

**UNIVERSIDAD DE GRANADA**



**Programa de Doctorado**

Investigación e Innovación Educativa en la Educación Superior

(Impartido en la Universidad de El Salvador -342/5)

*TESIS DOCTORAL*

**OPINIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR  
RESPONSABLE DE LA FORMACIÓN INICIAL DE FUTUROS  
DOCENTES SOBRE LAS COMPETENCIAS QUE DEBEN  
CARACTERIZAR EN LA ACTUALIDAD A LOS NUEVOS  
PROFESIONALES DE LA DOCENCIA EN EL SALVADOR**

Doctorando: JOSÉ AMILCAR OSORIO ROMERO

Directores: Dra. LUCÍA HERRERA TORRES

Dr. OSWALDO LORENZO QUILES

SAN SALVADOR (EL SALVADOR), 2015

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales

Autor: José Amílcar Osorio Romero

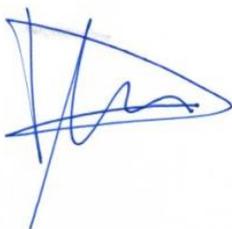
ISBN: 978-84-9125-734-9

URI: <http://hdl.handle.net/10481/43356>

## AUTORIZACIÓN

Dra. D.<sup>a</sup> Lucía Herrera Torres y Dr. Oswaldo Lorenzo Quiles, directores de la tesis doctoral titulada *Opinión del profesorado de Educación Superior responsable de la formación inicial de futuros docentes sobre las competencias que deben caracterizar en la actualidad a los nuevos profesionales de la docencia en El Salvador* y realizada por D. José Amilcar Osorio Romero, autorizan la presentación de la referida tesis para su depósito, lectura y defensa.

Melilla, 12 de octubre de 2015.



Fdo. Dra. Lucía Herrera Torres



Dr. Oswaldo Lorenzo Quiles

Directores de la tesis doctoral



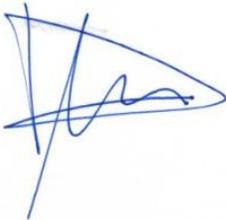
## DECLARACIÓN DE RESPETO A LOS DERECHOS DE AUTOR

El doctorando José Amílcar Osorio Romero y los directores de la tesis Dra. Lucía Herrera Torres y Dr. Oswaldo Lorenzo Quiles, garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección de los directores de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Granada, 12 de octubre de 2015.

Directores de la Tesis

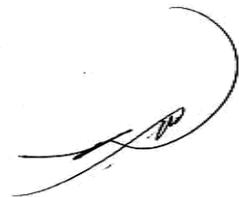
Doctorando



Fdo.: Dra. Lucía Herrera Torres



Dr. Oswaldo Lorenzo Quiles



Fdo.: José Amílcar Osorio Romero



## AGRADECIMIENTOS

La educación, como factor fundamental para el crecimiento y desarrollo de los pueblos, requiere avanzar al ritmo de las necesidades de las sociedades en aras de generar condiciones que contribuyan a mejorar continuamente los niveles y calidad de vida de las personas, que se visualicen a través de la constante construcción de capital social nacional, un auténtico sistema de vida democrático, el mantenimiento sano de la institucionalidad así como el establecimiento de una genuina cultura política que responda a la lógica y a las aspiraciones de convivir pacíficamente, con estabilidad y progreso sostenido. Los avances pueden ser posibles en la medida que se impulsen procesos de actualización y transformación de los roles del docente, se fortalezcan los compromisos políticos de los Estados, se establezcan alianzas estratégicas interuniversitarias para fortalecer la docencia, la investigación y la innovación educativa, entre otras. En ese sentido, es necesario que los países en vías de desarrollo, como El Salvador, cuenten con el apoyo, la experiencia y la amplia visión de instituciones de educación superior dispuestas a cooperar y establecer relaciones interuniversitarias, orientadas, entre otros, a cualificar recursos humanos responsables de impulsar procesos educativos que incidan positivamente en la transformación social salvadoreña.

Por lo anterior, expreso mi sentimiento de gratitud a:

Las autoridades y profesionales de la Universidad de Granada-España, que atendieron de forma presencial el año de docencia, en forma semipresencial el tiempo dedicado a la investigación para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (Suficiencia Investigadora), así como al proceso de tesis doctoral, por el esfuerzo y la dedicación manifiesta en todo momento, para apoyar la implementación del Programa de Doctorado en *Investigación e Innovación Educativa en la Educación Superior*, que se impartió en la Universidad de El Salvador en el marco del convenio específico de colaboración académica para el desarrollo, celebrado entre ambas instituciones de educación superior.

La Universidad de El Salvador, específicamente a la Facultad de Ciencias y Humanidades, por el apoyo brindado, al realizar ante la Universidad de Granada las gestiones pertinentes y la oportunidad de ingresar al programa de Doctorado; y a todos sus profesionales involucrados en este programa, por el apoyo administrativo y logístico para llevar a feliz término el programa doctoral y de esa forma contribuir a cualificar talento humano salvadoreño.

A la Dra. Lucía Herrera Torres, Directora y al Doctor Oswaldo Lorenzo Quiles Codirector de este trabajo de investigación, por su oportuno e incondicional apoyo académico. Igualmente, a todos los profesores doctores especialistas de la Universidad de Granada-España que desarrollaron los cursos correspondientes al año de docencia.

A los profesionales del Ministerio de Educación, Universidad de El Salvador, Universidad Francisco Gavidia, Universidad Dr. José Matías Delgado, Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, Universidad Don Bosco, Universidad Pedagógica de El Salvador, Instituto Especializado de Educación Superior “El Espíritu Santo”, Instituto Especializado de Nivel Superior “Centro Cultural Salvadoreño Americano” y Universidad de Costa Rica que, en su carácter personal y su calidad de expertos, colaboraron solidariamente en los procesos de validación de los instrumentos para recopilar la información.

A los docentes de educación superior que desempeñan labores en la formación de los profesionales de la docencia, en las Instituciones de Educación Superior –IES-, autorizadas por el Ministerio de Educación – MINED- para tal fin, por su contribución como parte de la submuestra para participar en el ejercicio de pilotaje y, posteriormente, en la muestra, al contestar a los instrumentos definitivos para recopilar la información requerida en el presente estudio.

A mis compañeros y compañeras de labores de la Dirección Nacional de Educación Superior y Dirección Nacional de Educación en Primera Infancia del Ministerio de Educación, por su calor humano.

A mi amada esposa Arely, a mis hijos Enoc, Gerson y José, por su cariño, su incondicional apoyo y su comprensión frente a los largos momentos que he dedicado a estos estudios investigativos.

A mis padres, Brígido Osorio y María Luisa Romero, a mis hermanos y demás familiares, por su comprensión.

A todas las personas que de una u otra forma han contribuido a mi formación académica y profesional a lo largo de mi vida, especialmente a los profesores y profesoras de mi educación básica, en el municipio de Santa Elena, Departamento de Usulután, El Salvador, Centroamérica, por el excelente trabajo que realizaron en los cimientos de mi formación, al cultivarme altas aspiraciones e ideales personales y profesionales, y enseñarme con su ejemplo y dedicación lo

que significa ser docente y persona para estar siempre dispuesto a: 1- servir a los demás sin esperar recompensa alguna, más que la satisfacción del deber cumplido, con la esperanza de contribuir en la construcción de una sociedad más justa, igualitaria, equitativa y transformadora; 2- luchar fuertemente por hacer siempre los mejores esfuerzos, que me permitieran, en todo momento y lugar, agregar valor a lo que diariamente hiciese; 3- eliminar creencias disfuncionales o experiencias negativas; 4- enfrentar con objetividad, justicia, mente curiosa y corazón abierto los retos y desafíos de la vida; 5- considerar los errores como sanos accidentes y oportunidades que motivan a poner en práctica la iniciativa y creatividad para rectificar y ajustar el curso de la trayectoria de mi vida en el sendero correcto; 6- actuar siempre con humildad y sencillez; 7- utilizar el sentido común con moderación, entre otros.

A las Profesoras María Concepción Flores de Vargas y María Luisa Campos de Parada, Directora y Subdirectora de la escuela donde recibí la mayor parte de mi educación básica, así como al Profesor y Licenciado Guillermo Napoleón Martínez (QDDG), Profesor Miguel Ángel Velásquez Melara y Doña María Olinda Aguilar de Gaitán (QDDG), Directores y Secretaria del Instituto Nacional de Santa Elena, donde realice mis estudios de Bachillerato Académico, opción Ciencias Naturales, por el talento, vocación, profesionalidad, profesionalismo, sensibilidad social y enorme potencial de liderazgo que les caracterizaba en sus labores y con todas sus fuerzas lo volcaban al servicio educativo para el desarrollo y crecimiento personal de todos los estudiantes que tuvimos el privilegio de recibir el apoyo necesario durante su gestión administrativa para ampliarnos la visión del mundo, de la vida y del vivir para servir; vaya para estos ilustres hijos de Santa Elena, mis sentimientos de gratitud, respeto y afecto.

Al profesor Alfredo Joya Castillo, exdirector de la Escuela Rural Mixta Unificada del Cantón Isla de Méndez, Jurisdicción de Jiquilisco, Departamento de Usulután, El Salvador, donde me inicié como profesor de Educación Básica, y quien representó para mí el prototipo de líder pedagógico, que en forma teórica, me describían los libros de administración de la educación que leía durante mi formación docente en la extinta Ciudad Normal Alberto Masferrer. Fue en el Profesor Joya Castillo donde yo tuve la gran oportunidad de observar laboralmente la realidad, a un auténtico líder y gestor de cambios en la comunidad escolar; un personaje en el que destacaban cualidades académicas, didácticas, pedagógicas, metodológicas y administrativas, que me permiten catalogarlo como un genuino educador, digno de imitar,

hombre de familia, respetuoso que, con su ejemplo, disciplina con dignidad, dedicación, responsabilidad, vocación y amor al trabajo, siempre enseñaba y asesoraba con mística y sabiduría docente al equipo de profesores y a todo profesor nuevo que se incorporaba al ejercicio magisterial en esa escuela rural. Él, con el apoyo de la comunidad, logró desarrollar paulatinamente desde el primero hasta el último grado de la educación básica salvadoreña.

A todos mis ex alumnos y ex alumnas en los niveles de Educación Básica, Media y Superior en los que me desempeñé académicamente y a quienes siempre recuerdo con el mayor aprecio.

A mis colegas, profesores y profesoras que me apoyaron en los procesos de docencia, subdirección y dirección que realicé en diferentes centros educativos.

A usted con el mayor respeto y afecto.

José Amílcar Osorio Romero

# ÍNDICE



<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO 1. ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN EL SALVADOR.....</b>	<b>27</b>
1.1. Nivel educativo de Educación Inicial y Parvularia en El Salvador (Primera Infancia, cero a siete años).....	42
1.2. Educación Básica.....	59
1.3. Educación Media (Bachillerato General y Técnico Vocacional) .....	65
1.4. Educación Superior.....	70
<b>CAPÍTULO 2. LA DOCENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ASPIRACIONES, REQUERIMIENTOS Y NECESIDADES .....</b>	<b>83</b>
2.1. Rol docente en la mejora de la calidad y actualización de procesos educativos en la educación superior.....	83
<b>CAPÍTULO 3. FORMACIÓN DOCENTE.....</b>	<b>103</b>
3.1. Formación docente en diferentes países.....	103
3.2. Antecedentes de la formación docente en El Salvador.....	123
3.3. Matrícula actual en las carreras del área de Educación en las IES salvadoreñas ....	130
3.3.1. Formación Docente en las IES de El Salvador.....	131
3.4. Situación actual de la formación docente en El Salvador.....	132
3.5. Rol de las IES en los procesos de formación docente .....	138
<b>CAPÍTULO 4. COMPETENCIAS PARA LA DOCENCIA .....</b>	<b>143</b>
4.1. Marco conceptual del término competencias .....	143
<b>CAPÍTULO 5. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO.....</b>	<b>159</b>
5.1. Planteamiento de la investigación .....	159
5.2. Fases de la investigación.....	163
5.3. Objetivos .....	165
5.3.1. Objetivo general.....	165
5.3.2. Objetivos específicos.....	165
5.4. Hipótesis.....	166

5.5. Método .....	167
5.5.1. Participantes.....	167
5.5.1.1. Población .....	167
5.5.1.2. Muestra.....	175
5.5.2. Instrumento .....	194
5.5.2.1. Etapas para el diseño del cuestionario .....	195
5.5.2.2. Validez y fiabilidad.....	209
5.5.2.3. Validez de contenido y de constructo del instrumento aplicado a la submuestra .....	215
5.5.2.3.1. Validez de contenido del instrumento aplicado a la submuestra .....	215
5.5.2.3.2. Validez de constructo del instrumento aplicado a la submuestra .....	222
5.5.2.4. Fiabilidad del instrumento aplicado a la submuestra .....	224
5.5.2.5. Fiabilidad para cada ítem del cuestionario definitivo .....	228
5.5.3. Procedimiento .....	234
5.5.3.1. De recogida de información .....	234
5.5.3.2. De análisis estadístico de datos.....	234
<b>CAPÍTULO 6. RESULTADOS .....</b>	<b>237</b>
6.1. Resultados de las pruebas estadísticas para comprobar la hipótesis 1 .....	237
6.1.1 Resultados de la prueba <i>Chi-cuadrado</i> en función de la variable sexo .....	239
6.1.2. Resultados de la prueba <i>Chi-cuadrado</i> en función de la variable grado académico .....	249
6.1.3. Resultados de la prueba <i>Chi-cuadrado</i> en función de la variable tipo de IES260 .....	272
6.1.4 Resultados de la prueba de diferencia de medias en función de la variable tipo de especialidad curricular .....	272
6.1.5 Resultados para los años de servicio .....	296
6.2. Resultados para comprobar la hipótesis 2 .....	322
<b>CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, PROPUESTA DE MEJORA Y PERSPECTIVAS DE TRABAJO FUTURAS .....</b>	<b>339</b>
7.1. Discusión.....	339
7.2. Conclusiones .....	356

7.2.1. Conclusiones con base en los resultados de las pruebas estadísticas para comprobar la hipótesis 1.....	356
7.2.2. Conclusiones para los resultados relativos a la hipótesis 2.....	359
7.3. Propuestas de mejora y futuras investigaciones derivadas del estudio.....	361
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>363</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>389</b>
ANEXO I. Solicitud de apoyo oficial (V°B°) para recolección de información. ....	391
ANEXO II. Primera versión del cuestionario sometido a Juicio de Expertos. ....	393
ANEXO IV. Cuestionario definitivo dirigido a los 206 docentes formadores de la muestra. .....	411
ANEXO V. Carreras de Educación Superior agrupadas en 10 áreas de formación y su correspondiente matrícula al año 2013.....	423
ANEXO VI. Reglamento especial para el funcionamiento de carreras y cursos que habilitan para el ejercicio de la docencia en El Salvador.....	429
ANEXO VII. Creación de la Subdirección Nacional de Formación Docente e Investigación Pedagógica. ....	447
ANEXO VIII. Creación de los Institutos de Formación Docente e Investigación Pedagógica. .....	473
<b>APÉNDICE .....</b>	<b>489</b>



# INTRODUCCIÓN



El presente estudio se ha realizado en el ámbito nacional de El Salvador. Estadísticamente precisó una muestra de 206 participantes procedentes de una población de 441 docentes formadores responsables de la formación inicial docente en las instituciones de educación superior (IES) de El Salvador Centroamérica. El nivel de confianza aplicado fue de 95% y un error máximo admisible del 5%, determinado mediante el uso de la fórmula ajustada de muestreo aleatorio simple para poblaciones finitas. El estudio es de corte cuantitativo, de tipo descriptivo y no experimental, que permite sustentar con base metodológica y empírica el desarrollo de la investigación, de tal forma que se integran adecuadamente cada uno de los apartados en la estructura del proceso.

Se aborda el tema opinión del profesorado de Educación Superior responsable de la formación inicial de futuros docentes sobre las competencias que deben caracterizar en la actualidad a los nuevos profesionales de la docencia en El Salvador. Para ello, se formularon tres preguntas de investigación: 1- ¿Qué competencias deben caracterizar a los nuevos profesionales de la docencia en El Salvador, para los niveles de Educación Parvularia, Básica y Media?; 2- ¿Qué opinan los profesores de educación superior responsables de la formación inicial docente, sobre la actual formación inicial de los docentes de Educación Parvularia, Básica y Media en El Salvador?; 3- ¿Cómo contribuyen los actuales procesos de formación inicial docente destinados a los niveles de Educación Parvularia, Básica y Media, en el desarrollo de las competencias que deberían caracterizar a los nuevos profesionales de la docencia?

En consecuencia, el objetivo general de la presente tesis doctoral es identificar y analizar la opinión que presentan los profesores de educación superior, responsables de la formación inicial docente, acerca de las competencias que deben caracterizar a los nuevos profesionales de la docencia. Los objetivos específicos se concretan en: 1- Determinar la opinión que los profesores de educación superior, implicados en la formación inicial docente, poseen sobre las competencias que deben caracterizar a los nuevos profesionales de la docencia de Educación Parvularia, Básica y Media en El Salvador. 2- Establecer la opinión del profesorado de educación superior dedicado a la formación inicial docente, respecto a los procesos actuales de formación inicial de los profesionales de la docencia para Educación Parvularia, Básica y Media. 3- Analizar el grado de contribución de los actuales procesos de formación inicial docente en el

desarrollo de las competencias que deberían caracterizar a los nuevos docentes de Educación Parvularia, Básica y Media, desde la perspectiva de los docentes de educación superior formadores de docentes. 4- Definir si existen diferencias en las opiniones de los docentes de educación superior formadores de docentes de acuerdo a las variables sexo, especialidad curricular en la que se desempeñan profesionalmente, años de experiencia, grado académico y tipo de IES para la cual se trabaja (pública o privada).

Al respecto, se determinaron dos hipótesis de trabajo, descritas como sigue: 1- La opinión que los docentes de educación superior tienen sobre las competencias que deben caracterizar a los nuevos profesionales de la docencia de Educación Parvularia, Básica y Media en El Salvador depende de su sexo, especialidad curricular en la cual se desempeñan, años de servicio, grado académico y tipo de IES para la cual trabaja (pública o privada); 2- Los actuales procesos de formación inicial de docentes de Educación Parvularia, Básica y Media contribuyen a desarrollar las competencias que deben caracterizar en esta época a los nuevos profesionales de la docencia en El Salvador.

Son diversos los autores y organizaciones que a nivel mundial reconocen la importancia del desarrollo de competencias que contribuyan a caracterizar a los profesionales de la docencia, por ejemplo: ANECA (2004), Angulo (2008), Blas (2009), Cabello, Ruiz y Fernández (2010), Calvo (2013), Danielson (2011), Díaz-Barriga (2006), Esquivel (2013), Louzano y Moricone (2013), Martín del Pozo y De Juanas (2009), Meckes (2013), Murillo (2007), Palomera, Fernández y Brackett (2008), Palomera, Gil y Brackett (2006), Perrenoud (2006, 2007, 2008), Perrusquía (2009), PREAL (2012), Reimers (2006), Tobón (2010), UNESCO (2013), UNESCO (2014), Vaillant (2007), Vaillant (2013) y Zabalza (2004), entre otros.

El presente documento se estructura en siete capítulos. Así, del 1 al 4 constituyen el marco teórico y del 5 al 7 el estudio empírico.

*Capítulo 1. Estructura y organización de la educación en El Salvador.* Presenta un esbozo de la Educación Inicial y Parvularia, Básica, Media y Superior salvadoreña.

*Capítulo 2. La docencia en la educación superior: aspiraciones, requerimientos y necesidades.* Contiene diferentes aportes referidos al ejercicio de la docencia en el nivel de educación superior.

*Capítulo 3. La formación de docentes.* Presenta características y evolución de la formación docente en otros países y en El Salvador.

*Capítulo 4. Competencias para la docencia.* Describe aspectos fundamentales de su conceptualización, que constituyen los referentes y ejes vertebradores de la presente investigación.

*Capítulo 5. Planteamiento de la investigación y método.* Integra los objetivos del estudio y una panorámica de los participantes, instrumentos y procedimiento seguido para planificar el proceso de diseño de la investigación en su parte empírica.

*Capítulo 6. Resultados.* Presenta los resultados de los análisis estadísticos de los datos extraídos producto de la aplicación de los instrumentos de recogida de información con la muestra de docentes de educación superior.

*Capítulo 7. Discusión, conclusiones, propuesta de mejora y perspectivas de trabajo futuras.* Contiene aspectos derivados de la interpretación del análisis de la información obtenida, presentada en el capítulo seis, recoge y comunica el análisis crítico propio del investigador, sus intencionalidades y comparaciones con lo que piensan otros investigadores y académicos a nivel mundial. Relaciona la docencia con la investigación y la innovación como alternativa de desarrollo educativo nacional para todos los niveles del sistema.

Para la redacción se utilizó el estilo APA en su 6ª edición, que en forma resumida presenta Herrera (2011) en el documento Normativa APA para la redacción de un informe de investigación.

La obtención de la información se hizo a través de la aplicación de un cuestionario adaptado de la investigación realizada en el año 2013, cuando el autor de este documento obtuvo el Diploma de Estudios Avanzados (DEA), previo al presente estudio. Consta de 45 ítems, evaluados en escala tipo *Likert* y distribuidos en tres bloques, que exploran las tres dimensiones del estudio. Los ítems del cuestionario tienen como base las competencias indicadas para educadores en el marco del Proyecto Tuning América Latina (2007).

El cuestionario se sometió a los parámetros psicométricos que garantizarán su validez y fiabilidad. En una primera fase de adaptación del cuestionario, se midió la validez de contenido, utilizando la técnica de Juicio de Expertos, se incorporaron las observaciones de los expertos, después del análisis estadístico; al ajustarlo, se realizó un ejercicio de pilotaje, aplicándolo a una

submuestra, integrada por 82 docentes formadores (40% de la población), para medir su validez y estimar su fiabilidad. En la medición de la validez, se aplicaron dos tipos de análisis, el primero a través de estadísticos descriptivos para cada uno de los ítems (media, mediana y desviación típica), y el segundo calculando el rango intercuartílico de cada ítem. Para estimar la fiabilidad, se utilizó el coeficiente de consistencia interna *Alfa* de *Cronbach* y el procedimiento de test-retest, para aplicar el Coeficiente de Correlación de *Pearson* entre la primera y la segunda aplicación.

Para el análisis cuantitativo y procesamiento digital de los datos, se utilizó el programa *Microsoft Office Excel* y el software estadístico *SPSS para Windows* en su versión 18.0; los datos obtenidos en cada bloque de ítems, se analizaron de acuerdo a las dimensiones de estudio y de forma general para las hipótesis de trabajo establecidas.

Para afrontar con éxito los desafíos de la formación docente y los problemas derivados de la adaptación de la educación y poder dar respuestas satisfactorias a las exigencias surgidas por los inminentes cambios de la sociedad actual, es necesario que el Ministerio de Educación (MINED) de El Salvador fortalezca la coordinación con las instituciones de educación superior (IES) formadoras de docentes, en cuanto al desarrollo de acciones investigativas e innovadoras en la formación del profesorado, que les permita a estas entidades sustentar técnica, científica y de mejor forma la toma de decisiones acerca de los cambios que deben introducirse en los procesos de formación docente inicial y en servicio, frente a la responsabilidad que tienen de entregar a la sociedad el talento humano docente formado con las competencias suficientes; e impulsar satisfactoriamente los procesos educativos en El Salvador que impacten de forma favorable para una auténtica transformación social.

La estructura organizativa de la presente tesis, se observa en la figura 1.0

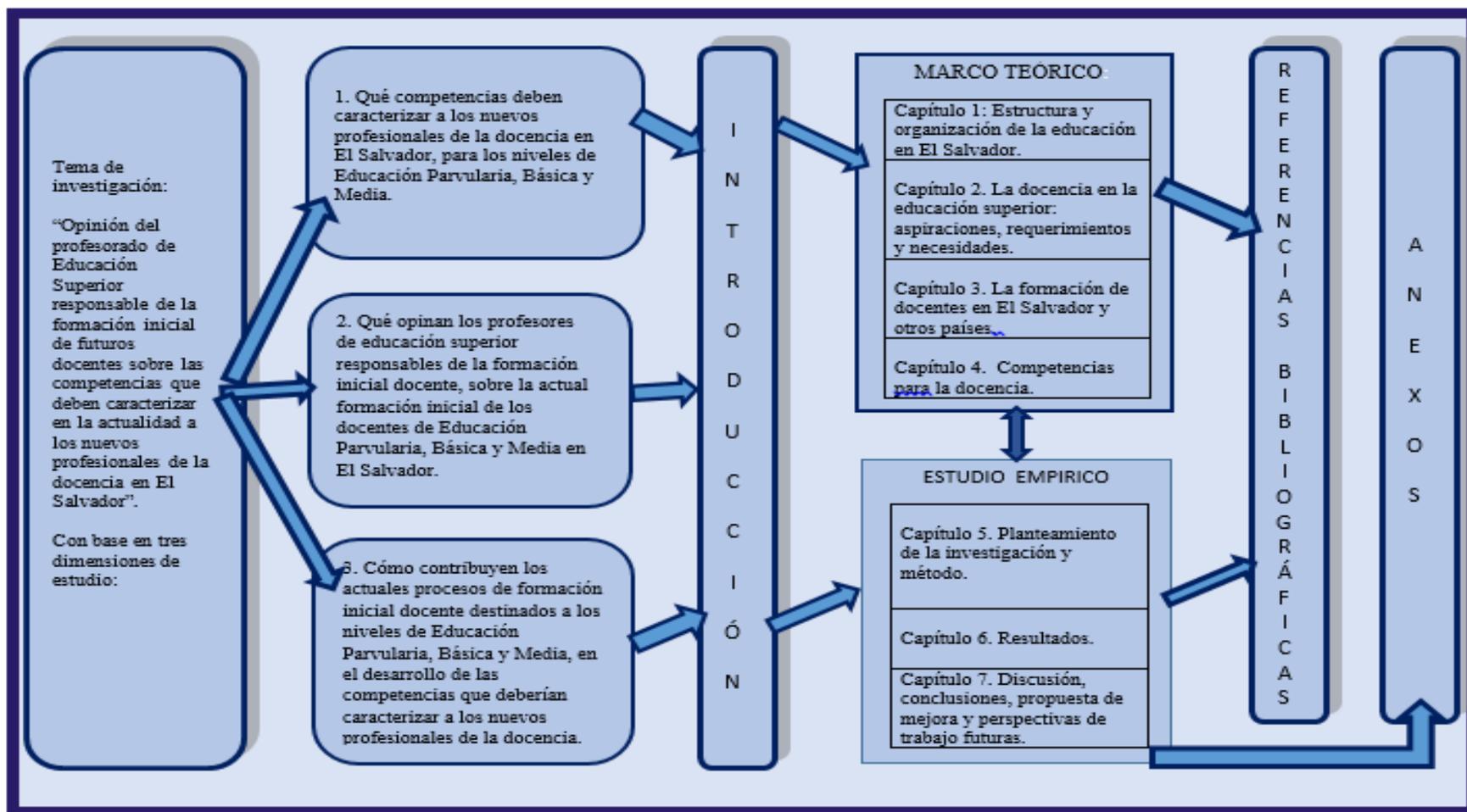


Figura 1.0. Estructura organizativa de la tesis.



# MARCO TEÓRICO



## **CAPÍTULO 1. ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN EL SALVADOR**

Este capítulo presenta aspectos relacionados con los niveles y modalidades del sistema educativo salvadoreño. Según la Ley General de Educación, nacida en 1996, con reformas en el año 2009, describe en su título II, denominado Sistema educativo, niveles y modalidades, que los niveles educativos, en El Salvador, son identificados como Educación Inicial y Parvularia, Educación Básica, Educación Media y Educación Superior. Las modalidades de entrega de los servicios educativos, se clasifican en formal y no formal, además incluye la educación informal. La diferencia entre la formal y la no formal, es que la formal, conduce a la obtención de grados y títulos, la otra no, pero debe ser desarrollada con las mismas exigencias de calidad y sistematicidad. Así mismo, se identifica la educación informal, la cual es construida por la persona utilizando los diversos medios y oportunidades existentes en su contexto, se genera en forma libre y espontánea, con recursos y orientaciones que pueden surgir de personas, entidades, medios masivos de comunicación, tradiciones, costumbres y otras instancias no estructuradas.

La educación no formal es “toda actividad organizada, sistemática, educativa realizada fuera del sistema oficial” (Parcerisa, 2007, p.19). Badía, Mauri y Monereo (2004), refieren que la educación formal se estructura tomando como referente el sistema educativo reglado (etapas, ciclos y niveles educativos) y responde a una serie de propiedades determinadas que definen una serie de restricciones (de horario, de tiempo, calendario, número y tipo de áreas de conocimiento) en el marco de las cuales se deben concertar sus prácticas y actividades, para que resulten tanto institucionalmente aceptables como con sentido y significado social y cultural. Así mismo, (Badía et al., 2006) señala que la educación no formal, desarrolla acciones orientadas a la actividad educativa para el ocio y la cultura, para la salud y la mejora de la calidad de vida, para la inserción social, para la actualización laboral y para la elaboración de recursos educativos. En el ámbito de la educación informal, ésta se define “como aprendizaje que se genera gracias a la interacción con el propio entorno, a la comunicación que establecemos con todos los que nos rodean, por las experiencias que adquirimos día a día” (García, García y Ruiz, 2009, p. 165).

El valor de la educación para el desarrollo de las sociedades y la mejora de los niveles y de la calidad de vida de la población, tiene alto significado ya que trasciende lo intelectual, la formación humana, el generar conocimiento del mundo y de la vida,

La educación es uno de los factores más importantes del crecimiento económico. Los beneficios de la educación van más allá de lo académico y contribuyen a objetivos económicos como el crecimiento y la productividad, así como a fines sociales como la sanidad y la cohesión social. En una economía mundial globalizada y altamente competitiva, el gasto público en educación es más importante que nunca (Zoido, 2008, p. 1).

Según Hanushek y Wößmann (2007), la calidad de la educación medida a través de lo que las personas saben, tiene gran incidencia en los ingresos de éstas, en la distribución del ingreso y en el crecimiento económico. Considerando que a mayor y mejor educación, mayores y mejores son las oportunidades que contribuyen a romper círculos de pobreza y potenciar el empleo, el emprendedurismo o la capacidad de innovación, es importante reconocer la situación educativa salvadoreña. Según datos de la CEPAL (2014), los cinco países latinoamericanos que presentaban las mayores tasas de pobreza ajustada, incluye a El Salvador, junto a Nicaragua, Guatemala, Honduras y el Estado Plurinacional de Bolivia; lo que debe impulsar a crear y mantener estrategias que contribuyan a superar los índices de desigualdad, para contribuir a la mejora de las condiciones y calidad de vida de las personas.

Identificar a El Salvador como uno de los países que requiere superar sus índices de desigualdad de la distribución de los ingresos o la desigualdad de la riqueza por medio de la educación, pasa por conocer y sensibilizarse, sobre las condiciones existentes al establecer comparaciones con otros países del mundo y observar cuál es el índice que se tiene, tal como se muestra en la tabla 1.1. Que, utilizando el Coeficiente de Gini, (Banco Mundial, 2007) demuestra el índice de desigualdad, en cuanto a la distribución de los ingresos.

El Coeficiente de Gini es una medida de concentración del ingreso entre los individuos de una región, en un determinado periodo. Esta medida está ligada a la

Curva de Lorenz. Toma valores entre 0 y 1, donde 0 indica que todos los individuos tienen el mismo ingreso y 1 indica que sólo un individuo tiene todo el ingreso. Mide el grado de desigualdad de la distribución del ingreso o la desigualdad de la riqueza de una región. Permite conocer las condiciones de desigualdad de un país y compararlo con otros países (ICESI, 2007, p. 4).

Tabla 1.1

*Ubicación de El Salvador, mediante comparación del Coeficiente de Gini de varios países, en orden descendente y con base a los ingresos de personas encuestadas*

Nº	País	Coeficiente de Gini	Nº	País	Coeficiente de Gini
1	Namibia	.71	18	Hong Kong	.52
2	Sudáfrica	.65	19	Perú	.52
3	Lesoto	.63	20	Argentina	.51
4	Botsuana	.63	21	Guatemala	.50
5	Leona	.63	22	Venezuela	.48
6	Rep. Centrafricana	.61	23	Costa Rica	.47
7	Bolivia	.61	24	México	.46
8	Brasil	.57	25	Ecuador	.46
9	Paraguay	.57	26	Uruguay	.45
10	Zinbabwe	.57	27	Estados Unidos	.45
11	Panamá	.56	28	Portugal	.39
12	Nicaragua	.55	29	Italia	.36
13	Honduras	.55	30	España	.33
14	Chile	.54	31	Finlandia	.26
15	Colombia	.54	32	Dinamarca	.23
16	Zambia	.53	33	Suecia	.23
17	El Salvador	.53	34	Noruega	.22

Fuente: Adaptado de Banco Mundial.

La búsqueda de estrategias para mejorar la calidad de la educación salvadoreña, para enfrentar satisfactoriamente los retos y desafíos de la sociedad, posteriormente a la firma de los Acuerdos de Paz, el 16 de enero de 1992, han llevado a El Salvador a crear e implementar planes de acción como por ejemplo, el Plan Decenal 1995-2005 que constituía un instrumento de planificación para 10 años, 1995-2005 (MINED, 1995), el Plan Nacional de Educación 2021, 2004-2009 (MINED, 2004), el Plan Social Educativo “Vamos a la escuela” 2009-2014, (MINED, 2009) y actualmente el Plan Nacional de Educación en Función de la Nación 2014-2019 (MINED, 2014).

El Plan Social Educativo “Vamos a la Escuela” 2009-2014, MINED (2009), como instrumento de planificación de la educación salvadoreña, estructura el sistema educativo nacional con base en siete líneas estratégicas presentadas en la figura 1.1, cuya base la constituyen cinco fuerzas impulsoras que caracterizan dicho Plan Social.



Figura 1.1. Líneas estratégicas y fuerzas impulsoras del Plan Social Educativo “Vamos a la Escuela” (MINED, 2009).

Durante el segundo semestre de 2014, se impulsó la consulta pública para establecer un Plan Quinquenal de Desarrollo 2014-2019-PQD, MINED (2015), el cual contiene en el apartado correspondiente a educación, los objetivos y estrategias, descritos en la tabla 1.2.

Tabla 1.2

*Objetivos y estrategias del área de educación contenidos en el Plan Quinquenal de Desarrollo 2014-2019. Unámonos para crecer*

<b>Objetivos</b>	<b>Estrategias</b>
N°1= Universalizar la educación en forma progresiva, y que ofrezca los servicios educativos accesibles y flexibles para toda la población en igualdad de condiciones.	1.a Aumentar la cobertura educativa incrementando la inversión en infraestructura y recursos (pedagógicos y planta docente) para la enseñanza a todo nivel y a lo largo del territorio en condiciones de inclusión. 1.b. Mejorar las condiciones de atención educativa a través de una distribución equitativa de recursos.
N° 2. Asegurar la permanencia de estudiantes en el sistema educativo, mediante el desarrollo de sus competencias para un egreso exitoso.	2.a. Mejorar las condiciones básicas del sistema educativo con enfoque de protección social e inclusión. 2.b. Crear las medidas necesarias para que los centros educativos se conviertan en lugares seguros y libres de pandillas.
N° 3. Garantizar la calidad y la integralidad del sistema educativo.	3.a. Rediseñar la currícula educativa nacional, que permita atender las diferencias de educabilidad y nuevas exigencias de entorno, asegurando la incorporación del enfoque de derechos humanos y de género. 3.b. Recuperar y mejorar el estatus docente centrado en su desarrollo profesional, la calidad educativa y sus resultados.

Tomado de: Plan Quinquenal de Desarrollo 2014-2019. Unámonos para crecer. Gobierno de El Salvador.

Según el MINED (2015), los objetivos y estrategias del PQD, se consolidan a través del Plan Nacional de Educación en Función de la Nación 2014-2019, cuyo slogan es “Educar para el desarrollo de capacidades productivas y ciudadanas”, contiene nueve ejes descritos en la tabla 1.3, que constituyen la profundización del Plan Social Educativo “Vamos a la Escuela”, para afrontar los retos de la educación y se propone apuestas estratégicas que respondan a la ruta señalada por el PQD 2014-2019, cuyo slogan es “El

Salvador productivo, educado y seguro”, para alcanzar una educación con inclusión y equidad social, desde una concepción integral del desarrollo humano.

Así mismo, el MINED (2014), impulsa el Sistema Integrado de la Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno (EITP), el cual ha tenido avances sustanciales. El modelo se inició en la gestión administrativa 2009-2014, con 22 escuelas, al 2014, se incrementó la participación de 2,285 Centros Escolares, lo cual ha permitido configurar los primeros 266 Sistemas Integrados de EITP en 100 municipios del país y beneficiar a 629,167 estudiantes con metodologías activas en tiempo extendido.

El Tiempo Pleno en la escuela inclusiva implica la ampliación y profundización de las oportunidades formativas, de participación y socialización, según sus posibilidades y las del territorio. Implica la planeación de tiempo para: a. Enriquecer el aprendizaje a través de una didáctica innovadora y el desarrollo de un currículo abierto y flexible. b. Favorecer la socialización y la cohesión mediante: a. La acogida de niños, niñas, jóvenes y adultos del territorio cercano, respetando su diversidad, eliminando las barreras arquitectónicas y también las culturales y sociales. b. La participación de los estudiantes, por medio de acciones para realizar experiencias de educación y ciudadanía dentro de la escuela y en el territorio (MINED, 2013, p. 9).

Tabla 1.3

*Nueve ejes del plan nacional de educación en función de la nación 2014-2019, “Educar para el desarrollo de capacidades productivas y ciudadanas”*

Ejes	Contenido
Eje 1	Creación de un Sistema Nacional de Profesionalización Docente
Eje 2	Desarrollo educativo de la primera infancia
Eje 3	Creación de un Sistema Nacional de Evaluación Educativa
Eje 4	Construcción de ambientes escolares agradables
Eje 5	Equidad, inclusión, género, calidad y pertinencia de la educación
Eje 6	Dinamización del currículo educativo nacional a partir de la profesionalización docente
Eje 7	Generación y fortalecimiento de condiciones para la creación de conocimiento e innovación
Eje 8	Profundización y fortalecimiento de la educación de adultos
Eje 9	Reforma institucional y a la legislación vigente

Implementar las líneas estratégicas y sus fuerzas impulsoras contenidas en el Plan Social Educativo “Vamos a la Escuelas” (MINED, 2009), así como los objetivos y estrategias correspondientes a educación en el Plan Quinquenal de Desarrollo 2014-2019, (CAPRES, 2014), requiere, de una inversión económica cada vez mayor, la cual debe ir acompañada de estrategias de aprovechamiento óptimo de dichos recursos económicos, ya que no siempre una mayor erogación económica implica mejores resultados en el rendimiento de los estudiantes (Albornoz y García, 2014). En El Salvador, el incremento presupuestario para el Ramo de Educación, cada año crece, con el fin de dar respuesta a las necesidades de desarrollo educativo de la población; es así como el Ministerio de Hacienda (2013), determinó que el presupuesto nacional de El Salvador, para el año 2014 fuera de 4,679.5 millones de dólares, correspondiéndole al Ministerio de Educación (MINED) la cantidad de \$ 884.9 millones, equivalente a 18.91% del presupuesto nacional. Así mismo, para el año 2015, el presupuesto nacional es de 4,823.1 millones de dólares, correspondiéndole al Ministerio de Educación (MINED) la cantidad de \$ 917, 681, 780.00 millones, equivalente a 19 % del presupuesto nacional que significan el 3.51% del PIB-2015, los cuales, distribuidos por rubro de gasto, se muestran en la tabla 14.

En el ámbito de la educación salvadoreña, es necesario alcanzar el promedio para Latinoamérica de 4.90, con la finalidad de fortalecer progresivamente las demandas educativas, lo cual se ve afectado debido a “la escasez de recursos, producto de la reducida y desigual carga tributaria, y las consecuentes limitaciones para expandir el gasto más allá de los límites prudentes de la política macroeconómica”, (InWent (2014, p. 3).

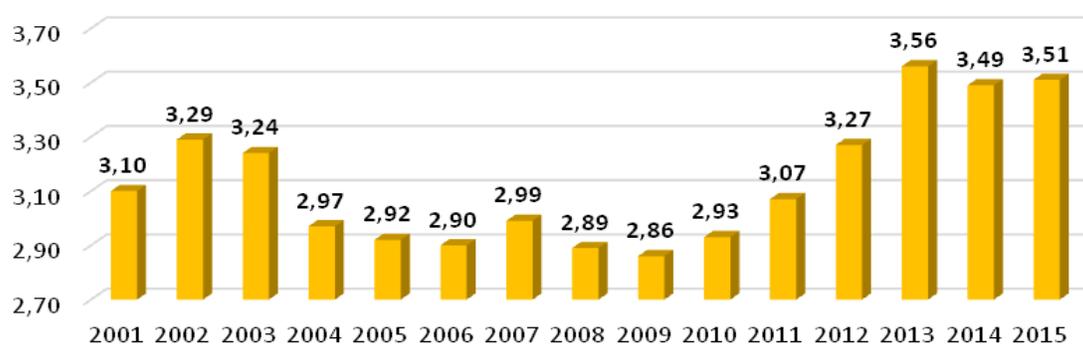
Tabla 1.4

*El presupuesto nacional 2015 distribuido por rubro de gasto*

Nº	Rubros	Cantidad en \$	Porcentaje
1	Salarios personal docente y administrativo	596,965,800.00	65.05
2	Transferencia de presupuesto escolar; gratuidad de la educación media; reparaciones menores de centros educativos.	54,727,960.00	5.95
3	Rehabilitación de centros educativos; programa un niño, una niña, una computadora; programa de ciencia y tecnología.	9,701,665.00	1.06
4	Transferencia programa de alimentación y salud escolar (PASE);	181,291,580.00	19.76

	paquete escolar; programas educativos; instituciones subvencionadas: Universidad de El Salvador, Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia, Universidad Virtual.		
5	Tasas municipales, seguro de bienes inmuebles.	750,735.00	.08
6	Compra de tela; servicios básicos; combustible; limpieza; publicidad, entre otros.	74,244,040.00	8.09
	Total	917,681,780.00	100

Fuente: Resumen ejecutivo rendición de cuentas. Periodo junio 2014, mayo 2015.



En cuanto al porcentaje del PIB años 2001 -2015, el presupuesto para el Ramo de Educación ha evolucionado, tal como se muestra en la figura 1.2.

*Figura 1. 2.* Asignación de porcentaje del PIB, años 2001 -2015, del presupuesto para el Ramo de Educación.

Según datos oficiales MINED (2014), la población estudiantil atendida en Educación Inicial y Parvularia, Básica, Media, Básica Nocturna de Adultos y Especial fue de **1,619,38** y la de Educación Superior fue de 176,063 registrada en el año 2013 y reportada por MINED (2014) , tal como se describe en la tabla 1.5. y en la figura 1.3. que incorpora el porcentaje.

Tabla 1.5

*Distribución total de estudiantes atendidos a nivel nacional durante el año 2014*

Categoría educativa	Estudiantes matriculados durante el año 2014		
	Público	Privado	Total
Educación Inicial	4,222	4,441	8,663
Educación Parvularia	191,939	41,073	233,012
Educación Básica	1005,832	150,118	1155,950
Educación Media	158,586	56,082	214,668
Educación Básica Nocturna de Adultos	4,217	0	4,217
Educación Especial	2,792	84	2,876
Subtotales (Educ. Inicial hasta Media)	<b>1,367,588</b>	<b>251,798</b>	<b>1,619,386</b>
Educación Superior (Datos 2013)	55,759	120,304	176,063
Totales	<b>1,423,347</b>	<b>372,102</b>	<b>1,795,449</b>

Fuente: MINED. Dirección de Planificación. Gerencia del Sistema de Estadísticas Educativas. Educación de El Salvador en cifras 2009-2014.

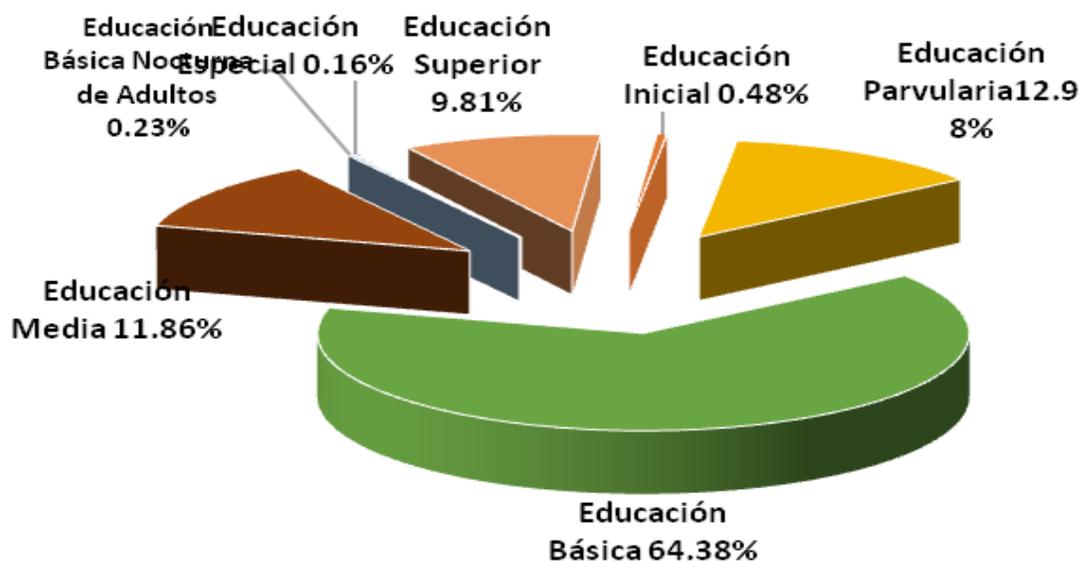


Figura 1.3. *Porcentaje de representatividad de estudiantes atendidos con relación a la población total inscrita al año 2014, a excepción de educación superior que corresponde al año 2013.*

En cuanto a cobertura, la estructura y organización ministerial enfrenta retos y desafíos para hacer llegar los servicios educativos a toda la población, ya que en la actualidad existen personas que requieren que se les haga realidad el derecho a recibir educación. La tabla 1.6 presenta, en términos de porcentaje, la cobertura nacional por nivel educativo. Considerando los datos oficiales MINED (2014), en cuanto a las tasas netas de cobertura global, se calculó mediante una regla de tres simple el dato de la proyección de población por edades simples nacional, al cual corresponde dicha cobertura, ya que este es un dato ajustado del censo nacional dado por la Dirección Nacional de Estadística y Censos en Julio del 2014 para el censo de población estudiantil de ese mismo año.

Tabla 1.6

*Cobertura estudiantil para los niveles de Educación Inicial y Parvularia, Educación Básica y Educación Media de la población nacional proyectada.*

<b>Nivel educativo</b>	<b>Alumnos inscritos</b>	<b>Población Nacional</b>
Educación Inicial	8,663	618,786
Educación Parvularia	233,012	397,631
Educación Básica	1,155,950	1,307,636
Educación Media	214,668	572,448
Totales	1,612,293	2,896,501

Fuente: Gerencia del Sistema de Estadísticas Educativas, Censo Escolar, 2014.

Nota: No incluye a 4,217 adultos matriculados en Educación Básica (1° y 2° Ciclos) que se desarrolla en tres niveles educativos (1°, 2° y 3°).

Según datos del MINED (2014), en su estructura organizativa cuenta con una población de 3,357 administrativos y 42,873 docentes en servicio en el sector público. El personal docente (29,404 mujeres y 13,469 hombres) de los cuales, 42,873 reportados por la Dirección de Desarrollo Humano del MINED, tienen plaza oficial permanente, el resto están contratados por otras fuentes; todos distribuidos en 5,137 centros educativos públicos (1,251 urbanos y 3,886 rurales) a nivel nacional, en los niveles de Educación Inicial y Parvularia, Educación Básica para Primero y Segundo Ciclos, y Tercer Ciclo de Educación

Básica y Educación Media. La distribución de docentes del sector público por sexo, departamento y nivel educativo para el cual labora, se muestran en la tabla 1.7.

Tabla 1.7

*Población de docentes en servicio con plaza oficial permanente, identificados por sexo, departamento y nivel educativo para el cual labora (año 2014)*

Nivel educativo Departamento	Educ. Inicial y Parvularia		Educ. Básica		Educ. Media		Total por sexo		Total general
	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	
Ahuachapán	266	9	942	719	46	103	1254	831	2085
Santa Ana	481	33	1671	1050	125	174	2277	1257	3534
Sonsonate	317	32	1379	672	120	148	1816	852	2668
Chalatenango	269	31	1091	626	114	123	1474	780	2254
La Libertad	358	20	2315	1061	176	148	2849	1229	4078
San Salvador	932	84	4880	1954	509	602	6321	2640	8961
Cuscatlán	182	10	948	414	59	62	1189	486	1675
La Paz	259	18	1256	645	105	121	1620	784	2404
Cabañas	177	16	887	355	53	58	1117	429	1546
San Vicente	176	6	1094	479	86	77	1356	562	1918
Usulután	409	17	1734	934	154	175	2297	1126	3423
San Miguel	447	53	2260	1022	204	187	2911	1262	4173
Morazán	246	27	957	547	68	85	1271	659	1930
LA Unión	279	23	1254	474	119	75	1652	572	2224
Subtotales	4798	379	22668	10952	1938	2138	29404	13469	
<b>Total general</b>		<b>5177</b>		<b>33620</b>		<b>4076</b>		<b>42873</b>	<b>42873</b>

Fuente: Dirección de Desarrollo Humano (MINED, 2014).

La ubicación de los profesores en el Nivel Uno del escalafón docente, se determina por su formación académica y por la capacidad para demostrar sus competencias a través de una prueba de suficiencia de orden académico, implementada a partir de 1997 y la aplica el Tribunal Calificador, con base en los artículos 20, 23, 30 numeral 5, 52 numeral 5 de la Ley de la Carrera Docente y 75 y siguientes del Reglamento de la misma. Automáticamente

se ubicaron en el Nivel Uno, todos aquellos docentes, que antes de la vigencia de la Ley, además de su título de profesor, poseían otro grado académico, ya sea de Licenciado, Ingeniero, Arquitecto, Doctor o de postgrado. La clasificación del docente en el Nivel Uno, presenta la ventaja de mejorar el salario y el docente no siente la necesidad de cambiar de nivel educativo, porque labora en el nivel por el que siente motivación, atracción e interés.

En lo que se refiere al cambio de categoría en el escalafón, los docentes ascienden en ésta, automáticamente cada cinco años de servicio, lo que implica aumento de su salario, tal como lo describe el Artículo 35 de la Ley de la Carrera Docente. La tabla 1.8 presenta la cantidad de docentes, desagregada por sexo, con base en la categoría y el nivel escalafonario en la cual se encuentran.

Tabla 1.8

*Cantidad de docente según nivel escalafonario y categoría, desagregados por sexo*

Nivel educativo Categoría	Educ. Inicial y Parvularia		Educ. Básica		Educ. Media		Total por sexo		Total general
	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	
<b>Nivel Uno del Escalafón Docente</b>									
PN1- C6*	16	3	103	64	16	28	135	95	230
PN1- C5	81	9	360	172	51	47	492	228	720
PN1 - C4	181	13	684	349	103	76	968	438	1406
PN1 - C3	147	17	789	349	137	116	1073	482	1555
PN1- C2	162	4	1076	454	148	157	1386	615	2001
PN1 - S1A	24	2	205	189	28	87	257	278	535
PN1 - S1B	55	2	565	305	41	60	661	367	1028
PN1 - S1C	76	2	577	279	79	75	732	356	1088
Subtotales	742	52	4359	2161	603	646	5704	2859	8563
<b>Nivel Dos del Escalafón Docente</b>									
PN2 - C6	266	72	72	722	175	161	1773	955	2728
PN2 - C5	577	52	52	910	191	177	2727	1139	3866
PN2 - C4	1309	108	108	2120	393	355	5933	2583	8516
PN2 - C3	711	55	55	1420	295	311	3759	1786	5545
PN2 - C2	506	17	17	1444	166	230	4055	1691	5746
PN2 - S1A	59	1	1	517	20	58	684	576	1260

Opinión del profesorado de Educación Superior responsable de la formación inicial de futuros docentes sobre las competencias que deben caracterizar en la actualidad a los nuevos profesionales de la docencia en El Salvador

PN2 - S1B	247	9	9	741	32	77	1993	827	2820
PN2 - S1C	370	10	10	907	58	123	2732	1040	3772
No contesta	11	3	3	10	5		44	13	57
Subtotales (N1+N2)	4056	327	327	8791	1335	1492	23700	10610	34310
<b>Total general</b>	<b>4798</b>	<b>379</b>	<b>379</b>	<b>10952</b>	<b>1938</b>	<b>2138</b>	<b>29404</b>	<b>13469</b>	<b>42873</b>

Fuente: Dirección de Desarrollo Humano. MINED-2014.

\*PN1-C6: Profesor Nivel Uno-Categoría 6.

La tabla 1.9 presenta la diferenciación salarial de los docentes con base en la categoría y el nivel escalafonario en la cual se encuentran. Las condiciones salariales se determinan en la Ley General de Presupuesto 2014.

Tabla 1.9

*Escala salarial de los docentes, por categoría y nivel, registrada en la Dirección de Recursos Humanos (MINED, 2015)*

Categorías	Años de servicio activo	Salarios en dólares por nivel según categoría	
		Nivel Dos	Nivel Uno
Seis	0-5	595.52	655.07
Cinco	5-10	655.07	720.58
Cuatro	10-15	707.48	778.23
Tres	15-20	764.08	840.49
Dos	20-25	809.92	890.92
Subcategoría Uno C	25-30	858.52	944.38
Uno Subcategoría Uno B	30-35	910.03	1001.04
Subcategoría Uno A	35 o más	973.73	1071.11

La estructura ministerial implementada durante la gestión del Ing. Carlos Mauricio Canjura Linares, Ministro de Educación, ha sido autorizada mediante Acuerdo Ejecutivo N° 15-0865 de fecha 2 de junio de 2015, publicado en el Diario Oficial N° 130, Tomo N° 408 de fecha 17 de julio de 2015, el que se describe en la tabla 1.10.

Tabla 1.10

*Estructura organizativa de la Secretaría de Estado del Ramo de Educación, vigente a partir del 17 de julio de 2015*

Despacho de titulares	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Ministro de Educación</li> <li>b) Viceministerio de Educación</li> <li>c) Viceministerio de Ciencia y Tecnología</li> </ul>
Direcciones de staff con dependencia directa del Despacho Ministerial	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Dirección de Desarrollo Humano</li> <li>b) Dirección Financiera Institucional</li> <li>c) Dirección de Planificación</li> <li>d) Dirección de Administración Institucional</li> <li>e) Dirección de Transparencia</li> <li>f) Dirección de Auditoría Interna</li> <li>g) Dirección de Asesoría Jurídica</li> <li>h) Dirección de Contrataciones Institucional</li> <li>i) Dirección de Comunicaciones</li> </ul>
Direcciones nacionales con dependencia directa del Despacho Ministerial	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) <b>Dirección Nacional de Educación Superior</b> que tiene cuatro Gerencias, así: 1- Educación Tecnológica, 2- Desarrollo Académico, 3- Evaluación e Información Estadística de IES, y 4- Registro e Incorporaciones y Asesoría Legal.</li> <li>b) <b>Dirección Nacional de Gestión Educativa</b>, la cual tiene las 14 Direcciones Departamentales de Educación distribuidas a nivel nacional para descentralizar los servicios educativos; cada una de ellas, tiene dos gerencias, así: 1- Asistencia Técnica, y 2- Servicios Educativos.</li> <li>c) <b>Dirección Nacional de Prevención y Programas Sociales</b>, con tres gerencias: 1- Ambientes Seguros, 2- Paquete Escolar, y 3- Programa de Alimentación, Salud Escolar, y Vaso de Leche.</li> </ul>
Direcciones nacionales con dependencia directa del Viceministerio de Educación	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) <b>Dirección Nacional de Educación de Primera Infancia</b>, con dos gerencias, 1- Gestión y Desarrollo Curricular de la Primera Infancia, y 2- Gerencia de Investigación e Innovación Educativa.</li> <li>b) <b>Dirección Nacional de Educación Básica (I y II Ciclos)</b>, con dos gerencias, 1- Gestión y Desarrollo Curricular de la Educación Básica, y 2- Gerencia de Investigación e</li> </ul>

	Innovación Educativa.
	c) <b>Dirección Nacional de Educación Media (III Ciclo y Media)</b> , con tres gerencias, 1- Desarrollo Profesional Docente, 2- Gestión y Desarrollo Curricular de la Educación Media, y 3- Gerencia de Investigación e Innovación Educativa.
	d) <b>Dirección Nacional de Educación de Jóvenes y Adultos</b> , con dos Gerencias, 1- Modalidades Flexibles, y 2- Alfabetización.
Dependencia y direcciones nacionales con dependencia directa del Viceministerio de Ciencia y Tecnología	<ul style="list-style-type: none"><li>• Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).</li><li>a) <b>Dirección Nacional de Educación en Ciencia, Tecnología e Innovación</b>, con cinco gerencias, 1- Tecnologías Educativas, 2- Desempeño Sobresaliente, 3- Educación en Ciencia, Tecnología e Innovación (CTI), 4- Centros Interactivos para el Aprendizaje en Ciencias (CIAC), y 5- Educación Técnica y Tecnológica.</li><li>b) <b>Dirección Nacional de Investigación en Ciencia y Tecnología</b>, con dos gerencias y dos centros de investigación, 1- Parques Tecnológicos, 2- Sistema Nacional de Innovación, división de Educación, 3- Centro Nacional de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades (CENICSH), 4- Centro Nacional de Investigaciones Científicas de El Salvador (CICES).</li></ul>
Organismos de coordinación del MINED	<ul style="list-style-type: none"><li>a) Consejo Nacional de Educación</li><li>b) Instituto Salvadoreño de Bienestar Magisterial (ISBM)</li><li>c) Comité Estratégico de Gestión y Coordinación</li><li>d) Consejo de Educación Superior</li><li>e) Comisión de Acreditación de Educación superior</li><li>f) Tribunal Calificador</li><li>g) Tribunal de la Carrera Docente/ Juntas de la Carrera Docente</li></ul>

Fuente: MINED (2015).

### **1.1. Nivel educativo de Educación Inicial y Parvularia en El Salvador (Primera Infancia, cero a siete años)**

En El Salvador, MINED (2013), la primera infancia como etapa muy significativa del ciclo vital, abarca la educación inicial (0 a 3 años con 11 meses) y la parvularia (de 4 a 6 años con 11 meses). Se atiende aplicando el modelo de atención educativa enfocado en el desarrollo integral y en los derechos de los niños, se fortalece con el apoyo de la familia, la comunidad y la corresponsabilidad interinstitucional. La atención se brinda por la vía Institucional, en horarios regulares en los centros educativos; así como por la vía familiar comunitaria a través de la organización de los círculos de familia desarrollados en espacios alternos a los centros educativos de las comunidades.

Acerca de la primera infancia, diferentes autores (Alonso, 2003; Beresaluce-Díez, 2009; Blanco, 2010; Civarolo, 2011; Goldschmied y Jackson, 2002; Hoyuelos, 2004; Peralta-Monge, Gutiérrez y Mora, 2012; Quinto-Borghí, 2010) concuerdan en que la educación de buena calidad, en esta etapa, es determinante para que los niños puedan desarrollar todo su potencial e ingresar a la Educación Básica en condiciones de igualdad y con las bases necesarias para aprovechar óptimamente la diversidad de experiencias que se generan en los centros educativos y su comunidad, lo que contribuye a la mejora de los procesos y resultados en la educación, de tal forma que los estudiantes en su formación posteriores a la primera infancia, puedan responder con garantías de éxito a las exigencias de la sociedad actual influenciada por las tecnologías de la información y la comunicación. Durante la primera infancia, “descuidar de alguna forma, al proceso educativo, puede suceder que los educandos y las educandas necesiten alguna o mucha ayuda específica pedagógica como para que se integre al primer grado de educación básica con éxito, es lo que no debiera o no debe suceder” (Salomone, 2011, p. 80.).

El mayor desarrollo del cerebro ocurre durante la primera infancia y es aquí cuando se sientan las bases de la personalidad que impacta en la construcción de una nueva ciudadanía con desempeños favorables a lo largo de la vida (Garrido-Díaz, 2013; OCDE, 2007; Ortiz, 2009; Stassen-Berger, 2007).

Trejo-Palencia (2012), MINED (2009, 2010, 2012, 2013, 2014) y REINSAL (2008) describen la evolución histórica de los procesos de desarrollo de la Educación Inicial y Parvularia en El Salvador, presentados cronológicamente en la tabla 1.11.

Tabla 1.11

*Descripción cronológica de la evolución histórica de la Educación Inicial y Parvularia en El Salvador, desde sus orígenes hasta la fecha*

<b>Años</b>	<b>Actividades</b>
1886	Se fundan los primeros cuatro Jardines de Infantes, bajo la responsabilidad de las Profesoras francesa Agustina Charvín y la salvadoreña Victoria Aguilar de Bedoya. Trabajaban con el método propuesto por Fröebel. Eran centros educativos privados y constituyen los cimientos de la escuela parvularia en El Salvador.
1936	Por Decreto Ejecutivo se establecen los planes y programas de estudio para atender a los niños y niñas de 4 a 6 años de edad
1940	Se impulsa un proceso de Reforma Educativa que no reconoce la educación inicial de cero a tres años, pero se desarrolló a partir de una concepción de guarda y tutela para niñas y niños desamparados, atendida en el marco de la labor social que se realizaba en oficinas de proyección social al margen del sistema educativo nacional.
1941	Se establece en la Ley Orgánica de Educación Pública, la sistematización de la Educación Infantil en el país, se definió que los centros que la impartirían se denominarían Kindergarten y se elaboró un plan de estudios de 3 años con carácter formativo
1957	Se reforma el plan de estudios y contenidos del nivel, de acuerdo a observaciones realizadas en las secciones de Kindergarten. Los contenidos y actividades desarrolladas se conformaron en cuatro áreas: El Hogar, La Escuela, La Comunidad y La Patria, por lo tanto se propuso que los programas tuvieran como ejes estas áreas.
1969	En la Ley General de Educación emitida en septiembre de este año, se define el nivel parvulario como parte del sistema educativo nacional y en el Capítulo 11 de dicha Ley se expresan sus finalidades, áreas de atención, edades que comprende y además expresa el deber del Estado de incrementar la educación parvularia en el país
1983	Se emite la nueva Constitución de la República, la cual establece en su Artículo 56 que, "Todos los habitantes de la República tienen el derecho y deber de recibir educación parvularia y básica que los capacite para desempeñarse como ciudadanos útiles. La educación parvularia y básica y especial será gratuita cuando la imparte el Estado". Se revisan los programas de estudio para enriquecer su contenido
1988	El MINED convoca a maestras y maestros y a técnicos del nivel de Educación Parvularia para

---

diseñar un documento que oriente el hacer pedagógico del mismo

---

1990-  
2000

- Se realiza un diagnóstico de la educación, con el propósito de fundamentar el proceso de reforma en el país. El diagnóstico presenta los problemas educativos, las experiencias positivas encontradas y además propone recomendaciones.
- Se desarrolla el proceso de Reforma Educativa, que tiene entre sus ejes fundamentales, ampliar la cobertura y mejorar la calidad.
- Surge el "Normativo del Desarrollo Curricular de la Educación Parvularia en El Salvador" el cual comprendía un marco de referencia, el perfil del docente y del educando, los objetivos y áreas de aprendizaje, todo ello dirigido a consolidar la educación parvularia.
- El nivel parvulario toma relevancia en esta reforma, se amplía la cobertura significativamente y en cuanto a la calidad se mejora el currículo a partir de diagnósticos, se integran las nuevas tendencias educativas en los instrumentos curriculares y se da atención a la capacitación y formación docente.
- La educación parvularia logra situarse en un lugar importante dentro del sistema educativo nacional.
- En 1996, se promulgó la Ley de Jurisdicción Tutelar de Menores que precisa una relación jurisdiccional con el Instituto Salvadoreño de Protección al Menor-ISPMM-. Los centros de guarda y de desarrollo infantil no estuvieron al margen de la institucionalización doctrinaria irregular; de hecho, son expresiones de los mismos procesos educativos institucionalizados. La ley del ISPMM le manda velar por el establecimiento y funcionamiento de las entidades privadas, municipales y estatales que atienden a niñas y niños de 3 meses a 6 años 11 meses de edad, durante el tiempo en que sus padres desarrollen actividades laborales.
- El Salvador asiste al Foro Mundial sobre la Educación, realizado en Dakar, Senegal, del 26 al 28 de abril de 2000, donde se estableció el **Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes**. En este Foro Mundial, se plantea como primer objetivo “extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos” (UNESCO, 2000). Los Gobiernos participantes, se comprometieron, entre otros aspectos, a supervisar sistemáticamente los avances realizados para alcanzar los objetivos de la Educación para Todos en el plano nacional, regional e internacional; así como a, aprovechar los mecanismos existentes para acelerar la marcha hacia la educación para todos. El cumplimiento de estos compromisos por parte del Estado salvadoreño, ha favorecido el fortalecimiento de la atención a la Primera Infancia, creando los espacios necesarios para implementar paulatinamente,

---

	acciones tendientes al desarrollo de la educación inicial y parvularia.
2007	Nace la Red de Educación Inicial y Parvularia de El Salvador (REINSAL), con la finalidad de impulsar diversas iniciativas para el desarrollo de la atención integral de la primera infancia. La Red es intersectorial para trabajar por los Derechos Humanos de la Primera Infancia, expresados en el desarrollo integral de las niñas y los niños desde su concepción hasta los 7 años. El MINED, como ente Rector de la educación salvadoreña y miembro integrante de REINSAL, coordina diversas actividades para fortalecer intersectorialmente el nivel de Educación Inicial y Parvularia.
2009	Se emite la Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia-LEPINA-, quien mandata al sistema educativo, para que realice las transformaciones institucionales que sean necesarias para garantizar el nuevo enfoque de protección integral y derecho a la educación de la niñez y adolescencia.
2010	El MINED diseña la Política Nacional de Educación y Desarrollo Integral de la Primera Infancia acorde al nuevo enfoque de protección integral y derechos, la cual establece el marco normativo para la creación del Departamento de Educación Inicial y Parvularia y la definición de procesos orientados a institucionalizar la educación inicial como el primer nivel del sistema educativo nacional.
2012	Se diseñan los nuevos planes y programas de estudio de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial y Parvularia
2013	<ul style="list-style-type: none"><li>• El MINED implementa las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial y parvularia para ser desarrollada en las IES autorizadas por el MINED para formar nuevos docentes que atiendan el nivel de Educación Inicial y Parvularia. Se procuró que los nuevos planes de estudio para la formación de docentes, fueran coherentes con los lineamientos establecidos en el nuevo currículo que, a partir del año 2014, se desarrolla en todos los centros educativos públicos y privados del país.</li><li>• Se diseñan los programas de estudio de educación y desarrollo para la Primera Infancia, para ello el MINED (2013), sostiene que, <i>El diseño del currículo de la primera infancia ha sido un proceso colectivo y de participación intersectorial, que tuvo como referente la Ley Nacional de Protección Integral para la Niñez y Adolescencia (LEPINA), la Política Nacional de Educación y Desarrollo de la Primera Infancia, la Política Nacional de Educación Inclusiva y el Plan Social Educativo "Vamos a la Escuela". En este proceso, es importante reconocer y dar las gracias por los significativos aportes dados por el personal asistente técnico pedagógico y docente, los centros educativos pilotos, y los siguientes organismos no gubernamentales: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar (CELEP), Save the</i></li></ul>

---

*Children, Plan Internacional, Fundación Privada Intervida, Visión Mundial, Ayuda en Acción, Gran Ducado de Luxemburgo, Junta de Andalucía, Asociación Intersectorial para el Desarrollo Económico y el Progreso Social (CIDEP), Fundación de Apoyo Familiar (FUNDAFAM), instituciones de educación superior, centros educativos privados, Mesa Técnica Intersectorial para la Educación y el Desarrollo Integral de la Primera Infancia, Red de Educación Inicial y Parvularia de El Salvador (REINSAL); y organismos gubernamentales, como el Ministerio de Educación (MINED), Ministerio de Salud (MINSAL), Instituto Salvadoreño para el Desarrollo Integral de la Niñez y Adolescencia (ISNA) (p.4).*

---

El MINED coordinadamente con las IES formadoras de docentes, la Red de Educación Inicial y Parvularia de El Salvador (REINSAL) y organismos nacionales e internacionales involucrados en el fortalecimiento de la primera infancia, desarrolla dos foros pedagógicos nacionales con énfasis en primera infancia, así:

**Foro Pedagógico Nacional 2013, titulado:**

**Desafíos de la práctica docente para la atención integral de la primera infancia.** Cuyo objetivo general era: Generar espacios de reflexión sobre la teoría y la práctica de la atención integral de la primera infancia, para elaborar propuestas de desarrollo profesional docente para este nivel educativo. Los objetivos específicos eran: 1. Reflexionar sobre el desarrollo y atención integral de la primera infancia. 2- Analizar la práctica docente en los procesos de atención integral de la primera infancia, desde el enfoque de derecho en el contexto nacional, y 3- Analizar la importancia de la participación intersectorial y comunitaria para el desarrollo y atención integral de la primera infancia. Se desarrollaron conferencias magistrales, paneles foro y talleres; así:

2013-  
2014

**Cuatro conferencias magistrales:**

- Desarrollo y atención integral de la primera infancia. Neurociencias.
- Experiencias sobre diseño curricular de plan de estudio de una maestría para fortalecer el desarrollo y la atención de la primera infancia.
- Neurofisiología, Neurodesarrollo y Educación Médica, su impacto en el desarrollo integral de la primera infancia.
- Marco legal, convenios, tratados internacionales y política pública para la atención y educación integral de la primera infancia.

**Tres Paneles Foro**

- La formación de talento humano especializado para orientar los procesos de formación de docentes en la especialidad de Educación Inicial y Parvularia.
- Factores interculturales en el área de salud que inciden en la educación inicial y atención integral de la primera infancia.

- El trabajo intersectorial comunitario y familiar para la educación integral de la primera infancia con enfoque de derechos.

#### **Dos talleres**

- Procesos y propuestas para el desarrollo de la práctica docente en Educación Inicial y Parvularia, con calidad y pertinencia para el desarrollo y atención integral de la primera infancia.
- Procesos y propuestas para fortalecer la participación comunitaria e intersectorial en el desarrollo y atención integral de la primera infancia con enfoque de derechos a la educación y salud de calidad.

#### **Foro Pedagógico Nacional 2014, titulado:**

**La formación docente y la atención integral de la primera infancia como factores fundamentales para el desarrollo satisfactorio de la personalidad del ser humano.** Cuyos objetivos generales eran: a) Fortalecer los procesos de formación docente inicial y en servicio; y b) Fortalecer conocimientos científicos sobre la atención integral de la primera infancia. Los objetivos específicos, eran: a) Reflexionar sobre la importancia de la mejora de la calidad de la formación docente inicial y en servicio para fortalecer el desarrollo educativo nacional; b) Conocer la incidencia del entorno nutricional, afectivo, emocional, social y de salud para la formación del cerebro del niño y de la niña en su primera infancia; c) Conocer cómo el apego y el amor del padre, la madre, la familia y la comunidad, son la alternativa del crecimiento y desarrollo psicológico, emocional, afectivo y social saludable, para el desarrollo de una personalidad equilibrada; d) Conocer el funcionamiento del cerebro en su desarrollo en los primeros mil días y su incidencia en la vida futura del ser humano; y e) Generar información técnica que sirva de insumo para el diseño y actualización de planes y programas de estudio de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial y Parvularia, así como para la Maestría en Atención Integral de la Primera Infancia. Se desarrollaron conferencias magistrales, paneles foro y talleres; así:

#### **Cuatro conferencias magistrales:**

- El funcionamiento y desarrollo del cerebro durante los primeros mil días y su incidencia en la vida futura del ser humano.
- Necesidades y requerimientos de la formación docente inicial y en servicio para fortalecer la calidad de la educación.
- El apego y amor del padre, la madre, la familia y la comunidad y su impacto en el desarrollo psicológico, emocional, afectivo y social saludable de los niños y niñas.
- Impacto de la formación docente inicial y en servicio sobre la mejora de la calidad del desarrollo y los aprendizajes de los niños y niñas en su primera infancia.

### Cuatro Paneles Foros

- Propuestas para enfrentar con garantías de éxito los retos y desafíos para la mejora de la calidad de la formación docente inicial y en servicio, desde la visión de las IES y de la sociedad civil.
- Retos y desafíos de las Instituciones Gubernamentales y no Gubernamentales para promover la concreción de los derechos humanos de la Primera Infancia, Niñez y Adolescencia.
- Propuestas para enfrentar los retos y desafíos de la mejora de la calidad de la formación docente inicial y en servicio, desde la visión de los gremios magisteriales.
- Importancia y estrategias para el desarrollo profesional de los agentes educativos para la primera infancia.

### Dos talleres

- Propuestas de estrategias socioeducativas para impulsar el acceso al conocimiento técnico y científico con enfoque de desarrollo integral en la primera infancia.
- Propuestas para enfrentar los retos y desafíos de la actual formación docente inicial y en servicio en El Salvador.

---

2014

- Se fortalecen los procesos de atención a la Primera Infancia por la vía familiar comunitaria y por la vía institucional. El MINED crea e implementa la Maestría en **Atención Integral a la Primera Infancia-MAIPI-** la cual es desarrollada por las siguientes IES: Universidad Católica de El Salvador (sede Santa Ana), Universidad Gerardo Barrios (sede San Miguel), y Universidad Pedagógica de El Salvador, en su sede central de San Salvador. La MAIPI está orientada a fortalecer la calidad de la educación inicial y parvularia, a través de la formación especializada práctico-teórica y enfoque de derecho en los ámbitos individual, familiar y comunitario, para ello se aplicarán estrategias de trabajo intersectorial, como agentes educativos que promueven procesos de transformación sociocultural, que desde la docencia y la promoción educativa con las familias y la comunidad, desarrollen capacidad de adaptación y aportes a los cambios sociales, culturales, científicos, tecnológicos y educativos de una manera interdisciplinar y crítica, reflexionando constantemente sobre su práctica y compromisos con la niñez.
- El MINED realiza las gestiones pertinentes ante países amigos, para que doctores especialistas en primera infancia, brinden asistencia técnica en el diseño de un programa de doctorado en Educación Inicial y Parvularia y desarrollarlo, a partir de enero de 2018.

---

2015

En el primer semestre se hace del conocimiento público un proceso de formación para docentes de Educación Inicial y Parvularia, en el marco del Plan Nacional de Formación de Docentes en

---

Servicio en el Sector Público, MINED (2015).

---

En el marco de los compromisos políticos del Estado Salvadoreño, como miembro del Sistema de Integración Centroamericana-SICA-, participó en el diseño del Plan Regional de Atención a la Primera Infancia-PRAIPI-, el cual se implementa en el período 2012-2021, como parte de los esfuerzos realizados por los países miembros del SICA, para promover el desarrollo social de la región y profundizar el proceso de integración social centroamericana. En el PRAIPI, se encuentra que la atención integral de la primera infancia requiere de un conjunto de políticas intersectoriales, que implementadas coordinadamente, evitarán la duplicidad de esfuerzos en el desarrollo de este nivel educativo, es así como El Salvador, a través del MINED y otras instancias del Estado relacionadas con el desarrollo integral de la primera infancia, está comprometido regionalmente para impulsar diversas iniciativas, que fundamentadas técnicamente, conduzcan al desarrollo de la atención integral de la primera infancia. En la figura 1.4 se presentan distintas políticas públicas, provenientes de diferentes sectores nacionales e internacionales, OG y ONG de la sociedad, vinculadas al desarrollo de la primera infancia y que actualmente en El Salvador, se están haciendo esfuerzos para, que paulatinamente, vincularlas e integrarlas en el desarrollo de los procesos realizados.



