temas de discusión.”

(O. Pineda. Entrevista, 07 de febrero, 2022)

Maestrante 8:

“La comunicación, el poder manejar el aprendizaje de grupos era una habilidad que se requiere, por ejemplo desde la visión de la maestría, así como por ejemplo había un tema de claridad de parte del docente por un lado sobre cuál era la orientación que tenía que tener la práctica docente había por otra parte otros docentes que caían siempre en la práctica tradicional y eso implicaba el tema de la generación de espacios de comunicación, por ejemplo por un lado las buenas experiencias que tuvimos y las malas experiencias, quisiera tocar esos dos elementos en el tema de comunicación y de interacción entre docentes y estudiantes, entre estudiantes y sus pares, e inclusive entre los mismos docentes, el tema de la continuidad por ejemplo que había muchas veces en el tema de los módulos, el espacio de aprendizaje como tal, en el caso de las buenas experiencias, cuando se propiciaba la participación de todos y todas, a partir de cada quien pudiera dar un punto de vista y que todos los expusiéramos o volvieran de forma explícita, se lograba tener una comprensión un poco más total de algunos temas al abordaje de los temas o de los problemas que se abordaban durante el aula, entonces eran como las buenas experiencias que se tenían, se tocaba por ejemplo al momento de hacer un abordaje, habían diferentes niveles de interacción comunicacional, primero el primer nivel donde muchas veces de forma individual cada quien por ejemplo exponía cuál era su visión por ejemplo sobre un tema específico, luego había el otro nivel que era a nivel de grupo, se juntaba a un grupo de estudiantes, donde de forma grupal se construía un planteamiento y luego

presentaron situaciones en que determinados maestros censuraban o confrontaban con estudiantes que expresaban una opinión crítica, se les hacía preguntas de forma constante e incisiva con el fin de que desistieran de seguir participando, y eso también se podía notar en las notas que se asignaban, estas prácticas eran meramente verticales e intolerantes a las opiniones diversas.

Asimismo, se considera que hubo poca articulación y continuidad entre los módulos por el desvinculamiento entre los docentes y se enfocaba más en comunicar cierta estigmatización hacia los integrantes del grupo de estudiantes que a lograr la integralidad de la formación, de igual forma hubo docentes con quienes no existió comunicación fuera del aula, eran poco accesibles o era difícil llegar a tener una comunicación asertiva, en algunos casos la comunicación hacia el grupo por parte de los docentes se trasladaba solamente de uno u otro compañero, y cuando se hacía la información no llegaba con anticipación en el caso de suspensión de clases los estudiantes ya se encontraban en la universidad cuando se les informaba.

De este modo, se identificó que hubo un momento en que se propiciaba de forma adecuada, pero a medida transcurrieron los módulos se fue rompiendo debido a intereses diferenciados entre los miembros del grupo maestrante. También, parte de los elementos comunicativos fallidos, fue en el tema administrativo, no

el tercer nivel que era el plenario, que era donde los diferentes grupos exponían su planteamiento de un determinado tema, entonces, ese nivel, esa dinámica por ejemplo de escalonamiento en la parte comunicacional facilitaba el consenso colectivo sobre un tema específico, partiendo del individual, pasando a lo grupal y pasando al plenario, entonces ese era como el tema de las buenas experiencias, pero de igual manera las malas experiencias que en algunos casos hasta se dieron situaciones de determinados maestros guías, donde se censuraba o se confrontaba también inclusive a planteamientos que exponían por parte de algunos compañeros estudiantes y se jugaba un papel represivo, censura, inclusive hasta el tema de linchamiento dentro de la sesión de clases, donde si un estudiante hacía ciertos planteamiento de repente el realizarles preguntas de forma constante y de forma incisiva, se hacía con el fin de que el estudiante desistiera de seguir participando, y ocurrió, hubieron casos donde al ver que el docente confrontaba o chocaba y que no era tolerante a las diferentes visiones, eso generaba que como estudiantes y eran muchas veces las compañeras y compañeros que tenían una visión más crítica optaran por no participar, por miedo a esas acciones que se hacían, tanto durante las sesiones donde prácticamente había ese linchamiento a nivel de preguntas, cuestionamientos incisivos y a nivel también de notas, que era la parte más crucial, es decir, creo que era bien marcado donde se calificaba y se penalizaba en este caso al estudiante que era crítico, a través de una nota, en este caso, que ponía en riesgo inclusive hasta la misma continuidad dentro de la maestría, entonces esos son como los dos temas de las dos experiencias en la parte comunicacional, una que era claramente abierta, participativa y la otra que era en el caso pero que se dio en menor medida, si estamos hablando cual fue que predominó más yo creo que fueron un poco más las buenas experiencias y hubieron otras que eran un híbrido, que medio neutrales, y las malas experiencias eran en menor medida, pero si se dieron, y generaba situaciones un poco críticas dentro del grupo de aprendizaje donde en este caso de las malas experiencias era una comunicación meramente vertical, intolerante a las opiniones diversas y por ende se castigaba a todo aquel que no se fuera adhiriendo a la visión hegemónica de del docente, entonces que no tuviera el discurso en este caso políticamente aceptado por parte del docente.

(J. A. Flores. Entrevista, 14 julio, 2022)

Maestrante 9:

“Pues creo que de alguna manera el mismo modelo de la maestría y la misma dinámica organizativa que tenía la maestría creo que fluyo muy bien la comunicación, es decir, fue un hubo feedback, donde hubo retroalimentación, hubo la oportunidad para que los participantes nos expresáramos, donde los participantes fuéramos escuchados, donde el docente pues tenía sus propias opiniones y nosotros las nuestras, donde se escucharon nuestras experiencias, para mí fue un proceso dialógico, efectivamente hubo esa combinación de saberes, fue muy empático, y creo que de manera particular, pues las características de cada uno de nosotros que tan introvertidos, extrovertidos fuimos de alguna manera pudo haber limitado con la mayoría de maestros, el nivel de confianza con el que se acercaba, el nivel de libertad que teníamos para hacer una pregunta o fuera del propio espacio del aula, pues tener la confianza escribir y preguntarle, pero creo que la maestría se prestaba para eso, para generar un clima armonioso, de confianza, donde la comunicación era fluida, donde había la oportunidad de escuchar y de consensuar en algunos momentos quizá fue algo de las cosas un tanto difíciles, pero que si se logró de alguna manera, entonces creo que la característica de la comunicación es que fue dialógica, hubo proceso de retroalimentación, hubo la oportunidad para poder expresar sentimientos, emociones, saberes, experiencia, respecto al ambiente que eso generaba a nivel presencial pues creo que de alguna manera muchos hasta nos emocionábamos y tomábamos mucho del tiempo que se nos otorgaba en la clase para exponer nuestras propias experiencias, nuestros propios aprendizajes, entonces, para mí creo que no hay como mayor problema en ese sentido, si debo destacar que parte de los elementos comunicativos fallidos fue en el tema administrativo porque el personal, el docente como tal estaba muy limitado desde la administración propia de la escuela de posgrado, es decir desde la dirección hasta la coordinación y la cadena jerárquica que debía seguirse respecto a la comunicación, entonces muchos de los problemas, voy a entrecomillarlo así, muchas de las dificultades que se experimentaron durante el proceso estaban dadas justamente por esas realidades, porque los proceso de comunicación se miraban entorpecidos porque no estaba la información debida, oportuna para los participantes y eso de alguna manera si limitaba los procesos comunicativos propios de las experiencias de aprendizaje,

porque muchos probablemente se frustraron al saber o al conocer ciertas realidades que se daban al interior de la maestría y que el docente no podía resolver y que nosotros queríamos que el docente nos resolviera pero que no se podía resolver porque no era su atribución, entonces creo que ese componente de alguna manera sí, esa interacción entre docente estudiante de alguna manera se vio limitada por ese conjunto de dificultades de carácter administrativo.”

(L. Rodríguez. Entrevista, 03 de febrero, 2022)

Maestrante 10:

“Bueno, el ambiente que en mi caso vivimos pues fue el ambiente presencial, y pues hubieron diferentes situaciones verdad, hubieron docentes en los que no hubo comunicación fuera del aula digámoslo así, que no teníamos mucho acceso al docente para poder dirigirnos a la persona, pero hubieron otros casos en los que sí hubo comunicación para poder hablar con el docente para resolver dudas, incluso después de la clase, también hubieron otros docentes en los que sí fueron muy abiertos y que estaban disponibles siempre para poder resolver cada duda tanto dentro como fuera del aula, hubieron docentes que no propiciaron una comunicación o una mejor relación entre estudiantes porque solamente se dedicó a darse el módulo y no más allá de ello.”

(M. C. Ayala, Entrevista, 06 de febrero, 2022)

Maestrante 11:

“Yo creo que si, en la mayoría si se tuvo eso, quizás en la cuestión de que había información por ejemplo que solamente se desplazaba por uno u otro compañero, creo que ahí era un poquito a veces el problema, porque a veces no se tenía claridad de la información, y a veces ya estábamos cerca de la clase y se suspendía y sabíamos cómo media hora antes nada más, cuando habíamos esperado mucho tiempo o cuando ya estábamos en proceso de viajar hacia la universidad, en esa parte en ese canal de comunicación como tal creo que si hubieron ambivalencias porque no había una formalidad como tal de que el coordinador por ejemplo de la maestría nos dijera “ miren este día el maestro está mal de salud o tiene un problema y no va a estar”

(L. Y. Cruz. Entrevista, 04 de febrero, 2022)

4.1.4.1 Análisis Categoría 4: AMBIENTES DE APRENDIZAJE. De acuerdo a lo manifestado por los maestrantes sobre la forma en que se desarrolló la interacción y comunicación provista por los docentes, para algunos esta se dio de forma horizontal, es decir respetuosa y amigable, además que fue interactivo y de intercambio de ideas. En cambio, para otros fue distinta, ya que consideran que fue poco fluida, se limitaba al momento de las sesiones y de consultas referente a las tareas.

Por otra parte, consideran que fue directa y oportuna, que se socializó la información, en cuanto a los maestrantes se considera que hubo mayor interacción y se conformaron equipos para algunas responsabilidades como encargarse del refrigerio que denotaba un nivel de organización y se caracterizó por ser amena y respetuosa, ya que las ideas y formas de expresar estas eran diversas y eran tomadas con madurez, puesto que cada quien aportaba desde su saber disciplinar a los temas de discusión, para ello se propiciaban varios niveles de interacción, el nivel individual, el nivel grupal y el plenario, lo cual facilitaba el consenso colectivo, por lo que eran abiertas y participativas, siendo estas experiencias las más frecuentes.

En otras situaciones que se presentaron, algún docente limitaba a través del confrontamiento las ideas de los maestrantes, realizando constantes cuestionamientos de manera incisiva, lo cual desalentaba a opinar por el temor generado, por lo que se pueden considerar eran verticalista e intolerante a las opiniones diversas.

Por otra parte, se identificó que entre docentes no hubo una comunicación permanente lo cual se vio reflejado en la poca integración y continuidad de los módulos tanto a nivel de contenido y enfoque, es decir enfocado en ocasiones a la manera reducida de transferir conocimiento. Respecto a la comunicación e interacción entre pares se observó que eran de diversos orígenes en el aspecto laboral, disciplinar, intereses y motivaciones formativas, visiones

de la realidad, social, política e ideológica, lo cual generaba tensiones y dificultaba establecer consensos en el grupo, dichas tensiones no fueron tratadas y al final hubo atomización del grupo y se fracturó la comunicación asertiva dentro de este.

Desde otra perspectiva se señala que hubo retroalimentación, se propició el espacio para expresarse donde los maestrantes fueron escuchados y los docentes tenían sus propias opiniones y los maestrantes las propias, fue un proceso dialógico, hubo combinación de saberes, marcado por la empatía, sin embargo, las características personales de los maestrantes pudieron marcar el nivel de acercamiento de los docentes. Se destaca que parte de los elementos comunicativos fallidos fue de parte de la administración hacia el personal docente, ya que los procesos eran entorpecidos y no estaba la información debida y oportuna para los maestrantes.

Dentro de otras situaciones presentes, se manifiesta que en cuanto a la comunicación fuera del aula, hubo docentes que tenían apertura para ello, como resolver dudas, y otros no, algunos propiciaron una buena relación entre maestrantes, como realizar actividades enfocadas a los objetivos formativos de integrar el grupo y fortalecerlo, y otros docentes que no. También se expresa que se presentaron ciertas dificultades para desplazar la información por parte de docentes hacia maestrantes, ya que la información se concentraba en una sola persona del grupo que tenía más comunicación directa.

4.1.5 Categoría 5: *PRÁCTICA SOCIAL DEL DOCENTE*

8. De acuerdo a su observación ¿Cómo desarrollaron los docentes su función social en el trabajo educativo dentro de la maestría?

Aporte de Maestros de la Maestría

Maestro 1:

“Recordando que el docente no es un exclusivo emisor de conocimientos, sino que también un valioso agente socializador y que, a través de su conocimiento, transmite una serie de valores que van a influir, directa o indirectamente, en la formación de los estudiantes, se pudo apreciar que no todos los docentes estaban comprometidos con esta función.”

(A.G. Bermúdez, Entrevista, 25 de noviembre, 2021)

Maestro 2:

“Procuraban incluirse y apoyarnos en nuestra formación académica siendo facilitadores.”

(D. J. Alvarenga, Entrevista, 25 de noviembre, 2021)

Maestro 3:

“Hay de todo en la viña del señor!! Había docentes que interactuaban durante el receso había buena comunicación, pero otros era poco lo que se relacionaban con nosotros.”

(L. M. Vides. Entrevista, 26 de noviembre, 2021)

Maestro 4:

“Un poco limitado por el tiempo.”

(B. C. Lara. Entrevista, 06 de diciembre, 2021)

Maestro 5:

“Trataron la manera de darnos los insumos para un buen desempeño en el área docente.”

(M. de P. Olivares. Entrevista, 15 de diciembre, 2021)

Maestro 6:

“Considero que muy bien, siempre hace falta la parte práctica.”

(M. Y. Benítez. Entrevista, 16 de diciembre, 2021)

Análisis e interpretación

En cuanto al desenvolvimiento observado de los docentes en su función social, se dice que no todos los docentes estaban comprometidos con una función social, ya que no estaban involucrados en acciones en beneficio de la sociedad, se observaba un gran desconocimiento sobre ciertos temas en su contexto, no se visualizaba el tema de la proyección social por lo que no había ese acercamiento de los estudiantes con la realidad a la cual se iba a hacer la práctica, la formación se limitaba a los contenidos desarrollados en el aula, por lo que en ninguno de los módulos se hizo una visita de campo, inclusive en la formulación de proyecto de horas sociales había poca inserción o formulación de proyectos encaminados a tocar temas sensibles para la sociedad, tal situación no partía directamente de los maestros sino de los mismos docentes que no inculcaban o no orientaban en relación a eso y no propiciaban condiciones, debido a que ningún docente realizaba alguna labor dentro de las comunidades, ni dentro de la universidad más que la de docencia y en algún caso excepcional, investigación.

Por lo anterior, se considera que la función social es una de las deudas más grandes, ya que esta implica más que hacer un debate, una crítica a la realidad educativa y socializar la

Maestrante 7:

“Básicamente orientaron su desarrollo de clases en formar profesionales en la docencia. Aunque por la realidad de cada uno, docente y estudiantes, es muy difícil evidenciar lo que se espera de un docente con función social, pues el tiempo para compartir, fue únicamente en los recintos de clases, donde cada uno llegaba cansado de sus trabajos.”

(O. Pineda. Entrevista, 07 de febrero, 2022)

Maestrante 8:

“Muy bien, yo creo que tomando en cuenta que la práctica docente es primero el tema de la enseñanza, la investigación, pero también va enfocado la proyección social, la mayoría de docente inclusive el tema investigativo fue una gran limitante que se tuvo, yo creo que los docentes no generaban teoría, pero partía de un problema estructural, no estaban insertados dentro de las organizaciones sociales o dentro de diferentes por ejemplo de acciones encaminadas al beneficio de la sociedad general como tal, entonces, inclusive se miraba un gran desconocimiento sobre ciertos temas que en su contexto estaban emergiendo aquí en el país, en ese caso por ejemplo, bueno el tema de investigación era sumamente débil quizás para abonar aunque no es el tema central, hay quienes que inclusive la única experiencia de enseñanza era la maestría, no tenían como la experiencia de enseñar de forma cotidiana e intensiva por ejemplo a nivel de educación, porque yo creo que el otro tema es que los espacios de aprendizaje son distintos, tanto en la educación básica como en la educación superior, entonces y dentro de la educación superior no es lo mismo una carrera de pregrado a una carrera de posgrado, la formación de posgrado, entonces y ahí nos encontrábamos con docentes que solo tenían la experiencia de posgrado, ni siquiera tenía el tema de formar a nivel de pregrado, es decir a futuros licenciados, ingenieros, doctores, es decir a jóvenes que no tenían ningún título, por ejemplo hay una clara diferencia, porque incluso los jóvenes están en un proceso de construir su esquema mental, en el caso de las personas que ya estudian una maestría, son personas que ya tienen cierta responsabilidad, cierta madurez ante la realidad, y ya tienen un esquema ya definido en algunas ocasiones, entonces son grupos más serios, maduros, aunque lamentablemente la universidad pareciera que no logra hacer esa diferencia, inclusive los

experiencia propia, se tenía la expectativa de hacer una investigación real, donde los estudiantes se pudieran incorporar y ver el proceso de transformación, pero no sucedió. Se señaló que la función social trasciende la propia tarea social como es la proyección social de la universidad, y se careció de la oportunidad de profundizar en la realidad, de analizarla, entenderla, de sacar una propuesta de esa realidad y compartir esa propuesta de transformación, que era el propósito de la maestría.

Desde otra perspectiva, se considera que realmente si hubo una función social ya que brindó las herramientas para transformar propia praxis, se dice que en la mayoría de módulos se impulsó a reflexionar sobre la importancia del aporte como docentes ante la sociedad, pero fue algo mínimo, hubo otros casos de módulos en los que si se hizo un cambio al observar al docente y su comportamiento con los estudiantes, eso provocó reflexionar y trascender más allá del material de clase que se debía desarrollar

En este sentido, se resalta la experiencia de aprendizaje en un módulo, donde se realizó un trabajo de observación e investigación sobre las principales problemáticas en las aulas y proponer una solución, algunos estudiantes impartieron talleres acerca de cómo mejorar aquellas debilidades y eso significó un esfuerzo de cambio, implicó trascender la clase del docente, ya que este propició esa experiencia.

mismos estudiantes que son de posgrado de las maestrías, doctorados, etc., que se imparten ahí, se les trata igual como si fueran jóvenes, sin compromisos familiares, sin compromisos laborales, sin compromisos organizativos también. Entonces en ese caso había docentes que no tenían esa experiencia en aprendizaje, y también lo otro, no estaban insertados en los movimientos sociales, por ejemplo, yo creo que ninguno de los docentes por ejemplo que tuvimos la experiencia estaba insertado en un movimiento sindical dentro del magisterio, los movimientos del magisterio reivindicando sus derechos, entonces yo creo que estaban desligados desde ese punto de vista más estructural que formar de manera orgánica parte de una organización, creo que no, y el otro tema que no se miraba el tema de la proyección social, yo creo que dentro de los módulos las sesiones se limitaban a las cuatro paredes del aula y no había ese acercamiento de los estudiantes, de los maestrantes en este caso, con la realidad al cual íbamos a ir a hacer nuestra práctica, entonces se desligaba en ese sentido y eso es directamente ya en la práctica, es decir donde, dentro de la maestría donde la formación se limitaba a las cuatro paredes, es decir yo creo que en ninguno de los módulos hicimos una visita de campo, visitar ciertas experiencias en la sociedad sino que nos limitamos a las cuatro paredes del aula, eso es como una parte y el otro tema, a nivel de proyección social yo creo que inclusive hasta la misma formulación de los mismos proyectos de horas sociales de los mismos estudiantes podemos ver que hay poca inserción o formulación por ejemplo de proyectos que iban encaminados a tocar problemas sensibles, por ejemplo para la sociedad como tal, y eso no parte directamente de los maestrantes sino de los mismos docentes que no inculcaban o no orientaban en relación a eso.”

(J. A. Flores. Entrevista, 14 julio, 2022)

Maestrante 9:

“Fíjese que no puedo decir que la maestría logró trascender a la función social, para mi esa va a ser una de las deudas más grandes, porque trascender a la función social no es simple y sencillamente, la función social va más allá de hacer un debate, una crítica a la realidad educativa y decir mi experiencia, o sea, va más allá de eso, para mí, así sinceramente diré fue mucho bla bla bla y poca acción, quizá de la maestría nosotros esperábamos a lo largo del proceso hacer una investigación

Por ello, se dice que, de todos los módulos, en 3 o 4 de estos, de una u otra manera se ejecutó un proceso de intervención de generar una función social, en su mayoría se solo de trabajar información teórica, tratar de entenderla, y comprenderla.

real, donde realmente nos pudiéramos incorporar, donde pudiésemos ver el proceso de transformación que nunca lo vimos, insisto, se nos habló de investigación acción, al final ni siquiera creo que muchos no tuvieron claro al final si realmente ese era uno de los propósitos de la maestría, porque no lo vimos, entonces la función social va más allá, el trascender incluso en la propia tarea social como es la proyección social de la universidad, incluso todavía como maestrantes quedamos debiendo muchísimo porque no pasamos de dar cursos, no pasamos de dar talleres, no pasamos de eso, entonces, pero realmente si evaluamos el impacto que eso realmente tuvo quizás hay una gran deuda, entonces, para mí, creo que función social no existió, en los doce módulos no se vio función social, no, y puedo decirlo, puedo sonar muy tajante pero es real, creo que muy pocas veces tuvimos esa oportunidad de meternos en la realidad, de analizar esa realidad, de entender esa realidad, de sacar una propuesta de esa realidad, de compartir esa propuesta de transformación y de llevarla, creo que esa sigue siendo una utopía dentro de la maestría.”