*Figura 1.4.* Políticas públicas vinculadas a la atención integral de la primera infancia (SISCA-PRAIPI, 2012).

En el Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal (2000), se estableció que la educación es un derecho humano fundamental, y como tal es un elemento clave del desarrollo sostenible y de la paz y estabilidad en cada país y entre las naciones; lo que implica la necesidad de continuar con esfuerzos conjuntos entre países para impulsar el desarrollo integral del ser humano en las diferentes etapas de la vida, así como fortalecer lazos de cooperación a fin de superar las desigualdades en los procesos de atención a la primera infancia. El ganador del Premio Nobel de Economía del año 2000, James Heckman, Profesor de la Universidad de Chicago, sostiene que existen evidencias

convincientes de que invertir en la niñez, durante su primera infancia y en sus padres puede lograr altas tasas de retorno; ha convencido a muchos de los principales economistas, formuladores de políticas y tomadores de decisiones de la región latinoamericana para apoyar y ampliar la inversión, desde los ministerios de educación y otros organismos que velan por el desarrollo adecuado de esta fase de la vida del ser humano. Riera y Hoyuelos (2015), exponen que es necesario pensar y repensar la complejidad propia de los espacios educativos destinados a la primera infancia, ello conlleva a considerar la inversión en recursos materiales, humanos y organizativos que las instituciones rectoras de la educación y desarrollo de la niñez, deberán analizar para la implementación satisfactoria de los procesos de desarrollo y aprendizaje. Son muchos los autores que coinciden en que la educación, desarrollo y atención a la primera infancia da muestras de vital importancia en la vida futura de las personas, pero debido a su complejidad requiere de inversión adecuada, tal como lo describía, desde el siglo pasado la austriaca Dra. Emmy Pikler, la italiana Dra. María Montessori y el filósofo austriaco Rudolf Steiner, y en el presente siglo lo describen diferentes autores (Alonso, 2002; Angulo y Losada, 2013; Cousiño y Foxley, 2011; García-Túnez, 2015; Hoyuelos, 2006; Palacios y Castañeda, 2011; Tardos, 2014; Vecchi, 2013).

Según los datos estadísticos recopilados (MINED, 2014) se encontró que de una población nacional estudiantil total (Educación Inicial hasta Educación Media) de 1, 616, 386, inscrita en el año 2014, corresponde a Educación Inicial, la cantidad de 8,663, (4,222 en lo público y 4,441 en lo privado) ver en tabla 1.13 datos desagregado por departamento, lo que representa el 1.4 % de la niñez entre los 0 y 3.11 años de vida, de un total de 618,786 (DIGESTYC, 2014). Corresponde a Educación Parvularia la cantidad de 233, 012 niños (191,939 en lo público y 41,073 a lo privado) ver tabla 1.14, lo que representa el 58.60% de niñez comprendida entre 4 y 6 años, de un total de 397,631 (DIGESTYC, 2014).

De acuerdo con las cifras descritas, se puede observar que se requieren mayores esfuerzos para dar cobertura a todos los niños en su primera infancia, (ver tabla 1.12), hacer realidad el derecho humano a la educación y ser coherentes con lo que establecen los artículos de la Ley General de Educación de El Salvador, descritos en la tabla 1.15.

El Salvador como parte del concierto de naciones de la región latinoamericana, está haciendo sus mejores esfuerzos para avanzar progresivamente en la atención y educación de la primera infancia,

En los marcos normativos y políticas de la mayoría de países de la región está plenamente asumida la importancia del componente educativo durante la primera infancia, considerando que el aprendizaje comienza desde el nacimiento, y reconociendo el efecto preventivo y compensador de las dificultades de aprendizaje y desarrollo y de las desigualdades educativas y sociales. La educación inicial, parvularia o infantil (denominaciones presentes en la región) considera el período de cuidado y educación de los niños menores de 6 años que se produce fuera del ámbito familiar. Esto incluye las diversas modalidades atención y educación destinadas a niños desde las primeras semanas de vida hasta su ingreso en la escuela primaria (Acosta, 2010, p. 27).

Tabla 1.12

*Cobertura y no cobertura estudiantil para los niveles de Educación Inicial y Parvularia de la población nacional*

<b>Nivel educativo</b>	<b>Alumnos inscritos</b>	<b>% de cobertura</b>	<b>Población Nacional</b>	<b>Población sin cobertura</b>	<b>% sin cobertura</b>
Educación Inicial	8,663	1.40%	618,786	610,123	98.60%
Educación Parvularia	233,012	58.60%	397,631	164,619	41.40%
Totales	241,675		1016,417	774,742	

Tabla 1.13

*Cobertura nacional descrita por departamento de Educación Inicial, 2014*

Departamento	Público	Privado	Total
Ahuachapán	47	6	53
Santa Ana	234	297	531
Sonsonate	31	19	50
Chalatenango	323	0	323
La Libertad	146	941	1,087
San Salvador	1,346	2,963	4,309
Cuscatlán	2	17	19
La Paz	580	0	580
Cabañas	463	15	478
San Vicente	891	11	902
Usulután	152	171	323
San Miguel	7	1	8
Morazán	0	0	0
La Unión	0	0	0
Totales	4,222	4,441	8,663

Tabla 1.14

*Cobertura nacional descrita por departamento de Educación Parvularia, 2014*

Departamento	Público	Privado	Total
Ahuachapán	9,734	702	10,436
Santa Ana	16,109	3,228	19,337
Sonsonate	14,887	1,900	16,787
Chalatenango	7,180	177	7,357
La Libertad	19,692	7,017	26,709
San Salvador	39,515	23,000	62,515
Cuscatlán	9,424	625	10,049
La Paz	12,284	1,035	13,319
Cabañas	6,528	239	6,767
San Vicente	7,719	476	8,195
Usulután	15,297	495	15,792

San Miguel	16,163	1,751	17,914
Morazán	7,059	181	7,240
La Unión	10,348	247	10,595
Totales	191,939	41,073	233,012

Tabla 1.15

*Artículos de la Ley General de Educación de El Salvador, referidos a la Educación Inicial y Parvularia*

Ley General de Educación	
Artículos	Contenido del artículo
16	La Educación Inicial comienza desde el instante de la concepción del niño y la niña hasta antes de que cumpla los cuatro años de edad; y favorecerá el desarrollo psicomotriz, sensorio-perceptivo, socio-afectivo, de lenguaje y cognitivo, por medio de una atención adecuada y oportuna orientada al desarrollo integral de la persona. La educación inicial desarrollará sus acciones a partir de la familia, mediante programas de orientación para padres, madres o tutores, fortaleciendo de esta manera el rol central que la familia tiene como núcleo de la sociedad. El Ministerio de Educación establecerá e implementará las políticas nacionales relacionadas con la educación inicial, por medio de diferentes estrategias y modelos de atención; y, fundamentalmente, será responsable de normar, acreditar, autorizar, registrar, supervisar y evaluar los programas o servicios específicos así como los materiales brindados en materia de educación inicial por instituciones públicas, privadas, municipales, comunitarias y no gubernamentales, las que a fin de brindar la educación inicial deberán contar con la acreditación previa del Ministerio de Educación. El Estado podrá financiar o subsidiar a las instituciones acreditadas que impartan los Programas de Educación Inicial impulsados por el Ministerio de Educación
17	La Educación Inicial tiene los objetivos siguientes: a) Procurar el desarrollo integral de niños y niñas por medio de la estimulación armónica y equilibrada de todas las dimensiones de su personalidad; y, b) Revalorizar y fomentar el rol educativo de la familia y la comunidad a través de la participación activa de los padres como primeros responsables del proceso educativo de sus hijos.
18	La Educación Parvularia comprende normalmente tres años de estudio y los componentes curriculares propiciarán el desarrollo integral en el educando de cuatro a seis años, involucrando a la familia, la escuela y la comunidad. La acreditación de la culminación de educación parvularia, aunque no es requisito para continuar estudios, autoriza, en forma irrestricta, el acceso a la educación básica.

19

La Educación Parvularia tiene los objetivos siguientes: a) Estimular el desarrollo integral de los educandos, por medio de procesos pedagógicos que tomen en cuenta su naturaleza psicomotora, efectiva y social. b) Fortalecer la identidad y la autoestima de los educandos como condición necesaria para el desarrollo de sus potencialidades en sus espacios vitales, familia, escuela y comunidad; y c) Desarrollar las especialidades básicas de los educandos para garantizar su adecuada preparación e incorporación a la educación básica.

---

Se considera que la atención brindada durante la primera infancia es fundamental para el desarrollo de habilidades y capacidades en el niño. Diversos autores (Arruabarrena y de Paúl, 2012; Heckman y Carneiro, 2002) coinciden al exponer que un determinante principal de las escuelas exitosas son las familias exitosas. Señalan que las escuelas trabajan con lo que los padres les brindan. Las escuelas operan más efectivamente si los padres las refuerzan, alentando y motivando a sus hijos, apoyándoles en su desarrollo y aprendizaje, trabajando en equipo con los docentes. Reconocen el valor de la intervención temprana, señalando la importancia del periodo prenatal, así como la orientación a la familia para fortalecer los estados socioemocionales de los niños, el cuidado de su salud física y psicológica, para favorecer su desarrollo y mejorar sus capacidades cognitivas y socioafectivas actuales y futuras.

El MINED de El Salvador, en el marco de la política pública conocido como Política Nacional de Protección Integral de la Niñez y de la Adolescencia, y como uno de sus ejes estratégicos de desarrollo de la educación nacional, está fortaleciendo los procesos de atención a la primera infancia, desde la vía familiar comunitaria y la institucional, involucrando a los diferentes actores y sectores sociales, a fin que todos comprendamos que la atención integral de la primera infancia (CONNA, 2013), representa desafíos fuertes, cambios radicales y profundos en la forma de interactuar, ver y escuchar a los infantes.

Necesita construirse como un proceso social y educativo en el que instituciones públicas y privadas, autoridades y funcionarios, familias, organizaciones, grupos sociales, gremios, iglesias, deben aportar en la misma dirección de cara a la protección de los derechos de la niñez y adolescencia en forma coordinada y articulada, asegurando mecanismos, procedimientos y normativas que viabilicen la garantía de sus derechos (CONNA, 2013, p. 6).

Los esfuerzos por fortalecer los procesos de atención a la educación inicial y parvularia en El Salvador, en cuanto al incremento paulatino a nivel de país de espacios físicos para su desarrollo, se presentan en la tabla 1.16 la cantidad de centros educativos, por año 2009-2013, lo que implica que en la mayoría de centros educativos del país funciona la educación parvularia, y en la tabla 1.17 la cantidad de docentes, con plaza oficial permanente, en dicho nivel educativo.

*Tabla 1.16*

*Cantidad de centros educativos por departamento, años 2009- 2014*

Departamento	Educación Inicial						Educación Parvularia					
	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Ahuachapán	1	1	1	1	3	7	272	269	271	270	269	267
Santa Ana	18	16	12	15	16	20	473	472	476	481	485	484
Sonsonate	4	6	7	3	9	4	330	330	332	335	335	337
Chalatenango	2	0	0	0	4	34	337	337	338	342	344	345
La Libertad	26	32	35	33	38	39	520	518	511	509	507	509
San Salvador	67	97	119	130	156	177	931	919	899	891	894	900
Cuscatlán	3	2	3	2	3	2	194	196	198	196	195	196
La Paz	3	1	1	0	4	11	295	299	298	300	297	299
Cabañas	4	1	1	1	2	21	168	170	176	175	182	183
San Vicente	2	2	2	3	12	15	207	209	213	210	210	212
Usulután	1	0	0	0	6	0	421	423	424	422	420	420
San Miguel	7	4	8	13	14	14	434	438	442	447	458	458
Morazán	2	1	1	1	2	3	290	292	297	302	300	302
La Unión	3	1	0	0	1	0	335	345	348	352	356	357
Total	143	164	190	202	270	347	5207	5217	5223	5232	5252	5269

Tabla 1.17

*Población de docentes en servicio con plaza oficial permanente, identificados por sexo, departamento y nivel educativo para el cual labora (año 2014)*

Departamento	Educ. Inicial y Parvularia		
	Mujer	Hombre	Total
Ahuachapán	266	9	275
Santa Ana	481	33	514
Sonsonate	317	32	349
Chalatenango	269	31	300
La Libertad	358	20	378
San Salvador	932	84	1016
Cuscatlán	182	10	192
La Paz	259	18	277
Cabañas	177	16	193
San Vicente	176	6	182
Usulután	409	17	426
San Miguel	447	53	500
Morazán	246	27	273
La Unión	279	23	302
Subtotales	4,798	379	5,177

Fuente: Dirección de Desarrollo Humano (MINED, 2014).

El tiempo que indica la carga horaria laboral para el desarrollo de los planes y programas de Educación y Desarrollo de Educación Parvularia se muestra en la tabla 1.18. Las experiencias y desarrollo están referidas a tratar aspectos sobre, 1- Personal y social, 2- Expresión, comunicación y representación, y 3- Relación con el entorno.

Tabla 1.18

*Descripción de la distribución de la carga horaria laboral diaria en Educación Parvularia*

Momento didáctico	Secciones		
	Sección 1 (4 años)	Sección 2 (5 años)	Sección 3 (6 años)
Saludo	15 minutos	15 minutos	15 minutos
Educación artística y educación física	30 minutos	30 minutos	30 minutos
Conversación	30 minutos	30 minutos	30 minutos
Refrigerio	20 minutos	20 minutos	20 minutos
Descanso	10 minutos	10 minutos	10 minutos
Recreo	25 minutos	25 minutos	25 minutos
Aprestamiento	40 minutos	40 minutos	40 minutos
Juego en zonas	30 minutos	30 minutos	30 minutos
Despedida	10 minutos	10 minutos	10 minutos
Total de minutos	210	210	210
Total de horas	3.30	3.30	3.30

## 1.2. Educación Básica

UNICEF (2013); FIECA (2013), en el marco de los compromisos internacionales relacionados con la educación como un derecho humano fundamental, sostienen que se deben cumplir con calidad, equidad, eficacia, eficiencia, inclusión y pertinencia. El Salvador ha suscrito tratados y acuerdos orientados, entre otros, a que para el año 2015, el 100% de la población tenga acceso a su Educación Básica, requerimiento que es coincidente en los diversos compromisos adquiridos en eventos mundiales identificados como, Educación para Todos en el año de 1,990, Cumbre de las Américas en 1,998, Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar y Objetivos del Milenio en el 2000, La educación que queremos para la generación de los bicentenarios en el año 2008, la Declaración y el Programa de Acción de Mar del Plata en el año 2,010, las Cumbres Iberoamericanas XXI en 2011, XXII en 2012, XXIII el 2013 y XXIV el 2014.

La Educación Básica en El Salvador es iniciada a los siete años de edad, es obligatoria para todas las personas y será gratuita cuando la imparta el Estado. Tiene una estructura en nueve grados comprendidos desde 1° a 9°; éstos se distribuyen en tres ciclos de enseñanza,

así: 1º, 2º y 3º grado corresponden al primer ciclo; 4º, 5º y 6º al segundo y 7º, 8º y 9º al tercer ciclo de enseñanza básica.

Según el Artículo 21 de la Ley General de Educación de 1996, con reformas al año 2008, los objetivos de la Educación Básica de El Salvador, son

- a) Contribuir al desarrollo armónico de la personalidad del educando en sus espacios vitales tales como: la familia, la escuela, la comunidad, tanto nacional e internacional.
- b) Inculcar una disciplina de trabajo, orden, responsabilidad, tenacidad y autoestima, así como hábitos para la excelencia física y conservación de la salud.
- c) Desarrollar capacidades que favorezcan el desenvolvimiento eficiente en la vida diaria a partir del dominio de las disciplinas científicas, humanísticas, tecnológicas, así como de las relacionadas con el arte.
- d) Acrecentar la capacidad para observar, retener, imaginar, crear, analizar, razonar y decidir;
- e) Mejorar las habilidades para el uso correcto de las diferentes formas de expresión y comprensión;
- f) Promover la superación personal y social, generando condiciones que favorezcan la educación permanente;
- g) Contribuir a la aprehensión, práctica y respeto a los valores éticos, morales y cívicos, que habiliten para convivir satisfactoriamente en la sociedad.
- h) Contribuir al desarrollo autodidáctico para desenvolverse exitosamente en los procesos de cambio y de la educación permanente;
- e, i) Promover el respeto a la persona humana, al patrimonio natural y cultural, así como el cumplimiento de sus deberes y derechos (Órgano Legislativo de El Salvador, 2008, p.6).

Según MINED (2,015), la cantidad de estudiantes matriculados en el año 2014, fue de 1,155,950 en el sistema regular, más 4,217 de educación básica de adultos, totalizando la cantidad de 1,160,167. Al revisar los datos proyectados por la DIGESTYC (2014), se encuentra que la cantidad de personas que, según su edad, deberían estar estudiando su Educación Básica en el sistema regular, es la siguiente, para el ciclo 1º es de 383,301, para 2º ciclo 373,186 y para el ciclo 3º 414,817, haciendo un total de 1,170,304. Del 1,155,950 matriculados en Educación en Básica el sistema regular para el año 2,014, desertaron por

diversas causas 73,743, finalizando con una matrícula de 1,082,207, ello implica que para el año 2014, el porcentaje de cobertura neta fue del 94% para Educación Básica. La tabla 1.19, muestra sintéticamente datos de matrícula inicial y final, deserción, proyección DIGESTYC y % de cobertura neta para Educación Básica, año 2014. La tabla 1.20 presenta la cantidad de estudiantes de Educación Básica matriculados en el año 2,014, distribuidos por departamento y sector público o privado, incluyendo a 4,217 que reciben Educación Básica de adultos. La tabla 1.21 muestra la cantidad de docentes que laboran en Educación Básica distribuidos por sexo y departamento. La tabla 1.22 muestra la cantidad de centros educativos del sistema regular que atienden Educación Básica.

Tabla 1.19

*Datos de matrícula inicial y final, deserción, proyección DIGESTYC y % de cobertura para Educación Básica, año 2014*

Año 2014					
Sistema regular				Datos DIGESTYC (proyectados y ajustados)	% de cobertura neta
Nivel educativo	Matrícula inicial (sistema regular)	Desertores	Matricula final		
Educación Básica	1,155,950	73,743	1,082,207	1,170,304	94

Del 1,082,207 de estudiantes que lograron finalizar su Educación Básica, aprobaron 1,042,168, lo que convierte a 40,039 estudiantes en repetidores.

Tabla 1.20

*Estudiantes de Educación Básica matriculados en el año 2,014, distribuidos por departamento y sector de procedencia, incluyendo 4,217 adultos*

Departamento	Público	Privado	Total
Ahuachapán	66,170	3,451	69,621
Santa Ana	91,211	10,814	102,025
Sonsonate	86,473	6,157	92,630
Chalatenango	37,717	831	38,548
La Libertad	113,634	21,405	135,039
San Salvador	193,537	86,110	279,647
Cuscatlán	46,148	3,595	49,734
La Paz	62,969	3,936	66,905
Cabañas	35,063	756	35,819
San Vicente	32,470	1,858	34,328
Usulután	70,931	2,111	73,042
San Miguel	85,493	6,319	91,812
Morazán	39,369	1,287	40,656
La Unión	48,864	1,488	50,352
<b>Total</b>	<b>1,010,049</b>	<b>150,118</b>	<b>1,160,167</b>

Tabla 1.21

*Cantidad de docentes que laboran en Educación Básica distribuidos por sexo y departamento 2014*

Nivel educativo	Educación Básica		Total general
	Mujer	Hombre	
Departamento			
Ahuachapán	942	719	1661
Santa Ana	1,671	1,050	2721
Sonsonate	1,379	672	2051
Chalatenango	1,091	626	1,717
La Libertad	2,315	1,061	3,376

San Salvador	4,880	1954	6,834
Cuscatlán	948	414	1,362
La Paz	1,256	645	1,901
Cabañas	887	355	1,242
San Vicente	1,094	479	1,573
Usulután	1,734	934	2,668
San Miguel	2,260	1,022	3,282
Morazán	957	547	1,504
La Unión	1,254	474	1,728
Subtotales	22,668	10,952	
<b>Total general</b>	<b>33,620</b>		<b>33,620</b>

Tabla 1.22

*Cantidad de centros educativos del sistema regular que atienden Educación Básica, correspondientes a los años 2009 -2014*

Departamento	Educación Básica					
	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Ahuachapán	290	286	284	283	283	280
Santa Ana	498	494	494	492	491	487
Sonsonate	336	335	336	336	335	335
Chalatenango	381	384	376	375	377	376
La Libertad	516	513	512	510	508	514
San Salvador	902	896	873	855	846	847
Cuscatlán	207	208	209	204	203	203
La Paz	307	306	304	307	304	304
Cabañas	252	252	251	252	252	252
San Vicente	222	223	221	222	222	222
Usulután	442	441	438	435	434	432
San Miguel	478	477	476	474	475	474
Morazán	307	308	308	310	311	313
La Unión	380	381	379	379	381	381
<b>Total</b>	<b>5,518</b>	<b>5,504</b>	<b>5,461</b>	<b>5,434</b>	<b>5,422</b>	<b>5,420</b>

El tiempo que indica la carga horaria laboral para el desarrollo de los planes y programas de estudio de Educación Básica se muestra en la tabla 1.23.

Tabla 1.23

*Descripción de la distribución de la carga horaria laboral diaria en Educación Básica*

Asignaturas	Grados y horas semanales								
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°
Lenguaje (Lenguaje y Literatura en el Tercer Ciclo)	8	6	5	5	5	5	5	5	5
Matemática	7	5	5	5	5	5	5	5	5
Ciencia Salud y Medio Ambiente	3	4	5	5	5	5	5	5	5
Estudios Sociales y Cívica	3	4	4	4	4	4	5	5	5
Educación Artística	2	3	3	3	3	3			
Educación Física	2	3	3	3	3	3	2	2	2
Idioma Inglés							3	3	3
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>

El desarrollo del plan de estudio, además de los contenidos oficialmente indicados, se impregna de un conjunto de temáticas que requieren ser abordadas por el docente, a lo largo del año escolar, para contribuir a la formación integral de las estudiantes, temáticas que constituyen ejes transversales. Los ejes transversales contribuyen a integrar los aspectos relacionados con el hacer, saber, ser y convivir (Batiston y Ferreyra, 2005; Guitart, 2002; Imbernón, 2002; Martinell, 2010). La aplicación de los ejes transversales motiva a revisar las estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje, de tal forma que se puedan hacer las conexiones pertinentes, entre los contenidos de las asignaturas y los problemas sociales, morales y éticos presentes en el contexto de los estudiantes. En El Salvador el manejo de los ejes transversales está referido a las siguientes áreas, Educación para el consumidor, Educación en derechos humanos, Educación en valores, Educación para la igualdad de oportunidades, Educación ambiental, Educación preventiva integral, Educación en población, y Educación para la salud. Las temáticas de los ejes transversales deben ser introducidas en todos los niveles del sistema educativo salvadoreño.

El MINED, en aras de conocer los niveles de aprovechamiento académico de los estudiantes aplica, cada tres años y en forma muestral a estudiantes de 3º, 6º y 9º grado, la Evaluación de Logros de Aprendizaje en Educación Básica, conocida como PAESITA, cuyos resultados deben motivar y orientar a docentes, directores y tomadores de decisiones a nivel administrativo ministerial, para el establecimiento de estrategias que contribuyan a la mejora de los aprendizajes.

### **1.3. Educación Media (Bachillerato General y Técnico Vocacional)**

Con la reforma educativa de 1995, desaparecen los bachilleratos diversificados de tres años de duración y se implementan y se mantienen hasta la fecha, dos modalidades así, el Bachillerato General dos años de duración y el Técnico Vocacional en sus diferentes especialidades, de tres años. Cuando los estudios de bachillerato se realizan en jornada nocturna, se incrementa en un año académico el proceso de formación (3 para el general y 4 para el técnico). Existe la movilidad horizontal entre las dos modalidades de bachillerato, según lo establecido en el Art. 24 de la Ley General de Educación, únicamente para el estudiante que después de aprobar el primer año del Bachillerato Técnico Vocacional desee cambiar al Bachillerato General. Los planes y programas de estudio garantizarán los mecanismos para hacer efectiva dicha movilidad. Para ambas modalidades, es obligatorio realizar el Servicio Social Estudiantil.

Según el MINED (2,015), la cantidad de estudiantes matriculados en el año 2014, fue de 214,668 (102,386 del general y 114,627 del Técnico Vocacional). Población estudiantil que es atendida en 931 centros educativos con una planta docente formada por 4,076 profesores distribuidos a nivel nacional.

La tabla 1.24 presenta la cantidad de estudiantes de Educación Media matriculados en el año 2014, distribuidos por departamento y sector público o privado. La tabla 1.25 presenta la cantidad de estudiantes de Educación Media matriculados en el año 2014 en el sistema regular, distribuidos por departamento y modalidad. La tabla 1.26 muestra la cantidad de docentes que laboran en Educación Media distribuidos por sexo y departamento.

Tabla 1.24

*Presenta la cantidad de estudiantes de Educación Media matriculados en el año 2014 en el sistema regular, distribuidos por departamento y sector público o privado*

Departamento	Público	Privado	Total
Ahuachapán	7,575	1,788	9,363
Santa Ana	12,858	3,918	16,776
Sonsonate	12,055	4,140	16,995
Chalatenango	6,625	199	6,824
La Libertad	16,050	7,228	23,278
San Salvador	38,444	31,359	69,803
Cuscatlán	6,071	2,049	8,120
La Paz	10,990	520	11,510
Cabañas	4,562	49	4,611
San Vicente	6,815	246	7,061
Usulután	11,864	881	12,745
San Miguel	12,408	3,186	15,594
Morazán	6,229	90	6,319
La Unión	6,040	429	6,469
<b>Total</b>	<b>158,586</b>	<b>56,082</b>	<b>214,668</b>

Tabla 1.25

*Presenta la cantidad de estudiantes de Educación Media matriculados en el año 2014 en el sistema regular, distribuidos por departamento y modalidad.*

Departamento	General	Técnico	Total
		Vocacional	
Ahuachapán	5,064	4,299	9,363
Santa Ana	10,475	6,301	16,776
Sonsonate	7,004	9,191	16,195
Chalatenango	4,069	2,755	6,844
La Libertad	11,540	11,738	23,278
San Salvador	32,871	36,932	69,803
Cuscatlán	3,334	4,786	8,120

La Paz	4,733	6,777	11,510
Cabañas	2,963	1,648	4,611
San Vicente	3,148	3,913	7,061
Usulután	5,031	7,714	12,745
San Miguel	6,885	8,709	15,594
Morazán	2,885	3,434	6,319
La Unión	2,334	4,135	6,469
<b>Total</b>	<b>102,336</b>	<b>112,332</b>	<b>214,668</b>

Tabla 1.26

*Cantidad de docentes que laboran en Educación Media, en el sistema regular, distribuidos por sexo y departamento*

Departamento	Educación Media		Total general
	Mujer	Hombre	
Ahuachapán	46	103	149
Santa Ana	125	174	299
Sonsonate	120	148	268
Chalatenango	114	123	237
La Libertad	176	148	324
San Salvador	509	602	1,111
Cuscatlán	59	62	121
La Paz	105	121	226
Cabañas	53	58	111
San Vicente	86	77	163
<b>Usulután</b>	<b>154</b>	<b>175</b>	<b>329</b>
San Miguel	204	187	391
Morazán	68	85	153
La Unión	119	75	194
Subtotales	1,938	2,138	
<b>Total general</b>	<b>4,076</b>		<b>4,076</b>

La oferta de formación en el bachillerato técnico vocacional responde a la vocación productiva de las zonas geográficas, son 31 las especialidades que se ofrecen, las cuales

están agrupadas en 12 sectores así: 1- Agroindustria, 2- Turismo, 3- Metal-Mecánica, 4- Electricidad-Electrónica, 5- Tecnología-Computación, 6- Administración y Comercio, 7- Logística y Comercio Internacional, 8- Construcción, 9- Diseño y Arquitectura, 10- Salud, 11- Cultura y 12 –Aeronáutica.

El diseño de los planes de estudio de cada especialidad conlleva un proceso de consulta con el sector productivo, docentes y expertos de las distintas especialidades. MINED (2009), se ha desarrollado un proceso de renovación curricular con incidencia en la transformación del proceso de aprendizaje, planificación y organización del centro educativo, gestión curricular, gestión de recursos, evaluación de los aprendizajes, entre otros. Lo cual es imprescindible realizar con el correspondiente sustento técnico y continuamente, debido a que, como sostiene la UNESCO/OREAL (2002), el cambio social, y muy especialmente el cambio en la producción y distribución social del conocimiento que hacen posibles las nuevas tecnologías del conocimiento, hace necesario repensar la función social de la educación, y especialmente de la educación secundaria, en esa misma producción y distribución social del conocimiento, para impactar positivamente en el progreso de la educación media técnica, de tal forma que se desarrolle al ritmo de los avances de la ciencia y la tecnología.

La educación media técnica constituye, en el ámbito de la educación formal, una oportunidad académica, teórica y práctica, de formación de recurso humano especializado, para insertarlo a la vida productiva y competitiva, ya sea a través del empleo o de acciones de emprendedurismo, que contribuya a través de su fuerza laboral en las empresas o en actividades propias, inmersas en la sociedad del conocimiento, para lo cual es conveniente impregnar de fortalezas académicas los procesos de formación técnica, ya que la incidencia de las tecnologías de la información y la comunicación es fuerte en todos los procesos de productividad y competitividad empresarial.

El tiempo que indica la carga horaria para el desarrollo de los planes y programas de estudio de Bachillerato General se muestra en la tabla 1.27 y la del Técnico Vocacional se presenta en la tabla 1.28.

Tabla 1.27

*Descripción de la distribución de la carga horaria semanal en Bachillerato General, 2014*

Asignaturas	Horas semanales (diurna)	
	Primer año	Segundo año
<b>Área básica</b>		
Lenguaje (Lenguaje y Literatura en el Tercer Ciclo)	5	5
Matemática	6	6
Ciencias Naturales	6	6
Estudios Sociales y Cívica	5	5
Idioma Extranjero	3	3
Informática Educativa	3	3
<b>Área de formación aplicada</b>		
Orientación para la vida	3	3
Seminarios	3	3
Curso de habilitación laboral	6	6
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>40</b>

Tabla 1.28

*Descripción de la distribución de la carga horaria semanal en Bachillerato Técnico Vocacional, 2014*

Asignaturas	Horas semanales (diurna)		
	Primer año	Segundo año	Tercer año
<b>Área básica</b>			
Lenguaje (Lenguaje y Literatura en el Tercer Ciclo)	5	5	0
Matemática	6	6	0
Ciencias Naturales	6	6	0
Estudios Sociales y Cívica	5	5	0
Idioma Extranjero	3	3	0
Informática Educativa	3	3	0
<b>Área de formación aplicada</b>			

Orientación para la vida	3	3	0
Seminarios	3	3	0
<b>Área técnica</b>			
Tecnología I,II y III	*	*	*
Práctica I, II y III	*	*	*
Laboratorio de creatividad I,II y III	2	2	2
Práctica profesional	0	0	2
Trabajo de graduación	0	0	2
Total	40	40	30 *

\* La distribución de la carga horaria de las asignaturas indicadas con asterisco, están sujetas al diseño de los programas de estudio de cada especialidad del bachillerato. Así mismo, cuando el programa está determinado por módulos integrales, el área técnica presenta una carga horaria de 18 horas semanales.

El MINED, en aras de conocer los niveles de aprovechamiento académico de los estudiantes aplica, cada año aplica a todos los estudiantes la Prueba de Aprendizaje y Aptitudes para Egresados de Educación Media, conocida como PAES. Canjura (2014) expone que la PAES permite conocer la realidad evaluada para transformarla, proporciona información para la formulación de juicios de valor que orientan la toma de decisiones sobre cómo mejorar políticas, programas, proyectos y acciones del sistema educativo en su conjunto y, en forma específica, para garantizar el derecho al aprendizaje de todos los salvadoreños.

#### 1.4. Educación Superior

La Educación Superior en El Salvador se rige por una Ley especial, mandatada en los Artículos 61 de la Constitución de la República y 27 de la Ley General de Educación. La Ley especial denominada Ley de Educación Superior (LES) sienta las bases para que el MINED, por medio de la Dirección Nacional de Educación Superior (DNES), coadyuve esfuerzos con las IES estatales y privadas, en aras de fortalecer continuamente la calidad de la educación superior salvadoreña.

De acuerdo a lo establecido en el Artículo 2 de la Ley de Educación Superior y 27 de la Ley General de Educación, los objetivos de la Educación Superior en El Salvador, son: 1- Formar profesionales competentes con fuerte vocación de servicio y sólidos

principios éticos; 2- Promover la investigación en todas sus formas; 3- Prestar un servicio social a la comunidad; y 4- Cooperar en la conservación, difusión y enriquecimiento del legado cultural en su dimensión nacional y universal. La LES también sirve de base para que otros organismos como la Comisión de Acreditación de la Calidad Académica (CdA) y el Consejo de Educación Superior (CES) desarrollen acciones que contribuyan a mejorar la educación en este nivel educativo (Arocena y Sutz, 2000), acercando lo más posible al deber ser, a la razón de existir de las casas de estudios superiores, generando aportes y propuestas para transformarlas, de modo que su accionar real contribuya más sustantivamente al avance de El Salvador y a su vez, que éstas orienten el análisis, la reflexión y la intervención social para la transformación hacia mejores derroteros.

Es deber de la DNES y de todas las IES salvadoreñas velar porque los objetivos de la Educación Superior salvadoreña se logren, para ello, es necesario coordinar acciones con diferentes organismos y actores involucrados en el desarrollo de la educación superior, de tal forma que el marco legal vigente de cada una de la IES funcione en coherencia con los lineamientos establecidos en la LES.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel de educación superior salvadoreño son impulsados, en la actualidad, por cuarenta IES (5 del sector público y 35 del privado), acreditadas y no acreditadas, clasificada en tres tipos así: universidades, institutos tecnológicos e institutos especializados de nivel superior (ver tabla 1.X). En el Artículo 47 de Ley de Educación Superior que la acreditación de una IES es:

El reconocimiento de la calidad académica de una institución de educación superior y de sus diferentes carreras, realizado por la Comisión de Acreditación. Serán acreditadas las instituciones de educación superior o las carreras que lo solicitaren, se sometan al proceso de evaluación y cumplan los requisitos establecidos. Esta declaración de calidad, tendrá una validez mínima de cinco años, prorrogables mediante procesos de evaluación continua que verifique la referida Comisión; todo de conformidad con lo establecido en el Reglamento Especial de Acreditación (MINED, 2008, p.25).

En la tabla 1.29 se presenta el listado de las cuarenta IES salvadoreñas, indicando su año de fundación, el tipo de institución de acuerdo a las características y cantidad de especialidades académicas que puede ofrecer, el sector al que pertenecen, así como la calidad de acreditada o reacreditada al año 2014, lo que se indica con una letra “A” ubicada al lado derecho de su nombre. De las 24 universidades, nueve están acreditadas y de los nueve institutos especializados, cuatro.

Tabla 1.29

*Instituciones educativas salvadoreñas actualmente autorizadas por el MINED, clasificada por tipo, sector, calidad de acreditada y año de fundación para su funcionamiento como IES. Adaptado de Resultados de la información estadística de las IE*

N°	IES	Tipo	Sector	Año de fundación
1	De El Salvador (con tres Centros Regionales)	Universidad	Público	1841
2	Centroamericana José Simeón Cañas “A”	Universidad	Privada	1965
3	Albert Einstein	Universidad	Privada	1967
4	Dr. José Matías Delgado “A”	Universidad	Privada	1977
5	Politécnica de El Salvador	Universidad	Privada	1979
6	Salvadoreña Alberto Masferrer “A”	Universidad	Privada	1980
7	Gerardo Barrios (con un Centro Regional)	Universidad	Privada	1981
8	Técnica Latinoamericana	Universidad	Privada	1981
9	Evangélica de El Salvador “A”	Universidad	Privada	1981
10	Tecnológica de El Salvador “A”	Universidad	Privada	1981
11	Nueva San Salvador	Universidad	Privada	1981
12	Francisco Gavidia “A” (con un Centro Regional)	Universidad	Privada	1981
13	Católica de El Salvador “A” (con un Centro Regional)	Universidad	Privada	1982
14	De Sonsonate	Universidad	Privada	1982
15	Modular Abierta (con tres Centros Regionales)	Universidad	Privada	1982

	Pedagógica de El Salvador “Dr. Luis			
16	Alonso Aparicio”	Universidad	Privada	1982
17	De Oriente “A”	Universidad	Privada	1982
18	Autónoma de Santa Ana	Universidad	Privada	1982
19	Cristiana de las Asambleas de Dios	Universidad	Privada	1983
20	Don Bosco “A”	Universidad	Privada	1987
21	Luterana Salvadoreña	Universidad	Privada	1988
22	Panamericana (tres Centros Regionales)	Universidad	Privada	1989
	Dr. Andrés Bello (tres Centros			
23	Regionales)	Universidad	Privada	1990
24	Monseñor Oscar Arnulfo Romero	Universidad	Privada	1993
	Escuela Especializada de Ingeniería	Instituto		
	ITCA-FEPADE “A” (cuatro Centros	Especializado		
25	Regionales)		Público	1969
	Escuela Superior de Economía y	Instituto	Privado	
26	Negocios “A”	Especializado		1994
	Escuela Superior Franciscana	Instituto		
27	Especializada AGAPE	Especializado	Privado	1994
	Escuela de Comunicación Mónica	Instituto	Privado	
28	Herrera “A”	Especializado		1995
	Superior de Economía y Administración	Instituto	Privado	
29	de Empresas (ISEADE-FEPADE) “A”	Especializado		1997
	Escuela Militar Capitán General Gerardo	Instituto		
30	Barrios	Especializado	Público	1999
		Instituto	Público	
31	Para la Formación Diplomática	Especializado		2010
		Instituto	Privado	
32	Centro Cultural Salvadoreño Americano	Especializado		2008
		Instituto	Privado	
33	El Espíritu Santo	Especializado		1996
34	Escuela Nacional de Agricultura Roberto Quiñónez	Instituto Tecnológico	Público	1956
35	De Chalatenango	Instituto Tecnológico	Público	1981
36	De Usulután	Instituto Tecnológico	Público	1982
37	Escuela Técnica para la Salud	Instituto Tecnológico	Privado	1988
38	De Profesionales de la Salud de El	Instituto Tecnológico	Privado	1996

Salvador (con dos Centros Regionales)				
39	Americano de Educación Superior	Instituto Tecnológico	Privado	1998
40	Padre Segundo Montes	Instituto Tecnológico	Privado	2011

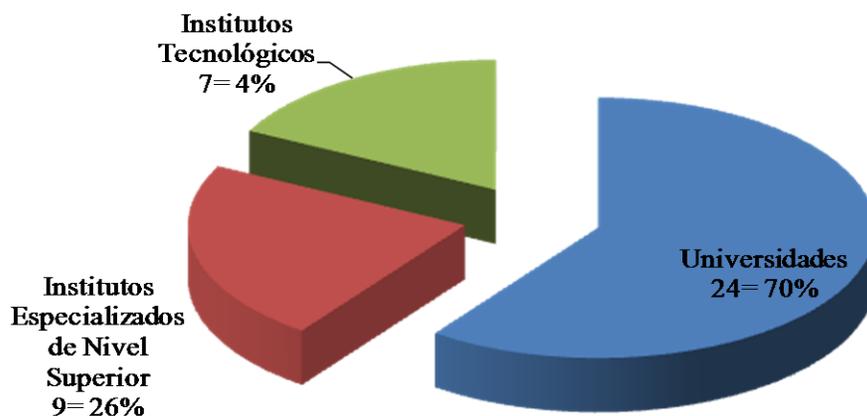


Figura 1.5. Cantidad y tipo de Instituciones de Educación Superior en El Salvador.

Los grados académicos que dichas IES pueden otorgar, según su naturaleza, son los siguientes (tabla 1.30): Técnico, Profesor, Tecnólogo, Licenciado, Ingeniero, Arquitecto, Maestro, Doctor y Especialista (para médicos y odontólogos, obtenido después del grado básico de Doctor).

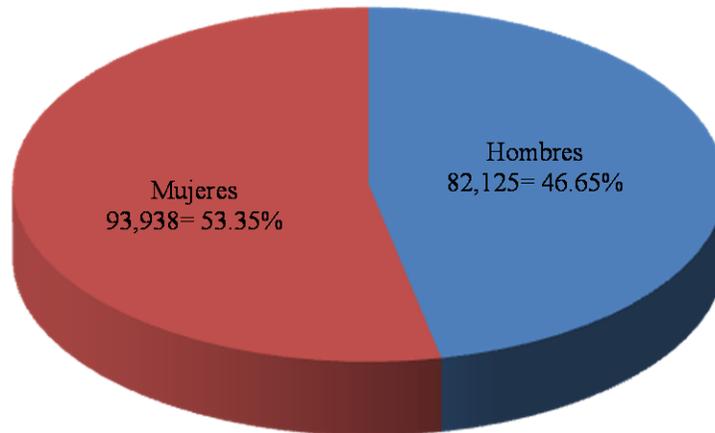
Tabla 1.30

*Tipos y cantidad de IES, grados académicos que otorgan y cantidad de estudiantes que atienden. Adaptado de Resultados de la información estadística de las IES 2013 (DNES-MINED, 2014)*

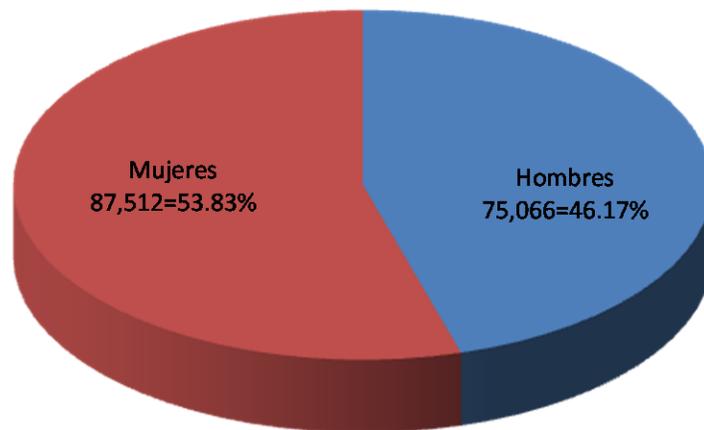
N°	IES	Número de IES	Grados académicos que pueden otorgar	Estudiantes atendidos en el año 2013
1	Universidades	24 (1 pública distribuida en 4 sedes y 23 privadas)	Todos los grados establecidos en el Artículo 5 de la LES, con carácter multidisciplinar en las ciencias, la técnica o el arte.	162,578 (87,512 mujeres= 53.83% y 75,066 hombres=46.17%)
2	Institutos Tecnológicos	7 (3 públicos y 4 privados)	Técnicos y Tecnólogos en distintas especialidades científicas, artísticas o humanísticas.	4,805 (3,472 mujeres= 72.26% y 1,333 hombres=27.74 %)
3	Institutos Especializados de Nivel Superior	9 (3 públicos y 5 privados)	Los grados establecidos en el Artículo 5 de la LES, en un área específica de las ciencias, la técnica o el arte; a excepción del grado de especialista que se refiere al área médica.	8,680 (2,954 mujeres= 34.03% y 5,726 hombres=65.97 %)
Total general de estudiantes				176,063 (93,938 mujeres= 53.35% y 82,125 hombres=46.65 %)

Según datos proyectados al 2,050, revisados y ajustados por la DIGESTYC (2,014), se estima que la cantidad de estudiantes que debieron estar en el Nivel de Educación Superior para el año 2013 es de 666, 702, por lo que se puede concluir que se tiene un déficit de atención estudiantil de 490,639, equivalente al 73.59%. Los 176,063 estudiantes matriculados al año 2013, representa el 26.41% de cobertura en este nivel educativo, de los cuales 55,781 son atendidos por IES públicas y 120,282 por privadas.

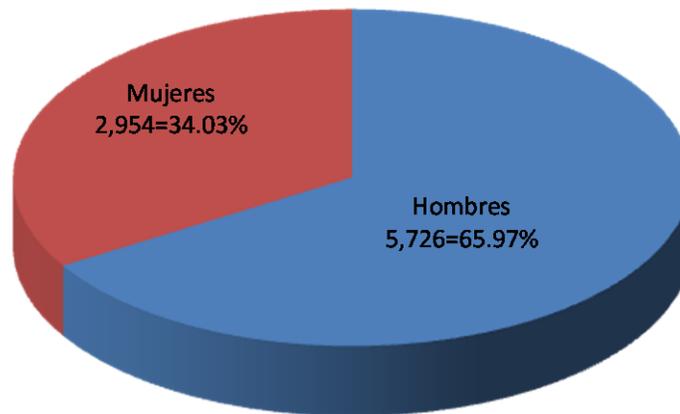
El total general de estudiantes matriculados al año 2013, por el tipo de IES, descritos en la columna 5 de la tabla 1.30, se describen en las figuras 1.6, 1.7, 1.8, y 1.9.



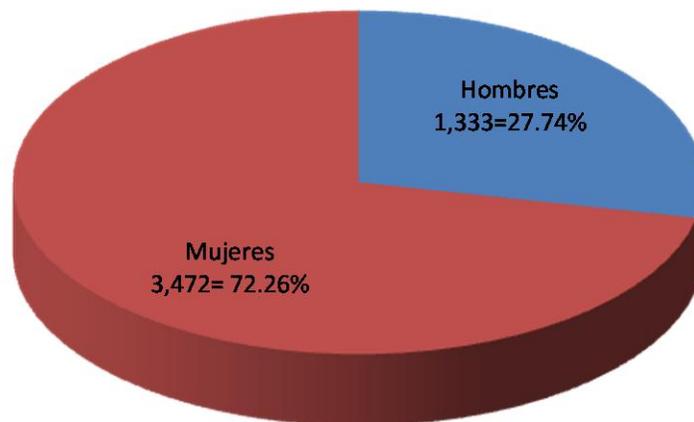
*Figura 1.6.* Total general de estudiantes matriculados en Educación Superior, al año 2013 en las IES salvadoreñas, descritos en la columna 5 de la Tabla 1.30.



*Figura 1.6.* Cantidad total de hombres y mujeres matriculados al año 2013 en las Universidades, descritos en la columna 5 de la Tabla 1.30.



*Figura 1.7.* Cantidad total de hombres y mujeres matriculados al año 2013 en los Institutos Especializados de Nivel Superior, descritos en la columna 5 de la Tabla 1.30.



*Figura 1.8.* Cantidad total de hombres y mujeres matriculados al año 2013 en los Institutos Tecnológicos, descritos en la columna 5 de la Tabla 1.30.

En el marco de la búsqueda de estrategias que contribuyan a elevar la calidad de la educación superior, el MINED, en coordinación con todas las IES, impulsa el Sistema de Supervisión y Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior, creado mediante Acuerdo Ejecutivo del Ramo de Educación N° 15-1642 de fecha 11 de junio de 1997, el cual en la actualidad está constituido por tres subsistemas: a) *Subsistema de Información y Estadísticas*, orientado a contar con una base de datos que, en términos numéricos, permita proporcionar y mantener informada a toda la comunidad educativa y público en general sobre aspectos de su interés en este campo. La base legal para implementar este subsistema lo constituye el Artículo 44 de la LES. b) *Subsistema de Evaluación*, constituye el proceso mediante el cual el MINED, las IES y los pares evaluadores analizan el desempeño de cada IES, tomando como base once criterios de evaluación referentes a factores cualitativos de lo que se considera en El Salvador buenas prácticas de desempeño de las IES. Este subsistema se implementa con base legal en el Artículo 45 de la LES, y c) *Subsistema de Acreditación de la Calidad*; cuya base legal se encuentra en el Artículo 47 de la LES. Este subsistema se orienta a realizar el proceso de Acreditación de la Calidad Académica de las IES. Para ello, se determina en el Artículo 46 de la LES la creación de la Comisión de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior, como un organismo adscrito al MINED para que implemente el subsistema de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior.

La Acreditación es el reconocimiento oficial que otorga el Estado a las IES que han demostrado un compromiso con la mejora continua de su calidad académica; dicho reconocimiento se adquiere después de haber participado en un proceso voluntario en el que cada IES decide someterse a un escrutinio por parte de dicha Comisión. El marco regulatorio para este proceso se determina en el Manual de Acreditación de Instituciones de Educación Superior (CdA, 2007); el reconocimiento oficial se hace a través de un Acuerdo Ejecutivo firmado por el Ministro de Educación, con el correspondiente sello ministerial. Dicho Manual es de dominio público y está constituido por los siguientes apartados:

- 1- Reglamento Especial de la Comisión de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior.
- 2- Normas y Procedimientos para la Acreditación de Instituciones de Educación Superior.

3- Marco de Referencia para la Acreditación de Instituciones de Educación Superior. Categorías de Análisis.

4- Reglamento Interno de la Comisión de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior.

Otra instancia que vela por la calidad de la Educación Superior es el Consejo de Educación Superior, quien juega un rol consultivo y propositivo en el marco de la implementación de los procesos de desarrollo de la educación superior salvadoreña. La LES dedica los Artículos 51 a 54 a describir aspectos referentes a la constitución, atribuciones, integración y requisitos de dicho Consejo.

En El Salvador, las carreras se agrupan en 10 áreas de formación MINED (2014) tabla 1.31. En el anexo IV, se encuentra el nombre de cada una de las carreras por área de formación.

Tabla 1.31

*Áreas de formación con su correspondiente cantidad de carreras, cantidad de estudiantes, porcentaje de cobertura (con base en la cantidad total de 176,063 estudiantes) y grados académicos representado*

Nº	Área de formación	Cantidad de carreras	Cantidad de estudiantes	%	Grados académicos
1	Arte y Arquitectura	12	6,501	3.69	Arquitectura Licenciatura Técnico
2	Economía, Administración y Comercio	29	45,184	25.66	Ingeniería Licenciatura Maestría Técnico Tecnólogo Licenciatura
3	Salud	29	33,057	18.78	Doctorado (grado) Maestría Especialidad Médica
4	Ciencias	8	3,209	1.82	Ingeniería

				Licenciatura	
				Maestría	
				Técnico	
5	Agropecuarias y Medio Ambiente	11	3,102	1.76	Ingeniería
					Licenciatura
					Maestría
					Licenciatura
6	Derecho	10	16,024	9.10	Maestría
					Doctorado
					(Postgrado)
					Técnico
					Licenciatura
7	Humanidades	18	9,989	5.67	Maestría
					Doctorado
					(Postgrado)
					Técnico
					Ingeniería
8	Tecnología	36	34,840	19.79	Licenciatura
					Maestría
					Profesorado
					Licenciatura
9	Educación	20	15,703	8.92	Maestría
					Curso
					de
					Formación
					Pedagógica
					Técnico
10	Ciencias Sociales	14	8,454	4.80	Licenciatura
					Maestría

---

En cuanto a la preferencia de los estudiantes por el grado académico a obtener, los datos son presentados en la tabla 1.32.

Tabla 1.32

*Cantidad de estudiantes según el grado académico de su preferencia*

N°	Grado académico	Cantidad de estudiantes
1	Técnico	18,632
2	Profesor	3,822
3	Tecnólogo	1,538
4	Arquitecto	3,713
5	Ingeniero	25,947
6	Licenciado	107,718
7	Doctor (grado)	9,752
8	Maestro	3,006
9	Especialidad Médica	220
10	Doctor (Postgrado)	73
11	Curso de Formación Pedagógica	1,642
	<b>Total</b>	<b>176,063</b>

Según el registro que se lleva en la unidad de estadísticas de Educación Media del Departamento de Acreditación Institucional del MINED, la cantidad de estudiantes que se obtuvieron el grado académico de bachiller en el año 2012, fue de 66, 243, de los cuales ingresaron en forma continua al nivel de educación superior, 28,637 equivalente al 43.23%; ingreso continuo se describe en la tabla 1.33, presentando la distribución en las IES según tipo.

Tabla 1.33

*Distribución de la cantidad de bachilleres que en el año 2013, tuvieron ingreso continuo al nivel de educación superior*

Tipo de IES	Cantidad de estudiantes		Subtotales	%
	absorbidos, distribuidos por			
	sexo			
	M	F		
Universidades	11,344	13,319	24,663	86.12
Institutos Especializados	1,888	891	2,779	9.71
Institutos Tecnológicos	353	842	1,195	4.17
Subtotales	13,585	15,052	<b>28,637</b>	<b>100</b>
<b>Total</b>	<b>28,637</b>			

En cuanto a la cantidad de docentes que desarrollan los procesos de aprendizaje en las IES, MINED (2014) registra una población de 9,567. Dicha población distribuida por grado académico y sexo se describe en la tabla 1.34.

Tabla 1.34

*Cantidad de docentes de educación superior distribuidos por grado académico y sexo*

Grado académico	Masculino	Femenino	Total
Doctor (postgrado)	140	33	173
Especialidad Médica	99	54	153
Maestro	1,419	829	2,248
Doctor (grado)	583	313	896
Arquitecto	109	57	166
Ingeniero	941	203	1,144
Licenciado	2,509	1,866	4,375
Tecnólogo	55	142	197
Profesor	30	21	51
Técnico	137	27	164
Total	6,022	3,545	9,567

## **CAPÍTULO 2. LA DOCENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ASPIRACIONES, REQUERIMIENTOS Y NECESIDADES**

El acelerado desarrollo de las TIC y su incidencia en las diferentes formas de acceder y difundir saberes, debe ser un motivo de análisis y reflexión en la comunidad académica de nivel superior sobre la necesidad de introducir, en las IES, cambios que sean coherentes con las respuestas que la sociedad necesita para su desarrollo educativo, Carlino (2002). En ese sentido es muy importante abordar aspectos relacionados con la docencia en educación superior, sus aspiraciones, requerimientos y necesidades para identificar cuáles son los puntos fuertes y las oportunidades de mejora, existentes en un contexto global de incertidumbre y complejidades, impactado por los avances de la ciencia y la tecnología, así como por las transformaciones sociales y naturales.

### **2.1. Rol docente en la mejora de la calidad y actualización de procesos educativos en la educación superior**

Las transformaciones sociales y medioambientales de las sociedades del mundo contemporáneo, influenciadas por el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, el ritmo acelerado con que avanzan la ciencia y la tecnología, la globalización de la economía, la sociedad del conocimiento, así como diferentes situaciones adversas medio ambientales, que también influyen en las transformaciones, marcan los cambios, tendencias y desafíos mundiales que deben motivar a los gobiernos para revisar sus políticas y estructuras de funcionamiento.

La educación superior, implementar fuertes reformas e introducir innovaciones que contribuyan a fortalecer sus funciones vertebradoras de investigación, docencia y proyección social, acompañadas de procesos de gestión educativa de calidad y pertinencia, con liderazgo académico y responsabilidad social que permitan la adaptación a los cambios locales, nacionales y mundiales, y enfocarse en erradicar o palear los ya existentes, tal

como la baja calidad de la educación en los países subdesarrollados, el hambre, la desnutrición, la exclusión social, la contaminación, la pobreza, la crisis de valores, las nuevas enfermedades sociales-SIDA, la vulnerabilidad en el medio ambiente, el envejecimiento de la sociedad, la debilidad de los cimientos en que se sustenta la paz y la armonía familiar, entre otros, para dar respuestas adecuadas a las exigencias de la misma sociedad, específicamente a los más vulnerables (Rangel et al. 2004).

De cara a dichas situaciones que enfrenta el mundo actual, las instituciones de educación superior, como integrantes de la sociedad, no están exentas de recibir los embates de las situaciones planteadas, en el sentido de analizarlas críticamente y de brindar alternativas de solución o dar respuestas favorables, y desde el lugar privilegiado que ocupan, trabajar en el establecimiento de diálogos y cooperación con las demás entidades sociales, políticas, económicas y culturales, para trascender el conocer y el hacer, hasta cobijar, en la teoría y la práctica, el aprender a ser y a convivir, que permitan fortalecer el cooperativismo y la solidaridad para contar con países más sustentables en materia social y económica (Casani, 2015).

Frente a la dimensión de los retos de la educación superior y la responsabilidad social con la que debe actuar y que la sociedad espera de ellas, Calva (2007), expone que en el despliegue de todas las potencialidades de la educación superior, requiere de políticas públicas de educación con un modelo apegado a la investigación científica, humanística y tecnológica coherentes con las necesidades de desarrollo de la sociedad y que garanticen los compromisos del Estado, incorporando los mejores medios para lograr un proceso educativo que contribuya a la mejora de los niveles y calidad de vida de la población. Es necesario que se articulen esfuerzos de los diferentes actores sociales y de Gobierno, a fin de que juntos, construyan políticas de Estado para la educación superior con visión de mediano y largo plazo, evitando realizar reformas parciales en función de demandas y requerimientos coyunturales o impulsadas por consensos foráneos. La responsabilidad social de la universidad, puede comprenderse como:

Una política de gestión de la calidad ética de la Universidad que busca alinear sus cuatro procesos (gestión, docencia, investigación, extensión) con la misión

universitaria, sus valores y compromiso social, mediante el logro de la congruencia institucional, la transparencia y la participación dialógica de toda la comunidad universitaria (autoridades, estudiantes, docentes, administrativos) con los múltiples actores sociales interesados en el buen desempeño universitario y necesitados de él, para la transformación efectiva de la sociedad hacia la solución de sus problemas de exclusión, inequidad, y sostenibilidad (Antúnez, 2010, p. 11).

Redefinir cambios al interior de las instituciones de educación superior, pasa por generar reformas de pensamiento en docentes, investigadores y gestores administrativos, lo cual requiere de la apropiación de nuevos paradigmas, modelos, estrategias o ejemplos que transformen esquemas mentales y actitudinales, para participar activamente en la transición hacia procesos basados en el aprendizaje y desarrollo de competencias del estudiantado, más que en la enseñanza. El cambio de parte de los docentes que tienen en común pautas de comportamientos similares en su escala de valores y creencias que no responden satisfactoriamente a las exigencias de la educación superior actual, requiere autorreflexión sobre sus esquemas de actuación, percepción y comprensión de la nueva realidad, humildad intelectual y estar conscientes de la necesidad de abrir espacios para la actualización y profesionalización docente, que contribuya en la construcción de una nueva ciudadanía, con educación superior mejor calificada y pertinente (Covarrubias, 2009; OEI, 2014; Tünnermann, 2003).

El impacto de los cambios es cualitativa y cuantitativamente más complejo de lo que hasta ahora se ha visto a escala mundial y al interior de los países y su incidencia en las instituciones de educación superior es evidente, ya que éstas deben reflexionar sobre su rol frente a las demandas sociales con relación a la formación de los nuevos profesionales y actualización de los ya existentes, la producción de conocimiento con valor social y a través de éste contribuir al desarrollo humano sostenible de la Nación para el bienestar colectivo, la construcción de sociedades democráticas, el desarrollo de las prácticas pedagógica de sus docentes y la gestión educativa enmarcadas en el principio ético del bien común, el fomento de sinergias que fortalezcan el desarrollo pleno de sus estudiantes, todo ello con la finalidad de contribuir al establecimiento de una cultura de apertura al cambio y a las

innovaciones técnicas y académicamente respaldadas, en pro de la búsqueda de la excelencia, sin descuidar elementos culturales y educativos que deben tener un lugar privilegiado en todo el accionar de la educación superior (Dias-Sobrinho, 2012).

La educación superior juega un rol importante en el desarrollo de la economía y de una sociedad del conocimiento, según Salmi (2009) y Comisión Europea (2003), ésta interviene en la generación de conocimiento por medio de la investigación, su transmisión sistemática y formal por medio de la docencia y las prácticas profesionales del estudiantado, teniendo como vía alterna las tecnologías de la información y la comunicación, promoción de nuevas ideas que contribuyan a la innovación de procesos educativos, generando actividades con mayor valor y de transformación en la persona y la sociedad que, según Vandebussche y Meghir (2006), impactan en la mejora de la productividad en los diferentes campos del andamiaje social.

Las instituciones de educación superior tienen el deber y compromiso social de contribuir al establecimiento de los escenarios y condiciones para enfrentar exitosamente diversos problemas de la sociedad actual y generar conocimiento, Ruiz, Martínez y Valladares (2012), exponen que de no hacerlo, sus países, específicamente los de bajos ingresos o en vías de desarrollo, estarán muy expuestos a ser excluidos de la dinámica mundial en cuanto a la producción, difusión, aplicación y transferencia del saber; por ello es necesario enfocar esfuerzos en el fortalecimiento de la formación continua de los docentes de educación superior, abriéndoles espacios para su desarrollo profesional y a la vez estableciendo reglamentos administrativos referidos a su contratación y permanencia, que estén bien estructurados, de tal forma que sin violentar la libertad de cátedra y la autonomía universitaria, así como sin caer en burocracia y represión, todos estén claros que la participación docente debe ser realizada con actitud de compromiso. De igual forma se deben introducir innovaciones, para que los procesos de desarrollo educativo de nivel superior, mejoren su calidad, al ser implementados con eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad y por ende impacten positivamente en un desarrollo social significativo; y de esta manera se trabaje en modelos educativos que permitan transformación para toda la vida. Las aspiraciones de mejora continua de la calidad de la educación superior en las diferentes instituciones, es posible si sus docentes cuentan con las competencias necesarias para hacer

de los futuros profesionales una masa crítica y cualificada de personas capaces de incidir en la transformación de sus contextos y en las diferentes dimensiones del desarrollo o tejido social (Domínguez, Medina y Cacheiro, 2010).

El desarrollo del proceso de formación de los estudiantes, actualmente requiere un modelo de currículo abierto, flexible y coherente con las dinámicas de la población, visto como una construcción social nueva que responda a las necesidades del presente, que motive al cuerpo docente a flexibilizar los procesos de aprendizaje de los estudiantes en su contexto social y educativo, sin perder de vista las exigencias de la sociedad en general. Al utilizar el modelo de currículo abierto en educación superior, se deben respetar los elementos básicos en el aprendizaje del estudiante ya que constituyen la base común que marca el rumbo de la idoneidad profesional que deberá caracterizar, en un futuro cercano, al nuevo profesionalista, que permitan garantizar la calidad de formación.

Durante el proceso de aprendizaje, en la aplicación del modelo de currículo abierto, existen elementos básicos que siempre deben estar considerados y manejados con mucho celo académico, estos son los “objetivos generales del sistema y las competencias que deben dominarse, los contenidos comunes incuestionables, las condiciones que cuiden de la igualdad de oportunidades dentro de un sistema general, los indicadores de evaluación comunes para la promoción y la titulación, etc.” (Casanova, 2009, p. 30); todo lo que resta, puede ser adecuado a criterio de la libertad de cátedra y autonomía del docente, tomando las decisiones pertinentes en función del contexto y de los grupos de estudiantes que se atienden, más la responsabilidad que la caracteriza como profesional de la educación superior. El uso de un modelo de currículo abierto, constituye una gran oportunidad de introducir cambio y transformación en la generación de los aprendizajes del estudiantado de educación superior, ya que:

La calidad educativa del sistema y de los centros docentes reside, sobre todo, en la calidad de su currículum y en el aprovechamiento de las posibilidades que éste ofrece para la innovación permanente de la enseñanza a las necesidades y exigencias de las personas y de la sociedad. El cambio acelerado que se produce, día a día, en el momento actual requiere del sistema educativo la flexibilidad suficiente

como para permitir adecuar las respuestas docentes a las peculiaridades individuales y grupales de la población. . En este sentido, el currículum, como eje de las actuaciones en educación, cobra especial relevancia al convertirse en la clave para que la atención personalizada y diversificada llegue, realmente, a las aulas, mediante la reconsideración de su diseño, el estudio de sus elementos, su caracterización actualizada (integrado, coherente, democrático, ecológico...), etc. Estas posibilidades de adaptación repercuten en la innovación permanente del sistema y del modelo de enseñanza a través de su currículum, concretando los principios y componentes del mismo mediante la elaboración de los diferentes documentos institucionales, que constituirán la clave de la educación de calidad para todos (Casanova, 2006, p. s/n).

El modelo de currículo abierto, en manos de un docente comprometido con la mejora de las prácticas de enseñanza universitaria, así como con el desarrollo académico satisfactorio de sus estudiantes, en su carrera de pregrado, juega un rol fundamental en los procesos de alfabetización académica e incluye distintas acciones para brindar la “orientación necesaria y permanente durante todo el ciclo de los programas de pregrado, porque se concibe la alfabetización como niveles progresivos imbricados con las disciplinas propias de cada área del saber...un proceso continuo de formación” (Vásquez, 2005, p. 3). En educación superior la alfabetización académica, es propia y particular de cada ámbito disciplinario y de la que deberán apropiarse los alumnos en su nuevo trayecto de formación en este nivel educativo; ello implica recibir fuerte apoyo de parte de sus profesores en las diferentes asignaturas a cursar, a fin de apropiarse del lenguaje propio de cada una de ellas para interpretarlas y comprenderlas adecuadamente.

Frente a la responsabilidad del docente en el manejo y calidad de los procesos y resultados, al desempeñarse apoyado en el modelo de currículo abierto, es muy importante reflexionar sobre la siguiente interrogante, ¿para ser un excelente docente de educación superior basta con tener dominio pleno de la especialidad que se imparte o se requiere, además, contar con el conocimiento de aspectos generales referidos al campo de la educación, específicamente en la aplicación de la didáctica, pedagogía, metodologías de

enseñanza, currículum, escenarios, ambientes y contextos educativos?. La respuesta pertinente a la anterior pregunta, permitirá comprender, por la mayoría del profesorado, el valor del currículum como pronunciamiento sobre el sentido amplio de la enseñanza, el aprendizaje y la educación en las diferentes disciplinas del saber. Para Gimeno-Sacristán (2010), el estudio del currículum, por parte del profesorado, es de mucha importancia, porque la calidad de los procesos y los resultados de un proceso de formación del estudiantado, en gran medida, dependerá del trabajo realizado por los docentes. Durante el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje es bueno observar y percatarse de las relaciones entre las orientaciones procedentes de la teoría y la realidad de la práctica, entre los modelos ideales de la institución educativa y lo que será posible o real, para poder contextualizar y hacer las adecuaciones curriculares pertinentes que contribuyan a dar respuestas a las necesidades reales de aprendizaje del estudiantado y optimizar el tiempo y los recursos utilizados.

Gimeno-Sacristán, Alonso, Perrenoud y Linuesa (2012), refieren que según investigaciones realizadas, es necesario que el currículum propuesto, siempre sea estudiado por los profesores, para interpretarlo, asumirlo y traducirlo en proyectos que se plasmen en procesos y prácticas concretas, adecuados curricularmente, concebidas desde el proyecto educativo, el currículum interpretado por los profesores, el currículum realizado en prácticas con sujetos concretos y en un contexto, los efectos educativos reales, así como los efectos comprobables y comprobados

Conscientes de la importancia que los profesores hagan las adecuaciones pertinentes al currículo, éstos juegan un rol fundamental en la transformación de la educación superior, para la mejora de la calidad de la formación de los profesionales, cuyo accionar impacte en la mejora de lo social, económico, político, cultural y ambiental de cada país, mejora que según Yaelle, Martínez y Porras (2010), se traduzca en potenciar las capacidades de los seres humanos y de garantizar su bienestar. La calidad de la formación de los profesionales, depende de una buena educación y proceso formativo integral y científico, la cual según Arias-Careaga y Molina-Bayón (2008), contribuye a afianzar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, por lo que resulta indispensable en la construcción de sociedades avanzadas, dinámicas y justas. La educación debe ser

considerada como la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de su ciudadanía. La sociedad actual requiere de docentes en el nivel de educación superior, cuyo accionar en la formación del estudiantado, trascienda con una visión de ciudadanía mundial; en este sentido se dice que la ciudadanía mundial:

Se refiere a un sentido de pertenencia a una comunidad más amplia y a una humanidad común. Hace hincapié en la interdependencia política, económica, social y cultural y en las interconexiones entre los niveles local, nacional y mundial. El creciente interés por la ciudadanía mundial ha suscitado también una mayor atención a la dimensión mundial de la educación para la ciudadanía, así como a sus repercusiones en las políticas, los programas de estudio, la enseñanza y el aprendizaje (UNESCO, 2015, p. 14).

Considerando la interdependencia actual entre países y los requerimientos de apoyo para los países en vías de desarrollo por parte de los más avanzados, que contribuya al desarrollo de una ciudadanía mundial, se vuelve necesario que los países receptores de ayuda al desarrollo, den lo mejor de sí, iniciando por aprovechar óptimamente las acciones de cooperación que en materia académica surgen y poder apostarle en forma técnica y científica, a la mejora continua de la calidad de la educación superior, ello requiere un cuerpo docente en las IES, conscientes y de mentalidad abierta al cambio, pero sobretodo con humildad intelectual que les permita ser gestores de su propio desarrollo profesional, que les genere solidez académica, sentido crítico del a realidad, imparcialidad ante las injusticias sociales, para impactar en la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, investigación y proyección social. Es necesario que las IES replanteen sus estructuras para poder adaptarse técnicamente a los retos y desafíos de la actualidad, caso contrario pocas serán las oportunidades de contribuir de manera satisfactoria al desarrollo socio-económico en los países; al respecto señala Saravia (2011), que en la búsqueda de la excelencia en materia educativa desde las IES, si se comprende la universidad como una comunidad de aprendizaje permanente, en condición de institución seria, comprometida con las necesidades, intereses y problemas que enfrentan las sociedades actuales, debe

establecer claramente un marco común de referencia respecto a la calidad universitaria, investigar acerca de su desarrollo e implementación para servir mejor y, finalmente, comunicar los hallazgos a toda la comunidad académica. Acciones que son imperativas en estos tiempos, pues bien señala Bustamante (2012), nadie da lo que no tiene, o bien, nadie puede dar *más* de lo que no tiene y las IES no están exentas de ser incluidas en el significado de esta frase, cuando de organización, planificación y aportes para el desarrollo académico se hace referencia.

Es de mucha importancia que en los países en vías de desarrollo, cada IES en el marco de la organización interna, diseñe y ponga en marcha lineamientos claros sobre la actividad docente e investigadora de los profesores desde un sistema de gestión administrativa basada en los principios de la calidad educativa, en aras de dar respuestas a sus aspiraciones, necesidades y requerimientos en materia académica laboral y al desarrollo de climas organizacionales sanos y propicios para el desarrollo académico institucional y personal de todos aquellas, que además de sus horas de docencia, requieren suficiente tiempo para invertirlo en actividad investigadora. Pérez y Parrino (2009), exponen que frente a las oportunidades que ofrecen la revolución de las tecnologías de la información, que ha creado nuevos escenarios de crecimiento profesional para los profesores de educación superior más emprendedores y que tienen consciencia que hay necesidad de fortalecer los rendimientos académicos de docentes y estudiantes, es necesario que la IES implementen programas de formación sobre la actividad investigadora, para desarrollar las competencias necesarias que permitan a los investigadores desenvolverse técnica y científicamente en este campo para generar conocimiento y contribuir al desarrollo científico y tecnológico. Acerca de la dedicación a la docencia y a la investigación en las IES, se encuentra que las tendencias internacionales presentan los siguientes rasgos centrales:

1. Los diferentes países buscan conciliar entre la dedicación a la docencia y a la investigación, sin existir un patrón general y existiendo diferencias según diversos aspectos de los académicos e instituciones en que se desempeñan.
2. A nivel general, los académicos se han volcado tanto hacia la docencia como a la investigación.
3. En

América Latina la docencia ha superado a la investigación en la dedicación de los académicos. 4. Hay una tendencia a la posesión de mayores titulaciones (doctorado) y dedicación (exclusividad/full time) (UNTREF, 2009, p.5).

El desarrollo de la educación superior tiene complejidades de tipo social, político, económico, cultural, entre otros, que trascienden las capacidades y el compromiso de los profesores universitarios y requiere de la incidencia de otras instancias y actores de la política gubernamental, de los colegios de profesionales, de las asociaciones estudiantiles y del sector productivo, entre otros, para impulsarlo y trascender fronteras en el campo académico. Muñoz (2012), es de la opinión que hay en la internacionalización de la educación superior un sentido muy positivo y coherente con los valores académicos que corresponde al fortalecimiento del carácter universal del aprendizaje, de los conocimientos y de la investigación, el establecimiento de redes, a la cooperación solidaria y a la facilitación de la movilidad, que puede impactar en el desarrollo profesional del profesorado y de los gestores administrativos, en la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y de la estructura organizacional de las IES; abriéndole espacios y construyendo escenarios para ingresar a procesos de acreditación institucional y certificación internacional ya sea de programas, laboratorios u otros recursos educacionales que garanticen la calidad educativa, la cual juega un rol importante para promover un cambio de rumbo en el accionar de las IES en materia de gestión administrativa con prácticas y resultados reconocidos a nivel nacional e internacional, contribuyendo así, a formar un nuevo tejido social profesional para las personas y el país.

Diferentes trabajos concuerdan en que es necesario abrir oportunidades de mejora en las áreas de ejercicio de docente, apoyo a la investigación, gestión académica y administrativa, proyección social y extensión de los servicios en educación superior (Arocena y Sutz, 2000; IESALC, 2006; Rama, 2007; Rosario-Muñoz, 2012; UNESCO, 2009). No puede haber procesos y resultados exitosos en el desarrollo de la educación superior si se continúa utilizando, sin innovación y en la totalidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, estrategias metodológicas y conocimientos que surgieron y funcionaron para estudiantes del Siglo XX, con estudiantes del Siglo XXI, altamente influenciados por las

tecnologías de la información y la comunicación, que pertenecen a la era digital. Es necesaria la actualización docente, desarrollar conciencia del valor de los aprendizajes a lo largo de la vida, para responder con garantías de éxito a la formación de los nuevos profesionales en la sociedad del conocimiento, identificados como nativos digitales, que según Muñoz (2012), en forma asistemática se han alfabetizados digitalmente y han logrado tener un dominio fuerte en el manejo instrumental de las herramientas tecnológicas para la producción multimedia amateur en el entorno *digital*, creando y compartiendo contenidos y experiencias en la Red, con fines comunicativos; lo cual no quiere decir que éstos jóvenes, prescindan de la formación sistemática-formal impartida en las IES, que contribuye a formarlos como personas y como profesionales, considerando, además de los aspectos propios de las TIC, fortalecerles el dominio científico de su disciplina de estudios, sus niveles de comprensión lectora, la capacidad para convivir armónicamente con sus semejantes, el interés y aprovechamiento en la lectura, el sentido de responsabilidad en sus compromisos académicos, la práctica de principios y valores ciudadanos, resolver problemas de la vida cotidiana, afrontar con honradez los dilemas éticos de su profesión, mantener el equilibrio socioemocional frente a situaciones imprevistas, aprender científicamente, capacidad para administrar, localizar, interpretar y reflexionar sobre información requerida y su contenido, entre otros, en los cuales el docente juega un rol fundamental, al desarrollar su actividad laboral con enfoque humanista y socialmente comprometido, aspectos que las máquinas por sí solas, jamás podrán hacer; lo que vuelve el quehacer docente como una actividad insustituible en los procesos de enseñanza y aprendizaje, frente a los avances logrados artificial, mecánica y tecnológicamente.

La adaptación a los cambios en la incertidumbre actual, en pro del desarrollo de la educación y la construcción de una nueva ciudadanía, requiere enfrentar desafíos y uno de ellos es el encausarse como reto en el rumbo determinado por el protagonismo que cobra el aprendizaje sobre la enseñanza. Los docentes de nivel superior en la actualidad, según distintos autores (Del Valle, 2015; Montes de Oca, 2007; Zabalza, 2002), tienen el reto de transitar del ejercicio de una docencia basada en la enseñanza, la recepción de conocimientos y el saber enciclopédico a otra basada en el aprendizaje y desarrollo de competencias que gira en torno al estudiante, en el cual los planteamientos didácticos

adoptados por diversos países del mundo en el marco de la Declaración de Bolonia se hacen acompañar de una serie de transformaciones en las estructuras de la educación superior que deben ser del conocimiento, comprensión e interpretación por parte de los docentes, en aras que las interrelacionarlos con el quehacer académico y que incentiven su motivación, identificándose con los esfuerzos orientados a la mejora de la calidad y la innovación educativa (Bozu y Canto, 2015; Rubio y Álvarez, 2011; MECD, 2003; Valverde, 2015).

Las IES a nivel mundial cuentan con plantas de docentes muy experimentados, ya sea por la sólida formación académica y años de trabajo en su especialidad disciplinar, en la docencia o investigación, así como por la experiencia adquirida por el paso de los años, lo cual puede ser aprovechado para la inducción y formación de los nuevos cuadros docentes o profesores nóveles talentos, sean a tiempo parcial o asociados, que constituyen, potencialmente, relevos generacionales para las plantas docentes de tiempo completo.

El ejercicio docente en las IES, requiere un saber profesional amplio, el cual señala que:

la cuestión del saber de los profesores no puede separarse de las otras dimensiones de la enseñanza ni del estudio del trabajo realizado a diario por los docentes profesionales [...], el saber de los maestros es el saber de ellos, y está relacionado con sus personas y sus identidades, con su experiencia de la vida y su historia profesional, con sus relaciones con los alumnos en el aula y con los demás actores [...] del centro, etc. Por eso, es necesario estudiarlo relacionándolo con esos elementos constitutivos del trabajo docente (Tardif, 2004, p. 10).

Tradicionalmente, el docente de educación superior desarrolla su saber profesional y aprende a enseñar por descubrimiento durante el quehacer laboral cotidiano o por la asesoría que le pueden brindar los colegas más experimentados. Al respecto se ha considerado que el aprendizaje profesional para guiar adecuadamente los procesos de aprendizaje, se desarrolla “ante todo, en el día a día de unas comunidades vivas de práctica” (Knigh, 2006, p. 124). Otros autores sostienen que un buen ejercicio docente, debe tener inmerso un saber pedagógico, didáctico, metodológico y hasta andragógico que contribuya

a la “comprensión del docente universitario como profesional de la educación; los sentidos y alcances del concepto de saber pedagógico y la importancia de la práctica docente universitaria como fuente de conocimiento pedagógico y de mejoramiento de las prácticas educativas” (Londoño-Orozco, 2011, p. 1,333), por lo que es conveniente que IES, en el marco de su autonomía y a través de sus sistemas de gestión de calidad, incluyan e implementen procesos de desarrollo profesional integrando capacitación, acompañamiento, diálogo, sistematización de experiencias, formación posgradual, investigación y reflexión sobre la propia práctica, de tal manera que todo ello lleve a que las IES desarrollen un papel más protagónico en materia de formación docente, ya que es una práctica muy comprometedor para las futuras generaciones. .

Es muy importante que las IES cuenten con cuerpos docentes y gestores administrativos formados integralmente con fuerte compromiso ético, que estén muy atentos a las diversas y aceleradas dinámicas de cambio que surgen en el devenir de la sociedad y que le exigen las IES una conexión más cercana con los problemas y la presentación de alternativas de solución para los mismos. Casalino (2005) y Robersi-Monaco (2003) sostienen, en el marco de las exigencias de la sociedad para la educación superior, las IES a la par de su autonomía, como potestad para tomar sus propias decisiones y como expresión de confianza que la comunidad en general les ha depositado, deben actuar con libertad y altos niveles de responsabilidad frente a la formación integral de los profesionales, la producción, custodia, difusión y aplicación del conocimiento, la investigación, la reflexión crítica de la realidad, así como la extensión y proyección social; todo esto solo es posible cuando está constituida por equipos de profesionales docentes y administrativos de alto nivel y cuenta con el apoyo de los diferentes estamentos sociales, específicamente los Gobiernos para la correcta y oportuna asignación presupuestaria, así como el establecimiento de normas generales de funcionamiento que no riñan con la autonomía y libertad de cátedra y el desarrollo del país.

Entre los retos de la educación superior en el mundo, se encuentra el del envejecimiento de las plantas de docentes, por ejemplo, Rodríguez, Urquidi y Mendoza (2009), en un estudio realizado en México, Universidad de Sonora, sobre la edad de su planta de docentes, encontraron que, el envejecimiento de la planta académica no

representaba un problema mayor, porque hay profesores que tienen menos de 25 años y otros que rebasan los 80 años, promedio 47.3, sin embargo, para el año 2017, un número considerable de profesores arribará a su sexta década de vida; sobre todo los de jornada completa. Un informe interno de la Universidad de Oviedo sitúa la media de edad del personal funcionario (catedráticos y titulares) en 53 años, la cota más alta de los últimos 40 años. En forma general se encuentra que en España, en las universidades públicas, los docentes menores de 35 años se han reducido del 21% al 14% en siete años, uno de cada 10 es mayor de 60. Según datos del Instituto Nacional de Estadística de España, en el año 2000 el porcentaje de docentes por encima de los 50 años era del 28%, en 2007 eran más de un tercio (el 36%). Los mayores de 60 han pasado de ser el 6.9% al 10.5%. Y por el lado contrario, los menores de 35 se han reducido del 21% al 14%. El 40% de los catedráticos de universidad supera los 60 años. Cuatro de cada diez catedráticos son sexagenarios, los del área de Humanidades son los más mayores. Según el centro europeo de estadística educativa Aunión (2008), en Italia más de la mitad de los profesores tiene más de 50 años.

Argumentan los expertos que la situación del envejecimiento de los docentes universitarios es preocupante, ya que están cerca de jubilarse y la reposición de sus plazas se hace cada día más difícil, debido a los recortes presupuestarios, además por otras razones de índole de productividad académica; no se trata de menospreciar el valor de la experiencia, advierten los expertos, sino de hacer una estructura más equilibrada. Al hacer referencia a la avanzada edad de los docentes en los recintos de las IES, se expone que:

La mayoría de docentes con avanzada edad, enseñan, pero pueden optar por no participar en actividades de desarrollo instructivo, educativo o profesional, a pesar de ir quedándose cada vez más anticuados a medida que con un cuerpo estudiantil más diverso, adopción de las nuevas tecnologías y la dificultad económica. Además, por lo general son ellos las personas que establecen las normas y aprueban programas y asignaturas, razón por la que deben comprometerse con el aprendizaje de los estudiantes y tener amplio conocimiento de las prácticas adecuadas de enseñanza, aprendizaje, evaluación y curriculares (Knigh, 2006, p. 97).

Conservar el 100% del salario, favorecido por los incentivos recibidos por antigüedad y desempeño docente, no dan señales de permanencia al retirarse, y las actuales condiciones para el retiro laboral conllevan pérdidas significativas en los ingresos que desalientan la jubilación, y al no ser obligatorio el retiro, se podrían esperar diversos efectos para la academia y la institución.

Al hacer referencia al rol de la IES, con sus cuerpos de profesores investigadores y gestores administrativos, así como a la incidencia de los Gobiernos y las empresas sobre la inversión y accionar para la investigación y el desarrollo, se encuentran marcadas diferencias entre los diferentes países y regiones del mundo, lo que podría explicar el porqué de las diferencias en los niveles y calidad de vida de la población entre los diversos Estados, al relacionar desarrollo científico y tecnológico, con productividad y avances en los niveles académicos de los países. A manera de ejemplo y considerando datos emitidos por la CEPAL (2010), se presentan en las tablas 2.1. Resumen comparativo de indicadores de inversión a la investigación más desarrollo en Iberoamérica y Europa; tabla 2.2. Profesores que hacen investigación; figura 2.1. Cantidad de artículos científicos publicados por IES iberoamericanas; figura 2.2. Atención a la investigación y desarrollo en los países iberoamericanos.

Tabla 2.1

*Resumen comparativo de indicadores de inversión a la investigación más desarrollo en Iberoamérica y Europa, 2006*

<b>Indicadores de la inversión en I+D</b>	<b>Iberoamérica</b>	<b>Europa</b>
Inversión en I+D (% del PIB)	.8%	1.84%
Inversión en I+D procedente de las empresas	42 %	55%
Inversión en I+D procedente del Gobierno	49%	33%
Inversión en I+D ejecutada por las empresas	47%	64%
Inversión en I+D ejecutada por el Gobierno	18%	13%
Inversión en I+D ejecutada por IES	35%	22%

Tabla 2.2

*Profesores que participan activamente en trabajos de investigación en algunos países de Iberoamérica, 2008*

<b>País</b>	<b>Personal docente</b>	<b>Investigadores a tiempo completo en enseñanza superior</b>	<b>Porcentaje de investigadores</b>
Argentina	176,810	16,825	10
Brasil	367,638	70,917	19
Chile	54,649	No disponible	No disponible
Colombia	88,337	4,964	6
España	144,091	58,813	41
Portugal	36,069	13,114	36
México	274,618	13,569	5
Venezuela	122,525	4,015	3

Fuente: UNESCO Institute for Statistics

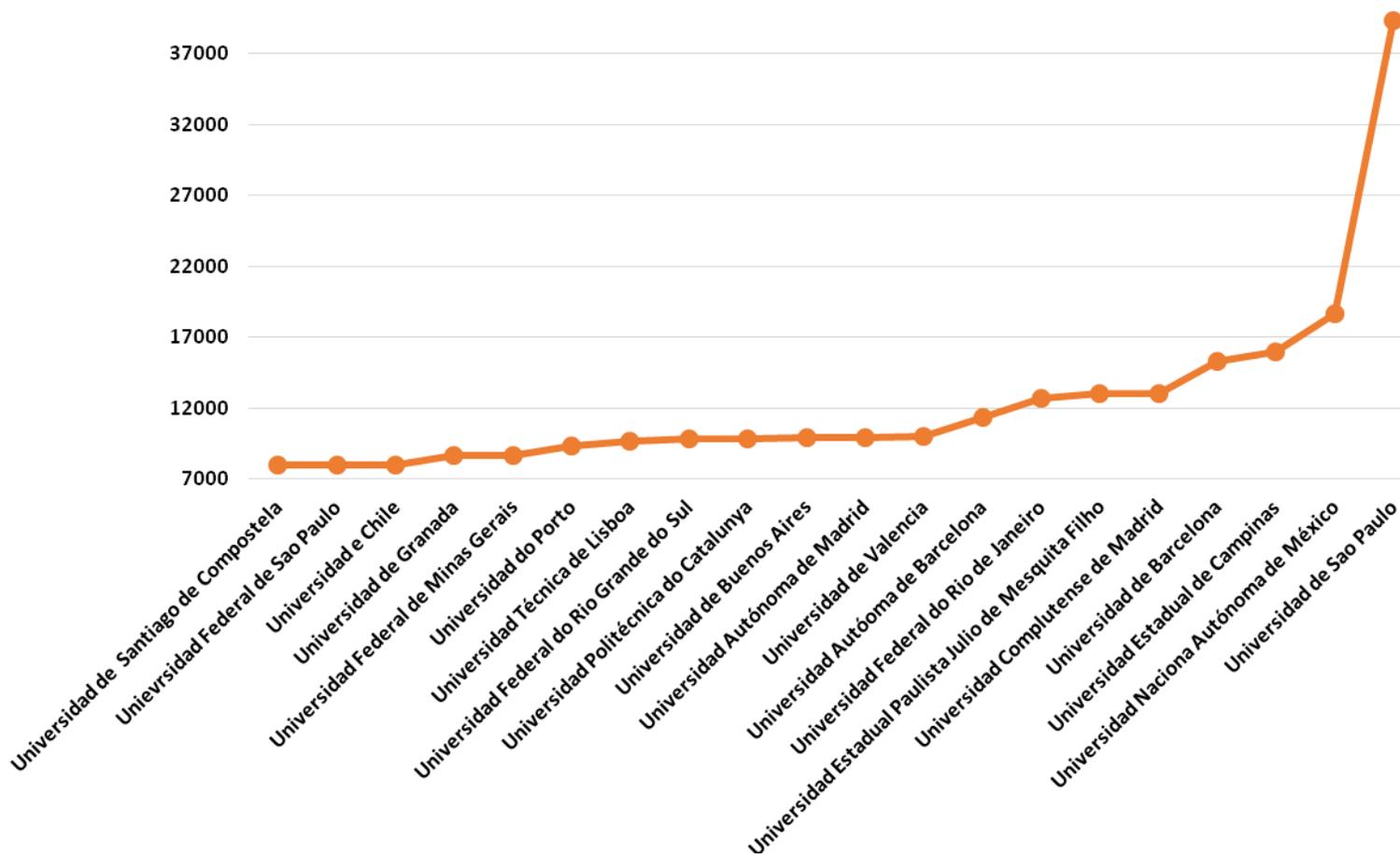


Figura 2.1. Cantidad de artículos científicos publicados por las 20 IES iberoamericanas más productivas en el campo de la investigación, periodo 2003-2008.

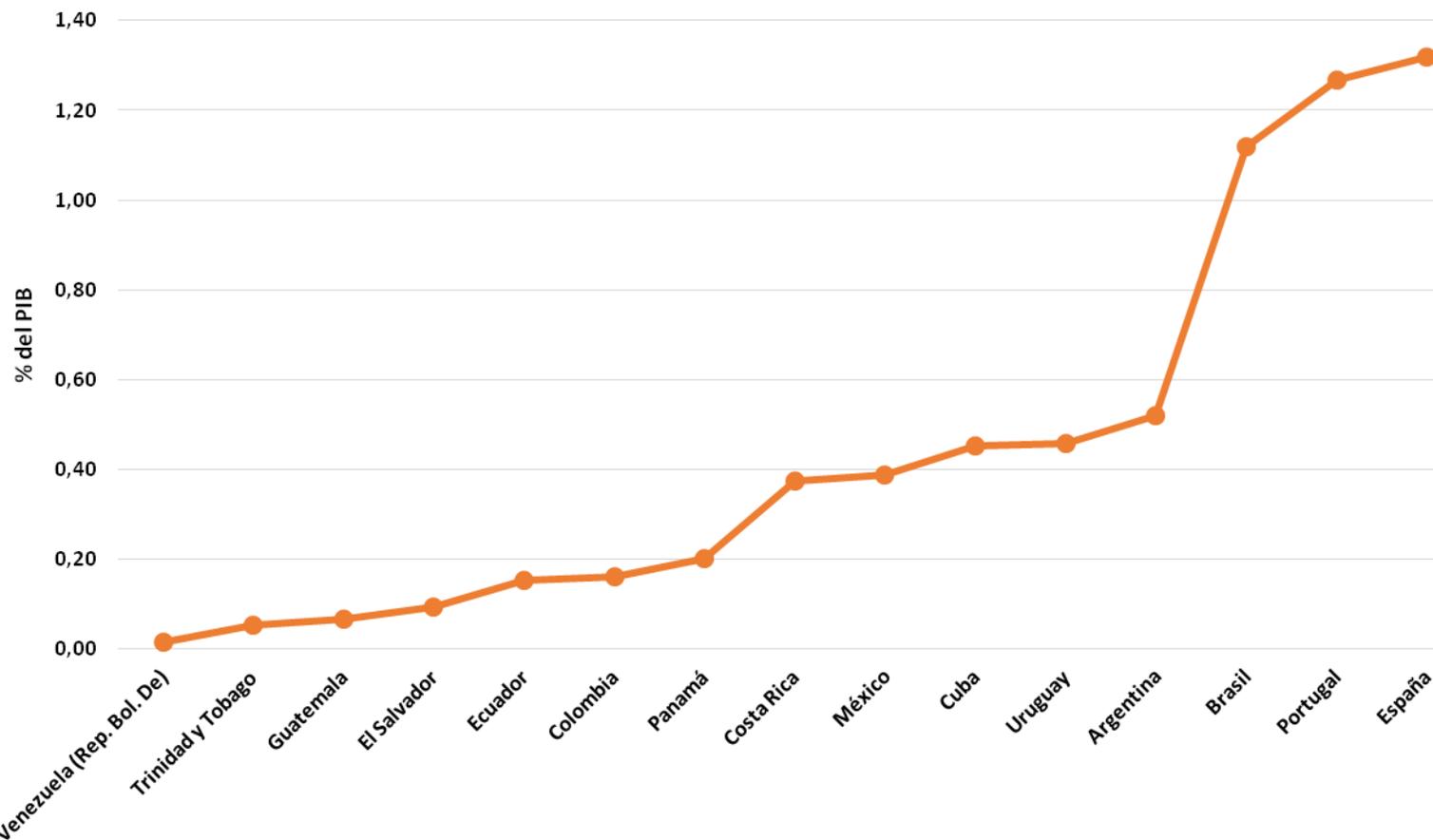


Figura 2.2. Atención a la investigación y desarrollo en los países iberoamericanos, 2007 (en porcentaje del PIB).

Grandes son los retos para Iberoamérica en cuanto a aspiraciones de desarrollo, desde la educación, y para enfrentarlos se requiere fuerte toma de consciencia de parte de docentes, investigadores, gobiernos, empresas, IES, para destinar porcentajes adecuados del PIB a la investigación, al desarrollo y la formación integral de los docentes. Al relacionar PIB e inversión al desarrollo, se encuentra que,

Iberoamérica alberga el 9.4% de la población mundial y produce el 10.8% del producto interior bruto (PIB) global. Sin embargo, la región representa solo el 4.8% del gasto total en investigación y desarrollo (I+D). En Iberoamérica, la intensidad del gasto en I+D es tan solo del .8% del PIB regional, lo que equivale a una tercera parte de la intensidad verificada en los países desarrollados y a un porcentaje ligeramente inferior a la mitad del 1.8% observado en la Unión Europea. (CEPAL, 2010, p. 207).

En virtud de lo anterior, es muy importante considerar lo que sostiene Senge (2005), cuando dice que en las instituciones se debe trabajar por convertirles en organizaciones abiertas al aprendizaje y la transformación, que les permitan innovar y desarrollar un trabajo con eficacia, eficiencia, pertinencia, equidad y funcionalidad, lo que es posible lograr si los miembros de la organización trabajan en equipo, con visión compartida, pensamiento sistémico, dominio personal y uso de modelos mentales que permitan la actualización de estructuras y esquemas mentales hacia el desarrollo sostenible. Las IES no están exentas de ser organizaciones, que al generar educación, requieran estar en constante renovación y apertura a los cambios y con fuerte convicción de transformación social endógena del país.



## **CAPÍTULO 3. FORMACIÓN DOCENTE**

El ejercicio de la docencia constituye una de las actividades sociales de gran impacto en los destinos de una Nación, ya que todas las personas que tienen la oportunidad de ser alfabetizadas, instruidas y formadas sistemáticamente, han tenido que pasar por las orientaciones del profesorado. A ello se debe la preocupación de la sociedad porque las personas que se dedican a esta profesión, reciban una formación inicial con estándares de alta calidad, así como estar actualizados con los avances de las ciencias y la tecnología. Ello representa un reto para las instituciones formadoras de docentes, los ministerios de educación, los gobiernos y los propios docentes, porque se necesita estar conscientes que vivir en esta sociedad dinámica desempeñándose en el ámbito educativo o tomando decisiones para la mejora de la calidad educativa, exige que se le ponga esmerada atención a los procesos de formación del profesorado. En la vida profesional del docente, la formación continua, permanente o aprendizaje a lo largo de la vida que responda a sus necesidades e intereses de desarrollo profesional, debe ser un proceso imposible de evadir, para contribuir de mejor manera al desarrollo educativo de las comunidades y por ende, contribuir con garantías de éxito al desarrollo económico, cultural y social de la Nación.

### **3.1. Formación docente en diferentes países**

La formación inicial y permanente de los docentes, son pilares irremplazable para alcanzar una mejora profunda y sistémica de la educación, la que impacta en la mejora de los ingresos de las personas, favoreciendo el desarrollo humano (Ávalos, 2009; Carmona, 2008; Cuéllar-Marchelli, 2015; Darling-Hammond, 2006; Guzmán, 2013; Mezzadra, Veleda y Sánchez, 2014; Terigi, 2009).

La complejidad que conllevan los procesos de enseñanza y aprendizaje, hacen necesario que los docentes durante su proceso de formación inicial y en servicio, desarrollen las competencias necesarias para realizar su práctica profesional, movilizándolo su saber hacia el hacer, acerca de las teorías pedagógicas, las metodologías, la cultura en general, los contenidos curriculares, los contextos e identidades socioculturales, la

relación y comunicación eficaz con la comunidad educativa, atención a la diversidad, así como otras competencias señaladas por Perrenoud (2004), Zabalza (2007), Pérez (2008), Beneitone et al. (2007).

De acuerdo con la dinámica social que presentan, en la actualidad, las comunidades educativas y las exigencias hacia los docentes por la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, Brunner y Elacqua (2015), declaran que investigadores educacionales alrededor del mundo han buscado desentrañar los factores que explican los resultados escolares, medidos por el logro de aprendizaje de los estudiantes y señalan que existe amplio consenso en que además de la labor del profesor y la efectividad de la escuela, tiene poder explicativo, el entorno familiar del estudiantado y la calidad de la comunidad donde residen. Ello motiva a la búsqueda de factores que desde los centros educativos, las aulas de clases, las instituciones formadoras de docentes, las empresas con responsabilidad social y el sistema educativo en general, ayuden a compensar educativamente las desigualdades surgidas por los entornos de origen del estudiante. Ello conlleva apoyar a los docentes en el desarrollo y fortalecimiento de sus competencias, durante sus procesos de formación inicial y continua, para lo cual se vuelve necesario reflexionar sobre aspectos referidos a las instituciones responsables de la formación del profesorado y sus formadores, el curriculum y los procesos de formación inicial, la colocación de graduados e inserción de profesores noveles, la formación continua, la evaluación de desempeño, los incentivos y de ser posible pensar en procesos de recertificación, entre otros.

PREAL (2007) presenta evidencias acerca de que es la calidad y no la cantidad de la educación, la que favorece el crecimiento económico de un país; razón por la que reviste importancia apostarle a la calidad y comprobar por diferentes medios el nivel alcanzado; uno de ellos lo constituyen las pruebas de rendimiento o de logros académicos realizados a nivel local, nacional, regional y global. Al observar a nivel mundial los resultados de las pruebas internacionales de rendimiento académico de los estudiantes, durante la primera década del presente siglo, se encuentra que los mejores resultados corresponden a países que tienen exigencias altas para selección y formación de sus docentes (tabla 3.1), teniendo así la oportunidad de contar con plantillas docentes de alta calidad humana y profesional e impactar en la mejora de los aprendizajes, la calidad de sus sistemas educativos y por ende

en su desarrollo socioeconómico y cultural. Al relacionar gasto por estudiante versus resultados en pruebas de rendimiento académico, Hanushek y Wößmann, (2007) exponen que el nivel de gasto, no determina el nivel de los resultados de los países (ver figura 3.1.).

Tabla 3.1

*Clasificación de los países según puntajes obtenidos en pruebas internacionales de rendimiento académico, periodo 2000-2010*

Puntajes	<b>Países con los mejores resultados en pruebas mundiales de rendimiento académico (orden descendente).</b>	
500	1. Finlandia	11. Holanda
	2. República de Corea	12. Irlanda
	3. Taiwán	13. Liechtenstein
	4. Japón	14. Suiza
	5. Hong Kong	15. Nueva Zelanda
	6. Estonia	16. Reino Unido
	7. Singapur	17. Bélgica
	8. Macao-China	18. Austria
	9. Canadá	19. República Checa
	10. Australia	
450	20. Lituania	32. Francia
	21. Hungría	33. Noruega
	22. Estados Unidos	34. Fed. de Rusia
	23. Islandia	35. Eslovenia
	24. Alemania	36. Grecia
	25. Dinamarca	37. Bulgaria
	26. República Eslovaca	38. Rumania
	27. Malasia	39. Portugal
	28. Latvia	40. Moldavia
	29. Polonia	41. Luxemburgo
30. España	43. Israel	
31. Italia	44. Chipre	
400	45. Armenia	52. Colombia
	46. Serbia	53. Irán
	47. Jordania	54. Bahrein
	48. Turquía	55. Argentina

	49. Uruguay	56. Palestina
	50. Tailandia	57. México
	51. Macedonia	58. Egipto
	59. Chile	66. Albania
	60. Líbano	67. Filipinas
350	62. Kuwait	68. Arabia Saudita
	63. Indonesia	69. Marruecos
	64. Brasil	70. Botswana
	65. Túnez	71. Belice (342)

---

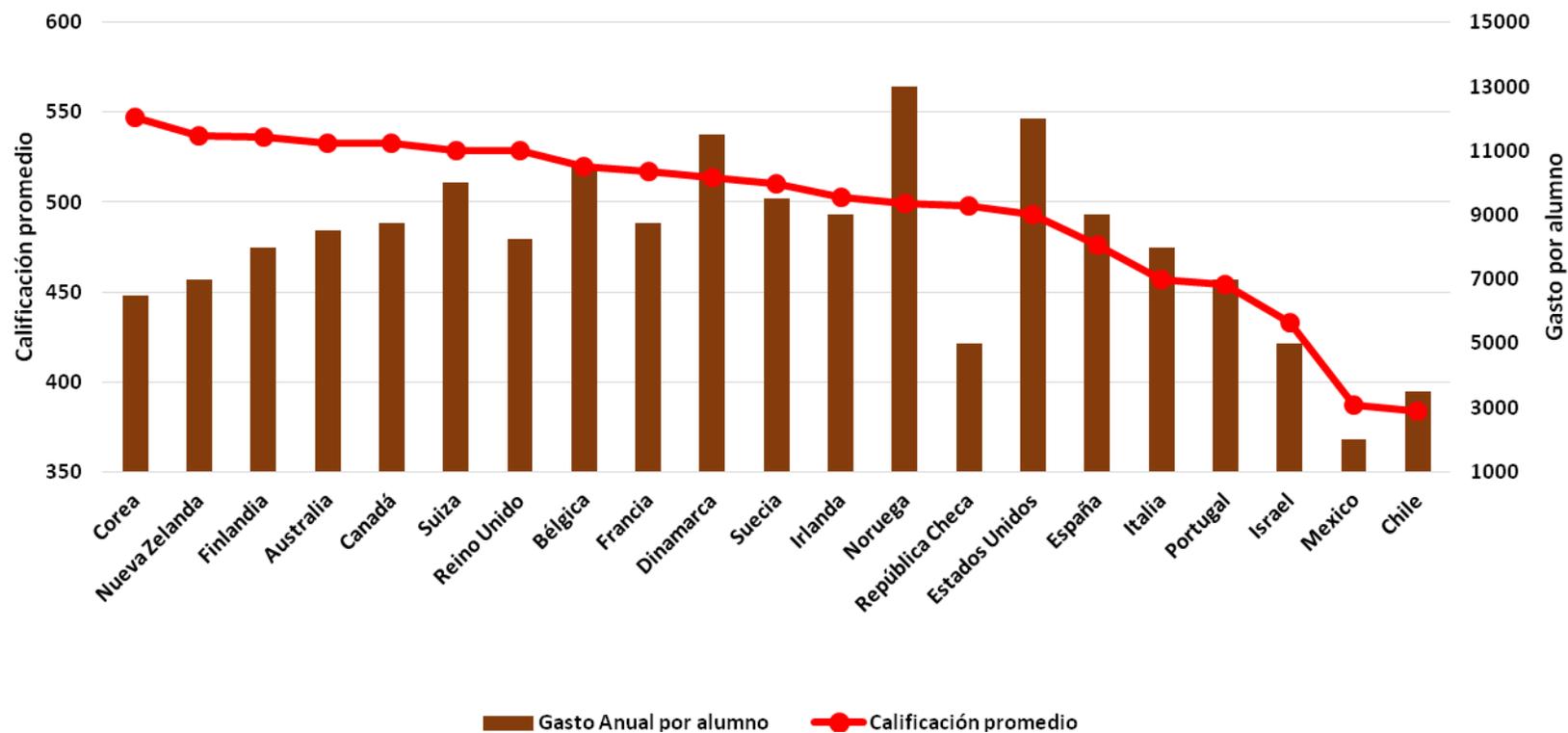


Figura 3.1. Calidad y Costo de la Educación, países de la OCDE considerando resultados PISA 2013.

Fuente: OCDE, PISA Informe 2013.

El ejercicio de la docencia reviste niveles complejidad, como la educación misma, y durante su desarrollo recibe la incidencia de diferentes factores que determinan su construcción y mejora, para lo cual, según Vaillant (2012), confluyen tres elementos, 1- la existencia de condiciones laborales adecuadas, 2- formación inicial y continua de calidad, y 3- una gestión y evaluación que fortalece la capacidad de los docentes en su práctica. De acuerdo a gran parte de la bibliografía mundial sobre formación del profesorado y ejercicio profesional docente, se encuentra que en los países en vías de desarrollo, dichos elementos requieren se les brinde mayor atención para fortalecerlos e impactar en la mejora de la calidad de su educación. Así mismo se encuentra que los países desarrollados con los mejores sistemas educativos del mundo, hacen sus mejores esfuerzos y enfocan su atención en los tres elementos mencionados, con la finalidad de mantener mejorar continuamente y niveles de su educación. Al respecto, en el informe McKinsey, señala aspectos en común de los sistemas con alto desempeño, indicando que:

Trascienden los contextos culturales y sociopolíticos, tales como conseguir a las personas más aptas para ejercer la docencia, desarrollarlas hasta convertirlas en instructores eficientes y poner en práctica mecanismos de apoyo dirigido para garantizar que todos los niños pueden aprovechar los beneficios de una instrucción de alta calidad, el informe permite a los encargados de formular las políticas conocer las características de sistemas exitosos sin necesidad de copiarlos por completo (PREAL, 2008, p. 5).

Las características de sistemas educativos de diferentes países, ya sea tanto de desarrollados como en vías de desarrollo, han sido analizadas en múltiples trabajos (Alliaud, 2014; Ávalos, 2011; Bitar, 2011; Comisión Europea, EACEA y Eurydice, 2013; Guzmán, 2013; Hirmas y Cortés, 2014; Ingersoll, 2011; Kim, 2006; Mourshed, Chijioke y Barber, 2012; Niemi, 2013; OEI, 2012; PREAL, 2008; Robalino y Körner, 2007; Serrano, 2006; Vaillant, 2006; Zeichner, Fries y Cochran-Smith, 2006). Así, los sistemas con más alto desempeño seleccionan a los mejores estudiantes para que ingresen a las carreras de pedagogía. Así mismo reclutan sus docentes en el primer tercio de cada promoción de

graduados de sus sistemas educativos: el primer 5% en Corea del Sur, el 10% superior en Finlandia y el 30% superior en Singapur y Hong Kong. De manera similar, en Estados Unidos los programas de sistemas de rápido avance, como los de *Boston Teacher Residency*, *New York Teaching Fellows* y *Chicago Teaching Fellows*, apuntan a los graduados de las principales universidades. A la inversa, los sistemas educativos con bajos desempeños rara vez atraen a la docencia a las personas adecuadas, los procesos de selección para el ingreso a la carrera de pedagogía son débiles.

Con base en la bibliografía de los autores antes indicados, se describen a continuación y en forma sucinta, las características de la formación docente que conlleva una duración que oscila entre tres a cinco años en la mayoría de los sistemas educativos del mundo, aunque hay algunas excepciones:

### **1- Singapur**

Todas las directrices en materia de currículo único nacional respaldado en investigaciones educativas, selección y formación del profesorado, emanan del Instituto Nacional de Educación (INE), el cual está articulado con las escuelas de pedagogía para brindar una preparación homogénea que permita facilitar la definición, modificación, actualización y regulación del contenido pedagógico. El INE tiene su propio Centro de Investigación en Pedagogía y Práctica. La selección de los estudiantes tiene a la base la excelencia académica, determinada por las calificaciones de bachillerato que lo coloquen en el 30% superior de su promoción, el puntaje de la prueba de ingreso a la universidad y el puntaje en el examen de ingreso a la carrera docente; además los aspirantes participan en entrevistas realizadas por expertos. Al ser seleccionado el estudiante recibe una beca total durante toda la carrera. La duración de los estudios es de dos años para ser profesor de primaria con diploma o título de técnico y cinco años para ser profesor de secundaria con título a nivel de licenciatura.

### **2- Finlandia**

Tiene un currículo único nacional. La formación docente la realizan 13 universidades, cinco de ellas exclusivamente pedagógicas. Ingresar a la carrera de

profesorado requiere mérito académico en el examen de admisión a las universidades, más las calificaciones de bachillerato que lo deben colocar en el 20% superior de la promoción. Así mismo participa en un examen escrito que es común para las 13 universidades. Tiene que simular una práctica pedagógica habitual que busca evaluar las habilidades de interacción y comunicación y presentan una entrevista para validar actitudes y compromiso con la enseñanza. En el año 2010, uno de cada diez bachilleres pudo ingresar. El gobierno financia toda la formación de los docentes y les brinda apoyo monetario mensual. La duración de los estudios para ser profesor en Finlandia es de cinco años con título a nivel de licenciatura. Una plaza docente se obtiene por selección libre de los centros educativos.

### **3- Canadá, provincia de Ontario**

Ontario es la provincia de Canadá con los mejores desempeños. Ingresan a las carreras de profesorado los bachilleres cuyos resultados en el examen de admisión a la universidad, los coloca en el tercio superior; además de obtener excelentes resultados en una entrevista. El gobierno les subsidia el 60% de cada año de formación en una de las trece universidades que sirven los programas de estudio comunes, lo que facilita la homogeneidad en la formación, la supervisión y el control de calidad. Los candidatos de otras profesiones interesados en ingresar a la docencia deben completar el programa de un año de formación docente como requisito para el ingreso.

### **4- Corea del Sur**

La formación docente para educación primaria es subsidiada por el gobierno y se realiza en doce universidades nacionales, utilizando un currículo que se actualiza cada 5 o 10 años. Existe un Sistema de Acreditación de Calidad de Programas en Educación, quien evalúa y califica a todas las instituciones de formación de maestros cada tres y cinco años. Ingresa a un programa de formación docente solamente el 5% de postulantes con los puntajes más altos del examen de admisión a la educación superior.

Los profesores de secundaria se forman a través de diferentes rutas, como las facultades de enseñanza, los cursos de formación de profesores en las universidades generales, y las facultades de educación para licenciados. Las facultades de enseñanza,

nacionales y privadas, están dedicadas a la formación de profesores, mientras que los cursos de formación de profesores en las universidades generales otorgan certificados de enseñanza a aquellos que terminan el curso de formación. Las facultades de educación para licenciados ofrecen un programa de dos años a través de los cuales los licenciados de las universidades generales completan un curso de formación y reciben el certificado de enseñanza. Los certificados nacionales de enseñanza otorgados son idénticos, sin tener en cuenta la vía de formación seguida. La duración de los estudios para ser profesor es de cuatro años con título a nivel de licenciatura.

#### **4- Hong Kong**

Los docentes pueden ingresar al campo laboral con el equivalente a un diploma o título técnico con una duración de dos años. Al igual que en China, la formación exigida a los docentes de la educación primaria es inferior a la requerida a los docentes de la educación secundaria. Ambos sistemas tiene iniciativas de elevar el nivel de los docentes de primaria al de secundaria quienes deben tener una licenciatura con una duración de cuatro años.

#### **5- Tailandia**

La formación docente tiene una duración de cinco años, tanto para el nivel de educación primaria o secundaria.

#### **6- Japón**

La formación docente tiene una duración de cuatro años, ya sea para el nivel de educación primaria o secundaria. En los países que exigen el nivel de licenciatura de cuatro años, generalmente requieren que posteriormente se realicen los estudios conducentes a la formación y acreditación profesional de un año de duración. Además exigen que los candidatos hayan obtenido un certificado o un título emitido por el gobierno, que indique que el candidato ha completado la formación y capacitación profesional requeridas. Es interesante observar que, en todos los sistemas, el título o acreditación profesional

contempla la formación tanto en la asignatura como en la pedagogía, es decir, experticia en el “qué” y en el “cómo” de la enseñanza. Una plaza docente se obtiene por oposición.

## **7- España**

En España, el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes es el encargado de implementar las políticas que emanan de la legislación educativa referente a la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales para el ejercicio de la docencia en el Estado español. Las directrices oficiales comunes se encuentran en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, publicado en el Boletín Oficial del Estado (BOE) N° 312, de 29 de diciembre de 2007. A excepción de las disposiciones para la formación del Técnico en Educación Infantil, que se encuentran en el BOE N° 55 de fecha 5 de marzo de 2009.

La formación inicial de los docentes se desarrolla en IES y se encamina a formar profesores para los niveles, previos a educación superior, del sistema educativo español, de la siguiente forma:

Educación Infantil, referida a la atención al desarrollo y educación de niños desde 0 a 6 años de edad, regulado mediante la Orden ESD/4066/2008, del 3 de noviembre, para el técnico de Educación Infantil, que es un Ciclo Formativo de Grado Superior, con una carga horaria de 2,000 horas, duración 2 años. El maestro de Educación Infantil, carga académica de 240 créditos europeos, se regula mediante la Orden ECI/3854/2007, del 27 de diciembre, que establece los requisitos para los títulos universitarios oficiales de maestro en Educación Infantil.

Educación Primaria, atención a la educación niños desde 6 a 12 años de edad, es regulada a través de la Orden ECI/3857/2007, del 27 de diciembre. Los estudios comprenden una carga académica de 240 créditos europeos.

Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, se regula mediante la Orden ECI/3858/2007, del 27 de diciembre. En todas ellas, salvo la de técnico de Educación Infantil, los decretos determinan unos contenidos mínimos que los centros universitarios que impartan esta formación deberán completar y ampliar hasta alcanzar los niveles adecuados. Para ejercer la docencia en este nivel educativo se requiere título de Máster con una carga académica de 60 créditos

Europeos. El ingreso a estudiar el Máster para acceder a la docencia, requiere que el profesional tenga dominio de una lengua extranjera en el nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

La obtención de una plaza docente es por oposición.

## **8. Francia**

La última actualización del marco legal para la formación de docentes, entró en vigencia el 10 de julio de 2013. Es el Ministerio de la Educación Nacional quien dirige la educación preuniversitaria y la universitaria la dirige el Ministerio de Educación Superior y de la Investigación. La formación de docentes responde a la estructura organizativa de los niveles educativos, así: preprimaria que propiamente empieza a los 2 años edad y se extiende hasta los 6, en las llamadas escuelas maternas; la primaria o escuela elemental, comprende cinco años y atiende niños desde los 6 a los 11 años de edad; la secundaria básica o colegio, atiende a los estudiantes desde los 11 hasta los 15 años de edad y la secundaria superior o liceo, se puede realizar en dos vías, así: la profesional, que puede empezar en realidad a los 14 años, y la de bachillerato, que se alarga entre los 15 y los 18 años de edad.

La formación inicial para todos los niveles educativos corresponde al grado de máster universitario, con cinco años de formación después del bachillerato. El máster es de dos años, pero tiene a la base una formación previa de tres, que corresponde a la license en alguna de las disciplinas que se imparten en la educación formal.

La obtención de una plaza docente es por oposición.

## **9- Inglaterra**

La formación inicial docente responde a la estructura organizativa del sistema educativo, el cual presente los niveles de educación preprimaria que se extiende en todos hasta los 5 años de edad. Educación primaria atiende estudiantes de 5 a 11 años de edad. La secundaria básica se extiende de los 11 a los 16. La secundaria superior alcanza hasta los 18 años, con una diversidad importante de oferta en instituciones distintas.

La formación del profesorado es dominada por el Estado, más que por las instituciones de educación superior. Las instituciones de educación superior que desean ofrecer programas de formación inicial deben asociarse con centros educativos para organizarla. Para ingresar a la formación inicial docente, el bachiller deberá someterse a un proceso de selección que conlleva examen en los campos de Matemática e Inglés y los que desean laborar con niños cuyas edades son de 3 a 11 años, también deben examinarse en el área de Ciencias, debiendo alcanzar por lo menos una calificación de “C” en una escala que comprende A, B, C, D, E, F y G. Además, deberán obtener un resultado satisfactorio en una prueba de competencias docentes.

La obtención de una plaza docente es por selección libre de la organización local que requiere el servicio.

## **10- Estados Unidos**

Todos los docentes deben tener el nivel académico de licenciatura de cuatro años de duración, además deberá estudiar un año más que se le llama “programa de quinto año” que conduce a la obtención de un certificado docente. Desde el 2002, la ley federal garantiza que todos los estudiantes de la educación primaria y secundaria reciban la enseñanza por parte de profesionales docentes que tienen una licenciatura, un certificado o título docente regular o superior aprobado por el Estado y que son competentes en cada una de las asignaturas académicas que enseñan. Una plaza se obtiene por concurso.

## **11- Argentina**

Es el Estado Nacional que establece las normas para el desarrollo de la formación docente, la cual responde a los niveles educativos de enseñanza previos a la Educación superior: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria. La formación docente se imparte en institutos de educación superior y en universidades públicas y privados. La duración de la carrera para los distintos niveles es de 4 años. La obtención de una plaza docente es por concurso.

## **12- Brasil**

Es el Estado quien define la estructura del sistema educativo brasileño, organiza los niveles educativos previos a educación superior en infantil, primaria y secundaria. La formación docente se desarrolla en el nivel de educación superior.

La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, en sus artículos 62 y 63, fija la formación docente en el nivel superior, en curso de licenciatura, a desarrollarse en las universidades y en los institutos superiores de educación. Tanto las unas como los otros pueden ofrecer:

- El curso normal superior destinado a la formación de docentes para la educación infantil y las primeras series de la enseñanza fundamental. También cursos para profesionales de educación básica.
- Programas de formación pedagógica para aquellos que posean diplomas de educación superior y que quieran dedicarse a la docencia.
- Programas de educación continua para los profesionales de la educación de los diversos niveles.

(OEI; s/f, p. 3).

La obtención de una plaza docente es por concurso.

## **13- Paraguay**

La estructura organizativa del sistema educativo presenta tres niveles, así: El primer nivel está conformado por la educación inicial para atender niños de 0 a 5 años y la educación escolar básica para atender niños desde 5 a 14 años de edad. El segundo nivel comprende la educación media conformada por el bachillerato o la formación profesional y se imparte en tres años. El tercer nivel, corresponde a la educación superior, la formación inicial docente se realiza en este nivel y exige los siguientes requisitos de admisión: Título de bachiller, haber aprobado el examen de ingreso que consiste en pruebas de conocimiento de matemática, comunicación y estudios sociales, pruebas psicológicas. La carrera dura 4 años. Una plaza docente se obtiene por oposición.

## **14- Uruguay**

El Sistema Nacional de Educación está conformado por los cuatro niveles de educación: *(I) inicial, (II) primario, (III) medio básico y superior, y (IV) terciario*. La formación docente se incluye en el nivel terciario de educación superior. La formación de maestros y profesores se ubica aún en el nivel superior, pero no en instituciones universitarias, a excepción de un par de privadas recientemente habilitadas para dictar carreras docentes.

La duración de los planes de formación docente es variable, el de educación inicial conlleva tres años, para educación común hay planes de tres y cuatro años, para educación física, enseñanza media y especialidades técnicas es de cuatro años, los de ayudante adscrito es de dos años y el de ayudante preparado de biología, física y química de dos años y medio. Desde 1985 los planes de formación docente de las tres modalidades: maestro de primaria, profesor de enseñanza media y maestro técnico de enseñanza técnico- profesional, constan de: Un tronco común idéntico, constituido por las asignaturas del área pedagógica; las asignaturas específicas de cada formación y las prácticas docentes en el nivel para el cual se forman. Una plaza docente se obtiene por oposición.

## **15- Chile**

La formación inicial docente es de nivel terciario y está a cargo de las universidades e institutos profesionales. Para ejercer la docencia se requiere poseer el grado académico de licenciado.

Las instituciones que ofertan al formación docente, pueden estar, o no, agrupadas en el Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH). Durante los años 2007, 2008 y 2009, se observó que los aspirantes a ingresar a carreras de pedagogía, obtuvieron puntajes de entre 480 y 490, en las universidades pertenecientes CRUCH, en el resto de las universidades los aspirantes tenían puntajes de entre 550 y 560. El ingreso de aspirantes es abierto y solo exige su título de bachiller y rendir la Prueba de Selección Universitaria (PSU). La exigencia de requisitos de ingreso a las carreras de pedagogía depende la institución que los recibió; Toro (2015) expone que, actualmente, del total de estudiantes, actualmente el 24% (4,664) ingresó sin PSU, el 23% (4,469) ingresó con menos de 500

puntos y el 53% (10,229) ingresó con más de 500 puntos. En la actualidad se otorga una beca de formación docente para los estudiantes que hayan obtenido un promedio mayor a seis en la educación media (sobre un máximo de siete) y más de 600 puntos en la PSU (sobre un máximo de 850).

Una plaza docente se obtiene por concurso.

Actualmente está en marcha el proyecto de una nueva Ley de Carrera Docente, que entre algunos de sus ejes, propone fortalecer la formación y colocar requisitos de ingreso, establecer mentorías, certificación docente y evaluación de desempeño docente.

## **16- Colombia**

La formación docente se realiza de acuerdo con lo establecido en el Decreto Ley 1278 de 2002 sobre los profesionales de la educación. Se puede desarrollar mediante programas de formación complementaria ofrecida por las Escuelas Normales Superiores (ENS) y a través de programas de Licenciatura o programas de pedagogía para profesionales no licenciados, ofertadas por las facultades de educación o universidades.

Cada institución establece sus procesos y criterios de selección para sus candidatos, pudiendo aplicarles pruebas pedagógicas, pruebas psicotécnicas, específicas disciplinares y entrevistas. Para ofertar programas de formación docente, las instituciones deben cumplir con un proceso de verificación de condiciones de calidad, liderado por el Viceministerio de Educación Superior con el apoyo de la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES) y el Sistema Nacional de Acreditación del Consejo Nacional de Acreditación (CNA).

Una plaza docente se obtiene por concurso.

## **17-México**

El ingreso a las instituciones formadoras de docentes está regulado por la Subsecretaría de Educación Superior, aunque, de acuerdo con lo señalado por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales en Educación (DGESPE), se trata de normas generales que pueden ser modificadas en cada entidad federativa formadora de docentes.

La formación docente está bajo la responsabilidad de 484 Escuelas Normales Superiores (210 privadas y 274 públicas) y Universidades, principalmente la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que tiene 208 subsedes académicas en el país. Para poder ingresar a la formación docente, los aspirantes deben ser bachilleres y rendir un examen de selección, cuya nota de admisión varía de un establecimiento a otro. El promedio notas de bachillerato exigido en el ciclo escolar 2010-2011, el más bajo fue el solicitado en Michoacán (6.0), y el más alto en Colima (8.5), en una escala de 0 a 10. Los estudios son a nivel de licenciatura y tienen una duración de cuatro años. Las titulaciones docentes responden a los niveles educativos del sistema, identificados como preescolar, primaria y secundaria. Por lo general las Normales forman docentes para educación preescolar y primaria. Las universidades forman para todos los niveles. La formación docente para educación media es escasa debido a que la mayor parte de los docentes de bachillerato se forme en carreras diversas que carecen de contenidos pedagógicos, lo que conlleva a que esta preparación deba proporcionarse mediante esquemas de inducción y de formación continua por parte de los subsistemas de este nivel educativo.

## **18- Cuba**

La formación inicial docente es responsabilidad del Estado y constituye un subsistema del Sistema Nacional de Educación (SNE) dirigido por el Ministerio de Educación (MINED). Las universidades formadoras de docentes se denominan oficialmente Institutos Superiores Pedagógicos (ISP) y están adscritas al MINED, que es el que dicta las disposiciones específicas sobre la política de formación docente y el que rige administrativamente su funcionamiento, aunque desde el punto de vista metodológico se rigen por las reglamentaciones y disposiciones válidas para toda la educación superior, que son dictadas por el Ministerio de Educación Superior (MES), órgano rector al que se subordinan todas las instituciones universitarias del país, con independencia del organismo al cual estén adscritas.

Los ISP forman docentes para los niveles de educación preescolar, básica y media, a través de una carrera de cinco años de duración que permite alcanzar el grado de

Licenciado en Educación con énfasis en la respectiva especialidad curricular seleccionada por el estudiante según su preferencia.

Para ingresar a la formación docente, todos los estudiantes procedentes de bachillerato, pertenezcan o no a los Institutos Preuniversitarios Vocacionales de Ciencias Pedagógicas (IPVCP), participan en un proceso de selección que toma en cuenta los intereses, los resultados docentes, las pruebas de aptitud y una valoración integral avalada por sus propios compañeros, que garantice que los aspirantes reúnen las condiciones para ser educadores, teniendo como único requisito docente aprobar sus estudios de preuniversitario.

En el caso de las carreras técnicas, el ingreso tiene como fuente los egresados de las especialidades técnicas de nivel medio superior, que pueden acceder tanto por la vía de cursos de habilitación o de otros paralelos a la culminación de su nivel medio que se organizan por los ISP, y con los mismos criterios de selección que en el caso de los bachilleres.

Los egresados del nivel medio superior que prestan el servicio militar activo y que están interesados en acceder a la educación superior, en cuyo caso se les exime del último año del servicio, y en su lugar efectúan una nivelación que les permite entrar directamente a los ISP, al igual que a otras universidades. A los cursos para trabajadores docentes tienen acceso directo todos los que posean titulación media superior, que no hayan alcanzado el nivel universitario y que se encuentren en ejercicio en un centro educacional del país, sin tener que realizar pruebas de ingreso o concursos de oposición, abarcando la matrícula a la totalidad de los aspirantes por ser de interés prioritario del Estado su superación y su titulación en el nivel superior.

## **19- Centroamérica y República Dominicana**

Por la alta importancia del rol social de la profesión docente en el desarrollo de los países, requiere que se le brinde a la formación docente inicial y continua, especial atención desde los aspectos técnicos hasta el acompañamiento financiero justo que con óptimo aprovechamiento, permita impulsar diversas actividades en favor de su desarrollo.

Actualmente, en la región centroamericana todos los países hacen sus mejores esfuerzos por elevar la calidad de la formación docente, ya que la experiencia, el sentido lógico, la bibliografía mundial sobre desempeño docente, el avance socioeconómico de los países desarrollados que tiene a la base altos niveles educativos de la población, constituyen el mejor marco de referencias para comprender el valor incalculable de la formación de profesorado para afrontar con garantías de éxito los retos y desafíos que tiene el aspirar a una educación de calidad para todos, que impacte positivamente en la mejora observable de los niveles de calidad de vida de la población desde la educación.

El avance en la introducción de requerimientos que fortalezcan la formación docente inicial, se puede observar así: 1- actualización de los planes y programas de estudio con base en consulta pública a especialistas de diferentes sectores de la sociedad, 2- colocación de la formación en el nivel terciario para educación inicial, CINE 1, CINE 2 y CINE 3, 3- creación de marcos regulatorios para ordenar el funcionamiento de la formación en cuanto a selección de aspirantes, responsabilidad en el desarrollo de procesos de formación con formadores competentes, supervisión de las prácticas docentes, cumplimiento de todos los requisitos de egreso, 4- diseño de políticas basadas en procesos de investigación educativa, 5- procesos de articulación entre la formación inicial, la continua y el accionar en los centros educativos, 6- monitoreo de la práctica docente del futuro docente, en forma coordinada entre la institución formadora de docentes, Ministerios de Educación y personal docente y administrativo que los recibe en los centros educativos que apoyan la práctica, 7- desarrollar la formación docente en instituciones previamente seleccionadas, 8- apertura para homogeneizar requerimientos básicos de formación a nivel nacional e internacional, 9- contribuir en procesos de movilidad académica de estudiantes de profesorado a nivel nacional e internacional, 10- apoyo a la investigación sobre procesos de formación docente, entre otros.

En la tabla 3.2 se describen las características principales de la formación docente en los sistemas educativos de Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica, Panamá y República Dominicana.

Tabla 3.2

*Características de los procesos de formación inicial docente en los países de Centroamérica y República Dominicana, 2015*

País	Duración de los estudios en años			Selección de aspirantes	Nivel educativo	Tipo de instituciones formadoras	Prueba estandarizada para egresar
	Inicial	Primaria	Secundaria				
Guatemala*	3	3	4	No	Secundaria y Superior	Escuelas Normales y Universidades	No
Honduras*	3	3	4	Sí	Secundaria y Superior	Escuelas Normales y Universidades	No
El Salvador	3	3	3	Sí	Superior	Universidades e Institutos Especializados	Sí
Nicaragua*	3	3	5	No	Secundaria y Superior	Escuelas Normales y Universidades	No
Costa Rica	3	3	5	Sí	Superior	Universidades	No
Panamá	4	4	4	Sí	Superior	Escuela Normal Superior y Universidades	No

República Dominicana	4	4	4	Sí	Superior	Universidades	Dato no disponible
----------------------	---	---	---	----	----------	---------------	--------------------

---

\*Nicaragua, Honduras y Guatemala, actualmente están en procesos de trasladar toda la formación docente al nivel superior.

### **3.2. Antecedentes de la formación docente en El Salvador**

El presente apartado contiene información referente a los procesos de formación docente en El Salvador, describiendo en forma general sus antecedentes, características y situación actual.

Debido a la carencia de información amplia y sistematizada respecto a este punto del trabajo, fue necesario recurrir a la búsqueda de conocimiento contextualizado, para contar con soporte teórico (teorías, modelos, experiencias, datos representativos, entre otros), que permitiera establecer una conexión suficiente sobre lo que se quería saber.

Este apartado contiene las ideas y reflexiones expresadas por profesionales con amplia experiencia en la formación de docentes en El Salvador. Dichas ideas y reflexiones fueron vertidas en respuesta a la solicitud que se les hizo de conceder un espacio de tiempo para ser entrevistados oralmente y dialogar sobre la evolución de la formación docente en El Salvador, tomando como base la siguiente proposición: “Favor exprese sus conceptos, ideas, opiniones, experiencias y reflexiones sobre lo que usted conozca de la evolución de la formación docente en El Salvador, en cuanto a las instituciones que la han realizado. Dichas ideas y reflexiones pueden estar basados en sus vivencias profesionales o conocimientos que tenga como producto de bibliografía que haya consultado”.

La información que se obtuvo se sintetizó y ordenó haciendo un análisis de contenido cualitativo no estructurado. En este apartado no aparecen citas bibliográficas debido a que no se encuentra información sistematizada y publicada al respecto, razón por la cual se recabó información en forma oral de los siguientes profesionales de la educación salvadoreña: 1- Magister Mirna Urania Rivas Chávez, ex docente de asignaturas pedagógicas de la extinta Ciudad Normal “Alberto Masferrer” y actual técnica del Departamento de Estudios Formación Docente de la Dirección Nacional de Educación Superior; 2- Magister Marta Olimpia Perdomo de Castillo, ex docente de la especialidad de Ciencias Naturales de Ciudad Normal Alberto Masferrer y ex directora de Educación Básica del Ministerio de Educación, actual consultora de proyectos educativos del MINED; 3- Magister Catalina Rodríguez de Merino, ex docente de Ciudad Normal Alberto Masferrer, ex catedrática y ex Vicerrectora Académica de la Universidad de El Salvador, actual Vicerrectora Académica de la Universidad Pedagógica de El Salvador; 4- Magister

Regina Flores v. de Pérez Mejía, Presidenta de la Sociedad de ex alumnos de la Escuela Normal Superior (2009-2010), catedrática universitaria con amplia experiencia en la formación de docentes y conocedora del accionar de la educación en todos los niveles educativos, 5- Magister Rolando Balmore Pacheco, profesional de la educación con amplia y sólida experiencia en diferentes niveles educativos, consultor de diversos proyectos educativos a nivel nacional e internacional, ex director de la Sección de Colegios Privados del MINED, actual Director de carreras de posgrado de la Universidad Francisco Gavidia; 6- Licenciada Maura Echeverría, especialista en Ciencias Sociales graduada de la Escuela Normal Superior, poetisa nacional, con amplia experiencia en el manejo de procesos educativos, actual técnica del MINED; 7- Magister Carlos Antonio Marroquín Coto, docente con experiencia en todos los niveles educativos y actual Jefe del Departamento de Formación Docente de la Dirección Nacional de Educación Superior; 8- Dra. Erlinda Hernández de Moras; Rectora del Instituto Especializado de Nivel Superior “Centro Cultural Salvadoreño Americano”, graduada como Profesora de la Normal España; 9- Lic. Daniel Roger Manzano, con experiencia docente en diversos niveles educativos, catedrático universitario de la especialidad de ciencias, con amplia experiencia en proceso de formación docente inicial y continua; 10- Profesor Pedro Antonio Morales Chávez, actual Director de Planificación del MINED, con experiencia docente en todos los niveles educativos, con estudios técnicos en el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE-UNESCO), sede México, ex director de la Dirección Nacional de Tecnologías Educativas, graduado de la Escuela Normal Superior en la especialidad de Matemática, entre otras acciones académicas y laborales relacionados con la educación salvadoreña; 11- Dra. Clara Luz López Cerna, catedrática de diferentes IES, ex docente y coordinadora de formación de la extinta Ciudad Normal Alberto Masferrer, con experiencia en todos los niveles educativos, consultora de proyectos educativos en el marco de las reformas educativas de 1968 y 1995 implementadas por el MINED, entre otros; 12- Dr. Humberto Salomé Guevara, ex funcionario del MINED en cargos de administración superior en el campo de la formación docente, con experiencia docente en todos los niveles educativos, ex docente de la extinta Ciudad Normal Alberto Masferrer, catedrático universitario en el campo de la educación. Además, se rescataron comentarios que en

agosto de 2003 fueron realizados por el investigador, provenientes de conversaciones académicas con el Licenciado Gilberto Aguilar Avilés, primer Director de Ciudad Normal Alberto Masferrer y asesor del Señor Ministro de Educación durante el periodo 1999-2004.

Al ordenar las ideas y elaborar el resumen de lo que dijeron todos estos informantes, se escribe lo siguiente:

En los primeros años de vida independiente de El Salvador, prevalecía una filosofía política conservadora y dominaba la “escuela unitaria” (un solo maestro atendía dos o tres niveles escolares). No existían instituciones específicas para formar docentes; éstos se escogían entre las personas letradas. La enseñanza tenía fuerte influencia religiosa.

La formación sistemática de maestros, se remonta al año de 1858, cuando durante la administración del Presidente de la República Capitán General Gerardo Barrios se fundaron las primeras Escuelas Normales en los Departamentos de San Miguel y San Salvador. Durante los treinta años siguientes surgió y tomó fuerza la filosofía política liberal. A pesar de la separación entre Iglesia y Estado, las escuelas públicas continuaron siendo religiosas y no fue sino hasta 1886, cuando se establece la enseñanza primaria laica.

La orientación filosófica educativa predominante durante el liberalismo salvadoreño fue el positivismo, imperando una estructura piramidal de la ciencia que va desde la Lógica y la Matemática hasta la Psicología y la Sociología. Este esquema sirvió de base a los planes y programas de formación de maestros.

En 1920 comenzó a dominar la filosofía de Juan Federico Herbart, la cual se intensificó combinándose con el pensamiento positivista. En 1924, una misión de profesores alemanes tomó la Dirección de las Escuelas Normales; esta misión de profesores estableció un plan de formación de maestros cuyo *pensum* se componía de asignaturas del área científica y asignaturas del área pedagógica. Este esquema se mantuvo hasta que se produjo el cierre de las Escuelas Normales en 1967, estas áreas constituían la base para el diseño de los exámenes privados que todo estudiante debía aprobar para poder graduarse como maestro de educación primaria urbana, después de haber obtenido resultados satisfactorios en todas las asignaturas de su plan de estudio de tercer año de Normal.

Los profesionales hicieron referencia a documentos como los siguientes:

1- Hacia una mejor docencia en El Salvador, módulo escrito en 1987, por José Ernesto Urbina y Salomé de Jesús Torres, para el Programa de Perfeccionamiento Docente para Maestros en Servicio (PPMS) del Ministerio de Educación. Dicho programa estaba destinado para que docentes empíricos pudieran recibir capacitación, obtener resultados satisfactorios en sus evaluaciones y pudieran obtener su título de profesor/a para poder legalizar su estatus laboral. Los autores resaltaron su importancia, destacando entre sus contenidos las bases teórico-prácticas de la docencia, su responsabilidad social y sus problemas, así como los valores ético-prácticos que requiere su ejercicio.

2- El Plan de Formación de Maestros de Educación Básica para 1° y 2° Ciclos, elaborado en 1994 durante la administración de la Ministra de Educación, Licenciada Cecilia Gallardo de Cano, con la intervención de profesionales de la docencia y administración de la educación, conocedores de los procesos y de la importancia de la formación docente en El Salvador, como los Licenciados Luis Alonso Aparicio, Humberto Salomé Guevara, Ricardo Mena López, Dina del Carmen Gamero, Graciela de Salgado, Rolando Balmore Pacheco, Luis Alonso Reyes Benítez y Ana Gladis Aparicio de Cortez. Este plan tiene como objetivo general formar maestros de Educación Básica con capacidad científica, ética, pedagógica y técnica, para que contribuyan en la transformación social y favorezcan la calidad educacional del escolar bajo su responsabilidad; para que éste, en su condición de ciudadano, tomando en cuenta las necesidades, intereses y problemas de la sociedad salvadoreña, incida en el desarrollo cultural y económico de la nación. Este plan nació para generar una renovación en los procesos de formación de docentes para los ciclos de la Educación Básica.

3- La tesis doctoral del educador Ladislao Pérez Mejía, titulada “Proyectos de Reformas a los Estudios de las Escuelas Normales” y presentada en la Universidad de El Salvador en 1965, destaca en sus objetivos la necesidad de formación de los maestros, cuando dice: 1- Preparar maestros capaces de elevar la calidad de la enseñanza primaria, evitando que el Plan Básico repase o enseñe conocimientos que debe dar la escuela primaria. 2- Fomentar en el docente una mística profunda por la docencia. 3- Formar maestros capaces de prever los obstáculos que se pueden presentar en el trabajo educativo y estudiar con anticipación las mejores soluciones para vencerlas. 4- Garantizar la mejor

inversión de los fondos haciendo una adecuada selección de los alumnos que ingresarán a las escuelas normales.

4- Reformas Educativas: Historia Contemporánea de la Educación Formal en El Salvador, escrita por el Doctor Manuel Luis Escamilla en el año 1981. Dicho documento fue el resultado de una investigación solicitada para el Proyecto Multinacional de Capacitación de Profesores en el Área de Currículum, adscrito a la Universidad Simón Bolívar de Venezuela. Especialistas de este Proyecto trazaron un plan de investigación sobre la realidad educacional latinoamericana, con el fin de sustentar su acción sobre un conocimiento más claro y preciso de esa realidad. Según narran los entrevistados en el proyecto, éste se convirtió en una fotografía de los acontecimientos técnicos, cronológicos y políticos subyacentes en el devenir educativo de El Salvador, reflejando en forma clara y exhaustiva la realidad de la evolución histórica en el campo de la educación salvadoreña.

5- Estudio sobre ruralidad en Educación Básica (Deserción, Repetición, Sobre edad y Formación de Maestros), escrito en el año 2000, en el marco del Proyecto Fomento a la Formación de Maestros, MINED-GTZ, por Ingrid Claussen-Bauer, Rolando Balmore Pacheco y Julianne Ritschel. Su importancia radica en lo referente a los desafíos de la formación inicial docente, en cuanto al desafío de la calidad, el compromiso del maestro con la comunidad, el desafío de la cobertura, el desafío de la modernización institucional y el desafío de la formación en valores.

Además de lo descrito anteriormente, los entrevistados se refirieron a que la formación de docentes en El Salvador ha sido realizada por diferentes tipos de instituciones:

a. Las Escuelas Normales, que funcionaron hasta el año de 1967. Eran 61, clasificadas en Urbanas (52) y Rurales (9). Del total de éstas, 11 eran oficiales y 50 privadas; las privadas ofrecían programas de formación en horarios diurnos y nocturnos, y las Escuelas Normales Urbanas (hasta 1967) se caracterizaron porque sus estudiantes ingresaban después de realizar sus estudios de Plan Básico y recibían una formación de tres años. Como ejemplo, se pueden citar las escuelas normales España, Alberto Masferrer, Gerardo Barrios, Francisco Gavidia, entre otras.

Las Escuelas Normales Rurales (1950-1967), cuya población estudiantil ingresaba después de sexto grado, ofrecían una formación de cuatro años. Algunas de éstas fueron la Escuela Normal Rural de Izalco, Suchitoto o Ciudad Arce.

Los egresados de Escuelas Normales rurales y urbanas, para poder graduarse, tenían que aprobar dos exámenes llamados privados; uno exploraba la parte científica y el otro la pedagógica. Los egresados formados aquí constituían el recurso humano docente para atender a la población estudiantil de Primaria, o sea, los ciclos 1° y 2° de la Educación Básica actual en El Salvador (de 1° a 6° grado).

b. Escuela Normal Superior (1953-1969). En San Salvador formaba docentes para Plan Básico y Bachillerato, además, impartía cursos para directores de escuela y cursos de capacitación por correspondencia para docentes clase C, que aspiraban a la clase A. Los docentes de esta época estaban clasificados en clase A -los Normalistas-, clase B -los de Sección Normal (atención a idóneos en las escuelas normales, pero en horario nocturno) y clase C -los idóneos o empíricos-.

c. Con la implementación de la Reforma Educativa de 1968, se concentró la formación docente en Ciudad Normal Alberto Masferrer (1968-1980), la cual formaba docentes para diferentes niveles educativos y especialidades. Ciudad Normal inicia su funcionamiento con alumnos provenientes de las Escuelas Normales de Izalco, España, Zacatecoluca, Alberto Masferrer y Ciudad Arce, que habían sido clausuradas en 1967. En 1971 inicia la atención a estudiantes del Bachillerato Pedagógico, modalidad Plan I, que era el bachillerato diversificado que formaba los docentes para primero y segundo ciclos de Educación Básica en un periodo de tres años de estudios presenciales.

d. Con la finalidad de formar docentes de primero y segundo ciclos a corto plazo, se crea en 1975 el plan II y en 1977 el III, como modalidades de Bachillerato Pedagógico. El plan II consistió en que estudiantes que habían cursado 2° año de cualesquiera de los otros tipos de bachillerato podían hacerse maestros cursando cuatro periodos de formación teórico práctica en el área de Bachillerato Pedagógico. El plan III convertía en maestros (bachilleres pedagógicos) a bachilleres graduados en cualquier otra especialidad, mediante siete periodos de estudios teórico-prácticos de formación pedagógica. En Ciudad Normal funcionaba la Normal Superior de Educación, que formaba docentes para los niveles de

Tercer Ciclo de Educación Básica y Bachillerato en diferentes especialidades; también se impartían cursos de perfeccionamiento para supervisores y directores de escuela. En 1969 se funda la Escuela Superior de Educación Física, con asistencia técnica japonesa y coordinada por el Prof. José Alberto Colacho.

e. En esta misma época también formaban docentes para primero y segundo ciclos algunos colegios religiosos como el Santa Inés y Belén en Santa Tecla, Ana Guerra de Jesús en San Vicente, el Espíritu Santo en San Salvador, entre otros.

f. La Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA) forma docentes para Educación Media desde 1969, ampliando la oferta formativa hasta la fecha a los niveles de Educación Parvularia, Especial, Idioma Inglés; así mismo, implementó un plan piloto de formación de docentes de Educación Básica para Primero y Segundo ciclos, formando dos promociones en la modalidad semipresencial, con excelentes resultados.

Acerca de la evolución de la formación docente en El Salvador, las personas entrevistadas coincidieron en que en la década de 1980 la formación de maestros pasó del nivel de bachillerato al nivel de educación superior. Fue así como el MINED responsabilizó a los Institutos Tecnológicos para que formaran a los maestros de educación básica para primero y segundo ciclos mediante un programa de dos años. En 1987 el MINED decidió aumentar a tres años el plan formación de maestros y con él formar docentes para los tres ciclos de dicho nivel. En 1989, con la finalidad de reorientar la formación de docentes para educación básica, se cierra esta carrera en todas las instituciones autorizadas. El MINED, con el apoyo económico y técnico de la GTZ de Alemania, realiza el Estudio Nacional sobre el Sistema de Formación Inicial de Docentes de Educación Básica 1º y 2º ciclos de El Salvador, que dio origen al proceso de elaboración de un plan de formación de maestros para primero y segundo ciclos de educación básica. Con tal propósito, realizó talleres y consultas con 23 universidades, hasta producir la versión final del plan, aprobado por el MINED en febrero de 1994. Dicho plan se ejecuta en un pilotaje que comenzó a partir de 1995 en cinco Instituciones de Educación Superior (IES), que calificaron para tal fin.

Además del plan piloto para educación básica, hasta 1997 se estaban ofreciendo veintitrés carreras de profesorado en treinta y dos IES, las cuales impartían sus propios planes de estudio; es decir, que las asignaturas y contenidos programáticos de una misma

especialidad diferían de una institución a otra; razón por la cual el MINED, tomando como base la Ley de Educación Superior emitida en 1996, específicamente el Artículo 57, consideró que, siendo congruentes con los niveles y especialidades del currículo nacional, sólo se necesitaban nueve especialidades de profesorado; en tal sentido emitió el Acuerdo Ejecutivo N° 15- 1983, de fecha 9 de diciembre de 1997, en el que se acuerda suspender, a partir de 1998, la formación de docentes con 23 especialidades y aprobar nuevos planes y programas de estudio en nueve especialidades. Estas nuevas especialidades de profesorado, con excepción del profesorado en Educación Física, se comenzaron a ofrecer a partir de 1998 en 17 IES, que fueron autorizadas mediante un proceso de selección basado en el cumplimiento de los requisitos establecidos por la Dirección Nacional de Educación Superior (DNES).

### **3.3. Matrícula actual en las carreras del área de Educación en las IES salvadoreñas**

En el documento titulado Resultados de la Información Estadística de Instituciones de Educación Superior 2013, se distribuyen todas las carreras de nivel superior impartidas en El Salvador e identificadas en un cuadro resumen de matrícula, por números romanos del I al X, que engloban “diez áreas de formación profesional con el objeto de presentar grupos de carreras con similares características” (DNES, 2014, p. 107). Al romano IX de dicho cuadro resumen, le corresponde al área de educación y comprende la formación de profesionales que según el Artículo 16 y 20 de la Ley de la Carrera Docente (MINED, 2010) pueden ser inscritos en el Registro Escalafonario del MINED, para ejercer legalmente la docencia. Según los datos estadísticos recopilados, de la población total general, la cantidad de estudiantes para el área de educación fue de 15,703, o sea, el 8.90% (5,031 hombres = 32.04% y 10,672 mujeres = 67.96%), presentados en la figura 3.2. Del total de estudiantes del área de educación, 3,822 corresponden al grado académico de Profesorado, 9,886 a Licenciatura y 1,993 a postgrado en las diferentes especialidades del Currículo Nacional.

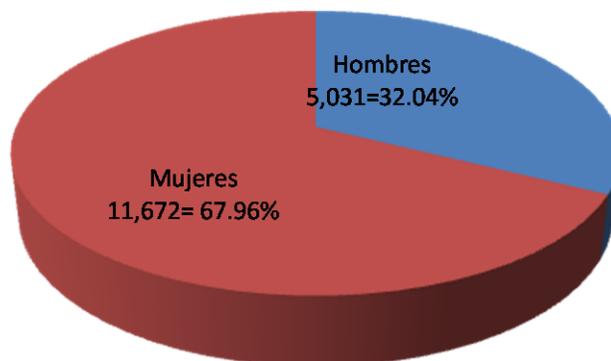


Figura 3.2. Cantidad de estudiantes para el área de educación.

### 3.3.1. Formación Docente en las IES de El Salvador

Por mandato constitucional, la formación docente corresponde al Estado, es así como el Artículo 57 de la Constitución de la República establece en su inciso final que “El Estado podrá tomar a su cargo, de manera exclusiva, la formación del magisterio”. Así mismo, en el su Artículo 60, inciso primero, dicha Constitución dice que “Para ejercer la docencia se requiere acreditar capacidad en la forma que la ley disponga”. Con el traslado total de la formación del magisterio del nivel de educación media al nivel de educación superior, y a partir de 1996, con el nacimiento de la primera LES, se establece en el Artículo 57 de esa primera LES la exclusividad del MINED para la toma de decisiones en cuanto a la emisión de los planes y programas de estudio para la formación docente.

Con las reformas realizadas a la LES del año 2004 a la fecha, el Artículo 64 orienta todo el proceso de formación del profesorado salvadoreño. A partir del año 2013 y con la implementación de nuevos planes y programas de estudio para la formación inicial docente, dicho Artículo es operativizado mediante el Reglamento Especial para el funcionamiento de Carreras y Cursos que Habilitan para la Docencia en El Salvador (anexo V), el cual describe los aspectos administrativos y organizacionales mínimos que todas las IES autorizadas por el MINED para formar docentes deben cumplir.

### **3.4. Situación actual de la formación docente en El Salvador**

El MINED, en aras de mejorar la calidad de la formación docente en las nueve especialidades del currículo nacional, oficializó en 1997 las Normas y Orientaciones Curriculares para la Formación Inicial de Maestros, cuya adopción fue obligatoria a partir del primer ciclo académico de 1998 en todas las instituciones de educación superior que desarrollaban programas de formación docente. La obligatoriedad se fundamentó en el Art. 57 de la Ley de Educación Superior vigente en esa fecha.

Una vez que habían pasado tres años de implementación de los nuevos programas, el MINED crea el Instructivo para el Funcionamiento de las Carreras de Profesorado, con la finalidad de normar los procesos de selección de aspirantes a las carreras de profesorado, sus procesos de formación en aspectos organizacionales y administrativos, así como los requisitos de egreso; además, se introdujo la prueba de orden académico denominada Evaluación de Competencias Académicas y Pedagógicas (ECAP), para explorar y conocer el nivel de aprovechamiento que los estudiantes habían tenido de los nuevos planes de formación. Dicha prueba fue aprobada por el 33% de los examinados. Los ítems para estructurar la prueba fueron diseñados por los mismos docentes que habían desarrollado el plan de estudio durante los tres años de formación. Según los registros que de la ECAP se realizan en el Departamento de Formación Docente de la Gerencia de Desarrollo Académico en la Dirección Nacional de Educación Superior del MINED, la evolución de los resultados de la ECAP se muestra en la tabla 3.3 en la cual se puede observar que los porcentajes de aprobación paulatinamente se incrementan desde la primera aplicación en el año 2001 hasta la fecha en la cual se tienen registrados los datos de la aplicación correspondiente al año 2010. La ECAP se realiza el siguiente año que los estudiantes han concluido su plan de estudio.