(L. Rodríguez. Entrevista, 03 de febrero, 2022)

Maestrante 10:

“Bueno, en la mayoría de módulos se trató de hacer como una reflexión en cuanto a la importancia de nuestro aporte ante la sociedad como docentes, pero fue algo así como bien mínimo, pero hubieron otros casos de otros módulos en los que si se hizo como un cambio al ver el ejemplo del docente cómo se comportaba con nosotros como estudiantes, y pues nos hizo reflexionar en el sentido de que nosotros tal vez no estábamos diciendo lo que tal vez en ese momento practicábamos la docencia como debería de ser, que tendríamos que hacer un cambio en nosotros mismos, y para quienes no estaban practicando la docencia pues también fue un ejemplo porque fue diferente, a como nosotros lo vivimos en pregrado, entonces siento que con ese ejemplo de sí mismo como persona nos hizo reflexionar y trascender más que el material de clase que teníamos que ver o desarrollar, también nos hizo reflexionar en la forma de comportarnos que hemos estado viviendo o que nosotros hemos estado dando a nuestros estudiantes para reflexionar y hacer un cambio de actitud, también se hizo en otro módulo un trabajo de reflexión de cuáles eran las principales problemáticas que se veían en las aulas y tratar de darle una solución y hacer algo por solucionar,

algunos compañeros dieron algunos talleres acerca de cómo mejorar aquellas debilidades y pues se hizo algo para poder cambiarlos, por ejemplo en mi caso recuerdo que dimos un taller acerca de cómo el estudiante podía practicar algunas técnicas de estudio, algunas técnicas de concentración y algunas técnicas de motivación, entonces siento que eso fue más allá de dar una clase con el docente sino que el docente propició ese ambiente donde no solo nos quedamos ver u observar cuáles son las problemáticas sino que también ejercimos una medida de solución al problema y determinamos cuál fue el grado de impacto que tuvo esa medida de solución y si realmente logramos erradicar aunque sea en un poco el problema, entonces con ese tipo de docentes donde nos invitan no solo a quedarnos con la parte teórica o con los hallazgos de los problemas, sino además de propiciar un cambio, de propiciar una estrategia para erradicar el problema.”

(M. C. Ayala, Entrevista, 06 de febrero, 2022)

Maestrante 11:

“Creo que de todos los módulos, quizás como algunos 3 o 4 módulos siento que si de una u otra manera se ejecutó por ahí un proceso de intervención de generar una función social, sinceramente en su mayoría creo que solo era más trabajar información teórica, tratar de entenderla, de comprenderla, y ya pasábamos de módulo en módulo, pero sí creo que hubieron al menos cuatro por ejemplo planes, programas de estudio, creo que tuvo su función porque eso nos ayudó bastante como a entender la evolución histórica del sistema de enseñanza que hemos tenido en nuestro país, como se ha venido apegando a la historicidad y posteriormente ya al plan de estudios en los cuales pues nosotros podíamos generar una perspectiva diferente, pues yo creo que la hicimos, tratamos la manera de hacerlo, de entender las dimensiones a las cuales pues podíamos llegar con esa nueva perspectiva de plan o de programas.”

(L. Y. Cruz. Entrevista, 04 de febrero, 2022)

9. ¿Qué cambios o aspectos deben ser considerados o implementados por los docentes de la MPDS en su práctica pedagógica?

Aporte de Maestranteros de la Maestría**Maestrantero 1:**

“Considero que no solo basta con que los docentes se sometan a capacitaciones para adquirir mayor conocimiento de prácticas, técnicas y metodologías para ejecutar su práctica pedagógica docente, es necesario que haya un seguimiento por parte de los superiores (coordinador de maestría) en cada una de las sesiones para que los docentes demuestren todas sus competencias y eso sea transmitido a los estudiantes de maestría. Cuando el docente no se esfuerza el estudiante no tiene un buen referente y se sumerge en la desidia.”

(A.G. Bermúdez, Entrevista, 25 de noviembre, 2021)

Maestrantero 2:

“Menos años de carrera ... el último año fue innecesario si solo era Asesoría.”

(D. J. Alvarenga, Entrevista, 25 de noviembre, 2021)

Maestrantero 3:

“Deben tener clara la filosofía de la maestría y de acuerdo a eso adaptar sus clases, que no sean magistrales porque eso se da en todas partes y la maestría debe ser diferente.”

(L. M. Vides. Entrevista, 26 de noviembre, 2021)

Maestrantero 4:

“Ajustar los contenidos a las TIC`s.”

(B. C. Lara. Entrevista, 06 de diciembre, 2021)

Maestrantero 5:

“La investigación y experiencia, auto reflexión, métodos teóricos y prácticos.”

(M. de P. Olivares. Entrevista, 15 de diciembre, 2021)

Maestrantero 6:

“1. Se necesita más la implementación de estrategias didácticas y propiciar herramientas para que el Maestrantero pueda aplicar en su práctica pedagógica.

2. La escuela de Postgrado debe capacitar a los docentes y dar nuevas herramientas, así como que

Análisis e interpretación

En cuanto a los cambios que se considera deben ser tomados en cuenta o cambiarlo por parte de los docentes consisten en que es necesario que haya un seguimiento por parte de la coordinación de maestría en cada una de las sesiones para que los docentes demuestren todas sus competencias y eso sea transmitido a los estudiantes de maestría.

Que se reduzca el tiempo de duración de la maestría.

Se debe tener clara la filosofía de la maestría por parte de los docentes y de acuerdo a eso adaptar las clases, que no sean magistrales puesto que no corresponde a la maestría. También, se debe ajustar los contenidos a las TIC`s, acorde a lo que está demandando la realidad actualmente.

Es necesario impulsar la investigación, enfatizar la auto reflexión, combinar los métodos teóricos y prácticos, asimismo, se necesita más la implementación de estrategias didácticas y propiciar herramientas enfocadas a que el maestrante pueda aplicar en su práctica pedagógica.

Otro de los aspectos observados es que se contrate personal docente de forma permanente para dar clases en la Maestría, que no sean docentes que tengan su tiempo limitado para evitar dar espacio a improvisar. Que, dentro de los perfiles de los docentes de la maestría, se debe respetar tres elementos de la práctica docente, investigación, enseñanza y proyección social.

haya un manual de técnicas y que el docente las pueda implementar.
3. Que haya docentes establecidos para dar clases en la Maestría y que no sean docentes que tengan su tiempo limitado y esto de espacio a improvisar.”

(M. Y. Benítez. Entrevista, 16 de diciembre, 2021)

Maestrante 7:

“Retomar el fundamento de la enseñanza modular y la enseñanza orientada a resolver problemas de la realidad.

- Evidenciar la verdadera formación profesional sobre la docencia superior.
- Superar la influencia del medio, que nos obliga en la mayoría de veces a adaptarnos al medio de la clase tradicional y bancaria, con docentes como centros de los procesos.”

(O. Pineda. Entrevista, 07 de febrero, 2022)

Maestrante 8:

“Yo creo que si uno de los elementos, yo creo que más que un tema de cambio o por ejemplo a desarrollar, yo creo que es una profundización sobre el enfoque de educación de la maestría porque yo creo que esa era una debilidad que se miraba, al final la maestría claramente era un enfoque de educación desde la visión modular, una educación articulada, con pensamiento crítico y encaminada a la transformación de la realidad, entonces yo creo que hay que ir profundizando más en ese enfoque, empaparse más, generar nueva teoría, investigar más sobre esas experiencias en otras latitudes de Latinoamérica que se ha ido desarrollando, entonces yo creo que uno de los elementos es profundizar más en esa visión de la educación para la transformación de la sociedad, o también el tema de la práctica docente militante, es decir, donde el docente ve a su práctica docente como una forma de transformar la realidad y desmontar el estatus quo, la sociedad hegemónica dominante, y buscar claramente una liberación del pueblo de todas las condiciones que inclusive hoy estamos peor que en la época previo al conflicto armado, entonces yo creo que hay que profundizar más en eso, que sea una visión clara, que la educación tiene que servir para poder crear personas críticas ante su propia realidad y que les permita tener una visión política para transformarla, eso como un elemento que se tiene que profundizar más en eso, que tiene que haber

También se enfatiza la importancia de retomar el fundamento de la enseñanza modular y la enseñanza orientada a resolver problemas de la realidad, profundizar más en el enfoque, empaparse más, generar nueva teoría, investigar más sobre experiencias en otras latitudes de Latinoamérica que se han desarrollado.

Asimismo, debe haber una articulación de parte del docente en su práctica docente con la realidad social, retomar un tipo de docencia militante, cercana a los movimientos sociales y a las comunidades rurales y campesinas, los módulos deben tener una práctica en espacios reales.

Finalmente, se propone que se propicien espacios de participación y organización estudiantil de forma permanente e intergeneracionales (distintas promociones) dentro de la maestría, donde los mismos grupos de estudiantes puedan hacer acciones encaminadas a los conocimientos que se han adquirido dentro de la misma sociedad sin esperar llegar a las horas sociales, que generen círculos de estudio, círculos de análisis y reflexión con los temas abordados.

una articulación de parte del docente en su práctica docente con la realidad social, no podemos estar hablando con docentes que desconocen las diferentes problemáticas, que solamente se limitan a remunerar, es decir a recibir un salario por impartir un módulo pero no tienen un espacio en primer lugar cotidiano donde lleven a la práctica, en este caso esa concepción de educación y que también no formen parte de un gremio organizado de la sociedad por ejemplo como es el caso del magisterio, que permita también reivindicar tanto los derechos de los docente como mejorar las condiciones y también exigir una educación que este en función de la emancipación de la gente y no una educación adormecedora que hoy por hoy está ganando, yo creo que la visión de la academia privada está en este caso dominando a la visión de la educación pública como un derecho, es decir donde una educación que la mayoría inclusive dentro de la UES creo que es una aberración, donde los docentes y los estudiantes conciben que la educación es para acceder al mercado laboral meramente y no para la transformación de la realidad, entonces yo creo que esa visión de la academia privada inclusive ya contaminó en este caso a la visión de la Universidad de El Salvador, entonces yo creo que ese es el otro tema, que tiene que cambiar, los docentes tienen que tener esa militancia, esa cercanía con los movimientos sociales, cercanos a las comunidades rurales, campesinas que todavía predominan y que enfrentan grandes retos como la expansión del agro extractivismo que cada vez se tiene aquí en el país y que no se está cuestionando este modelo que predomina, las otras preocupaciones donde cada la educación tiene un enfoque mucho más neoliberal, la misma Universidad de El Salvador está creando centros de formación técnica donde la gente solamente se le adiestra para que pueda manejar ciertas técnicas o ciertas cajas de herramientas para poder realizar una función específica, pero carentes de una visión crítica y comprometida con la sociedad, el docente tiene que tener esa conexión con la realidad social, y el otro aspecto que los módulos tienen que tener una práctica también en espacios reales, es decir, donde el docente salga de las cuatro paredes, aunque yo sé que es un elemento muchas veces difícil por el tema de los tiempos pero es necesario como buscar una alternativa donde el docente pueda impartir una materia y atienda un problema real en la sociedad, y que los estudiantes o los maestrantes tengan la capacidad de poder interactuar con esa realidad y tener una comprensión mayor, entonces yo creo que ese

tema, y claramente a nivel de docentes tiene que respetarse las tres dimensiones que tiene que tener, es decir, quien imparte el módulo tiene que hacer investigación, tiene que tener práctica docente, es decir, tiene que realizar la enseñanza como tal que es algo medular, y lo otro tener proyección social, entonces, yo creo que dentro de los perfiles para que en este caso los docentes puedan estar impartiendo dentro de la maestría, se tiene que respetar esos tres elementos de la práctica docente, investigación, enseñanza y proyección social, ese es como un elemento, y el otro tema dentro de los maestrantes que se propicie la organización de los mismos maestrantes, yo creo no solamente en esta maestría de profesionalización de la docencia, sino dentro de las demás maestrías porque muchas veces de igual manera se vulneran derechos, entonces los maestrantes tienen que tener también los espacios, la apertura de parte de las autoridades e incentivarlos también, porque en este caso el gremio de estudiantes o de maestrantes pueden servir para mejorar en este caso estos procesos de formación, que sean como ese pilar en los cuales se pueda apoyar, entonces eso vendría a ser otro de los elementos que también rescato en ese sentido, que se propicie y se promueva la organización de los participantes en los diferentes grupos de aprendizaje de la maestría. Que se propicien los espacios de organización a nivel estudiantil, que propicie un espacio organizativo permanente dentro de la maestría, donde inclusive los mismos grupos de estudiantes puedan hacer acciones encaminadas a los conocimientos que se han adquirido dentro de la misma sociedad sin necesidad de llegar a las horas sociales, sino que también generar círculos de estudio, círculos de análisis, de reflexión con los temas abordados también propios de los mismos estudiantes además del tema organizativo, pero que sean espacios de discusión, de organización permanente que sea intergeneracionales, es decir que no solamente acabe con una promoción, sino de qué manera se va logrando articular con las diferentes promociones que van emergiendo dentro de la maestría.”

(J. A. Flores. Entrevista, 14 julio, 2022)

Maestrante 9:

“Bueno, creo que un paso antes a lo que los docentes deberían hacer en su propia práctica, creo que lo primero que el cuerpo docente de la maestría debería de hacer, o bueno que eso no les corresponde a los docentes, pero sí a la universidad como tal es primero tener un cuerpo de docentes

propios de la maestría, que no andemos corriendo al final para buscar un docente que nos vaya a dar un módulo en esa maestría, es tener un cuerpo selecto debidamente evaluado, debidamente considerado para desarrollar eso, creo que ese es el primer paso, porque cuando yo tengo un cuerpo docente, ese cuerpo docente es capaz de hacer sus propias críticas, y el segundo aspecto es justamente que ese cuerpo docente reflexione que lo que tiene en sus manos es un plan de formación obsoleto, desactualizado que ya no responde a las realidades educativas, esos van a ser dos puntos cruciales fuera de la práctica, porque yo identifico esos dos componentes fuera de la práctica voy a ser totalmente consciente que voy a conocer el enfoque sobre el cual se va a cimentar la maestría, y segundo, voy a ser consciente de la demanda en materia investigativa, tecnológica que los profesionales van a tener en esa área, entonces, uno es incorporar a manera individual lo que cada docente puede hacer, incorporar uno el tema de las tics ya vimos que esto es parte de una realidad, que ya se venía hablando y que pensábamos que estaba muy lejos pero vemos que ya no es así, entonces creo que uno es que los docentes se preparen para esto, para la transformación digital de las experiencias de aprendizaje, segundo, creo que también los docentes deben de reconocer y deben de desarrollar experiencias de aprendizaje que estén realmente vinculadas a la realidad social, deben de contextualizarse lo que la teoría nos dice con lo que la realidad nos está presentando, tercero, deben ser investigadores, nadie puede enseñar algo que no investiga, y lo que los libros dicen, lo que la internet dice hoy puede ser mañana no puede ser, pero la realidad es cambiante y a medida cambia pues también es necesario que se convierta en un investigador, también considero que dentro de lo que se debe cambiar en la práctica de los docentes es que asuman su verdadero rol como educadores, como profesionales en la docencia y que no vean esto un tema de ganancia personal, no se vea en este un tema de conveniencia o un pistio extra sino que realmente estén conscientes que se trata de un proceso donde se requiere ciertas características profesionales y dentro de esas el nivel de compromiso y valor social que tenga lo que enseñan y creo que también es justamente que se vinculen el personal docente a la actualización, a la búsqueda de información que esté actualizada, pero que también esa información sea capaz de ser multiusos, es decir sabiendo que la maestría es abierta a todo público, que sea capaz también de poder maniobrar con

esa información en distintos entornos, porque no es lo mismo que yo llegue a hablar de la docencia a un médico, a una enfermera, a un economista, que hablarle a un educador que son dos realidades distintas, entonces el profesional tiene que estar preparado para eso también, saber que su cuerpo de estudiantes es amplio, es diverso y que por tanto pues necesita también diversificar esa información, y por último, creo que también una recomendación que tal vez no es a nivel personal de los profesionales que trabajan en la maestría, creo que también la escuela de posgrado debe de alguna manera garantizar procesos de monitoreo y seguimiento a través de las evaluaciones de cada docente debe implementar evaluaciones de desempeño, donde los docentes realmente ejecuten procesos de evaluación y se pueda identificar las limitaciones y también por supuesto las destrezas y habilidades que el personal tiene.”

(L. Rodríguez. Entrevista, 03 de febrero, 2022)

Maestrante 10:

“Creo que la maestría está enfocada en un sistema modular, implica algunas actividades que el docente debe de ejecutar en función de ese sistema, entonces siento que la maestría solamente se ha quedado con la parte teórica de eso y no se ha puesto en práctica, entonces siento que se debe de cambiar eso, porque la práctica que yo viví verdad fue una práctica más que todo tradicional con un enfoque tradicional, entonces, creo que el cambio que se debe de dar es el cambio de acciones, de formas de implementar las clases, formas ejercer la práctica docente, cualquier acción que el docente deba de realizar pero siempre enfocado a un sistema modular, el enfoque debe ser un poco más constructivista y no tan tradicional como se ha venido dando, entonces siento que deben de cambiar algunas formas de ejercer la docencia en el sentido de que debemos de tratar de formar profesionales con una capacidad crítica, con un compromiso social, no solo quedarnos con la teoría sino que ejercer un poco más en la práctica, entonces siento que en ese sentido se debe de haber un cambio, un cambio en los docentes, en el sentido de que nos estamos quedando siempre en el sistema tradicional y no cambiamos porque tal vez implica más trabajo, implica más esfuerzo, todo eso es necesario que lo solventemos, que busquemos esas medidas, que busquemos esa forma de motivarnos a nosotros mismos porque siento que se da mucho eso del acomodamiento, la

desmotivación del docente por esforzarse, por hacer cambios en su vida, por tratar de buscar estrategias o metodologías que ayuden a mejorar la práctica docente, sino que nos acomodamos, nos dejamos en la tranquilidad de la forma que sabemos hacer las cosas y no buscamos otras estrategias que nos ayuden a lograr ese tan anhelado aprendizaje significativo de los estudiantes, que nos ayuden a lograr estudiantes con capacidad crítica, con capacidad de ayudar a la comunidad, formar no solo a las personas de forma intelectual sino de forma humana, crear una persona que realmente sea útil a la sociedad y que no se quede solo con los conocimientos, no solo formemos de forma teórica sino también de forma que podamos decir “esa persona ha cambiado, es una mejor persona”, entonces, siento que le falta un poco más de humanidad a la práctica docente, que le falta un poco más de esfuerzo, más de motivación, porque tanto docente como estudiantes siento que nos falta motivación, es bien difícil más con la vida acelerada que llevamos, con todo tan pesado, pero siento que nos falta un poco eso y que debemos de cambiarlo, debemos de cambiar esa forma tradicional de proceder y debemos de ser un poco más humanos y más constructivistas.”

(M. C. Ayala, Entrevista, 06 de febrero, 2022)

Maestrante 11:

“Yo creo que algo trascendental que yo lo mencioné bastante fue primero que se tenga criterios de selección de los docentes en realidad, yo creo que no solamente es un docente que de formación en educación superior, sino que también tenga formación docente, o sea, que tenga una formación de ser posible que haya ejecutado también trabajo en educación básica y en educación media, porque esto le permite de verdad dimensionar cómo ha sido más o menos la evolución podríamos decir de un grupo, de este grupo de jóvenes que estamos teniendo ya dentro de la universidad o dentro de la educación superior o ya hablando de educación no formal dentro de grupos de personas mayores, poder tener una formación integral, o sea, no solamente como decía la formación docente sino que también una formación por ejemplo de género o que tenga también una formación docente bastante trabajada digamos, o que sea especialista en el área donde le va tocar ejecutar la acción del módulo, creo que eso es primordial, generar esa sinergia, porque a veces se piensa de que el hecho que solo esté dando clases a nivel superior con eso ya estoy bien, ya cumple los requisitos, yo creo que la

formación de un estudiante va más allá de solo que yo doy clases en la universidad o en una universidad, va en el hecho de qué formación yo también he tenido, si he tenido formación en entornos virtuales, si he tenido formación en planificación didáctica pedagógica, si he tenido formación en plataformas, o sea, una integración de elementos pero a veces se necesita también de los compañeros para que amplíen esa información, entonces hacer un trabajo quizás más transdisciplinar no tanto mono disciplinar, no solo ver la educación desde la educación, sino que verlo desde otras disciplinas también, y la necesidad de hacer proyectos e investigaciones dentro de los módulos, eso es bien importante, o sea que no se contemple, decimos que trabajamos módulos pero a veces se va identificando más que estamos trabajando por contenidos, o sea generar proyectos que sean ejecutables, que sean planificables, programables en el tiempo que van a dar la formación y que eso sea cada una de las acciones de la fase, que sea pues prácticamente la ejecución de esa teoría que se nos está dando pero a la par la práctica, eso creo que es muy importante, y así pues cumpliríamos la función social dentro ya del mismo módulo, pero obviamente eso pasa por una planificación bastante pensada, y que el staff de docentes de la maestría si se mantiene, que se mantenga actualizándose, se mantenga formándose, que eso le tocaría obviamente a la coordinación de la maestría y por ejemplo no tomar un docente si puede ahorita de un lado o de otro, sino que tratar la manera de que si ese staff lo va a mantener actualizado, monitoreado por ejemplo, pues que a partir de esa actualización pues genere las condiciones para una buena formación de formadores, porque eso es lo que es la maestría, una formación de formadores, que nosotros salimos y vamos a formar la gente, entonces no es cualquier cosa la que hacemos sino que es un compromiso social bien fuerte, bien grande, no es cualquier cosa la que hacemos, es un compromiso bien grande con nosotros mismos, con el estado que es toda la población y todo ese ecosistema social en el que nosotros convivimos y socializamos, y que a partir de la formación que nosotros vamos a dar vamos a tener personas en teoría que deben de ser críticas, pasa por una cadena bastante grande de tener un calidad educativa bien fuerte, pero eso pasa por la administración también de la maestría.”

(L. Y. Cruz. Entrevista, 04 de febrero, 2022)

4.1.5.1 Análisis de Categoría 5: PRÁCTICA SOCIAL DEL DOCENTE. En cuanto a la función social de los docentes implícita en su práctica se considera que no todos estaban comprometidos con una función social, no estaban insertados en acciones en caminadas al beneficio de la sociedad, incluso no se observaba la tarea de proyección social de la Universidad, puesto que la formación se reducía al aula o la experiencia que se obtuviera en clase, no había un acercamiento con la realidad en la cual se haría la práctica, en ningún módulo se hizo una visita de campo, incluso en los proyectos de servicio social hubo poca inserción o formulación de proyectos encaminados a abordar problemas de la sociedad, esto por una parte a que los docente no inculcaban o no orientaban ni propiciaban condiciones para ello, justamente porque ellos estaban alejados de la realidad, por lo tanto se dice que la maestría no logró trascender la función social.

En ese sentido, se dice que en el plan de estudios se incluye la investigación acción, pero que no se realizó un esfuerzo encaminado a ello, a lo sumo se realizaron cursos o talleres, pero que estos eran poco trascendentales ante las expectativas que se tenían como formular una propuesta transformadora, pero que en el ámbito que pudo haber tenido un impacto en este sentido sería en la modificación de la práctica de quienes ejercían docencia y la experiencia de la investigación final.

Básicamente, en la maestría se reflexionó sobre la importancia del aporte de los docentes a la sociedad, pero ello fue mínimo y sobre las practicas a la luz de la experiencia de los maestrantes, también se hizo un ejercicio de identificar las problemáticas o necesidades educativas ante las cuales se hicieron propuestas para desarrollar con estudiantes, el resto era trabajar información teórica.

Respecto a los cambios que se proponen deben ser considerados o implementados por los docentes tienen que ver con el seguimiento necesario en la ejecución de la practica pedagógica docente por para de la coordinación de la maestría, en otros aspectos se menciona que es conveniente hacer cambios en el tiempo de duración de la carrera, que el personal docente conozca y tenga claridad de la filosofía de la maestría o profundización sobre el enfoque de educación de la maestría y evitar que las clases sean meramente magistrales, ajustar los contenidos a las tecnologías de información y comunicación TIC's, considerar la investigación e investigación como parte del perfil requerido del personal docente, que se implementen estrategias didácticas y se propicien herramientas que sean aplicables para los maestrantes en su práctica pedagógica, debe existir un proceso de capacitación de los docentes en el área de nuevas herramientas, que exista un plantel de docentes permanentes para la carrera.

Otro elemento señalado y que se sugiere se haga es la generación de teoría, una mayor investigación de las experiencias educativas en otras latitudes donde se ha desarrollado, que los docentes adopten la visión de la educación como una forma de transformar la realidad, que se articulen en espacios organizativos para reivindicar una educación liberadora, que los módulos deben tener una práctica en espacios reales, así mismo que los docentes que atienden los distintos módulos cumplan con ciertos criterios que sean docentes que hacen investigación, la enseñanza y la proyección social, además que se propicie la organización entre los maestrantes, donde los mismos grupos de estudiantes realicen acciones encaminadas a los conocimientos que se han adquirido.

Como anteriormente se mencionaba, la maestría debería contar con personal permanente y exclusivamente para desarrollar los módulos, que reflexione sobre la desactualización del plan de estudios, que se preparen para la transformación digital de las experiencias de aprendizaje,

que tomen conciencia del rol como educadores, del compromiso y valor social de lo que enseñan, los docentes deben estar preparados para los grupos de diferentes disciplinas, dentro de la práctica docente debe haber un componente de coevaluación, por lo tanto se manifiesta que debe haber un cambio de acciones, de la forma de implementar y ejercer la práctica docente, para formar capacidades de pensamiento crítico y compromiso social, docentes motivados por sí mismos y se supere el acomodamiento, que formen a la ciudadanía humanamente no solo intelectual, una formación más constructivista.

Por otra parte, se considera que la planta docente debería de cumplir con cierto perfil, y es que cuente no solamente con experiencia en el nivel superior sino en otros niveles previos que le proporcionen una visión de la evolución de los jóvenes, también que se tenga formación en otros temas como género, además que sea especialista en el área que le corresponde impartir. Otro aspecto es que los docentes propicien una buena comunicación, y que exista también en el nivel administrativo y docentes, que exista monitoreo de parte de la coordinación hacia la práctica docente, que dentro de los módulos se trabajen proyectos e investigaciones.

4.2 Análisis e Interpretación Cualitativa de la Información Obtenida de los Docentes

4.2.1 Categoría 1: PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE

1. ¿Qué tipos de prácticas pedagógicas implementó con el grupo clase de la Maestría?

Aporte de Docentes de la Maestría

Docente 1:

“Realmente la MPDS acá en la UES tiene una mística de trabajo grupal, eso es una de las cuestiones que se nos hace ver al inicio de cada uno de los módulos. Entonces, las prácticas que a mí me ha tocado desarrollar son encaminadas a que ese tipo de conocimientos, o sea el aprendizaje grupal se dé dentro del aula, como por ejemplo, estableciendo algunas dinámicas, encaminadas para que haya una participación activa de los estudiantes en cada una de las clases; en muchas ocasiones tuve la oportunidad de dejarles lecturas previas, en la cuales en las siguientes sesiones se hacen preguntas generadoras para que se empiece la discusión de un tema, y si no pues la lectura previa más preguntas específicas.

También creo que se trató de implementar un poco de tecnología con algunos foros virtuales, entonces eso crea mayores espacios para la participación y que todos puedan empezar a ir construyendo un aprendizaje significativo de manera

grupal, además de que se realizaron trabajos de investigación, realmente tal vez no como se hubiese querido directamente en campo, pero sí de manera bibliográfica.”

(G.I. Guevara. Entrevista, 29 de noviembre, 2021)

Docente 2:

“Bueno, había una, hay una concepción que sustenta la maestría y que es la que tratábamos de implementar y se sustenta en la didáctica crítica y en el aprendizaje grupal, entonces, mi práctica docente dentro de la maestría estaba orientada precisamente a ejecutar una estrategia didáctica basada en el aprendizaje grupal, donde

Análisis

Dentro de las diferentes percepciones planteadas por los docentes coinciden, que dentro las diversas practicas pedagógicas desarrolladas en cada una de las sesiones con los maestrantes, se incide en la filosofía de la maestría. la cual se orienta en el trabajo grupal.

Partiendo en este sentido de la motivación del grupo clase el cual es multidisciplinario, y que de hecho la mayoría de maestrante necesitan apropiarse de herramientas didáctico pedagógicas, más que otros de su grupo clase, por no tener experiencia en el ejercicio de la docencia.

Por lo cual se ve muy importante el trabajo en equipo y las dinámicas que incidan en que los maestrantes sientan el interés de empoderarse de cada uno de los aprendizajes implícitos en la maestría.

En este sentido la sinergia que motiva a los docentes facilitadores en el contexto de cada uno de los módulos dentro de plan de la materia es la concepción que sustenta la MPDS y que es de implementar una didáctica crítica que prolifere en el aprendizaje grupal de los maestrantes.

la participación de los maestrantes pues es una pieza clave porque la dinámica de trabajo, pues más depende de la responsabilidad con la que los maestrantes asumen su proceso de formación, entonces yo prácticamente me convertía en un tutor, a pesar de que era presencial, en un tutor del proceso enseñanza aprendizaje, así lo trabajábamos.” (S. E. Berrios. Entrevista, 02 de diciembre, 2021)

Docente 3:

“Sabendo que la práctica pedagógica o las prácticas pedagógicas son todas las diferentes actividades, diferentes metodologías o estrategias didácticas utilizadas con la finalidad del logro de los objetivos propuestos, ya sea en un módulo, ya sea en una clase o ya sea en una unidad didáctica, pues como docentes y acorde a la maestría, y acorde también a la filosofía de trabajo en lo que está basada en la filosofía del aprendizaje grupal, pues es la maestría en docencia universitaria que básicamente las prácticas pedagógicas propuestas por mi persona en los grupos de trabajo o los grupos clase con que he compartido pues están más orientadas a lo que es el aprendizaje de tipo grupal llevados a cabo a través del análisis de lo que es el análisis de actividades, el análisis de tipo grupal, sumado a todo el aporte que podrían dar los estudiantes desde el punto de vista también individual, es decir, el proceso de aprendizaje si bien es cierto es un proceso interno para cada uno de los miembros que conforman el grupo clase, pero también es un proceso de tipo grupal, entonces, basado en el nivel académico al que se sirve la maestría, son profesionales de las diferentes áreas, como el nombre lo indica está orientado a profesionalizar el proceso de enseñanza aprendizaje o la docencia como tal.”

(L. R. Sagastizado. Entrevista, 06 de diciembre, 2021)

Dentro de los planteamientos es muy considerable incidir en los trabajos grupales e individuales contemplados dentro de la práctica pedagógica en el aula y ex aula trabajos de lecturas y discusión, ensayos, investigaciones bibliográficas, foros, uso de plataformas digitales entre otros, esto con la finalidad de que los maestrantes adquieran diferentes herramientas didáctico pedagógicas o actividades metodológicas. Partiendo que la filosofía de la MPDS, está basada en este sentido en el trabajo grupal, el cual creara las condiciones pertinentes en los sujetos involucrados la construcción de nuevos conocimientos.

En este sentido los docentes coinciden en la implementación de análisis grupal, la sinergia en los docentes, es que, las prácticas pedagógicas están más que todo orientadas a esa finalidad, al aprendizaje de tipo grupal. Y de hecho asumen las siguientes afirmaciones cada uno de ellos.

- La maestría en docencia universitaria que básicamente está basada en la filosofía del aprendizaje grupal.
- Los docentes se convierten tutores o facilitadores del proceso enseñanza aprendizaje.
- Aprendizaje grupal se dé dentro del aula.
- Implementación de foros virtuales
- Ensayos
- Síntesis, resúmenes y análisis de documentos de las corrientes pedagógicas.
- Trabajos de investigación documental.
- Retroalimentación teórica y preguntas generadoras entre otros.

2. ¿Cuáles son las bases que sustentaron sus prácticas pedagógicas desarrolladas en la Maestría o en otros espacios donde ejerce la docencia?

Aporte de Docentes de la Maestría**Docente 1:**

“La búsqueda de conocimientos es uno de los objetivos principales que uno ve dentro de estos espacios, en este caso, las bases que tratamos de poner en el telón es aquella conciencia que se debe de tener como docentes universitarios, para que haya un espíritu de investigación, un espíritu de consenso, y que el docente mejore sus prácticas docentes, ahora bien, a veces no es solamente por lo que un docente en su clase dice, sino también se evidencia la experiencia de cada uno de los módulos dentro del desarrollo del mismo, porque en este caso nosotros hicimos varias técnicas para que ustedes pudieran empezar a ejercer esa parte, yo sé que muchos no ejercían la docencia en su debido tiempo, pero se crean esas bases para que más adelante pues ustedes puedan aplicarlas.

No se puede decir que es una sola práctica pedagógica que en mi caso se realizó sino que es una combinación de muchas, por ejemplo, habían del aprendizaje significativo, del aprendizaje grupal, teníamos también algunas cuestiones de lo que es el constructivismo y sobre todo porque no es una cuestión solamente que se basa en una sola teoría sino que a medida se va verificando el progreso del estudio de cierto tema en particular del modo, pues entonces uno va adecuando que es lo que realmente resulta mejor para ese grupo clase, sobre todo teniendo en cuenta las necesidades específica de cada grupo, por ejemplo en ocasiones hay grupos que pueden incorporarse un poco más tarde de la hora establecida, ahí uno tiene que como docente adaptarse a esas dificultades, sobre todo en este nivel de estudios, porque en mi caso en particular la cuestión de la asistencia era muy importante, sin embargo, no era que iban a estar ustedes en una hora específica porque yo comprendía la cuestión de los horarios y sobre todo la lejanía de la facultad, entonces se realiza una serie de adecuaciones ante esas situaciones propias de cada uno de los participantes.”

Análisis

La importancia en las diferentes percepciones que cada uno de los docentes facilitadores de la MPDS, responden en la interrogante sobre sus bases en la implementación de sus prácticas pedagógica tanto en espacios internos institucionales como externos, en su ejercicio profesional, los docentes en su mayoría logran coincidir en sus practica pedagógicas basadas en el trabajo grupal.

Desde el punto de vista de los docentes. se logra asimilar una sinergia en los aspectos fundamentales en lo referente a sus prácticas y de hecho sus bases pedagógicas, y es precisamente que la pedagogía misma no se puede asimilar como algo estático sino más bien en su efecto meramente dinámico.

En este aspecto teniendo en cuenta que en su mayoría los docentes facilitadores, describen aspectos muy pertinentes en sus bases desarrolladas en la práctica pedagógicas, en sus contextos internos y externos de sus ejercicios profesionales.

Por lo cual dentro de los aspectos que retoman son los siguientes.

La implementación de la corriente constructivista la cual fundamenta sus ejercicios didácticos pedagógicos en sus prácticas, al igual otras áreas epistemológicas del conocimiento retomadas como las por competencia.

(G.I. Guevara. Entrevista, 29 de noviembre, 2021)

Docente 2:

“Bueno, lo que sucede es que, desde mi punto de vista esa es la importancia de esa maestría, es que, parte del conocimiento se construye en la relación social, por eso es que, el proceso de enseñanza aprendizaje debe de estar sustentado en la comunicación entre estudiantes y entre estudiantes y el profesor, incluso su entorno, no, porque todo esto incide en los procesos de aprendizaje, entonces, no es un aprendizaje memorístico, un aprendizaje mecánico, sino que, es un proceso de construcción sustentado en los saberes de cada uno de los participantes y del docente.”

(S. E. Berrios. Entrevista, 02 de diciembre, 2021)

Docente 3:

Sabemos que las bases didáctico pedagógicas, pues se han ido actualizando en el devenir histórico del proceso de enseñanza aprendizaje, sabemos que la historia de la educación nos ha traído diferentes corrientes o movimientos educativos y estos pues, si bien es cierto estamos hablando de la filosofía de la maestría que es eminentemente grupal también el docente debe incorporar en este caso elementos que son acordes a la realidad en el proceso de enseñanza aprendizaje como por ejemplo, la corriente constructivista, podría decir que mi práctica pedagógica está basada más que todo en esa corriente, es decir, por parte del docente perdemos esa concepción del docente como centro del ejercicio, como centro de la práctica de enseñanza.”

(L. R. Sagastizado. Entrevista, 06 de diciembre, 2021)

De hecho para desarrollar cada clase en las sesiones parten de agendas con objetivos para la sesión y con diversas técnicas, donde la discusión en equipo e individual en plenarias se busca que construyan los aprendizajes significativos.

En las sesiones ejecutadas en cada una de las clases, se parte de un encuadre muy bien estructurado con anterioridad, esto para no caer en una continuidad de los procesos de aprendizaje memorístico o mecánico, sino más bien a un proceso de construcción de aprendizaje sustentado en los saberes de cada uno de los participantes y del docente facilitador esto para generar un cambio de pautas en lo referente al aprendizaje de los involucrados.

3. ¿Desde su concepción qué representa ejercer la práctica docente?

Aporte de Docentes de la Maestría

Docente 1:

“Eso tiene que ver en el caso de la vivencia de su docente, o sea mi persona, para mi ejerce la práctica docente es un reto, realmente es un reto sobre todo por el hecho del nivel en que se enseña, porque hay que preparar una clase universitaria y además de preparar la clase, también pensar, reflexionar sobre las maneras en cómo cada uno de los maestrantes va ir asimilando ese tipo de conocimiento porque no todos tenemos los mismos pre saberes, entonces, para mí es un reto, en el sentido de que también, además de la preparación del tema en sí, es aquellas estrategias que nos van a ayudar a todos a construir ese aprendizaje, porque todos aprendemos de todos, obviamente esa es una de las características, entonces para mí, realmente es un reto cada una de las clases que yo imparto por esa misma razón, entonces además de un reto es una responsabilidad, y una responsabilidad muy grande por el hecho de que nosotros no podemos llegar a una clase sin habernos preparado, entonces en este caso, es una preparación muy grande con esa responsabilidad y también de innovar algunas cosas que nosotros podemos tener hoy día de los medios de comunicación que nos podemos ir acercando poco a poco, que tal vez no nos vemos toda la semana, pero si nos podemos comunicar por otros canales, entonces para mí eso es la docencia.”

(G.I. Guevara. Entrevista, 29 de noviembre, 2021)

Docente 2:

“Bueno, en parte, pues es lo que me gustaba hacer, lo que siempre pensé hacer, y pues se me cumplió, se me satisfacción el hacerlo a nivel superior y en este caso también tuve la oportunidad de hacerlo a nivel de postgrado no, entonces para mí fue satisfactorio interactuar con los estudiantes tanto a nivel de pregrado como de postgrado, fue bien interesante porque fueron dos niveles diferentes donde se trabaja con, en el posgrado se trabaja ya con profesionales y donde el debate es la técnica por

Análisis

Según las percepciones de los docentes facilitadores, el reto constante que implica ejercer la docencia es sumamente dinámico, en el sentido que está cambiando según la experiencia y practica en el ejercicio docente.

Como resaltan los aportes de los docentes sobre los aspectos antes expuesto, la incidencia que tienen ejercer la práctica docente en diferentes momentos o más bien realidades muy distintas como los es a nivel de pre grado y en este caso postgrado, tiene implícito dos criterios distintos en lo referente a la forma de los aprendizajes ya que en pregrado se transmiten conocimientos y en el caso de postgrado se construye el conocimiento.

En este sentido los docentes en su mayoría parten de la asimilación, que, dentro del ejercicio de la práctica docente, es de gran compromiso, contar con una preparación previa de cada uno de los temas a desarrollar en las sesiones de los módulos implícitos en la MPDS,

Según los argumentos de la totalidad de los docentes facilitadores parten del argumento que se tiene que conocer a profundización los diferentes enfoques teóricos o corrientes filosóficas, esto con la finalidad de no caer en el vacío de improvisar o más bien la mala planificación didáctico pedagógica.

Es, esta la razón, que al ejercer la docencia es algo que se quiera, que se tenga el mero compromiso, de, dar cada día lo mejor de la profesión

excelencia por el nivel no, que es como digo, un proceso más de construcción que de transmisión de información.”

(S. E. Berrios. Entrevista, 02 de diciembre, 2021)

Docente 3:

“Bueno, el ejercicio de la docencia pues implica poner a disposición todos los saberes que como profesionales hemos venido construyendo en el devenir histórico de nuestro ejercicio, hemos desarrollado docencia por así decirlo en los diferentes niveles educativos pero que cada uno de esos momentos pues estamos en proceso de construcción del perfil como docentes decimos que el ejercicio docente que yo podría haber estado desarrollando por así decirlo en el año 2001 no es el mismo ejercicio docente que podría estar desarrollando en la actualidad puesto que en ese momento era una docente novel por así decirlo, pues la construcción de mi ejercicio estaba en proceso de construcción valga la redundancia, estaba en proceso de definición de mi ejercicio docente, entonces, esas prácticas pues, estaban por así decirlo, limitadas en el sentido de que en cada uno de los grupos clase que uno trabaja pues estaba en proceso de construcción al reconocer cada uno de esos grupos clase está en proceso de aprendizaje permanente, el ejercicio de la docencia es la sumatoria desde mi punto de vista de todo ese cúmulo de experiencias en cada una de las sesiones clase y que en cada uno de los grupos clase que uno tiene pues, va construyendo ese concepto de docente y esa definición propia de docencia.”

(L. R. Sagastizado. Entrevista, 06 de diciembre, 2021)

docente en donde los estudiantes adquieran los conocimientos, herramientas didáctico pedagógicas y habilidades.

De hecho, a la vez logren concatenar hegemonícamente con el docente facilitador mismo los conocimientos que los conduzcan a, adquirir los aprendizajes significativos como sujetos pensantes, críticos e investigativos.

Es por esta razón que, dentro del ejercicio como educadores y de hecho la incidencia de la práctica docente, es la sumatoria de todas esas experiencias, vivencias positivas y negativas en las cuales se fundamentan los docentes, en este caso, se parte del compromiso de ir mejorando, cada una de las prácticas pedagógicas que se dan, en cada una de las sesiones clase, en cada uno de los grupos de maestrantes que se tienen en los módulos de la MPDS.

4. ¿Cuál ha sido la contribución desde su práctica en la enseñanza aprendizaje dirigida a los maestrantes?

Aporte de Docentes de la Maestría

Docente 1:

“A medida los módulos van avanzando y los grupos van cambiando, pues nosotros tenemos ciertas vivencias que se pueden compartir, fíjese que los diversos grupos pues yo he tenido la facultad de tener distintos tipos de contribuciones, por ejemplo uno que tal vez haya una reflexión más grande de lo que son los temas específicos porque la manera del abordaje no, también en algunos grupos clases pues nos hemos acercado un poquito a lo que son técnicas para el aprendizaje grupal en ambientes virtuales de aprendizaje porque sobre todo porque en los diferentes módulos que nosotros hemos desarrollado pues tenía esos dos componentes bien fundamentales, entonces, creo yo que esa es una combinación de muchos saberes que nosotros hemos ido tratando de implementar, ahora, es bien difícil medir qué es esa contribución porque realmente a veces nosotros no sabemos el impacto que un docente puede tener, impacto positivo o negativo, valga a aclaración ahí, de nuestra práctica docente en el estudiante, puede ser que algunos se sintieron motivados con lo que yo intenté transmitirles o por lo menos vimos en las clases pudo haberse sentido desanimado, sin embargo he tenido muy buenas experiencias, sobre todo porque usualmente yo después de cada uno de mis módulos hago una pequeña evaluación una autoevaluación y una evaluación que me hacen los estudiantes, entonces, con algunas recomendaciones, por ejemplo hemos tratado en mi caso de mejorar los módulos posteriores, tanto en el abordaje de la asignatura como en la carga de trabajo que se le deja a los maestrantes como algunas otras técnicas participativas.”

(G.I. Guevara. Entrevista, 29 de noviembre, 2021)

Docente 2:

“Bueno, me parece que como le decía al inicio, la importancia para mí de la maestría es que está basada en esa concepción dialéctica del proceso de enseñanza aprendizaje

Análisis

Dentro de las percepciones vertidas por los docentes facilitadores entrevistados, sobre la incidencia de la contribución de su práctica, en lo relacionado a la enseñanza aprendizaje, propiciada a los maestrantes de la MPDS, se logra coincidir en la mayoría de afirmaciones en lo referente a su ejercicio docente.