Tabla 3.3

*Evolución de los resultados de la ECAP desde el año 2001 hasta el año 2014. Adaptada del informe general del Departamento de Formación Docente (DNES-MINED, 2014)*

AÑO	FECHA DE REALIZACIÓN	EXAMINADOS	APROBADOS	REPROBADOS
2001	14 de diciembre de 2001	2046	692 (33.8%)	1354 (66.2%)
	28 de junio de 2002	1327	635 (47.9%)	692 (52.1%)
2002	13 de diciembre de 2002	2411	968 (40.2 %)	1443 (59.8 %)
	27 de junio de 2003	1385	676 (48.8%)	709 (51.2%)
2003	12 de diciembre de 2003	1839	796 (43.28%)	1043 (56.72%)
	25 de junio de 2004	988	372 (37.7%)	616 (62.3%)
2004	21 de enero de /2005	1561	969 (62.0 %)	592 (38%)
	25 de junio de 2005	514	285 (55%)	229 (45%)
2005	27 de enero de 006	1023	684 (68.86%)	339 (33.14%)
	30 de junio de 2005	330	224 (68 %)	106 (32%)
2006	27 de enero de 2007	885	625 (73.1%)	230 (26.9%)
	30 de junio de 2007	225	150 (67 %)	75 (33%)
2007	26 de enero de 2008	821	628 (76%)	193 (24%)
	28 de junio de 2008	239	180 (75%)	59 (25%)
2008	30 de enero de 2009	876	459 (52%)	417 (48%)
	26 de junio de 2009	400	305 (76%)	95 (24%)
2009	29 de enero 2010	1125	612 (54%)	513 (46%)
	25 de junio de 2010	514	416 (81%)	98 (19%)

	28 de enero de 2011	1167	709 (61%)	458 (39%)
2010	30 de junio de 2011	346	287 (83%)	59 (17%)
	28 de enero de 2012	1294	952 (74%)	342 (26%)
2011	30 de junio de 2012	335	287 (86%)	48 (14%)
	26 de enero de 2013	1284	117 (91.59%)	108 (8.41%)
2012	29 Junio de 2013	129	79 (61.2%)	50 (38.8%)
	25 enero de 2014	1309	1229 (93.8%)	80 (6.11%)
2013	28 junio de 2014	110	75 (68.18%)	35 (31.81%)
	31 enero de 2015	1305	1231 (94.33%)	74 (5.67%)
2014	27 de junio de 2014	88	61 (69.3%)	27 (30.7%)

Fuente: Departamento de Formación Docente. Dirección Nacional de Educación Superior (MINED 2014).

A partir de la actual legislación de Educación Superior, vigente desde 1996, con reformas en el año 2004, y en la búsqueda de estrategias para el mejoramiento de la calidad de la educación en el año 2000, se realizó una evaluación del trabajo que efectuaban las diecisiete IES formadoras de docentes; de acuerdo con los resultados desfavorables fueron desautorizadas cuatro de ellas, quedando únicamente trece autorizadas.

En el año 2002, la segunda evaluación de las trece IES formadoras de docentes aportó resultados desfavorables para cinco de ellas, las cuales fueron desautorizadas para continuar con la formación docente. A partir de 2003 hasta la fecha, las ocho IES autorizadas para formar docentes son las siguientes: Universidad de El Salvador, en sus cuatro sedes académicas; Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA); Universidad Católica de El Salvador (UNICAES); Universidad Don Bosco (UDB); Universidad Francisco Gavidia (UFG); Universidad de Sonsonate (USO); Universidad Pedagógica de El Salvador (UPES) e Instituto Especializado El Espíritu Santo. Los resultados del seguimiento *in situ* realizado los años 2004, 2006 y 2008 para estas ocho IES

han sido favorables, ya que todas han mejorado sus procesos de formación, así como los resultados en la ECAP. En el año 2009 se autorizó el funcionamiento del Instituto Especializado de Nivel Superior “Centro Cultural Salvadoreño Americano” como IES formadora de docentes en la especialidad de Idioma Inglés, con la cual suman nueve las IES autorizadas por el MINED para impartir las carreras de profesorado, en el año 2013 se autorizan siete IES más.

El MINED, en aras de cualificar a todos los docentes en servicio, somete a consideración de la Honorable Asamblea Legislativa la modificación del Artículo 108 de la Ley de la Carrera Docente y surge el Decreto Legislativo N° 895, de fecha 15 de diciembre de 2005, publicado en el Diario Oficial N° 12, Tomo 370, de fecha 18 de enero de 2006, mediante el cual se establece la reforma de dicho Artículo. A raíz de esta situación, el MINED implementó la Normativa para Legalizar el Estatus Laboral de los Docentes Idóneos, de tal forma que a fecha 31 de diciembre de 2007 todas aquellas personas consideradas docentes idóneos y que cumplieron con los requerimientos académicos establecidos en dicha Normativa legalizaron su situación escalafonaria, erradicando así en El Salvador el ejercicio de la docencia por personas no calificadas legalmente para dicha actividad. En este marco se legalizó el estatus laboral de 989 docentes idóneos de diferentes especialidades.

La Ley de Educación Superior se reformó en el año 2004 y a partir de esa fecha todas las IES autorizadas por el MINED para formar docentes desarrollan los planes y programas de formación a la luz del Artículo 64 de la Ley de Educación Superior, el cual se operativiza mediante el Instructivo para el Funcionamiento de las Carreras de Profesorado.

El proceso de formación de docentes en El Salvador responde a la estructura de su sistema educativo, la cual se describe en la tabla 3.4.

Tabla 3.4

*Estructura del sistema educativo salvadoreño y las titulaciones de profesorado existentes en las IES formadoras de docentes*

Nº	Nivel educativo	Edad de los estudiantes	Titulación requerida para desempeñar labores docentes según nivel educativo
1	Educación Inicial y Parvularia	0 a 6.11 años	Profesor o Licenciado en Educación Parvularia (para atender niños de 0 a 6.11 años)
2	Educación Básica (se divide en 3 ciclos): <b>1er ciclo</b> -7 a 9 años; <b>2º ciclo</b> -10 a 12 años ambos constituyen la educación primaria o sea de 1º a 6º grado; <b>y 3º ciclo</b> -13 a 15 años, inicia la secundaria o sea de 7º a 9º grado)	7 a 15 años	Profesor o Licenciado en Educación Básica para 1º y 2º Ciclos (para atender estudiantes de 7 a 12 años –Primaria-). Profesor o Licenciado en las siguientes especialidades: Matemática para Tercer ciclo de educación Básica y Educación Media. Lenguaje y Literatura para Tercer ciclo de educación Básica y Educación Media. Ciencias Sociales para Tercer ciclo de educación Básica y Educación Media. Ciencias Naturales para Tercer ciclo de educación Básica y Educación Media. Idioma Inglés para Tercer ciclo de educación Básica y Educación Media. (Para atender estudiantes de 13 a 15 años en el Tercer ciclo de Educación Básica y para atender estudiantes de 16 a 18 años en Educación Media, o sea, Bachillerato).
3	Educación Media (estudios de Bachillerato, puede ser General: 2 años de estudio, o Técnico Vocacional: 3 años)	16 a 18 años	También existe la titulación o el grado académico de Licenciado y Profesor en las especialidades: Educación Física y Educación Especial (ambas para laborar en cualquiera de los 3 primeros niveles educativos, Educación Parvularia, Educación Básica o Educación Media: Bachillerato). Diversidad de carreras. Según la Ley de Educación Superior, para laborar como docente en el nivel de educación superior, basta con poseer el grado académico de la especialidad que imparte.
4	Educación Superior	18 ó 19 años en adelante	

Fuente: Elaboración propia.

Nota: En El Salvador no se reconoce la Primaria y Secundaria, sino Educación Inicial y Parvularia: 0 a 6.11 años; Educación Básica: 7 a 15 años, Educación Media-Bachillerato, de 16 a 18 años.

### **3.5. Rol de las IES en los procesos de formación docente**

Frente a los múltiples y dinámicos cambios de la sociedad actual, las IES están llamadas a responder adecuadamente para generar, ampliar y difundir conocimientos que marchen al ritmo de dichos cambios y que contribuyan a mejorar los niveles de calidad y condiciones de vida de la población, así como para vincularse estrechamente con los problemas de la realidad, proponiendo alternativas de solución a los mismos, como se expuso durante el evento de presentación del Observatorio de la Magna Charta Universitatum, realizado en septiembre de 2001 en la ciudad de Bologna, Italia, en ocasión de celebrar el noveno centenario de la Universidad de esa ciudad. Allí, Casalino (2005) enfatizó en la alta responsabilidad de la institución universitaria en contribuir con aportes y resultados reales en la solución de diversos problemas apremiantes de la sociedad, así mismo, se refirió a que la confianza depositada en la universidad le exige a ésta hacer uso adecuado de todos los recursos de los que dispone y de la autonomía concedida, ya que de las instituciones universitarias se espera que sean capaces de ser parte de uno de los ejes de desarrollo de los países a través de la investigación, la docencia y la proyección social, para generar, custodiar, difundir y aplicar conocimientos.

El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (UNESCO, 2007) plantea que las universidades, aunque no son las únicas generadoras de conocimiento requerido para el desarrollo, gracias a la enseñanza y la investigación, ayudan a producir pericia, gestionar el desarrollo, organizar la transformación social y preservar los valores sociales y el *ethos* cultural, por lo que la sociedad ha depositado en ellas la confianza para el cumplimiento de la misión institucional como IES, de tal forma que puedan responder y actuar con alto nivel de responsabilidad en: a) La formación de profesionales que en su actuación laboral y personal promuevan, en la sociedad, la construcción de conocimientos en el análisis profundo y participativo de la realidad, buscando en forma creativa todas aquellas estrategias y medios que desde la ciencia, ayuden y coadyuven a su transformación; b) La producción, ampliación y difusión del conocimiento; c) El fortalecimiento de la investigación; d) La constante reflexión creativa y crítica de la realidad local y mundial; e) El mejoramiento e innovador ejercicio docente; f) El ofrecimiento de una adecuada proyección y extensión social, entre otros.

En el campo de la investigación, las IES juegan un rol fundamental en el desarrollo de la educación superior, porque fortalecen la actividad creadora e intelectual en campos de interés, para orientar la toma de decisiones para el mejoramiento de la sociedad y/o para la implementación de políticas de interés institucional, local, nacional o internacional.

Una de las políticas educativas de alto interés para el desarrollo de la educación es la referida a la formación de los docentes, y son muchos los estudios e investigaciones realizadas al respecto que describen la evolución de los procesos de formación inicial y continua desde las Escuelas Normales hasta las IES; por ejemplo, Gautier (2006); Messina (1997); Olmos (2009); Robalino (2005); Salgado (2004); Ureta y García (2010); Vaillant, (2004a).

En la transición de la formación docente desde las Normales a las IES se evidencia el interés de los diferentes países que la han impulsado, para fortalecer dicha transición, aplicar modificaciones fuertes, investigar e innovar en los procesos. Por ejemplo, Salgado (2004) presenta una muestra de quince países (México, Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica, Colombia, Venezuela, Perú, Bolivia, Uruguay, Brasil, Chile, Cuba y República Dominicana) comparando aspectos importantes referidos a características de las instituciones formadoras en cuanto a legislación, gestión de las instituciones, ubicación del sector de procedencia, si es público o privado, clasificación institucional (Escuelas Normales, Institutos Pedagógicos Superiores, Facultades de Educación, Universidades Pedagógicas), titulación que emiten, financiamiento, y selección de aspirantes, entre otros.

Una de las conclusiones generales de dicho estudio señala algunas razones por las que se ha generado la transición de la formación docente desde el nivel de educación secundaria en las Escuelas Normales (vigente hasta la fecha en algunos países) hasta el nivel terciario en las IES.

En el proceso de transición de la formación docente del nivel secundario al terciario es importante visualizar algunos aspectos desde la formación de los futuros docentes, que contribuyan a fortalecer los aprendizajes de los estudiantes hasta donde éstos demandan y se les oriente en la construcción de conocimientos y desarrollo de competencias necesarias para la vida. En este contexto, Venegas (2006) plantea que los profesores formados para trabajar en el modelo fundacional de la escuela son la mayoría de los empleados en las

escuelas de hoy, en especial en América Latina; entendiéndose como modelo fundacional de la escuela aquel que supone la posibilidad de educación a través de escuelas idénticas en contextos diferentes; por ello, es importante reflexionar sobre las ventajas y desventajas que ofrece este modelo de formación, frente a los retos y desafíos de la sociedad actual. En este modelo las prácticas se realizan con carácter aplicacionista al final del *pensum* y los contenidos formativos carecen o son deficitarios en el tratamiento de temas diversos que proporcionan herramientas para comprender y manejar asuntos de organización curricular, enfoques pedagógicos, desarrollo didáctico, gestión institucional y el uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación. En el mismo sentido, Venegas (2006) es de la idea de que la universidad da más cabida a la creación, al intercambio, a la interdisciplinariedad y al acceso a la información, aspectos todos que favorecen procesos en un mayor espectro formativo, respecto a otras instancias con menor autonomía y ubicadas en niveles educativos inferiores. Desde un escenario más amplio, en las universidades es posible anticipar de mejor manera que en otras instituciones necesidades y valorar posibilidades de cambio soportadas en la investigación.

Considerando que los docentes contribuyen grandemente para la construcción de una mejor sociedad, desde la construcción de los diversos procesos de enseñanza, éstos juegan un rol fundamental en la formación integral de las nuevas generaciones, lo que requiere ser formados con sólidos principios y competencias académicas pedagógicas y de su especialidad curricular; en este caso, las IES se convierten en el lugar privilegiado para formar docentes capaces de enfrentar, con garantías de éxito, los retos y desafíos que las sociedades actuales presentan. En este ámbito, Gautier (2006) coincide con Braslavsky (1999) y Vaillant (2004b) al considerar que los docentes constituyen uno de los actores más importantes en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, aunque no el único.

Las proyecciones del desarrollo tecnológico y científico ubican, en primer plano, a la educación, que puede considerarse como eje de la transformación productiva, progreso social y económico y como medio que contribuye a mejorar las condiciones y calidad de vida de la población; en ese contexto, las IES encuentran el reto de realizar investigaciones de todo tipo, así como de innovar en sus procedimientos y servicios educativos para ofertar mejor calidad de la educación, lo cual no es posible si las IES no cuentan con un recurso

humano que posea excelentes competencias académicas y humanas, capaz de mostrar apertura a los cambios que permitan la disposición para estar en constante revisión y resignificación de las ofertas educativas, conducentes a la formación integral de todos los estudiantes, en especial y por la temática que se está tratando en este caso, a los de formación docente.

Por lo anterior, se requiere que las IES, en su rol de responsables o corresponsables de impulsar los procesos de formación docente, asignen especial atención al diseño y al desarrollo curricular de sus planes y programas de estudio para asegurar la pertinencia y la innovación en la formación de los docentes que exigen la sociedad del conocimiento, con sus avances científicos y tecnológicos. Este desafío resulta fundamental en la formación docente, ya que el educador, académica y actitudinalmente preparado, es uno de los pilares fundamentales que contribuye a la formación integral de las generaciones del presente y del futuro. En esta misma línea, la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe: Educación Superior, Ciencia y Tecnología para el Desarrollo Sostenible (2008), estableció entre otros principios y lineamientos que la educación superior tiene una indudable responsabilidad en la formación de profesores para todo el sistema educativo, así como en la consolidación de la investigación pedagógica; ello implica que en las IES se generen fuertes y profundas investigaciones al respecto, que orienten las innovaciones y la toma de decisiones para impulsar modelos de formación docente que ofrezcan a los profesionales de la enseñanza las competencias necesarias para responder con garantías de éxito a las demandas de la sociedad con sus dinámicos y veloces cambios, así como a las exigencias del desarrollo científico en su contexto social y natural.

Actualmente las matriculas en las carreras de profesorado han descendido en todas la IES autorizadas debido a los cambios en la estructura curricular de los planes y programas de estudio y a las exigencia de nuevos requisitos a partir del año 2013 establecidas en el Reglamento Especial para el Funcionamiento de Carreras y Cursos que Habilitan para el Ejercicio de la Docencia en El Salvador (ver tabla 3.5 y anexo VI).

Tabla 3.5

*Tendencia de ingresos a las carreras de profesorado a partir de 2000 a 2014 por especialidad*

No	Especialidades curriculares	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
1	Educ. Parvularia	983	389	331	276	276	315	235	316	337	290	41	123	232		
2	Educ. Inicial y Parvularia														94	162
3	Educ. Básica	548	343	393	268	289	305	262	426	476	649	636	468	422	204	175
4	Educ. Especial	14	3	4	10	11	7	8	0	13	0	8	5	0	0	0
5	Matemática	142	138	102	120	166	191	185	259	238	373	447	284	228	230	212
6	Leng. y Literatura	187	92	62	67	70	72	66	77	122	173	93	76	73	5	45
7	Ciencias Sociales	377	180	95	99	157	127	79	103	0	0	0	22	42	10	29
8	Ciencias Naturales	139	66	37	28	60	51	57	88	85	147	160	74	64		
9	Química														10	7
10	Física														12	8
11	Biología														32	27
12	Idioma Inglés	285	164	153	135	119	160	91	123	102	102	129	86	72	120	161
13	Educación Física								60	66	92	117	122	101		
14	Educ. Física y Deportes														43	47
	<b>Totales</b>	<b>2675</b>	<b>1375</b>	<b>1177</b>	<b>1003</b>	<b>1148</b>	<b>1228</b>	<b>983</b>	<b>1452</b>	<b>1439</b>	<b>1826</b>	<b>1631</b>	<b>1264</b>	<b>1234</b>	<b>760</b>	<b>873</b>

Fuente: Departamento de Formación Docente. Gerencia de Desarrollo Académico. Dirección Nacional de Educación Superior (MINED, 2014).

## **CAPÍTULO 4. COMPETENCIAS PARA LA DOCENCIA**

En la actualidad, el ejercicio de la docencia se ve retado por múltiples competidores que desde el ámbito no formal e informal con sus diversas vías para acceder al conocimiento, ponen a los estudiantes en contacto con nuevas formas de aprender y culturizarse. Encuentran en los recursos tecnológicos, los medios que les permite transitar por vías que les motivan intrínseca e extrínsecamente para encontrar respuestas a muchas de sus inquietudes y necesidades. Lo anterior requiere del docente nuevas formas de actuar, que basadas en la actualización constante de sus habilidades, destrezas, aptitudes, percepciones y conocimientos sobre el qué, el cómo y para qué enseñar, le permitan reinterpretar el contexto en escenarios cada vez más complejos y en donde tiene que construir sus propias decisiones en favor del desarrollo de los estudiantes (Rosario, 2011). El esfuerzo docente se debe orientar a fortalecer la capacidad educativa y los ambientes agradables en las instituciones educativas, enriqueciéndolos con procesos de cambio en los estilos de comunicación, la mediación pedagógica de los recursos a su disposición y propiciando la participación de los diferentes actores de la comunidad educativa.

### **4.1. Marco conceptual del término competencias**

El desarrollo de competencias en los docentes constituye un proceso complejo que avanza paulatinamente en la medida que se recrean en la práctica profesional, innovando constantemente, combinando conocimientos, procedimientos y actitudes con las capacidades personales (Cano, 2005).

Se han redactado diversos documentos relacionados con la temática de las competencias en los procesos de formación y actividad laboral de profesorado (Abelló-Planas, 2007; Alonso, 2003; Beneitone, 2007; Cardona-Andújar, 2013; Gofré y Guarín, 2009; Pérez, 2010; Perrenoud, 2004; Ramírez, 2013; Zabalza, 2007), coincidiendo en que las competencias representan un conjunto de capacidades integradas por conocimientos, habilidades destrezas, actitudes, aptitudes y percepciones que los docentes desarrollan y aplican durante sus actividades cotidianas en contextos determinados.

Frente a la diversidad de información alusiva a la temática de las competencias a nivel europeo y latinoamericana, el investigador decidió tomar como base para la presente investigación, las competencias vertidas por el Proyecto Tuning América Latina (Beneitone et al., 2007), por considerar que incluyen el pensamiento de experimentados investigadores latinoamericanos que se desempeñan en IES, empresas y también de estudiantes; además porque responden ampliamente a las necesidades y requerimientos actuales para el ejercicio de la docencia y del concepto de competencias desde el ámbito de la educación; se consideraron las competencias específicas de los educadores (ver tabla 4.1.). Así mismo, Tuning América Latina es producto de investigaciones sobre la realidad de la educación superior latinoamericana y está consensuado por especialistas de los catorce países latinoamericanos participantes del Proyecto, incluido El Salvador, y dedica un apartado a describir las competencias para la formación de los educadores. Beneitone et al. (2007) señalan que el Proyecto no puede enfocarse como una receta, sino como una metodología que procede de una perspectiva cuya finalidad es incorporar los diferentes aspectos de la diversidad de los países que en él interviene e interactúan.

Tabla 4.1

*Competencias Específicas para Educación, según Proyecto Tuning. América Latina (2007)*

1- Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (diseño, ejecución y evaluación).	2- Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimientos de su especialidad.
3- Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.	4- Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.
5- Conoce y aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan la didáctica general y las didácticas específicas.	6- Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos.
7- Diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes con base en criterios determinados.	8- Diseña, gestiona, implementa y evalúa programas y proyectos educativos.
9- Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto.	10- Crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje.
11- Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y	12- Logra resultados de aprendizaje en diferentes

creativo de los educandos.	saberes y niveles.
13- Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales.	14- Selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje.
15- Educa en valores, formación ciudadana y democracia.	16- Investiga en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas.
17- Genera innovaciones en distintos ámbitos del sistema educativo.	18- Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos.
19- Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo.	20- Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad.
21- Analiza críticamente las políticas educativas.	22- Genera e implementar estrategias educativas que respondan a la diversidad sociocultural.
23- Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente.	24- Conoce los procesos históricos de la educación de su país y Latinoamérica.
25- Conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación: lingüística, filosofía, sociología, psicología, antropología, política e historia.	26- Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.
27- Produce materiales educativos acordes con diferentes contextos para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.	

Debido a la utilización del concepto competencias como uno de los elementos claves en la presente investigación, así como por el espacio ganado por dicho concepto en el mundo académico y laboral, es de importancia vital identificar aquellos aspectos que constituyen las bases teóricas que sustentan un enfoque de formación docente basado en competencias, que permita estar bien informado al respecto y poder articular esta información con las experiencias de contexto, de tal forma que se pueda contribuir técnica, precisa y oportunamente al desarrollo de procesos para la formación del recurso humano que profesionalmente tendrá la responsabilidad de ejercer sus labores profesionales en un campo de alta importancia para el desarrollo de los pueblos, como es la docencia.

La Secretaría de Educación Pública de México (Ministerio de Educación de México), a través de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio de la Subsecretaría de Educación Básica, diseñó en el año 2009 el Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio: El enfoque por Competencias en la Educación Básica, en cuyo desarrollo se describe y se concluye claramente que el enfoque por competencias en educación nada tiene que ver con la competitividad, sino que es un concepto holístico de la educación, que abarca la puesta en práctica conjunta e interrelacionada de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para la resolución de problemas específicos de la vida personal, pública y laboral; cuya conceptualización incrementó la motivación en el investigador para tratar el tema en estudio.

Reconocer el valor del ejercicio docente, conduce a indagar acerca de la teoría sobre las competencias en educación, encontrando que son muchos los autores que han definido conceptualmente el término competencia (ver tabla 4.2); sin embargo, todos coinciden en que las competencias trascienden el conocimiento que, según Barletta (2004), quiebra esquemas de pensamiento reducidos a prácticas orientadas a que la escuela tiene como rol fundamental enseñar o atesorar saberes para multiplicar ideologías y formas de vida que muy poco benefician el desarrollo del pensamiento crítico, del saber ser, saber hacer y saber convivir juntos (Delors, 1996). El enfoque por competencias privilegia el aprender y construir experiencias de aprendizaje para la vida, de aprendizajes significativos que marquen un horizonte, movilizándolos y transfiriéndolos al campo de la práctica para dar respuestas satisfactorias a la diversidad de problemas, intereses y necesidades que se presentan a diario (Barón, Carbonel y Soriano, 2014).

Tabla 4.2

*Conceptualización de competencias*

Autor	Definición
Pavié (2011)	Capacidad para responder a las demandas y llevar a cabo tareas de forma adecuada, se construyen a través de la combinación de habilidades cognitivas y prácticas, conocimiento (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y conductuales.
Perrenoud (2004)	Capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. Esta definición involucra cuatro aspectos: 1. Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran y organizan recursos. 2. Esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas. 3. El ejercicio de las competencias pasa por operaciones mentales complejas, sustentadas por esquemas de pensamiento, que permiten determinar (de un modo consciente y rápido) y realizar (de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación. 4. Las competencias profesionales se crean en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra.
Beneitone et al. (2007)	Complejas capacidades integradas, en diversos grados, que la educación debe formar en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas.
Abelló-Planas (2007)	Es un conjunto de saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos que se actualizan en una situación y en un momento particular; es decir, es un saber hacer complejo, resultado de la integración, utilización y adecuación de capacidades, habilidades y conocimientos utilizados eficazmente en situaciones de carácter común.

Solar (2005)	Combinación de componentes personales (conocimientos, habilidades cognitivas, motivaciones, actitudes, emociones), de componentes sociales (conocimientos de los contextos) y de conductas (acciones, comportamientos, iniciativas) guiados por unos fines y objetivos. En la Educación Superior, la competencia supone poner en acción: destrezas, aptitudes, comportamientos y actitudes, pero además, implica una construcción, un acto creador y una combinación de los distintos saberes en ejecución.
Tobón (2006)	Procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad.
Tobón, Pimienta y García (2010)	Son actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y solucionar problemas con idoneidad, responsabilidad y compromiso ético, movilizandolos diferentes saberes: ser, hacer y conocer.

En el marco de la diversidad de autores que escriben sobre competencias docentes, se presentan sucintamente, en la tabla 4.3, tres tipos de competencia que según Aldape (2015), requieren los docentes para desempeñarse satisfactoriamente como guías del proceso de aprendizaje en el siglo XXI.

Tabla 4.3

*Clasificación de las competencias los docentes del siglo XXI*

Clasificación de las competencia	Reflejadas en la práctica de los docentes
<b>Académicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visión sistémica</li> <li>• Manejo de grupos</li> <li>• Tecnologías para el aprendizaje</li> <li>• Diagnóstico</li> <li>• Solución de problemas</li> <li>• Toma de decisiones</li> </ul>
<b>Administrativas:</b> El docente debe movilizar su saber en el hacer cuando organiza su tiempo, genera estadísticas sobre el desempeño de los estudiantes,	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensamiento estratégico</li> <li>• Creatividad</li> <li>• Planeación</li> </ul>

---

analiza la información que recopila, presentar reportes, planea el contenido que maneja, diseña las actividades didácticas que dirigirá para lograr el aprendizaje, evalúa los objetivos trazados, mide los objetivos que se ha planteado para la adquisición de conocimientos y desarrollo de competencias de los alumnos.

---

- Coordinación de acciones

---

**Humano-sociales**

- Desarrollo personal
  - Liderazgo
  - Motivación
  - Comunicación
  - Trabajo en equipo
  - Negociación
- 

Alonso, Salmerón y Azcury (2008) describen ampliamente el concepto de competencias desde la manera de pensar de diversos actores, y reconocen que el concepto, referido a aspectos profesionales, laborales o humanos, es un tema abierto al debate internacional caracterizado por diversidad de posiciones teóricas alrededor a la categoría competencia, que marcan aproximaciones metodológicas diferentes e incluso contradictorias. Sobre el significado del término competencia, se expone que:

Existen miles de definiciones, como señalan las complejas revisiones de Tejada (2005) y Navío (2005) que resultaría inviable enumerarlas. Con su lectura se vislumbra la evolución en el término competencia que pasa de una perspectiva estática (restringida) a una perspectiva dinámica (amplia) [...]. La competencia desde la perspectiva estática se aproxima a las task o skills estando compuesta por habilidades, actitudes, conocimientos y acción; y la dinámica, además de incluir los anteriores elementos, exige el movilizar, integrar, orquestar y transferir, así como la consideración del contexto [...]. Clarificar el término competencia, como sugiere Westera (2001, p. 80), es complicado, pues ha sido usado en forma tan diversa que genera confusión [...]. La competencia incluye conocimiento, habilidades, actitudes, metacognición, pensamiento estratégico y presupone toma de decisiones consciente e intencional. Zabalza (2003) afirma que sirve para definir el sentido y los contenidos

de la formación de una forma práctica y referida al ejercicio profesional. Es decir, qué conocimiento tengo que resolver, para llegar a una situación (Pérez, 2008, p. 346).

Debido a la complejidad y los factores intervinientes, así como el carácter universal que reviste a la educación como un derecho, requiere que se hagan los máximos esfuerzos para que el proceso de enseñanza aprendizaje sea dirigido por profesionales de la educación competentes para orientar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, ya que la experiencia señala el elevado rol de los docentes en el mejoramiento de los aprendizajes del estudiantado, no solo de tipo académico, sino también en la práctica y cultivo de valores y otro tipo de competencias que preparan para la vida y que se ponen en práctica de forma más autónoma, cuando cada estudiante amplía sus relaciones sociales con otras personas diferentes a su núcleo familiar en la escuela. En este sentido y considerando que en El Salvador la formación inicial docente se realiza en el nivel educativo terciario, se vuelve imperante que los docentes de educación superior tengan sus propias competencias y las apliquen en el desempeño de sus funciones docentes en las aulas de educación superior durante los procesos de formación inicial de los nuevos docentes. Al respecto, en la tabla 4.4, se plantean las 10 competencias didácticas que según Zabalza (2007), deben caracterizar al docente universitario.

Tabla 4.4

*Las competencias didácticas que, según Zabalza (2007), deben caracterizar al docente universitario durante la implementación del proceso de aprendizaje de sus estudiantes*

N°	Competencia
1	Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje
2	Seleccionar y presentar contenidos disciplinares
3	Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles
4	Manejar didácticamente las nuevas tecnologías
5	Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje
6	Relacionarse constructivamente con los estudiantes

- 7 Tutorizar a los estudiantes y a los colegas
  - 8 Evaluar los aprendizajes y los procesos para adquirirlo
  - 9 Reflexionar e investigar sobre la enseñanza
  - 10 Implicarse institucionalmente
- 

En el mismo sentido, Perrenoud (2004) agrupa en diez las competencias que deben caracterizar a los docentes para que puedan movilizar su accionar en el proceso de enseñanza y aprendizaje en los centros educativos (ver tabla 4.5). Este autor las agrupó en diez competencias o familias de competencias, propuestas a partir del referencial de Ginebra en 1996, considerando que son prioritarias a partir de su coherencia con el nuevo papel que se demanda a los profesores, la evolución de la formación continua y las reformas educativas que se están implementando en varios países.

Tabla 4.5

*Diez competencias docentes (Perrenoud, 2004)*

Nº	Competencia
1	Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2	Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3	Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4	Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
5	Trabajar en equipo.
6	Participar en la gestión de la escuela.
7	Informar e implicar a los padres.
8	Utilizar las nuevas tecnologías.
9	Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
10	Organizar la propia formación continua.

No se debe perder de vista que el proceso de enseñanza y aprendizaje es dinámico, complejo y que se ve incidido por diversos factores, que requieren, además de docentes competentes, la influencia de diferentes actores que cumplan con sus responsabilidades sociales y compromisos ciudadanos. Se requiere de gestores administrativos y docentes comprometidos con la mejora de la educación, que a través de su trabajo, según Galindo

(2006), contribuyen a fortalecer aquellos signos de evolución social, como la democracia, la institucionalidad, la construcción de capital social, el establecimiento de una cultura política (derechos, deberes y compromisos ciudadanos) que rompa los círculos subyacentes que no permiten la genuina y auténtica erradicación de la inequidad, violación de los derechos humanos, pobreza, marginalidad, exclusión social y desigualdades que a veces dan como resultado el conformismo de las masas frente a las decisiones de los grupos de poder o la desestabilización social e ingobernabilidad en las administraciones de turno.

Lussier y Achua (2008) exponen que es necesario mejorar en los futuros profesionales, la habilidad de aplicar o llevar la teoría a la práctica, porque es una forma certera de saber si el estudiante está desarrollando las competencias que a futuro requerirá fortalecer en su trabajo cotidiano. En el argot del mundo académico y profesional se infiere la competencia solamente si existe encadenamiento o convergencia de conocimientos, procedimientos, actitudes y capacidades personales complementarias, mutuas, necesarias e interrelacionadas; es por ello que cuando se presenta un diseño curricular por competencias, es necesario presentarlo en forma clara, con los dominios conceptuales, procedimentales y actitudinales que se espera desarrollar en los estudiantes y que se puedan aplicar en el campo de la práctica, de tal forma que se les permita a éstos dar respuestas satisfactorias a situaciones problemáticas o tareas en las que hay necesidad de recurrir a la movilización y clasificación de factores cognitivos.

En consonancia con lo anterior, se debe tener plena conciencia de que las competencias en educación no son estáticas, requieren una constante actualización, aun las que ya se han desarrollado, pues podrían desfasarse y perder operatividad debido al dinamismo social, el cual presenta nuevos desafíos y retos y requiere de nuevas respuestas mediante nuevas estrategias y metodologías que deben aplicarse y alimentarse con nuevas experiencias y prácticas. Dichos retos y desafíos de la sociedad actual demandan de la educación la formación y capacitación de recursos humanos competentes.

Al relacionar el concepto de competencias con el de ser competente, Cano (2003) refiere que ser competente significa ser capaz de resolver una situación de forma autónoma y creativa, movilizando, clasificando, seleccionando, combinando y aplicando aquellos conocimientos pertinentes en ese momento y lugar; en cambio, la competencia está

relacionada con acciones profesionales complejas y tiene su punto de inflexión en la ejecución pertinente de una tarea, atendiendo a la combinación y movilización pertinente de recursos, comportamientos y cualidades personales.

La misión de los docentes formadores de las IES deberá consolidarse en la formación de docentes competencias cuyo accionar impacte en la mejora de la calidad educativa. Danielson (2011) sostiene que ninguna Nación comprometida con el crecimiento económico y el acceso a éste por parte de sus ciudadanos, puede ignorar el desafío de fortalecer la profesión docente, considerada una profesión esencial ya que en todo sistema educativo, el docente juega un rol protagónico al contribuir en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y en implementar estrategias que despierten la motivación en la comunidad educativa para que contribuyan a enriquecer los procesos de aprendizajes significativos de los estudiantes. Con base en lo anterior, es necesario generar estrategias para formar integralmente a los docentes, ya que, después de todo, es el sistema educacional de una nación el que produce la futura fuerza laboral del país y una ciudadanía bien educada e innovadora es vital para el bienestar de una nación; así mismo, esa ciudadanía bien educada es esencial para fortalecer compromisos de participación política. En el mismo sentido, Vélaz y Vaillant (2009) indican que los docentes son actores fundamentales para la mejora del aprendizaje de los estudiantes, para elevar los niveles de la calidad educativa y para contribuir al desarrollo de la sociedad del conocimiento. La actividad docente recibe influencia de diversos factores que contribuyen a su éxito, entre ellos se pueden mencionar, la formación inicial y permanente, el proceso de selección y de incorporación a los centros educativos, los ambientes y condiciones de trabajo, los climas organizacionales, el apoyo de los Estado a través de políticas públicas docentes, las aspiraciones y perspectivas profesionales a lo largo de su vida y la valoración social que percibe.

Lo anterior conduce a reflexionar sobre el rol que las instituciones de educación superior formadoras de docentes deben jugar en los procesos de formación del profesorado, para que los nuevos profesionales de la docencia logren desarrollar las competencias docentes necesarias y las puedan aplicar durante sus procesos de enseñanza y aprendizaje, en contextos cada día más dinámicos y complejos (Tobón, 2006). Acerca del trabajo de las

IES formando docentes con el enfoque por competencias, se vuelve necesario que acompañe todos los procesos de una evaluación por competencias, lo que requiere de los formadores estar familiarizados con componentes centrales de toda competencia (ver tabla 4.6).

Tabla 4.6

*Componentes centrales de toda competencia*

Competencia	Es el desempeño general ante una determinada área disciplinar, profesional o social.
Unidad de competencia	Es el desempeño concreto ante una actividad o problema en un área disciplinar, social o profesional. Una competencia global se compone de varias unidades de competencia.
Elementos de competencia	Son desempeños ante actividades muy precisas mediante los cuales se pone en acción la unidad de competencia.
Problemas o incertidumbres	Son problemas que se pueden presentar en el entorno y que debe estar en capacidad de resolver la persona con la respectiva competencia.
Indicadores de desempeño	Son criterios que dan cuenta de la idoneidad con la cual se debe llevar a cabo la unidad de competencia, y de manera específica cada elemento de competencia. Se sugiere que cada indicador se acompañe de niveles de logro para orientar la formación y evaluación del desempeño de manera progresiva.
Saberes esenciales	Se describen los contenidos concretos que se requieren en la parte cognoscitiva (conceptuales), afectivo-motivacional (ser; actitudinales) y de actuación (hacer; procedimentales) para llevar a cabo cada elemento de competencia y cumplir con los indicadores de desempeño formulados.
Evidencias	Son las pruebas más importantes que debe presentar el estudiante para demostrar el dominio de la unidad de competencia y de cada uno de sus elementos. Las evidencias son de cuatro tipos: evidencias de conocimiento, evidencias de actitud, evidencias de hacer y evidencias de productos (se indican productos concretos a presentar).

El cambio de metodologías, estrategias y enfoques en la formación de los nuevos docentes es una necesidad impostergable en el presente Siglo, para poder responder adecuadamente a las necesidades, intereses y problemas de las nuevas generaciones de estudiantes, así como hacer los mejores esfuerzos para superar las diversas situaciones adversas al desarrollo de la educación de la sociedad y que se mantiene latentes, especialmente en contextos con mayores niveles de vulnerabilidades diversas. En la Cumbre de Líderes en Acción realizada en México en el año 2010, el Secretario General de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), al referirse a la situación educativa iberoamericana, expuso que es necesario superar los retrasos acumulados del Siglo XX, para poder responder a los retos futuros, como el de universalizar la oferta de educación infantil, primaria y secundaria; llegar a toda la población sin exclusiones, especialmente a las minorías étnicas; mejorar la calidad educativa y el rendimiento académico de los alumnos, fortalecer la educación técnico profesional y reducir, de forma radical, la insuficiente formación de gran parte de la población joven y adulta. Por esto, todos los involucrados en los procesos educativos deben reflexionar sobre aspectos referidos al rol de los docentes en el desempeño de sus funciones laborales, para contribuir a superar el retraso mencionado.

Los procesos de formación docente han sido objeto de múltiples investigaciones y estudios a nivel mundial, algunos de ellos concluyen y retan con fuerza a los actores involucrados en dichos procesos de formación docente; motivan a generar reformas profundas de pensamiento en dichos actores, para que puedan participar de forma activa, creativa y favorable, en la construcción del proceso de formación, para que sea coherente con las necesidades, los recursos y las herramientas técnicas, didácticas, pedagógicas y metodológicas que los docentes necesitan para enfrentar, con satisfacción, su labor como profesionales de la docencia.

García y Rojas (2003) señalan que existe consenso en cuanto a que la formación del docente debe ser integral, pero en la realidad la formación es atomizada, disciplinaria y distante de los avances científicos del momento, tanto de la disciplina que enseñan como de las bases teóricas en el campo pedagógico y profesional; lo que hace reflexionar sobre la necesidad de generar cambios fuertes en los procesos de actualización docente, desde los

profesionales que se dedican a los procesos de formación inicial docente (formadores de docentes) hasta los profesores que imparten sus clases en los diferentes niveles del sistema educativo; para ello, es de vital importancia la puesta en marcha de la triada: práctica en el aula, reflexión crítica sobre el trabajo realizado e implementación de nueva práctica que incorpore todos aquellos aspectos que cuando fueron reflexionados dieron muestras de que necesitaban ser tratados de manera diferente para optimizar tiempo y recursos en el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y, por ende, de la práctica de los docentes en los ambientes de aprendizaje. Todo ello requiere de un profesional de la docencia competente para desempeñarse satisfactoriamente en la labor educativa que realiza.

Las competencias que un profesional de la docencia pueda desarrollar impactarán directamente en tres aspectos básicos de su accionar: como docente, como tutor de sus alumnos y como apoyo a la gestión de la institución educativa.

En la formación de los profesionales de la docencia, además de las competencias específicas, las propias de su área de formación y vinculadas con la propia titulación, descritas en la tabla 4.1, que deben desarrollar y que les genera identidad con el gremio profesional al que pertenece, en esta caso al docente, es necesario que también se desarrollen las competencias generales o genéricas, necesarias para desenvolverse en la vida como persona, como ciudadano, útiles en su empleo, en su vida familiar, que contribuyen a generar ambientes agradables de convivencia y buen vivir, son de apropiación inexcusable para cualquier profesional graduado de nivel superior, de quien se espera sepa responder, convivir y conducirse adecuadamente en sociedad. Zabalza y Zabalza (2010) clasifican estas competencias en instrumentales, sistémicas y relacionales (ver tabla 4.7).

Es muy importante considerar en el diseño curricular de los planes y programas de estudio de todas las carreras, además de las competencias específicas, el desarrollo de competencias generales que contribuyan a brindar una formación integral del estudiantado, que impacte en un desempeño profesional satisfactorio. Por ejemplo, en la clasificación de las competencias generales, relacionales o interpersonales al ser llevadas a la práctica en los centros de trabajo, son de vital importancia para generar climas organizacionales que

favorecen los procesos de aprendizaje de los estudiantes, así la convivencia entre todos los actores de la comunidad educativa. Al respecto,

Esta competencia interpersonal abarca la comprensión y aceptación de la diversidad individual (sexo, edad, capacidad física, sensorial, intelectual o salud mental), lingüística, social y cultural (religión, ideología o etnia) como un componente enriquecedor personal y colectivo para desarrollar la convivencia entre las personas. Tiene dimensiones psicológicas, sociales y profesionales y su intención es dar respuesta a la diversidad cultural en un mundo cada vez ms globalizado. Asimismo, representa un conjunto de atributos transversales, valorables y útiles para todas las personas que trabajan en relación directa con otras. Implica expresar y comprender puntos de vista diferentes, negociar significados y manifestar empatía, lo que supone un recurso relevante para el logro profesional y le ejercicio de la ciudadanía (Royo y Allueva, 2011, p. 83).

Al hacer un análisis de contenido de la cita inmediata anterior para reflexionar en su significado, origen, impacto, alcance o trascendencia, mueve a reflexionar de la prioridad que debería tener en los procesos de formación docente, ya que su desarrollo contribuiría para sensibilizar sobre la necesidad de fortalecer la cohesión del tejido social y la construcción de una cultura de paz, reconociendo que el respeto a los derechos humanos, constituyen en todo momento el eje vertebrador y la piedra angular de las relaciones interpersonales armoniosas. Aguaded (2003) señala que en la sociedad del conocimiento en la que nos encontramos, influenciada por las TIC con sus entramados de lenguajes y su multiplicidad de signos, transforman el modelo de racionalidad única, pasando a un entorno interpretable desde múltiples perspectivas posibles, con el apoyo de multitud de máquinas frías que permiten acceder a toda la información que se desee, así como comunicarse con espontaneidad y que pueden facilitar el desarrollo académico de las personas, donde las fronteras nacionales e identidades regionales tienden a quedar disueltas,. De no estar atentos y muy sensibilizados del valor del ser humano, y de no poner en marcha el desarrollo de la competencia en cuestión, se corre el riesgo de tener dificultades para la

construcción de sociedades más justas, prosperas y humanas. En la actualidad se vuelve necesario hacer los máximos esfuerzos pedagógicos, didácticos y metodológicos para transversalizar el desarrollo de las competencias generales; el reto está en saber administrar y utilizar adecuadamente la información y avanzar en el desarrollo de la docencia inmersos en esta vorágine social imposible de escapar, siempre en el marco de un comportamiento ético profesional y personalmente.

Tabla 4.7

*Clasificación clasifican estas competencias en instrumentales, sistémicas y relacionales*

<b>Tipo</b>	<b>Clasificación</b>	<b>Descripción</b>	<b>Identificación</b>
	<b>Instrumentales</b>	Constituyen las herramientas o recursos que encausan la organización del aprendizaje; contribuyen al logro satisfactorio de los aprendizajes y la formación.	1- Tipos de pensamiento, 2- Organización del tiempo, 3- Estrategias de aprendizaje, 4- Resolución de problemas, 5- Toma de decisiones, 6- Planificación, 7- Uso de computadoras, 8- Gestión de bases de datos, 9- Comunicación verbal, 10- Manejo de idiomas extranjeros.
<b>Generales</b>	<b>Sistémicas</b>	Vinculan con la capacidad de alcanzar una visión de conjunto de los procesos que se pretenden desarrollar y poseer la capacidad de gestionarlos adecuadamente.	1- Creatividad, 2- Espíritu emprendedor, 3- Capacidad innovadora, 4- Gestión por objetos, 5- Gestión por proyectos, 6- Desarrollo de la calidad, 7- Influencia, 8- Consideración personalizada, 9- Estimulación intelectual, 10- Delegación, y 11- Orientación al logro.
	<b>Relacionales o interpersonales</b>	Capacidad de mantener una buena relación social con los demás y sacar provecho mutuo de ello.	1- Automotivación, 2- Resistencia/adaptación al entorno, 3- Sentido ético, 4- Diversidad y multiculturalidad, 5- Comunicación interpersonal, 6- Trabajo en equipo, 7- Tratamiento de conflictos, y 8- Negociación.

Nota. Adaptada de Zabalza y Zabalza (2010).

## **CAPÍTULO 5. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO**

El presente capítulo describe en forma técnica y científica todo el proceso seguido para el desarrollo sólido de la presente investigación, sentando las bases para garantizar que los resultados obtenidos son objetivos y puedan gozar de la credibilidad suficiente como para ser utilizados en la toma de decisiones a nivel de política educativa relacionada con la formación del profesorado desde la educación superior.

### **5.1. Planteamiento de la investigación**

Esta investigación aborda el tema “Opinión del profesorado de Educación Superior responsable de la formación inicial de futuros docentes sobre las competencias que deben caracterizar en la actualidad a los nuevos profesionales de la docencia en El Salvador”, y se desarrolla realizando un estudio de corte cuantitativo, de tipo descriptivo y no experimental, que permite sustentar con base metodológica y empírica el desarrollo de la investigación, de tal forma que se integren adecuadamente cada uno de los apartados en la estructura del proceso. La recopilación de la información se hace mediante la aplicación de un cuestionario adaptado para este fin.

El problema general de investigación se plantea de la siguiente forma: ¿Qué opinión tienen los profesores de educación superior que trabajan en la formación inicial docente, en los niveles de Profesorado y Licenciatura, acerca de las competencias que deben caracterizar en la actualidad a los nuevos profesionales de la docencia de Educación Parvularia, Básica y Media en El Salvador? Se establecieron tres preguntas de investigación:

1. ¿Qué competencias deben caracterizar a los nuevos profesionales de la docencia en El Salvador, para los niveles de Educación Parvularia, Básica y Media?

2. ¿Qué opinan los profesores de educación superior, responsables de la formación inicial docente, sobre la actual formación inicial de los docentes de Educación Parvularia, Básica y Media en El Salvador?
3. ¿Cómo contribuyen los actuales procesos de formación inicial docente destinados a los niveles de Educación Parvularia, Básica y Media, en el desarrollo de las competencias que deberían caracterizar a los nuevos profesionales de la docencia?

El estudio se realiza con docente formadores de 16 instituciones de educación superior que imparten las carreras de Profesorado en las diferentes especialidades del currículo nacional. Geográficamente, las IES formadoras de docentes autorizadas por el MINED para tal fin, están ubicadas a nivel nacional, en 8 de los 14 departamentos del país, tal como se presentan en la tabla 5.1 y en el mapa de la República de El Salvador ubicado en el anexo I.

Tabla 5.1

*IES formadoras de docentes por departamento a nivel de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación en las diferentes especialidades del Currículo Nacional*

N°	IES	Departamento
1	Universidad de Sonsonate-USO	Sonsonate  Santa Ana (Facultad Multidisciplinaria de Occidente-FMOC).
2	Universidad de El Salvador UES	San Miguel (Facultad Multidisciplinaria Oriental-FMO) San Vicente (Facultad Multidisciplinaria Paracentral-FMP) San Salvador (sede central)
3	Universidad Católica de El Salvador-UNICAES	Santa Ana Cabañas, Ilobasco
4	Universidad Don Bosco-UDB	San Salvador
5	Universidad Pedagógica de El Salvador “Dr. Luis Alonso Aparicio”-UPED	San Salvador

<b>6</b>	Universidad Francisco Gavidia-UFG	San Salvador
<b>7</b>	Universidad Centroamericana José Simeón Cañas-UCA	La Libertad (además sirve una carrera de profesorado en Chalatenango y Morazán)
<b>8</b>	Universidad Evangélica de El Salvador-UEES	San Salvador
<b>9</b>	Universidad Cristiana de las Asambleas de Dios-UCAD	San Salvador
<b>10</b>	Universidad Luterana Salvadoreña	San Salvador
<b>11</b>	Universidad Modular Abierta-UMA	San Salvador, Santa Ana, Sonsonante y San Miguel
<b>12</b>	Instituto Especializado de Nivel Superior “Centro Cultural Salvadoreño Americano”-IENS CCSA	San Salvador
<b>13</b>	Instituto Especializado de Educación Superior “El Espíritu Santo”-IEES EES	La Libertad
<b>14</b>	Universidad Monseñor Oscar Arnulfo Romero”-UMOAR	Chalatenango
<b>15</b>	Universidad Gerardo Barrios-UGB	San Miguel Usulután
<b>16</b>	Universidad de Oriente-UNIVO	San Miguel

---

Diferentes trabajos (Birgin, Vassiliades, Mihal, Donini y Pini, 2014; Eurydice, 2007; Gutiérrez y Buitrago, 2009; Piscoya, 2005) coinciden en que los retos y desafíos de la sociedad actual motivan a que los procesos de formación docente se fortalezcan continuamente a fin de elevar los niveles de calidad de dichos procesos, para que los

nuevos profesionales de la docencia cuenten con las competencias necesarias que les permitan contribuir al desarrollo de la sociedad desde la educación. Para ello, es necesario que los diversos procesos de cambio que se toman en aras de actualizar y mejorar los procesos de formación docente estén respaldados por información científica producto de investigaciones educativas realizadas al respecto.

En El Salvador se vuelve una necesidad fortalecer los procesos de investigación educativa que, según Hurtado y Toro (2007), contribuyen a dar respuesta en forma científica a las necesidades intereses y problemas de la formación docente. PREAL (2004), Vélaz y Vaillant (2009) y Binaburo, Iturbide y Muñoz (2009) coinciden en que la enseñanza siempre está inserta en un sistema educacional que posee sus propias complejidades históricas, culturales, económicas y sociales; frente a dichas complejidades, los sistemas educativos deben impulsar constantes esfuerzos para mejorar la calidad de la formación de quienes contribuyen directamente en la mejora de los procesos sistemáticos de aprendizajes de los estudiantes. Es evidente que el gremio docente constituye un pilar fundamental, aunque no exclusivo, para mejorar el aprendizaje de los niños y niñas en las comunidades educativas y, por ende, los niveles de calidad educativa en cada comunidad. En la actualidad, como indican Bobadilla, Cárdenas, Dobbs y Soto (2009), los diferentes cambios curriculares y su ejecución en las actuales exigencias educativas y los nuevos escenarios sociales reclaman volver la mirada hacia la figura del profesor, para apoyarle de mejor forma en el desarrollo de las competencias docentes que contribuyan a mejorar sus procesos de enseñanza.

Por otra parte, de acuerdo con el boletín de resultados de las pruebas de logro, emitido por el MINED en el año 2014, en El Salvador las pruebas de logros para educación media, de carácter censal, arrojan resultados desalentadores, pues los promedios nacionales sobrepasan en un mínimo la nota de 5.0 en una escala de calificación que oscila del 1.0 al 10.0. Considerando que el proceso de enseñanza es complejo y polifacético, y careciendo de variedad de investigaciones al respecto, no se puede saber categóricamente las causas de dichos resultados. En este sentido, es interesante realizar estudios orientados a indagar sobre las competencias de los docentes, ya que éstos son uno de los actores relacionados

con el proceso de enseñanza-aprendizaje en las comunidades educativas y forman parte de los factores asociados a los resultados de los aprendizajes de los estudiantes.

## **5.2. Fases de la investigación**

Esta investigación se ha desarrollado en las fases siguientes:

1. Presentar a los directores asignados, las ideas para realizar la investigación, identificando el objeto y los sujetos de estudio dentro del contexto salvadoreño.
2. Determinar el tema a estudiar y elaboración del correspondiente perfil de proyecto de tesis, para su aprobación.
3. Construir el marco teórico mediante la consulta bibliográfica referente al tema seleccionado, para extraer y recopilar información útil y pertinente.
4. Selección de la metodología a utilizar.
5. Selección de la muestra de estudio a través de muestreo probabilístico estratificado por afiliación proporcional en cada uno de los estratos, aplicado a una población total de 441 docentes formadores de Educación Superior, distribuidos así: 86 formadores en el nivel de Educación Parvularia, 113 en Educación Básica para Primero y Segundo Ciclos y 242 en Tercer Ciclo de Educación Básica y Educación Media.
6. Determinar la técnica (encuesta) y el instrumento (cuestionario) a utilizar para recopilar los datos.
7. Elaborar una tabla descriptiva, adaptando el objetivo general de la presente investigación y dimensiones de estudio a los ítems del cuestionario que se utilizó durante la investigación realizada por el investigador para la obtención de su DEA en el año 2013. En dicho cuestionario, la propuesta de competencia (ítem del instrumento) responde a competencias originales definidas en el marco del Proyecto Tuning América Latina-2007, para la formación de educadores (tomada como indicador-dominio). De las 27 competencias específicas presentadas por Alfa Tuning, se seleccionaron 15, que a juicio del investigador encajan con la temática

en estudio y guardan relación con las presentadas por Perrenoud (2004), Zabalza (2008) y Universidad de Murcia (2010).

8. Reunión personal con una curriculista del MINED, experta en diseño de competencias para programas académicos, con la finalidad de hacer una revisión coloquial y exhaustiva a la tabla descriptiva, específicamente a las propuestas de competencias redactadas (ítems del instrumento).
9. Determinar de la primera versión del cuestionario con base en los ítems de la tabla descriptiva, tomando en cuenta las observaciones realizadas por la curriculista.
10. Administrar la primera versión del cuestionario, haciendo uso de la técnica “Juicio de Expertos”, a un equipo de diez profesionales, relacionados con el objeto de estudio, quienes emitirán sus valoraciones sobre la redacción y el contenido de cada uno de los ítems; valoraciones que se utilizan para determinar la validez de contenido (ver anexo II).
11. Análisis estadístico de los datos vertidos por los diez expertos para medir la validez de contenido y determinar la siguiente versión del cuestionario que se administra a los sujetos de la submuestra.
12. Implementar un ejercicio de pilotaje, mediante la selección de una submuestra de 82 individuos que constituyen el 40 % de la muestra total, cantidad que se calculó estadísticamente para garantizar la representatividad de cada uno de los estratos determinados, así: 16 formadores en el nivel de Educación Parvularia, 21 en Educación Básica para Primero y Segundo Ciclos y 45 en Tercer Ciclo de Educación Básica y Educación Media. Para ello se solicitó apoyo a Vicerrectores Académicos o a coordinadores generales de las carreras de profesorado en las IES formadoras de docentes (ver anexo III).
13. Análisis estadístico de los datos vertidos en el pilotaje tanto en la aplicación del test y el retest, para medir la validez y estimar la fiabilidad del instrumento. Según el análisis, se concluyó que los ítems habían obtenido calificaciones favorables para cada uno de los dos tipos de validez utilizada, así como de la fiabilidad, por lo que se procedió a determinar la versión definitiva del cuestionario (ver anexo IV).

14. Aplicación del cuestionario para recopilar la información brindada por la muestra total conformada por 206 docentes formadores.
15. Recopilación, clasificación y análisis de la información.
16. Determinación de resultados y elaboración de conclusiones.
17. Redacción del informe final.
18. Envío del borrador de la tesis para observaciones y luego proceder a hacer las correcciones pertinentes.
19. Visto Bueno de los Señores Directores de la tesis.
20. Presentación y defensa de la investigación.

### **5.3. Objetivos**

Los objetivos del estudio son los establecidos a continuación.

#### **5.3.1. Objetivo general**

Identificar y analizar la opinión que presentan los profesores de educación superior, responsables de la formación inicial docente, acerca de las competencias que deben caracterizar a los nuevos profesionales de la docencia.

#### **5.3.2. Objetivos específicos**

1. Determinar la opinión que los profesores de educación superior implicados en la formación inicial docente, en los niveles de Profesorado y Licenciatura, poseen sobre las competencias que deben caracterizar a los nuevos profesionales de la docencia de Educación Parvularia, Básica y Media en El Salvador.
2. Establecer la opinión del profesorado de educación superior dedicado a la formación inicial docente, respecto a los procesos actuales de formación inicial de los profesionales de la docencia para Educación Parvularia, Básica y Media.

3. Analizar el grado de contribución de los actuales procesos de formación inicial docente en el desarrollo de las competencias que deberían caracterizar a los nuevos docentes de Educación Parvularia, Básica y Media, desde la perspectiva de los docentes de educación superior formadores de docentes.
4. Definir si existen diferencias en las opiniones de los docentes de educación superior formadores de docentes de acuerdo a las variables sexo, especialidad curricular en la que se desempeñan profesionalmente, años de experiencia, grado académico y tipo de IES para la cual se trabaja (pública o privada).

#### **5.4. Hipótesis**

Según Gómez (2006), las hipótesis son conjeturas que deben ser factibles de someterse a prueba empírica, por lo tanto, son guías para una investigación. Indican lo que se está buscando o tratando de probar y se definen como explicaciones tentativas del fenómeno investigado, se formulan a manera de proposiciones.

Al analizar los objetivos y las dimensiones del presente estudio, se establecen las hipótesis de trabajo siguientes:

1. La opinión que los docentes de educación superior tienen sobre las competencias que deben caracterizar a los nuevos profesionales de la docencia de Educación Parvularia, Básica y Media en El Salvador depende de su sexo, especialidad curricular en la cual se desempeñan, años de servicio, grado académico y tipo de IES para la cual trabaja (pública o privada).
2. Los actuales procesos de formación inicial de docentes de Educación Parvularia, Básica y Media contribuyen a desarrollar las competencias que deben caracterizar en esta época a los nuevos profesionales de la docencia en El Salvador.

## **5.5. Método**

De acuerdo con las características de esta investigación, ésta es de tipo cuantitativo. Según Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2010), en una investigación con enfoque cuantitativo se parte de una idea que va acotándose y una vez delimitada se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica.

El alcance de la investigación es de tipo descriptivo debido a que da a conocer el deber ser de los nuevos docentes en el desempeño de sus funciones de acuerdo a las competencias bajo estudio. Como apuntan Cancela, Cea, Galindo y Valilla (2010), los estudios descriptivos centran su atención en determinar el “qué es” de un fenómeno educativo e intentan responder a cuestiones sobre el estado presente de cualquier situación educativa.

### **5.5.1. Participantes**

#### **5.5.1.1. Población**

La población objeto de estudio está formada por 441 docentes de educación superior que guían los procesos de formación de los futuros docentes de El Salvador, de la cual se extrae la muestra participante en la investigación.

La población de esta investigación presenta las siguientes características:

1. Docentes del nivel de educación superior.
2. Forman docentes para los niveles educativos de Educación Parvularia, Educación Básica para Primero y Segundo Ciclos (Primaria) y Tercer Ciclo de Educación Básica y Educación Media (secundaria).
3. Desarrollan planes y programas de estudio que tienen como piso, lineamientos curriculares y administrativos emanados del Ministerio de Educación.
4. Tienen como mínimo, el grado académico de Licenciatura o equivalente.

Para efectos del presente estudio, la población se dividió en tres estratos que comprenden a los docentes de las instituciones de educación superior autorizadas por el

Ministerio de Educación para formar a los futuros docentes de los siguientes niveles del sistema educativo nacional: 1- Educación Parvularia, 2- Educación Básica para Primero y Segundo Ciclos (Primaria), y 3- Tercer Ciclo de Educación Básica y Educación Media (Secundaria), tal como se describe en las tablas 5.2, y 5.3, y en las figuras 5.1, y 5.2.

Tabla 5.2

*Población presentada por estratos y en porcentajes, en forma general*

Estratos	Población	% de la población
Educación Parvularia	86	19
Educación Básica para Primero y Segundo Ciclos	113	26
Tercer Ciclo Educación Básica y Educación Media	242	55
Total	441	100

Gráficamente, la población se describe en la figura 5.1.

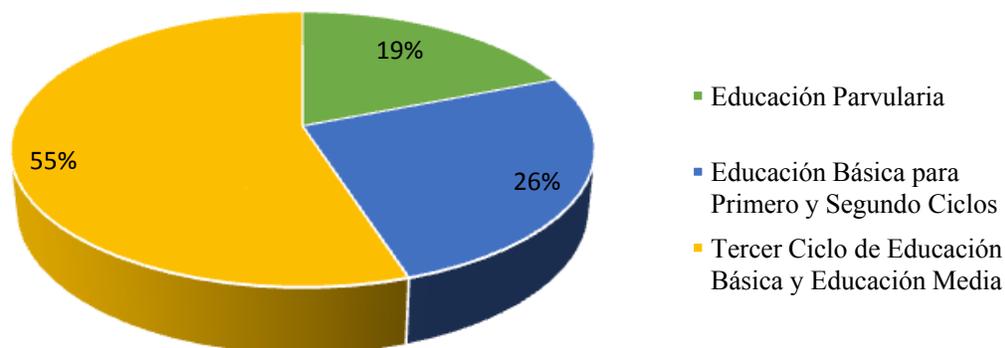


Figura 5.1. Población presentada por estratos y en porcentajes.

La distribución de la población por sexo, de acuerdo al estrato en estudio, se localiza en la Tabla 5.3. y en la Figura 5.2.

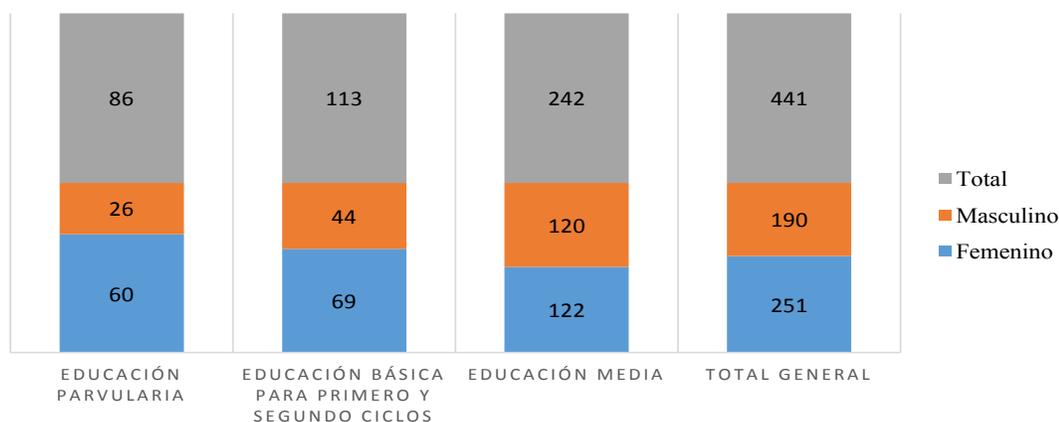
*Tabla 5.3*

*Población presentada en forma general por estratos, sexo y en porcentajes*

Estratos	Población			% de población		
	F	M	T	F	M	T
Educación Parvularia	60	26	86	70	30	100
Educación Básica para Primero y Segundo Ciclos	69	44	113	61	39	100
Tercer Ciclo Educación Básica y Educación Media	122	120	242	50	50	100
Total	251	190	441	57	43	100

Nota. F = Femenino, M = Masculino, T = Total

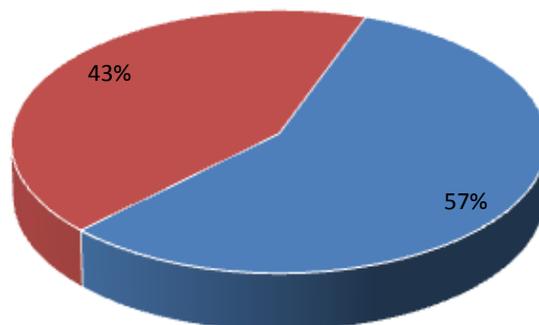
Gráficamente, la población presentada en forma general por estratos y sexo se describe en la Figura 5.2.



*Figura 5.2.* Población presentada por estratos y sexo.

Al observar la Tabla 5.3 y la Figura 5.2, que describen cómo está conformada la población de formadores de docentes para cada uno de los niveles del sistema educativo

nacional, se visualiza que existe predominio del sexo femenino. Gráficamente este predominio se representa en la Figura 5.3.



*Figura 5.3.* Porcentajes de hombres (en rojo) y mujeres (en azul) que constituyen la población del estudio.

La población de docentes formadores por institución, especialidad y sexo, recopilada y registrada en los archivos del Departamento de Formación Docente de la Dirección Nacional de Educación Superior, correspondiente al año académico 2014, comprende a 16 IES y a 9 especialidades curriculares. En la especialidad de Ciencias Naturales se han agrupado las especialidades de Química, Biología y Física, información que se presenta en la Tabla 5.4.

La distribución de las especialidades en cada una de la IES, depende del interés que ésta manifiesta oficialmente al MINED y éste para autorizar el funcionamiento de la especialidad solicitada, requiere de un plan de implementación de la carrera y con base en ello, previo a la autorización, realiza visitas de inspección a la IES solicitante para garantizar, que la IES cuenta con todos los recursos organizacionales, humanos y materiales para ofertar una formación de docentes con niveles adecuados de calidad.

Tabla 5.4

*Población de docentes formadores por institución, especialidad y sexo, 2014*

No	INSTITUCION	EDU INI Y PAR		EDU BAS 1° Y 2° CICLOS		L Y L		MAT.		CIEN SOC		CC NN.		INGLÉS		EDU ESP.		EDU FIS Y DEP		SUB TOTALES		TOTAL GENERAL	
		F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M		
		1	UNICAES	4	0	14	5																18
2	USO			7	5															7	5	12	
3	IEES EES	2	3	3	3	3	3	3	2									2	2	13	13	26	
	UES, Santa Ana			0	8	1	3	6	2			2	8	1	4					10	25	35	
4	UES, Sede central	2	0	2	2	1	2	5	14			22	14	3	1					35	33	68	
	UES, San Vicente	2	4	3	5			5	1			2	5							12	15	25	
	UES, San Miguel	0	0	5	4			3	7			7	6	2	3					17	20	37	
5	UPED	6	1	11	3	4	3	4	2	3	4	3	2	3	2			3	4	37	21	58	
6	UMA	3	2							3	2									6	4	10	
7	UCA	5	2	7	7									9	2	2	1			23	12	35	
8	UDB			13	2															13	2	15	
9	IENS CCSA													2	1					2	1	3	
10	UEES	7	1																	7	1	8	
11	UFG	10	2																	10	2	12	
12	UCAD	10	3																	10	3	13	
13	ULS	4	2																	4	2	6	
14	UMOAR	2	5																	2	5	7	
15	UGB, USULUTAN			4	0			2	3					2	3					8	6	14	28

Opinión del profesorado de Educación Superior responsable de la formación inicial de futuros docentes sobre las competencias que deben caracterizar en la actualidad a los nuevos profesionales de la docencia en El Salvador

<b>UGB, SAN MIGUEL</b>					<b>4</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>					<b>2</b>	<b>3</b>					<b>7</b>	<b>7</b>	<b>14</b>
<b>16 UNIVO</b>	<b>3</b>	<b>1</b>					<b>4</b>	<b>1</b>					<b>1</b>	<b>1</b>		<b>2</b>	<b>5</b>		<b>10</b>	<b>8</b>	<b>18</b>
<b>TOTAL</b>	<b>60</b>	<b>26</b>	<b>69</b>	<b>44</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>33</b>	<b>35</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>36</b>	<b>35</b>	<b>25</b>	<b>20</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>11</b>	<b>251</b>	<b>190</b>	<b>441</b>
	<b>86</b>		<b>113</b>		<b>25</b>		<b>68</b>		<b>12</b>		<b>71</b>		<b>45</b>		<b>3</b>		<b>18</b>		<b>441</b>		<b>441</b>
<b>Total por estrato</b>	<b>86</b>		<b>113</b>						<b>F = 122; M = 120;</b>			<b>242</b>									<b>441</b>

La población de docentes formadores, por especialidad curricular, se presenta en la Tabla 5.5. y en la Figura 5.4.

Tabla 5.5

*Población de docentes formadores, distribuidos por sexo y especialidad curricular*

No	Especialidades	Femenino	Masculino	Total
1	Educación Parvularia	60	26	86
2	Educación Básica para Primero y Segundo Ciclos	69	44	113
3	Lenguaje y Literatura	13	12	25
4	Matemática	33	35	68
5	Ciencias Sociales	6	6	12
6	Ciencias Naturales	36	35	71
7	Idioma Inglés	25	20	45
8	Educación Especial	2	1	3
9	Educación Física y Deportes	7	11	18
<b>Total</b>		<b>251</b>	<b>190</b>	<b>441</b>

Gráficamente, la población de docentes formadores de los nuevos educadores de El Salvador, distribuidos por sexo y especialidad se represente en la Figura 5.4.

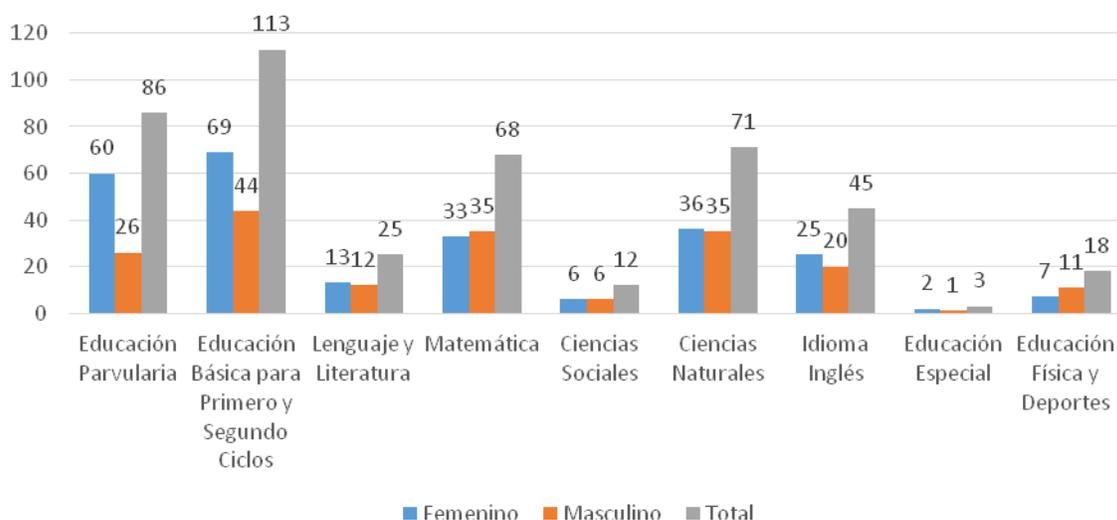


Figura 5.4. Población de docentes formadores distribuidos por sexo y especialidad.

Los procesos de formación docente en El Salvador, se realizan en una IES pública y quince privadas, cuya población por sector se representa en la figura 5.5.

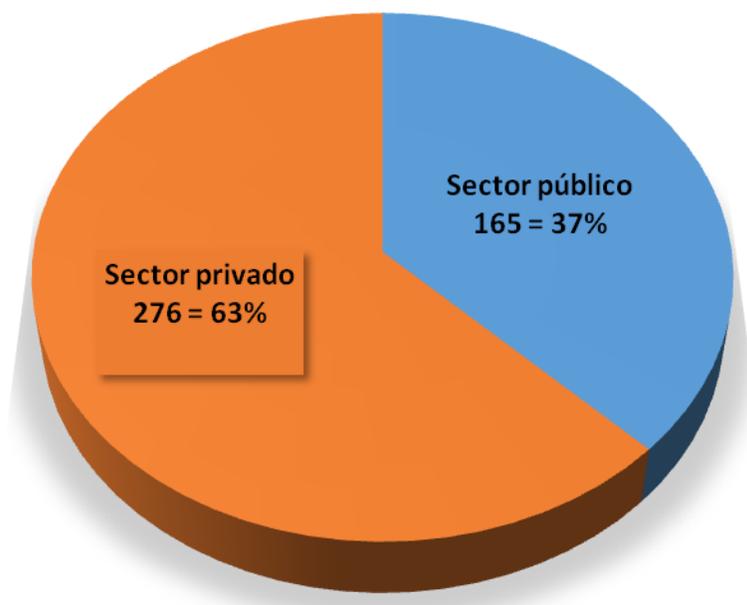


Figura 5.5. Población de docentes formadores distribuidos por sector laboral.

La caracterización de los formadores de docentes, en cuanto a su grado académico se describe en la Tabla 5. 6 y en la figura 5.6.

Tabla 5.6

*Población distribuida por grado académico*

Nivel académico	Total
Licenciatura	227
Ingeniería	7
Maestría	200
Doctorado	7
<b>Total</b>	<b>441</b>

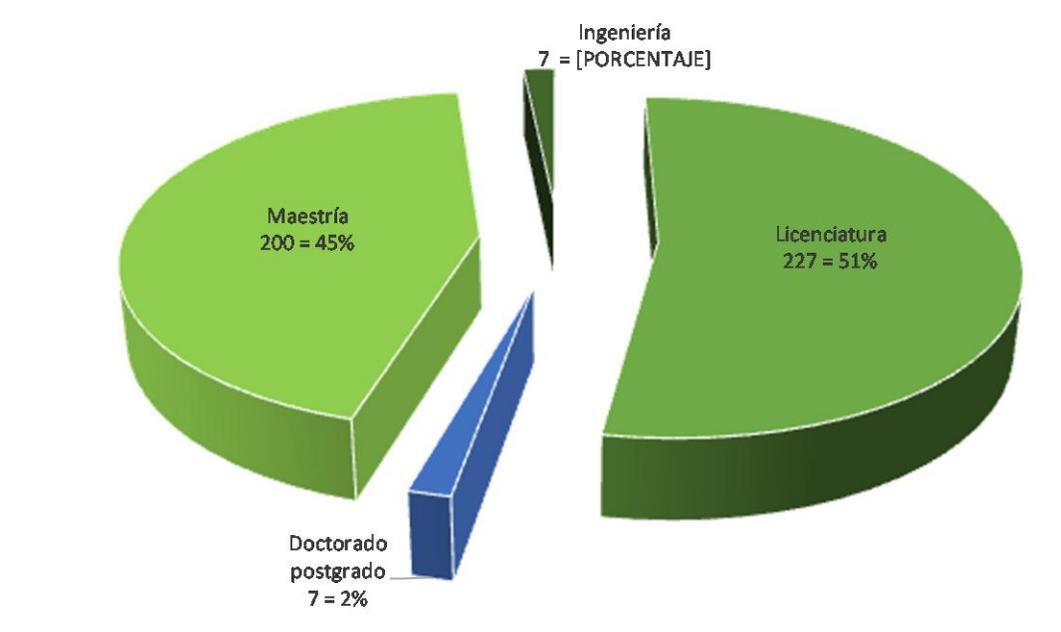


Figura 5.6. Caracterización de la población por su formación académica.

### 5.5.1.2. Muestra

Según Bernal (2010), la muestra es la parte de la población que se selecciona, de la cual realmente se obtiene la información para el desarrollo del estudio. Para la selección de la muestra se tomó en cuenta el orden siguiente:

1. Revisión exhaustiva de las características de la población.
2. Selección del tipo de muestreo a utilizar
3. Identificar el marco muestral.
4. Seleccionar las unidades de muestreo y unidad de observación
5. Seleccionar la muestra
6. Determinar el error de muestreo, y
7. Determinar el nivel de confianza

Puesto que los 441 docentes que forman la población se encuentran en igualdad de condiciones, en relación con las características señaladas, se procedió a seleccionar una muestra de carácter homogéneo. Según Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio (2010), una muestra homogénea es aquella en la que todos los individuos poseen el mismo perfil o características, o bien comparten rasgos similares.