Según plantean los docentes facilitadores que el ejercicio de la docencia, retoma en momentos un enfoque en el desarrollo de corrientes teóricas por competencias en la generación de conocimientos de los estudiantes.

Dentro de los aspectos descritos por cada uno de los docentes puestas en contexto se puede coincidir que en la cimentación de los nuevos profesionales en la MPDS, se tiene que desarrollar un cambio de paradigma en lo referente a los vestigios de los conceptos de seguir formando docente autoritario o docente tradicional el cual solo busque en sus estudiantes sujetos pasivos mecanizados y de hecho memorísticos del aprendizaje, ya que al continuar bajo este enfoque se aleja la filosofía de la razón de ser de la maestría.

Ya que la razón de ser de MPDS, tiene que proliferar un proceso de enseñanza aprendizaje donde los estudiantes y los docentes facilitadores, interactúen y cuestionen los enfoques epistemológicos al mismo para poder propiciar un aprendizaje significativo y crítico en su construcción como sujetos de cambios.

con una didáctica crítica y un aprendizaje grupal porque para mí a nivel superior, el proceso de enseñanza aprendizaje debe de ser un proceso donde los estudiantes y el docente interactúen al mismo nivel de la relación para poder propiciar un aprendizaje significativo, porque por el nivel ya se necesita que el estudiante construya conocimiento, no que memorice información, que es lo que muchas veces hacemos no, entonces, yo siento que mi contribución estuvo ahí no, en enseñarle a todos los maestrantes de que se puede hacer un proceso de enseñanza aprendizaje diferente al proceso tradicional que normalmente hacemos no, la clase expositiva y la evaluación... qué, el cuestionario para evaluar, en realidad, desde esta maestría pues la evaluación es otra cosa y no ese proceso de cuestionarios y calificaciones no, entonces, para mí eso fue, eso es lo más importante”

(S. E. Berrios. Entrevista, 02 de diciembre, 2021)

Docente 3:

“Muy bien, la docencia o mi docencia vista como una contribución al ejercicio de nuevos o futuros profesionales, podría decir que está orientada la parte técnica, la parte didáctico pedagógica por así decirlo, es decir, las habilidades y destrezas puestas a disposición del grupo clase, en función de la comprensión de las temáticas desarrolladas, mi capacidad por así decirlo de guiar y orientar el proceso de aprendizaje del grupo clase, está más que todo orientada a esa parte del ejercicio docente de la parte didáctico pedagógica, pero también está mi contribución, por así decirlo, desde el punto de vista profesional y humano, es decir, no solamente estamos desarrollando futuros profesionales en la docencia universitaria que sepan o que puedan desarrollar desde la parte didáctico pedagógica, es decir, establecer un ejercicio docente apropiado para el nivel educativo en que se está implementando, sino también, estamos desarrollando, estamos formando por así decirlo, nuevos profesionales que van a ir a formar a nuevos ciudadanos, entonces, los aportes que desde la docencia podemos estar dando, pues no solamente estamos en formar profesionales que sepan desarrollar un

Dentro de la sinergia de los docente se logra concatenar en la percepción de todos, la importancia de aplicación técnicas didáctico pedagógica, habilidades y destrezas puestas a disposición del grupo clase de los maestrantes, en función de la comprensión de las temáticas desarrolladas en el proceso de su formación profesional como futuro docente.

contenido o que sepan desarrollar una temática en particular, es decir con conocimientos técnicos didáctico pedagógicos, sino también con conocimientos teóricos, es decir que tengan las bases en cuanto a la información requerida para poder ir a desempeñar su rol.

Como nuevos profesionales en docencia universitaria, sino también nuevos profesionales que sepan por así decirlo incorporarse a un grupo clase, sepan ser empáticos con el grupo clase, es decir, como nuevos profesionales que ya dejemos atrás ese concepto de docente autoritario, docente impositivo por así decirlo, sino más bien, el ejercicio de la docencia universitaria desde el punto de vista del dialogo y la comprensión, de la guía de parte del docente, entonces, ese cambio de paradigma de perfil de docente universitario creo que es uno de los aportes en cuanto a mi ejercicio docente.”

(L. R. Sagastizado. Entrevista, 06 de diciembre, 2021)

5. ¿En qué mecanismos se apoyó para observar el desarrollo y avance de su práctica con el grupo de la Maestría?

Aporte de Docentes de la Maestría

Docente 1:

“Soy una creyente fervorosa de lo que la evaluación nos da, a veces la evaluación nosotros la concebimos de una manera muy diferente a lo que estamos acostumbrados en la educación tradicional, en el sentido de una nota, en este caso yo me apoyaba de mecanismos desde el inicio, desde la primera, segunda clase para empezar a hacer aquellas observaciones necesarias para hacer los ajustes que se necesitaban en algún tipo de abordaje, por ejemplo, en este caso lo mío era la observación, el análisis después de cada clase de las preguntas que yo llevaba o el grado de participación del estudiante, es decir, a veces eso no se le demuestra al estudiante, sin embargo uno tiene una bitácora propia, ahora, también es muy importante esos diarios de observación por decirlo así, que se llevan de manera personal porque entonces uno ve el grado de que si están o no están leyendo porque eso es uno de los ajustes que se hacen, entonces en ese caso para la próxima se dejaban unas preguntas ya preestablecidas ¿para qué? para que los maestrantes pudiesen ir a leer el documento pero ya llevaran en mente algunas ideas generadoras, eso es uno, entonces la evaluación obviamente la diagnostica al inicio que se hace a saber cuáles son algunas de las definiciones de los temas específicos que ya se saben o de algunas ideas que nosotros tenemos según el temario que a mí me daban y después la evaluación formativa que se iba realizando mediante los foros, mediante las tareas, mediante la observación, mediante preguntas y respuestas y que yo todo eso lo tenía sistematizado, los foros que se dejaban en sus aulas virtuales o algún visionado o algún video que veíamos en ese momento pues a mí me servía para luego empezar a verificar ese grado de aprendizaje y el desarrollo de ese grupo de maestría, ahora, es bien interesante cuando nosotros agarramos los datos que nos genera todo este cúmulo de información al inicio y al final de cada

Análisis

Desde las afirmaciones de la mayoría de los docentes facilitadores, sobre los mecanismos de observación en el desarrollo de los conocimientos y aprendizajes de los grupos clases de maestrantes, bajo la implementación de las prácticas pedagógicas realizadas por maestros, se logran asimilar ciertos aspectos de gran importancia en la identificación de los aprendizajes de los sujetos involucrados en esta faceta.

Las opiniones vertidas por la mayoría de los docentes, se logran concatenar a través de los aspectos, en donde se basan en sus observaciones para determinar el desempeño e interés en su formación profesional de cada uno de los maestrantes.

Dichas técnicas implementadas van en conexión, con aspectos como el desarrollo de los grupos operativos, participación individual y grupal, manejo de las temáticas, asistencias, bitácora, participación constante en las sesiones clase trabajo en plataformas virtuales, la empatía, entre otros, logran determinar el avance y aprendizaje que van construyendo cada uno de los maestrantes.

Ya que en este proceso de formación no lo define en su totalidad el docente, sino que se construye en equipo docente facilitador y maestrantes los cuales darán la cimentación en la creación de conocimientos, es entonces en donde se define sus cambios de pautas o

módulo, ¿por qué? Porque al inicio pues nosotros llegamos con un montón de expectativas y al final vemos cuales expectativas se concluyeron.”

(G.I. Guevara. Entrevista, 29 de noviembre, 2021)

Docente 2:

“Bueno, la característica que a mí me motiva mucho de esta maestría es que hay una evaluación en el proceso, es decir, el estudiante de la maestría, el docente de la maestría evalúa constantemente el proceso, usábamos las categorías del grupo operativo para poder evaluar constantemente, y eso nos permitía ir haciendo ajustes, tanto en el desarrollo de las temáticas como en el tiempo que teníamos disponible para trabajar los módulos no, entonces, la metodología es bastante flexible en ese sentido, porque nos permite priorizar las temáticas que se van a discutir en la clase con o diferencias si se quiere, los temas básicos que no pueden dejarse de discutir en la clase con los temas complementarios no, teníamos un dossier de materiales de lectura que nunca los cubrimos todos, pero era por eso, porque habían unos que eran básicos y otros que eran complementarios no, que servían de apoyo, entonces, yo siento que esa manera de involucrar al estudiante en evaluar el proceso que se va desarrollando en cada una de las sesiones y presentarles, en muchas ocasiones yo les presenté por escrito las evaluaciones que ustedes como estudiantes hacían y pues que cada quien agarrara su parte, la idea es que mejoráramos, eso era lo importante, y yo siento que eso permite cualificar nuestra práctica profesional, ¿por qué? Porque estamos teniendo las opiniones de los que están involucrados, de los que están involucrados en el proceso, y entonces, nosotros, yo como...en calidad de tutor, en calidad de profesor responsable del módulo, pues, tenía que tomar en cuenta todas esas opiniones, eso es para mí el proceso de evaluación, es decir, para mí eso es lo bueno que tiene esta maestría que nos permite evaluar todo el proceso desde el inicio hasta el final de un modo y si esto hubiese tenido continuidad con todo el resto de módulos pues incluso podíamos haber tenido una evaluación de todo el programa.”

más bien que pasan de conocimientos previos a construir en una nueva faceta unos aprendizajes significativos, entonces no solo basta poner una nota “X”, en donde perderíamos la razón de ser de la filosofía de la maestría.

Con lo antes expuesto se parte de la importancia que tiene en mantener una evaluación constante en el proceso de enseñanza aprendizaje de los maestrantes involucrados en este proceso de generar una profesionalización de la docencia.

Justamente esto conlleva a mejorar cada vez más la formación de los docentes facilitadores en el sentido de manejar a perfección las diferentes corrientes teóricas implícitas dentro de la MPDS.

(S. E. Berrios. Entrevista, 02 de diciembre, 2021)

Docente 3:

“Bueno, como mecanismo principal podríamos decir, en el ejercicio de la docencia como tal, si estamos en una clase, pues definimos como elemento principal o como elemento valido para poder desarrollar, o seguir el avance en cuanto (20:44) al desarrollo de la práctica como tal, lo validamos a través de lo que son los aprendizajes de los mismos estudiantes, desde el inicio de un módulo tenemos objetivos, objetivos ya determinados para el desarrollo de este módulo como tal, por lo tanto el logro de esos objetivos es el mecanismo principal para determinar si es que se ha desarrollado o no un ejercicio docente acorde a lo que se necesitaba por parte de los estudiantes, es decir, la calificación final que se obtiene al finalizar, a la hora de finalizar un proceso de formación pues, es el mecanismo principal para validar ese proceso de aprendizaje en los estudiantes, pero también verdad en cada una de las sesiones clase, a través de los aportes que los estudiantes nos están dando en relación a la temática que estamos estudiando y la participación de los estudiantes en una temática en estudio, la temática que se esté estudiando en ese momento, es un mecanismo para validar el ejercicio de la docencia como tal, y al final ese proceso de formación.”

(L. R. Sagastizado. Entrevista, 06 de diciembre, 2021)

6. ¿Qué mejoras o cambios se han producido en el ejercicio de su práctica profesional a partir de la experiencia con el grupo de la MPDS?

Aporte de Docentes de la Maestría**Docente 1:**

“En ese sentido, yo siento que en mi caso particular si he hecho algunos cambios significativos, porque el ritmo de aprendizaje es muy diferente a cada uno de nosotros. Yo si he visto un cambio en el ejercicio de la práctica profesional, además de que uno, como les decía en la dosificación de la información, yo siento que ahí sí he modificado bastante, por el hecho de que en mi caso particular, pues al inicio de la maestría, cuando nos dejaban los módulos o el temario de los módulos a considerar, pues yo trataba de abarcar todo el temario, pues en este caso la carta didáctica que nos presentaba la Universidad, sin embargo, la experiencia me fue dictando y bueno las teorías que uno va leyendo a medida van pasando los módulos de que tenía que haber una dosificación un poco más exhaustiva de la información, además de la actualización de los conocimientos, entonces, yo creo que todas esas cosas yo las he ido modificando módulo a módulo para que se vaya tratando de tener una visión más realista, más acorde a la realidad, porque a veces uno deja demasiado tarea o deja demasiada lectura para la próxima semana, entonces, no todos estamos en la misma disposición, obviamente todos estamos con el mismo entusiasmo, pero no tenemos la misma cantidad de tiempo, de la inversión para una lectura y posterior análisis de cada uno de los temas, entonces, esa es una de las cosas, otra de las cosas con las cuales siento yo que también he ido modificando con el tiempo es la manera del abordaje para una mayor participación con los estudiantes, entonces, y bueno, en este caso con los maestrantes, cada uno de ellos tiene diferentes saberes y se pueden ir adaptando a cada uno de ellos, entonces yo si he visto un análisis bastante profundo de esa práctica mía y sobre todo porque casi siempre al final de un módulo como yo les venía mencionando anteriormente si he tenido el cuidado de hacer una evaluación y no tanto como una evaluación cuadrículada, sino que en este caso de saber cuáles son las percepciones

Análisis

A raíz de la experiencia desde las perspectivas de la mayoría de los docentes facilitadores, sobre la interrogante puesta en contexto, sobre lo pertinente. a que tipos de mejoras o más bien que cambios se logran ampliar, o, mejorar en el quehacer del ejercicio de la practica pedagógica. en la sala de aulas y de hecho en las actividades ex aulas.

En este sentido coinciden los docentes que en cada módulo en desarrollo que se imparte en los maestrantes de diferentes años, propicia un cambio en lo referente a la forma de ejercer las sesiones pues los grupos de maestrantes son de disciplinas distintas, por lo cual esto hace que como docentes los preparemos cada día más, de hecho, profundizar en la lectura de los diferentes enfoques teóricos.

Según lo explicado en el caso de los docentes facilitadores, podría decirse que los cambios y mejoras que se van proliferando en el perfeccionamiento de las practicas pedagógica, implementada en la MPDS, están sustentadas en la experiencia del ejercicio docente, es en este sentido que se producen las mejoras o cambios en la razón de ser de la practica pedagógica.

Por lo cual esta maestría parte según su filosofía en el trabajo grupal esto permite aspectos como la incidencia que es la única que está creada por la particularidad en módulos por objeto de transformación, lo contrario a las demás áreas, por ejemplo, en ciertas maestrías y de hecho en pre grado todos tienen la modalidad por asignatura.

que se tuvieron durante el módulo para poder ver qué cosas se pueden considerar para el siguiente, unas modificaciones para la siguiente oportunidad que se me permita desarrollar uno de los módulos de la maestría, entonces sí, ese tipo de evaluaciones a mí me ha servido bastante para pues todos los días tratando de aprender un poco más.” (G.I. Guevara. Entrevista, 29 de noviembre, 2021)

Docente 2:

“En primer lugar, cada grupo es una realidad, entonces, yo quizás diría la ventaja pero que para la mayoría es la desventaja de este programa de maestría, es esa metodología de aprendizaje grupal ¿por qué? Porque en el aprendizaje grupal el profesor, el tutor, se expone frente a todos los estudiantes, es decir, el tutor, el profesor, queda digamos expuesto a que los estudiantes lo cuestionen, a que le pregunten, a que le contradigan argumentos, etc., eso significa que el tutor tiene que estar preparado hasta para escuchar que le digan que no les parece el planteamiento que les está haciendo, el lío es que normalmente los profesores en nuestra práctica profesional, nadie se quiere exponer a eso, incluso, muchos por eso no cambian su práctica profesional, bueno, incluso a nivel institucional nadie habla de reformar el modelo curricular por asignatura que tenemos, que es una cuestión tan desfasada y tan desactualizada horrible no, esta maestría es la única que tiene módulos por objeto de transformación, es la única, de ahí todos tienen asignatura, entonces, esto permite que el carácter de esta maestría permite que por la metodología el profesor tenga que aprender todos los días de su grupo, así como también, los estudiantes aprenden del grupo, no aprenden del profesor, no aprenden del tutor, el tutor solamente facilita la discusión no, facilita el debate y facilita entonces la construcción del conocimiento, entonces, eso yo siento que lo empecé a hacer desde que yo cursé esta maestría no, sentí que incluso esto permite darle un trato más humano al estudiante, porque con la metodología tradicional, clase expositiva y todo bajo el control del profesor eh, pues es más fácil hacerlo y también se tiene control de todo no, y si alguien levanta la mano, qué, el profesor está facultado

En este sentido, esto permite que el carácter de esta maestría en MPDS, permite que por la metodología el educador tenga que aprender todos los días de su grupo, así como también, los estudiantes aprenden del grupo, no aprenden del educador, ya que el tutor, solamente facilita la discusión, facilita el debate en donde surge en aquel momento la construcción del conocimiento.

hasta para callarlo, no digamos a que lo cuestione, entonces, yo siento que ese es el mayor aprendizaje que deja no, y que lo deja no como discurso, sino que lo deja en la práctica.”

(S. E. Berrios. Entrevista, 02 de diciembre, 2021)

Docente 3:

“Bueno, desde la base de la formación, pues lógicamente ese nuevo concepto de docente que decimos verdad, en base al aprendizaje grupal como tal y en base a las corrientes didáctico pedagógicas con que se ha trabajado o se viene trabajando, pues en cada uno de ellos, uno tiene ese proceso de construcción del perfil docente y de reconstrucción como ya decíamos, puesto que posiblemente iniciamos en un módulo y llegamos con una concepción al grupo clase, por lo tanto, en ese ejercicio docente se deconstruye el concepto que se pueda tener en relación al grupo clase a los contenidos que se tratan, entonces el docente debe en ese ejercicio, en ese proceso de construcción del saber, pues también debe estar dispuesto a aprender, entonces, la sumatoria de cada una de las experiencias con los grupos clase, va fortaleciendo el ejercicio de la docencia, del profesional, y en mi caso pues podría decir que los cambios y mejoras que se puedan ir desarrollando, que se han podido ir desarrollando en el ejercicio de mi práctica pedagógica pues están sustentadas en ese devenir histórico.”

(L. R. Sagastizado. Entrevista, 06 de diciembre, 2021)

7. ¿Qué rasgos identifica en sí mismo que considere coadyuvan a motivar o desmotivar a los estudiantes durante su proceso formativo?

Aporte de Docentes de la Maestría**Docente 1:**

“Uno llega con las mejores intenciones, yo le llamo como sus locuras al aula, que uno llega con el mejor empeño de que las cosas van a salir bien y la cuestión es esa de la adaptación, que llega al grupo clase y realmente no nos funciona una técnica como nosotros queremos, entonces, los rasgos que yo sí puedo identificar es que en ocasiones, no que soy de ideas fijas pero si tengo algunas metas, entonces, pero las metas que yo me pongo también las puedo adaptar, entonces qué quiere decir, por ejemplo, si una actividad no se realizó durante una sesión pero esa actividad hay que realizarla, tampoco es que me voy a ponerle cero a medio mundo, sino que, en este caso, bueno no se realizó de esta manera porque el grupo clase no estaba preparado con la lectura previa, con verificar algún tipo de información, porque recordemos que la maestría es lectura, lectura y más lectura, entonces, si no se desarrolló en esta, bueno, entonces vamos con lo mismo que decíamos anteriormente de que hay que dosificar la información y tratar de desarrollarla si ya no se pudo en una clase, entonces nos vamos y desarrollamos en la siguiente, entonces eso es flexibilidad, claro, en algunos eso les puede ayudar a la motivación, pero otros se pueden sentir desmotivados, y eso si yo lo reconozco que en los inicios cuando yo empecé a dar módulos en la maestría yo dejaba bastante trabajo, y usted se puede reír porque me va a decir, si pero Lic. usted siempre nos ha dejado montón de trabajo, si pero antes era peor, realmente eso después de algunos análisis como yo les comentaba de esas mismas evaluaciones que yo me hago, vi que en vez de motivar al estudiante lo estaba desmotivando, obviamente que he tratado de modificar esa situación, entonces, esos son los rasgos que yo identifiqué que yo hoy día trato de ser lo mayormente flexible que me permite el programa de estudios y el nivel de estudios también, porque no es lo mismo pregrado que posgrado, para en este caso tratar de adaptarme a las cuestiones de los estudiantes, además de que

Análisis

Según los aspectos sobrentendidos en lo referente en los rasgos que inciden en motivar, o de hecho que desmotivan a los maestrantes de la MPDS, en su proceso de formación de los maestrantes, en este caso la mayoría de los docentes facilitadores consideran que, para no caer en lo antes planteado, se tiene que partir de una motivación e interés por ejercer lo mejor de sus conocimientos teóricos y sus saberes como docente.

En este sentido las apreciaciones de los docentes facilitadores de la MPDS, consideran, que un aspecto sumamente importante, en lo referente al posible caso de, desmotivar a los maestrantes, es precisamente que, en el ejercicio de la docencia, se inicie con una planificación didáctica pedagógica escueta no muy acorde a lo que esperan los sujetos involucrados, en este caso se enfatiza a los maestrantes.

La razón por la cual propiciaría el deseo negativo de abandonar su formación, por no encontrar los aspectos que busca como formación en el área docente.

Justamente se encuentran ciertos aspectos, que también están implícitos dentro de la desmotivación de los maestrantes que se logran observar, y es precisamente que cada vez que se le da inicio a un módulo en específico, se parte con objetivos a cumplir, metas entre otros aspectos, que no puede ser fijos o estáticos, al considerar que no se logran adecuar

usualmente trato en todas mis clases de no improvisar, es decir, yo voy preparada para mis clases, siempre llevo una lectura previa de lo que se va a realizar, entonces creo yo que también eso de alguna manera se siente un estudiante motivado a leer y por ejemplo, a veces se siembran dudas con algunas preguntas o algunos hechos que nuestra mente investigadora verdad, se pone, bueno y eso como es, esta teoría que está diciendo la Licenciada cómo se puede aplicar, entonces, realmente me apoyo en eso, además de que les proporciono material para el estudio posterior o algún eje transversal, porque no solamente digamos un módulo en particular se puede dedicar un tiempo en específico para un eje transversal que ayude a tener una visión más clara de lo que es la docencia en la Universidad.”