Debido a que en el planteamiento de la investigación se establece que se van a comparar los resultados de acuerdo a sexo, especialidad curricular en la cual se desempeñan, años de servicio, grado académico y tipo de IES para la cual trabaja (pública o privada), el muestreo utilizado es el probabilístico de tipo estratificado por asignación proporcional en dos etapas, tomando como variables estratificadoras nivel educativo y sexo, esto para garantizar la representatividad de cada uno de los grupos que se desean comparar. Según Munch-Angeles (2007), el muestreo por estratos es aconsejable cuando existen claras diferencias en la población que se va a estudiar, por ejemplo: religión, sexo, nivel socioeconómico, etc., en una población relativamente grande. Cuando el número de elementos que integran cada estrato es diferente, la selección de la muestra deberá realizarse de tal manera que el número de elementos de cada estrato sea proporcional al tamaño de éste.

Hernández-Sampieri et al. (2010) sostienen que los estudios no experimentales descriptivos o correlacionales-causales deben emplear muestras probabilísticas si quieren que sus resultados sean generalizados a una población. Asimismo, en ocasiones la muestra puede ser en varias etapas (polietápica).

En cuanto a las etapas de selección del muestreo empleado estas se definieron bajo los siguientes criterios:

En la primera etapa se seleccionó de manera proporcional la cantidad de individuos de acuerdo al tamaño de la población de cada una de los niveles educativos, como se muestra en la tabla 5.7.

Tabla 5.7

*Primera etapa del cálculo del tamaño de muestra por estrato*

<b>Estratos</b>	<b><math>Nh = (n/N)*Nh</math></b>	<b>Tamaño de muestra</b>
Educación Inicial y Parvularia	$n^1 = (206/441)*86$	40
Primero y Segundo ciclo de Educación Básica	$n^2 = (206/441)*113$	53
Tercer ciclo de Educación Básica y Educación Media	$n^3 = (206/441)*242$	113
<b>Total</b>		<b>206</b>

Para el ejercicio de pilotaje en el que se validará el instrumento, se hará uso de una submuestra estimada del 40% de la muestra total seleccionada en la primera entapa del muestreo, los resultados del cálculo de esta submuestra se observan en la tabla 5.8.

Tabla 5.8

*Cálculo del tamaño de submuestra por estrato para el ejercicio de pilotaje para validación de cuestionario definitivo*

<b>Estratos</b>	<b><math>nh*.40</math></b>	<b>Tamaño de submuestra</b>
Educación Inicial y Parvularia	$40*.40$	16
Primero y Segundo ciclo de Educación Básica	$53*.40$	21
Tercer ciclo de Educación Básica y Educación Media	$113*.40$	45
<b>Total</b>		<b>82</b>

En la segunda etapa se distribuyeron los individuos siempre por afijación proporcional pero en este caso teniendo en cuenta la proporción de cada sexo (masculino y femenino) dentro de los subgrupos seleccionados en la primera etapa. Los resultados de esta etapa se presentan en la tabla 5.9.

Tabla 5.9

*Segunda etapa del cálculo del tamaño de muestra por estrato*

Estratos	Población			Proporción por género en la población			Tamaño de muestra por sexo dentro del estrato	
	F	M	Total	F	M	Tamaño por estrato	F	M
<b>Educación Inicial y Parvularia</b>	60	26	<b>86</b>	70%	30%	40	28	12
<b>Primero y Segundo ciclo de Educación Básica</b>	69	44	<b>113</b>	61%	39%	53	32	21
<b>Tercer ciclo de Educación Básica y Educación Media</b>	122	120	<b>242</b>	50%	50%	113	57	56
<b>Total</b>	<b>251</b>	<b>190</b>	<b>441</b>			<b>206</b>	<b>117</b>	<b>89</b>

Con referencia a las otras características requeridas (especialidad curricular en la cual se desempeñan los docentes, años de servicio, grado académico), en la búsqueda de la información para comprobar las hipótesis es preciso aclarar que dentro de cada uno de los estratos seleccionados a través de los criterios de asignación proporcional se garantizó que estuvieran incluidos individuos de las diferentes especialidades curriculares tomando como parte de la población todas las especialidades que actualmente existen en el currículo nacional. De igual manera se procedió en el caso de los diferentes grados académicos que poseen los individuos; en el caso de los años de experiencia, estos se administrarán en rangos según la distribución final obtenida en los individuos de la muestra.

Para la presente investigación se seleccionó una muestra homogénea integrada por 206 individuos, que constituyen el Factor de Muestreo de 47 % y el Factor de Elevación de 2.14 Según Albandoz y Lagares-Barreiro (2001), el Factor de Elevación es el cociente entre el tamaño de la población y el tamaño de la muestra ( $N/n$ ) y representa el número de

elementos que hay en la población por cada elemento de la muestra. El Factor de Elevación, en el caso de la presente investigación, es de 2, lo que significa que cada uno de los docentes de la muestra representa a otro docente de la población. El Factor de Muestreo es el cociente entre el tamaño de la muestra y el tamaño de la población ( $n/N$ ) y sirve para conocer cuál es el porcentaje de la población que constituye la muestra, en el caso del presente estudio el Factor de Muestreo es de .47 lo que significa que la investigación se realizó con el 47% de la población.

La muestra de docentes participantes del estudio distribuidos por IES, sexo y especialidad curricular, se describe en forma general en la tabla 5.10 y agrupados por nivel en la tabla 5.11.

Tabla 5.10

*Muestra de docentes formadores por IES, sexo y especialidad curricular para la cual forman docentes*

No	INSTITUCION	EDU INI Y PAR		EDU BAS 1° Y 2° CICLOS		L y L		MAT.		CIEN SOC		CC. NAT.		INGLÉS		EDU ESP.		EDU FIS Y DEP		SUB TOTALES		TOTAL GENERAL
		F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	
1	UNICAES			7	3															7	3	10
2	USO			6	3															6	3	9
3	IEES ES	2	1	2	3	1	1	3	2								1	1		9	8	17
4	UES, Santa Ana					1	1	1	1			0	2							2	4	6
	UES, San Salvador			2	1	1	1	3	5			7	7	3	3		1	1		17	18	35
	UES, San Vicente	2	0									0	1							2	1	3
	UES, San Miguel			2	2			2	3			5	3	2	1					11	9	20
5	UPED	7	2	3	3	2	1	4	2	3	3	3	2	1	2			1	2	24	17	41
6	UMA					1	1													1	1	2
7	UCA	4	1	1	2									4	1	1	0			10	4	14
8	UDB			7	1															7	1	8
9	IENS CCSA													1	2					1	2	3
10	UEES	4	3													1	0			5	3	8
11	UFG	5	3																	5	3	8
12	UCAD	3	2																	3	2	5
13	ULS	1	0																	1	0	1
14	UMOAR			2	3															2	3	5
15	UGB, USULUTAN					1	1													1	1	2
	UGB, SAN MIGUEL							1	3											1	3	4
16	UNIVO							1	1								1	2		2	3	5
TOTAL		28	12	32	21	7	6	15	17	3	3	15	15	11	9	2	0	4	6	117	89	206
		40		53		13		32		6		30		20		2		10		206		206
Total por estrato		40		53						F= 57; M = 56;				113								

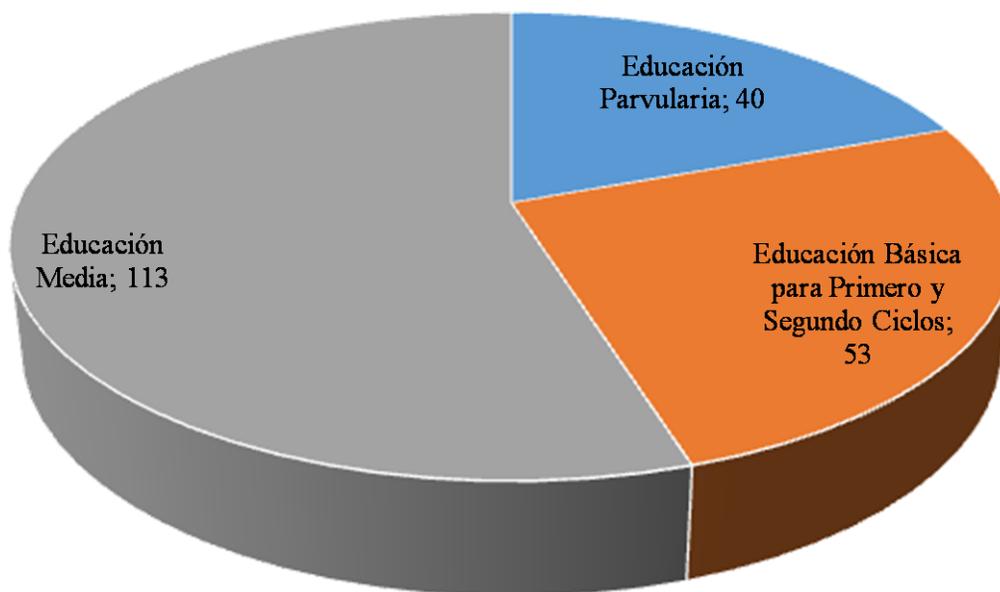
Tabla 5.11

Muestra de docentes formadores por IES, sexo y agrupada por nivel educativo para el cual forman docentes

N°	Institución de Educación Superior	Educación Parvularia			Educación Básica para 1° y 2° Ciclos			Tercer Ciclo de Educación Básica y Media			Subtotal		Total general
		F	M	T	F	M	T	F	M	T	F	M	
1	Universidad Católica de El Salvador				7	3	10				7	3	10
2	Universidad de Sonsonate				6	3	9				6	3	9
3	Ins. Especializado de Educ. Sup. "El Espíritu Sto."	2	1	3	2	3	5	5	4	9	9	8	17
4	Universidad de El Salvador												
	Santa Ana							2	4	6	2	4	6
	San Salvador				2	1	3	15	17	32	17	18	35
	San Vicente	2	0	2				0	1	1	2	1	3
	San Miguel				2	2	4	9	7	16	11	9	20
5	Universidad Pedagógica de El Salvador "Dr. Luis Alonso Aparicio"	7	2	9	3	3	6	14	12	26	24	17	41
6	Universidad Modular Abierta							1	1	2	1	1	2
7	Universidad Centroamericana "José Simeón Cañas"	4	1	5	1	2	3	5	1	6	10	4	14
8	Universidad Don Bosco				7	1	8				7	1	8
9	Instituto Especializado de Nivel Superior "Centro Cultural Salvadoreño Americano"							1	2	3	1	2	3
10	Universidad Evangélica de El Salvador	4	3	7				1	0	1	5	3	8
11	Universidad Francisco Gavidia	5	3	8							5	3	8
12	Universidad Cristiana de las Asambleas de Dios	3	2	5							3	2	5
13	Universidad Luterana Salvadoreña	1	0	1							1	0	1
14	Universidad Monseñor "Oscar Arnulfo Romero"				2	3	5				2	3	5
15	Universidad Gerardo Barrios							2	4	6	2	4	6
16	Universidad de Oriente							2	3	5	2	3	5
	<b>Subtotales</b>	28	12	40	32	21	53	57	56	113	117	89	206
	<b>Totales</b>		40			53			113		206		206

Fuente: Departamento de Formación Docente. Dirección Nacional de Educación Superior, 2014.

Gráficamente, la muestra participante del estudio se observa en la Figura 5.7.

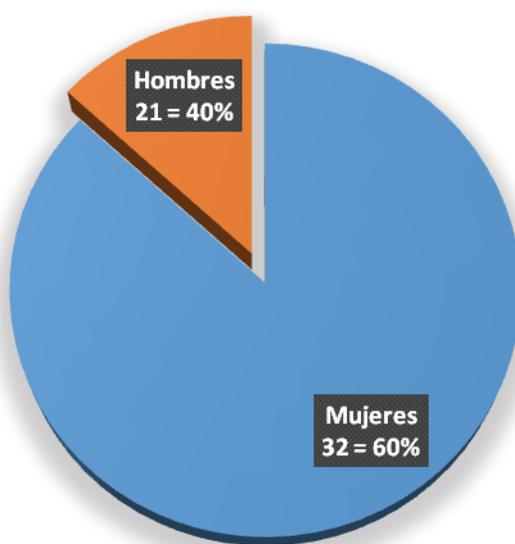


*Figura 5.7.* Frecuencias, por estrato de la muestra, de docentes de educación superior, participantes del estudio, por nivel educativo para el cual forman profesores.

La descripción detallada de la muestra se representa en tablas y figuras. De este modo, la distribución de hombres y mujeres para el nivel de Educación Parvularia se describe la figura 5.8; para el nivel de Educación Básica para Primero y Segundo Ciclo, en la figura 5.9; y para el nivel de Tercer Ciclo de Educación Básica y Educación Media, en la figura 5.10. La figura 5.11 y la tabla 5.12 detallan la muestra total distribuida por sexo. La figura 5.12 y la tabla 5.13 describen la muestra por sector público o privado donde laboran. La figura 5.13 y la tabla 5.14 describen los años de servicio formando docentes y la figura 5.14 y la tabla 5.15 presentan la distribución de los individuos de la muestra de acuerdo el máximo grado académico que poseen.



*Figura 5.8.* Muestra de 40 formadores de docentes para Educación Parvularia, distribuíos por sexo.



*Figura 5.9.* Muestra de 53 formadores de docentes para Educación Básica para Primero y Segundo Ciclos, distribuíos por sexo.

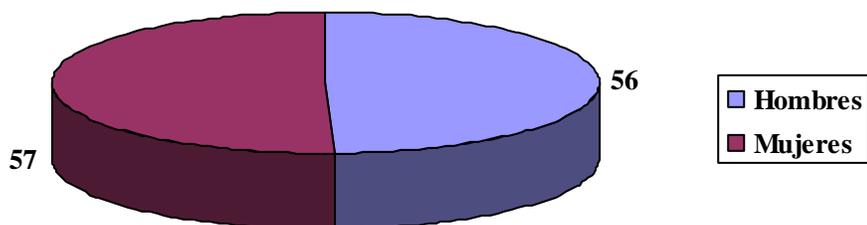


Figura 5.10. Muestra de 113 formadores de docentes para Tercer Ciclo de Educación Básica y Educación Media, distribuidos por sexo.

Tabla 5.12

*Distribución de la muestra por nivel educativo y sexo*

Niveles educativos	Femenino	Masculino	Total
Educación Parvularia	28	12	40
Educación Básica 1° y 2° ciclos (Primaria)	32	21	53
Tercer ciclo de Educación Básica y Educación Media (Secundaria)	57	56	113
Subtotales	117	89	
<b>Total</b>			<b>206</b>

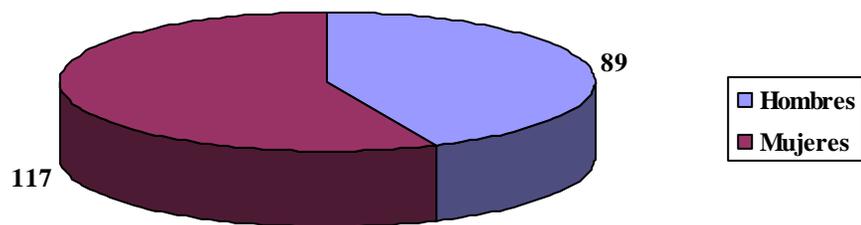


Figura 5.11. Muestra total de 206 docentes formadores, distribuidos por sexo.

Tabla 5.13

*Clasificación de la muestra por sector en el que laboran*

Sector	Femenino	Masculino	Total	Porcentaje	Porcentaje
				por sexo femenino	por sexo masculino
Privada	73	53	126	58%	42%
Pública	44	36	80	55%	45%
<b>Total</b>	<b>117</b>	<b>89</b>	<b>206</b>	<b>57%</b>	<b>43%</b>

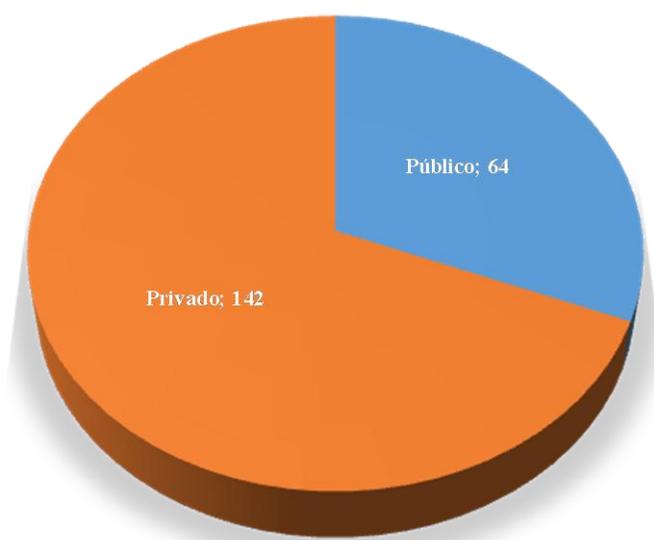


Figura 5.12. Docentes de la muestra según sector público y privado donde laboran.

Tabla 5.14

*Clasificación de la muestra por años de servicio (por rangos de 10 años)*

Años de servicio	Femenino	Masculino	Total	%
De 1 a 10	64	48	112	54%
De 11 a 20	35	20	55	27%
De 21 a 30	20	9	29	14%
De 31 a 40	2	3	5	2%
De 41 a 50	3	2	5	2%
<b>Total</b>	<b>124</b>	<b>82</b>	<b>206</b>	

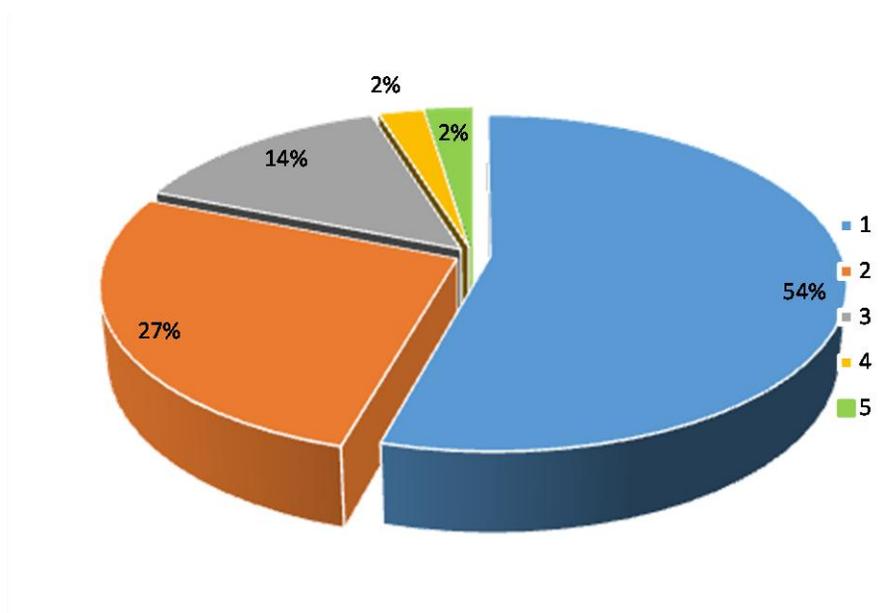


Figura 5.13. Docentes de la muestra según años de servicio.

Nota. 1 = 1-10 años, 2 = 11-20 años, 3 = 21-30 años, 4 = 31-40 años, 5 = 41-50 años

Tabla 5.15

*Distribución de la muestra por grado académico y sexo*

Nivel académico	F	M	Total
Licenciatura	75	51	126
Maestría	42	37	79
Doctorado en educación	0	1	1
<b>Total</b>	<b>117</b>	<b>89</b>	<b>206</b>

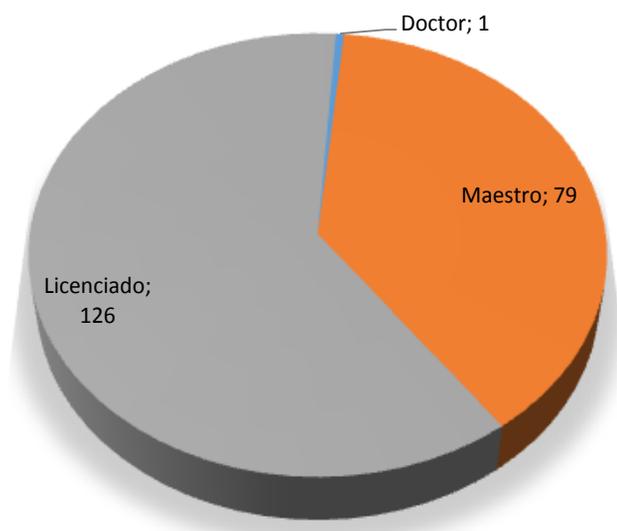


Figura 5.14. Muestra de docentes formadores según su máximo grado académico.

Tabla 5.15

*Distribución de la muestra por rangos de edad. (Rango de 24 a 79 años = 55). 2014*

Rangos de edad	Femenino	Masculino	Total	Porcentaje	Porcentaje
				por sexo femenino	por sexo masculino
De 21 a 25	0	3	3	0%	100%
De 26 a 30	17	11	28	61%	39%
De 31 a 35	18	11	29	62%	38%
De 36 a 40	19	11	30	63%	37%
De 41 a 45	11	6	17	65%	35%
De 46 a 50	22	21	43	51%	49%
De 51 a 55	12	8	20	60%	40%
De 56 a 60	10	7	17	59%	41%
De 61 a 65	3	8	11	27%	73%
De 66 a 70	3	2	5	60%	40%
De 71 a 75		1	1	0%	100%
De 76 a 80	2		2	100%	0%
<b>Total por género</b>	<b>117</b>	<b>89</b>	<b>206</b>	<b>57%</b>	<b>43%</b>

Tabla 5.16

*Grado académico de los docentes formadores que constituyen la muestra, por especialidad, 2014*

N°	Especialidad	Doctorado			Maestría			Licenciatura			Totales			Total general
		F	M	T	F	M	T	F	M	T	F	M	T	
1	Educación Parvularia		1	1	7	7	14	21	4	25	28	12	40	40
2	Educación Básica para 1° y 2° Ciclos				12	9	21	20	12	32	32	21	53	53
3	Lenguaje y Literatura para Tercer Ciclo de Educación Básica y Educación Media				1	3	4	6	3	9	7	6	13	13
4	Matemática para Tercer Ciclo				5	4	9	10	13	23	15	17	32	32

Opinión del profesorado de Educación Superior responsable de la formación inicial de futuros docentes sobre las competencias que deben caracterizar en la actualidad a los nuevos profesionales de la docencia en El Salvador

5		1	0	1	2	3	5	3	3	6	6	
6		8	5	13	7	10	17	15	15	30	30	
7		6	7	13	5	2	7	11	9	20	20	
8		1	0	1	1	0	1	2	0	2	2	
9		1	2	3	3	4	7	4	6	10	10	
	1	1	42	37	79	75	51	126	117	89	206	206
		<b>1</b>		<b>79</b>			<b>126</b>			<b>206</b>	<b>206</b>	

Tabla 5.17

*Docentes formadores por especialidad y sector laboral, 2014*

Especialidad	Privada					Pública					Total		Total general	% global por sexo	
	F	M	% F	% M	Total	F	M	% F	% M	Total	F	M		F	M
Básica (Primaria)	20	16	56%	44%	36	12	5	71%	29%	17	32	21	53	60%	40%
CC NN	4	2	67%	33%	6	11	13	46%	54%	24	15	15	30	50%	50%
CC SS	3	3	50%	50%	6						3	3	6	50%	50%
Ed. Especial	2		100%	0%	2						2	0	2	100%	0%
Ed. Física	3	4	43%	57%	7	1	2	33%	67%	3	4	6	10	40%	60%
Ed. Parvularia	21	11	66%	34%	32	7	1	88%	13%	8	28	12	40	70%	30%
Idioma Inglés	7	5	58%	42%	12	4	4	50%	50%	8	11	9	20	55%	45%
Lenguaje y Lit.	4	4	50%	50%	8	3	2	60%	40%	5	7	6	13	54%	46%
Matemática	9	8	53%	47%	17	6	9	40%	60%	15	15	17	32	47%	53%
<b>Total general</b>	<b>73</b>	<b>53</b>	<b>58%</b>	<b>42%</b>	<b>126</b>	<b>44</b>	<b>36</b>	<b>55%</b>	<b>45%</b>	<b>80</b>	<b>117</b>	<b>89</b>	<b>206</b>	<b>57%</b>	<b>43%</b>

Tabla 5.18

*Distribución de la muestra de docentes formadores por especialidad y departamento, 2014*

Especialidad	SS		SA		SM		SO		LL		MO		TOTAL		Total general	% F por especialidad	% M por especialidad
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M			
Educación Parvularia	21	12			1	0			6	0			28	12	40	70	30
Educación Básica para 1° y 2° Ciclos	19	6	5	5	1	2	5	4	2	3	0	1	32	21	53	60	40
Lenguaje y Literatura para Tercer Ciclo de Educación Básica y Educación Media	5	3			2	1		0	2				7	6	13	54	46
Matemática para Tercer Ciclo de Educación Básica y Educación Media	9	7			4	7			2	3			15	17	32	47	53
Ciencias Sociales para Tercer Ciclo de Educación Básica y Educación Media	3	3											3	3	6	50	50
Ciencias Naturales para Tercer Ciclo de Educación Básica y Educación Media	10	11			5	4							15	15	30	50	50
Idioma Inglés para Tercer Ciclo de Educación Básica y Educación Media	10	7			1	2							11	9	20	55	45
Educación Especial	2	0											2	0	2	100	0

Opinión del profesorado de Educación Superior responsable de la formación inicial de futuros docentes sobre las competencias que deben caracterizar en la actualidad a los nuevos profesionales de la docencia en El Salvador

Educación Física y Deportes	2	2		1	3			1	1				<b>4</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	40	60
Subtotales	81	51	5	5	15	19	5	4	13	7	0	1	<b>117</b>	<b>89</b>		57	43
% por sexo para cada departamento	61	39	50	50	44	56	56	44	65	35	0	100	<b>57</b>	<b>43</b>			
Totales	<b>132</b>		<b>10</b>	<b>34</b>	<b>9</b>	<b>20</b>	<b>1</b>						<b>206</b>	<b>206</b>		<b>100</b>	
Porcentaje por departamento	<b>64.08</b>		<b>4.85</b>	<b>16.50</b>	<b>4.37</b>	<b>9.71</b>	<b>.49</b>									<b>100</b>	

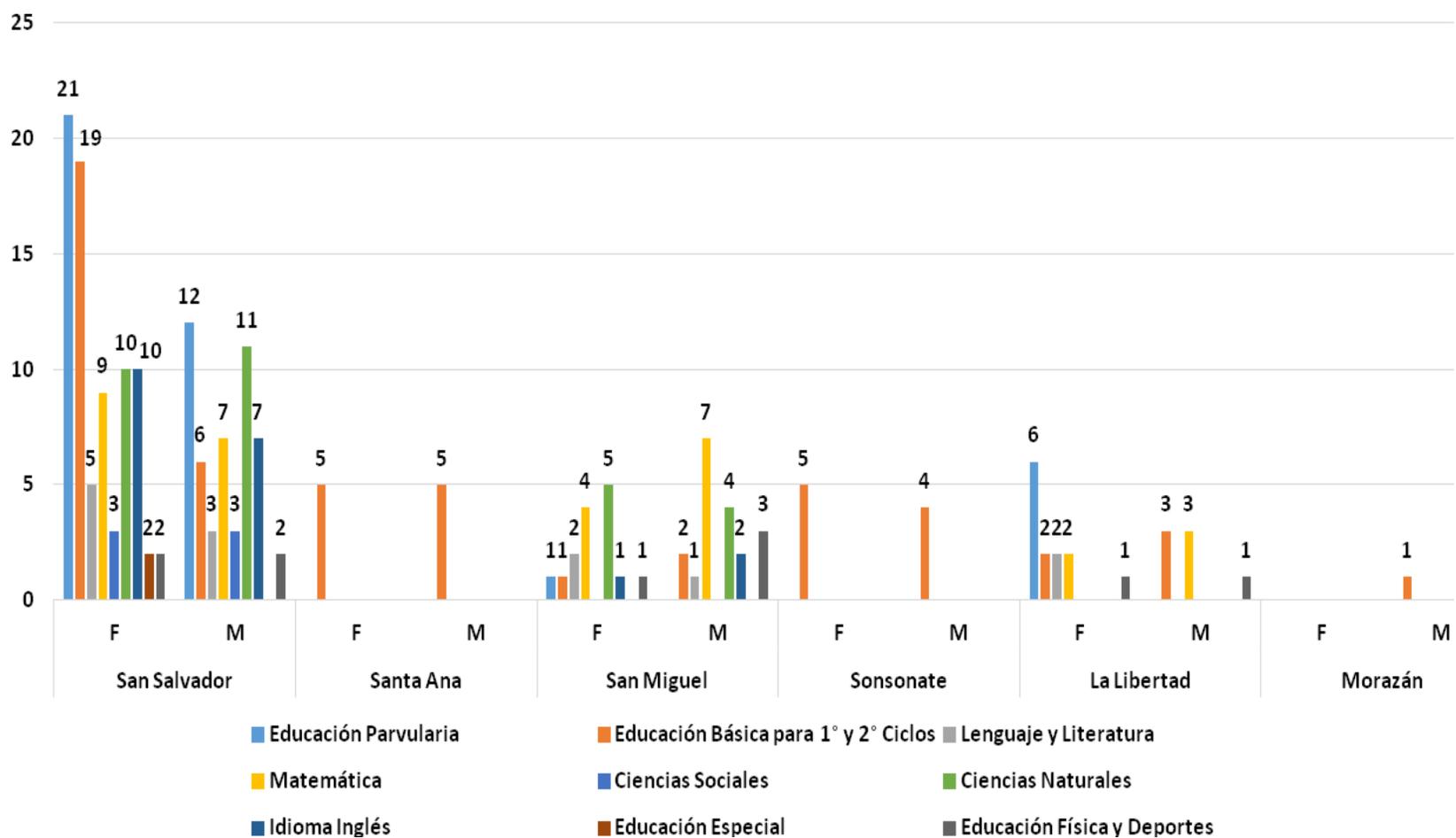


Figura 5.15. Distribución de la muestra de docentes formadores por especialidad y departamento, 2014.

### **5.5.2. Instrumento**

En el presente estudio se ha utilizado el cuestionario como instrumento para recopilar los datos a analizar. Bernal (2010) indica que el cuestionario es un conjunto de preguntas diseñadas para generar los datos necesarios, con el propósito de alcanzar los objetivos del proyecto de investigación. Se trata de un plan formal para recabar información de la unidad de análisis objeto de estudio y centro de problemas de investigación. El cuestionario permite estandarizar y uniformar el proceso de recopilación de datos.

El cuestionario del presente estudio fue elaborado en el año 2013, el cual sirvió para recopilar la información de la investigación que consolidó la obtención del Diploma de Estudios Avanzados-DEA del investigador, en la fase previa a esta formación doctoral. En el presente estudio, dicho cuestionario (ver anexo I) fue adaptado en lo que corresponde al objetivo general y a las dimensiones de estudio y ha sido tomado como base para someterlo a la correspondiente validación de contenido mediante Juicio de Expertos, de tal forma que responda técnicamente al presente estudio.

Dicho cuestionario se diseñó con base en las competencias específicas para educadores, establecidas en el marco del Proyecto Tuning, América Latina, 2004-2007, definidas por consenso realizado entre representantes de catorce países de América Latina: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela.

El listado final de competencias resultantes en este proyecto fue de 27 competencias genéricas y 27 específicas. De estas, se seleccionaron para el presente estudio las competencias específicas más valoradas en el marco Tuning, y a juicio del investigador, deseables para un buen profesional de la docencia.

Para el rediseño de cada una de las competencias se tomó como guía las orientaciones para redactar competencias que en forma sencilla y técnica brindan:

- a) Perrusquía (2009), quien trató el tema de redacción de competencias durante el Curso Básico titulado “Formación Continua para Maestros en Servicio: El enfoque por Competencias en la Educación Básica”, impartido en el marco del apoyo que la

Secretaría de Educación Pública (Ministerio de Educación) de México proporciona a los docentes en servicio en la educación básica;

b) Tobón (2006);

c) Martín del Pozo y De Juanas (2009).

### **5.5.2.1. Etapas para el diseño del cuestionario**

El cuestionario definitivo se diseñó en tres etapas, las cuales son descritas a continuación.

*Primera etapa. Análisis y adaptación de la matriz descriptiva* representada en la Tabla 5.20, cuyos ítems corresponden al cuestionario utilizado en la investigación que consolidó la obtención del Diploma de Estudios Avanzados-DEA, en el año 2013; investigación que constituyó la fase previa a esta formación doctoral. En el presente estudio, dicho cuestionario (ver anexo I) fue adaptado en lo que corresponde al objetivo general y a las dimensiones en estudio y ha sido tomado como base para someterlo a la correspondiente validación mediante Juicio de Expertos, de tal forma que responda técnicamente al presente estudio. El cuestionario fue presentado en forma impresa y de las valoraciones emitidas por los expertos, se determinó que fue el ítem identificado con el N° 30 el que requirió ser modificado ligeramente.

La revisión exhaustiva del cuestionario reviste singular importancia porque permite garantizar la obtención de resultados objetivos, útiles para las fases siguientes. Considerando que las bases técnicas en el diseño del cuestionario constituyen herramientas metodológicas valiosas, se vuelve necesario auxiliarse de profesionales expertos, cuyo nivel académico y experiencia, contribuya a medir la validez del instrumento con el suficiente rigor científico y solidez metodológica, que según Aragón-Sánchez y Sánchez-Marín (2013), ayuda a evitar errores sistemáticos de medida que afectan la validez y que repercuten en la recopilación de la información necesaria para al estudio.

La ayuda de los expertos en esta fase consiste en valorar la pertinencia del cuestionario indicando su nivel de acuerdo con cada uno de los ítems, en lo que se refiere, exclusivamente, a la redacción y contenido.

Tabla 5.19

*Tabla descriptiva conteniendo el objetivo general de la investigación, su relación con las dimensiones de estudio, los ítems del cuestionario y las competencias originales (descriptores-dominios) para la formación de educadores en el marco del Proyecto Tuning América Latina (2007)*

Objetivo General	Competencias específicas para educadores, Tuning 2007 (descriptores - dominios)	N° de ítems	Competencias (ítems) propuestas para el diseño del cuestionario: (Bloque 1: ítem del 1 al 15; bloque 2: ítems del 16 al 30 y -bloque 3: ítems del 31 al 45)
<b>Bloque 1: ítems del 1 al 15</b>			
<b>Dimensión 1:</b> Qué opinan los profesores de educación superior responsables de la formación inicial docente, sobre la actual formación inicial de los docentes de Educación Parvularia, Básica y Media en El Salvador			
Identificar y analizar la opinión que presentan los profesores de educación superior, responsables de la formación inicial	Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (diseño, ejecución y evaluación). Gestiona la	1	Demuestra dominio de la teoría curricular y de los saberes de su especialidad, al diseñar, ejecutar y evaluar acciones educativas, para facilitar en forma técnica y científica el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
	Gestiona la	2	Utiliza la evaluación en su función propiamente pedagógica, como elemento regulador

docente, acerca de las competencias que deben caracterizar a los nuevos profesionales de la docencia.	progresión de los aprendizajes.		y promotor de la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes y de su propia formación, para impulsar las oportunidades de éxito en la vida.
	Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.	3	Desarrolla las acciones educativas con sus estudiantes, utilizando los aportes de las diferentes disciplinas, para fortalecer la noción de sistema, con base en la interrelación e interdependencia entre diferentes disciplinas.
	Conoce y aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan la didáctica general y las específicas.	4	Desempeña la labor docente con sólida base científica y técnica, al aplicar estrategias didácticas, pedagógicas y metodológicas pertinentes, para elevar los niveles de comprensión y construcción de los aprendizajes de los estudiantes.
	Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos.	5	Realiza la inclusión de temas transversales en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, al enfocar diversas situaciones de la sociedad que merecen atención, para reflexionar sobre la importancia del proceso educativo en diversos contextos.
	Crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje.	6	Diseña estrategias novedosas, desafiantes y motivadoras de aprendizaje, con base en los objetivos y competencias a desarrollar, así como en las experiencias, características y conocimientos previos de los estudiantes, para favorecer en éstos, la comprensión lectora, la capacidad para resolver problemas y tomar sus propias decisiones en beneficio de su formación educativa integral.

Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos.	7	Debate con orden y amplitud, junto a los estudiantes, las características y elementos de la denominada sociedad del conocimiento, como agentes impulsores e imprescindibles en la sociedad actual, para afrontar con pensamiento lógico, crítico y creativo, los retos y desafíos de la misma.
Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales.	8	Desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje considerando las diferencias individuales, aplicando diversas estrategias educativas, según las necesidades, intereses y problemas de los estudiantes para brindar un servicio educativo de calidad y adaptado a la diversidad.
Selecciona, utiliza y avalúa las tecnologías de la información y la comunicación como recurso de enseñanza y aprendizaje.	9	Integra las tecnologías de la información y la comunicación durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y en su práctica profesional en general, administrando en forma adecuada la información, para incrementar las oportunidades de acceso al conocimiento y nuevas posibilidades de desarrollo social.
Educa en valores, formación ciudadana y democracia.	10	Respeto el valor y la dignidad de toda persona y reconoce la importancia de sus actitudes en la repercusión social de la educación, predicando con el ejemplo la exigencia y defensa de sus derechos, cumpliendo simultáneamente con sus deberes y compromisos, para contribuir a fortalecer, en la comunidad educativa, el cultivo de valores, la vida en democracia y la formación ciudadana.
Investiga en educación y aplica los	11	Fomenta la investigación educativa y la resolución de problemas, en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, a través de experiencias dosificadas, para desarrollar

resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas.		actitudes de compromiso en la contribución para resolver problemas de forma responsable, técnica y científica acorde al nivel educativo del estudiante.
Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo.	12	Analiza en forma crítica su práctica pedagógica, la sistematiza e investiga sobre ella, para innovarla y mejorar su desempeño profesional docente.
Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad.	13	Enfrenta la diversidad de comportamientos de los estudiantes y demás actores de la comunidad educativa, poniendo en práctica sus atributos profesionales y socioemocionales, para ayudarles en forma pertinente.
Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.	14	Trabaja en equipo con todos los actores de la comunidad educativa, organizando redes de cooperación como estrategia de interacción social y educativa, para transformar el pensamiento y movilizar sinergias orientadas a mejorar los aprendizajes de los estudiantes y favorecer el desarrollo de la comunidad.
Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y	15	Asume y gestiona su desarrollo profesional y aprendizaje a lo largo de la vida, de forma responsable, para manejar información actualizada sobre los planes y programas de estudio, su profesión y bases sociales de la educación, el sistema educacional y las

profesional en forma permanente.  
políticas educativas vigentes que favorecen su desempeño profesional y personal.

**Bloque 2: ítems del 16 al 30**

**Dimensión 2:** Qué opinan los profesores de educación superior responsables de la formación inicial docente, sobre la actual formación inicial de los docentes de Educación Parvularia, Básica y Media en El Salvador

Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (diseño, ejecución y evaluación)..	16	La actual formación inicial docente genera en los futuros profesores, el dominio de la teoría curricular y de los saberes de su especialidad, para que diseñen, ejecuten y evalúen acciones educativas en forma técnica y científica el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
Gestiona la progresión de los aprendizajes	17	La actual formación inicial docente utiliza la evaluación, no exclusivamente para acreditar, sino en su función propiamente pedagógica, como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes y de su propia formación, para impulsar las oportunidades de éxito en la vida.
Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.	18	La actual formación inicial docente desarrolla las acciones educativas, utilizando los aportes de las diferentes disciplinas, para fortalecer la noción de sistema, con base en la interrelación e interdependencia entre diferentes disciplinas.
Conoce y aplica en el	19	La actual formación inicial docente se desarrolla con sólida base científica y técnica, al

accionar educativo las teorías que fundamentan la didáctica general y las específicas.		aplicar estrategias didácticas, pedagógicas y metodológicas pertinentes al desarrollo de los programas de estudio, para elevar los niveles de comprensión y construcción de los aprendizajes de los futuros profesores.
Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos.	20	En los actuales procesos de formación inicial docente se incluyen temas transversales, enfocando diversas situaciones de la sociedad que merecen atención, para reflexionar sobre la importancia del proceso educativo en diversos contextos.
Crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje.	21	En los actuales procesos de formación inicial docente se diseñan estrategias novedosas, desafiantes y motivadoras de aprendizaje, con base en los programas de estudio, las experiencias, características y conocimientos previos de los estudiantes, para favorecer en éstos la comprensión lectora, la capacidad para resolver problemas y tomar sus propias decisiones en beneficio de su formación educativa integral.
Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos.	22	En los actuales procesos de formación inicial docente se debaten con orden y amplitud, las características y elementos de la denominada sociedad del conocimiento, como agentes impulsores e imprescindibles en la sociedad actual, para afrontar los retos y desafíos de la misma.
Diseña e implementa acciones educativas	23	La actual formación inicial docente desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje considerando las diferencias individuales de los estudiantes, aplicando estrategias

que integran a personas con necesidades especiales.		educativas que involucren a la totalidad de sus estudiantes para ofrecer una educación de calidad y adaptada a la diversidad.
Selecciona, utiliza y avalúa las tecnologías de la información y la comunicación como recurso de enseñanza y aprendizaje.	24	La actual formación inicial docente integra las tecnologías de la información y la comunicación durante los procesos de enseñanza y aprendizaje y en la práctica de los futuros profesores, administrando en forma adecuada la información, para incrementar las oportunidades de acceso al conocimiento y nuevas posibilidades de desarrollo social.
Educa en valores, formación ciudadana y democracia.	25	En la actual formación inicial docente se fomenta el respeto por el valor y la dignidad de toda persona, se reconoce la importancia de las actitudes del docente en la repercusión social de la educación, se practica con el ejemplo la exigencia y defensa de los derechos humanos y simultáneamente, se fomenta el cumplimiento de los deberes y compromisos ciudadanos, para contribuir a fortalecer el cultivo de valores en la comunidad educativa.
Investiga en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas.	26	La actual formación inicial de docentes fomenta la investigación educativa y la resolución de problemas, para desarrollar en los futuros profesores actitudes de compromiso en la contribución para resolver problemas de forma responsable, técnica y científica.
Reflexiona sobre su	27	

práctica para mejorar su quehacer educativo.		En la actual formación inicial de docentes se generan espacios para analizar la práctica pedagógica, sistematizarla e investigar sobre ella, como estrategias para innovarla y mejorar el desempeño profesional docente.
Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad.	28	La actual formación inicial docente forma al futuro docente para que ponga en práctica, además de sus atributos profesionales, aspectos socioemocionales para enfrentar la diversidad de comportamientos de los estudiantes, y poder ayudar de forma pertinente a la transformación de la comunidad.
Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.	29	En la actual formación inicial docente se fortalece el trabajo en equipo, se organizan redes de cooperación como estrategia de interacción de la comunidad educativa, para transformar el pensamiento movilizar sinergias y acciones orientadas a mejorar los aprendizajes de los estudiantes.
Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente.	30	En los actuales procesos de formación inicial docente se fomenta la idea sobre la importancia del desarrollo profesional y el aprendizaje a lo largo de la vida, para manejar información actualizada sobre los planes y programas de estudio, su profesión y bases sociales de la educación, el sistema educacional y las políticas educativas vigentes, como agentes favorecedores del desempeño profesional y personal.

**Bloque 3: ítems del 31 al 45**

**Dimensión 3:** Cómo contribuyen los actuales procesos de formación inicial docente destinados a los niveles de Educación Parvularia, Básica y

Media, en el desarrollo de las competencias que deberían caracterizar a los nuevos profesionales de la docencia.

Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (diseño, ejecución y evaluación)..	31	Los actuales procesos de formación inicial docente contribuyen a que los futuros profesores, tengan dominio de la teoría curricular y de los saberes de su especialidad, para que diseñen, ejecuten y evalúen acciones educativas en forma técnica y científica durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.
Gestiona la progresión de los aprendizajes.	32	Los actuales procesos de formación inicial docente, contribuyen a que los futuros docentes utilicen la evaluación en su función propiamente pedagógica, como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes de profesorado, para impulsar las oportunidades de éxito de los mismos.
Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.	33	Los actuales procesos de formación inicial docentes, contribuyen a que las acciones educativas de los futuros profesores se desarrollen, utilizando los aportes de las diferentes disciplinas, para fortalecer la noción de sistema, con base en la interrelación e interdependencia entre diferentes disciplinas.
Conoce y aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan la didáctica general y las específicas.	34	Los actuales procesos de formación inicial de docentes contribuyen a desarrollar en los futuros profesores, una sólida base científica y técnica, que les permita aplicar estrategias didácticas, pedagógicas y metodológicas pertinentes al desarrollo de los planes y programas de estudio, para elevar sus niveles de comprensión y construcción de aprendizajes.

Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos.	35	Los actuales procesos de formación inicial docente contribuyen a que haya inclusión de temáticas transversales, enfocando diversas situaciones de la sociedad que merecen atención, para reflexionar sobre la importancia del proceso educativo en diversos contextos.
Crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje.	36	Los actuales procesos de formación inicial docente contribuyen a que los futuros profesores diseñen estrategias novedosas, desafiantes y motivadoras de aprendizaje, con base en los programas de estudio, las experiencias, características y conocimientos previos de los estudiantes, para favorecer en éstos la comprensión lectora, la capacidad para resolver problemas y tomar sus propias decisiones en beneficio de su formación educativa integral.
Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales.	37	Los actuales procesos de formación inicial docente contribuyen a que los futuros profesores desarrollen el proceso de enseñanza y aprendizaje considerando las diferencias individuales, aplicando estrategias educativas que involucren a la totalidad de sus estudiantes para ofrecer una educación de calidad y adaptada a la diversidad.
Educa en valores, formación ciudadana y democracia.	38	Los actuales procesos de formación inicial docente contribuyen a que se respete el valor y la dignidad de toda persona, a reconocer la importancia de las actitudes de los futuros profesores en la repercusión social de la educación, en la exigencia y defensa de sus derechos humanos, en el cumplimiento con los deberes y compromisos ciudadanos, para contribuir a fortalecer el cultivo de valores, la vida democrática y la

		formación ciudadana en la comunidad educativa.
Selecciona, utiliza y avalúa las tecnologías de la información y la comunicación como recurso de enseñanza y aprendizaje.	39	Los actuales procesos de formación inicial docente contribuyen a integrar las tecnologías de la información y la comunicación durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, administrando en forma adecuada la información, para incrementar las oportunidades de acceso al conocimiento y nuevas posibilidades de desarrollo social.
Participar en la gestión de la escuela.	40	Los actuales procesos de formación inicial docente contribuyen a que los futuros profesores diseñen y desarrollen proyectos educativos adaptando el currículo a la realidad sociocultural de los estudiantes, tomando en cuenta los lineamientos del Proyecto Educativo Institucional, para dar respuesta a las necesidades, intereses y problemas más sentidos en la comunidad educativa.
Investiga en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas.	41	Los actuales procesos de formación inicial docente contribuyen a que se fomente la investigación educativa y que sus resultados se apliquen en la resolución de problemas, para desarrollar en los futuros profesores, actitudes de compromiso en la transformación sistemática de las prácticas educativas.
Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo.	42	Los actuales procesos de formación inicial docente contribuyen a que se analicen en forma crítica las prácticas pedagógicas, se sistematicen e investigue sobre ella, como estrategias para innovarla y mejorar el desempeño profesional docente.
Orienta y facilita con		Los actuales procesos de formación inicial docente contribuyen a que los futuros

acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad.	43	profesores desarrollen y pongan en práctica sus atributos académicos y socioemocionales, para favorecer el desarrollo de la comunidad y enfrentar de forma pertinente la diversidad de comportamientos de los diferentes actores.
Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.	44	Los actuales procesos de formación inicial docente contribuyen a fortalecer el trabajo en equipo entre profesores del centro educativo y otros actores involucrados en el aprendizaje de los estudiantes, organizando redes de cooperación como estrategia de interacción de la comunidad educativa, para transformar el pensamiento, movilizar sinergias y acciones orientadas a mejorar los aprendizajes de los estudiantes.
Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente.	45	Los actuales procesos de formación inicial docente contribuyen a que se fomente el la idea sobre la importancia del desarrollo profesional y el aprendizaje a lo largo de la vida, para manejar información actualizada sobre planes y programas de estudio, la profesión docente y bases sociales de la educación, el sistema educacional y las políticas educativas vigentes, como agentes favorecedores de la identidad docente y el desempeño profesional y personal.

Nota. La escala de valoración presenta la significación siguiente: 1- Totalmente en desacuerdo, 2- En desacuerdo, 3- De acuerdo y 4- Totalmente de acuerdo.

*Segunda etapa. Elaboración de la segunda versión del cuestionario utilizando los datos vertidos por los expertos, ver anexo II; consta de 45 ítems, distribuidos en tres bloques, cada uno de ellos recopila información relacionada con una de las tres dimensiones establecidas.*

Esta versión se genera después que los diez profesionales expertos descritos en la Tabla 5.20, emitieron sus valoraciones, las cuales fueron sometidas a tratamiento estadístico, para validarlo y proceder a hacer los cambios pertinentes.

Tabla 5.20

*Expertos que emitieron sus juicios en el proceso de validación de la primera versión del cuestionario*

N°	Lugar de trabajo	Cargo	Grado Académico
1	Universidad Don Bosco.	Vicerrector Académico.	Doctor en Filosofía Iberoamericana.
2	Universidad Centroamericana José Simeón Cañas.	Formadora de Docentes.	Doctora en Educación.
3	Universidad Pedagógica de El Salvador.	Director del Depto. de Investigación.	Doctor en Educación.
4	Instituto Especializado de Educación Superior “Centro Cultural Salvadoreño Americano”.	Decano de la Facultad de Educación.	Doctor en Educación.
5	Universidad Dr. José Matías Delgado.	Asesora Curricular	Doctora en Educación.
6	Universidad de Costa Rica.	Investigador, Docente y Consultor Internacional	Doctor en Educación
7	Universidad Francisco Gavidia.	Docente Investigador	Doctor en Investigación Educativa
8	Universidad de El Salvador. Facultad de Ciencias Naturales y Matemática.	Formador de Docentes.	Maestro en Educación
9	Universidad de El Salvador. Facultad de Ciencias y Humanidades.	Formadora de Docentes.	Maestra en Diseño Curricular y DEA en Educación Superior.
10	Ministerio de Educación, El Salvador.	Técnico curricular	Maestro en Educación.

### **5.5.2.2. Validez y fiabilidad**

Referente a los tipos de validez, Ferreras (2007) señala que la validez de contenido pretende valorar si los ítems propuestos son representativos de las dimensiones establecidas en el cuestionario, así mismo, Vera-Villarroel y Oblitas (2005) exponen que existe validez de contenido, si la totalidad de los ítems que se han incluido en el cuestionario son una muestra representativa y extensa del rasgo que se está midiendo. En la misma línea, se afirma que la validez de contenido se genera cuando:

Los aspectos que se miden en la prueba, se relacionen directamente con una misma materia, tema, unidad, carrera, desempeño o competencia profesional. Si una prueba tiene validez de contenido, entonces ningún aspecto es ajeno al contenido previsto, por lo que todos los ítems tienen una relación directa con los objetivos planteados (Beltrán, 2012, p. 331).

Cremades (2008) expresa que se entiende por validez de contenido el grado en que el instrumento utilizado es relevante y representativo del contenido específico del concepto que pretende medir y que la validez de constructo consiste en analizar si el cuestionario mide lo que realmente dice medir.

En cuanto a la validez de contenido, hace referencia a que los aspectos que se miden en la prueba se relacionen directamente con su contenido (Rauda-Beltrán, 2012; Vera-Villarroel y Oblitas, 2005). Si una prueba tiene validez de contenido, entonces ningún aspecto es ajeno al contenido previsto, por lo que todos los ítems tienen una relación directa con los objetivos planteados. Para determinar la validez de contenido en el instrumento contestado por los expertos, se utilizaron dos tipos de análisis, el primero a través de estadísticos descriptivos para cada uno de los ítems (media, mediana y desviación típica), y el segundo calculando el rango intercuartílico de cada ítem, el que resulta de la diferencia entre los cuartiles 1 y 3. Olivo (2014) señala que el rango intercuartílico es una estimación estadística de la dispersión de una distribución de datos.

Para tomar la decisión sobre los ítems que se deben conservar, reformular o suprimir en el cuestionario, se tuvieron en cuenta los criterios establecidos por Barbero, Vila y Suárez (2003).

Los criterios de Barbero et al. (2003) sobre la validez son los siguientes:

- Que el valor de la *media* de cada ítem fuese igual o superior a 2.5.
- Atender al valor de la *mediana*, como valor del ítem.
- El percentil 25 (*P25*) debía obtener valores iguales o superiores a 2.5. Se estableció un coeficiente de ambigüedad, el cual pretendía medir la dispersión en el acuerdo de los jueces, utilizando como criterio el recorrido intercuartílico; de modo que, si la diferencia del percentil 75 (*P75*) frente al percentil 25 (*P25*) era igual a 0 o 1, el ítem se aceptaba y/o modifica ligeramente; si dicha diferencia se situaba entre 1 y 2 se revisaba y reformulaba el ítem; mientras que si era superior a 2 se entendía que la dispersión era alta entre los juicios de los jueces, por lo que el ítem era rechazado.

La tabla 5.21 describe el comportamiento estadístico de los datos analizados que siguiendo los criterios establecidos conduce a reformular ligeramente el ítem número 30 de tal forma que aparezcan modificados en la segunda versión del cuestionario que se pasará a la submuestra, tomando en cuenta las opiniones de los expertos quienes, además de valorar numéricamente en la escala tipo *Likert*, emitieron sugerencias al final de cada ítem.

Tabla 5.21

*Estadísticos para validación de contenido por Juicio de Expertos*

N° de ítems	Valoraciones emitidas				<i>Media</i>	<i>Desviación Típica</i>	<i>Mediana</i>	<i>P</i> <sub>25</sub>	<i>P</i> <sub>50</sub>	<i>P</i> <sub>75</sub>	<i>P</i> <sub>75</sub> - <i>P</i> <sub>25</sub>	Opción seleccionada (Conservar, reformular o suprimir el ítem)
	1	2	3	4								
1	0	0	3	7	3.70	.48	4.00	3.25	4.00	4.00	.75	Conservar
2	0	0	4	6	3.60	.52	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Conservar
3	0	1	6	3	3.20	.63	3.00	3.00	3.00	3.75	.75	Conservar
4	0	2	3	5	3.30	.82	3.50	3.00	3.50	4.00	1.00	Conservar
5	0	2	2	6	3.40	.84	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Conservar
6	0	0	2	8	3.80	.42	4.00	4.00	4.00	4.00	.00	Conservar
7	0	1	4	5	3.40	.70	3.50	3.00	3.50	4.00	1.00	Conservar
8	0	0	1	9	3.90	.32	4.00	4.00	4.00	4.00	.00	Conservar
9	0	0	3	7	3.70	.48	4.00	3.25	4.00	4.00	.75	Conservar
10	0	0	2	8	3.80	.42	4.00	4.00	4.00	4.00	.00	Conservar
11	0	2	2	6	3.40	.84	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Conservar
12	0	0	3	7	3.70	.48	4.00	3.25	4.00	4.00	.75	Conservar
13	0	0	3	7	3.70	.48	4.00	3.25	4.00	4.00	.75	Conservar
14	0	0	1	9	3.90	.32	4.00	4.00	4.00	4.00	.00	Conservar
15	1	1	3	5	3.20	1.03	3.50	3.00	3.50	4.00	1.00	Conservar
16	0	0	1	9	3.90	.32	4.00	4.00	4.00	4.00	.00	Conservar
17	0	1	3	6	3.50	.71	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Conservar
18	0	1	2	7	3.60	.70	4.00	3.25	4.00	4.00	.75	Conservar

Opinión del profesorado de Educación Superior responsable de la formación inicial de futuros docentes sobre las competencias que deben caracterizar en la actualidad a los nuevos profesionales de la docencia en El Salvador

19	0	0	1	9	3.90	.32	4.00	4.00	4.00	4.00	.00	Conservar
20	0	0	4	6	3.60	.52	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Conservar
21	0	1	1	8	3.70	.67	4.00	4.00	4.00	4.00	.00	Conservar
22	0	0	2	8	3.80	.42	4.00	4.00	4.00	4.00	.00	Conservar
23	0	0	1	9	3.90	.32	4.00	4.00	4.00	4.00	.00	Conservar
24	0	0	3	7	3.70	.48	4.00	3.25	4.00	4.00	.75	Conservar
25	0	0	2	8	3.80	.42	4.00	4.00	4.00	4.00	.00	Conservar
26	0	0	2	8	3.80	.42	4.00	4.00	4.00	4.00	.00	Conservar
27	0	1	1	8	3.70	.67	4.00	4.00	4.00	4.00	.00	Conservar
28	0	0	5	5	3.50	.53	3.50	3.00	3.50	4.00	1.00	Conservar
29	0	0	1	9	3.90	.32	4.00	4.00	4.00	4.00	.00	Conservar
30	0	3	1	6	3.30	.95	4.00	2.25	4.00	4.00	1.75	Revisar y reformular
31	0	0	2	8	3.80	.42	4.00	4.00	4.00	4.00	.00	Conservar
32	0	0	1	9	3.90	.32	4.00	4.00	4.00	4.00	.00	Conservar
33	0	0	5	5	3.50	.53	3.50	3.00	3.50	4.00	1.00	Conservar
34	0	0	3	7	3.70	.48	4.00	3.25	4.00	4.00	.75	Conservar
35	0	0	3	7	3.70	.48	4.00	3.25	4.00	4.00	.75	Conservar
36	0	1	1	8	3.70	.67	4.00	4.00	4.00	4.00	.00	Conservar
37	0	0	2	8	3.80	.42	4.00	4.00	4.00	4.00	.00	Conservar
38	0	1	2	7	3.60	.70	4.00	3.25	4.00	4.00	.75	Conservar
39	0	0	3	7	3.70	.48	4.00	3.25	4.00	4.00	.75	Conservar
40	0	0	1	9	3.90	.32	4.00	4.00	4.00	4.00	.00	Conservar
41	0	0	1	9	3.90	.32	4.00	4.00	4.00	4.00	.00	Conservar
42	0	0	4	6	3.60	.52	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Conservar
43	0	0	3	7	3.70	.48	4.00	3.25	4.00	4.00	.75	Conservar

Opinión del profesorado de Educación Superior responsable de la formación inicial de futuros docentes sobre las competencias que deben caracterizar en la actualidad a los nuevos profesionales de la docencia en El Salvador

44	0	0	2	8	3.80	.42	4.00	4.00	4.00	4.00	.00	Conservar
45	0	0	4	6	3.60	.52	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Conservar

En aras de fortalecer técnicamente el análisis de los resultados obtenidos en las calificaciones de los expertos, se aplicó el índice de concordancia a través del estadístico de *Kappa* (ver tabla 5.22), que pone en evidencia similitudes entre las valoraciones de los mismos, respecto a lo que expresa cada uno de los ítem.

Tabla 5.22

*Coefficiente de concordancia para las calificaciones emitidas por los expertos*

		<i>Valor</i>	<i>Error típ. asint.</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
Medida de acuerdo	<i>Kappa</i>	.727	.064	9.367***	.000
<i>N</i> de casos válidos		150			

\*\*\*  $p < .001$

*Tercera etapa. Organización del cuestionario para el ejercicio de pilotaje.* El cuestionario validado que resulto de la consulta con los 10 expertos, fue sometido a un ejercicio de pilotaje, que permitió medir validez de contenido y de constructo, así como estimar la fiabilidad.

El pilotaje se realizó con una submuestra de 82 individuos, que constituyen el 40% de la muestra total seleccionada. El cuestionario utilizado se estructuró también siguiendo una escala tipo *Likert*, en la cual los individuos calificaran cada ítem según su opinión, en puntuaciones de 1 a 5; cuyas alternativas de respuestas están definidas así: 1 = Totalmente en desacuerdo; 2 = En desacuerdo, 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 = De acuerdo, y 5 = Totalmente de acuerdo.

### **5.5.2.3. Validez de contenido y de constructo del instrumento aplicado a la submuestra.**

A continuación se describe el proceso utilizado para medir la validez del instrumento aplicado a la submuestra integrada por 82 participantes.

#### ***5.5.2.3.1. Validez de contenido del instrumento aplicado a la submuestra***

Los resultados obtenidos para los estadísticos del test y el retest aplicados a la submuestra, ponen en evidencia que todos los ítems deben ser conservados (ver tablas 5.23 y 5.24).

Tabla 5.23

*Estadísticos descriptivos del test aplicado a la submuestra*

N° de ítems	Valoraciones emitidas				Media	Desviación Típica	Mediana	P25	P50	P75	P75-P25	Opción seleccionada (Conservar, reformular o suprimir el ítem)
	1	2	3	4								
1	0	4	27	51	3.52	.61	4	3	4	4	1	Conservar
2	0	3	29	50	3.60	.54	4	3	4	4	1	Conservar
3	0	3	39	40	3.49	.57	4	3	3	4	1	Conservar
4	0	2	30	50	3.62	.54	4	3	4	4	1	Conservar
5	1	4	30	47	3.46	.71	4	3	4	4	1	Conservar
6	2	6	30	44	3.50	.72	4	3	4	4	1	Conservar
7	1	5	26	50	3.50	.67	4	3	4	4	1	Conservar
8	1	4	27	50	3.66	.59	4	3	4	4	1	Conservar
9	0	4	29	49	3.62	.51	4	3	4	4	1	Conservar
10	0	3	30	49	3.59	.59	4	3	4	4	1	Conservar
11	0	2	29	51	3.71	.48	4	3	4	4	1	Conservar
12	0	2	28	52	3.65	.57	4	3	4	4	1	Conservar
13	2	2	30	48	3.54	.67	4	3	4	4	1	Conservar
14	0	2	27	53	3.62	.56	4	3	4	4	1	Conservar
15	0	3	28	51	3.65	.55	4	3	4	4	1	Conservar
16	1	5	26	50	3.55	.67	4	3	4	4	1	Conservar
17	0	4	26	52	3.57	.61	4	3	4	4	1	Conservar
18	1	1	29	51	3.54	.57	4	3	4	4	1	Conservar

Opinión del profesorado de Educación Superior responsable de la formación inicial de futuros docentes sobre las competencias que deben caracterizar en la actualidad a los nuevos profesionales de la docencia en El Salvador

19	1	1	31	49	3.54	.59	4	3	4	4	1	Conservar
20	1	2	33	46	3.50	.65	4	3	4	4	1	Conservar
21	2	4	30	46	3.46	.69	4	3	4	4	1	Conservar
22	0	3	26	53	3.60	.61	4	3	4	4	1	Conservar
23	0	2	27	53	3.62	.56	4	3	4	4	1	Conservar
24	0	3	30	49	3.56	.61	4	3	4	4	1	Conservar
25	0	2	28	52	3.60	.56	4	3	4	4	1	Conservar
26	0	0	31	51	3.56	.55	4	3	4	4	1	Conservar
27	0	0	33	49	3.57	.55	4	3	4	4	1	Conservar
28	0	3	26	53	3.57	.59	4	3	4	4	1	Conservar
29	0	2	32	48	3.60	.56	4	3	4	4	1	Conservar
30	1	4	27	50	3.52	.61	4	3	4	4	1	Conservar
31	0	4	28	50	3.56	.59	4	3	4	4	1	Conservar
32	0	1	30	51	3.61	.52	4	3	4	4	1	Conservar
33	1	1	28	52	3.60	.58	4	3	4	4	1	Conservar
34	0	2	28	52	3.61	.54	4	3	4	4	1	Conservar
35	0	2	32	48	3.56	.55	4	3	4	4	1	Conservar
36	2	4	30	46	3.46	.71	4	3	4	4	1	Conservar
37	1	2	26	53	3.60	.61	4	3	4	4	1	Conservar
38	0	4	32	46	3.51	.59	4	3	4	4	1	Conservar
39	0	3	27	52	3.60	.56	4	3	4	4	1	Conservar
40	0	2	30	50	3.59	.54	4	3	4	4	1	Conservar
41	0	0	26	56	3.68	.47	4	3	4	4	1	Conservar
42	0	1	31	50	3.60	.52	4	3	4	4	1	Conservar
43	0	2	23	57	3.67	.52	4	3	4	4	1	Conservar

Opinión del profesorado de Educación Superior responsable de la formación inicial de futuros docentes sobre las competencias que deben caracterizar en la actualidad a los nuevos profesionales de la docencia en El Salvador

44	0	1	30	51	3.61	.52	4	3	4	4	1	Conservar
45	1	3	28	50	3.55	.63	4	3	4	4	1	Conservar

Tabla 5.24

*Estadísticos descriptivos del retest aplicado a la submuestra*

N° de ítems	Valoraciones emitidas				Media	Desviación Típica	Mediana	P25	P50	P75	P75-P25	Opción seleccionada (Conservar, reformular o suprimir el ítem)
	1	2	3	4								
1	0	6	28	48	3.51	.63	4	3	4	4	1	Conservar
2	0	2	28	52	3.61	.54	4	3	4	4	1	Conservar
3	0	4	36	42	3.46	.59	4	3	3.5	4	1	Conservar
4	0	3	28	51	3.59	.56	4	3	4	4	1	Conservar
5	2	4	30	46	3.46	.70	4	3	4	4	1	Conservar
6	1	6	27	48	3.49	.69	4	3	4	4	1	Conservar
7	1	4	29	48	3.51	.65	4	3	4	4	1	Conservar
8	1	1	22	58	3.67	.56	4	3	4	4	1	Conservar
9	0	1	29	52	3.62	.51	4	3	4	4	1	Conservar
10	0	3	28	51	3.59	.56	4	3	4	4	1	Conservar
11	0	1	22	59	3.71	.48	4	3	4	4	1	Conservar
12	1	1	25	55	3.63	.57	4	3	4	4	1	Conservar
13	2	2	28	50	3.54	.67	4	3	4	4	1	Conservar
14	0	4	25	53	3.60	.58	4	3	4	4	1	Conservar
15	0	3	23	56	3.65	.55	4	3	4	4	1	Conservar
16	1	5	23	53	3.56	.66	4	3	4	4	1	Conservar
17	0	5	25	52	3.57	.61	4	3	4	4	1	Conservar
18	1	1	34	46	3.52	.59	4	3	4	4	1	Conservar
19	1	1	33	47	3.54	.59	4	3	4	4	1	Conservar

Opinión del profesorado de Educación Superior responsable de la formación inicial de futuros docentes sobre las competencias que deben caracterizar en la actualidad a los nuevos profesionales de la docencia en El Salvador

20	1	4	29	48	3.51	.65	4	3	4	4	1	Conservar
21	1	6	29	46	3.46	.68	4	3	4	4	1	Conservar
22	0	5	23	54	3.60	.60	4	3	4	4	1	Conservar
23	0	3	25	54	3.62	.56	4	3	4	4	1	Conservar
24	0	5	26	51	3.56	.61	4	3	4	4	1	Conservar
25	0	3	27	52	3.60	.56	4	3	4	4	1	Conservar
26	0	2	32	48	3.56	.54	4	3	4	4	1	Conservar
27	1	2	31	48	3.54	.61	4	3	4	4	1	Conservar
28	0	4	27	51	3.57	.58	4	3	4	4	1	Conservar
29	0	3	28	51	3.59	.56	4	3	4	4	1	Conservar
30	0	4	29	49	3.55	.59	4	3	4	4	1	Conservar
31	0	4	28	50	3.56	.59	4	3	4	4	1	Conservar
32	0	2	30	50	3.59	.54	4	3	4	4	1	Conservar
33	1	1	28	52	3.60	.58	4	3	4	4	1	Conservar
34	0	2	29	51	3.60	.54	4	3	4	4	1	Conservar
35	0	2	31	49	3.57	.54	4	3	4	4	1	Conservar
36	2	4	30	46	3.46	.70	4	3	4	4	1	Conservar
37	1	2	27	52	3.59	.60	4	3	4	4	1	Conservar
38	0	4	33	45	3.50	.59	4	3	4	4	1	Conservar
39	0	4	26	52	3.59	.58	4	3	4	4	1	Conservar
40	0	2	30	50	3.59	.54	4	3	4	4	1	Conservar
41	0	0	24	58	3.71	.45	4	3	4	4	1	Conservar
42	0	1	32	49	3.59	.52	4	3	4	4	1	Conservar
43	0	3	23	56	3.65	.55	4	3	4	4	1	Conservar
44	0	1	30	51	3.61	.51	4	3	4	4	1	Conservar

Opinión del profesorado de Educación Superior responsable de la formación inicial de futuros docentes sobre las competencias que deben caracterizar en la actualidad a los nuevos profesionales de la docencia en El Salvador

---

45	1	3	27	51	3.56	.63	4	3	4	4	1	Conservar
----	---	---	----	----	------	-----	---	---	---	---	---	-----------

---

### 5.5.2.3.2. Validez de constructo del instrumento aplicado a la submuestra

La validez de constructo conlleva a determinar que el concepto que se está midiendo responde a lo que se desea medir (Lévy y Varela, 2006; Morales, 2006). En este sentido, se puede afirmar que “en la validez de constructo el interés se centra en la comprensión del atributo medido, es decir, en la interpretabilidad y significado de las puntuaciones” (Vallejo, 2006, p.441).

En el presente caso se determina la validez de constructo, considerando a Carreón-Guillén y Hernández-Valdés (2013), utilizando el análisis factorial exploratorio de componentes principales, con rotación Varianza Máxima (*Varimax*), del cual se espera la correlación entre la diversidad de ítems con la heterogeneidad de factores, con la finalidad de analizar la variabilidad entre las opiniones emitidas por los 82 individuos de la submuestra. De dicho análisis se obtuvieron 9 factores, que explican en 76.252% de la varianza total. La tabla 5.25 presenta en orden descendente, según el grado de varianza explicada, cada uno de los factores encontrados con sus correspondientes ítems.

Tabla 5.25

*Resultados del análisis factorial con rotación Varianza Varimax*

<b>Factor</b>	<b>Varianza explicada</b>	<b>% de varianza acumulada</b>	<b>Componentes</b>	<b>Cantidad de ítems por factor</b>
1	47.06%	47.06%	6, 8, 9, 10, 11	5
2	8.02%	55.08%	1, 2, 3, 4, 5, 7, 12, 13, 15	9
3	4.45%	59.53%	31, 32, 33, 36, 37, 38, 39,40, 41, 42, 45	11
4	3.99%	63.52%	17, 20,25, 26, 28, 29	6
5	3.20%	66.72%	16, 18, 24, 27, 30	5
6	2.87%	69.59%	19, 21, 23	3
7	2.37%	71.96%	22, 34,	2
8	2.20%	74.16%	14, 44	2
9	2.09%	76.25%	35, 43	2
<b>Total de ítems</b>				<b>45</b>

Los factores se determinan mediante los indicadores (dominios) que sirvieron de base para diseñar las competencias (ítems) de cada una de las tres dimensiones del estudio. Los indicadores desempeñan funciones diferentes en cada una de las tres dimensiones:

- ✓ *En el bloque 1* (dimensión uno) se integran las competencias que deben caracterizar a los nuevos profesionales.
- ✓ *En el bloque 2* (dimensión dos) se hace referencia a las opiniones de los docentes formadores sobre la actual formación de los docentes.
- ✓ *En el bloque 3* (dimensión tres) se hace alusión a la contribución de los actuales procesos de formación inicial docente en el desarrollo de competencias.

El *factor 1* aglomera cinco ítems; el *factor 2* es el segundo de mayor peso y aglomera nueve ítems. Ambos factores contiene ítems que se ubican en el bloque uno y se relacionan con la primera dimensión en estudio, referida a qué competencias deben caracterizar a los nuevos profesionales de la docencia en El Salvador, para los niveles de Educación Parvularia, Básica y Media.

El *factor 3* es el de mayor peso, contiene 11 ítems, que pertenecen al bloque tres, relacionada con la dimensión de estudio tres, referida a cómo contribuyen los actuales procesos de formación inicial docente destinados a los niveles de Educación Parvularia, Básica y Media, en el desarrollo de las competencias que deberían caracterizar a los nuevos profesionales de la docencia.

Todos los ítems del *factor 4* conformado por seis, del *factor 5* que aglomera cinco y el *factor 6* que contiene tres; corresponden al bloque dos y se relacionan con la segunda dimensión en estudio referida a identificar lo que opinan los profesores de educación superior responsables de la formación inicial docente, sobre la actual formación inicial de los docentes de Educación Parvularia, Básica y Media en El Salvador.

Los *factores 7 y 8* aglomeran dos ítems cada uno. Al *factor 7* le corresponde un ítem del bloque dos y otro del bloque tres. Los dos ítems del *factor 8*, un ítem de la bloque dos y otro del bloque tres, ambos responden al mismo indicador, que se describe así;

Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.

Al *factor 9* le corresponde dos ítems del bloque tres relacionados con la tercera dimensión de estudio.

#### 5.5.2.4. Fiabilidad del instrumento aplicado a la submuestra

El *test-retest* permite determinar si las mediciones vertidas en un instrumento de una ocasión a otra, con intervalos de tiempo pertinente, son consistentes a través del cálculo de la correlación entre las puntuaciones del primer test y del segundo, aplicado a los mismos individuos (Aiken, 2003; Estévez, 2007; Gento, Rainer y Hartmut, 2010; Tenbrink, 2006). Para garantizar la fiabilidad del instrumento se estableció una comparación de los resultados obtenidos en ambas aplicaciones a través del Coeficiente de Correlación de *Pearson*. Etxeberria y Tejedor (2005) así como Tomás-Sábado (2010) coinciden en que el Coeficiente de Correlación de *Pearson* es una medida de la correlación lineal que existe entre dos mediciones. Por su parte, Salkind (1999) establece que para la interpretación de dicho coeficiente es oportuno asignar un grado nominal para los rangos entre los cuales oscila el valor del mismo (ver tabla 5.26).

Tabla 5.26

#### *Grado nominal para la correlación*

<b>Correlación</b>	<b>Grado nominal</b>
.8 y 1.0	Muy fuerte
.6 y .8	Fuerte
.4 y .6	Moderada
.2 y .4	Débil
.0 y .2	Muy débil

Para el análisis de los resultados obtenidos entre las puntuaciones del test y el retest aplicado a la submuestra, se calculó dicho coeficiente de manera individual para cada uno de los ítem entre los resultados de ambas aplicaciones, dichos resultados se refleja en la tabla 5.27.

Tabla 5.27

*Resultados del Coeficiente de correlación de Pearson entre los ítem del test y retest aplicados a la sub muestra*

<b>Ítem</b>	<b>Correlación de Pearson</b>
ITEM 1	.953
ITEM 2	.979
ITEM 3	.965
ITEM 4	.902
ITEM 5	1.000
ITEM 6	.890
ITEM 7	.986
ITEM 8	.909
ITEM 9	1.000
ITEM 10	.963
ITEM 11	1.000
ITEM 12	.982
ITEM 13	1.000
ITEM 14	.964
ITEM 15	1.000
ITEM 16	.986
ITEM 17	1.000
ITEM 18	.983
ITEM 19	1.000
ITEM 20	.986
ITEM 21	1.000
ITEM 22	1.000
ITEM 23	1.000
ITEM 24	1.000
ITEM 25	.961
ITEM 26	1.000
ITEM 27	.842
ITEM 28	1.000
ITEM 29	.981
ITEM 30	.933

ITEM 31	1.000
ITEM 32	.914
ITEM 33	1.000
ITEM 34	.979
ITEM 35	.980
ITEM 36	1.000
ITEM 37	.983
ITEM 38	.983
ITEM 39	.982
ITEM 40	1.000
ITEM 41	.944
ITEM 42	.932
ITEM 43	.874
ITEM 44	1.000
ITEM 45	.954

Los resultados del coeficiente de correlación de *Pearson* descritos en la tabla 5.23 ponen en evidencia que las respuestas de todos los ítems, muestran en ambas aplicaciones una correlación muy fuerte ya que todos tienen un valor numérico que oscilan entre .84 y 1.0. En cuanto a la correlación media dentro de cada uno de los bloques del cuestionario también se observa que las mediciones obtenidas pertenecen al grado nominal *Muy Fuerte*, como se muestra en la tabla 5.28.

Tabla 5.28

*Correlación media dentro de cada uno de los bloques del cuestionario*

Bloques del cuestionario	Correlación media	Grado Nominal
Competencias que deben caracterizar a los nuevos profesionales de la docencia en El Salvador, para los niveles de Educación Parvularia, Básica y Media	.966	Muy Fuerte
Qué opinan los profesores de educación superior, responsables de la formación inicial docente, sobre la actual formación inicial de los docentes de Educación Parvularia, Básica y	.978	Muy Fuerte

Media en El Salvador

Cómo contribuyen los actuales procesos de formación inicial docente destinados a los niveles de Educación Parvularia, Básica y Media, en el desarrollo de las competencias que deberían caracterizar a los nuevos profesionales de la docencia	.968	Muy Fuerte
--	------	------------

Este pilotaje se realiza con el objetivo de evaluar aspectos de aplicación de la prueba, para contar con un cálculo previo de la fiabilidad mediante el Coeficiente *Alfa* de *Cronbach*, el cual indica la precisión de un test o prueba en función de su unidad o consistencia interna y puede interpretarse como una medida de la representatividad y generalidad de la prueba, alcanza valores que pueden oscilar entre 0 y 1 y depende del número de ítems en cada escala y de la correlación de los ítems en el test (Molina, Martínez, Ares y Hoffmann, 2008; Pascual, 2000; Said, 2013; Tornimbeni, Pérez y Olaz, 2008; Vera-Villaroel y Oblitas, 2005). El límite inferior aceptado en la presente investigación es de .75.

La tabla 5.29 Contiene los resultados de las valoraciones del test, emitidas por los 82 individuos de la submuestra, con su correspondiente cálculo de fiabilidad a través del Coeficiente *Alfa* de *Cronbach* para cada bloque.

Tabla 5.29

*Coeficiente Alfa de Cronbach por bloque y cuestionario completo*

Bloque	N° de Ítems	Coeficiente Alfa de Cronbach
1. Qué opinan los profesores de educación superior responsables de la formación inicial docente, sobre la actual formación inicial de los docentes de Educación Parvularia, Básica y Media en El Salvador	15	.874

2. Qué opinan los profesores de educación superior responsables de la formación inicial docente, sobre la actual formación inicial de los docentes de Educación Parvularia, Básica y Media en El Salvador	15	.940
3. Cómo contribuyen los actuales procesos de formación inicial docente destinados a los niveles de Educación Parvularia, Básica y Media, en el desarrollo de las competencias que deberían caracterizar a los nuevos profesionales de la docencia.	15	.949
<b>Cuestionario completo</b>	<b>45</b>	<b>.92</b>

Seguidamente se describe la *Cuarta etapa. Estructuración del cuestionario definitivo*.

#### **5.5.2.5. Fiabilidad para cada ítem del cuestionario definitivo**

Con base en lo establecido por diferentes autores (Castañeda, 2006; Martínez y Galán, 2014; Morales, 2011), se emplea a continuación el análisis de ítems a través de la técnica *Correlación ítem-error*, que consiste en el estudio de la correlación de cada ítem con la suma de todos los demás (o correlación de cada ítem con el total menos el ítem) y suele denominarse correlación ítem total corregida (corregida porque en este total no se incluye el ítem que se está analizando).

Los ítems con una mayor correlación con el total son los que en principio tienen más en común con los demás y por lo tanto se puede decir que miden lo mismo que los demás, lo que contribuye a fortalecer la fiabilidad del cuestionario; por el contrario los ítems con correlaciones más bajas con el total que toman valores de cero o incluso valores negativos deben ser eliminados de la escala porque no miden clara y coherentemente lo mismo que los demás.

El análisis de ítems utilizando la técnica *Correlación ítem-error*, se realiza para cada uno de los tres bloques del cuestionario y para el cuestionario completo en

congruencia con la forma en que se calculó el Coeficiente *Alfa* de *Cronbach* en el apartado anterior.

La información que precede, contribuye a establecer una evidencia estadística que ayuda a robustecer la fiabilidad del instrumento y que además abona al criterio de selección utilizado para determinar los ítems definitivos. En la tabla 5.30 se presentan los resultados del bloque 1. Estadísticos total-elemento (Se emplea la palabra elemento en sustitución de la palabra ítem respetando el formato de salida del software).

Tabla 5.30

*Correlación ítem-total corregida para el bloque 1*

<b>Número de ítem</b>	<b>Correlación elemento-total corregida</b>	<b>Alfa de Cronbach si se elimina el elemento</b>
1	.571	.819
2	.102	.842
3	.556	.818
4	.303	.838
5	.568	.817
6	.199	.836
7	.569	.817
8	.704	.820
9	.472	.824
10	.417	.827
11	.474	.825
12	.725	.812
13	.278	.833
14	.704	.820
15	.692	.807

Se puede observar que la *correlación* elemento-total corregida (correlación ítem-total corregida) de cada uno de los ítem es mayor que cero lo que indica evidencia de cohesión entre los ítems de este bloque, además al observar los resultados para el cálculo del Coeficiente *Alfa* de *Cronbach* para este bloque en la tabla 5.26, se obtuvo un valor de

.874, en este caso con cada uno de los cálculos realizados, si se eliminara alguno de los quince ítems considerados, se observa en todos los casos una disminución de dicho coeficiente lo cual sugiere que cada uno de los ítems efectivamente abona a la fiabilidad del instrumento, razón por la cual ninguno debe ser eliminado del cuestionario.

Los mismos datos se presentan pero, en este caso, para el bloque 2 en la tabla 5.31.

Tabla 5.31

*Correlación ítem-total corregida para el bloque 2*

Número de ítem	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
16	.860	.925
17	.818	.922
18	.585	.930
19	.860	.925
20	.500	.931
21	.661	.927
22	.892	.922
23	.860	.925
24	.739	.925
25	.543	.930
26	.892	.922
27	.727	.925
28	.470	.932
29	.860	.925
30	.680	.932

Se puede observar que la *correlación* elemento-total corregida (correlación ítem-total corregida) de cada uno de los ítem es mayor que cero lo que indica evidencia de cohesión entre los ítems de este bloque, además al observar los resultados para el cálculo del Coeficiente *Alfa de Cronbach* para este bloque en la tabla 5.26, se obtuvo un valor de .940, en este caso con cada uno de los cálculos realizados si se eliminara alguno de los

quince ítems considerados; se observa en todos los casos una disminución de dicho coeficiente lo cual sugiere que cada uno efectivamente abonan a la fiabilidad del instrumento razón por la cual ninguno debe ser eliminado del cuestionario.

Por su parte, en la tabla 5.32 se presentan los resultados para el bloque 3.

Tabla 5.32

*Correlación ítem-total corregida para el bloque 3*

Número de ítem	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
31	.895	.919
32	.714	.925
33	.708	.923
34	.803	.92
35	.803	.92
36	.731	.923
37	.548	.927
38	.729	.924
39	.803	.92
40	.714	.925
41	.714	.925
42	.588	.927
43	.803	.92
44	.436	.93
45	.223	.937

La *correlación* elemento-total corregida (correlación ítem-total corregida) de cada uno de los ítem es mayor que cero lo que indica evidencia de cohesión entre los ítems de este bloque. Además, al observar los resultados para el cálculo del Coeficiente *Alfa* de *Cronbach* para este bloque en la tabla 5.26, se obtuvo un valor de .949, en este caso con cada uno de los cálculos realizados si se eliminara alguno de los quince ítems considerados; se observa en todos los casos una disminución de dicho coeficiente lo cual sugiere que cada

uno de los ítems efectivamente abonan a la fiabilidad del instrumento razón por la cual ninguno debe ser eliminado.

Tras haber calculado la correlación ítem-total para cada uno de los bloques por separado, es importante calcularlo para el cuestionario completo (ver tabla 5.33), al igual que se realizó en el cálculo del Coeficiente *Alfa* de *Cronbach*, para comparar estos resultados de la misma forma que se hizo por bloque.

Tabla 5.33

*Correlación ítem-total corregida para el cuestionario completo*

Número de ítem	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1	.451	.962
2	.276	.960
3	.577	.961
4	.047	.961
5	.332	.963
6	.398	.962
7	.586	.961
8	.826	.961
9	.701	.961
10	.539	.962
11	.199	.899
12	.685	.961
13	.42	.962
14	.826	.961
15	.932	.959
16	.826	.961
17	.774	.960
18	.626	.961
19	.826	.961
20	.566	.961
21	.626	.961
22	.88	.960

23	.826	.961
24	.764	.961
25	.486	.962
26	.88	.960
27	.718	.961
28	.556	.961
29	.826	.961
30	.709	.961
31	.88	.960
32	.826	.961
33	.657	.961
34	.78	.961
35	.78	.961
36	.695	.961
37	.628	.961
38	.67	.961
39	.78	.961
40	.826	.961
41	.826	.961
42	.537	.961
43	.764	.961
44	.539	.962
45	.333	.962

---

La *correlación* elemento-total corregida de cada uno de los ítem en el cuestionario completo es mayor que cero, lo que muestra evidencia de cohesión entre todos los ítems considerados en el instrumento e, igualmente, refleja que la prueba contiene ítems consistentes. Por otra parte, al comparar los resultados del Coeficiente *Alfa* de *Cronbach* para cada uno de los ítems y el cuestionario completo de la tabla 5.26, se observa en todos los casos, una disminución del mismo, lo cual demuestra que cada uno de los ítems, efectivamente abona a la fiabilidad del instrumento en su totalidad. Lo descrito anteriormente indica que la decisión tomada de conservar los ítems en el apartado de la validez, fue la correcta, ya que coincide con la evidencia estadística que se ha encontrado con el cálculo de la correlación ítem-total a cada uno de los ítems puestos a prueba, por lo

que todos contribuyen a medir lo que se debe medir. En virtud de lo anterior, el cuestionario definitivo quedará estructurado con base en los resultados plasmados en la tabla 5.25 y Anexo III.

### **5.5.3. Procedimiento**

#### **5.5.3.1. De recogida de información**

El procedimiento utilizado para acceder a los sujetos del estudio y obtener la información para consolidar la investigación se realizó como sigue:

1º- Se solicitó y se recibió autorización oficial de parte del Director Nacional de Educación Superior, MSc. José Francisco Marroquín (ver anexo I), a través de nota escrita para iniciar el proceso de validación del cuestionario, con profesionales expertos para validarlo en cuanto a redacción y contenido, realizar un ejercicio de pilotaje con una submuestra de 82 docentes formadores y posterior administración de la versión definitiva del cuestionario a los 206 individuos de la muestra (ver anexo IV).

2º- Los cuestionarios, agrupados por nivel educativo y especialidad curricular y previa conversación telefónica con las autoridades o jefaturas inmediatas a los docentes de la muestra en cada IES formadora, se remitieron oficialmente a través de nota escrita.

3º- Las autoridades y jefaturas inmediatas a los docentes de la muestra, apoyaron el proceso, distribuyendo los cuestionarios al azar, siguiendo las indicaciones en cuanto a cantidad de hombres y mujeres por nivel educativo y especialidad curricular, que debían participar.

4º- Recepción oportuna de todos los cuestionarios completos y contestados.

5º- Para efectos de control de la información vertida por cada individuo de la muestra, se agruparon los cuestionarios y se les asignó un número correlativo, considerado el nivel educativo y la especialidad curricular.

El tiempo promedio de respuesta fue de 55 minutos.

#### **5.5.3.2. De análisis estadístico de datos**

Al contar con toda la información recopilada a través de los instrumentos técnicamente diseñados, se procede al análisis de los resultados obtenidos para comprobar

las hipótesis planteadas en el presente estudio. Los datos resultantes se trataron usando técnicas estadísticas cuantitativas a través de estadísticos descriptivos con el apoyo del software estadístico *SPSS* para *Windows* en su versión 18.0, para calcular las frecuencias absolutas y relativas y para la representación gráfica de la información se utilizó el programa *Excel* para *Windows* en su versión 2013.

El análisis de cada ítem se hace con base en las frecuencias absolutas y las frecuencias relativas (porcentajes) observadas para cada una de los valores de la escala tipo *Likert* utilizada.

La frecuencia absoluta determina la cantidad de individuos que seleccionan cada una de las categorías del ítem y en este caso le sirve al investigador para observar cuál es el comportamiento de la preferencia de los individuos respecto a las categorías de la escala. La frecuencia relativa determina qué porcentaje del total de individuos seleccionan cada una de las categorías del ítem con la finalidad de observar cómo están distribuidas las preferencias de respuesta de los individuos según sus opiniones.

El análisis se estructuró tomando cada uno de los bloques en los que está dividido el cuestionario para su organización. Cada bloque contiene quince ítems, organizados para recopilar la información acerca de las dimensiones de estudio siguientes:

**Bloque 1:** Qué competencias deben caracterizar a los nuevos profesionales de la docencia en El Salvador, para los niveles de Educación Parvularia, Básica y Media.

**Bloque 2:** Qué opinan los profesores de educación superior, responsables de la formación inicial docente, sobre la actual formación inicial de los docentes de Educación Parvularia, Básica y Media en El Salvador.

**Bloque 3:** Cómo contribuyen los actuales procesos de formación inicial docente destinados a los niveles de Educación Parvularia, Básica y Media, en el desarrollo de las competencias que deberían caracterizar a los nuevos profesionales de la docencia.



## CAPÍTULO 6. RESULTADOS

### 6.1. Resultados de las pruebas estadísticas para comprobar la hipótesis 1

La hipótesis 1 hacía referencia a que La opinión que los docentes de educación superior tienen sobre las competencias que deben caracterizar a los nuevos profesionales de la docencia de Educación Parvularia, Básica y Media en El Salvador depende de su sexo, especialidad curricular en la cual se desempeñan, años de servicio, grado académico y tipo de IES para la cual trabaja (pública o privada).

Tras analizar los resultados obtenidos de la muestra, se procede a realizar un estudio para las diferencias estadísticamente significativas. Según Hernández-Arrollo (2006), para poder decidir respecto a la independencia de dos o más criterios en una población, generalmente se analizan los datos de la muestra y se sacan conclusiones de la población a partir de los resultados. Para este tipo de casos, el procedimiento estadístico que más se utiliza es la prueba *Chi-cuadrado* de independencia, la cual “es una prueba estadística para evaluar hipótesis acerca de la relación entre dos variables categóricas” (Sampieri, 2010, p. 327). El criterio para calcular el estadístico  $Chi^2$  se hizo con base en un nivel de confianza del 95% para las variables sexo, grado académico y tipo de IES, exclusivamente ya que esta prueba no aplica para las variables especialidad curricular y años de servicio ya que el contraste de medias resultó no ser significativo sino que se logró detectar diferencias a nivel de varianza para el caso de los años de servicio y en el caso de las especialidades curriculares fue preciso realizar una prueba que pusiera en evidencia diferencias dos a dos de cada una de ellas. Por esta razón es preciso realizar otro tipo de comparaciones a fin de garantizar la significación estadística de los resultados, por lo que para dichas variables se emplearán otras técnicas descritas posteriormente.

Los contrastes que se realizan a través de la prueba  $Chi^2$  establecen diferencias entre cada una de las categorías de los subgrupos bajo análisis y se calculan haciendo uso de una tabla de doble entrada, cuya estructura contiene dos variables (filas: sexo, grado académico y tipo de IES, según el caso; columnas: Ítem) y, a su vez, cada variable se subdivide en varias categorías como se muestra en la tabla 6.1.

Tabla 6.1

*Variables bajo análisis y subdivisión según categorías*

<b>Variable</b>	<b>Categorías</b>
Sexo	Masculino
	Femenino
	Licenciatura
Grado académico	Maestría
	Doctorado
Tipo de IES	Pública
	Privada

En este apartado para poder realizar la prueba estadística  $Chi^2$  es preciso plantear una hipótesis a probar, la cual se utiliza exclusivamente para la aplicación de dicha prueba y el contraste de los resultados, en este caso se hará uso de una prueba para hipótesis de independencia, con la cual se pretende encontrar la relación de independencia entre dos variables en el estudio es decir si los valores que tome una de ellas dentro de la escala afecta o no al valor que tomará la otra variable con la que se esté cruzando. Como se señaló, las tablas muestran tres tipos de cruces, como se describen a continuación: el primero entre cada ítem y la variable sexo, el segundo entre cada ítem y la variable grado académico y el tercero entre cada ítem y la variable tipo de IES, para cada una de estas tablas las respectivas hipótesis a contrastar son las siguientes (donde  $i$  varía de 1 a 45, 15 ítems por bloque):

Ho: Los resultados de las categorías del  $i$ -ésimo ítem son independientes del sexo.

H1: Los resultados de las categorías del  $i$ -ésimo ítem no son independientes del sexo.

Ho: Los resultados de las categorías del  $i$ -ésimo ítem son independientes del grado académico.

H1: Los resultados de las categorías del  $i$ -ésimo ítem no son independientes del Grado académico

Ho: Los resultados de las categorías del  $i$ -ésimo ítem son independientes del tipo de IES.

H1: Los resultados de las categorías del i-ésimo ítem no son independientes del Tipo de IES.

Para el análisis de los resultados de la prueba se tiene en cuenta el *p-valor* que se define como “el mayor nivel de significación para el que no se acepta  $H_1$ . Utilizando el *p-valor* se podrá fácilmente, tomar la decisión adecuada para cada valor del nivel de significación  $\alpha$  que se desee utilizar” (Delgado, 2008, p. 171). el cual se contrasta con el nivel de significación, que se define como “la probabilidad que se elige para rechazar la hipótesis” (Tamayo y Tamayo, 2011, p.325). considerando un nivel de significancia en este caso de  $\alpha = 5\%$  (.05), acorde al nivel de confianza del 95%. Así, por ejemplo, si el *p-valor* es mayor que .05 esto significara que el sexo de los individuos no influye en la respuesta de los mismos frente a lo planteado por el ítem en estudio, es decir la respuesta del ítem es independiente del sexo, sucederá lo contrario en caso de obtenerse un *p-valor* inferior a .05 lo cual significará relación entre las respuestas y el sexo de los individuos, en cuyo caso se reforzará el resultado con un análisis gráfico para el cruce de las variables que se estén analizando.

### **6.1.1 Resultados de la prueba *Chi-cuadrado* en función de la variable sexo**

En este apartado se realiza el cruce de cada ítem con la variable sexo con la finalidad de determinar la dependencia o independencia de los mismos. Para un mejor análisis y comprensión de los resultados la prueba se realiza por bloques de acuerdo a la estructura del cuestionario considerando en cada uno de ellos los 15 ítems correspondientes y se muestran únicamente aquellos ítems cuyas diferencias resultaron estadísticamente significativas ante la prueba realizada.

Al observar los resultados de la prueba para detectar diferencias significativas respecto a la variable sexo, se encontró que 6 ítems del cuestionario mostraron resultados significativos estos se distribuyen en los tres bloques del cuestionario, así del bloque uno es el ítem 5, del bloque dos son los ítem 21, 27,29 y 30, y del bloque tres es el ítem 42. Los resultados se resumen en la tabla 6.2.

Tabla 6.2

*Ítems con resultados estadísticamente significativos para la prueba Chi Cuadrado según la variable sexo*

Ítems	Sexo	N	Media	Desviación típica	Chi <sup>2</sup>	p
Item5	Femenino	117	4.63	.68	7.69**	.01
	Masculino	89	4.34	.85		
	Total	206	4.5	.77		
Item21	Femenino	117	4.14	.87	4.94*	.03
	Masculino	89	3.85	.95		
	Total	206	4.01	.91		
Item27	Femenino	117	4.09	.99	4.91*	.03
	Masculino	89	3.76	1.09		
	Total	206	3.95	1.04		
Item29	Femenino	117	4.14	.97	5.05*	.03
	Masculino	89	3.83	.96		
	Total	206	4	.98		
Item30	Femenino	117	4.17	.85	4.62*	.03
	Masculino	89	3.91	.87		
	Total	206	4.06	.87		
Item42	Femenino	117	4.09	.94	4.71*	.03
	Masculino	89	3.81	.93		
	Total	206	3.97	.94		

\*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

El análisis de las diferencias se inicia explorando el ítem 5 (ver tabla 6.3 y figura 6.1), el cual indaga si una de las competencias que debe caracterizar a los nuevos docentes es que Implementan la adecuación curricular, incluyendo temas transversales que favorecen el proceso de aprendizaje y comprometen al estudiantado a actuar en beneficio y protección del medio natural y social, de lo cual se obtuvo el siguiente resultado por sexo.

Tabla 6.3

*Resultados (frecuencias y porcentajes) para las respuestas dadas al ítem 5 en función de la variable sexo*

Categorías para el ítem	Sexo	
	Femenino	Masculino
Totalmente en desacuerdo	1 1%	0 0%
En desacuerdo	1 1%	4 4%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4 3%	10 11%
De acuerdo	28 24%	27 30%
Totalmente de acuerdo	83 71%	48 54%

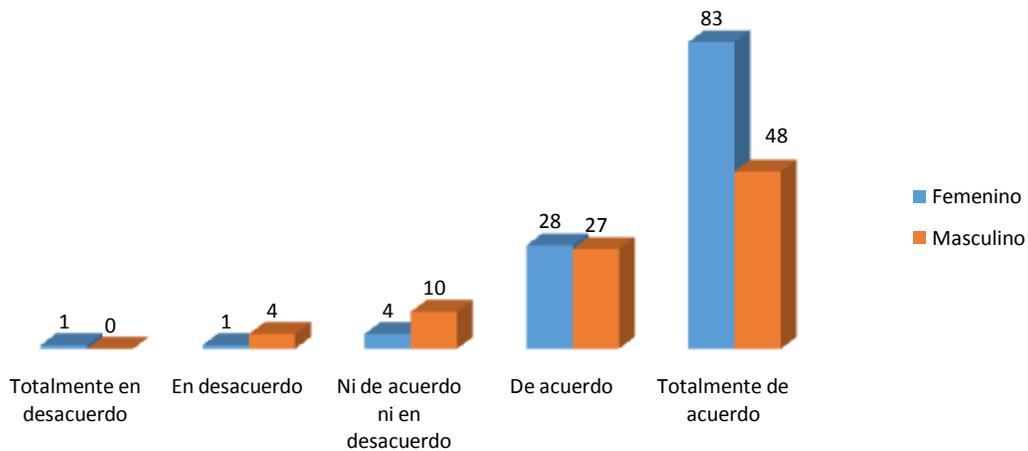


Figura 6.1. Resultados para el cruce entre el ítem 5 y la variable sexo.

En este caso es importante notar que la mayor diferencia entre porcentajes se ubica en la categoría 5 de la escala, en la que el porcentaje de individuos del sexo femenino es superior en un 17% a los del sexo masculino, lo que pone en evidencia que son las mujeres

quienes están más totalmente de acuerdo en que la competencia planteada en este ítem debe caracterizar a los nuevos profesionales de la docencia; adicionalmente se observa que en la categoría 3 de la escala son los individuos del sexo masculino quienes presentan mayor porcentaje lo que deja aún más claro que para ellos la competencia planteada se considera menos importante que para las mujeres.

De manera similar, se analiza el ítem 21 el cual pertenece al segundo bloque en el que se analizan procesos. El mismo señala que en los actuales procesos de formación inicial docente se diseñan estrategias didácticas novedosas, desafiantes y motivadoras de aprendizaje, con base en los programas de estudio, las experiencias, características y conocimientos previos del estudiantado, para favorecer en éstos la comprensión lectora, la capacidad para resolver problemas y tomar sus propias decisiones en beneficio de su formación educativa integral. Los resultados obtenidos por sexo se muestran en la tabla 6.4 y la figura 6.2.

Tabla 6.4

*Resultados (frecuencias y porcentajes) en el ítem 21 en función de la variable sexo*

Categorías para el ítem	Sexo	
	Femenino	Masculino
Totalmente en desacuerdo	1 1%	1 1%
En desacuerdo	5 4%	7 8%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	16 14%	20 22%
De acuerdo	50 43%	37 42%
Totalmente de acuerdo	45 38%	24 27%

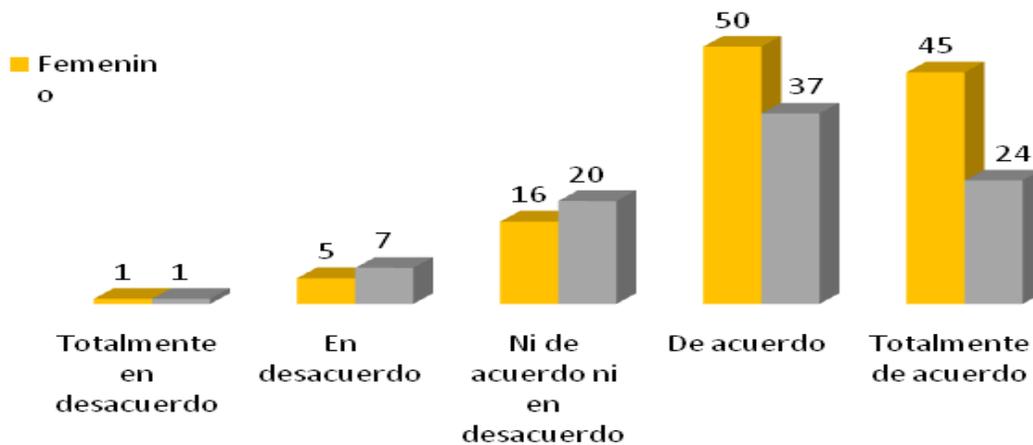


Figura 6.2. Resultados para el cruce entre el ítem 21 y la variable sexo.

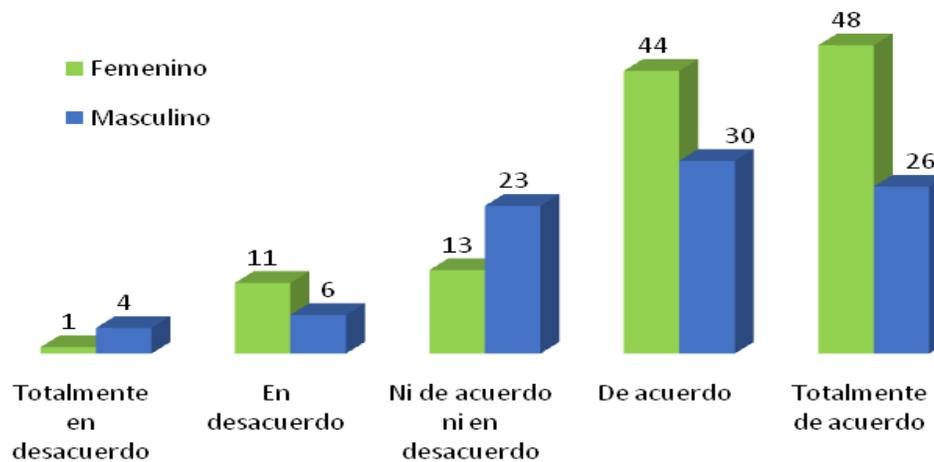
Los resultados reflejan que existen diferencias en la categoría cinco de la escala, a favor del sexo femenino, siendo del 11% la diferencia para la categoría mencionada, lo que pone de manifiesto que son las mujeres quienes están totalmente de acuerdo con que el proceso descrito en este ítem debe incluirse en el desarrollo de la formación de los nuevos docentes para este nivel educativo.

El ítem 27 que también corresponde al bloque dos señala el proceso referente a que en la actual formación inicial docente se analiza en forma crítica la práctica pedagógica, se sistematiza y se investiga sobre ella, como estrategias para innovarla y mejorar el desempeño profesional docente, los resultados obtenidos por sexo se muestran en la tabla 6.5 y la figura 6.3.

Tabla 6.5

*Resultados (frecuencias y porcentajes) en el ítem 27 según la variable sexo*

Categorías para el ítem	Sexo	
	Femenino	Masculino
Totalmente en desacuerdo	1 1%	4 4%
En desacuerdo	11 9%	6 7%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	13 11%	23 26%
De acuerdo	44 38%	30 34%
Totalmente de acuerdo	48 41%	26 29%



*Figura 6.3. Resultados para el cruce entre el ítem 27 y la variable sexo.*

Las respuestas obtenidas reflejan diferencias en la categorías más altas de la escala, donde la diferencia es del 12% con el porcentaje más alto para el sexo femenino, poniéndose nuevamente en evidencia que son las mujeres quienes opinan estar más de acuerdo con la inclusión del proceso planteado en el ítem en los actuales procesos de formación de los nuevos docentes.

Además, es necesario poner de manifiesto que también se observan diferencias en la categoría tres de la escala pero, en este caso, son los hombres quienes superan en un 15% el porcentaje de respuesta de las mujeres, lo que evidencia su indiferencia ante la inclusión del proceso planteado en este ítem en la formación de los actuales docentes.

Los resultados de la prueba también reflejaron diferencias para el ítem 29, el cual plantea el proceso referente a que En la actual formación inicial docente se fortalece el trabajo en equipo, se organizan redes de cooperación como estrategia de interacción de la comunidad educativa, para transformar el pensamiento movilizar sinergias y acciones orientadas a mejorar los aprendizajes del estudiantado. Los resultados obtenidos por sexo se muestran en la tabla 6.6 y la figura 6.4.

Tabla 6.6

*Resultados (frecuencias y porcentajes) para el ítem 29 en función de la variable sexo*

Categorías para el ítem	Sexo	
	Femenino	Masculino
Totalmente en desacuerdo	4 3%	1 1%
En desacuerdo	3 3%	7 8%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	15 13%	22 25%
De acuerdo	46 39%	35 39%
Totalmente de acuerdo	49 42%	24 27%

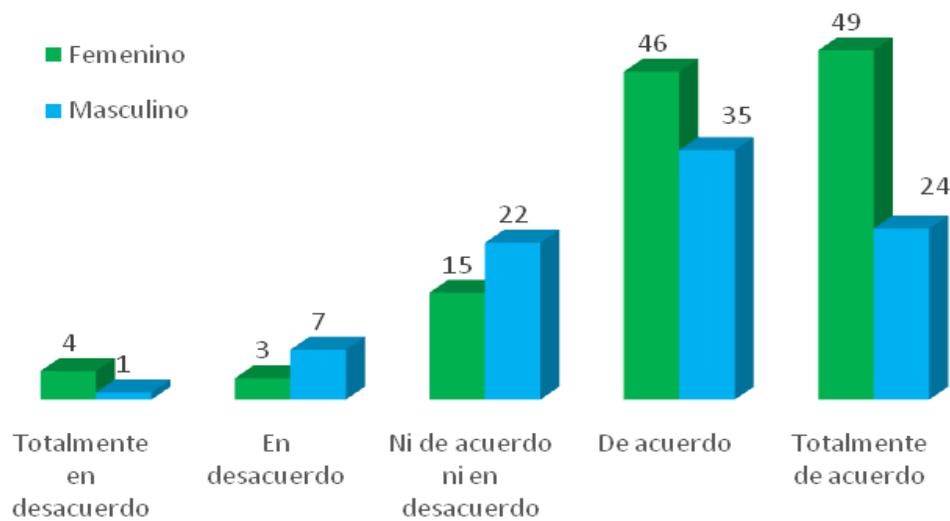


Figura 6.4. Resultados para el cruce entre el ítem 29 y la variable sexo.

Para este ítem las diferencias son aún más evidentes en la categoría más alta de la escala ya que el porcentaje de mujeres supera en un 15% al porcentaje de respuesta de los hombres, es decir, que en proporción la opinión a favor de este ítem es para los hombres menos de la mitad de la opinión favorable de la proporción de las mujeres respecto al proceso planteado en el ítem bajo análisis. Sin embargo, en la categoría cuatro de la escala los porcentajes son iguales, por lo que la proporción de aprobación del ítem al nivel de estar de acuerdo con el proceso que plantea es igual para hombres y mujeres. En cuanto a la categoría tres de la escala, el fenómeno se repite nuevamente, por lo que los hombres muestran mayor indiferencia respecto a la inclusión del proceso planteado en este ítem.

El ítem 30 también resultó con diferencias estadísticamente significativas, este es el último ítem del bloque dos y plantea que en los actuales procesos de formación inicial docente se fomenta la idea sobre la importancia de distintos agentes que favorecen el desempeño profesional y personal, tales como el desarrollo profesional y el aprendizaje a lo largo de la vida, administrar información actualizada sobre los planes y programas de estudio, las bases sociales de la educación, el sistema educacional y las políticas educativas vigentes. La tabla 6.7 y la figura 6.5 muestran los resultados obtenidos.

Tabla 6.7

*Resultados (frecuencias y porcentajes) para las respuestas en el ítem 30 por sexo*

Categorías para el ítem	Sexo	
	Femenino	Masculino
Totalmente en desacuerdo	1 1%	1 1%
En desacuerdo	4 3%	4 4%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	16 14%	20 22%
De acuerdo	49 42%	41 46%
Totalmente de acuerdo	47 40%	23 26%

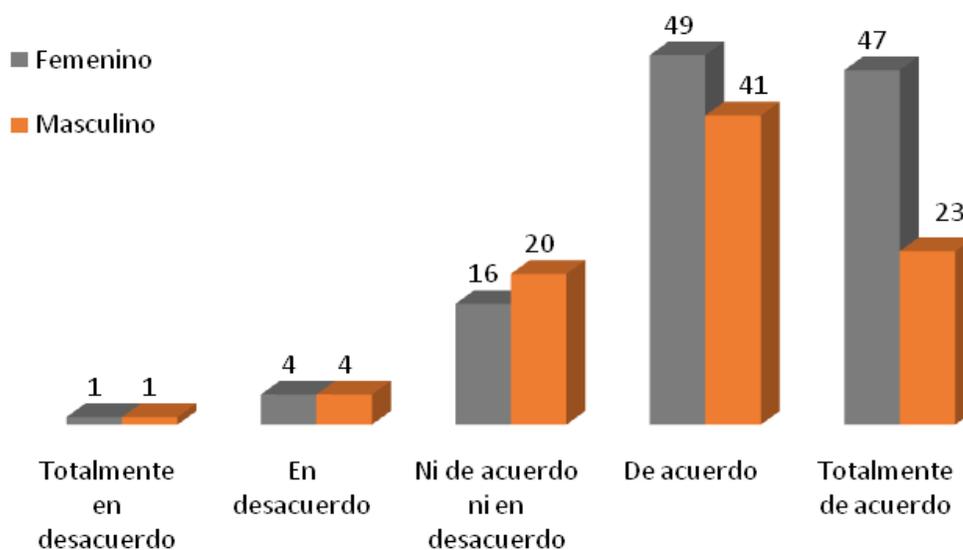


Figura 6.5. Resultados para el cruce entre el ítem 30 y la variable sexo.

Los resultados obtenidos por sexo para este ítem ponen, de nuevo, en evidencia claras diferencias en la categoría más alta de la escala a favor de las mujeres, lo que sugiere que son ellas quienes están más totalmente de acuerdo con el proceso planteado en este ítem.

A lo largo de los ítem del bloque dos que resultaron estadísticamente significativos se observa un claro patrón respecto a que las mujeres están más totalmente de acuerdo con los procesos planteados en los ítem y, en contraparte, que las diferencias de la categoría tres de la escala reflejan mayor proporción respecto al sexo masculino, lo que es clara evidencia del poco interés que muestran los hombres respecto a los procesos planteados en los ítem bajo análisis.

El último ítem que reflejó diferencias estadísticamente significativas respecto al sexo fue el ítem 42, el cual pertenece al bloque tres del cuestionario y hace referencia a que Los actuales procesos de formación inicial docente contribuyen a que se analice en forma crítica las práctica pedagógica, se sistematice e investigue sobre ella, como estrategias para innovarla y mejorar el desempeño docente. Los resultados hallados se presentan en la tabla 6.8 y la figura 6.6.

Tabla 6.8

*Resultados (frecuencias y porcentajes) en el ítem 42 según el sexo de los docentes*

Categorías para el ítem	Sexo	
	Femenino	Masculino
Totalmente en desacuerdo	0 0%	1 1%
En desacuerdo	10 9%	6 7%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	16 14%	24 27%
De acuerdo	44 38%	36 40%
Totalmente de acuerdo	47 40%	22 25%

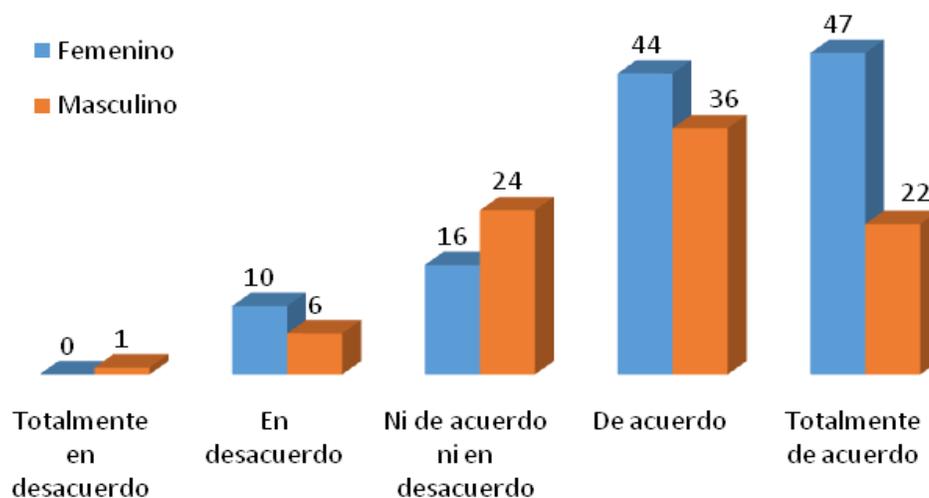


Figura 6.6. Resultados para el cruce entre el ítem 42 y la variable sexo.

Los resultados para este ítem respecto al sexo muestran diferencias en la categoría cinco de la escala, por lo que son las mujeres quienes opinan estar más totalmente de acuerdo con lo planteado en el ítem respecto a la contribución del proceso descrito en los actuales procesos de formación inicial docente.

### 6.1.2. Resultados de la prueba *Chi-cuadrado* en función de la variable grado académico

En este apartado se realiza el cruce ítem por ítem con la variable grado académico con el fin de poder observar la dependencia o independencia de los mismos. Para un mejor análisis y comprensión de los resultados, la prueba se realiza por bloques, de acuerdo a la estructura del cuestionario, considerando en cada uno de ellos los 15 ítems correspondientes y se muestran únicamente aquellos ítems cuyas diferencias resultaron estadísticamente significativas ante la prueba realizada.

El análisis de los resultados de la prueba permitió detectar ocho ítems con diferencias estadísticamente significativas, los cuales se distribuyen en los bloques dos y tres del cuestionario, los ítems mencionados son 26, 27, 31, 33, 38 y 39 que corresponden al

bloque dos y los ítems 40 y 45 pertenecientes al bloque tres. Los resultados se resumen en la tabla 6.9.

Tabla 6.9

*Ítems con resultados estadísticamente significativos para la prueba Chi-cuadrado según la variable grado académico*

<b>Ítems</b>	<b>Grado académico</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Chi<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
Item26	Licenciatura	126	4.25	3.333*	.04
Item27	Licenciatura	126	4.10	4.611**	.01
Item31	Licenciatura	126	4.28	3.192*	.04
Item33	Licenciatura	126	4.09	3.096*	.05
Item38	Licenciatura	126	4.18	3.045*	.05
Item39	Licenciatura	126	4.31	4.471**	.01
Item40	Licenciatura	126	4.17	3.47*	.03
Item45	Licenciatura	126	4.31	5.639***	.00

\*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

El análisis de las diferencias estadísticamente significativas respecto al grado académico se inicia con el análisis del ítem 26 correspondiente al bloque dos el cual plantea que La actual formación inicial de docentes fomenta la investigación educativa y la resolución de problemas, para desarrollar en los futuros docentes, actitudes de compromiso en la contribución para resolver problemas de forma responsable, técnica y científica (ver tabla 6.10 y figura 6.7).

Tabla 6.10

Resultados (frecuencias y porcentajes) en el ítem 26 atendiendo a la variable grado académico

Grado académico	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Licenciatura	0 .0%	5 4.0%	15 11.9%	49 38.9%	57 45.2%	126 100.0%
Maestría	1 1.3%	5 6.3%	21 26.6%	24 30.4%	28 35.4%	79 100.0%
Doctorado	0 .0%	0 .0%	0 .0%	1 100.0%	0 .0%	1 100.0%

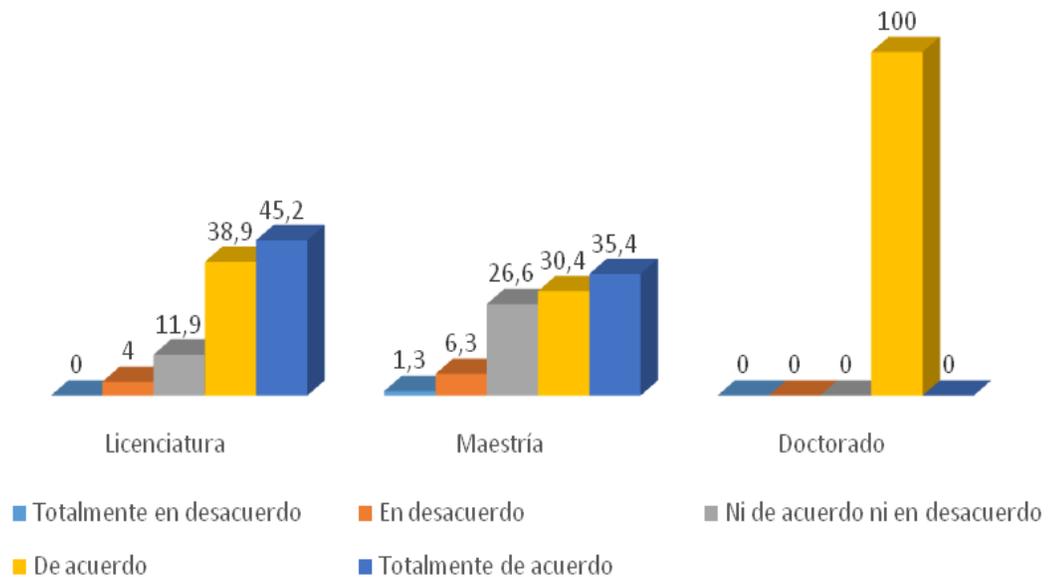


Figura 6.7. Resultados para el cruce entre el ítem 26 y la variable grado académico.

Para este ítem se observan diferencias respecto a las categorías cuatro y cinco de la escala, en las que sobresalen para el caso de la categoría de acuerdo el grado académico de Doctorado sin que este resultados sea concluyente debido a lo limitada que es la muestra para este grado académico. Sin embargo, la comparación entre los grados de Licenciatura y Maestría reflejan diferencias del 8.4% y el 9.8% a favor de las personas con grado de Licenciatura para ambas categorías de la escala respectivamente. Así, las personas con grado de Licenciatura son quienes están más de acuerdo o totalmente de acuerdo con el proceso planteado en este ítem.

Por su parte, las respuestas dadas al ítem 27 en función del grado académico se muestran en la tabla 6.11 y la figura 6.8.

Tabla 6.11

*Resultados (frecuencias y porcentajes) para el ítem 27 según la variable grado académico*

<b>Grado académico</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>	<b>Total</b>
Licenciatura	3 2.4%	6 4.8%	19 15.1%	45 35.7%	53 42.1%	126 100.0%
Maestría	2 2.5%	11 13.9%	17 21.5%	29 36.7%	20 25.3%	79 100.0%
Doctorado	0 .0%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	1 100.0%	1 100.0%

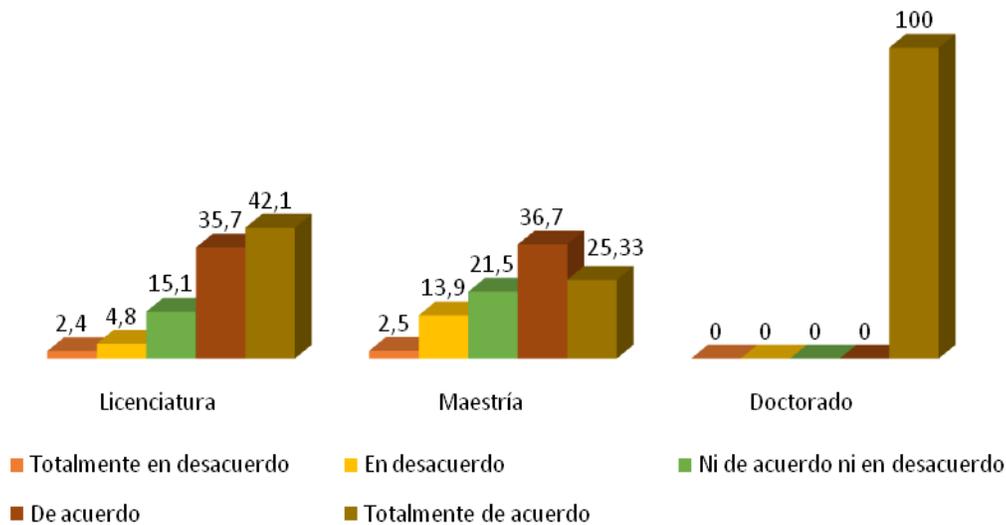


Figura 6.8. Resultados para el cruce entre el ítem 27 y la variable grado académico.

Para este ítem se observan diferencias entre las categorías dos, tres y cinco de la escala. En el caso de las categorías dos y tres, son los profesionales de Maestría quienes superan en un 9.1 y 6.4 respectivamente por categorías a los de Licenciatura. Sucede lo contrario en la categoría cuatro de la escala, lo que pone en evidencia que los profesionales con grado de Licenciatura son los que están más de acuerdo con el proceso planteado en este ítem, superando en un 16.8% a los de Maestría.

Continuando con los análisis, en la tabla 6.12 y la figura 6.9 se muestra la frecuencia y porcentaje de respuesta en el ítem 31 en función del grado académico de los docentes.

Tabla 6.12

Resultados (frecuencias y porcentajes) en el ítem 31 según la variable grado académico

Grado académico	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Licenciatura	2 1.6%	2 1.6%	18 14.3%	41 32.5%	63 50.0%	126 100.0%
Maestría	0 .0%	4 5.1%	16 20.3%	36 45.6%	23 29.1%	79 100.0%
Doctorado	0 .0%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	1 100.0%	1 100.0%

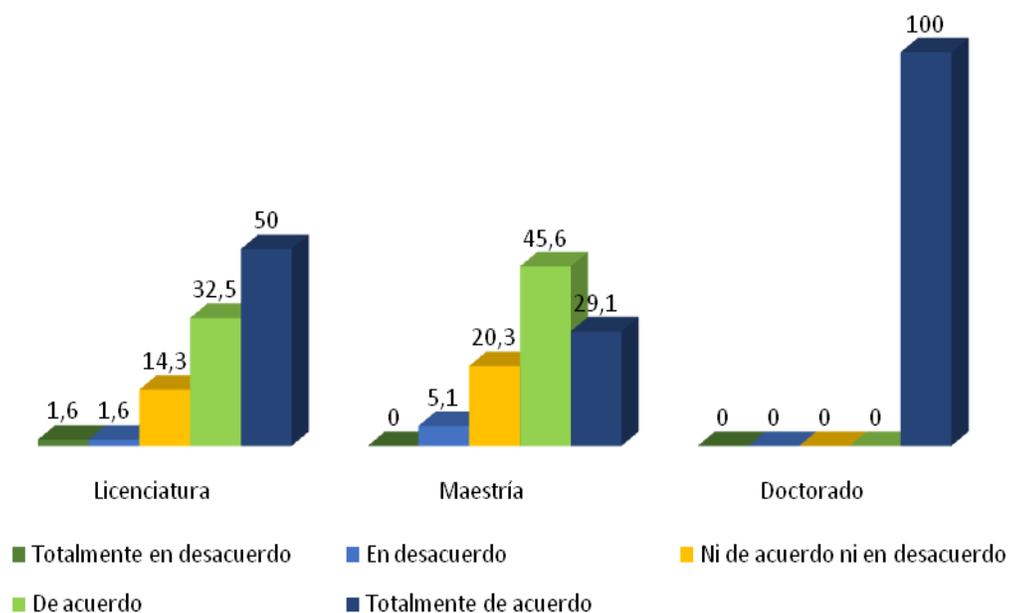


Figura 6.9. Resultados para el cruce entre el ítem 31 y la variable grado académico.

Para el ítem 31 se observa que existen diferencias en las categorías cuatro y cinco de la escala entre los profesionales con grado académico de Licenciatura y Maestría, siendo estas diferencias de un 13.1 % más para los de Maestría en la categoría cuatro, a diferencia

de la categoría cinco en la que los de Licenciatura los superan en un 20.9%, lo que refleja que son ellos los que están más de acuerdo con el proceso planteado es este ítem.

La tabla 6.13 y la figura 6.10 integra la frecuencia y porcentaje de respuestas para el ítem 33.

Tabla 6.13

*Resultados (frecuencias y porcentajes) en el ítem 33 en función del grado académico*

Grado académico	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Licenciatura	2 1.6%	3 2.4%	17 13.5%	64 50.8%	40 31.7%	126 100.0%
Maestría	1 1.3%	7 8.9%	17 21.5%	35 44.3%	19 24.1%	79 100.0%
Doctorado	0 .0%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	1 100.0%	1 100.0%

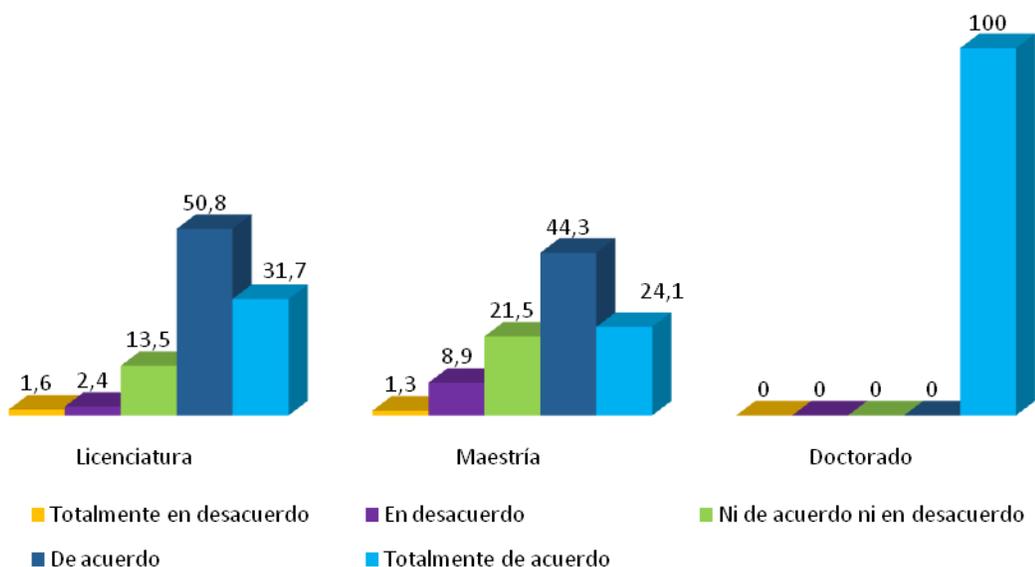


Figura 6.10. Resultados para el cruce entre el ítem 33 y la variable grado académico.

Los resultados para el ítem 33 muestran diferencias en las categorías cuatro y cinco de la escala para los profesionales con grado académico de Licenciatura y Maestría, siendo en ambos casos superior el porcentaje para los de Licenciatura en un 6.5% y 7.6% respectivamente; por lo que son los profesionales de Licenciatura quienes están más de acuerdo con el proceso planteado en el ítem.

Por otra parte, en la tabla 6.14 y la figura 6.11 se recogen los resultados para el ítem 38.

Tabla 6.14

*Resultados (frecuencias y porcentajes) en el ítem 38 según la variable grado académico*

Grado académico	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Licenciatura	2 1.6%	2 1.6%	16 12.7%	57 45.2%	49 38.9%	126 100.0%
Maestría	1 1.3%	3 3.8%	19 24.1%	35 44.3%	21 26.6%	79 100.0%
Doctorado	0 .0%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	1 100.0%	1 100.0%

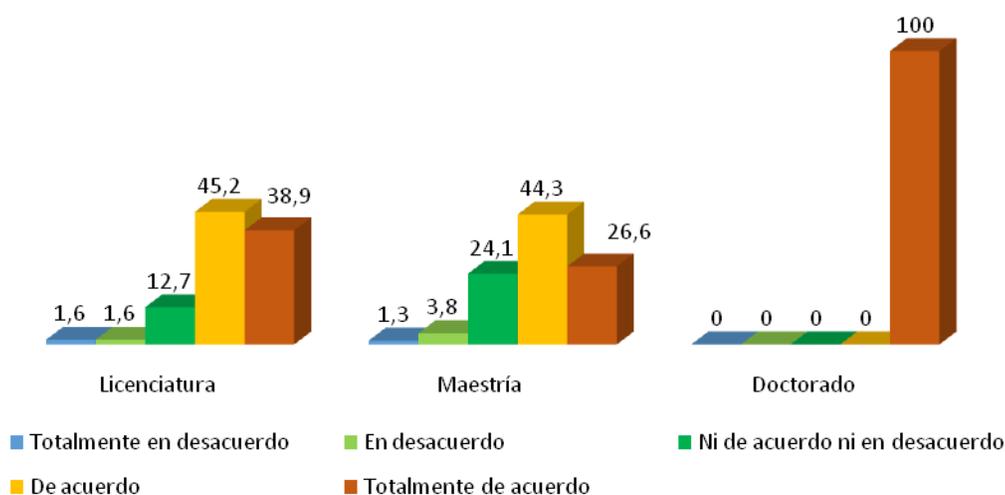


Figura 6.11. Resultados para el cruce entre el ítem 38 y la variable grado académico.

Los resultados para el ítem 38 ponen en evidencia una diferencia para la categoría cinco de la escala entre los profesionales con el grado de Maestría y Licenciatura, siendo estos últimos lo que reflejan una diferencia de porcentaje del 12.3% más, lo que es clara evidencia que son ellos quienes están más totalmente de acuerdo con el proceso planteado en este ítem.

Las respuestas dadas al ítem 39 se integran en la tabla 6.15 y la figura 6.12.

Tabla 6.15

*Resultados (frecuencias y porcentajes) en el ítem 39 por grado académico*

Grado académico	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Licenciatura	1 .8%	1 .8%	13 10.3%	54 42.9%	57 45.2%	126 100.0%
Maestría	1 1.3%	3 3.8%	18 22.8%	33 41.8%	24 30.4%	79 100.0%
Doctorado	0 .0%	0 .0%	0 .0%	1 100.0%	0 .0%	1 100.0%

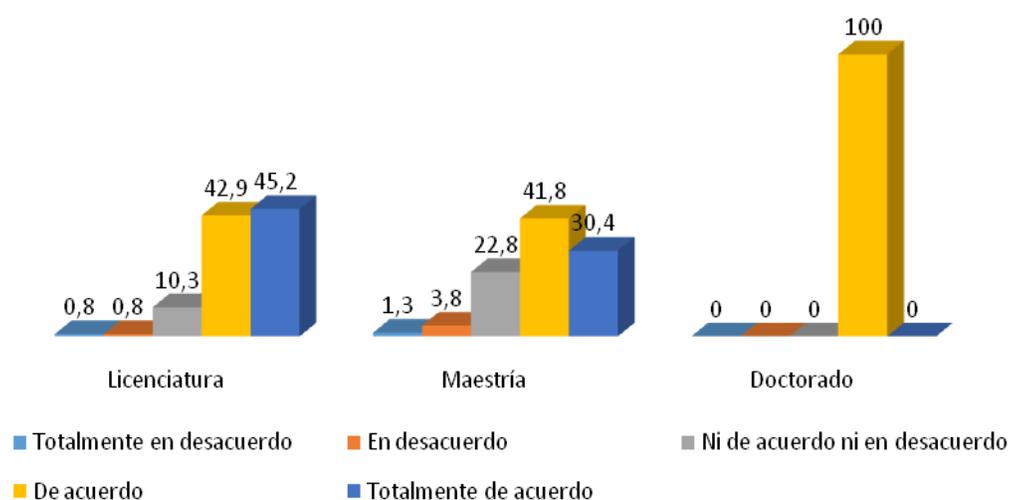


Figura 6.12. Resultados para el cruce entre el ítem 39 y la variable grado académico.

Para el ítem 39 los resultados reflejan diferencias en la categoría cinco de la escala para los profesionales con grado de Licenciatura en un 14.8%, lo que nuevamente pone en evidencia que son ellos quienes manifiestan estar más totalmente de acuerdo con el proceso planteado en dicho ítem.

Los estadísticos descriptivos (frecuencias y porcentajes) para el ítem 40 se muestran en la tabla 6.16 y la figura 6.13.

Tabla 6.16

*Resultados para el cruce entre el ítem 40 y la variable grado académico*

Grado académico	En desacuerdo	Ni de		Totalmente de acuerdo	Total
		acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo		
Licenciatura	3 2.4%	15 11.9%	66 52.4%	42 33.3%	126 100.0%
Maestría	8 10.1%	16 20.3%	34 43.0%	21 26.6%	79 100.0%
Doctorado	0 .0%	0 .0%	1 100.0%	0 .0%	1 100.0%

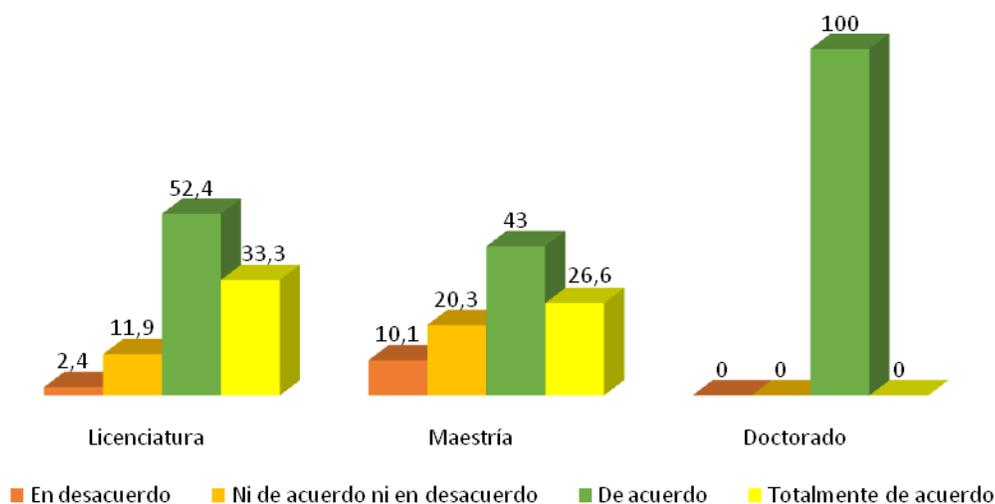


Figura 6.13. Resultados para el cruce entre el ítem 40 y la variable grado académico.

El ítem 40 muestra diferencias para los tres grados académicos en la categoría tres de la escala, siendo además esta categoría la que muestra los porcentajes más altos para cada uno de los grados académicos. Así, para este ítem hubo coherencia en las opiniones vertidas por los docentes formadores respecto al proceso planteado, independientemente del grado académico que poseen.

Para finalizar con este apartado, la tabla 6.17 y la figura 6.14 recogen los resultados para el ítem 45.

Tabla 6.17

*Resultados (frecuencias y porcentajes) en el ítem 45 según el grado académico*

Grado académico	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Licenciatura	1 .8%	1 .8%	16 12.7%	48 38.1%	60 47.6%	126 100.0%
Maestría	0 .0%	7 8.9%	15 19.0%	34 43.0%	23 29.1%	79 100.0%
Doctorado	0 .0%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	1 100.0%	1 100.0%

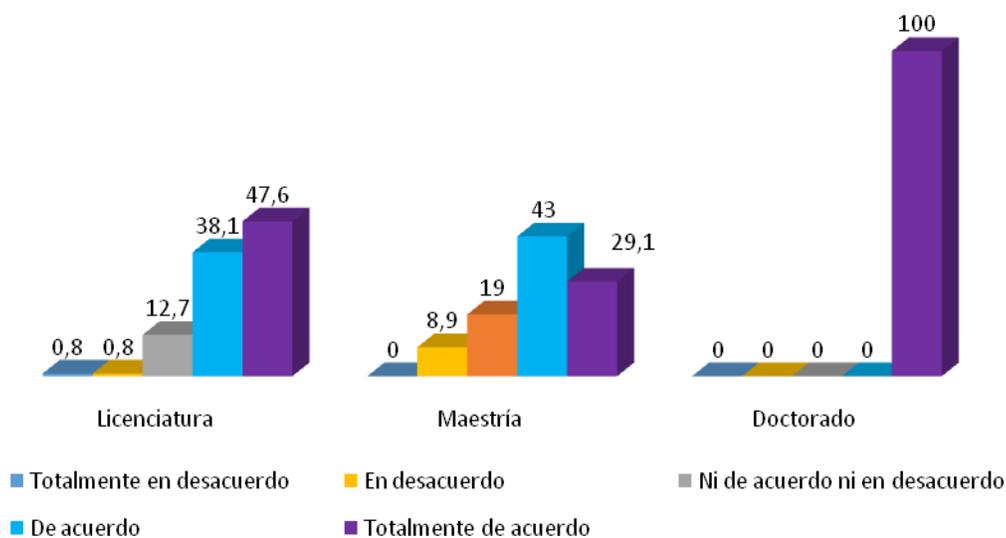


Figura 6.14. Resultados para el cruce entre el ítem 45 y la variable grado académico.

Los resultados para el ítem 45 respecto al grado académico de los encuestados muestran diferencias en las categorías cuatro y cinco de la escala, siendo en el caso de la categoría cuatro los profesionales con el grado de Maestría quienes tienen una diferencia del 5% más respecto a los de Licenciatura. Lo contrario tiene lugar en la categoría cinco, donde estos últimos superan en un 18.5% a los de Maestría. Así, los profesionales de Maestría llegan a estar más de acuerdo con lo planteado en el ítem pero no más totalmente de acuerdo como los de Licenciatura.

### 6.1.3. Resultados de la prueba *Chi-cuadrado* en función de la variable tipo de IES

Para el análisis por tipo de IES se empleó, igualmente, la prueba *Chi-cuadrado* con la finalidad de determinar qué ítems mostraban diferencias estadísticamente significativas respecto a dicha variable. En cuanto a los resultados obtenidos, es de observar que los ítems con dichas diferencias únicamente pertenecían a los bloques dos y tres del cuestionario, como se muestra en la tabla 6.18.

Tabla 6.18

*Ítem con resultados estadísticamente significativos para la prueba Chi-cuadrado según el tipo de IES*

Ítems	Tipo de IES	N	Media	Chi <sup>2</sup>	p
Item16	Pública	80	3.86	4.360*	.04
Item20	Pública	80	3.89	5.545*	.02
Item32	Pública	80	3.91	4.092*	.04
Item35	Pública	80	3.89	5.708*	.02
Item36	Pública	80	3.83	6.171**	.01
Item37	Pública	80	3.85	8.517***	.00
Item39	Pública	80	4.03	4.375*	.04
Item42	Pública	80	3.79	5.057*	.03
Item43	Pública	80	3.91	4.950*	.03
Item45	Pública	80	3.98	6.616**	.01

\*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

A continuación se realiza el análisis de cada uno de los ítem con diferencias estadísticamente significativas de manera individual. El primer ítem que se analiza es el 16, para el cual se muestran los resultados obtenidos en la tabla 6.19 y la figura 6.15.

Tabla 6.19

*Resultados (frecuencias y porcentajes) en el ítem 16 según la variable tipo de IES*

Tipo de IES	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Pública	0 0.0%	7 8.8%	13 16.3%	44 55.0%	16 20.0%	80 100.0%
Privada	2 1.6%	3 2.4%	20 15.9%	54 42.9%	47 37.3%	126 100.0%

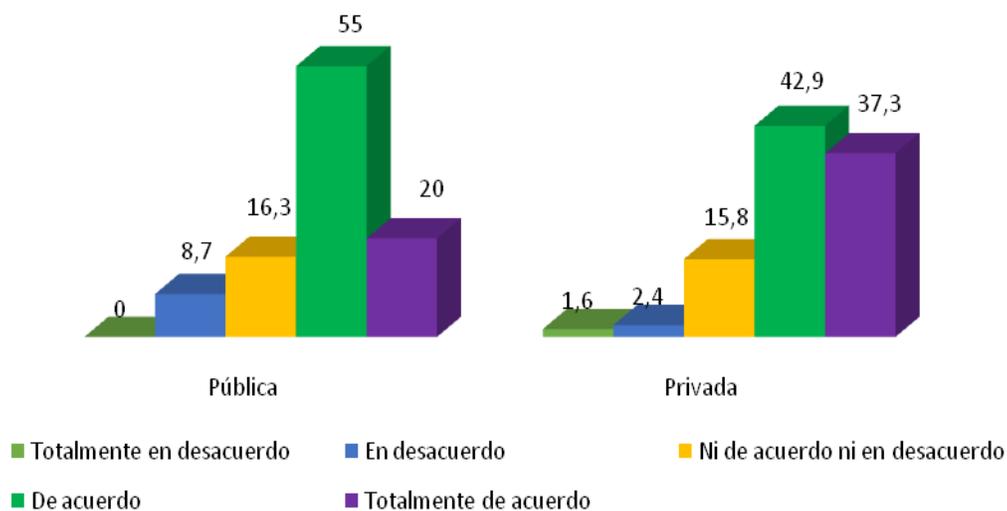


Figura 6.15. Resultados para el cruce entre el ítem 16 y la variable tipo de IES.

Los resultados ponen en evidencia que existen diferencias en las categorías de acuerdo y totalmente de acuerdo de la escala, en las cuales se observa que son los docentes de instituciones públicas son quienes manifiestan estar más de acuerdo con lo planteado en

el ítem mientras que en el caso de la categoría totalmente de acuerdo son los de instituciones privadas quienes los superan en un 17.3% a favor de lo expresado en el ítem.

Los resultados, por tipo de IES, en el ítem 20 se recogen en la tabla 6.20 y la figura 6.16

Tabla 6.20

*Resultados (frecuencias y porcentajes) en el ítem 20 en función del tipo de IES*

Tipo de IES	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo		Totalmente de acuerdo	Total
			De acuerdo	De desacuerdo		
Pública	0 .0%	4 5.0%	22 27.5%	33 41.3%	21 26.3%	80 100.0%
Privada	3 2.4%	4 3.2%	18 14.3%	41 32.5%	60 47.6%	126 100.0%

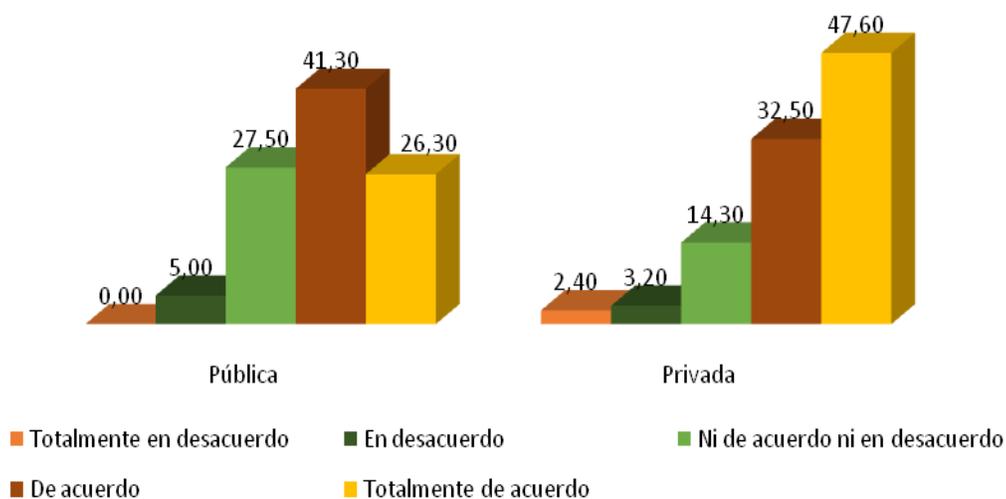


Figura 6.16. Resultados para el cruce entre el ítem 20 y la variable tipo de IES.

Los resultados del ítem 20 ponen de manifiesto que existen diferencias en las categorías 4 y 5 de la escala, siendo los docentes de instituciones públicas los que manifiestan estar más de acuerdo con lo planteado en el ítem, pero nuevamente son los docentes de instituciones privadas quienes manifiestan estar más totalmente de acuerdo, superando en un 21.3% a los de instituciones públicas en esta categoría.

Continuando, la tabla 6.21 y la figura 6.17 integran los resultados para el ítem 32.

Tabla 6.21

*Resultados (frecuencias y porcentajes) en el ítem 32 en función del tipo de IES*

Tipo de IES	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Pública	0	4	16	43	17	80
	.0%	5.0%	20.0%	53.8%	21.3%	100.0%
Privada	2	4	13	61	46	126
	1.6%	3.2%	10.3%	48.4%	36.5%	100.0%

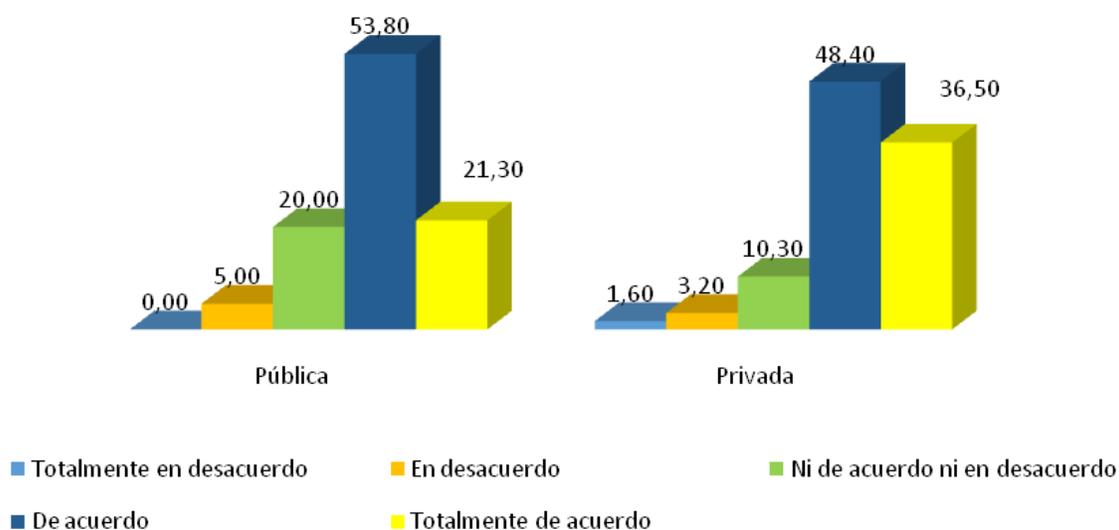


Figura 6.17. Resultados para el cruce entre el ítem 32 y la variable tipo de IES.

Los resultados para el ítem 32 solamente reflejan diferencias en la categoría 5 de la escala, en los cuales se observa que son los docentes de instituciones privadas quienes se muestran más totalmente de acuerdo con lo planteado en este ítem, superando en un 15.2% a los de instituciones públicas para esta categoría.

Por su parte, los resultados para el ítem 35 se integran en la tabla 6.22 y la figura 6.18.

Tabla 6.22

*Resultados (frecuencias y porcentajes) para el ítem 35 por tipo de IES*

Tipo de IES	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Pública	1 1.3%	2 2.5%	21 26.3%	37 46.3%	19 23.8%	80 100.0%
Privada	1 .8%	4 3.2%	17 13.5%	54 42.9%	50 39.7%	126 100.0%

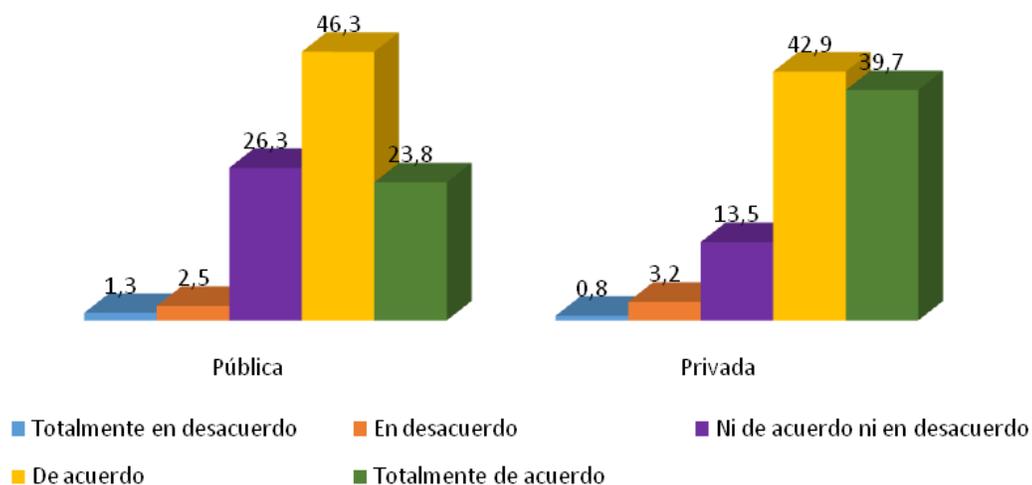


Figura 6.18. Resultados para el cruce entre el ítem 35 y la variable tipo de IES.

Los resultados para el ítem 35 apuntan hacia diferencias en las categorías 3 y 5 de la escala, siendo los docentes que laboran en instituciones públicas quienes superan en un 12.8% a los de instituciones privadas, por lo que es a ellos a quienes les es más indiferente lo planteado en este ítem. Sucede lo contrario en la categoría 5, en la que de manera congruente son los docentes de instituciones privadas quienes están más totalmente de acuerdo con lo planteado en el ítem, superando en un 14.9% a los de instituciones públicas.

La tabla 6.23 y la figura 6.19 integra los estadísticos descriptivos para el ítem 36.

Tabla 6.23

*Resultados (frecuencias y porcentajes) en el ítem 36 atendiendo a la variable tipo de IES*

Tipo de IES	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo		Totalmente de acuerdo	Total
			De acuerdo	De acuerdo		
Pública	0	5	28	23	24	80
	0.0%	6.3%	35.0%	28.8%	30.0%	100.0%
Privada	2	5	16	52	51	126
	1.6%	4.0%	12.7%	41.3%	40.5%	100.0%

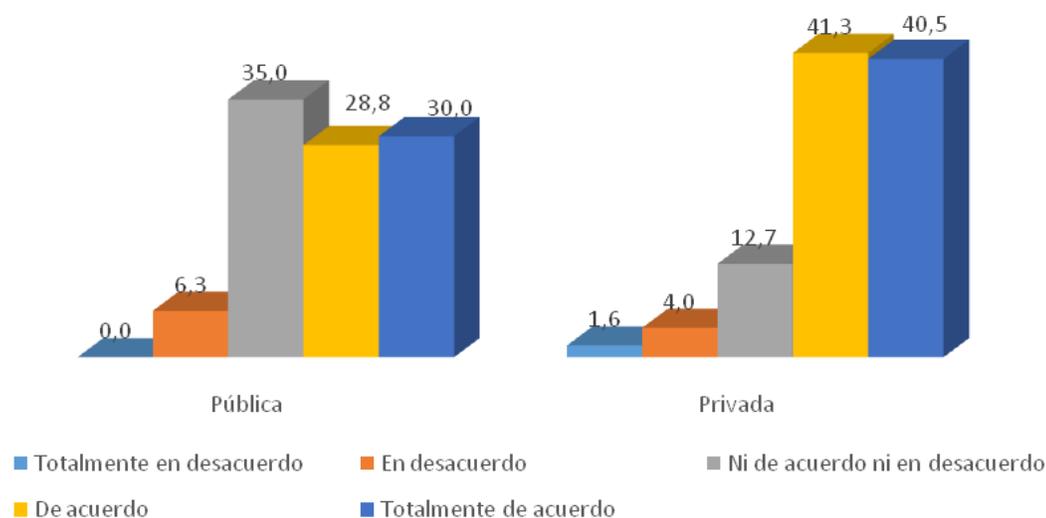


Figura 6.19. Resultados para el cruce entre el ítem 36 y la variable tipo de IES.