(G.I. Guevara. Entrevista, 29 de noviembre, 2021)

Docente 2:

“Desde mi perspectiva, el estudiante que no quiso expresar su inconformidad, fue porque no quiso no, por ejemplo, en su mayoría evaluábamos todas las sesiones, algunas veces lo hicimos por escrito y sin nombre por aquel prejuicio que todavía tenemos de que me puede afectar si yo le digo algo, no. Eso es parte del profesionalismo que uno va aprendiendo y reconociendo que el estudiante tiene derecho a decirle a uno lo que no le parece, lo que cree en lo que uno como profesor está equivocado y tienen derecho, y eso pues a uno le permite aprender, porque si uno no escucha a nadie, pues como que fuera el profesor al estilo, esta pedagogía con que iniciaron las universidades, la escolástica, en donde el profesor es el enviado de dios y es el único que sabe no, y que tuvo el don de que dios le diera el conocimiento para que lo transmitiera, por eso nadie lo puede cuestionar, entonces, eso se rompe no, en esta metodología yo siento que eso es una de las cuestiones que, bueno, hubo en algunos momentos que yo hice este tipo de comentarios, que yo sentía que aprendía más yo, que ustedes de mi o del grupo no, aprendía más yo porque eran temáticas que si bien de alguna manera uno las conoce, pero que en la práctica hay gente que tiene

a la realidad dinámica de los sujetos involucrados en este proceso de crear las condiciones de profesionalización de la docencia, por lo cual se tiene que optar por cambiar la razón de ser de la enseñanza aprendizaje, creando ejes transversales que los puedan dar la sinergia en encajar con condiciones pertinentes, para lograr lo propuesto dentro de lo que requiere la MPDS, con labor docente en esta área de postgrado en la práctica pedagógica.

mucho conocimiento también, tiene mucha experiencia, y eso a uno pues al reconocer que tienen esa cantidad de información y que la lanzan al grupo, uno tiene la oportunidad de aprender, entonces para mí eso es lo más importante.”

(S. E. Berrios. Entrevista, 02 de diciembre, 2021)

Docente 3:

“Bueno, elementos que permitan motivar a los estudiantes o desmotivar en cuanto a mi ejercicio docente, pues sabemos que la motivación es intrínseca y extrínseca, tanto el estudiante por sí mismo tiene ese proceso de generación de motivación por así decirlo, en cuanto al desarrollo de competencias, el desarrollo de habilidades, el desarrollo de aprendizajes y de construcción de aprendizajes, en este caso en la maestría pues, el solo hecho de haberse integrado en lo que es la maestría en docencia universitaria de manera personal, es decir de manera individual, pues ya es un elemento que indica el nivel de motivación del estudiante en cuanto a mi practica pedagógica podría decir que trato en la medida de mis posibilidades orientar al estudiante para que su ejercicio sea orientado a un nuevo modelo de docente universitario, es decir que, si bien es cierto son profesionales en su mayoría en diferentes áreas del conocimiento ya decíamos, pero que ese proceso de construcción de un nuevo docente universitario, de un nuevo perfil de docente en cada uno de los estudiantes que integran el grupo clase, pues es un elemento que pueda llevar a la motivación del estudiante con la intención de mejorar los nuevos o futuros profesionales que se están formando en el área de la docencia universitaria, y pues ese proceso de mejora es un elemento que puede llevarlos a motivar, en el quehacer universitario, en el quehacer de la docencia pues sabemos que hay muchos elementos que puedan desmotivar, ya sea que una clase podría estar poco fundamentada, una sesión de clase podría estar poco fundamentada, por lo tanto podría ser un elemento de desmotivación en el grupo, elementos extrínsecos como ya decíamos, el grupo clase podría tener inconvenientes para desarrollar verdad la consecución de la maestría, podría decirse que el grupo está

tendiente por así decirlo a salirse de la maestría como tal, por lo tanto el docente en general, pues debe estar pendiente de cada uno de esos elementos que desmotiven el proceso de enseñanza, el proceso de aprendizaje en los estudiantes, y en esa medida pues estar prestos a brindar atención y brindar acompañamiento al grupo en función de la continuidad de ese logro de los objetivos que es en si la culminación de ese proceso de formación que se tiene, y desde mi practica pues trato en la medida de mis posibilidades pues estar pendientes y generar verdad espacios de dialogo, espacios de comunicación fluida y honesta con los estudiantes, con la intención de acompañar en ese proceso de formación en la medida de mis posibilidades como decimos durante el periodo en que estamos compartiendo en el salón.”

(L. R. Sagastizado. Entrevista, 06 de diciembre, 2021)

4.2.1.1 Análisis Categoría 1: PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE. Con las opiniones vertidas por los maestros facilitadores, se hace exteriorizar, que los docentes que imparten clases en la Maestría Profesionalización de la Docencia Superior, tiene muy definido el origen de la práctica pedagógica, la cual especifica que la pedagogía busca su fin de estudiar de forma organizada la realidad educativa y fundamentándose en las ciencias humanas y sociales, trata de garantizar la objetividad de los conocimientos que acontecen en un contexto determinado. Cumple con los requisitos que una ciencia debe poseer, tiene un objeto de estudio propio que es la educación, la cual requiere de una constante preparación didáctico pedagógica, para lograr una práctica de calidad en lo referente al ejercicio de la enseñanza aprendizaje.

Partiendo de lo antes argumentado se retoman aspectos de suma importancia en lo referente al desarrollo de cada una de las interrogantes puestas en contexto para su interpretación y análisis, en esta faceta de la práctica pedagógica.

En la interrogante sobre qué tipos de prácticas pedagógicas implementó con el grupo clase de la Maestría, se parte de las siguientes afirmaciones vertidas. Dentro de las diferentes percepciones planteadas por los docentes coinciden, que dentro las diversas practicas pedagógicas desarrolladas en cada una de las sesiones con los maestrantes, se incide en la filosofía de la maestría. la cual se orienta en el trabajo grupo operativo. de hecho, asumen las siguientes afirmaciones cada uno de ellos.

- La maestría en docencia universitaria que básicamente está basada en la filosofía del aprendizaje grupal.
- Los docentes se convierten tutores o facilitadores del proceso enseñanza aprendizaje.
- Aprendizaje grupal se dé dentro del aula.
- Implementación de foros virtuales

- Ensayos
- Síntesis, resúmenes y análisis de documentos de las corrientes pedagógicas.
- Trabajos de investigación documental.
- Retroalimentación teórica y preguntas generadoras entre otros.

Desde la interrogante Cuáles son las bases que sustentaron sus prácticas pedagógicas desarrolladas en la Maestría o en otros espacios donde ejerce la docencia, los docentes facilitadores, sostienen en su mayoría los docentes facilitadores, que particularizan aspectos muy pertinentes en sus bases desarrolladas en la práctica pedagógica, en sus contextos internos y externos de sus ejercicios profesionales. Por lo cual dentro de los aspectos que retoman son los siguientes.

La implementación de la corriente constructivista la cual fundamenta sus ejercicios didácticos pedagógicos en sus prácticas, al igual otras áreas epistemológicas del conocimiento retomadas como las por competencia al igual ,se parte de un encuadre muy bien estructurado con anterioridad, esto para no caer en una continuidad de los procesos de aprendizaje memorístico o mecánico, sino más bien a un proceso de construcción de aprendizaje sustentado en los saberes de cada uno de los participantes y del docente facilitador esto para generar un cambio de pautas en lo referente al aprendizaje de los involucrados.

En la interrogante planteada, desde su concepción qué representa ejercer la práctica docente. En este sentido las percepciones de los docentes facilitadores, mencionan el reto constante que implica ejercer la docencia es sumamente dinámico, en el sentido que está cambiando según la experiencia y practica en el ejercicio docente.

Como resaltan los aportes de los docentes sobre los aspectos antes expuesto, la incidencia que tienen ejercer la práctica docente en diferentes momentos o más bien realidades muy

distintas como los es a nivel de pre grado y en este caso postgrado, tiene implícito dos criterios distintos en lo referente a la forma de los aprendizajes ya que en pregrado se transmiten conocimientos y en el caso de postgrado se construye el conocimiento.

Según la interrogante, cuál ha sido la contribución desde su práctica en la enseñanza aprendizaje dirigida al maestrante. Dentro de los aspectos descritos por cada uno de los docentes puestas en contexto se puede coincidir que en la cimentación de los nuevos profesionales en la MPDS, se tiene que desarrollar un cambio de paradigma en lo referente a los vestigios de los conceptos de seguir formando docente autoritario o docente tradicional el cual solo busque en sus estudiantes sujetos pasivos mecanizados y de hecho memorísticos del aprendizaje, ya que al continuar bajo este enfoque se aleja la filosofía de la razón de ser de la maestría.

Sobre la interrogante, en qué mecanismos se apoyó para observar el desarrollo y avance de su práctica con el grupo de la Maestría. Las opiniones vertidas por la mayoría de los docentes, se logran concatenar a través de los aspectos, en donde se basan en sus observaciones para determinar el desempeño e interés en su formación profesional de cada uno de los maestrantes. Dichas técnicas implementadas van en conexión, con aspectos como el desarrollo de los grupos operativos, participación individual y grupal, manejo de las temáticas, asistencias, bitácora, participación constante en las sesiones clase, trabajo en plataformas virtuales, la empatía, entre otros, logran determinar el avance y aprendizaje que van construyendo cada uno de los maestrantes.

En la siguiente interrogante planteada sobre, qué mejoras o cambios se han producido en el ejercicio de su práctica profesional a partir de la experiencia con el grupo de la MPDS, Según lo explicado en el caso de los docentes facilitadores, podría decirse que los cambios y mejoras que se van proliferando en el perfeccionamiento de las practicas pedagógica, implementadas en

la MPDS, están sustentadas en la experiencia del ejercicio docente, es en este sentido que se producen las mejoras o cambios en la razón de ser de la práctica pedagógica.

Por lo cual esta maestría parte según su filosofía en el trabajo grupal esto permite aspectos como la incidencia que es la única que está creada por la particularidad en módulos por objeto de transformación, lo contrario a las demás áreas, por ejemplo, en ciertas maestrías y de hecho en pre grado todos tienen la modalidad por asignatura.

Según la interrogante sobre la temática, qué rasgos identifica en sí mismo que considere coadyuvan a motivar o desmotivar a los estudiantes durante su proceso formativo. En este sentido las apreciaciones de los docentes facilitadores de la MPDS, consideran, que un aspecto sumamente importante, en lo referente al posible caso de, desmotivar a los maestrantes, es precisamente que, en el ejercicio de la docencia, se inicie con una planificación didáctica pedagógica escueta no muy acorde a lo que esperan los sujetos involucrados, en este caso se enfatiza a los maestrantes.

Justamente se encuentran ciertos aspectos, que también están implícitos y explícitos dentro de la desmotivación de los maestrantes que se logran observar, y es precisamente que cada vez que se le da inicio a un módulo en específico, se parte con objetivos a cumplir, metas entre otros aspectos, que no puede ser fijos o estáticos, al considerar que no se logran adecuar a la realidad dinámica de los sujetos involucrados, en este proceso de crear las condiciones de profesionalización de la docencia, por lo cual se tiene que optar por cambiar la razón de ser de la enseñanza aprendizaje, creando ejes transversales que los puedan dar la sinergia que requiere la MPDS, con labor docente en esta área de postgrado en la práctica pedagógica.

4.2.2 Categoría 2: *HABILIDADES Y SABERES DEL DOCENTE*

8. ¿Qué habilidades considera que ha implementado en el desarrollo del módulo con el grupo de la Maestría?

Aporte de Docentes de la Maestría

Docente 1:

“Lo que si yo siento que hemos apoyado bastante es en la manera de como ellos pueden observar que las tecnologías pueden ayudarle a la educación, en el sentido de que casi, pues como les digo en las tres generaciones, pues hasta el momento la maestría se desarrollaba de manera presencial y un día de manera con ayudas en los campos virtuales, entonces yo siento que esas habilidades pues a fuerza de trabajos se ha llevado a desarrollar, además de que también recuerde de que no solamente nos estamos enfocando en un módulo específico sino que también estamos hablando del total de la maestría, entonces otra de las habilidades que yo considero es ese aprendizaje que se da de manera grupal o algunas técnicas que nosotros podemos implementar para que ustedes las repliquen porque por ejemplo, si nosotros tenemos una dinámica que nos gusta que hemos utilizado en el aula, entonces yo considero que yo la puedo poner en práctica en mi ámbito de trabajo, entonces ahí también lo hago, entonces, en ese caso pues yo creo que en cada uno de mis módulos se incentiva el uso de las nuevas tecnologías que apoyen a la educación y también la cuestión de la participación del grupo, la lectura, de alguna manera siempre es importante y le repito, la maestría realmente nosotros ya como profesionales no podemos estar que es como la generación de los jóvenes hoy día verdad, que la generación de la satisfacción es instantánea, o sea, nosotros no le podemos dar un clic a una computadora o a un navegador y pensar que ya todo lo sabemos, no, debe de haber una habilidad para la investigación y eso solamente se consigue leyendo o aprendiendo con diversos medios hoy día que tenemos varios medios para el aprendizaje, entonces yo creo que esas son

Análisis

La sinergia que se logra percibir en los docentes facilitadores, en lo referente a la interrogante planteada, al tipo de habilidades que desarrollan en cada módulo de la MPDS, en los grupos clases de los maestrantes, y como estas generan un impacto positivo en la formación de los sujetos involucrados, identifican muchos aspectos que con el devenir del tiempo, en la práctica pedagógica implementada en diferentes años, son apropiadas por cada uno de ellos, tanto en el contexto académico y personal, es por ello que se identifica los siguientes aportes obtenidos por la mayoría de los maestros.

En este sentido según las aportaciones de los docentes distinguen en su mayoría que, las habilidades que se logran implementar en cuanto a lo que es el ejercicio de la docencia en los grupos clase se logran identificar considerables habilidades de tipo profesional, técnico, plataformas virtuales, foros virtuales y presenciales, potenciar el interés en la investigación, compromiso en la lectura permanente, un enfoque didáctico pedagógico que propicie el involucramiento de docente tutor y maestrantes, de hecho de la misma manera generar habilidades de tipo social, que permitan al grupo clase de maestrantes integrarse y tener toda la comodidad en cuanto a la construcción del aprendizaje desde el punto de vista grupos operativos que la maestría requiere en la formación de los futuros profesionales.

las habilidades que se ha implementado en cada uno de los módulos que hemos podido desarrollar.”

(G.I. Guevara. Entrevista, 29 de noviembre, 2021)

Docente 2:

“La primera habilidad que hay que aprender es a escuchar, es decir a estar callado, recuerden que la tradición es que el profesor es el único que tiene derecho a hablar en el aula, y es el que impone toda regla, pero pedirle al grupo que ponga las reglas, a qué horas entramos, a qué hora salimos, la lectura, etc., escuchar todo eso, quedar expuestos a los estudiantes a que me digan que un día vamos a salir a las diez de la noche, era parte del riesgo que uno tiene, y entonces yo siento que esos son los aprendizajes que quedan de cada uno de los grupos con que uno trabaja, entonces, yo siento que el aprendizaje que tenemos que hacer, el principal, el número uno, es eso, aprender a escuchar a los estudiantes y por lo menos como le digo, yo sentí que en mi carácter de tutor pues se les daba la oportunidad a los estudiantes de opinar, a todos los maestrantes de opinar y de proponer, ahora, pero había que convencer al grupo, no a mí, y yo no iba a convencer a uno, tenía que convencer al grupo también, es decir, estábamos en una relación dialógica entre el grupo de maestrantes y el tutor, siento que eso es bien importante aprenderlo, porque como repito, la tradición es que, en el aula, el profesor es el único que tiene derecho a hablar y eso fue lo que tratamos de romper.”

(S. E. Berrios. Entrevista, 02 de diciembre, 2021)

Docente 3:

“Bueno, ya decíamos, por parte de los docentes, cada uno establece o pone a disposición del grupo clase las habilidades de cada uno y por ende, todas están orientadas al logro de las competencias o al logro de los objetivos propuestos en el inicio del módulo, en cuanto a mi ejercicio podría decir, pues, he puesto a disposición o he implementado habilidades de tipo técnico, es decir, didáctico pedagógicas que tengan la finalidad o el objetivo principal del logro de las competencias en el grupo

Surgen otros aspectos de gran interés implícito dentro de las habilidades que cada docente tutor tienen, y es precisamente romper con un esquema de poner en contexto habilidades que vayan encaminadas a coactar a los estudiantes a que opiniones o más propongan sus inquietudes a mejorar o cuestionar los argumentos teóricos o prácticas del mismo docente.

Es en esta razón que se tiene que aprender a escuchar a los estudiantes en sus diferentes cuestionamientos, esto con la finalidad de romper ese paradigma de la persona autoritaria o que todos los conocimientos solo en los entiende o domina.

Por lo cual se tiene la tradición por muchos años o más bien siglos que, en el aula, el profesor es el único que tiene derecho a hablar, cuestionar, identificar quien es inteligente y quien no, es en este sentido que a raíz de las habilidades y experiencia en la práctica pedagógica y de hecho la finalidad o más bien la razón de ser de la filosofía de la MPDS, se tiene que romper estos vestigios de la enseñanza tradicional.

clase, habilidades de tipo social, es decir, la capacidad de integrarme al grupo clase y la capacidad de generar empatía, confianza, elementos que permitan al grupo desarrollar un proceso de aprendizaje en un ambiente confortable por así decirlo, cómodo en cuanto al proceso de producción del conocimiento, es decir, no tratar al estudiante como que no sabe nada en el caso del docente tradicional y tratar de establecerme yo como un elemento más en ese grupo clase, en ese grupo de construcción del conocimiento y ponerme siempre a disposición, no solamente de orientar y poner a disposición mis conocimientos, sino también de un elemento más o un profesional más en el grupo clase que intenta también recuperar información de ellos y aprender de ellos, entonces, creo que los elementos que trato verdad, las habilidades que trato implementar en cuanto lo que es la docencia en el grupo clase pues, son tanto habilidades de tipo profesional, técnico didáctico pedagógicas y también habilidades de tipo social que permitan al grupo clase pues integrarse y tener toda la comodidad en cuanto a la construcción del aprendizaje desde el punto de vista grupal que la maestría lo requiere.”

(L. R. Sagastizado. Entrevista, 06 de diciembre, 2021)

9. ¿Cuáles saberes puso en práctica en los módulos en la Maestría?

Aporte de Docentes de la Maestría

Docente 1:

“Realmente los docentes somos una mezcla de todo lo que...de toda nuestra trayectoria profesional y de vida, entonces, en este caso los saberes que se han tratado de implementar es prácticamente los que se han desarrollado en cada uno de los módulos que he podido tener a mi cargo en la maestría, por ejemplo, la cotidianidad del docente, aprendimos unas cosas específicas de la cotidianidad del docente, pues estuvimos con la cuestión de la evaluación, del aprendizaje grupal, realmente cada uno de ellos pues nos deja diferentes saberes, la evaluación, por qué es importante, la historia de la evaluación, igualmente del aprendizaje grupal, cuáles son los momentos esenciales, cuáles son los participantes del aprendizaje grupal, en qué momento se dan y además de la cotidianidad ese me gustó mucho, la cotidianidad del docente porque nos da una mirada así como que más íntima acerca de lo que realmente es un docente como ser humano, las emociones que se pueden poner dentro de la docencia que a veces es muy difícil separar lo que una persona siente con lo que una persona ya cuando está ejerciendo la docencia dice, también tuve a cargo un módulo que se llama profesionalización de la docencia en el cual me permitió ver la cuestión de la actualización docente, como es de importante que uno y otros, tanto los profesionales que ejercemos docencia como los que no ejercen o los que no ejercemos por el momento pues nos podemos ir retroalimentando de cada uno de aquellas experiencias, obviamente que eso muy combinado a la cuestión de la historia, casi siempre empiezo con la historia de algo, porque para mi forma de pensar es muy importante conocer desde el inicio, es decir las bases para que nosotros vayamos construyendo todos esos conocimientos.”

(G.I. Guevara. Entrevista, 29 de noviembre, 2021)

Docente 2:

Análisis

Dentro de las opiniones vertidas por la mayoría de los docentes facilitadores de la MPDS, en lo referente al importante aspecto implícitos dentro de su práctica pedagógica, que incidencia tienen los saberes adquiridos con el devenir de su persona como docente, logran relacionar los siguientes aspectos mediante su experiencia y práctica docente.

En este sentido los docentes y sus saberes en relación al ejercicio de sus funciones y de hecho en su práctica didáctico pedagógica en su profesión, desarrollan saberes específicos, basados en su trabajo cotidiano y en el conocimiento de su medio. Esos saberes brotan de la experiencia, que se encarga de validarlos según la dinámica de su contexto y espacios cotidianos.

Justamente razón por la cual sus perspectivas en generar logran coincidir en la asociación, que los saberes del docente se van construyendo desde la formación misma, precisamente desde las diferentes corrientes y enfoques teóricos, y de hecho lo adquirido ya en la práctica pedagógica misma, con los estudiantes y sus entornos internos y externos de los sujetos involucrados.

“Bueno, los saberes, ahí hay que aprender de todo no, por ejemplo, diseñar el módulo, actualizar el módulo, el dossier de materiales, preparar las agendas, y esas agendas debían de llevar los tiempos en los que se iban a tratar los temas y la realidad a veces nos decía otra cosa, nos agarrábamos a discusiones y no salíamos con la agenda, sin embargo había que continuarla, no podíamos dejar truncado un tema o una discusión, teníamos que terminarla, entonces, y así pues, una serie de cosas que hay que ejecutar.”