Para el ítem 36 se observan diferencias en las categorías 3, 4 y 5 de la escala, siendo los docentes de instituciones públicas quienes manifiestan ser más indiferentes a lo planteado en este ítem superando en un 22.3% a los de instituciones privadas en la categoría 3 de la escala. Lo contrario ocurre en las categorías 4 y 5 de la escala, en las que son los docentes de instituciones privadas quienes superan en un 12.5% y 10.5%, respectivamente, a los de instituciones públicas en las categorías 4 y 5 de la escala, lo que evidencia que ellos están más de acuerdo con lo planteado en el ítem.

Por otra parte, los resultados para el ítem 37 se hallan en la tabla 6.24 y la figura 6.20.

Tabla 6.24

*Resultados (frecuencias y porcentajes) para el ítem 37 y la variable tipo de IES*

Tipo de IES	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de		Totalmente de acuerdo	Total
			acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo		
Pública	0 .0%	6 7.5%	22 27.5%	30 37.5%	22 27.5%	80 100.0%
Privada	2 1.6%	2 1.6%	13 10.3%	60 47.6%	49 38.9%	126 100.0%

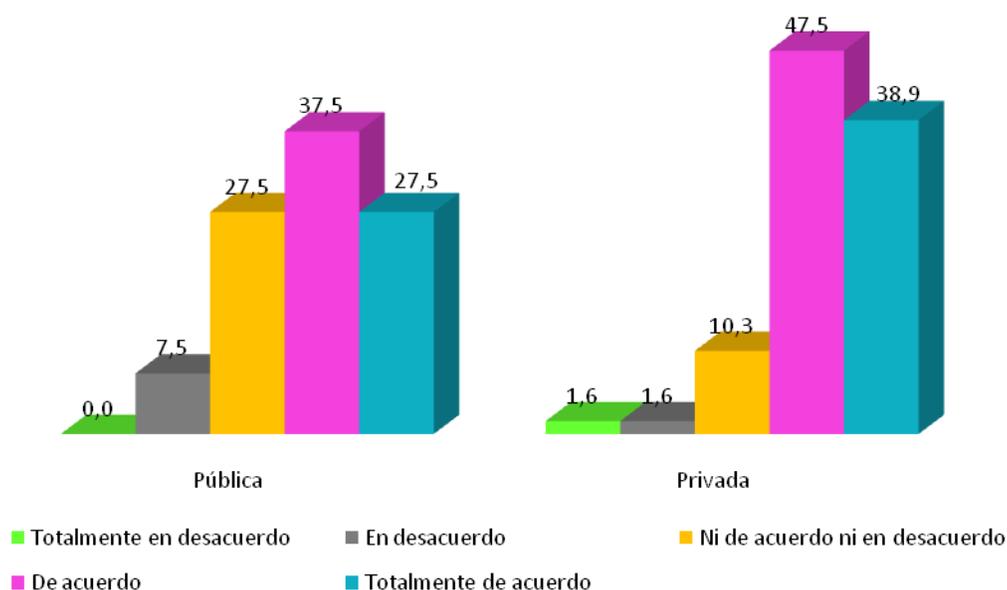


Figura 6.20. Resultados para el cruce entre el ítem 37 y la variable tipo de IES.

Los resultados obtenidos para el ítem 37 reflejan que para este ítem son nuevamente los docentes de instituciones públicas los que se muestran más indiferentes a lo planteado en el mismo, y que los de instituciones privadas están más de acuerdo o totalmente de acuerdo con lo planteado en el mismo, superando en un 10.1% y 11.4 % a los de instituciones públicas en las categorías 4 y 5 de la escala respectivamente.

Para el ítem 39, las respuestas se recogen en la tabla 6.25 y la figura 6.21.

Tabla 6.25

Resultados (frecuencias y porcentajes) en el ítem 39 en función del tipo de IES

Tipo de IES	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Pública	0	2	22	28	28	80
	0,0%	2,5%	27,5%	35,0%	35,0%	100,0%
Privada	2	2	9	60	53	126

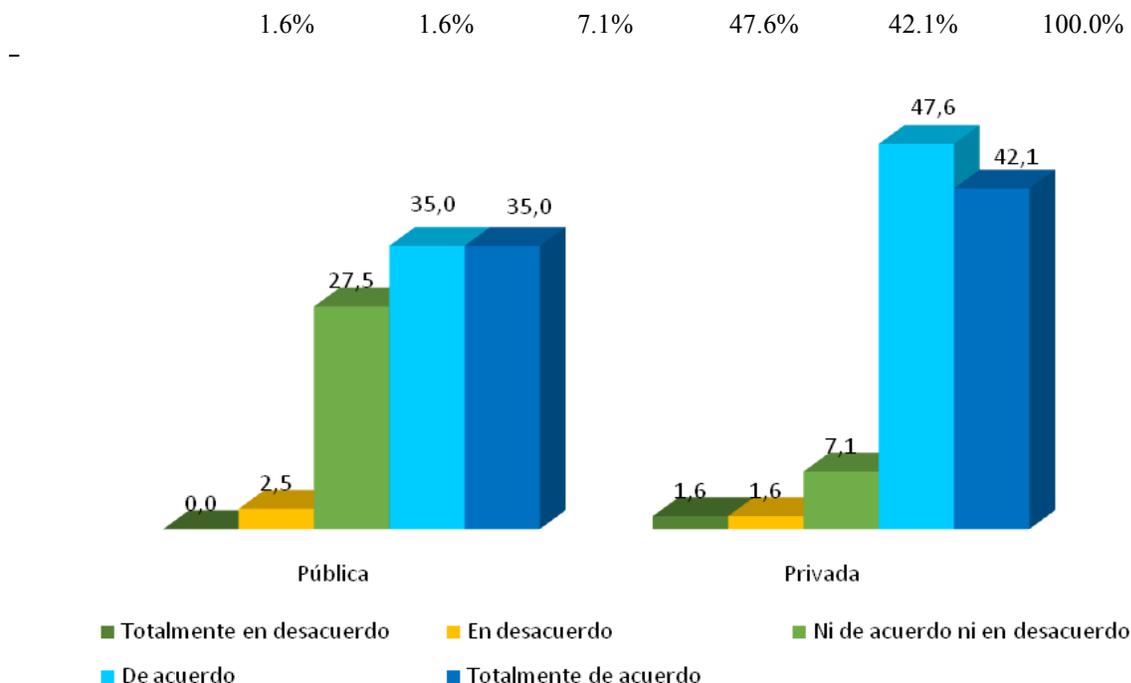


Figura 6.21. Resultados para el cruce entre el ítem 39 y la variable tipo de IES.

Los resultados para el ítem 39 únicamente muestran diferencias en las categorías 3 y 4 de la escala, poniendo en evidencia la indiferencia de los docentes de instituciones públicas ante lo planteado en el ítem ya que reflejan una diferencia del 20.4% respecto a los de instituciones privadas para la categoría 3 de la escala. El caso opuesto sucede en la categoría 4 de la escala, en la que son los docentes de instituciones privadas quienes obtienen un porcentaje superior en un 12.6%, lo que refleja que ellos están más de acuerdo con lo planteado en el ítem.

La tabla 6.26 y la figura 6.22 integran los resultados para el ítem 42.

Tabla 6.26

Resultados (frecuencias y porcentajes) para el ítem 42 según el tipo de IES

Tipo de IES	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo		Totalmente de acuerdo	Total
			De acuerdo	De desacuerdo		
Pública	1 1.3%	8 10.0%	23 28.8%	23 28.8%	25 31.3%	80 100.0%
Privada	0 .0%	8 6.3%	17 13.5%	57 45.2%	44 34.9%	126 100.0%

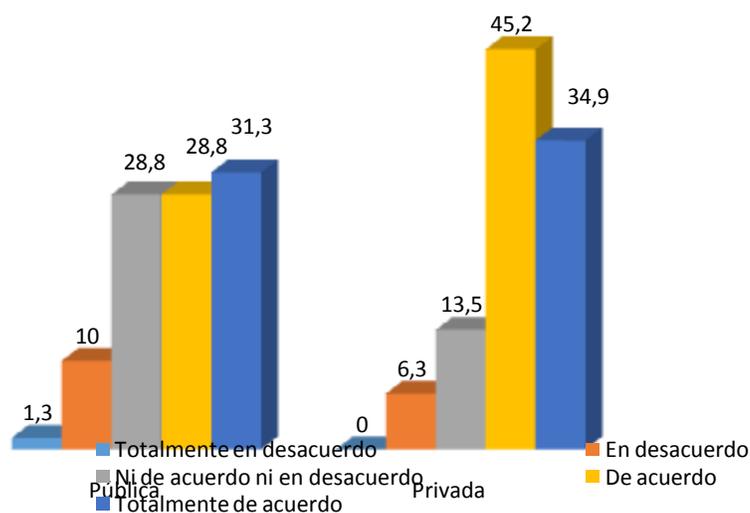


Figura 6.22. Resultados para el cruce entre el ítem 42 y la variable tipo de IES.

Los resultados para el ítem 42 reflejan que existen diferencias en las categorías 3 y 4 de la escala, por lo que para la categoría 3 el porcentaje es superior en un 15.3% para los docentes de instituciones públicas. Por el contrario, en la categoría 4 del ítem los docentes de instituciones privadas superan a los primeros en un 16.4%, manifestando así estar más de acuerdo con lo planeado en el ítem.

Las respuestas dadas al ítem 43 se presentan en la tabla 6.27 y la figura 6.23.

Tabla 6.27

Resultados (frecuencias y porcentajes) en el ítem 43 en función del tipo de IES

Tipo de IES	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Pública	0	2	24	33	21	80
	.0%	2.5%	30.0%	41.3%	26.3%	100.0%
Privada	2	3	13	61	47	126
	1.6%	2.4%	10.3%	48.4%	37.3%	100.0%

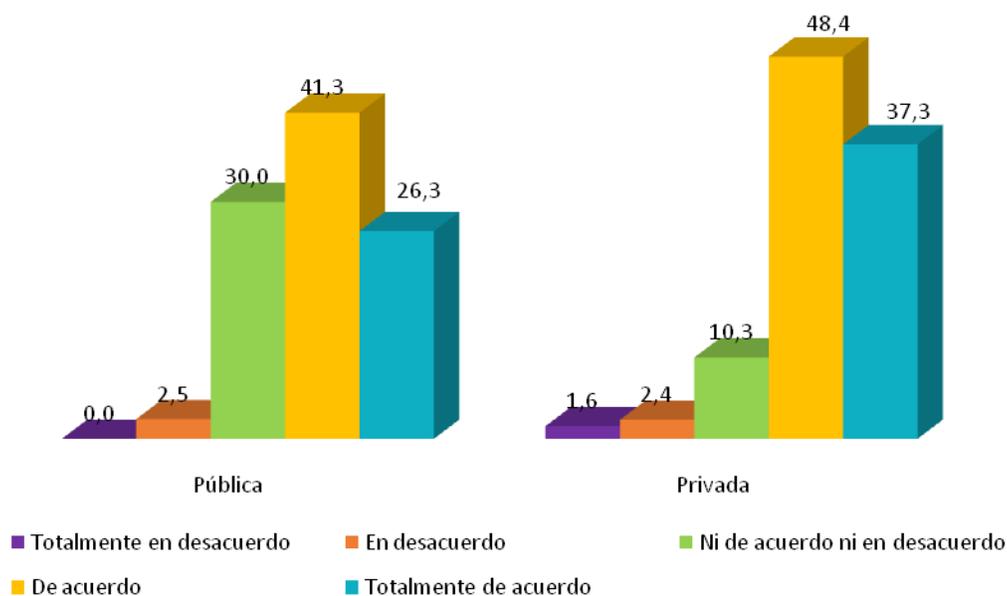


Figura 6.23. Resultados para el cruce entre el ítem 43 y la variable tipo de IES.

Los resultados para el ítem 43 manifiestan diferencias en las categorías 3 y 5 de la escala, reflejando un 19.3% y un 11%, en el caso de la categoría 3 a favor de los docentes de instituciones públicas y, en el caso de la categoría 5, a favor de los de instituciones públicas quienes, en consecuencia, fueron los que manifestaron estar más de acuerdo.

Por su parte, en la tabla 6.28 y la figura 6.24 se pueden observar las respuestas dadas al ítem 45.

Tabla 6.28

Resultados (frecuencias y porcentajes) para el ítem 45 según el tipo de IES

Tipo de IES	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Pública	0 .0%	4 5.0%	20 25.0%	30 37.5%	26 32.5%	80 100.0%
Privada	1 .8%	4 3.2%	11 8.7%	52 41.3%	58 46.0%	126 100.0%

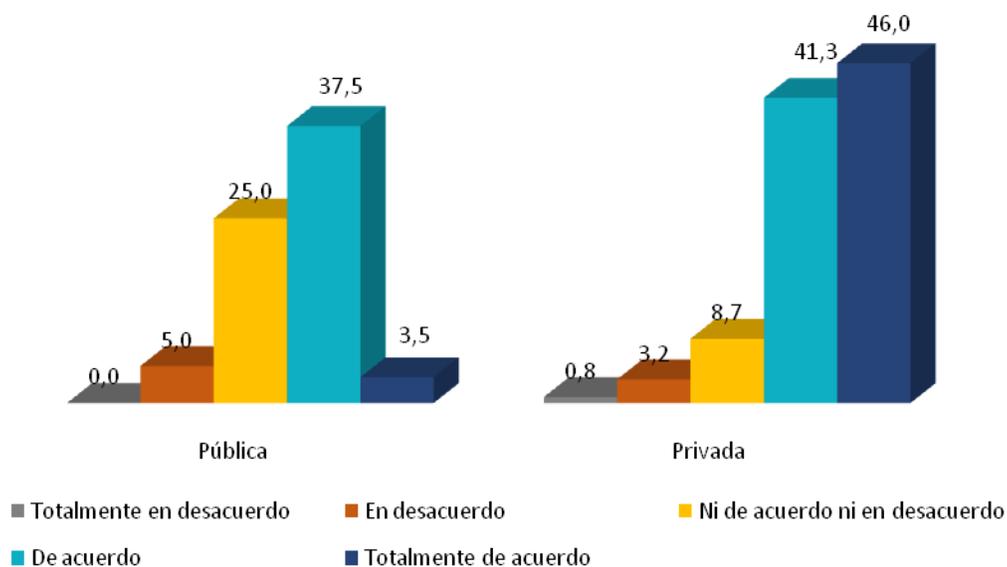


Figura 6.24. Resultados para el cruce entre el ítem 45 y la variable tipo de IES.

Para el ítem 45, los resultados muestran diferencias en las categorías 3 y 5 de la escala, de modo que un 16.3% más de los docentes de instituciones públicas en la categoría 3 apuntan su indiferencia ante lo planeado y, en el caso de la categoría 5, un 13.5% a favor de los docentes de instituciones privadas, quienes manifiestan estar más de acuerdo con lo planteado en el ítem.

#### 6.1.4 Resultados de la prueba de diferencia de medias en función de la variable tipo de especialidad curricular

Se realizó un contraste de comparación de medias entre las diferentes especialidades curriculares con la finalidad de determinar las diferencias estadísticamente significativas entre cada una de ellas. Al contrastar las medias, resultaron 81 comparaciones, de las cuales 20 obtuvieron resultados estadísticamente significativos, ubicadas en 16 de los 45 ítems (ver tabla 6.29).

Tabla 6.29

*Ítems con diferencias estadísticamente significativas respecto a la variable especialidad curricular*

Ítems	(I) Especialidad	(J) Especialidad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	p
Ítem 31	CC NN	Educación parvularia	-.90*	.20	.02
Ítem 32	CC NN	Educación parvularia	-.88**	.19	.01
Ítem 33	Educación parvularia	CC NN	-.96**	.20	.01
		Matemática	-.97***	.20	.00
Ítem 35	CC NN	Educación parvularia	-.93**	.20	.01
Ítem 36	CC NN	Educación parvularia	-1.05***	.21	.00
Ítem 37	CC NN	Educación parvularia	-1.03***	.20	.00
Ítem 38	CC NN	Educación parvularia	-.92**	.20	.01
Ítem 40	Educación parvularia	CC NN	-.85**	.19	.01
		Matemática	-.86**	.18	.01
Ítem 41	CC NN		-1.00**	.21	.01
	Inglés	Educación parvularia	-1.00*	.24	.03
	Matemática		-.98**	.21	.01
Ítem 30	CC NN	Educación parvularia	.94**	.20	.01
Ítem 42	CC NN	Educación parvularia	-.93*	.22	.02
Ítem 43	CC NN	Educación parvularia	-.98***	.19	.00
Ítem 45	CC NN	Educación parvularia	-1.07***	.19	.00
Ítem 17	CC NN	Educación parvularia	-.95**	.21	.01
Ítem 21	Matemática	Educación parvularia	-.88*	.21	.02

Ítem 26	Matemática	Educación parvularia	-.91*	.21	.02
---------	------------	----------------------	-------	-----	-----

\*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$

En la tabla 6.30 y la figura 6.25 se presentan las frecuencias y porcentajes para el ítem 31.

Tabla 6.30

*Diferencias por categoría del ítem 31 entre las especialidades de CC NN y Educación Parvularia*

Especialidad curricular	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni De acuerdo		Totalmente de acuerdo	Total
			en desacuerdo	De acuerdo		
CC NN	1 3.3%	2 6.7%	9 30.0%	11 36.7%	7 23.3%	30 100.0%
Educación parvularia	1 2.5%	1 2.5%	1 2.5%	7 17.5%	30 75.0%	40 100.0%

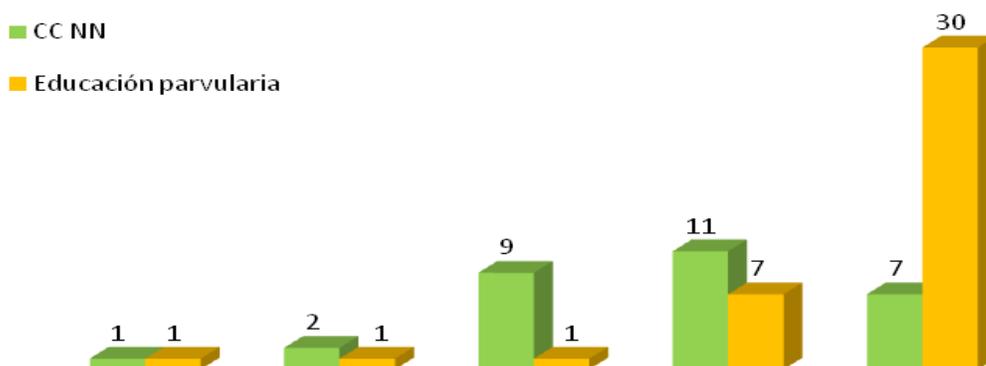


Figura 6.25. Diferencias por categoría del ítem 31 entre las especialidades de CC NN y Educación Parvularia.

Los resultados obtenidos para el ítem 31 muestran que existen diferencias entre los docentes de CC NN y de Educación Parvularia, de modo que la categoría con mayor diferencia porcentual es la número 5, en la que son los docentes de la especialidad de Parvularia quienes manifiestan estar más de acuerdo con lo planteado en el ítem.

Los resultados para el ítem 32 se presentan en la tabla 6.31 y la figura 6.26.

Tabla 6.31

*Diferencias por categoría del ítem 32 entre las especialidades de CC NN y Educación Parvularia*

Especialidad curricular	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
CC NN	1 3.3%	4 13.3%	7 23.3%	10 33.3%	8 26.7%	30 100.0%
Educación parvularia	1 2.5%	0 .0%	0 .0%	14 35.0%	25 62.5%	40 100.0%

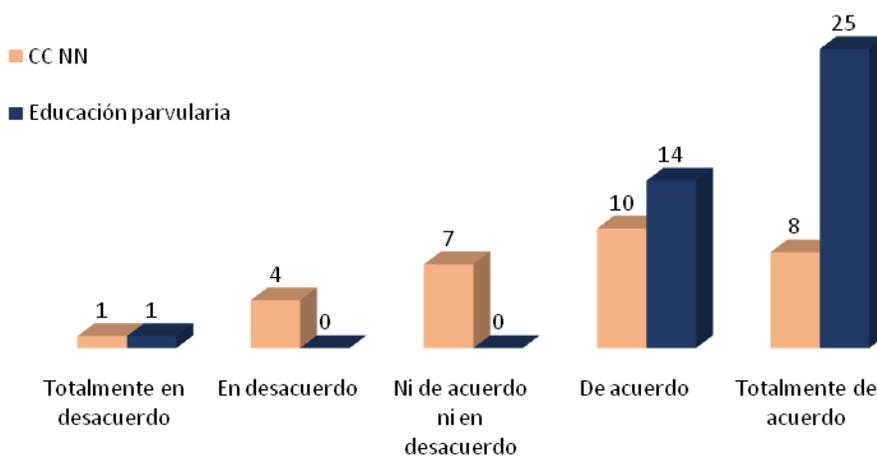


Figura 6.26. Diferencias por categoría del ítem 32 entre las especialidades de CC NN y Educación Parvularia

Los resultados obtenidos para el ítem 32 muestran que existen diferencias entre los docentes de CC NN y los de Educación Parvularia, siendo la categoría con mayor diferencia en porcentual la número 5, en la cual los docentes de la especialidad de Parvularia manifiestan estar más de acuerdo con lo planteado en el ítem acumulando un porcentaje de 62.5% para la misma.

Respecto al ítem 33, la tabla 6.32 y la figura 6.27 integran las frecuencias y porcentajes de respuesta.

Tabla 6.32

*Diferencias por categoría del ítem 33 entre las especialidades de CC NN y Educación Parvularia*

Especialidad curricular	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni De acuerdo		Totalmente de acuerdo	Total
			en desacuerdo	en desacuerdo		
CC NN	1 3.3%	2 6.7%	8 26.7%	14 46.7%	5 16.7%	30 100.0%
Educación parvularia	1 2.5%	0 .0%	0 .0%	11 27.5%	28 70.0%	40 100.0%

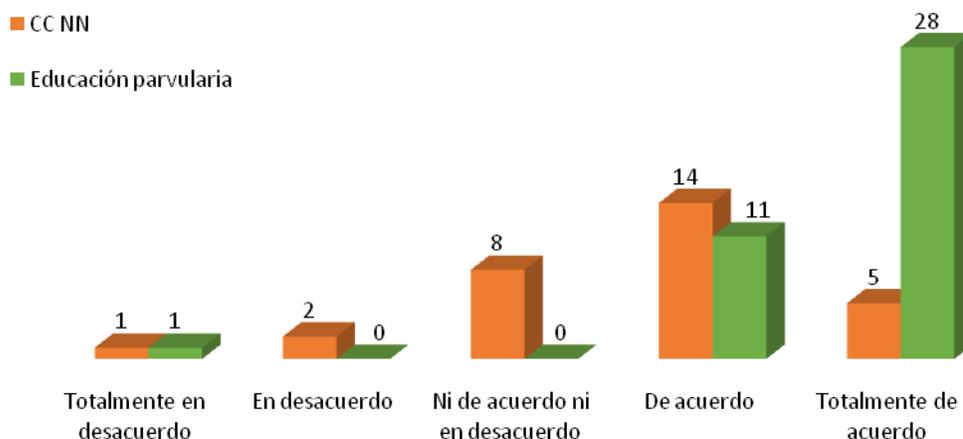


Figura 6.27. Diferencias por categoría del ítem 33 entre las especialidades de CC NN y Educación Parvularia.

Los resultados obtenidos para el ítem 33 muestran diferencias entre los docentes de CC NN y los docentes de Educación Parvularia. Concretamente, las categorías con mayor diferencia porcentual son la 4 y 5, en las que son los docentes de la especialidad de Parvularia quienes manifiestan estar más de acuerdo con lo planteado en el ítem. Igualmente, el resto de los individuos de esta misma especialidad se ubica en la categoría 1 de la escala, manifestando estar totalmente en desacuerdo. En cambio, para los de CC NN hay individuos en cada uno de los niveles de la escala, lo que es clara evidencia de la variabilidad en las opiniones que tienen ellos respecto a lo planteado en el ítem.

Las frecuencias y porcentajes en el ítem 33, pero para la comparación entre las especialidades de Matemática y Educación Parvularia, se presentan en la tabla 6.33 y la figura 6.28.

Tabla 6.33

*Diferencias por categoría del ítem 33 entre las especialidades de Matemática y Educación Parvularia*

Especialidad curricular	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni De acuerdo		Totalmente de acuerdo	Total
			en desacuerdo	de acuerdo		
Matemática	1 3.1%	3 9.4%	6 18.8%	18 56.3%	4 12.5%	32 100.0%
Educación parvularia	1 2.5%	0 .0%	0 .0%	11 27.5%	28 70.0%	40 100.0%

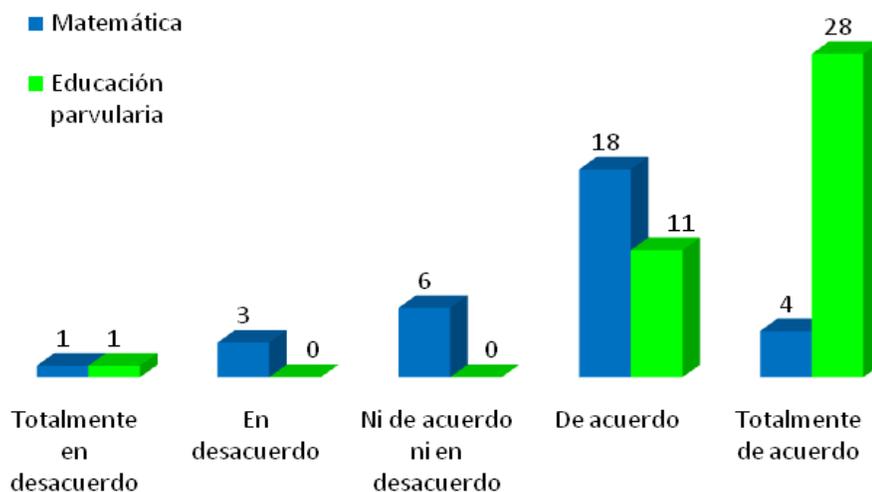


Figura 6.28. Diferencias por categoría del ítem 33 entre las especialidades de Matemática y Educación Parvularia.

Los resultados obtenidos de nuevo en el ítem 33 muestran que existen diferencias entre los docentes de Matemática y los docentes de Educación Parvularia. En concreto, las categorías con mayor diferencia porcentual son las número 4 y 5, en la que son los docentes de la especialidad de Parvularia quienes manifiestan estar más de totalmente de acuerdo con lo planteado en el ítem pero los de Matemática los superan en la categoría 4, lo que pone en

evidencia que ellos están de acuerdo pero no en su totalidad con lo planteado en el ítem a diferencia de los de Parvularia.

Continuando, la tabla 6.34 y la figura 6.29 integra las respuestas dadas al ítem 35.

Tabla 6.34

*Diferencias por categoría del ítem 35 entre las especialidades de CC NN y Educación Parvularia*

Especialidad curricular	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni De acuerdo		Totalmente de acuerdo	Total
			en desacuerdo	De acuerdo		
CC NN	2 6.7%	1 3.3%	7 23.3%	17 56.7%	3 10.0%	30 100.0%
Educación parvularia	0 .0%	1 2.5%	0 .0%	16 40.0%	23 57.5%	40 100.0%

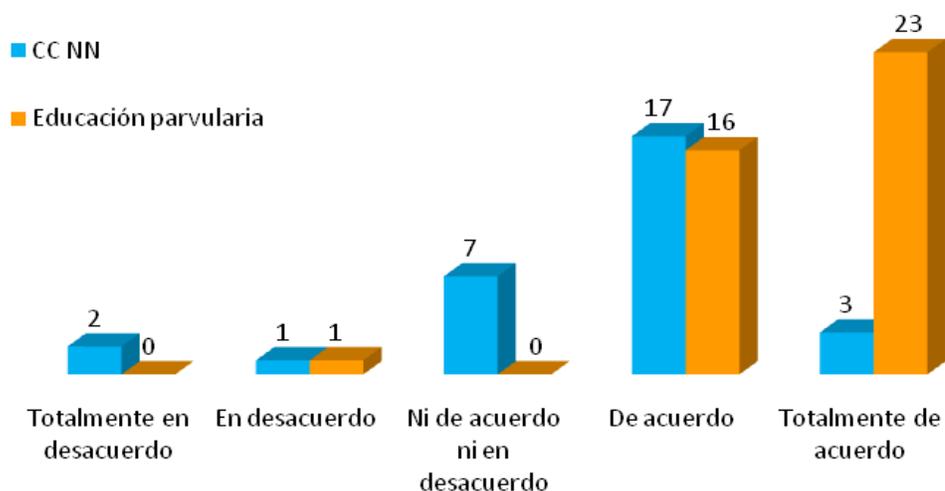


Figura 6.29. Diferencias por categoría del ítem 35 entre las especialidades de CC NN y Educación Parvularia.

Los resultados obtenidos para el ítem 35 muestran diferencias entre los docentes de CC NN y los docentes de Educación Parvularia, siendo la categoría con mayor diferencia en porcentual la número 5, en la que son los docentes de la especialidad de Parvularia quienes manifiestan estar más de acuerdo con lo planteado en el ítem con una diferencia del 47.5%. No obstante, es de hacer notar que en la categoría 4 de la escala ambos grupos se manifiestan de manera similar.

Las respuestas en el ítem 36 en función de la especialidad curricular se detallan en la tabla 6.35 y la figura 6.30.

Tabla 6.35

*Diferencias por categoría del ítem 36 entre las especialidades de CC NN y Educación Parvularia*

Especialidad curricular	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de		Totalmente de acuerdo	Total
			acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo		
CC NN	1 3.3%	3 10.0%	13 43.3%	6 20.0%	7 23.3%	30 100.0%
Educación parvularia	1 2.5%	2 5.0%	0 .0%	8 20.0%	29 72.5%	40 100.0%

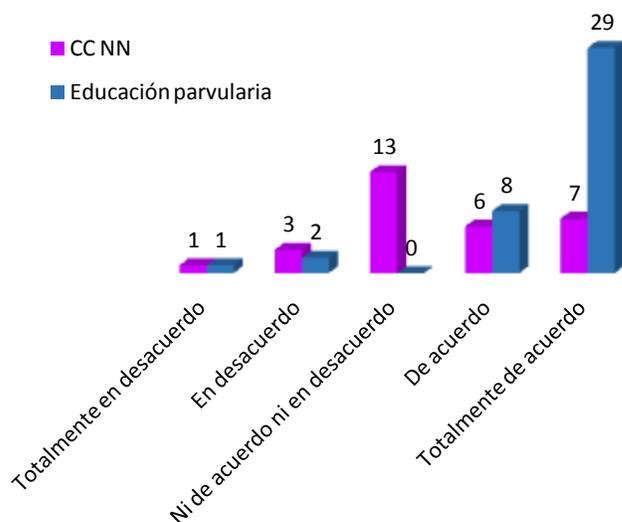


Figura 6.30. Diferencias por categoría del ítem 36 entre las especialidades de CC NN y Educación Parvularia.

Los resultados obtenidos para el ítem 36 muestran que existen diferencias entre los docentes de CC NN y los docentes de Educación Parvularia. Las categorías con mayor diferencia porcentual son las número 3 y 5, en las cuales se ponen en evidencia dos claras diferencias. La primera es que en la categoría 3 únicamente los individuos de la especialidad de CC NN reportaron 43.3% *versus* un 0% de los de Parvularia, lo que manifiesta una clara indiferencia de los primeros ante lo planteado en el ítem. En cambio, en la categoría 5 se ve claramente que los de la especialidad de Parvularia son quienes se están más totalmente de acuerdo con lo planteado en el ítem.

Las respuestas dadas al ítem 37 por especialidad curricular se pueden consultar en la tabla 6.36 y la figura 6.31.

Tabla 6.36

*Diferencias por categoría del ítem 37 entre las especialidades de CC NN y Educación Parvularia*

Especialidad curricular	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni De acuerdo		Totalmente de acuerdo	Total
			en desacuerdo	de acuerdo		
CC NN	1 3.3%	3 10.0%	11 36.7%	10 33.3%	5 16.7%	30 100.0%
Educación parvularia	1 2.5%	1 2.5%	0 .0%	12 30.0%	26 65.0%	40 100.0%

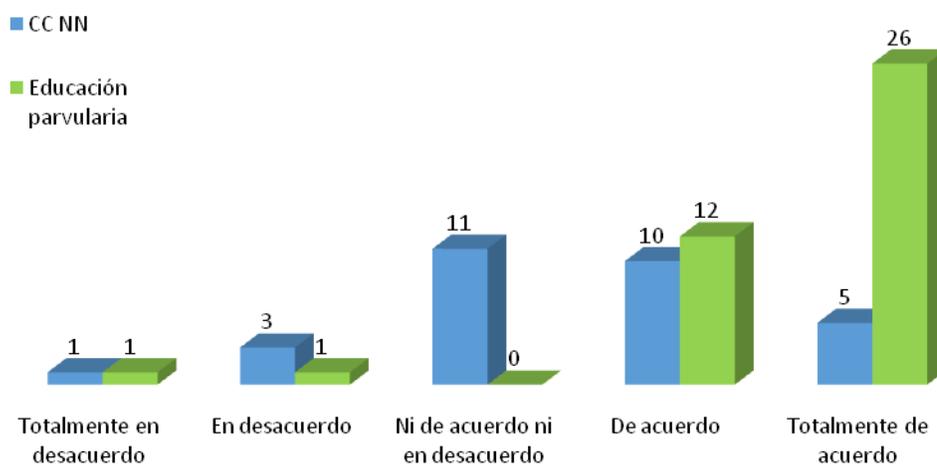


Figura 6.31. Diferencias por categoría del ítem 37 entre las especialidades de CC NN y Educación Parvularia.

Los resultados obtenidos para el ítem 37 reflejan diferencias estadísticamente entre los docentes de CC NN y los docentes de Educación Parvularia, de tal modo que las categorías con mayor diferencia porcentual son las número 3 y 5, donde en la categoría 3 únicamente los individuos de la especialidad de CC NN reportaron 36.7% versus un 0% de

los de Parvularia, lo cual indica una clara indiferencia de los primeros ante lo planteado en el ítem. Por el contrario, en la categoría 5 se observa claramente que los de la especialidad de Parvularia son quienes están más totalmente de acuerdo con lo planteado en el ítem, acumulando en esta categoría al 65% de sus individuos.

Las respuestas, por especialidad curricular, en el ítem 38 se recogen en la tabla 6.37 y la figura 6.32.

Tabla 6.37

*Diferencias por categoría del ítem 38 entre las especialidades de CC NN y Educación Parvularia*

Especialidad curricular	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni De acuerdo		Totalmente de acuerdo	Total
			en desacuerdo	De acuerdo		
CC NN	2 6.7%	1 3.3%	7 23.3%	16 53.3%	4 13.3%	30 100.0%
Educación parvularia	0 .0%	0 .0%	2 5.0%	14 35.0%	24 60.0%	40 100.0%



Figura 6.32. Diferencias por categoría del ítem 38 entre las especialidades de CC NN y Educación Parvularia.

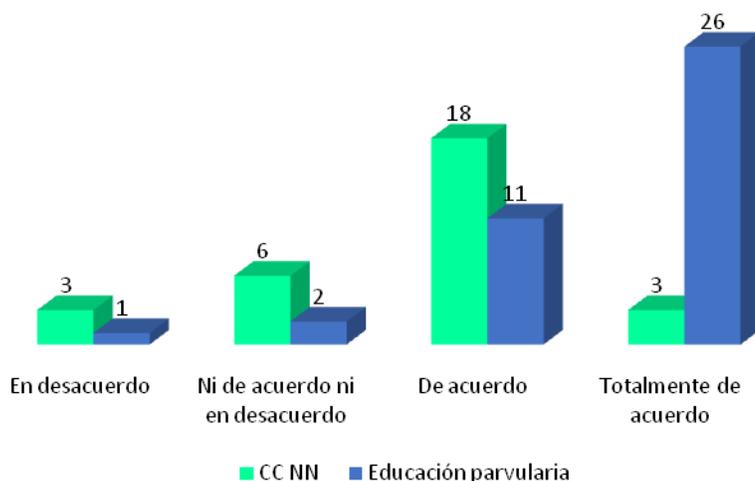
Los resultados muestran diferencias entre los docentes de CC NN y los docentes de Educación Parvularia, siendo la categoría con mayor diferencia en porcentual la número 5. Así, son los docentes de la especialidad de Parvularia quienes manifiestan estar más de acuerdo con lo planteado en el ítem, con una diferencia del 46.7% respecto a los de CC NN.

Para el ítem 40, las respuestas se integran en la tabla 6.38 y la figura 6.33.

Tabla 6.38

*Diferencias por categoría del ítem 40 entre las especialidades de CC NN y Educación Parvularia*

Especialidad curricular	Ni de		De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
	En desacuerdo	acuerdo ni en desacuerdo			
CC NN	3 10.0%	6 20.0%	18 60.0%	3 10.0%	30 100.0%
Educación parvularia	1 2.5%	2 5.0%	11 27.5%	26 65.0%	40 100.0%



*Figura 6.33. Diferencias por categoría del ítem 40 entre las especialidades de CC NN y Educación Parvularia.*

Se obtienen diferencias entre los docentes de CC NN y los docentes de Educación Parvularia, de tal modo que las categorías con mayor diferencia porcentual se identifican en las número 4 y 5. Así, en la categoría 4 se muestran más de acuerdo los de CC NN con lo planteado en el ítem pero en la categoría 5 sucede lo contrario, poniéndose en evidencia que los de Parvularia son quienes manifiestan estar más totalmente de acuerdo con dicho planteamiento.

La tabla 6.39 y la figura 6.34 continúa con los resultados en función de la especialidad curricular para el ítem 40.

Tabla 6.39

*Diferencias por categoría del ítem 40 entre las especialidades de Matemática y Educación Parvularia*

Especialidad curricular	En desacuerdo	Ni de		Totalmente de acuerdo	Total
		acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo		
Matemática	3	8	17	4	32
	9.4%	25.0%	53.1%	12.5%	100.0%
Educación parvularia	1	2	11	26	40
	2.5%	5.0%	27.5%	65.0%	100.0%

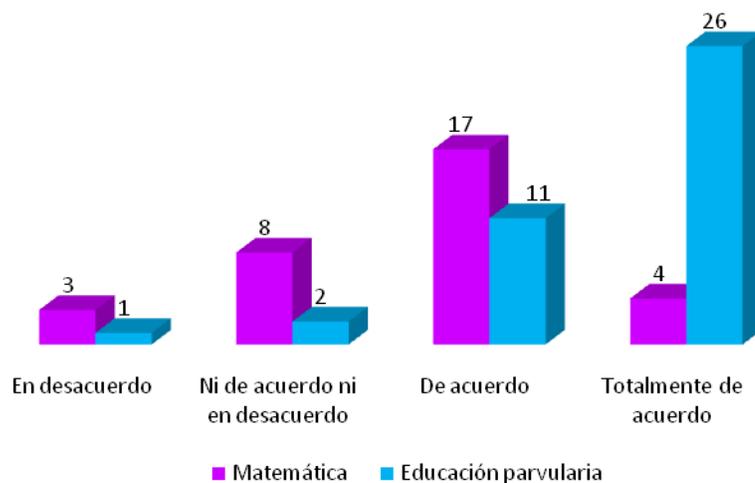


Figura 6.34. Diferencias por categoría del ítem 40 entre las especialidades de Matemática y Educación Parvularia.

Se hallan diferencias entre los docentes de Matemática y los docentes de Educación Parvularia. Las categorías con mayor diferencia porcentual son las número 4 y 5. En la categoría 4 se muestran más de acuerdo con lo planteado en el ítem los docentes de Matemática pero en la categoría 5 sucede lo contrario, poniéndose en evidencia que de Parvularia son quienes manifiestan estar más totalmente de acuerdo con dicho planteamiento.

Las respuestas en el ítem 41, por especialidad curricular, se presentan en la tabla 6.40 y la figura 6.35.

Tabla 6.40

*Diferencias por categoría del ítem 41 entre las especialidades de CC NN y Educación Parvularia*

Especialidad curricular	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni De acuerdo		Totalmente de acuerdo	Total
			en desacuerdo	De acuerdo		
CC NN	0 .0%	2 6.7%	12 40.0%	9 30.0%	7 23.3%	30
Educación parvularia	0 .0%	0 .0%	2 5.0%	8 20.0%	30 75.0%	40

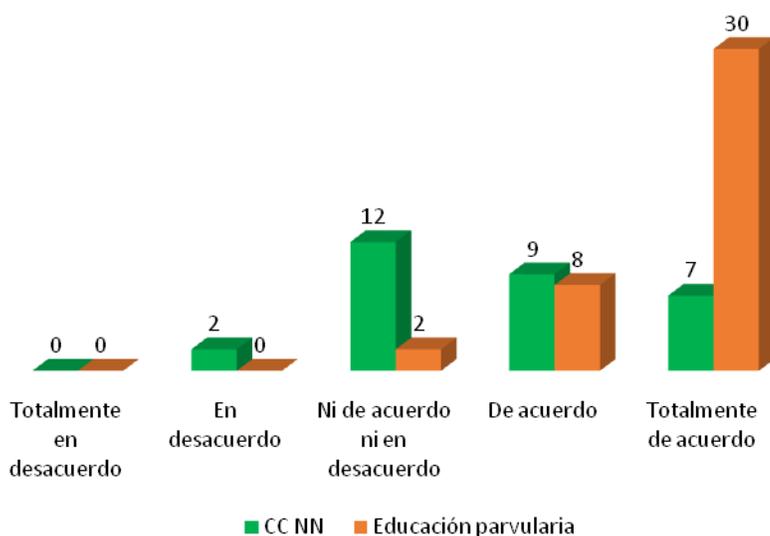


Figura 6.35. Diferencias por categoría del ítem 41 entre las especialidades de CC NN y Educación Parvularia.

Se encuentran diferencias entre los docentes de CC NN y los de Educación Parvularia en las categorías 3 y 5. En la número 3 se observa que los docentes de CC NN muestran mayor indiferencia a lo planteado en el ítem, con una diferencia porcentual del 35%, y en el caso de la categoría 5 son los de Parvularia quienes se manifiestan más totalmente de acuerdo con lo planteado.

Continuando con las respuestas en el ítem 41 por especialidad curricular, la tabla 6.41 y la figura 6.36 integran las respuestas en las especialidades curriculares de Inglés y Educación parvularia.

Tabla 6.41

*Diferencias por categoría del ítem 41 entre las especialidades de Ingles y Educación Parvularia*

Especialidad curricular	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni De acuerdo		Totalmente de acuerdo	Total
			en desacuerdo	De acuerdo		
Inglés	1 5.0%	3 15.0%	2 10.0%	9 45.0%	5 25.0%	20
Educación parvularia	0 .0%	0 .0%	2 5.0%	8 20.0%	30 75.0%	40

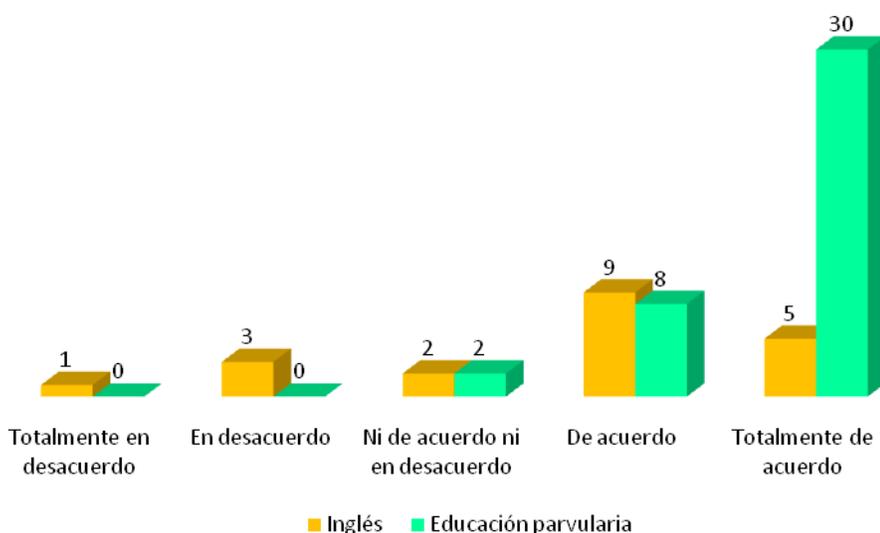


Figura 6.36. Diferencias por categoría del ítem 41 entre las especialidades de Inglés y Educación Parvularia.

Los resultados muestran diferencias entre los docentes de Inglés y los de Educación Parvularia. La categoría número 5 es en la que los docentes de la especialidad de Parvularia

manifiestan estar más de acuerdo con lo planteado en el ítem, superando en un 50% a los de Inglés.

La tabla 6.42 y la figura 6.37 recoge las respuestas en este mismo ítem pero en las especialidades de Matemática y Educación parvularia.

Tabla 6.42

*Diferencias por categoría del ítem 41 entre las especialidades de Matemática y Educación Parvularia*

Especialidad curricular	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni De acuerdo		Totalmente de acuerdo	Total
			en desacuerdo	de acuerdo		
Matemática	1 3.1%	3 9.4%	8 25.0%	12 37.5%	8 25.0%	32
Educación parvularia	0 .0%	0 .0%	2 5.0%	8 20.0%	30 75.0%	40

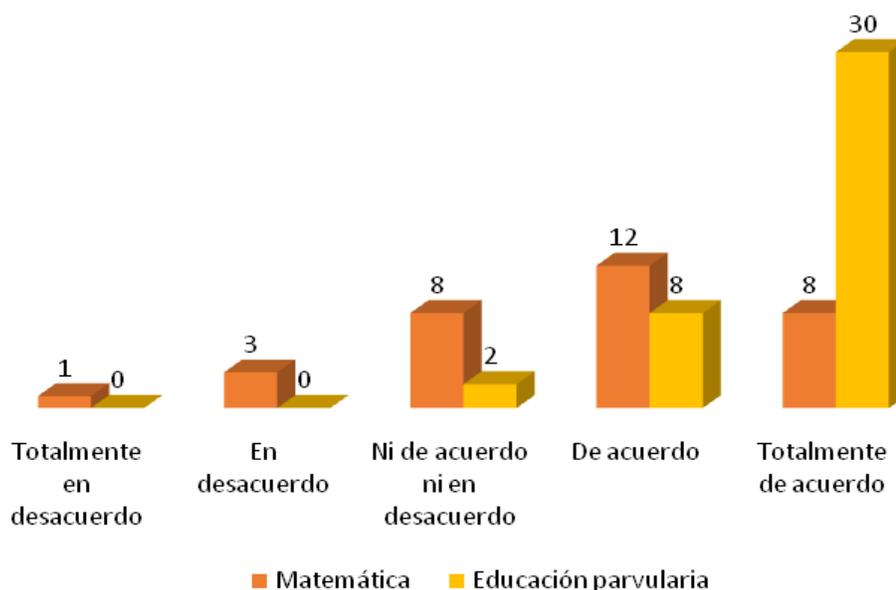


Figura 6.37. Diferencias por categoría del ítem 41 entre las especialidades de Matemática y Educación Parvularia.

La categoría con mayor diferencia porcentual es la número 5, en la que son los docentes de la especialidad de Parvularia quienes manifiestan estar más de acuerdo con lo planteado en el ítem, superando en un 50% a los docentes de la especialidad de Matemática que opinaron en esta categoría.

En la tabla 6.43 y la figura 6.38 se recogen las respuestas para el ítem 30 en las especialidades curriculares de CC NN y Educación parvularia.

Tabla 6.43

Diferencias por categoría del ítem 30 entre las especialidades de CC NN y Educación Parvularia

Especialidad curricular	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni De acuerdo		Totalmente de acuerdo	Total
			en desacuerdo	de acuerdo		
CC NN	0 .0%	3 10.0%	12 40.0%	11 36.7%	4 13.3%	30
Educación parvularia	2 5.0%	0 .0%	1 2.5%	11 27.5%	26 65.0%	40

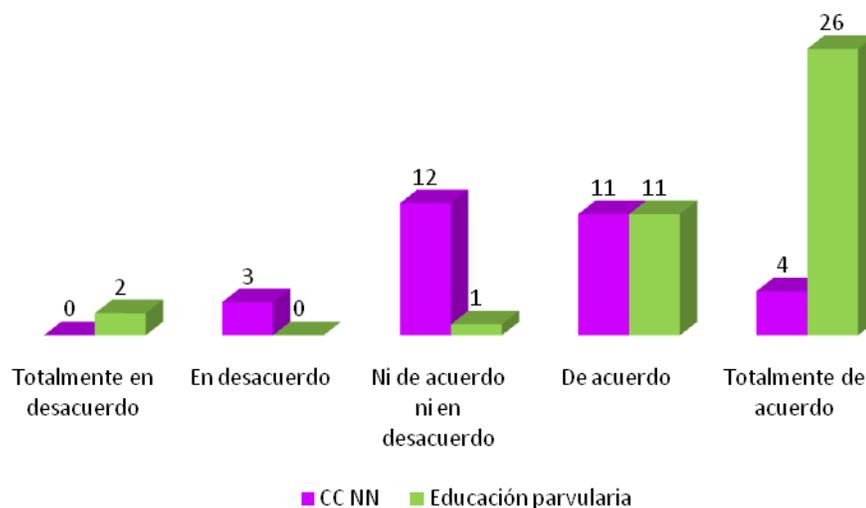


Figura 6.38. Diferencias por categoría del ítem 30 entre las especialidades de CC NN y Educación Parvularia.

Se hallan diferencias entre los docentes de CC NN y los docentes de Educación Parvularia en las categorías de respuesta 3 y 5. En la 3 son los docentes de CC NN quienes muestran su indiferencia ante lo planteado en el ítem pero, en cuanto a los resultados de la categoría 5 de la escala, se pone en evidencia que son los de Parvularia quienes se muestran más totalmente de acuerdo con dicho planteamiento.

Para el ítem 42, la frecuencia y porcentaje de respuesta en las especialidades de CC NN y Educación Parvularia se integran en la tabla 6.44 y la figura 6.39.

Tabla 6.44

*Diferencias por categoría del ítem 42 entre las especialidades de CC NN y Educación Parvularia*

Especialidad curricular	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
CC NN	0 .0%	5 16.7%	9 30.0%	10 33.3%	6 20.0%	30
Educación parvularia	0 .0%	2 5.0%	1 2.5%	12 30.0%	25 62.5%	40

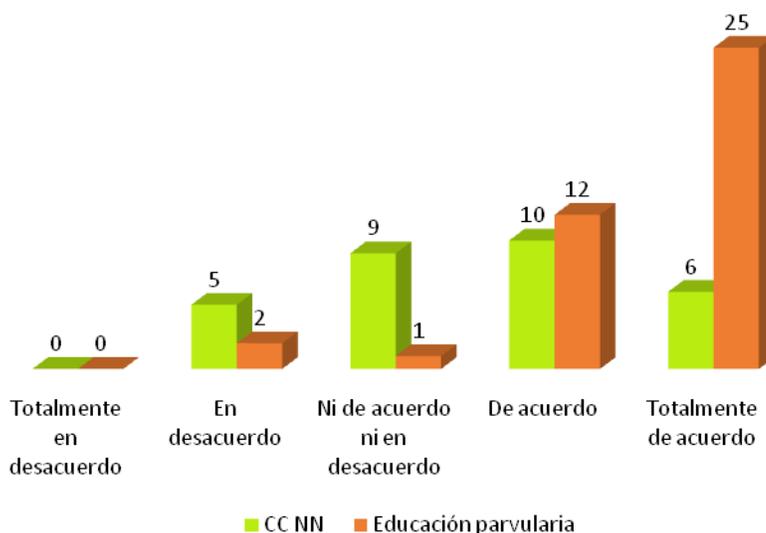


Figura 6.39. Diferencias por categoría del ítem 42 entre las especialidades de CC NN y Educación Parvularia.

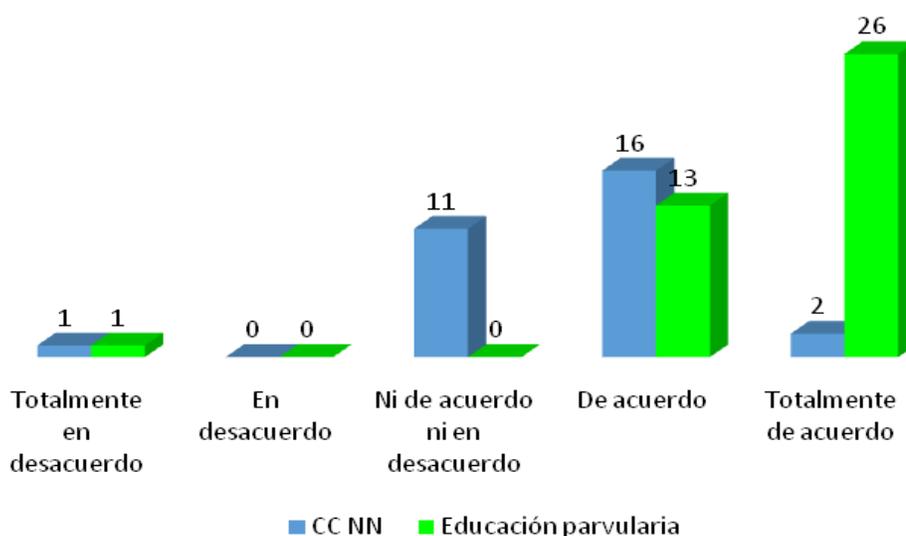
Los resultados muestran diferencias en la categoría 5, en la cual son los docentes de la especialidad de Parvularia quienes manifiestan estar más de acuerdo con lo planteado en el ítem superando a los de CC NN en un 42.5%.

La tabla 6.45 y la figura 6.40 recoge las respuestas para el ítem 43.

Tabla 6.45

*Diferencias por categoría del ítem 43 entre las especialidades de CC NN y Educación Parvularia*

Especialidad curricular	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni De acuerdo		Totalmente de acuerdo	Total
			en desacuerdo	de acuerdo		
CC NN	1 3.3%	0 .0%	11 36.7%	16 53.3%	2 6.7%	30
Educación parvularia	1 2.5%	0 .0%	0 .0%	13 32.5%	26 65.0%	40



*Figura 6.40. Diferencias por categoría del ítem 43 entre las especialidades de CC NN y Educación Parvularia.*

Se hallan diferencias entre los docentes de CC NN y Educación Parvularia en las categorías de respuesta 3 y 5. En la primera se observa que únicamente los docentes de CC NN registraron respuestas, siendo una clara evidencia de su indiferencia ante lo planteado en el ítem, pero en la categoría 5 son los de Parvularia quienes manifiestan estar más totalmente de acuerdo con dicho planteamiento.

En lo que respecta al ítem 45, la tabla 6.46 y la figura 6.41 integra las respuestas dadas por los docentes.

Tabla 6.46

*Diferencias por categoría del ítem 45 entre las especialidades de CC NN y Educación Parvularia*

Especialidad curricular	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
CC NN	1 3.3%	3 10.0%	9 30.0%	10 33.3%	7 23.3%	30
Educación parvularia	0 .0%	0 .0%	1 2.5%	10 25.0%	29 72.5%	40

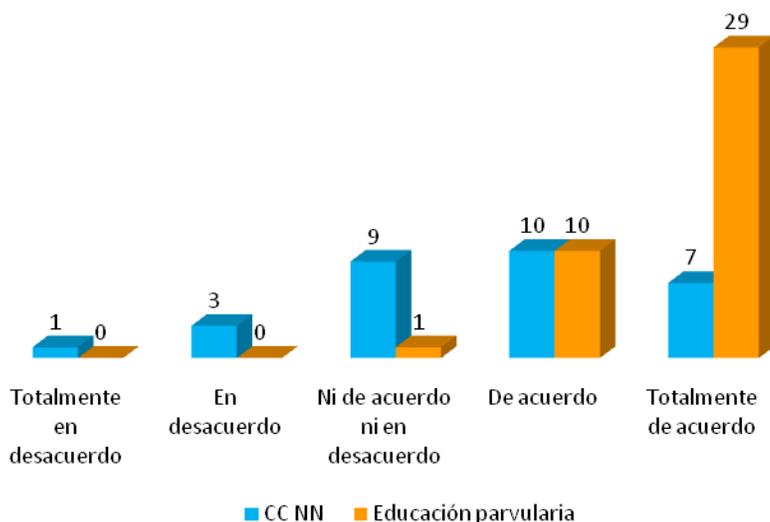


Figura 6.41. Diferencias por categoría del ítem 45 entre las especialidades de CC NN y Educación Parvularia.

Los docentes de CC NN se diferencian de los docentes de Educación Parvularia de forma significativa en la categoría de respuesta 5, en la que son los docentes de la especialidad de Parvularia quienes manifiestan estar más de acuerdo con lo planteado en el ítem, acumulando el 72.5% de sus respuestas solamente en esta categoría.

Las respuestas en el ítem 17 se recogen en la tabla 6.47 y la figura 6.42.

Tabla 6.47

*Diferencias por categoría del ítem 17 entre las especialidades de CC NN y Educación Parvularia*

Especialidad curricular	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni de desacuerdo		Totalmente de acuerdo	Total
			De acuerdo	De desacuerdo		
CC NN	1 3.3%	5 16.7%	6 20.0%	11 36.7%	7 23.3%	30
Educación parvularia	1 2.5%	0 .0%	1 2.5%	12 30.0%	26 65.0%	40

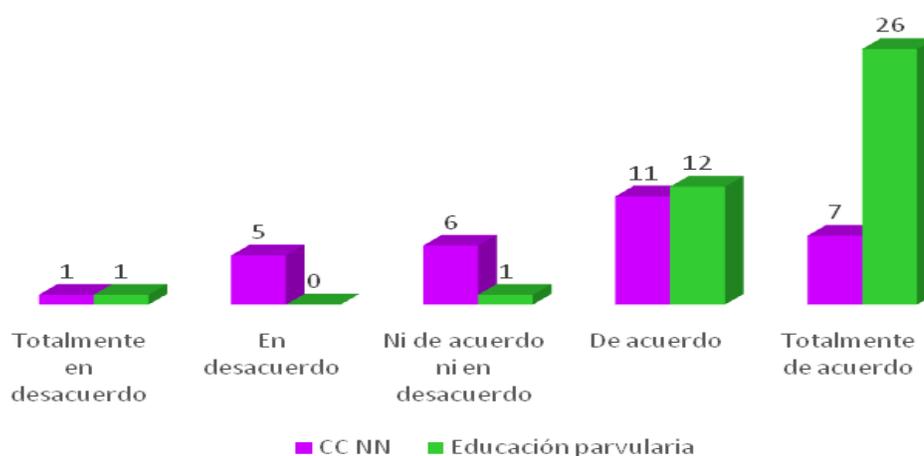


Figura 6.42. Diferencias por categoría del ítem 17 entre las especialidades de CC NN y Educación Parvularia.

Los docentes de CC NN y de Educación Parvularia distan especialmente en las categorías de respuesta 3 y 5. En la categoría 3 se observa que un 17.5% más de los docentes de CC NN se muestran indiferentes ante lo planteado en el ítem. En cambio, en la categoría 5 de la escala son los de Parvularia quienes están más totalmente de acuerdo con dicho planteamiento.

Por su parte, la tabla 6.48 y la figura 6.43 integra las respuestas al ítem 21.

Tabla 6.48

*Diferencias por categoría del ítem 21 entre las especialidades de Matemática y Educación Parvularia*

Especialidad curricular	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Matemática	0 0.0%	5 15.6%	8 25.0%	14 43.8%	5 15.6%	32
Educación parvularia	1 2.5%	1 2.5%	1 2.5%	12 30.0%	25 62.5%	40

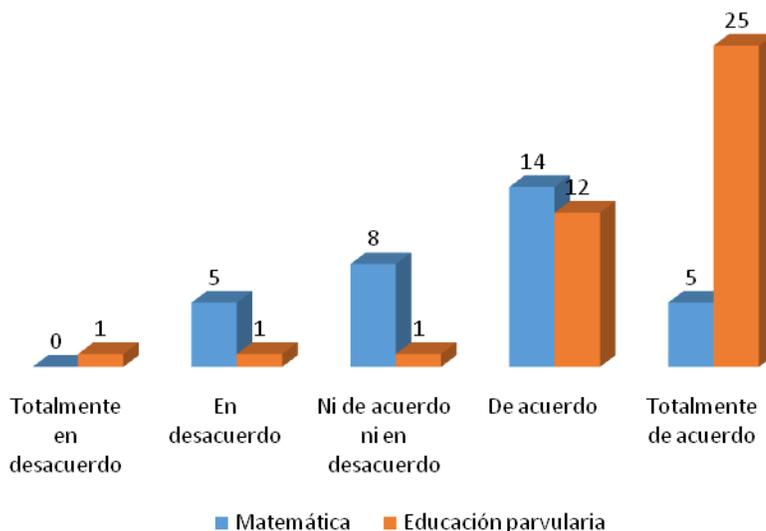


Figura 6.43. Diferencias por categoría del ítem 21 entre las especialidades de Matemática y Educación Parvularia.

Los resultados obtenidos para el ítem 21 muestran diferencias entre los docentes de Matemática y Educación Parvularia, siendo las categorías con mayor diferencia porcentual las número 3 y 5. En la número 3 un 22.5% más de los docentes de Matemática se muestra indiferente ante lo planteado en el ítem. Por el contrario, en la categoría 5 de la escala se muestra que son los de Parvularia quienes están más totalmente de acuerdo con dicho planteamiento.

La tabla 6.49 y la figura 6.44 recoge las frecuencias y porcentajes de respuesta para el ítem 26.

Tabla 6.49

*Diferencias por categoría del ítem 26 entre las especialidades de Matemática y Educación Parvularia*

Especialidad curricular	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni De acuerdo		Totalmente de acuerdo	Total
			en desacuerdo	de acuerdo		
Matemática	0 .0%	4 12.5%	8 25.0%	14 43.8%	6 18.8%	32
Educación parvularia	1 2.5%	0 .0%	0 .0%	12 30.0%	27 67.5%	40

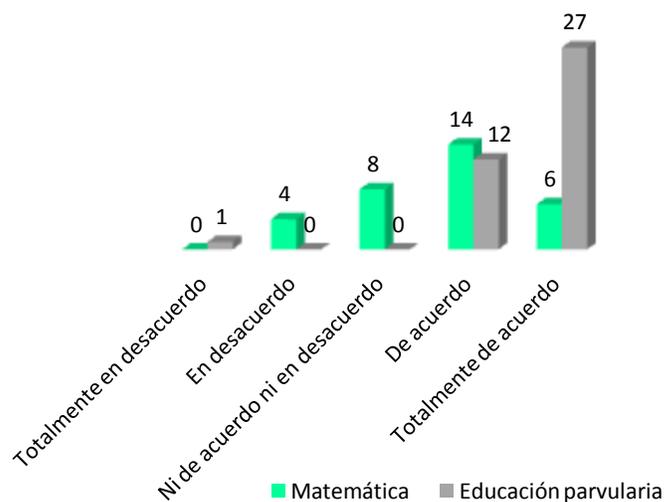


Figura 6.44. Diferencias por categoría del ítem 26 entre las especialidades de Matemática y Educación Parvularia.

Los docentes de Matemática y los de Educación Parvularia distan en las categorías 3 y 5. En la categoría 3 únicamente se registró respuesta para los de Matemática, de modo que el 25% de los mismos se muestra indiferente ante lo planteado en el ítem. En cambio, en la categoría 5 de la escala son los de Parvularia quienes están más totalmente de acuerdo con dicho planteamiento.

### 6.1.5 Resultados para los años de servicio

Se realizó una prueba de homogeneidad de varianzas ya que en promedio no se encontraron diferencias significativas en las respuestas pero sí que la dispersión de la varianza era estadísticamente significativa para algunos de los ítems, según los subgrupos de individuos en la muestra, para lo cual se hace uso del estadístico de *Levene* con un nivel de confianza del 95%. Los resultados para los ítem con diferencias estadísticamente significativas y los estadísticos para los mismos se muestra en las tablas 6.50 a la 6.52.

Tabla 6.50

*Ítems con diferencias estadísticamente significativas según estadístico de Levene respecto a la variable años de servicio*

<b>Ítems</b>	<b>Estadístico de Levene</b>	<b><i>p</i></b>
Item1	2.527**	.01
Item4	2.597**	.01
Item5	2.017*	.04
Item6	1.976*	.04
Item8	2.411**	.01
Item10	2.409**	.01
Item12	2.230*	.02
Item36	2.976***	.00
Item45	2.990***	.00

\*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

Tabla 6.51

*Estadísticos descriptivos para los ítems con diferencias estadísticamente significativas según el estadístico de Levene.*

<b>Estadísticos descriptivos</b>					
<b>Ítems</b>	<b><i>N</i></b>	<b><i>Rango</i></b>	<b><i>Mínimo</i></b>	<b><i>Máximo</i></b>	<b><i>Varianza</i></b>
Item1	206	4	1	5	.450
Item4	206	4	1	5	.481
Item5	206	4	1	5	.593
Item6	206	4	1	5	.553
Item8	206	4	1	5	.680
Item10	206	4	1	5	.423
Item12	206	4	1	5	.571
Item36	206	4	1	5	.863
Item45	206	4	1	5	.734

Tabla 6.52

*Varianza de los ítems con diferencias estadísticamente significativas distribuidas por rangos de años de servicio*

<b>Años de servicio</b>	<b>Estadísticos</b>	<b>ítem1</b>	<b>ítem4</b>	<b>ítem5</b>	<b>ítem6</b>	<b>ítem8</b>	<b>ítem10</b>	<b>ítem12</b>	<b>ítem36</b>	<b>ítem45</b>
De 1 a 5	<i>Varianza</i>	.217	.317	.511	.368	.568	.169	.231	.647	.526
	<i>Rango</i>	1	2	3	2	4	1	1	3	2
De 6 a 10	<i>Varianza</i>	1.055	.956	.999	1.055	1.005	.880	.899	.951	.970
	<i>Rango</i>	4	4	4	4	4	4	4	4	4
De 11 a 15	<i>Varianza</i>	.261	.371	.439	.407	.261	.290	.803	.796	.365
	<i>Rango</i>	2	2	2	2	2	2	4	4	2
De 16 a 20	<i>Varianza</i>	.490	.490	.762	.862	.848	.648	.662	.700	.562
	<i>Rango</i>	3	3	3	4	3	3	3	2	2
De 21 a 25	<i>Varianza</i>	.555	.527	.527	.335	.797	.725	.643	.593	.440
	<i>Rango</i>	2	2	2	2	3	2	2	2	2
De 26 a 30	<i>Varianza</i>	.381	.314	.314	.410	.381	.314	.638	.981	.929
	<i>Rango</i>	2	2	2	2	2	2	3	3	3
De 31 a 35	<i>Varianza</i>	.000	.500	.500	.000	.000	.000	.000	.500	.000
	<i>Rango</i>	0	1	1	0	0	0	0	1	0
De 36 a 40	<i>Varianza</i>	.250	.000	.250	.250	.250	.250	1.000	.250	.967
	<i>Rango</i>	1	0	1	1	1	1	2	1	3
De 41 a 45	<i>Varianza</i>	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.980	.500
	<i>Rango</i>	0	0	0	0	0	0	0	2	1
De 46 a 50	<i>Varianza</i>	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	<i>Rango</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	<i>Varianza</i>	.450	.481	.593	.553	.680	.423	.571	.863	.734

El análisis de los ítems con diferencias estadísticamente significativas, se inicia con el ítem 1, para el cual se muestran los resultados en la tabla 6.53 y la figura 6.45.

Tabla 6.53

*Distribución de las frecuencias y porcentajes por categorías de años de servicio para el ítem 1*

<b>Años de servicio</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>	<b>Total</b>
De 1 a 5	0 .0%	0 .0%	0 .0%	22 31.0%	49 69.0%	71 100.0%
De 6 a 10	2 4.9%	1 2.4%	1 2.4%	6 14.6%	31 75.6%	41 100.0%
De 11 a 15	0 .0%	0 .0%	1 2.9%	7 20.6%	26 76.5%	34 100.0%
De 16 a 20	0 .0%	1 4.8%	0 .0%	2 9.5%	18 85.7%	21 100.0%
De 21 a 25	0 .0%	0 .0%	2 14.3%	5 35.7%	7 50.0%	14 100.0%
De 26 a 30	0 .0%	0 .0%	1 6.7%	3 20.0%	11 73.3%	15 100.0%
De 31 a 35	0 .0%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	2 100.0%	2 100.0%
De 36 a 40	0 .0%	0 .0%	0 .0%	1 25.0%	3 75.0%	4 100.0%
De 41 a 45	0 .0%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	2 100.0%	2 100.0%
De 46 a 50	0 .0%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	2 100.0%	2 100.0%

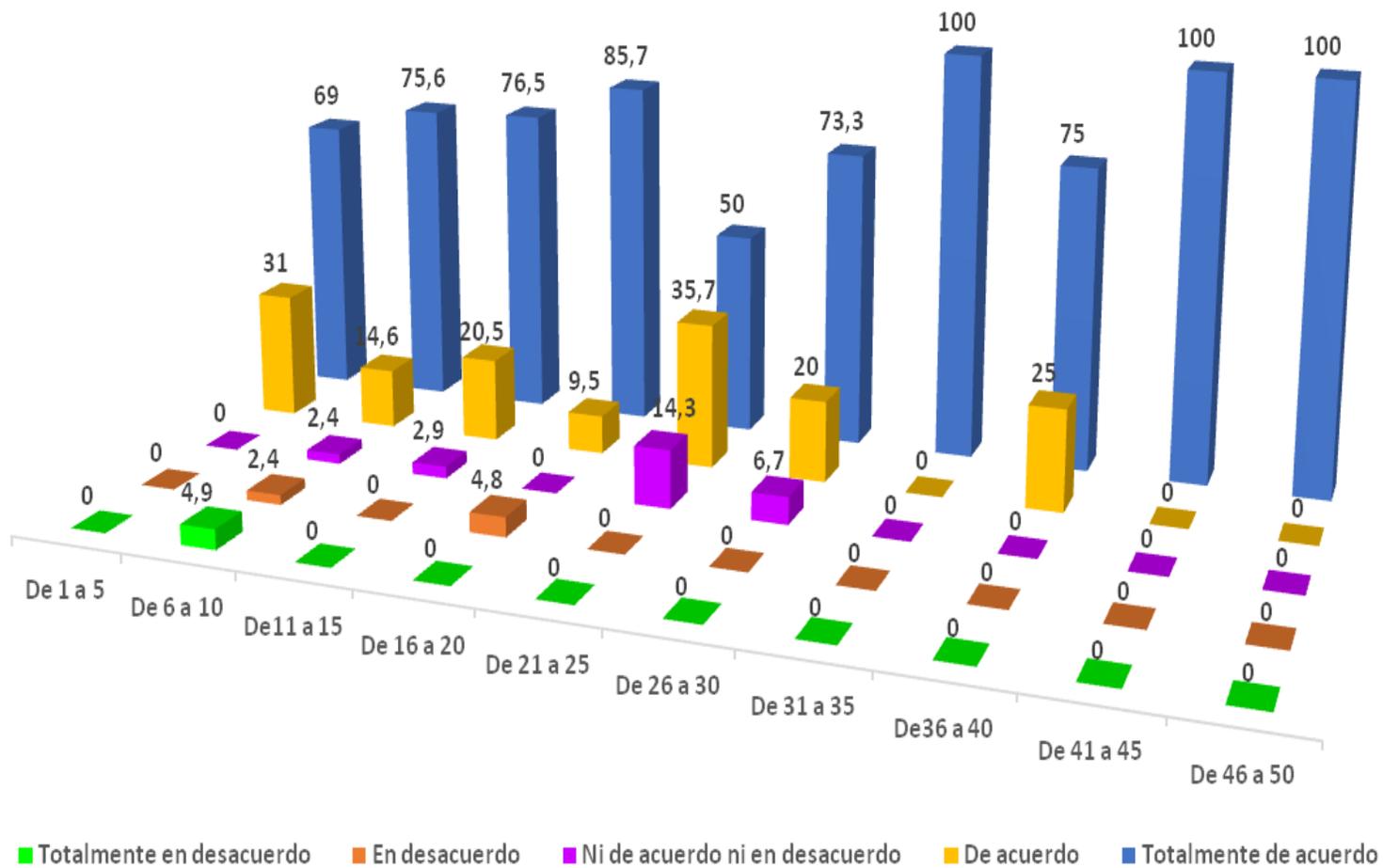


Figura 6.45. Distribución de las frecuencias y porcentajes por categorías de años de servicio para el ítem 1.

Para el ítem 1 se observa que en el rango de 6 a 10 año de servicio las respuestas se distribuyen en las 5 categorías, lo que pone en evidencia una clara dispersión en las percepciones de los individuos, ya que las respuestas varían entre individuos con la misma cantidad de experiencia.

Las respuestas dadas al ítem 4 se muestran en la tabla 6.54 y la figura 6.46.