(S. E. Berrios. Entrevista, 02 de diciembre, 2021)

Docente 3:

“Saberes o habilidades, destrezas que el docente puede poner a disposición en función del desarrollo de las competencias, habilidades u objetivos que se puedan tener, y decimos, saberes tanto de conocimientos teóricos, saberes en tanto de conocimientos didáctico pedagógicas, capacidad de establecer métodos de enseñanza que sean efectivos por así decirlo, y también los saberes de tipo social, desde la pedagogía social como tal verdad, es decir que el docente pueda poner a disposición desde el punto de vista humano la capacidad del dialogo y la capacidad de la comunicación y la integración por parte del docente en lo que es los grupos clase como tal, tanto las habilidades como los saberes, pues, están dispuestos con la intención de generar competencias en los grupos clase, tanto competencias en este caso de tipo teórico o competencias de tipo conceptuales, pero también competencias que conlleven al nuevo concepto de docente o al nuevo concepto de profesional de la docencia universitaria, que este orientado a la integración con los grupos clase que en el futuro serán los nuevos profesionales que se estén formando.”

(L. R. Sagastizado. Entrevista, 06 de diciembre, 2021)

4.2.2.1 Análisis Categoría 2: HABILIDADES Y SABERES DEL DOCENTE.

Partiendo desde la importancia que proliferan los saberes en la persona del docente se logran concatenar muchos aspectos de gran interés e importancia en el quehacer docente y de hecho en la incidencia de su práctica pedagógica, en el contexto de sus habilidades y saberes.

En este sentido consideramos que los saberes están implícitos y explícitos en el ejercicio de la práctica misma.

En lo referente a las habilidades de los docentes, se consideran que son un acumulado de recursos que permiten a una persona desarrollar la acción de formación, en este sentido se trata de ser capaces de dar una clase con calidad de forma muy planificada, que los educandos aprendan y se consigan los objetivos pedagógicos pre establecidos.

Para este caso para ser un buen docente, educador, facilitador o tutor, se requiere ser agradable, empático y saber conectar con el público, evitar el aburrimiento y motivar el aprendizaje en los educandos, además, el profesor debe de saber manejar múltiples y diferentes metodologías que le permitan llevar a cabo buenas programaciones y debe de saber explicar los contenidos de forma que se le entienda bien y que sea un generador de calidad en la enseñanza aprendizaje de los sujetos involucrados.

El saber del docente es, por tanto, en este sentido, fundamentalmente heterogéneo, un saber plural, formado por diversos saberes provenientes de las instituciones de formación superior académico en niveles de pregrado y postgrado, de los currículos y de la práctica cotidiana.

La heterogeneidad de los saberes, no sólo se debe a la naturaleza de los saberes presentes; se deriva también de la situación del cuerpo docente ante los demás grupos productores y portadores de saberes y de las instituciones de formación.

En este sentido según las percepciones vertidas por los docentes de la MPDS, se logran generar las siguientes versiones en las siguientes interrogantes.

Qué habilidades considera que ha implementado en el desarrollo del módulo con el grupo de la Maestría, las opiniones en su mayoría coinciden que. Justamente razón por la cual sus perspectivas en generar logran coincidir en la asociación, que los saberes del docente se van construyendo desde la formación misma, precisamente desde las diferentes corrientes y enfoques teóricos, y de hecho lo adquirido ya en la práctica pedagógica misma, con los estudiantes y sus entornos internos y externos de los sujetos involucrados,

A raíz de las versiones socializadas en las interrogantes antes expuestas se logran concatenar muchos aspectos de interés común en los referentes a los saberes del docente, razón por la cual, según planteamientos identificados por los docentes facilitadores, se logra percibir que según interrogante. Cuáles saberes puso en práctica en los módulos en la Maestría. Los docentes en sus conclusiones determinan los siguiente. Justamente razón por la cual sus perspectivas en generar logran coincidir en la asociación, que los saberes del docente se van construyendo desde la formación misma, precisamente desde las diferentes corrientes y enfoques teóricos, y de hecho lo adquirido ya en la práctica pedagógica misma, con los estudiantes y sus entornos internos y externos de los sujetos involucrados.

4.2.3 Categoría 3: *FUNCIONES DEL DOCENTE Y GRUPO CLASE*

10. ¿Qué funciones o rol asumió en la organización del grupo clase para lograr los objetivos de aprendizaje en cada módulo de la Maestría?

Aporte de Docentes de la Maestría

Docente 1:

“Eso es bien subjetivo, realmente el docente ya dentro de nuestra maestría solamente es una persona que guía, claro que a veces necesitamos un buen líder para que se guíe bien un grupo, entonces siento yo que en ocasiones he tomado el rol de guía, el rol de relator por ejemplo, cuando se toman las ideas específicas y se hace un resumen, también me he puesto en el rol de estudiante dentro de algunos módulos, sobre todo cuando se les da temas específicos a ustedes para desarrollar, entonces uno se pone en el rol del estudiante, así como organizando también algunas actividades dentro del aula, entonces ahí tenemos que cada uno de esos roles, siento yo que los he desempeñado.” (G.I. Guevara. Entrevista, 29 de noviembre, 2021)

Docente 2:

“Bueno, el primer rol como tutor pues era organizar el trabajo no, garantizar que todos tuvieran los documentos que se iban a discutir, eso es vital en un proceso de enseñanza aprendizaje, yo no le puedo exigir absolutamente nada a un estudiante si no le he proporcionado el recurso que estoy obligado a proporcionar, porque en la didáctica tradicional eso no es así, el estudiante que vaya a ver a donde se revienta la frente buscando la información, no, aquí no, al estudiante hay que crearle las condiciones, y si yo le proporciono la información, pues tengo la solvencia moral de exigirle que la lea si quiera no, a que la lea y a que participe, a que de su punto de vista, entonces, esa es la parte de facilitación que como tutores debemos tener, porque en esta metodología deberíamos de ser tutores, no profesores, entonces, ese es digamos uno de los roles que el profesor tiene, organizar el trabajo, regular los tiempos, eso es otro problema, a veces, fíjense que lo recomendable en este tipo de metodología es que hayan dos

Análisis

En las percepciones vertidas por la totalidad de los docentes de la MPDS, se logra hegemonizar los aspectos relacionados sobre el rol, organización de los grupos clases en fin de lograr los objetivos de aprendizaje a desarrollar en cada uno de los módulos implícitos en la formación de los maestrantes involucrados en su proceso de profesionalización de la docencia.

Los factores especificados en las percepciones de los docente en esta caso parten, que dentro del rol que surgen en el aula y ex aula hay momentos muy interesantes, y es precisamente que se tiene que partir, con una agenda de trabajo, una planificación de las clases, es importante la calidad en el tipo de información teórica, ya sea física o digital, que se les proporciona a los maestrantes, ya que a raíz de esto tienen como docentes la moral y ética de cuestionar los debates o inquietudes de los estudiantes, el otro punto es que se tiene que ser un excelente compañero en el sentido que no pueden continuar con la figura de docente tradicional, en donde rige todo sobre él, que solo es a él, a quien deben escuchar, y centrar la totalidad de atención.

Otro de los importantes aportes por uno de los docentes de la MPDS, es precisamente que dentro de la metodología de la MPDS, deberían de ser tutores los docentes, no la categoría profesores, ya que los roles implícito y explícitos que el profesor tiene, es precisamente organizar

profesores en el aula, uno que es el responsable académico del debate y de la temática y todo eso y otro que sea el de apoyo administrativo, es decir, el que lleva el tiempo, el que está controlando si hay distracción, si a que se está debiendo las distracciones, lastimosamente en nuestros programas de maestría que trabajamos le tocaba a uno solo y eso hace un poco ineficiente el trabajo de discusión porque no hay alguien que lo esté observando lo que está ocurriendo en el grupo porque el que está moderando, el que está conduciendo está pendiente de la conducción pero no está viendo el reloj, no está viendo cómo está la agenda, si ya la vamos a terminar, si vamos a salir, si se necesita más tiempo para terminarla, entonces, esos son controles que los debe de tener un profesor auxiliar que esté también dentro del grupo porque por ejemplo, cuando yo cursé la maestría siempre habían dos profesores adentro del aula, y uno hacía la función académica y el otro hacía la función administrativa, pero además de eso, nos ponían a los maestrantes a observar el proceso grupal, y teníamos que, había uno o dos compañeros que tenían que estar observando qué ocurría en el grupo y tenían que entregar un reporte el siguiente día, le llamábamos memoria de la sesión, y éramos los maestrantes, entonces, eso no lo pudimos hacer en este grupo, porque solo había un profesor y organizar a los estudiantes el mismo que está dirigiendo la sesión es bien difícil pero esos son los mecanismos digamos de seguimiento que se le da al grupo durante la sesión que lo debemos de hacer, lo debíamos de hacer, porque eso es lo que permite educar al grupo para ser eficiente en el trabajo, porque fíjense que ese es otro problema, generalmente los que hablan en el grupo bajo una metodología tradicional no es porque tienen opinión es para que los vean, y entonces, sus compañeros generalmente no los escuchan porque ya saben que para eso es, no es que en la metodología tradicional el que enseña es el profesor, entonces no tiene sentido estar escuchando a cualquier otro, pero en esta metodología de aprendizaje grupal es todo lo contrario, entonces, romper con eso es bien difícil, pero es el aprendizaje que queda no.”

el trabajo, regular los tiempos, pero esto tiende a generar , otro problema, a veces, ya que lo recomendable en este tipo de metodología es que hayan dos profesores en el aula, uno que es el responsable académico del debate y de la temática y el otro profesor que sea el de apoyo administrativo, es decir, el que lleva el tiempo, el que está controlando si hay distracción, si a que se está debiendo las distracciones, entre otras estereotipias, resistencias al cambio, esto con la finalidad de buscar mejoras, que se deben hacer para lograr que los maestrantes construyan sus conocimientos, esto concatenado en la organización del grupo clase para lograr los objetivos de aprendizaje en cada módulo de la Maestría.

(S. E. Berrios. Entrevista, 02 de diciembre, 2021)

Docente 3:

“Bueno, pues la maestría está fundamentada decimos en el aprendizaje grupal, por lo tanto, el concepto del docente está también enmarcado en esa filosofía, con esa pedagogía de enseñanza aprendizaje, por lo tanto, desde esta concepción, el ejercicio de mi docencia está más que todo está orientada a desarrollar o a ser guía en cuanto al proceso de enseñanza aprendizaje, generar condiciones para que el proceso de construcción del aprendizaje sea desarrollado desde el seno del grupo clase, y en mi caso pues mi papel o función principal era de orientar o guiar ese proceso de construcción del aprendizaje, tratar de que los estudiantes puedan construir y deconstruir en base al dialogo, en base a la comunicación, en base al análisis y la crítica, pues este, estos conocimientos requeridos en la maestría y pus mi práctica docente en los diferentes módulos estaba más que orientado a hacer eso, desde planificar verdad que es la parte administrativa de la docencia, pero ya en el ejercicio práctico o en el aula como tal pues mi papel, mi función o mi rol, más que todo estaba orientado a ser guía y orientadora en cuanto a la construcción del conocimiento, de la construcción del aprendizaje por el grupo clase.”

(L. R. Sagastizado. Entrevista, 06 de diciembre, 2021)

4.2.3.1 Análisis Categoría 3: FUNCIONES DEL DOCENTE Y GRUPO CLASE.

Dentro de los aspectos pertinentes de un docente, el cual es un especialista en el desarrollo didáctico pedagógico, que domina los contenidos, planifica, establece metas, firmeza, hábitos de estudio, autoestima en sus grupos clases, propicia la cognición para que construyan conocimientos, genera habilidades en los estudiantes para lograr la construcción de aprendizajes. Razón por la cual se identifican factores que podemos asemejar dentro de las funciones del docente y de hecho su rol en el grupo clase las cuales identificamos.

- Sistematizar los aprendizajes de cada maestrante en su proceso de profesionalización, favorece y evalúa los progresos en la asimilación de los aprendizajes, su tarea principal es organizar el contexto en el que se ha de desarrollar el sujeto en este caso los maestrantes, proporcionando los materiales acordes a su tipo de planificación y metodología, incidir en el trabajo colaborativo y cooperativo en cada módulo.
- Fomenta el logro de aprendizajes significativos, transferibles.
- Fomenta la búsqueda del descubrimiento e interés en la investigación, reflexión análoga.
- Potencia el sentimiento de capacidad: autoimagen, interés por alcanzar nuevas metas
- Enseña qué hacer, cómo, cuándo y por qué, ayuda a controlar la impulsividad
- Comparte las experiencias de aprendizaje con los educandos, discusión en pleno de las sesiones clases reflexiva colectiva e individual, fomento de la empatía del grupo clase.
- Atiende las diferencias individuales.
- Desarrolla en los alumnos actitudes positivas: valores ente otros.

En este sentido según planteamientos de los docentes se puede identificar que dentro de la interrogante sobre, qué funciones o rol asumió en la organización del grupo clase para lograr los objetivos de aprendizaje en cada módulo de la Maestría, consideran que. Los docente en esta caso parten que dentro del rol en la sala de aulas y ex aula, surgen momentos muy interesantes, y es precisamente que se tiene que partir además de contar con una agenda de trabajo una planificación de las clases, es importante la calidad en el tipo de información teórica física o digital que se les proporciona a los maestrantes, ya que a raíz de esto tienen como docentes la moral y ética de cuestionar los debates o inquietudes de los estudiantes, el otro punto es que se tiene que ser un excelente compañero en el sentido que no pueden continuar con la figura de docente tradicional, en donde rige todo sobre él, que solo es a él a quien deben escuchar y central la totalidad de atención.

Dentro de los aspectos identificados se retoma una variante que dista de los demás docentes y es precisamente, dentro de la metodología de la MPDS, deberían de ser tutores los docentes, no la categoría profesores, ya que los roles implícito y explícitos que el profesor tiene, es precisamente organizar el trabajo, regular los tiempos, pero esto tiende a generar , otro problema, a veces, ya que lo recomendable en este tipo de metodología es que hayan dos profesores en el aula, uno que es el responsable académico del debate y de la temática y el otro profesor que sea el de apoyo administrativo, es decir, el que lleva el tiempo, el que está controlando si hay distracción, si a que se está debiendo las distracciones, entre otras estereotipias, resistencias al cambio, esto con la finalidad de buscar mejoras, que se deben hacer para lograr que los maestrantes construyan sus conocimientos, esto concatenado en la organización del grupo clase para lograr los objetivos de aprendizaje en cada módulo de la Maestría.

4.2.4 Categoría 4: *DINAMICA GRUPAL*

11. Dentro de la dinámica grupal ¿qué espacios generó para interactuar con el grupo clase de la Maestría?

Aporte de Docentes de la Maestría

Docente 1:

“Ahí pues este hemos tenido dentro de esta maestría como les comentaba al inicio de esta entrevista, la dinámica grupal que ha sido una de las cuestiones bastante importantes, en este caso, los espacios que se generan, pues en mi caso fueron de manera virtual y de manera presencial, dos o tres días que nos veíamos a la semana más los espacios virtuales, ahora bien, esos espacios, pues siento yo que les he dado la oportunidad de expresar sus ideas, claro que en algunas ocasiones nos hemos tenido que parar y reflexionar acerca de algunas ideas que no son de acuerdo con lo que estábamos tocando en ese tema, que a veces es bien importante saber cuándo detener una conversación, cuándo poder extenderla o hacer preguntas generadoras, esos espacios siempre estaban presentes para ustedes, a veces es bien incomodo cuando el espacio se genera, es decir, el espacio para ese aprendizaje, para la interacción dentro de cada uno de los grupos y no se aprovecha, por el sentido que quizás pensamos, tenemos temor, porque a pesar que la mayor parte ya somos profesionales que ejercen sus carreras, tenemos temor a equivocarnos, tenemos temor al señalamiento del otro compañero, peor, y vienen los silencios incomodos, entonces, dentro de esos espacios es bueno también generar una pregunta específica para uno de ustedes y empezar de ahí, depende de las respuestas, entonces generar nosotros resumen o generar nuevamente otra pregunta para otro de ustedes, entonces, pero siento que dentro de mis módulos si siempre han tenido ustedes la fortaleza de platicar, de en este caso de la discusión de un tema en específico más los espacios que se le generan de manera virtual en el aula, bueno en el tiempo de que nosotros estuvimos ahí sirviendo en los módulo

Análisis

Juntamente versiones explicitadas por los docentes facilitadores de la MPDS, parten que las dinámicas de grupo se desarrollan de formas diversas, debido a factores que varían de una experiencia a otra y que también deben tenerse en cuenta al momento de construir la planificación de una dinámica la cual se pondrá en efecto al grupo clase, en este sentido se dan factores individuales como la personalidad, cualidad o valores de cada uno de los miembros del grupo que se pretende fortalecer, así como su relación, con el resto de los miembros del grupo clase o dinámica de grupos.

Se pueden observar elementos contextuales y ambientales, el tipo de institución educativa en la cual quiere implementarse la dinámica grupal, las relaciones laborales existentes implícitas e, explícitas con la institución educativa, estudiantes, docentes entre otros involucrados.

En este sentido los docentes en su totalidad coinciden en sus versiones, en lo referente a lo antes expuesto, sobre la dinámica grupal, y es precisamente que coinciden en los siguientes aspectos.

- Trabajos grupales.
- Discusión e interacción de tema teóricos bajo modalidad de lecturas a profundidad previas a la clase.
- Trabajos en plataforma y desarrollo de foros virtuales.

dentro de los foros de discusión y también dentro de algunos chats que pudimos poner en práctica.”

(G.I. Guevara. Entrevista, 29 de noviembre, 2021)

Docente 2:

“Bueno, primero pues las dinámicas de discusión en equipo, y esto es otro lío no, tradicionalmente el trabajo de equipo es un trabajo que el profesor no tiene control de él, y eso vuelve ineficientes a los equipos, y hace improductivo el trabajo, para hacerlo productivo dentro de los equipos de trabajo, el profesor tiene que estar, el tutor tiene que estar observando lo que ocurre en cada equipo y si observa que un equipo está trabado en la discusión, que no se pone de acuerdo, la obligación del tutor no es irles a resolver el problema, es destrabar la discusión para que el equipo pueda continuar, esa fue una digamos de las dinámicas que tratamos de implementar, de estar visitando cada uno de los grupos, de estar observando cada uno de los grupos y la plenaria, la plenaria fue el otro mecanismo de discusión que utilizamos para poder lograr la interacción de todo el grupo, es decir, habían tres niveles de participación, uno que era la participación individual, cada quien se llevaba, tenía su material, lo leía, lo estudiaba, hacía reportes, hacía síntesis, y llegaba preparado o debía llegar preparado a la sesión, luego con esas lecturas, el estudiante tenía que participar en los equipos, y el tutor estar pendiente de lo que ocurría en el equipo, no como tradicionalmente se hace que el profesor dice los tengo trabajando en equipo y se va a echar un café al cafetín y los cipotes haciendo cualquier cosa menos haciendo el trabajo, entonces, aquí no, tratamos de estar pendientes de cada uno de los equipos para facilitarles la elaboración de su trabajo, de la discusión, el ponerse de acuerdo y finalmente como les decía la plenaria que es donde ya interactuábamos todos ahí no, todos los maestrantes, los equipos daban sus aportes, individualmente se daban los aportes, yo también daba mis aportes, como un aporte más, no como el profesor que lo sabe todo, sino que simplemente lanzaba también mis opiniones al grupo y a discutir las pues, y si no les parecía, pues no les

- La incidencia del docente observador en el desarrollo de cada una de las sesiones.
- Participación activa de los equipos y maestrantes e individual.
- Potenciar a nivel grupal e individual la plenarias de discusión entre docentes y estudiantes.
- Integración grupal en otros.

Es esta la razón en donde las sinergias de cada uno de los docentes identifican la dinámica ejercida en la sala de aula y ex aulas.

parecían, y así es el aprendizaje, entonces yo siento que esos fueron los espacios que se generaron para que los estudiantes se les quitara el miedo incluso a participar.”

(S. E. Berrios. Entrevista, 02 de diciembre, 2021)

Docente 3:

“Este, bueno ya decíamos verdad, la docencia no solamente implica el saber teórico o el saber de conocimientos conceptuales sino también elementos de tipo social verdad, por lo tanto podría decir que el dialogo, la integración, la comunicación, fueron elementos que podría estar sumando en el proceso de construcción del conocimiento con el grupo clase en el sentido de que el elemento principal en el aprendizaje grupal es el diálogo, por lo tanto, ese elemento no debe faltar en ese proceso de construcción, el docente también, en cuanto a la concepción de filosofía del aprendizaje grupal, debe estar abierto, tanto a las observaciones por parte de los estudiantes como a los diferentes puntos de vista que estos puedan tener en relación a la construcción del conocimiento y por ende, el dialogo sería un elemento principal, la apertura, la comunicación con los estudiantes, tanto para tratar elementos teóricos de la materia, como también tratar elementos de tipo personales y sociales del grupo clase o de una persona en particular o de un estudiante en particular, por lo tanto, elementos que tienen que ver con la comunicación, el diálogo, promover sobre todo, un aprendizaje de tipo grupal, un ambiente de confianza, donde sea no el docente el centro del aprendizaje o el centro del conocimiento, sino también los estudiantes sean quienes construyan ese proceso de construcción del conocimiento.”

(L. R. Sagastizado. Entrevista, 06 de diciembre, 2021)

4.2.4.1 Análisis categoría 4: DINAMICA GRUPAL. Dentro de los planteamientos expuestos por cada uno de los docentes tutores o facilitadores de la MPDS, consideran pertinente muchos aspectos que están dentro de la formación de cada uno de los maestrantes a los cuales se les tiene que dar seguimiento permanente, en este sentido, consideran que la dinámica grupal implementada en el contexto cotidiano de la enseñanza aprendizaje en la sala de aulas y ex aulas, propicia los espacios pertinentes para que el grupo clase de la maestría, logre la construcción de los conocimientos en cada uno de los módulos implícitos dentro de la maestría en profesionalización de la docencia superior, en donde se puede hegemonizar los siguientes aspectos, en lo referente a la interrogante planteada.

Dentro de la dinámica grupal, qué espacios generó para interactuar con el grupo clase de la Maestría, los docentes en la mayoría coinciden en los planteamientos siguientes:

Juntamente versiones explicitadas por los docentes facilitadores de la MPDS, parten que las dinámicas de grupo se desarrollan de formas diversas, debido a factores que varían de una experiencia a otra y que también deben tenerse en cuenta al momento de construir la planificación de una dinámica la cual se pondrá en efecto al grupo clase, en este sentido se dan factores individuales como la personalidad, cualidad o valores de cada uno de los miembros del grupo que se pretende fortalecer, así como su relación, con el resto de los miembros del grupo clase o dinámica de grupos.

Se pueden observar elementos contextuales y ambientales, el tipo de institución educativa en la cual quiere implementarse la dinámica grupal, las relaciones laborales existentes implícitas e, explícitas con la institución educativa, estudiantes, docentes entre otros involucrados.

En este sentido según las facetas que están concatenados cada uno de los docentes facilitadores resaltan aspectos de gran importancia como.

- Trabajos grupales.
- Discusión e interacción de tema teóricos bajo modalidad de lecturas a profundidad previas a la clase.
- Trabajos en plataforma y desarrollo de foros virtuales.
- La incidencia del docente observador en el desarrollo de cada una de las sesiones.
- Participación activa de los equipos y maestrantes e individual.
- Potenciar a nivel grupal e individual la plenarias de discusión entre docentes y estudiantes.
- Integración grupal en otros.

Es en este sentido que las sinergias de cada uno de los docentes identifican la dinámica ejercida en la sala de aula y ex aulas.

4.2.5 Categoría 5: PRÁCTICA SOCIAL DEL DOCENTE

12. ¿De qué forma considera que participa en el contexto social desde su práctica pedagógica?

Aporte de Docentes de la Maestría

Docente 1:

“Uno a medida va agarrando la experiencia por decirlo así, va considerando de una manera ya más flexible, es contexto de participación dentro del grupo donde uno se mueve porque a veces cuando uno está empezando con la docencia es bien rígido, en el sentido que se cumplen o no se cumplen las expectativas, se cumplen o no se cumplen los objetivos, pasaron o no pasaron, pero a medida pues se van analizando sobre todo este tipo de maestrías que nos llama a verificar más allá del conocimiento académico, sino que también verificar el conocimiento de las personas, pero el conocimiento del entorno de vida de las personas, o sea del estudiante o de otro colega docente, para que nosotros podamos ir flexibilizando esa práctica o hay que flexibilizar, tampoco significa ser permisivo o que su calidad docente va a disminuir, no, sino que usted va a considerar nuevas maneras de afrontar situaciones en las cuáles usted antes era rígido como les comentaba, o sea, si yo dejé mucho trabajo y no lo hacían, ah cero, no, tampoco, es que eso no es así, sino que uno empieza a conocer el contexto y empezar a trabajar junto con el estudiante para lograr esos objetivos de aprendizaje, entonces yo siento que esas es una de las cosas y uno de los aprendizajes que a mí por lo menos me ha dejado en el lado de docente y también en el lado de estudiante, porque también no solamente está el lado del docente sino que del de estudiante de maestría, del profesional que viene de trabajar y yo sé que a veces con mucha carga de trabajo vienen pasadita a la hora del inicio, hay que hacer una retroalimentación rapidita acerca de lo que uno ya ha hablado, y, a veces también es desconcertante, cuando uno se desconcierta, sobre todo porque eso es parte del ser humano, es parte de ser docente también, en el sentido que usted como docente se

Análisis

La razón por la cual la mayoría de los docentes facilitadores de la MPDS, logran hegemonizar, que el hecho importante que tiene cada una de sus participaciones en el contexto social de sus prácticas pedagógicas como docentes, implica comprender los planteamientos de cada maestrante, las acciones, críticas basadas en las diferentes corrientes teóricas puestas en contexto de cada sesión en los módulos que se están cursando.

De hecho en los procesos didácticos pedagógicos, lo cual les permite entender que el actuar académico debe reconocer la importancia de los saberes que circulan en sus esquemas conceptuales referencial y operativo, puestos en contextos en el aula y de hecho las implicaciones de estos en la formación de los estudiantes, dado que es precisamente allí en donde se genera una integración entre docente, estudiante, conocimiento y contexto enseñanza aprendizaje de los equipos de trabajo operativos e individual de los maestrantes.

Otros aspectos abordados por los docentes que se logran concatenar, son precisamente que, es de gran importancia incidir como docentes en la participación a los debates en pleno de cada sesión, a los estudiantes, establecer un diagnóstico previo o permanente de los avances en lo referente a los conocimientos previos de cada maestrante, motivar en los estudiantes que se conviertan en un ente activo y participativo que

prepara, lleva su clase, lleva toda la dinámica establecida y no hay participación o no hay cuórum para desarrollar una clase claro que hay un desanimo, pero realmente es ahí cuando piensa, y como dicen por ahí se reinventa, en el sentido que no hay que tomarlo tan personal, sino que en este caso tratar de adaptarse y ajustarse al entorno, es decir, si usted no lo puede desarrollar en ese momento, pues va a haber un momento en específico en que lo podrá hacer y al ritmo también de no bajarle a su rigidez académica, pero si a la manera del abordaje.”

(G.I. Guevara. Entrevista, 29 de noviembre, 2021)

Docente 2:

“Si lo vemos como proceso, como por ejemplo, qué, desde el primer día, la primera sesión que tuvimos digamos pues ahí fue donde empezó la discusión con los maestrantes y ahí fue, desde ahí empezamos a ponernos de acuerdo en qué íbamos a hacer, cómo lo íbamos a hacer, a qué horas lo íbamos a hacer, qué días íbamos a trabajar y a pesar de que la indisciplina que tenemos por estas metodologías tradicionales logramos, yo siento que lográbamos bastante hacer cumplir lo que nos habíamos propuesto, entonces, mi rol estaba ahí, en darle seguimiento a lo que habíamos prometido y, sino se cumplía, pues también decir que no se estaba cumpliendo y por qué, desde mi punto de vista no se estaba cumpliendo, fíjense que tuve una experiencia con un grupo que no era el de ustedes, quizás no venga al caso, pero tuve un grupo, que lo tuve en dos módulos, en el primer módulo que les di, pues todo tranquilo, bien motivados y etcétera, entonces, digo no es fácil pero si la experiencia con cada uno de los grupos es bien importante, con el grupo de ustedes no sé yo creo que solo un módulo fue el que les di y por eso no tuve la segunda experiencia, no sé cómo estuvo.”

(S. E. Berrios. Entrevista, 02 de diciembre, 2021)

Docente 3:

logren construir el conocimiento y habilidades pertinentes como futuros profesionales de la docencia superior y no caer en sesgos de una enseñanza tradicional.

“En base a la filosofía de trabajo de lo que es la maestría en docencia universitaria, pues el aporte que se pueda estar dando, la participación que se pueda estar dando, más que todo es esa nueva concepción de docente, los nuevos profesionales que se van a formar en cuanto a docencia universitaria, deben tener una nueva visión de docencia, y visión de docente como tal, el rol que el ejercicio del docente universitario implica, pues ya no es basado en esas teorías o en esas corrientes pedagógicas antiguas, en donde el docente era lo más importante y sobre la espalda del docente caía toda la responsabilidad del conocimiento y del saber científico sino más bien tratar de que el nuevo profesional tenga una nueva visión de docencia y de docente como tal y que su ejercicio este orientado más que todo a esa nueva visión, que su práctica este más que todo basada en esa nueva visión, en un nuevo concepto de docente, en un nuevo concepto de docencia y también en un nuevo concepto de estudiante, verlos como un ente activo, participativo y constructivo del conocimiento, entonces, tal vez venimos formados de profesionales que en nuestra formación de la licenciatura, de la arquitectura, del doctorado en medicina, tenemos conceptos de docente que es quien sabe todo el conocimiento que se requiere para desarrollar las competencias, que es quien tiene todo el saber sobre sus hombros, sobre su responsabilidad, y que el estudiante únicamente llega a aprender y a recibir de la información que el docente le está proporcionando, entonces, desde esta nueva visión pues ya se sabe que esa concepción está un poco por así decirlo desfasada.”

(L. R. Sagastizado. Entrevista, 06 de diciembre, 2021)

4.2.5.1 Análisis categoría 5: PRÁCTICA SOCIAL DEL DOCENTE. Los análisis o discernimientos vertidos por cada uno de los docentes facilitadores, los transportan a al punto importante de asimilar según la interrogante puesta en contexto sobre, de qué forma considera participa en el contexto social desde su práctica pedagógica, los docentes en su totalidad coinciden en la importancia de incidir como docentes en la participación a los debates en pleno de cada sesión, a los estudiantes, establecer un diagnóstico previo o permanente de los avances en lo referente a los conocimientos previos de cada maestrante, motivar en los estudiantes que se conviertan en un ente activo y participativo que logren construir el conocimiento y habilidades pertinentes como futuros profesionales de la docencia superior y no caer en sesgos de una enseñanza tradicional.

4.2.6 Categoría 6: AMBIENTES DE APRENDIZAJE

13. Dentro de los ambientes de aprendizaje propiciados en la Maestría ¿Qué aspectos consideran se deben mejorar?

Aporte de Docentes de la Maestría

Docente 1:

“Fíjese que una de las cosas que si pues en mi caso he analizado, primero es que los docentes no contamos con la supervisión adecuada, de la parte de la maestría, de la dirección de maestría o de los coordinadores, obvio que hay componentes de confianza, se supone que el docente va a desarrollar su trabajo de una manera óptima, sin embargo, siempre es necesario que a uno lo verifique alguien más, porque en el sentido de que a veces es un poco complicado que nosotros veamos o nos veamos a nosotros mismos con nuestras dificultades para desarrollar una materia en específico, entonces, sí se necesita una mayor supervisión del área de la coordinación de la maestría, además de que de manera institucionalizada, hasta ahorita yo les he hablado de las evaluaciones que yo como docente hago, pero la maestría también debería de tener una evaluación que ustedes le puedan hacer al docente en específico, así como también, una mayor comunicación entre ustedes como estudiantes con las personas de la coordinación de la maestría, porque en ocasiones, siento yo que a veces hay algunos docentes que son inflexibles, que en este caso, a veces se complican con unas cosas tan sencillas, pero como así es nuestro esquema y usualmente pensamos que siendo así pues somos mejores maestros, necesitamos una intervención de un tercero, es decir, el arbitraje de la escuela de postgrado es muy importante, además, dentro también de los ambientes de aprendizaje se necesita una mayor inversión en material, material de estudio, ya sea de manera digital o soporte papel, además de eso, también necesita una mayor participación de los docentes en mejorar el acercamiento si es en un dado caso que se utilizan plataformas virtuales, porque eso sí, realmente yo lo viví, yo lo he visto, de que si se necesita una mayor capacitación por parte de la escuela de posgrado para los

Análisis

Partimos en este sentido de las percepciones vertidas por los docentes en su mayoría que el ambiente de aprendizaje, es importante que se determine en primer momento, que es el entorno, es decir teorizar como todo aquello que rodea al proceso de enseñanza aprendizaje, es parte fundamental para los estudiantes en su dinámica de formación.

Dentro de ciertos aspectos están elementos materiales como la infraestructura e instalaciones de cada uno de los espacios físicos acordes a la población docente y estudiantes entre otro, así como aspectos que influyen directamente en el estudiante tales como componentes físicos, afectivos, culturales, religión, políticos, económicos, sociales, familiares e incluso ambientales y contextuales.

Dentro ciertos vestigios de gran importancia los docentes identifican aspectos que están implícitos, he, explícitos en la maestría y de hecho que forman parte de los ambientes de aprendizaje.

Los argumentos vertidos por cada uno de los docentes logran puntualizar la necesidad en crear los espacios entre la dirección de postrados y coordinadores de maestrías y docentes a cargo de los módulos, esto para mantener una sinergia sobre aspectos a solucionar y de hecho mejorar eficazmente problemas o imprevistos que sucedan en el contexto académico y de hecho con los maestrantes mismos.

docentes que están en estos ambientes virtuales de aprendizaje, aunque, durante los últimos dos años, con relación a todo esto que se está dando, eh pues hemos tenido un gran aprendizaje, algunos maestros ya recibieron más capacitaciones, entonces, hoy sería de supervisar que se esté realizando de esa manera adecuada, y también, otros que han aprendido a su propio ritmo, o según sus necesidades, entonces, esos son aspectos que se deben mejorar, y bueno, dentro de los ambientes de aprendizaje tienen ustedes unas instalaciones bastante adecuadas a lo que se tenía antes, pero hay algunos estudiantes que señalan de que por ejemplo, los horarios, la manera de como que no necesariamente tiene que ver los ambientes de aprendizaje, si, o sea, cómo va a haber aprendizaje si un estudiante no viene, entonces, la cuestión de los horarios o la flexibilización de algunas clases que hoy por hoy con las experiencias de los dos últimos años, pueden ir más encaminados a modelos mixtos, yo no recomiendo todavía modelos cien por ciento virtuales, obviamente, debido a la, en este caso a la dinámica que se pone por el momento sobre ese tipo de abordaje, porque no estamos todos preparados, ni tampoco tenemos toda la tecnología para realizarlo, y sobre todo, la capacitación para aplicar esa tecnología en educación, que eso es una cosa muy distinta, porque usted puede saber la herramienta pero no la puede usar para la educación, entonces, realmente son esos puntos bastante específicos que yo le considero ahí, aunque también creo que se necesita una revisión, una revisión acerca del pensum, yo creo que ya algunos lo hicieron, es más hay algunas cosas que se van a cambiar, pero si sería de ver las conclusiones a las que llegaron más bien dicho esos grupos que estuvieron haciendo estos análisis para ver qué se mejoró, verdad, incluido a veces los perfiles de los docentes que van a dar las asignaturas y todos los perfiles de cada uno de los maestrantes, entonces yo creo que esas son las cosas que se pueden ir mejorando, además del abordaje verdad, porque el conocimiento realmente siempre existe, verdad, siempre se les ha dado a ustedes, y de una u otra manera pues se ha asimilado lo que cada uno de los módulos ha tratado en el abordaje.”

La pertinencia retomada de los docentes es precisamente la necesidad de invertir en materiales didácticos pedagógicos, documentación teórica impresos, libros, soporte en material digital entre otros. para la mejora de los docentes y maestrantes,

La creación de un centro de cómputo o la creación de una infoteca, esto tanto para estudiantes de maestrías como planta docente, con la finalidad de mantener en niveles innovadores tecnológicos a los involucrados.

La importancia de revisar y evaluar el pensum de la MPDS.

Dentro de aspectos muy pertinentes por los argumentos de los docentes surge una afirmación en la cual coinciden que dentro de la lógica de la metodología de la MPDS, es importante estar muy acordes que dentro de los ambientes de aprendizajes, no se puede perder la razón de ser filosófica de esta, y es precisamente que esta maestría tiene un carácter de aprendizaje grupal, con un fin dialectico crítico, en el proceso de enseñanza aprendizaje de los sujetos involucrados en este caso docentes y estudiantes.

Es así que dentro de los aspectos vertidos por cada uno de los planteamientos de los docentes en este contexto se logra identificar los diversos aspectos antes descritos que son de gran importancia para lograr un ambiente en lo referente a la enseñanza aprendizaje de los sujetos involucrados dentro de esta faceta de la cotidianidad del ejercicio didáctico pedagógico de cada uno de los docentes.

(G.I. Guevara. Entrevista, 29 de noviembre, 2021)

Docente 2:

“Yo siento que la ejecución de la maestría no se está implementando bajo esa estrategia de una concepción dialéctica del proceso de enseñanza aprendizaje, de una didáctica crítica, de un aprendizaje grupal, y al no estarse implementando de esa manera, siento que no está dando los resultados, entonces, para mí lo que se debe de mejorar es esa implementación, es decir que los profesores no lleguen a hablar de didáctica crítica, de concepción dialógica del aprendizaje ni de aprendizaje grupal, sino a implementar una concepción dialógica del aprendizaje a implementar una didáctica crítica en el proceso y un aprendizaje grupal porque eso es lo que necesitamos desarrollar, ese tipo de habilidades, necesitamos desarrollar en todos los profesores, por eso para mí esa maestría debieran de llevarla todos los profesores de la universidad o que trabajan a cualquier nivel, porque es la que facilita ese proceso, el problema es que no se está implementando de esa forma sino que, por ejemplo yo las veces que llegué por ahí que veía a un compañero trabajando estaba con el cañón y las diapositivas y hablando de didáctica crítica y de aprendizaje grupal pero no deja hablar a nadie, entonces, hay que ser más coherentes, para mí con eso que se haga, aparte de eso pues habría que crear esa cultura de proporcionar por escrito la documentación básica que se va a necesitar, porque si no, no garantizamos, o al menos tenemos la, se tiene la justificación de que un alumno no estudió porque no tenía el documento y que entregó tarde una tarea, entregó tarde un reporte porque no tenía el material de lectura, eso como facilitador yo debo garantizarlo, yo escuché algunos de sus compañeros que no podían opinar ni podían discutir el documento que estaban discutiendo porque lo andaba digital y se le había perdido, eso no puede estar ocurriendo, como es que el profesor no va a garantizar que el estudiante tenga lo que necesitaría, esa es la didáctica tradicional, el hecho que se le deja la tarea al estudiante, pero se va a esconder el libro a la biblioteca para que no lo hallen, esa es la actitud de los profesores tradicionales que le dejan la

tarea al estudiante pero no le dicen a donde la puede encontrar y entonces qué es lo que quiero que aprenda, que aprenda a buscar la información, pero el objetivo no es ese, entonces, por eso yo siento que hay mucho que mejorar en esa maestría, los coordinadores de la maestría deberían estar ahí, ser el profesor auxiliar del profesor responsable académico del módulo, él debería de hacer esa función que ya decíamos antes, de que debían estar dos profesores, él debería de estar haciendo eso y organizando los equipos para hacerlos participar del seguimiento al grupo, pero no se está implementando y no es que no se puede, es que están en esa didáctica tradicional de que el profesor es el único que debe de estar en el aula, porque si llega el coordinador del programa, pareciera que llega a supervisarlo y el profesor se va a poner mal, no, no debe ser eso, tenemos que aprender a coordinar el trabajo entre el coordinador del programa y el profesor responsable académico de cada uno de los módulos, eso es lo que va a permitir siento yo mejorar la calidad del trabajo, por ejemplo, ese profesor auxiliar es el que debería de estar en la puerta del aula, diciéndole a cada estudiante, mire y usted trae su documento que se va a discutir, no es que fíjese que se me perdió, a pues entonces aquí está el digital y se le entrega porque no le debe de faltar sino que es lo que va a aportar pues, peor si lo perdió antes de leerlo, qué es lo que va a aportar, por lo menos ahí va a estar leyendo y escuchando a sus compañeros, pero eso no lo estamos haciendo, yo por eso daba en físico el documento para que así no dijeran que se les perdió el archivo, ya si se les perdía el dossier pues ya era otro lío, pero digo, llegó un momento que, me recuerdo que en una ocasión yo tuve que prestar mi dossier porque había un compañero que no lo andaba, yo le dije aquí está el mío, tómelo, para que trabajara, es que si no, no iba a hacer nada, esa es la cuestión entonces yo como tutor debo asumir esa responsabilidad y eso es lo que debemos mejorar en todo ese proceso, aparte de actualizar el plan de estudios, por ahí, un día revisaba yo una propuesta de actualización del plan, pero le estaban dando al traste a la estructura curricular, estaban proponiendo una propuesta por materia, eso es revertir el proceso

para pasar de una estructura curricular modular por objeto de transformación a una estructura curricular por asignatura es caminar al revés y no avanzar, pero tiene que ver con esa práctica que se hace a la hora de implementar el programa, que se está desarrollando bajo una práctica docente tradicional mayoritariamente.

Quizás el aprendizaje que más me dejó esta maestría cuando yo la cursé, es hacer más justo y un trato más humano al estudiante, porque miren, sinceramente uno sin saber muchas veces maltrata al estudiante y esta maestría a uno le enseña a ser más humano, a ponerse en el plano del estudiante, por ejemplo a mí me choca ahora, antes de esta maestría yo reconozco que lo hacía, pero que después que curse esta maestría yo no volví a hacer eso, es bajarle puntos a un estudiante solo porque me entrega tarde una tarea, eso es una locura, así sinceramente es una locura, y es el profesor el que está decidiendo quien pasa y quien no pasa con ese tipo de conducta, no es porque el estudiante se quede reprobado, no es porque el estudiante no sabe, ahí es donde tiene sentido esa frasecita muy común en los estudiantes que el profesor los dejó y tiene sentido, lo que pasa es que los profesores no reconocemos eso, y esta maestría, por lo menos a mí eso fue lo que me dejó, cada estudiante tiene un contexto en el que se desenvuelve y no todos tienen las mismas habilidades, no tienen los mismos recursos, por lo tanto, yo no puedo estarle exigiendo exactamente lo mismo a todos en el mismo tiempo en el mismo espacio etcétera, y con los mismos recursos si no los tienen, eso es parte del proceso de aprendizaje que los profesores tenemos, o que debiéramos de tener y por lo menos a mí esta maestría eso fue lo que me dejó, yo siento que mejoré significativamente mi práctica docente desde que cursé esta maestría y que traté de implementar durante estuve trabajando con el programa de la maestría, pero repito, es bien difícil porque uno tiene una costumbre, eso es como que a usted le digan que deje de comer tortilla porque no sé qué, y que eso le choca y le choca todos los días no, entonces, no es fácil, pero de alguna manera hay que irlo aprendiendo.”

(S. E. Berrios. Entrevista, 02 de diciembre, 2021)

Docente 3:

“Bueno, entendiendo ambientes de aprendizaje por todos los elementos que conforman el aula, ya sea virtual o sea presencial, y todos aquellos elementos y recursos que se ponen a disposición para la construcción del aprendizaje por parte de los estudiantes o del grupo clase en particular, pues hablamos de que dentro de estos ambientes de aprendizaje está el docente y el estudiante que son los elementos más importantes, esta pues en este caso incluido los elementos tecnológicos por la situación actual que se está desarrollando, también están los recursos en el caso de la maestría en docencia universitaria que podría ser quizás de los elementos que deberían mejorarse, pues los recursos de aprendizaje, si ustedes en base a las experiencias desde el punto de vista de estudiantes, ustedes pudieron observar, es muy poca o limitada la información que se tiene en relación por parte de la maestría, por lo tanto podríamos decir que esos recursos de aprendizaje ya sea en este caso, desde el elemento básico que es un libro impreso hasta recursos tecnológicos, es decir, bases de datos especializadas en relación a esta maestría en docencia universitaria, como en las diferentes maestrías que se imparten en la unidad de posgrado o en la escuela de posgrado, entonces podríamos decir que, los elementos que se podrían mejorar, que sería una buena propuesta por parte de la escuela de posgrado sería lo que es los elementos de tipo recursos para el aprendizaje, ya sea desde compra de material impreso específico para la formación de los nuevos profesionales en docencia universitaria como compra, adquisición de recursos tecnológicos para la adquisición también de nuevos conocimientos en cuanto a la docencia universitaria, ya sea en este caso bases de datos hasta computadoras incluso porque si bien es cierto, está la maestría disponible pero no hay un centro de cómputo, un centro de infoteca que nos permita tanto a los docentes como a los profesionales o los estudiantes recuperar información que nos permita fortalecer esos conocimientos que estamos desarrollando en el aula, en el ambiente áulico, entonces, en cuanto a elementos a mejorar en cuanto a la maestría podría decir que lo principal

serían los recursos que son bastante limitados en cuanto a las diferentes maestrías impartidas en la escuela de postgrado que podría ser una buena propuesta para la mejora de la maestría, otro elemento que podría mejorarse también es el elemento de tipo evaluación de lo que es la maestría, es decir, el plan de estudios de la maestría se diseñó desde hace bastantes años atrás, podría ser un elemento que se podría estar ya actualizando, en la actualidad estamos en elemento aprendizaje de tipo virtual, y es un elemento que la maestría no tiene incorporado esa realidad, si bien es cierto es un elemento que nos vino de repente y que se tuvo que incorporar prácticamente a través de lo que es la innovación por parte de cada uno de los docentes y la improvisación fue un elemento básico en esta nueva modalidad de enseñanza aprendizaje.”

(L. R. Sagastizado. Entrevista, 06 de diciembre, 2021)

4.2.6.1 Análisis Categoría 6: AMBIENTES DE APRENDIZAJE. La faceta en la que los docentes están bajo una sinergia en lo referente a los ambientes de aprendizaje, los ubica sobre la identificación que, dentro de los ambientes de aprendizaje propiciados en la Maestría ¿Qué aspectos consideran se deben mejorar?, en esta interrogante se parte de afirmaciones en las cuales la mayoría de los involucrados afirman los siguientes aspectos a detallar.

Dentro de aspectos muy pertinentes por los argumentos de los docentes surge una afirmación en la cual coinciden que, dentro de la lógica de la metodología de la MPDS, es importante estar muy acordes que, dentro de los ambientes de aprendizajes, no se puede perder la razón de ser filosófica de esta, y es precisamente que esta maestría tiene un carácter de aprendizaje grupal, con un fin dialéctico crítico, en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La pertinencia retomada de los docentes es precisamente la necesidad de invertir en materiales didácticos pedagógicos, documentación teórica impresos, libros, soporte en material digital entre otros. para la mejora de los docentes y maestrantes.

La creación de un centro de cómputo o la creación de una infoteca, esto tanto para estudiantes de maestrías como planta docente, con la finalidad de mantener en niveles innovadores tecnológicos a los involucrados. La importancia de revisar y evaluar el pensum de la MPDS.

Todos estos aspectos identificados en este caso por los informantes claves como lo es docentes de MPDS, logran generar una riqueza en la obtención de información, ya que parten desde su partica misma como facilitadores de la maestría.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

- Dentro de las prácticas pedagógicas ejecutadas por los docentes se han identificado que son diversas, por el tipo de paradigmas educativos aplicados como enfoque modular, por competencias y constructivista.
- Dentro de las prácticas implementadas por los docentes coordinadores en la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior se identificó que los módulos iniciales se desarrollaron bajo la filosofía de educación modular con énfasis en el trabajo grupal.
- Se identificó que, al momento de ejecutar ciertos módulos, se presentó la separación entre la finalidad de la filosofía de la Maestría y la práctica pedagógica en acción.
- Las funciones determinadas para cada miembro del grupo y docentes en cada módulo se desarrollaron en diversas actividades operativas, académicas y administrativas desde la comprensión didáctico pedagógica del docente coordinador de módulo.
- Dentro de las dinámicas se observó la integración del grupo y el docente en las diferentes actividades de enseñanza aprendizaje como foros de discusión, y otras técnicas de trabajo grupal.
- La relación de la práctica cotidiana y la práctica social del docente de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior se caracteriza por el vínculo entre los sujetos y sus entornos académicos y la dinámica social.
- Dentro del grupo clase de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior, existen limitados espacios para que los maestrantes puedan ejecutar los conocimientos sobre la práctica pedagógica, y que la mayoría en su momento no ejercía la docencia debido a que el grupo estaba constituido mayoritariamente por estudiantes en disciplinas que no estaban

relacionadas a la docencia, entre estas disciplinas se encuentran Sociología, Ingeniería agronómica, ingeniería en sistemas, administración de empresas, laboratorio clínico, matemática, etc., esto reafirma en su conclusión la importancia de profundizar en los grupos clase la implementación de prácticas didáctico pedagógicas en el sentido que los maestrantes construyan en base a la teoría y práctica sus conocimientos.

- Dentro de la planta docente de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior se puede concluir que la incidencia en la implementación de la práctica didáctico pedagógicos son distintas en el sentido de cumplir con sus fines preestablecidos cada uno de los módulos implícitos en plan de la MPDS.

- Dentro de las necesidades vitales encontradas en los docentes y maestrantes la importancia de cumplir con la finalidad de la filosofía de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior, en potenciar el trabajo operativo de los grupos clase de maestrantes, esto con el objetivo de no seguir con una enseñanza aprendizaje tradicional.

5.2 Recomendaciones

Para las autoridades de la Escuela de Postgrado.

- Se recomienda a las autoridades de postgrado, decano y vice decano al igual la junta directiva, tomen en cuenta, los maestros y maestras, según sus propuestas en situar en contexto, la actualización del plan de estudio y específicamente la importancia de revisar y evaluar el pensum de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior, haciendo uso de los valiosos aportes, experiencias y prácticas de los estudiantes de diferentes promociones y docentes actuales y de hecho los que formaron parte en la implementación de dicha maestría en las primeras promociones, en este sentido se retomen todos aquellos aspectos positivos del plan de estudio actual e incorporando nuevos elementos que le den más notabilidad a la carrera y

lleguen a perfeccionar los procesos importantes, como la metodología, actualización teórica y de hecho formación didáctica pedagógica de los nuevos y futuros maestrantes MPD.

- Que las autoridades inmediatas, directora de la Escuela de Postgrado y coordinador o coordinadora de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior, acompañen a los maestros y maestras periódicamente en cada una de las sesiones clases, para poder generar una incidencia en la motivación de la importancia sobre la filosofía y dinámica de trabajo en desarrollar el aprendizaje grupal las clases y actividades aula y ex aula, apreciaciones en las facetas de sus aprendizajes, cumpliendo así la finalidad de la MPD.

- Se recomienda a las autoridades de la Escuela de Postgrado, la creación de un centro de cómputo o la creación de una infoteca, actualización de materiales didácticos pedagógicos, documentación teórica impresos, libros, soporte en material digital, la creación de un espacio físico para una sala de estudios y biblioteca entre otros. para la mejora de la formación, esto tanto para estudiantes de maestrías como planta docente, con la finalidad de mantener en niveles innovadores y tecnológicos a los sujetos involucrados.

- Se recomienda a las autoridades de la escuela de posgrado, crear las condiciones idóneas en la preparación y capacitación de aulas virtuales a docentes y maestrantes.

- Dentro de las prioridades a mejorar en la escuela de post grado, se recomienda considerar aspectos de suma importancia, como crear las condiciones pertinentes para unificar esfuerzos con la dirección y coordinador y docente la socialización teórica y materiales didácticos pedagógicos previos a desarrollar en las sesiones de los maestrantes, esto con la finalidad de mejorar la enseñanza aprendizaje de los involucrados.

Para los docentes de la carrera Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior

- Que los docentes facilitadores incidan en la importancia de actualizar el plan de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior, al igual su pensum, retomando aspectos muy positivos y relevantes implícitos, del actual plan de estudios, que pueden ser incluidos a la hora de valorar su análisis y modificación del nuevo plan la MPDS.
- Incidir en los docentes de la Maestría en Profesionalización de Superior, la importancia de implementar el trabajo grupal esto para darle seguimiento o cumplimiento a la filosofía implícita dentro de su metodología de enseñanza aprendizaje de los maestrantes.
- Que los docentes de la Maestría en Profesionalización de Docencia Superior, incidan en la importancia de trabajar en cada una de las sesiones de los módulos bajo la aplicación de los encuadres para crear las condiciones pertinentes en la importancia de la planificación de las clases.
- Que los docentes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior, profundicen de un carácter más pertinente en la formación didáctico pedagógica de los maestrantes en la faceta de teórica y práctica de la enseñanza aprendizaje.

Para los estudiantes de la carrera Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior.

- Se pretende que los maestrantes hagan el debido uso de sus derechos como parte de la institución universitaria, en solicitar a las autoridades pertinentes de la escuela de postgrado, el debido cumplimiento en lo referente a las responsabilidades de los docentes, en aplicar de forma muy profesional sus buenos oficios didácticos pedagógicos bajo la filosofía implícita dentro del plan de la MPDS, del aprendizaje grupal, esto para no caer en la metodología conductista tradicional de solo transmitir y construir el aprendizaje significativo.

- Que los estudiantes asuman la responsabilidad en cumplir con sus tareas en aula y ex aula, plataformas virtuales, foros, esto para logran potenciar los debates a nivel grupal e individual esto con el fin de construir conocimiento.
- Respetar a los docentes facilitadores de la MPDS, en sus espacios profesionales y personales.
- Crear los vínculos permanentes entre coordinadora de maestría docentes facilitadores y maestrantes para trabajar en mejoras de la institución de la escuela de posgrado y de hecho la MPDS.
- Crear los vínculos necesarios con el coordinador de la MPDS, sobre la importancia de profundizar en la práctica pedagógica para el momento en el cual se requerirá en el trabajo del proyecto de horas sociales.
- Solicitar a la directora de la escuela de postgrado y coordinador de la MPDS, la importancia de conocer el plan de la MPDS.
- Sugerir que en cada una de las sesiones se trabaje con los encuadres y objetivos, esto para crear las condiciones idóneas de aprendizajes en los maestrantes sobre lo referente a una planificación de clases o su desarrollo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Acosta Contreras, C. S., Martínez Garay, J. A., y Ruíz Arévalo, J. C. (2017). *Formación docente y práctica pedagógica: tensiones y apuestas desde una perspectiva reflexiva*. Bogotá, D.C. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Barrero Rivera, F., Mejía Vélez, B. S. (2005). *La interpretación de la práctica pedagógica de una docente de Matemáticas*. Bogotá, Colombia: Facultad de Psicología Universidad Católica de Colombia.
- Caballero Pacheco, M., García Polo, Y. (2020). *Ambientes de aprendizaje innovadores para el mejoramiento de la práctica pedagógica*. Barranquilla, Colombia: Universidad de la Costa.
- Carmona, R. (2015). *Concepciones de práctica pedagógica en docentes en ejercicio de la ciudad de Pereira*. Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Rodríguez G., D. (s.f.) *La entrevista*. Catalunya, Comunidad Autónoma de España. Universitat Oberta de Catalunya.
- Davila, M. (2012). *Tendencias recientes de los posgrados en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Colección Universidad Abierta Interamericana- Investigación. Editorial Teseo.
- De Sousa Santos, B. (2007). *La Universidad en el Siglo XXI. Para una Reforma Democrática y Emancipadora de la Universidad*. Bolivia: Revista Umbrales, CIDES-UMSA.
- Duque, P. A., Rodríguez, J. C., Vallejo, S. L. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con del desempeño académico*. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales –CINDE.
- Duque López, A. M. (2009). *El sentido de la práctica pedagógica y los factores que la afectan*. Manizales, Colombia: Plumilla Educativa.

Duarte Cristancho, J. (2007). *Formación permanente de docentes en servicio, alternativa para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en la educación básica integral.*

Universitat Rovira I Virgili, Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología, Departamento de Pedagogía.

Duarte, Duarte, J. (2003), *Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual.* Medellín, Antioquia, Colombia. Universidad de Antioquia.

Escobar Segura, Y. M. (2016). *Escuela, discurso y práctica pedagógica: un análisis de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela concesionada.* Bogotá. Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional.

Estrada González, C., Sánchez Rodríguez, M., (2015). *Relaciones de poder y control expresadas en el discurso pedagógico de las docentes vinculadas al ciclo profesional de un programa de instrumentación quirúrgica en Colombia.*

García T, M.y de Rojas, N. R. *Concepciones epistemológicas y enfoques educativos subyacentes en las opiniones de un grupo de docentes de la UPEL acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.* Caracas, Venezuela. Investigación y Postgrado.

Gómez, G., Flores, J., y Jiménez, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa.* Málaga, España. Editorial Aljibe.

Ortiz Yanez, G. A., Ruiz Alarcón, M. E. y Guamán Guamán, E. E. (2019). *Ambientes de enseñanza: un acercamiento conceptual en el siglo XXI.* Riobamba, Ecuador. Revista Científica Dominio de la Ciencias.

Sampieri, R. (2014) *Metodología de la Investigación.* México. McGraw Hill-Interamericana Editores S.A. de C.V.

- Sánchez Larrota, E. C., Sarmiento Pardo, J. M. (2015). *Análisis de las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes del Liceo Colombia, en concordancia con el modelo pedagógico institucional*. Bogotá, Colombia. Universidad Libre Facultad de Ciencias de la Educación.
- Santiago Mira, M. O., Trejo Estrada, J. J. (2018). *Vinculo del modelo curricular con la practica educativa de los docentes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior*, Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, 2017.
- Sua Rivas, A., Avendaño Perico, A., Trujillo, D. (2015) *Configuración de la práctica pedagógica en el proceso de formación docente de la Licenciatura en Lengua Castellana, inglés y francés desde el año 2010*. Bogotá, Colombia. Universidad de La Salle.
- Taylor, S.J. y Bogdan R. (1986). *Introducción a los Métodos cualitativos*. Barcelona, España. Ediciones Paidós.
- Tovar Gálvez, J.C., García Contreras, G.A. (2014). *Características de la práctica docente universitaria: caminos hacia la formación permanente de los docentes*. Colombia COLCIENCIAS Universidad Santiago de Cali.
- Tunnermann, C. (1991). *Historia de la Universidad en América Latina*. San José, Costa Rica. EDUCA.
- Villalta Páucar, M. A., Palacios Díaz, D. (2014) *Discurso y práctica pedagógica en contextos de alto rendimiento escolar*. Facultad de Humanidades. Universidad de Santiago de Chile.
- Yzunsu, M, (1982). *El grupo de trabajo académico en la educación modular*. México D.F. Universidad Metropolitana Autónoma-Xochimilco.
- Zúñiga Ramírez, C.F. (2018) *Consideraciones sobre la práctica pedagógica en el área de Ciencias Sociales del Colegio ICIT*. Santiago de Cali, Colombia. Universidad del Valle, Facultad de Humanidades.

ANEXOS*Anexo 1: Guía de entrevista semiestructurada dirigida a egresados***UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR****FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA ORIENTAL****ESCUELA DE POSTGRADO****MAESTRIA EN PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA SUPERIOR**

Guía de entrevista semiestructurada dirigida a egresados

Tema: Análisis de la práctica pedagógica desarrollada en los ambientes de aprendizaje, de los docentes egresados en el año 2019, de la maestría en profesionalización de la docencia superior, FMO - UES 2020.

Objetivo: profundizar en los conocimientos de los estudiantes egresados de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior, sobre la práctica pedagógica desarrollada en los ambientes de aprendizaje, en sus actividades profesional cotidianas.

Indicaciones: Las presentes interrogantes son dirigidas a sus nobles personas en calidad de estudiantes egresado de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior, en la cual se exponen ciertos temas básicos implícitos que inciden en la formación profesional de los maestrantes para perfeccionar sus conocimientos y habilidades sobre la práctica pedagógica desarrollada en los ambientes de aprendizaje, desarrollados en cada uno de los módulos, por los

cual tus respuestas serán tratadas confidencialmente y utilizadas con fines académicos que fortalezcan los conocimientos.

PRÁCTICA PEDAGÓGICA

1. ¿Qué tipos de prácticas pedagógicas fueron desarrolladas por los docentes en su formación como estudiante de postgrado?
2. ¿Qué diferencias identificó en cuanto a las practicas pedagógicas desarrolladas por docentes en pregrado y en la modalidad desarrollada en MPDS?
3. ¿Desde su concepción qué representa para usted la práctica docente?
4. ¿Qué aspectos de los contenidos desarrollados en la MPDS consideraría que han propiciado la mejora de su práctica profesional?
5. ¿En qué forma han contribuido las practicas pedagógicas desarrolladas por los docentes de la MPDS en la mejora de su práctica profesional como maestrante egresado?
6. ¿Qué mejoras o cambios se han producido en el ejercicio de su práctica profesional a partir de la experiencia en la MPDS?
7. ¿Qué actualizaciones considera se deben implementar para la mejora de las prácticas de los docentes en la MPDS?
8. ¿En el proceso de su formación como maestrantes, qué rasgos identificó en la persona docente facilitadora que le motivaron o desmotivaron en su formación profesional?

HABILIDADES Y SABERES DEL DOCENTE

9. ¿Qué habilidades han aplicado los docentes en el desarrollo del módulo?
10. ¿Cuáles saberes logró identificar en cada uno de los docentes facilitadores a la hora de implementar los módulos en la maestría?

FUNCIONES DEL DOCENTE Y GRUPO

11. ¿De qué forma el grupo se organizó para lograr los objetivos de aprendizaje en los módulos de la Maestría?

DINAMICA GRUPAL

12. Dentro de la dinámica grupal ¿qué aspectos en la interacción entre el docente facilitador y maestrantes logró observar?
13. ¿De qué forma los docentes se involucran en la práctica social desde sus contextos educativos?

AMBIENTES DE APRENDIZAJE

14. Dentro de los ambientes de aprendizaje propiciados en la Maestría ¿Qué aspectos consideran se deben mejorar?

Anexo 2 Guía de entrevista semiestructurada dirigida a docentes

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA ORIENTAL
ESCUELA DE POSTGRADO
MAESTRIA EN PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA SUPERIOR



Guía de entrevista semiestructurada dirigida a docentes

Tema: Análisis de la práctica pedagógica desarrollada en los ambientes de aprendizaje, de los docentes egresados en el año 2019, de la maestría en profesionalización de la docencia superior, FMO - UES 2020.

Objetivo: Conocer las percepciones de los docentes facilitadores de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior, sobre la práctica pedagógica desarrollada en los ambientes de aprendizaje desarrollados en cada uno de los módulos.

Indicaciones: Con la finalidad de obtener la información pertinente en cada una de las interrogantes expuestas se dirige a los respetables docentes, se plantean a continuación algunos temas básicos para que nos compartan sus conocimientos experiencias sobre sobre la práctica pedagógica desarrollada en los ambientes de aprendizajes, desarrollados en la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior, en este sentido sus participaciones serán tratadas confidencialmente y utilizadas con fines académicos.

PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE

1. ¿Qué tipos de prácticas pedagógicas implementó con el grupo clase de la Maestría?
2. ¿Cuáles son las bases que sustentaron sus prácticas pedagógicas desarrolladas en la Maestría o en otros espacios donde ejerce la docencia?
3. ¿Desde su concepción qué representa ejercer la práctica docente?
4. ¿Cuál ha sido la contribución desde su práctica en la enseñanza aprendizaje dirigida a los maestrantes
5. ¿En qué mecanismos se apoyó para observar el desarrollo y avance de su práctica con el grupo de la Maestría?
6. ¿Qué mejoras o cambios se han producido en el ejercicio de su práctica profesional a partir de la experiencia con el grupo de la MPDS?
7. ¿Qué rasgos identifica en si mismo que considere coadyuvan a motivar o desmotivar a los estudiantes durante su proceso formativo?

HABILIDADES Y SABERES DEL DOCENTE

8. ¿Qué habilidades considera que ha implementado en el desarrollo del módulo con el grupo de la Maestría?
9. ¿Cuáles saberes puso en práctica en los módulos en la Maestría?

FUNCIONES DEL DOCENTE Y GRUPO CLASE

10. ¿Qué funciones o rol asumió en la organización del grupo clase para lograr los objetivos de aprendizaje en cada módulo de la Maestría?

DINAMICA GRUPAL

11. Dentro de la dinámica grupal ¿qué espacios generó para interactuar con el grupo clase de la Maestría?

PRÁCTICA SOCIAL DEL DOCENTE

12. ¿De qué forma considera participa en el contexto social desde su práctica pedagógica?

AMBIENTES DE APRENDIZAJE

13. Dentro de los ambientes de aprendizaje propiciados en la Maestría ¿Qué aspectos consideran se deben mejorar?

*Anexo 4. Recursos humanos y materiales***Recursos humanos**

- **Equipo investigador**
- **Docente Asesora**
- **Informantes clave:**
 - 3 Docentes
 - 11 Estudiantes egresados

Recursos Materiales

Computadora	\$ 800.00
Proyector	\$ 550.00
Libretas de apunte	\$10.00
Bolígrafo	\$8.00
Papel bond	\$15.00
Impresiones (y empastado, anillado)	\$ 150.00
Transporte	\$ 200.00
Alimentación	\$ 200.00
Internet	\$ 150.00
Total	\$ 2,083

Anexo 5. Glosario

Prácticas pedagógicas

Ambientes de aprendizaje

Historicidad

Educación superior

Autonomía

Régimen dictatorial

Control y manipulación de las masas

Explotación

Exclusión social.

Cotidianeidad

Aprendizaje colaborativo.

Práctica docente

Accionar intencional del docente

Enseñanza y aprendizaje

Profesionalización de la Docencia

Transmisor de conocimiento

Paradigmas

Educación integral

Habilidades y saberes del docente

Praxis

Curriculum

Práctica educativa

Enseñanza y la cultura

Funciones del docente

Dinámica grupal

Practica social del docente

Planificación didáctica

Transformación

Docente facilitador

Investigación cualitativa

Entrevista semiestructurada