Tabla 6.54

*Distribución de las frecuencias y porcentajes por categorías de años de servicio para el ítem 4*

Años de servicio	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
De 1 a 5	0 .0%	0 .0%	3 4.2%	19 26.8%	49 69.0%	71 100.0%
De 6 a 10	2 4.9%	0 .0%	2 4.9%	9 22.0%	28 68.3%	41 100.0%
De 11 a 15	0 .0%	0 .0%	2 5.9%	10 29.4%	22 64.7%	34 100.0%
De 16 a 20	0 .0%	1 4.8%	0 .0%	2 9.5%	18 85.7%	21 100.0%
De 21 a 25	0 .0%	0 .0%	2 14.3%	6 42.9%	6 42.9%	14 100.0%
De 26 a 30	0 .0%	0 .0%	1 6.7%	1 6.7%	13 86.7%	15 100.0%
De 31 a 35	0 .0%	0 .0%	0 .0%	1 50.0%	1 50.0%	2 100.0%
De 36 a 40	0 .0%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	4 100.0%	4 100.0%
De 41 a 45	0 .0%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	2 100.0%	2 100.0%
De 46 a 50	0 .0%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	2 100.0%	2 100.0%

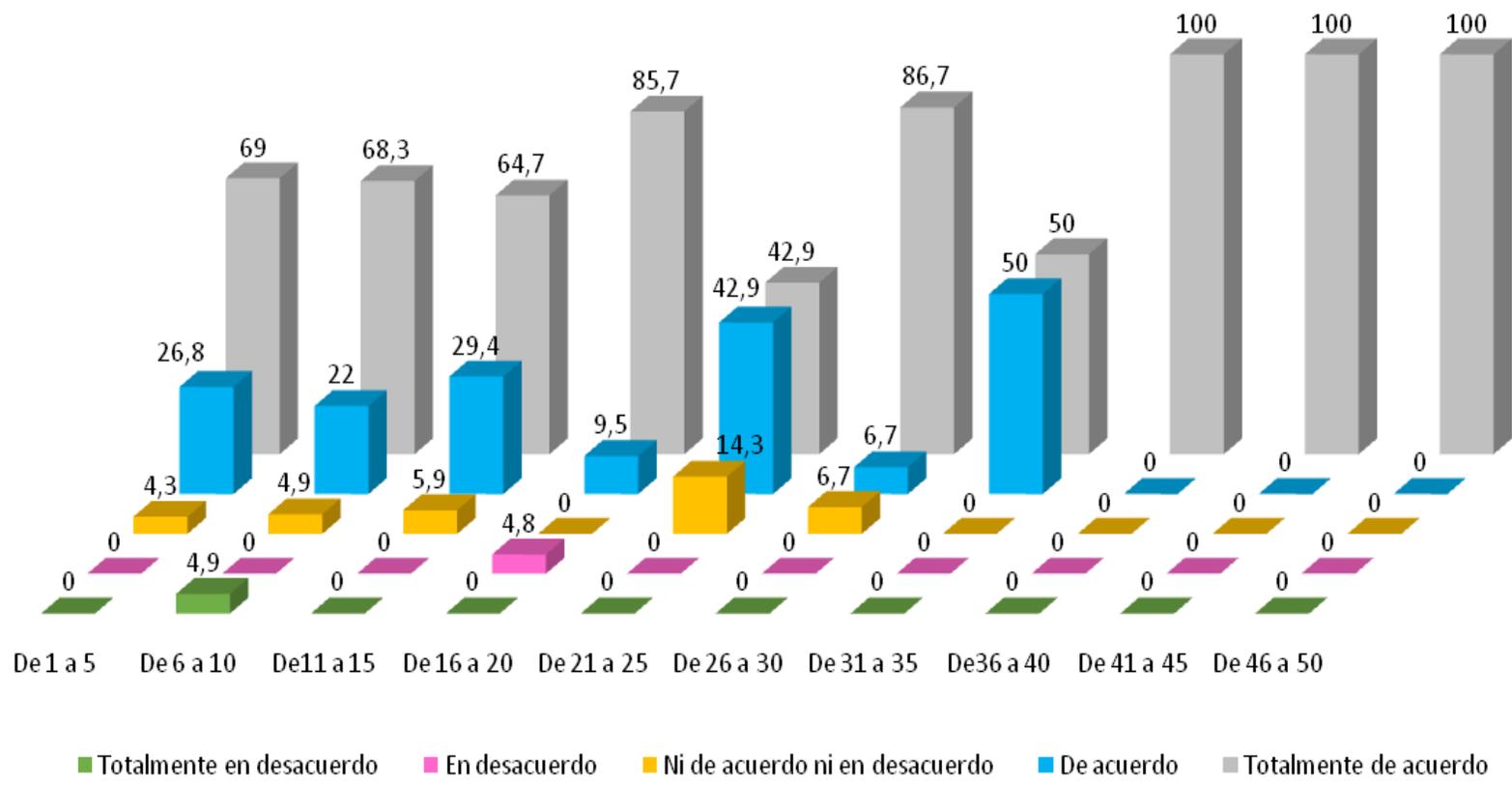


Figura 6.46. Distribución de las frecuencias y porcentajes por categorías de años de servicio para el ítem 4

Los resultados para el ítem 4 reflejan diferencias en las categorías de 6 a 10 y de 16 a 20 años de experiencia, siendo la primera la que muestra un rango más amplio y por lo tanto más variación en las respuestas, que van desde totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo. En el caso de los individuos con experiencia entre los 16 y los 20 años de experiencia, el 95.2% se aglomera en las categorías 4 y 5 de la escala, siendo el 4.2% restante el que incrementa la variabilidad en las respuestas ya que se ubica en la categoría 2 de la escala, manifestando estar en desacuerdo con lo planteado en el ítem, lo cual es contrario a las demás respuestas de los individuos con su mismo rango en cuanto a cantidad de años de experiencia.

Las respuestas en el ítem 5 se pueden consultar en la tabla 6.55 y la figura 6.47.

Tabla 6.55

*Distribución de las frecuencias y porcentajes por categorías de años de servicio para el ítem 5*

Años de servicio	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de		Totalmente de acuerdo	Total
			acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo		
De 1 a 5	0 .0%	1 1.4%	6 8.5%	21 29.6%	43 60.6%	71 100.0%
De 6 a 10	1 2.4%	3 7.3%	0 .0%	11 26.8%	26 63.4%	41 100.0%
De 11 a 15	0 .0%	0 .0%	3 8.8%	11 32.4%	20 58.8%	34 100.0%
De 16 a 20	0 .0%	1 4.8%	2 9.5%	3 14.3%	15 71.4%	21 100.0%
De 21 a 25	0 .0%	0 .0%	2 14.3%	6 42.9%	6 42.9%	14 100.0%
De 26 a 30	0 .0%	0 .0%	1 6.7%	1 6.7%	13 86.7%	15 100.0%
De 31 a 35	0 .0%	0 .0%	0 .0%	1 50.0%	1 50.0%	2 100.0%

Opinión del profesorado de Educación Superior responsable de la formación inicial de futuros docentes sobre las competencias que deben caracterizar en la actualidad a los nuevos profesionales de la docencia en El Salvador

---

De 36 a 40	0	0	0	1	3	4
	.0%	.0%	.0%	25.0%	75.0%	100.0%
De 41 a 45	0	0	0	0	2	2
	.0%	.0%	.0%	.0%	100.0%	100.0%
De 46 a 50	0	0	0	0	2	2
	.0%	.0%	.0%	.0%	100.0%	100.0%

---

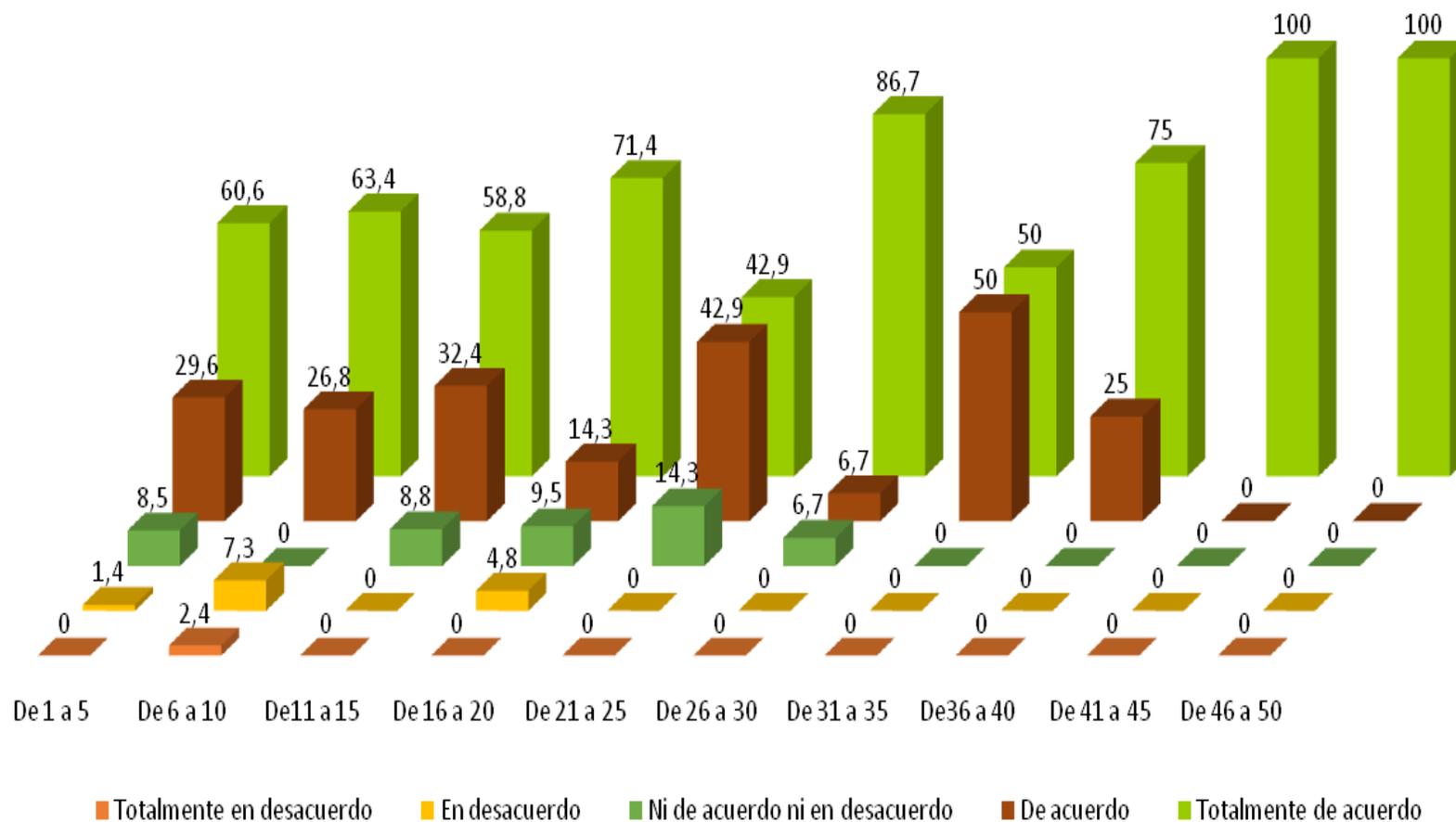


Figura 6.47. Distribución de las frecuencias y porcentajes por categorías de años de servicio para el ítem 5.

Los resultados para el ítem 5 muestran diferencias para tres categorías de rangos de años de servicio, de las cuales la que muestra mayor dispersión es la de 6 a 10 años de experiencia, para la cual las respuestas varían desde los individuos que están totalmente en desacuerdo hasta lo que están totalmente de acuerdo. Las otras dos categorías son las de 1 a 5 y de 16 a 20. Para ambas, las respuestas variaron entre las categorías en desacuerdo y totalmente de acuerdo, en todos los casos es evidente que individuos con similitudes en cuanto a sus años de experiencia tienen opiniones totalmente opuestas ante lo planteado en este ítem.

La tabla 6.56 y la figura 6.48 integra las respuestas para el ítem 6.

Tabla 6.56

*Distribución de las frecuencias y porcentajes por categorías de años de servicio para el ítem 6*

Años de servicio	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo		Totalmente de acuerdo	Total
			De acuerdo	De acuerdo		
De 1 a 5	0 .0%	0 .0%	4 5.6%	28 39.4%	39 54.9%	71 100.0%
De 6 a 10	2 4.9%	1 2.4%	1 2.4%	9 22.0%	28 68.3%	41 100.0%
De 11 a 15	0 .0%	0 .0%	3 8.8%	5 14.7%	26 76.5%	34 100.0%
De 16 a 20	1 4.8%	0 .0%	0 .0%	6 28.6%	14 66.7%	21 100.0%
De 21 a 25	0 .0%	0 .0%	1 7.1%	9 64.3%	4 28.6%	14 100.0%
De 26 a 30	0 .0%	0 .0%	1 6.7%	5 33.3%	9 60.0%	15 100.0%
De 31 a 35	0 .0%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	2 100.0%	2 100.0%
De 36 a 40	0 .0%	0 .0%	0 .0%	1 25.0%	3 75.0%	4 100.0%
De 41 a 45	0 .0%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	2 100.0%	2 100.0%

Opinión del profesorado de Educación Superior responsable de la formación inicial de futuros docentes sobre las competencias que deben caracterizar en la actualidad a los nuevos profesionales de la docencia en El Salvador

---

De 46 a 50	0	0	0	0	2	2
	.0%	.0%	.0%	.0%	100.0%	100.0%

---

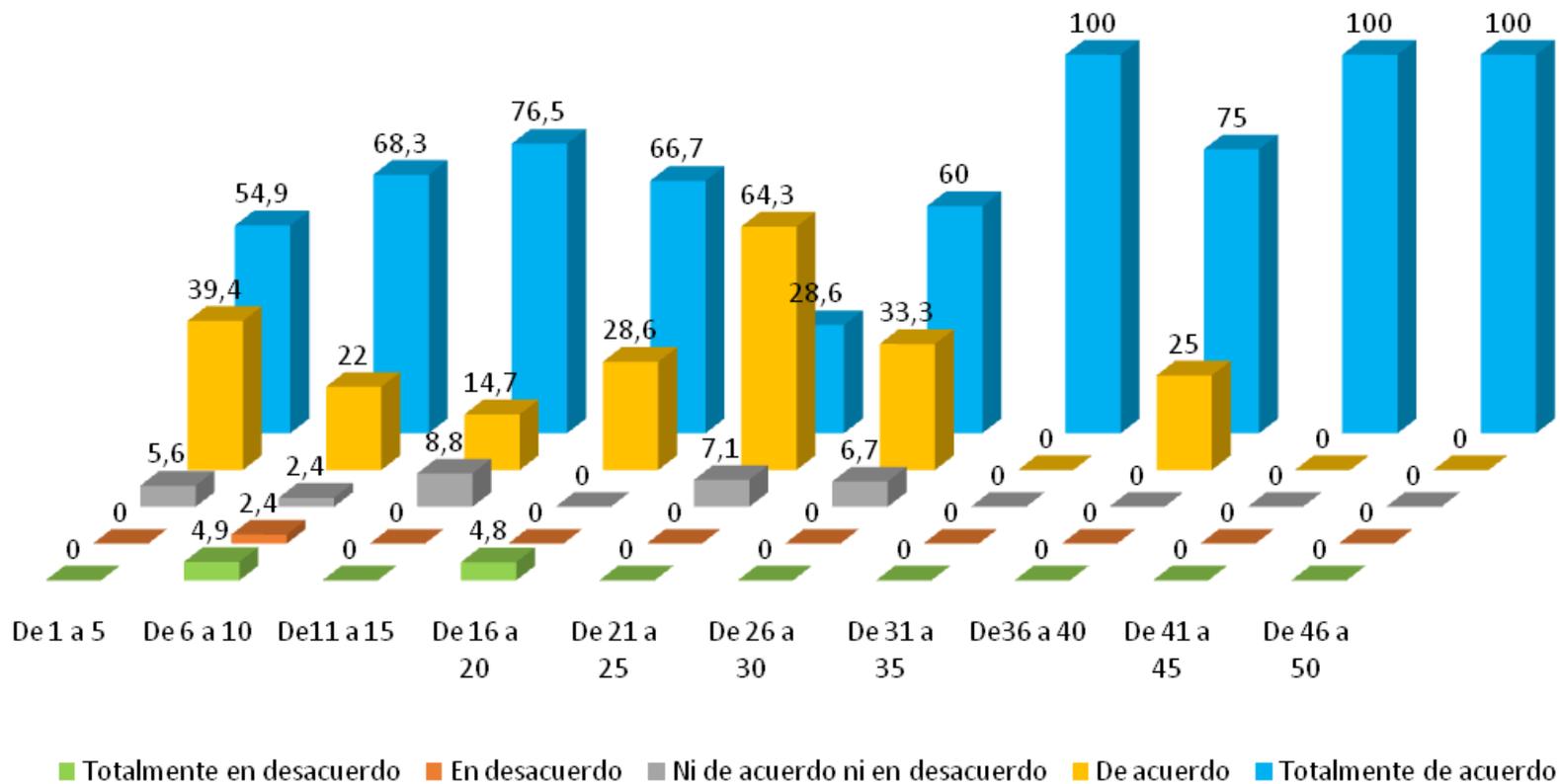


Figura 6.48. Distribución de las frecuencias y porcentajes por categorías de años de servicio para el ítem 6.

Los resultados para el ítem 6 muestran diferencias en las categorías de 6 a 10 y de 16 a 20 años de experiencia. En el caso de la primera, las respuestas se distribuyen en las 5 categorías de la escala variando desde totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo. En el caso de las respuestas de los individuos con experiencia de 16 a 20 años, se observa que el 95.2% se aglomeran en las categorías 4 y 5 de la escala y que el 4.8% restante se opone en su respuesta ubicándose en la categoría 1 de la escala, manifestando en consecuencia estar totalmente en desacuerdo con lo planteado en el ítem y también respecto al resto de individuos clasificados en este rango.

Las respuestas al ítem 8 se pueden observar en la tabla 6.57 y la figura 6.49.

Tabla 6.57

*Distribución de las frecuencias y porcentajes por categorías de años de servicio para el ítem 8*

Años de servicio	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
De 1 a 5	1 1.4%	0 .0%	5 7.0%	22 31.0%	43 60.6%	71 100.0%
De 6 a 10	3 7.3%	1 2.4%	0 .0%	7 17.1%	30 73.2%	41 100.0%
De 11 a 15	0 .0%	0 .0%	1 2.9%	7 20.6%	26 76.5%	34 100.0%
De 16 a 20	0 .0%	1 4.8%	3 14.3%	4 19.0%	13 61.9%	21 100.0%
De 21 a 25	0 .0%	1 7.1%	1 7.1%	6 42.9%	6 42.9%	14 100.0%
De 26 a 30	0 .0%	0 .0%	1 6.7%	3 20.0%	11 73.3%	15 100.0%
De 31 a 35	0 .0%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	2 100.0%	2 100.0%
De 36 a 40	0 .0%	0 .0%	0 .0%	1 25.0%	3 75.0%	4 100.0%
De 41 a 45	0	0	0	0	2	2

Opinión del profesorado de Educación Superior responsable de la formación inicial de futuros docentes sobre las competencias que deben caracterizar en la actualidad a los nuevos profesionales de la docencia en El Salvador

---

	.0%	.0%	.0%	.0%	100.0%	100.0%
De 46 a 50	0	0	0	0	2	2
	.0%	.0%	.0%	.0%	100.0%	100.0%

---

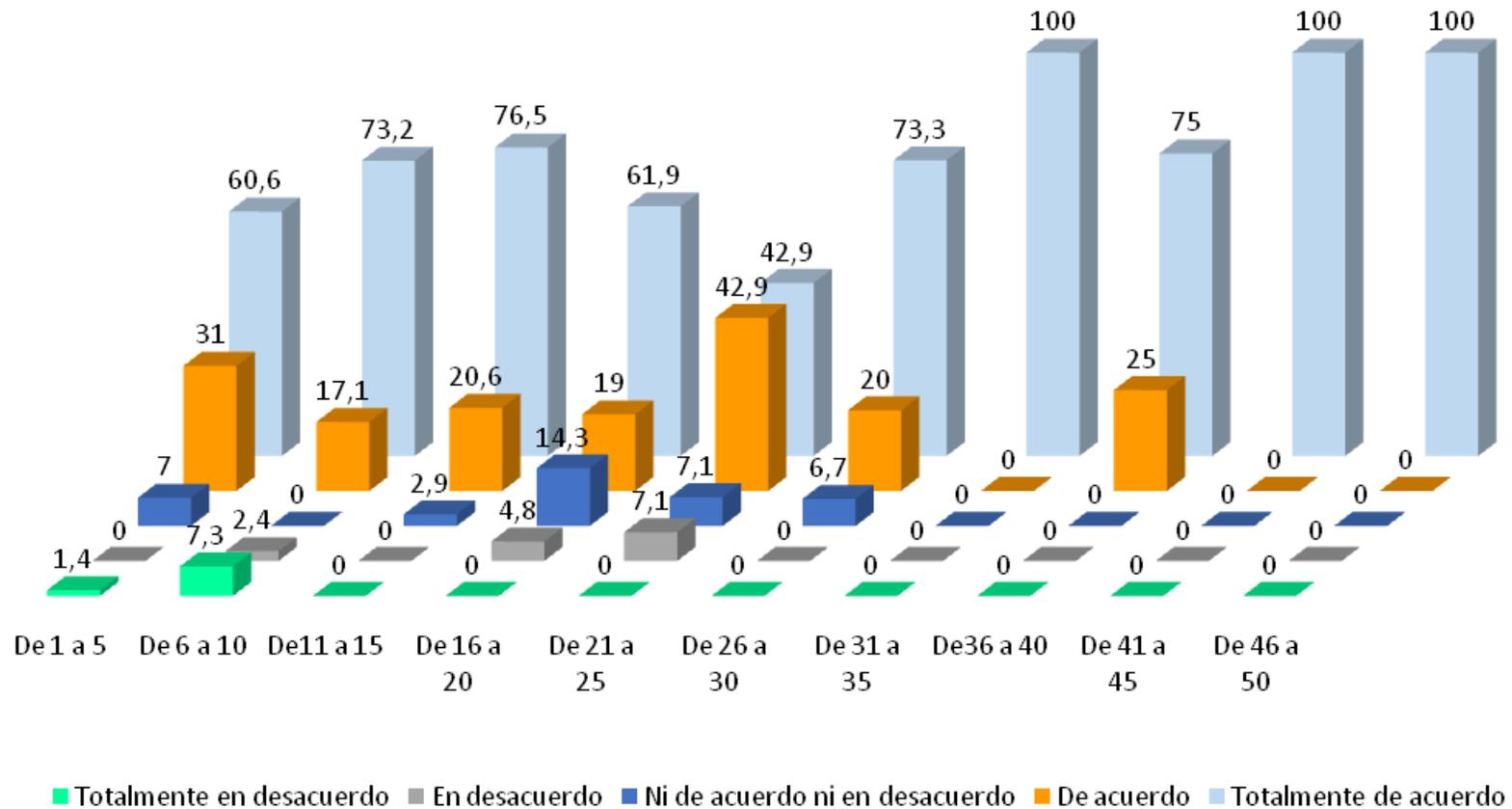


Figura 6.49. Distribución de las frecuencias y porcentajes por categorías de años de servicio para el ítem 8.

Los resultados para el ítem 8 reflejan diferencias para los rangos de años de experiencia de 1 a 5 y de 6 a 10, en ambos casos oscilando entre las respuestas entre las categorías 1 y 5 de la escala, lo que manifiesta una clara dispersión en cuanto al criterio de los docentes de dichos rangos de años de servicio respecto a lo planteado en este ítem.

La tabla 6.58 y la figura 6.50 recoge las respuestas del ítem 10.

Tabla 6.58

*Distribución de las frecuencias y porcentajes por categorías de años de servicio para el ítem 10*

Años de servicio	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo		Totalmente de acuerdo	Total
			De acuerdo	De acuerdo		
De 1 a 5	0 .0%	0 .0%	0 .0%	15 21.1%	56 78.9%	71 100.0%
De 6 a 10	2 4.9%	0 .0%	1 2.4%	4 9.8%	34 82.9%	41 100.0%
De 11 a 15	0 .0%	0 .0%	2 5.9%	3 8.8%	29 85.3%	34 100.0%
De 16 a 20	0 .0%	1 4.8%	1 4.8%	3 14.3%	16 76.2%	21 100.0%
De 21 a 25	0 .0%	0 .0%	3 21.4%	2 14.3%	9 64.3%	14 100.0%
De 26 a 30	0 .0%	0 .0%	1 6.7%	1 6.7%	13 86.7%	15 100.0%
De 31 a 35	0 .0%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	2 100.0%	2 100.0%
De 36 a 40	0 .0%	0 .0%	0 .0%	1 25.0%	3 75.0%	4 100.0%
De 41 a 45	0 .0%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	2 100.0%	2 100.0%
De 46 a 50	0 .0%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	2 100.0%	2 100.0%

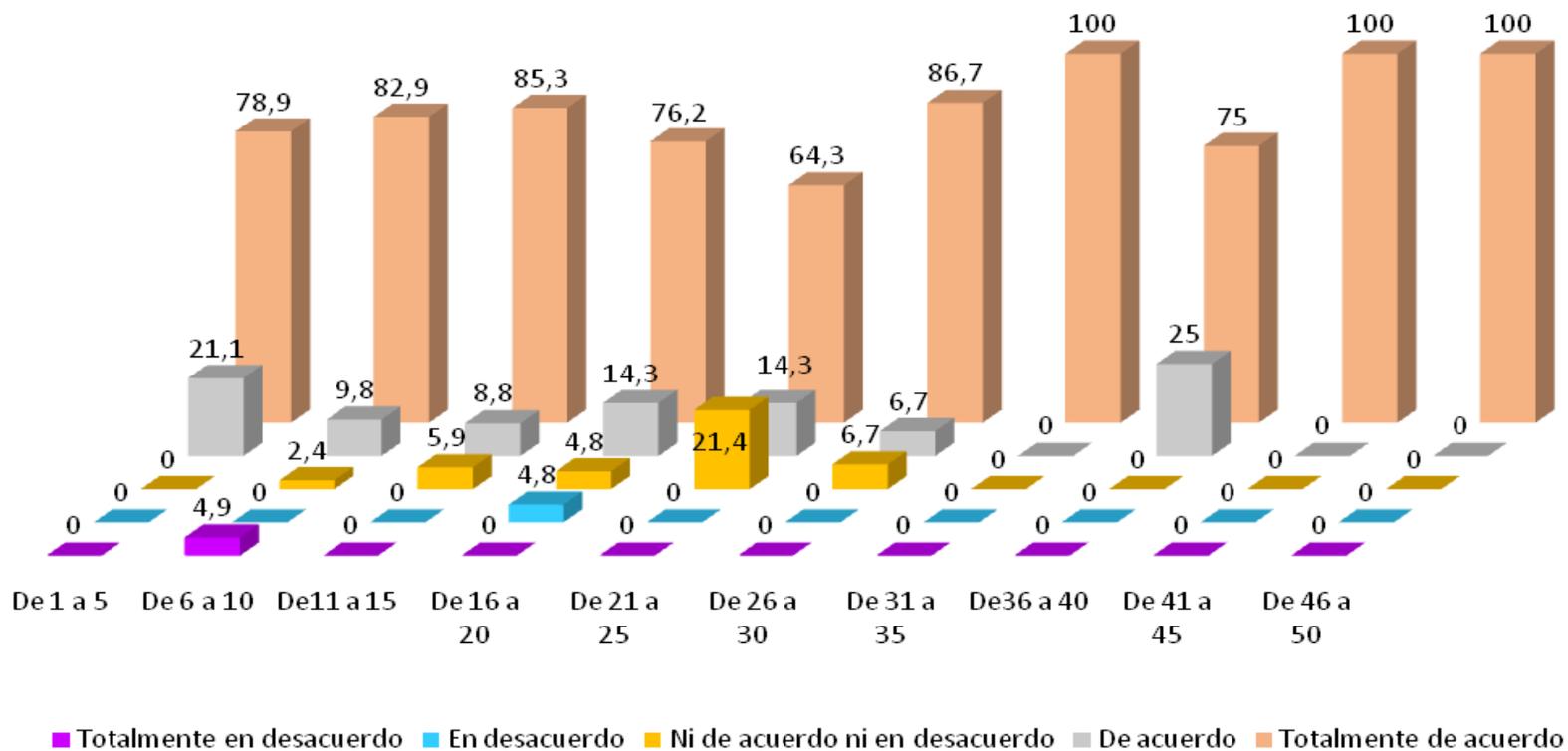


Figura 6.50. Distribución de las frecuencias y porcentajes por categorías de años de servicio para el ítem 10.

Las respuestas de los individuos que tienen de 6 a 10 años de servicio oscilan entre las categorías 1 y 5 de la escala, reflejando que existen en este grupo individuos totalmente en desacuerdo y también totalmente de acuerdo con lo planteado en el ítem, por lo que existe una clara variabilidad en las respuestas.

En la tabla 6.59 y la figura 6.51 se recogen las respuestas para el ítem 12.

Tabla 6.59

*Distribución de las frecuencias y porcentajes por categorías de años de servicio para el ítem 12*

Años de servicio	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de		Totalmente de acuerdo	Total
			acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo		
De 1 a 5	0 .0%	0 .0%	0 .0%	25 35.2%	46 64.8%	71 100.0%
De 6 a 10	2 4.9%	0 .0%	1 2.4%	14 34.1%	24 58.5%	41 100.0%
De 11 a 15	1 2.9%	0 .0%	3 8.8%	7 20.6%	23 67.6%	34 100.0%
De 16 a 20	0 .0%	1 4.8%	1 4.8%	5 23.8%	14 66.7%	21 100.0%
De 21 a 25	0 .0%	0 .0%	3 21.4%	5 35.7%	6 42.9%	14 100.0%
De 26 a 30	0 .0%	1 6.7%	0 .0%	1 6.7%	13 86.7%	15 100.0%
De 31 a 35	0 .0%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	2 100.0%	2 100.0%
De 36 a 40	0 .0%	0 .0%	1 25.0%	0 .0%	3 75.0%	4 100.0%
De 41 a 45	0 .0%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	2 100.0%	2 100.0%
De 46 a 50	0 .0%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	2 100.0%	2 100.0%

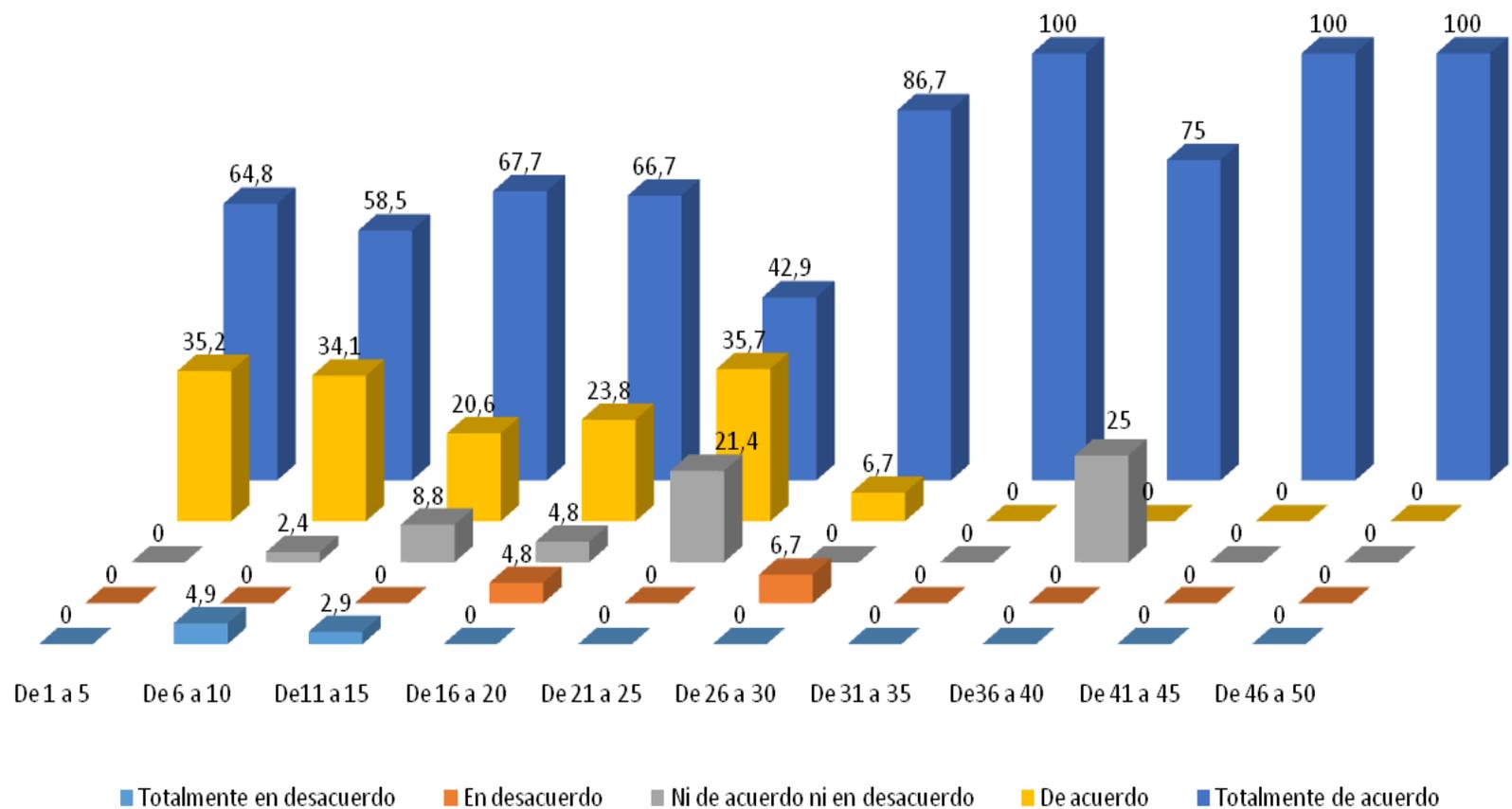


Figura 6.51. Distribución de las frecuencias y porcentajes por categorías de años de servicio para el ítem 12.

Los resultados para el ítem 12 muestran diferencias para los individuos con experiencia entre 6 y 10 años así como también para los que oscilan entre 11 y 15 años. En ambos casos las respuestas oscilan entre las categorías 1 y 5 de la escala, excluyendo la categoría 2, en la cual no se registró respuesta, lo que muestra que si bien hay individuos totalmente de acuerdo con lo planteado en el ítem también hay otros que se manifiestan totalmente en desacuerdo.

Respecto al ítem 36, en la tabla 6.60 y la figura 6.52 se integran las frecuencias y porcentajes de respuesta.

Tabla 6.60

*Distribución de las frecuencias y porcentajes por categorías de años de servicio para el ítem 36*

<b>Años de servicio</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>	<b>Total</b>
De 1 a 5	0 .0%	2 2.8%	12 16.9%	30 42.3%	27 38.0%	71 100.0%
De 6 a 10	1 2.4%	7 17.1%	9 22.0%	9 22.0%	15 36.6%	41 100.0%
De 11 a 15	1 2.9%	0 .0%	5 14.7%	15 44.1%	13 38.2%	34 100.0%
De 16 a 20	0 .0%	0 .0%	7 33.3%	7 33.3%	7 33.3%	21 100.0%
De 21 a 25	0 .0%	0 .0%	3 21.4%	6 42.9%	5 35.7%	14 100.0%
De 26 a 30	0 .0%	1 6.7%	5 33.3%	4 26.7%	5 33.3%	15 100.0%
De 31 a 35	0 .0%	0 .0%	1 50.0%	1 50.0%	0 .0%	2 100.0%
De 36 a 40	0 .0%	0 .0%	1 25.0%	3 75.0%	0 .0%	4 100.0%
De 41 a 45	0	0	1	0	1	2

Opinión del profesorado de Educación Superior responsable de la formación inicial de futuros docentes sobre las competencias que deben caracterizar en la actualidad a los nuevos profesionales de la docencia en El Salvador

	.0%	.0%	50.0%	.0%	50.0%	100.0%
De 46 a 50	0	0	0	0	2	2
	.0%	.0%	.0%	.0%	100.0%	100.0%

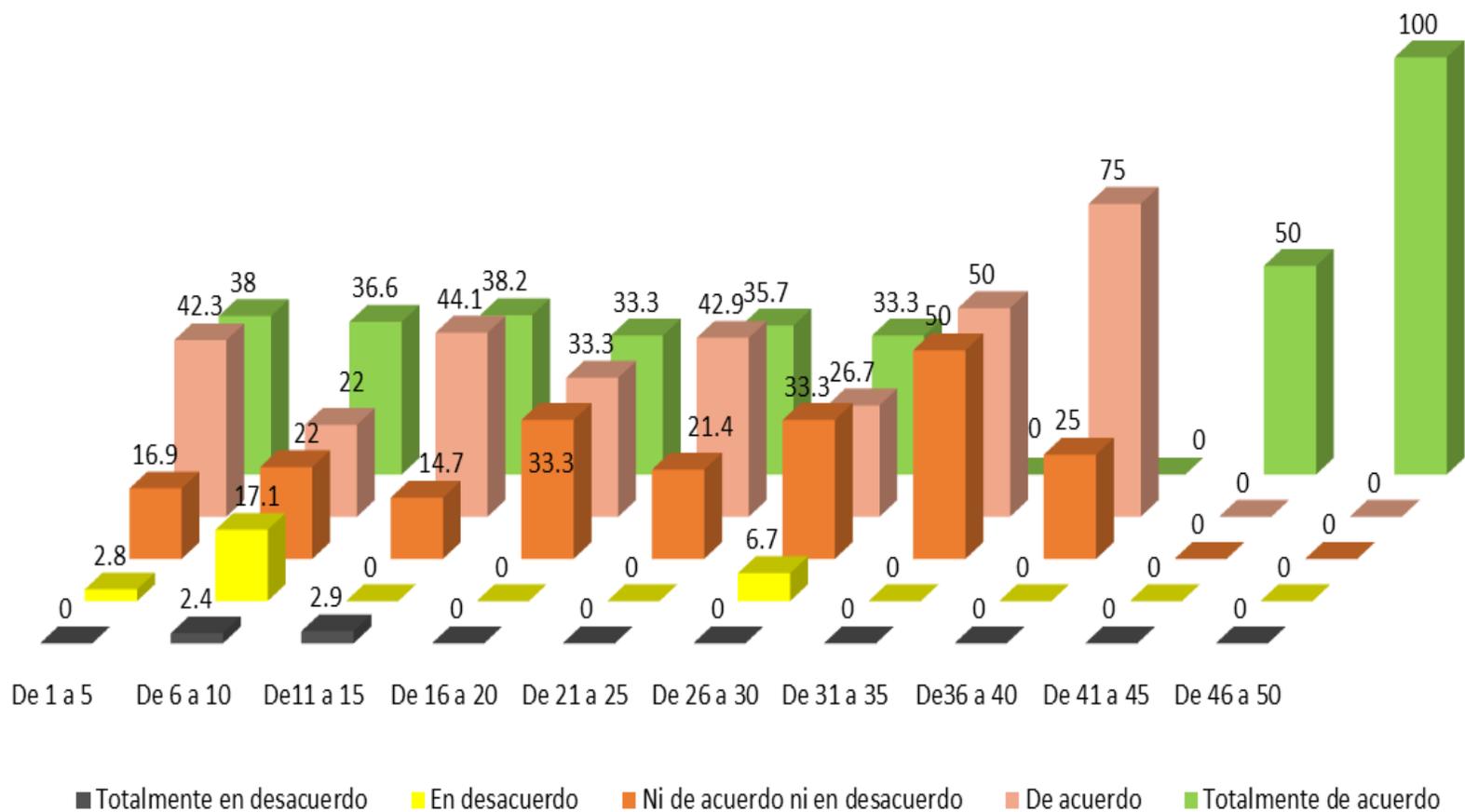


Figura 6.52. Distribución de las frecuencias y porcentajes por categorías de años de servicio para el ítem 36.

Existen diferencias en los rangos de 6 a 10 y de 11 a 15 años de experiencia, ya que las respuestas para estos individuos en ambos casos se distribuyen entre las categorías 1 y 5 de la escala, lo que significa que en estos grupos hay individuos totalmente en desacuerdo con lo planteado en el ítem así como también los hay que opinan lo contrario y se manifiestan totalmente de acuerdo.

Para finalizar con este apartado de los resultados, las respuestas al ítem 45 aparecen en la tabla 6.61 y la figura 6.53.

Tabla 6.61

*Distribución de las frecuencias y porcentajes por categorías de años de servicio para el ítem 45*

Años de servicio	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de		Totalmente de acuerdo	Total
			acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo		
De 1 a 5	0 .0%	0 .0%	11 15.5%	28 39.4%	32 45.1%	71 100.0%
De 6 a 10	1 2.4%	6 14.6%	3 7.3%	16 39.0%	15 36.6%	41 100.0%
De 11 a 15	0 .0%	0 .0%	2 5.9%	17 50.0%	15 44.1%	34 100.0%
De 16 a 20	0 .0%	0 .0%	4 19.0%	9 42.9%	8 38.1%	21 100.0%
De 21 a 25	0 .0%	0 .0%	2 14.3%	8 57.1%	4 28.6%	14 100.0%
De 26 a 30	0 .0%	1 6.7%	5 33.3%	2 13.3%	7 46.7%	15 100.0%
De 31 a 35	0 .0%	0 .0%	2 100.0%	0 .0%	0 .0%	2 100.0%
De 36 a 40	0 .0%	1 25.0%	1 25.0%	1 25.0%	1 25.0%	4 100.0%
De 41 a 45	0	0	1	1	0	2

Opinión del profesorado de Educación Superior responsable de la formación inicial de futuros docentes sobre las competencias que deben caracterizar en la actualidad a los nuevos profesionales de la docencia en El Salvador

	.0%	.0%	50.0%	50.0%	.0%	100.0%
De 46 a 50	0	0	0	0	2	2
	.0%	.0%	.0%	.0%	100.0%	100.0%

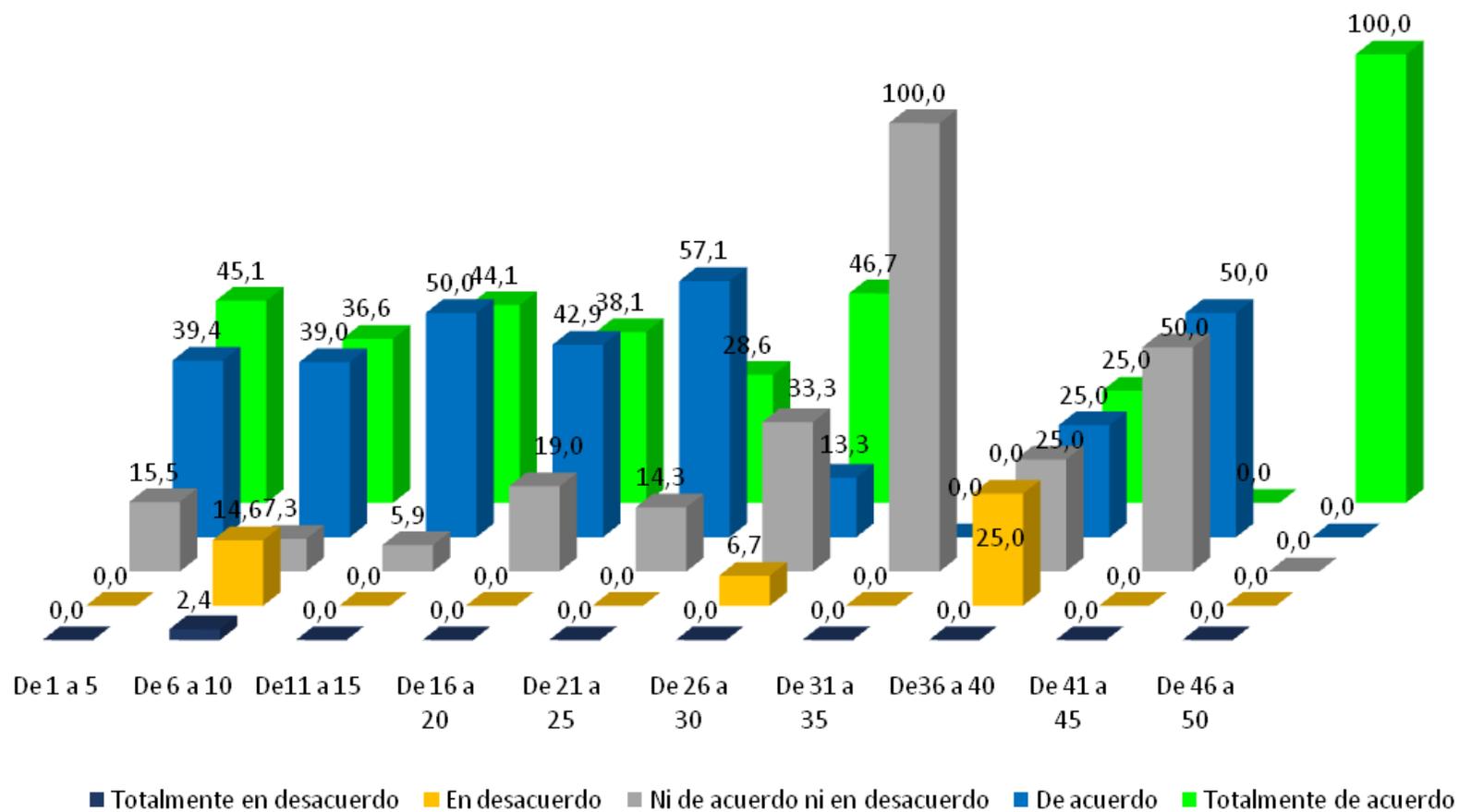


Figura 6.53. Distribución de las frecuencias y porcentajes por categorías de años de servicio para el ítem 45.

Los resultados para el ítem 45 muestran diferencias estadísticamente significativas respecto a los individuos en el rango de 6 a 10 años de servicio cuyas respuestas se distribuyen en las 5 categorías de la escala lo que pone en evidencia diferencia de criterios en cuanto a que algunos de ellos están totalmente de acuerdo con lo planteado en el ítem y algunos otros manifiestan estar totalmente de acuerdo.

## 6.2. Resultados para comprobar la hipótesis 2

La segunda hipótesis era la siguiente: Los actuales procesos de formación inicial de docentes de Educación Parvularia, Básica y Media contribuyen a desarrollar las competencias que deben caracterizar en esta época a los nuevos profesionales de la docencia en El Salvador.

Para el análisis de dicha hipótesis se tomó como criterio de evaluación del ítem la categoría modal asignando el valor de dicha categoría como la calificación global del mismo, en caso de empate se seleccionará la categoría más alta de la escala, estableciendo de esta forma un valor que permitiera determinar con base en las opiniones de los docentes si cada uno de los procesos evaluados contribuyen o no a desarrollar las competencias que deben caracterizar a los nuevos profesionales de la docencia en El Salvador. Los resultados obtenidos para cada uno de los procesos que se plantean en los ítem del 16 al 30 se muestran a continuación. Así, los estadísticos descriptivos para el ítem 16 se presentan en la tabla 6.62 y la figura 6.54.

Tabla 6.62

*Frecuencias y porcentajes por categoría para el ítem 16*

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Totalmente en desacuerdo	2	1.0
En desacuerdo	10	4.9
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	33	16.0
De acuerdo	98	47.6
Totalmente de acuerdo	63	30.6
<b>Total</b>	<b>206</b>	<b>100.0</b>

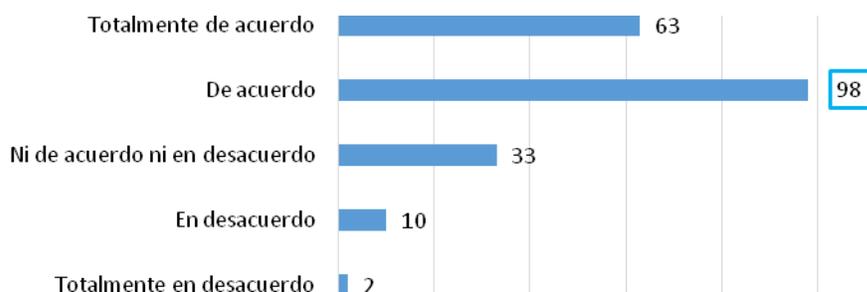


Figura 6.54. Frecuencias por categoría para el ítem 16.

Los resultados ponen en evidencia que es la categoría 4 la que corresponde a la calificación del mismo, lo que significa que el porcentaje más alto de la muestra se acumula en la misma, manifestando estar de acuerdo con el proceso planteado en el mismo y siendo ellos el 47.6% del total de la muestra.

Los resultados relativos al ítem 17 se presentan en la tabla 6.63 y la figura 6.55.

Tabla 6.63

*Frecuencias y porcentajes por categoría para el ítem 17*

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	3	1.5
En desacuerdo	11	5.3
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	32	15.5
De acuerdo	90	43.7
Totalmente de acuerdo	70	34.0
Total	206	100.0

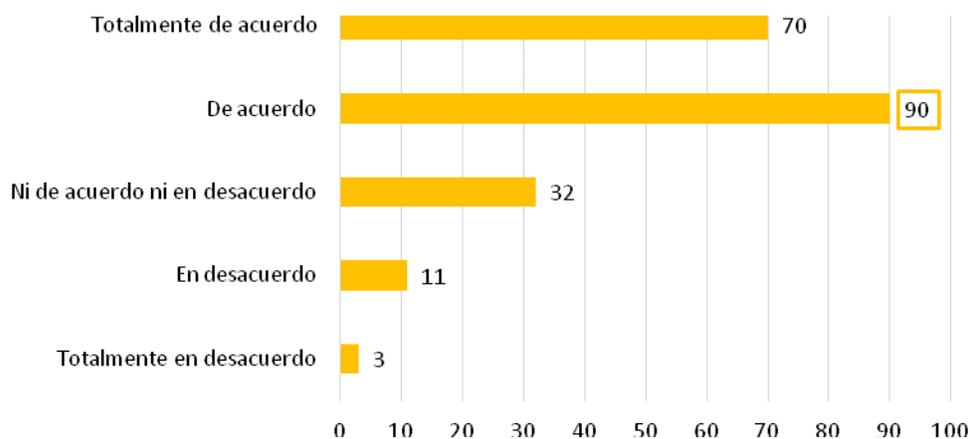


Figura 6.55. Frecuencias por categoría para el ítem 17.

La categoría 4 es la que corresponde a la calificación del ítem 17, lo que significa que el porcentaje más alto de la muestra se acumula en la misma, manifestando estar de acuerdo con el proceso planteado en el mismo y constituyendo el 43.7% del total de la muestra.

Para el ítem 18, la tabla 6.64 y la figura 6.56 recogen los resultados.

Tabla 6.64

*Frecuencias y porcentajes por categoría para el ítem 18*

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	3	1.5
En desacuerdo	12	5.8
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	33	16.0
De acuerdo	93	45.1
Totalmente de acuerdo	65	31.6
<b>Total</b>	<b>206</b>	<b>100.0</b>

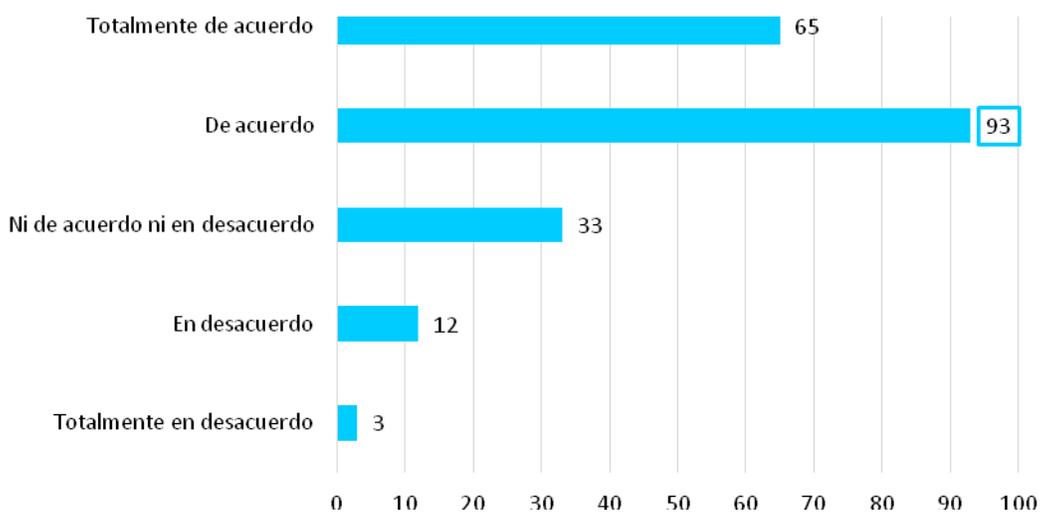


Figura 6.56. Frecuencias por categoría para el ítem 18.

De nuevo, es la categoría 4 la que corresponde a la calificación del ítem, manifestando estar de acuerdo con el proceso planteado el 45.1% del total de la muestra.

Por su parte, la tabla 6.65 y la figura 6.57 integran los resultados para el ítem 19.

Tabla 6.65

Frecuencias y porcentajes por categoría para el ítem 19

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	1	.5
En desacuerdo	9	4.4
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	28	13.6
De acuerdo	89	43.2
Totalmente de acuerdo	79	38.3
<b>Total</b>	<b>206</b>	<b>100.0</b>

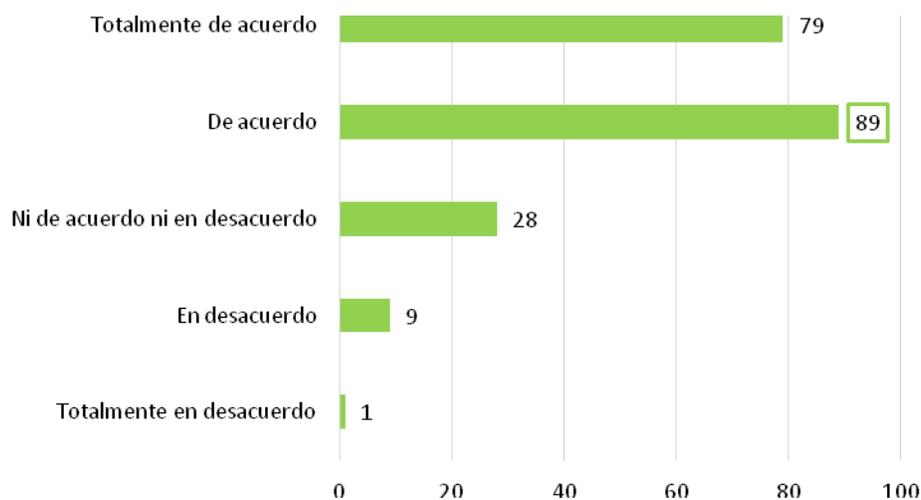


Figura 6.57. Frecuencias por categoría para el ítem 19.

La categoría 4 se corresponde con la calificación del ítem, lo que conforma el 43.2% del total de la muestra.

Continuando, en la tabla 6.66 y la figura 6.58 se presentan los resultados para el ítem 20.

Tabla 6.66

*Frecuencias y porcentajes por categoría para el ítem 20*

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	3	1.5
En desacuerdo	8	3.9
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	40	19.4
De acuerdo	74	35.9
Totalmente de acuerdo	81	39.3
<b>Total</b>	<b>206</b>	<b>100.0</b>

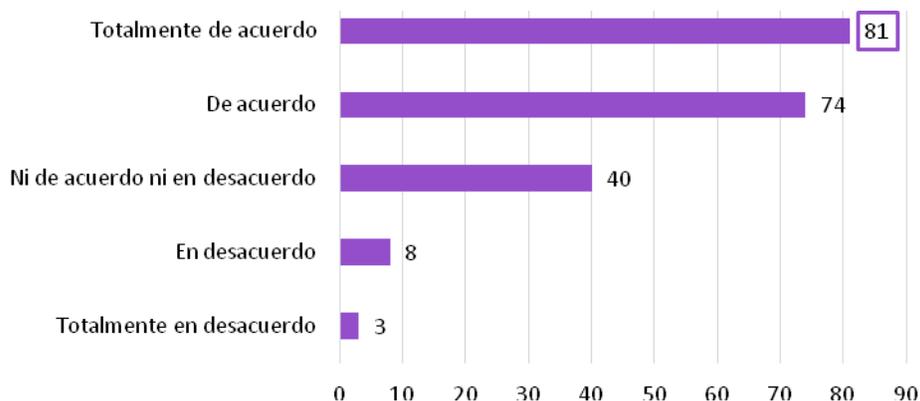


Figura 6.58. Frecuencias por categoría para el ítem 20.

Los resultados para el ítem 20 ponen de manifiesto que es la categoría 5 la que corresponde a la calificación del mismo, manifestando estar totalmente de acuerdo con el proceso planteado en el mismo el 39.3% del total de la muestra.

En lo relativo a los resultados del ítem 21, la tabla 6.67 y la figura 6.59 los muestran.

Tabla 6.67

Frecuencias y porcentajes por categoría para el ítem 21

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	2	1.0
En desacuerdo	12	5.8
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	36	17.5
De acuerdo	87	42.2
Totalmente de acuerdo	69	33.5
<b>Total</b>	<b>206</b>	<b>100.0</b>

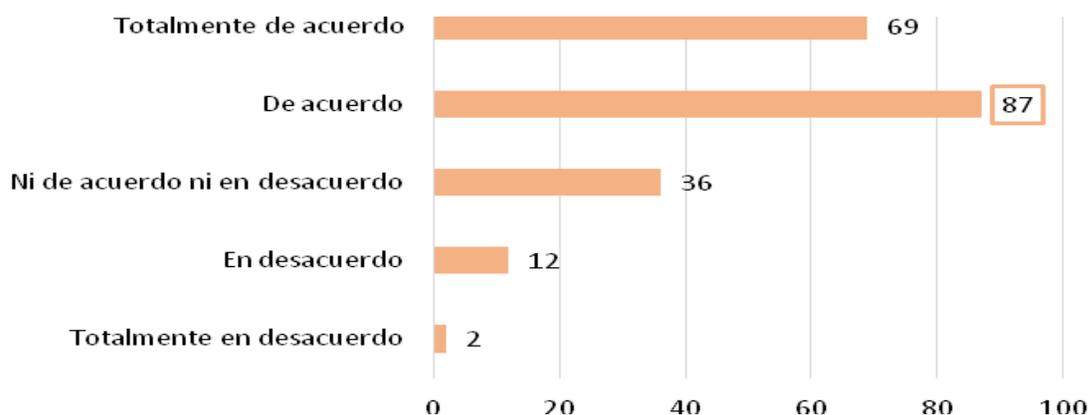


Figura 6.59. Frecuencias por categoría para el ítem 21.

Es la categoría 4 la que corresponde con la calificación del ítem 21, por lo que el porcentaje más alto de la muestra se acumula en la misma, manifestando estar de acuerdo con el proceso planteado el 42.2% del total de la muestra.

Avanzando en los resultados, en la tabla 6.68 y la figura 6.60 se presentan los resultados en el ítem 22.

Tabla 6.68

*Frecuencias y porcentajes por categoría para el ítem 22.*

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	3	1.5
En desacuerdo	13	6.3
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	49	23.8
De acuerdo	96	46.6
Totalmente de acuerdo	45	21.8
<b>Total</b>	<b>206</b>	<b>100.0</b>

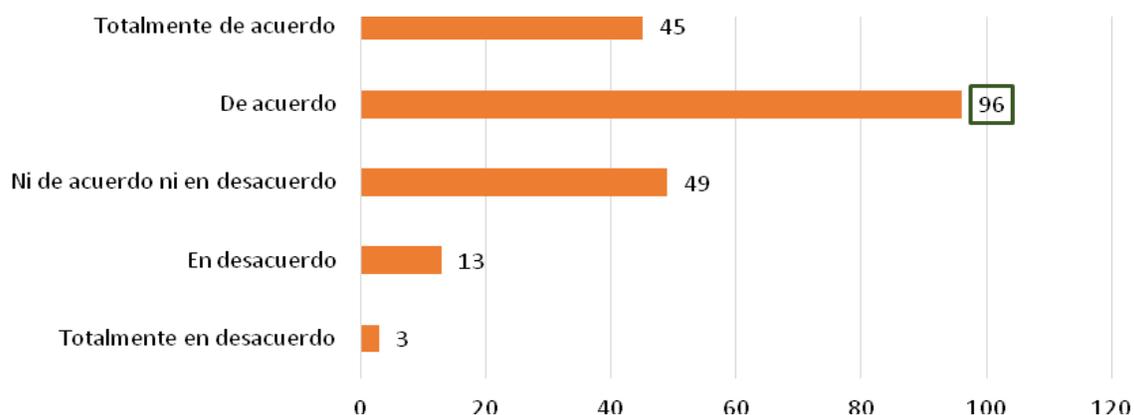


Figura 6.60. Frecuencias por categoría para el ítem 22.

De nuevo, la categoría 4 se corresponde con la calificación del ítem, manifestando estar de acuerdo con el proceso planteado en el mismo el 46.6% del total de la muestra.

Las respuestas dadas al ítem 23 se pueden consultar en la tabla 6.69 y la figura 6.61.

Tabla 6.69

*Frecuencias y porcentajes por categoría para el ítem 23*

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	3	1.5
En desacuerdo	12	5.8
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	29	14.1
De acuerdo	99	48.1
Totalmente de acuerdo	63	30.6
<b>Total</b>	<b>206</b>	<b>100.0</b>

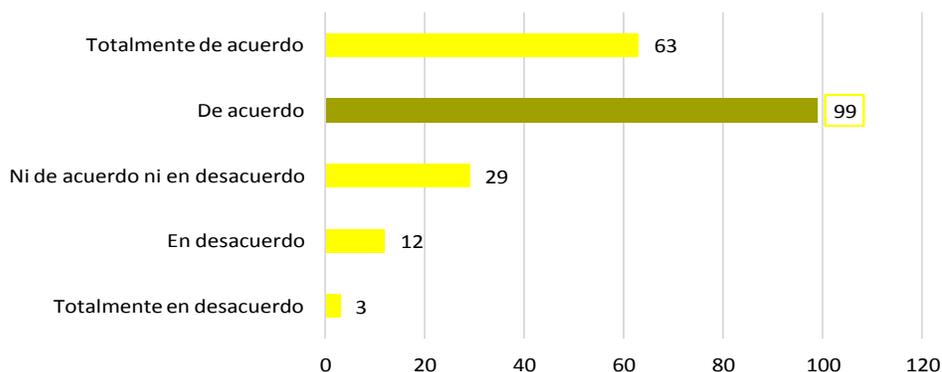


Figura 6.61. Frecuencias por categoría para el ítem 23.

Los resultados para el ítem 23 apuntan a la categoría 4 la como la que corresponde con la calificación del mismo. El 48.1% del total de la muestra indica su acuerdo.

La tabla 6.70 y la figura 6.62 recogen los resultados en el ítem 24.

Tabla 6.70

*Frecuencias y porcentajes por categoría para el ítem 24*

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	2	1.0
En desacuerdo	8	3.9
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	24	11.7
De acuerdo	92	44.7
Totalmente de acuerdo	80	38.8
<b>Total</b>	<b>206</b>	<b>100.0</b>

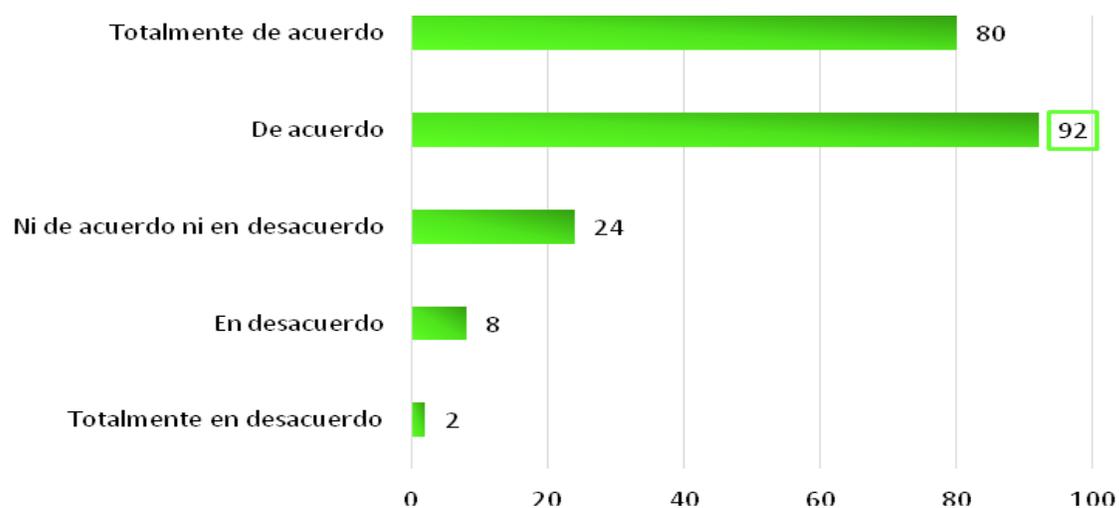


Figura 6.62. Frecuencias por categoría para el ítem 24.

La categoría 4 sigue destacando y el 44.7% del total de la muestra está de acuerdo con lo apuntado en el ítem.

Por su parte, la tabla 6.71 y la figura 6.63 detallan las respuestas dadas al ítem 25.

Tabla 6.71

Frecuencias y porcentajes por categoría para el ítem 25

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	2	1.0
En desacuerdo	5	2.4
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	18	8.7
De acuerdo	77	37.4
Totalmente de acuerdo	104	50.5
<b>Total</b>	<b>206</b>	<b>100.0</b>

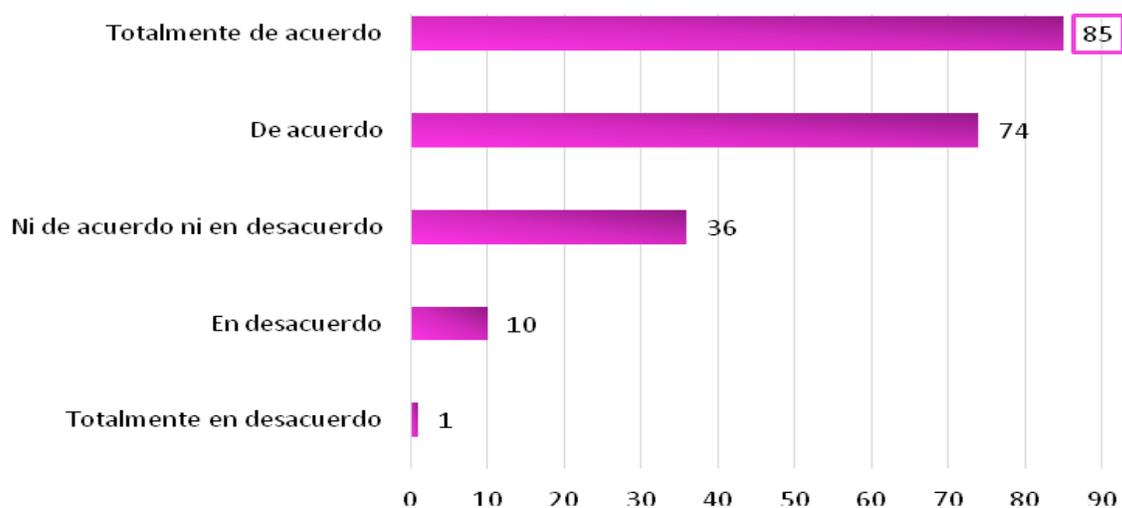


Figura 6.63. Frecuencias por categoría para el ítem 25.

Los resultados para el ítem 25 indican que es la categoría 5 la que corresponde con la calificación del mismo, el 50.5% del total de la muestra está totalmente de acuerdo.

Respecto al ítem 26, la tabla 6.72 y la figura 6.64 integran los resultados obtenidos.

Tabla 6.72

Frecuencias y porcentajes por categoría para el ítem 26

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	1	.5
En desacuerdo	10	4.9
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	36	17.5
De acuerdo	74	35.9
Totalmente de acuerdo	85	41.3
<b>Total</b>	<b>206</b>	<b>100.0</b>

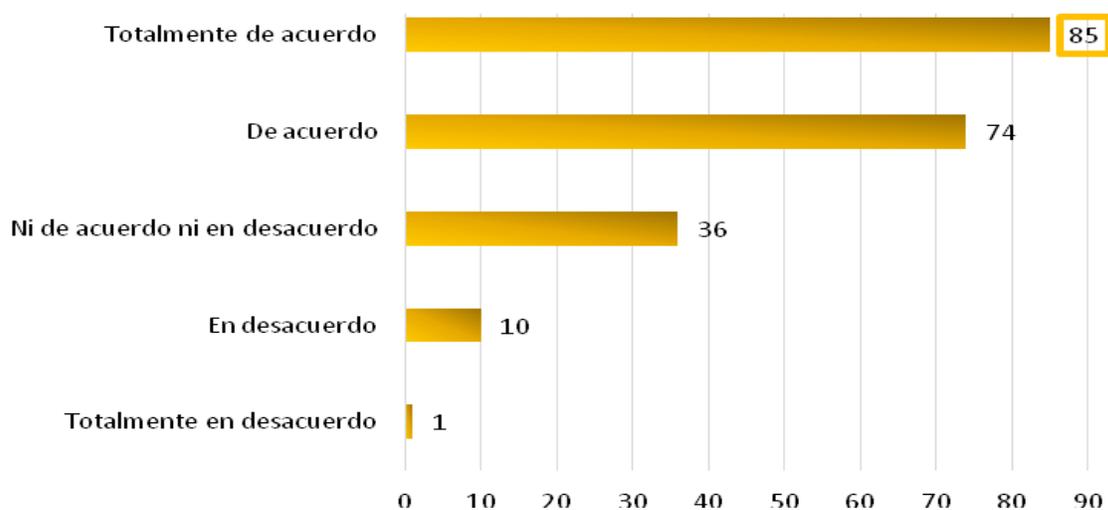


Figura 6.64. Frecuencias por categoría para el ítem 26.

La categoría 5 es la que coincide con la calificación del ítem, planteado el 41.3% del total de la muestra su total acuerdo con lo apuntado en el mismo.

La tabla 6.73 y la figura 6.65 incluyen los resultados en el ítem 27.

Tabla 6.73

*Frecuencias y porcentajes por categoría para el ítem 27*

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	5	2.4
En desacuerdo	17	8.3
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	36	17.5
De acuerdo	74	35.9
Totalmente de acuerdo	74	35.9
<b>Total</b>	<b>206</b>	<b>100.0</b>

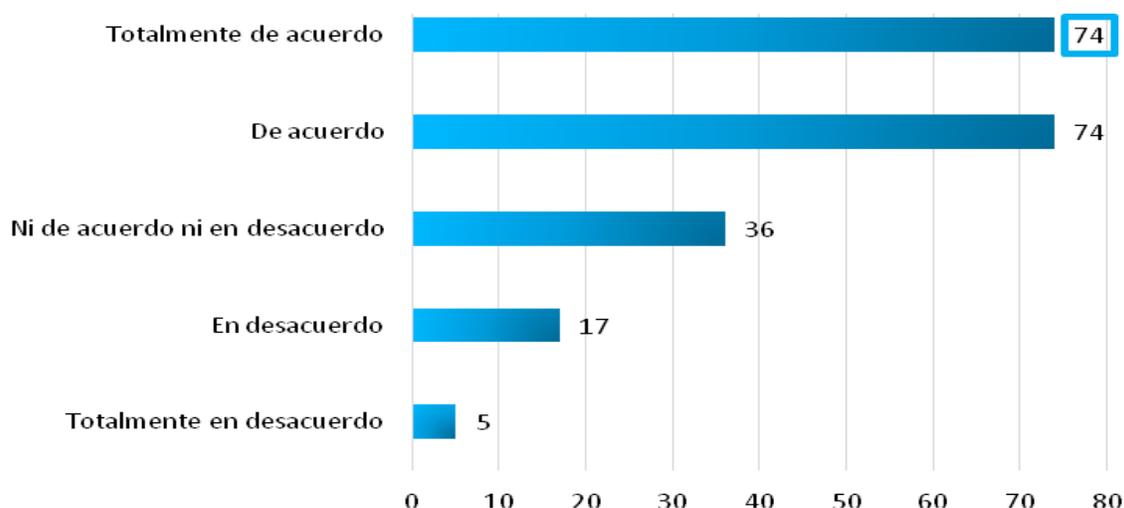


Figura 6.65. Frecuencias por categoría para el ítem 27.

Los resultados para el ítem 27 ponen en evidencia un empate entre las categorías 4 y 5 de escala, por lo que para la calificación del mismo se tomó la decisión de optar por la categoría 5 como calificación del ítem, ya que representa la categoría más alta de la escala. Así, la mayoría de los individuos manifestaron estar totalmente de acuerdo con lo planteado en el ítem.

Los resultados del ítem 28 se indican en la tabla 6.74 y la figura 6.66.

Tabla 6.74

*Frecuencias y porcentajes por categoría para el ítem 28*

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	7	3.4
En desacuerdo	15	7.3
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	33	16.0
De acuerdo	88	42.7
Totalmente de acuerdo	63	30.6
<b>Total</b>	<b>206</b>	<b>100.0</b>

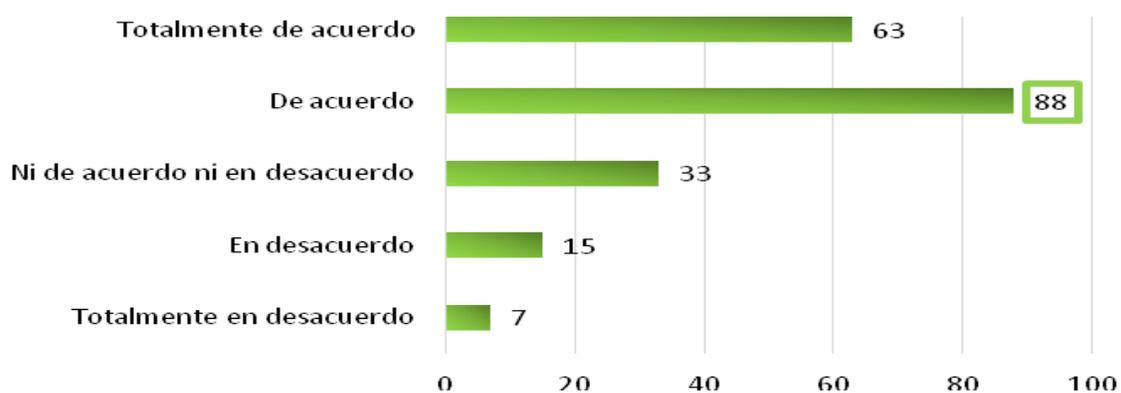


Figura 6.66. Frecuencias por categoría para el ítem 28.

Los resultados para el ítem 28 evidencian que es la categoría 4 la que corresponde a la calificación del mismo, el porcentaje más alto de la muestra se acumula en la misma, manifestando estar de acuerdo el 42.7% de la muestra total.

En la tabla 6.75 y la figura 6.67 se pueden consultar los resultados hallados en el ítem 29.

Tabla 6.75

*Frecuencias y porcentajes por categoría para el ítem 29*

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	5	2.4
En desacuerdo	10	4.9
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	37	18.0
De acuerdo	81	39.3
Totalmente de acuerdo	73	35.4
<b>Total</b>	<b>206</b>	<b>100.0</b>

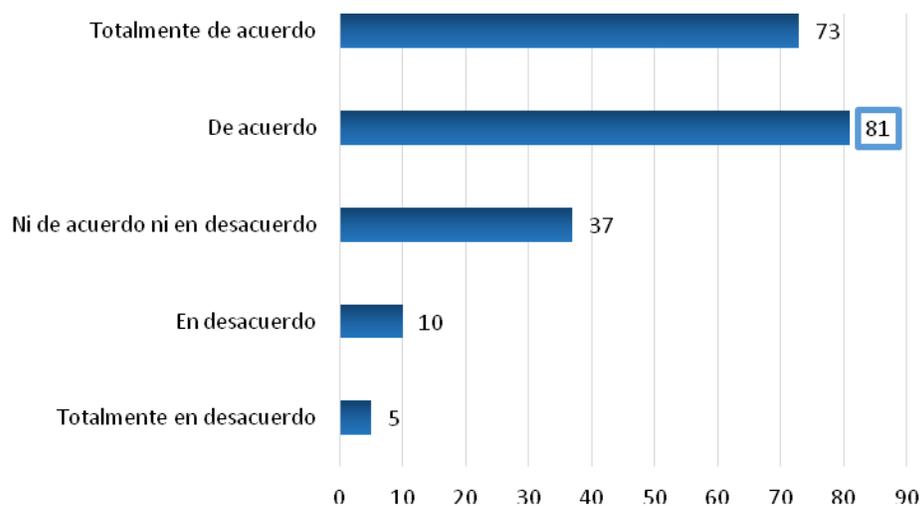


Figura 6.67. Frecuencias por categoría para el ítem 29.

La categoría 4 corresponde con la calificación del ítem, manifestando estar de acuerdo con el proceso planteado en el mismo el 39.3% de la muestra total.

En la tabla 6.76 y la figura 6.68 se incluyen los resultados en el ítem 30.

Tabla 6.76

*Frecuencias y porcentajes por categoría para el ítem 30*

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Totalmente en desacuerdo	2	1.0
En desacuerdo	8	3.9
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	36	17.5
De acuerdo	90	43.7
Totalmente de acuerdo	70	34.0
<b>Total</b>	<b>206</b>	<b>100.0</b>

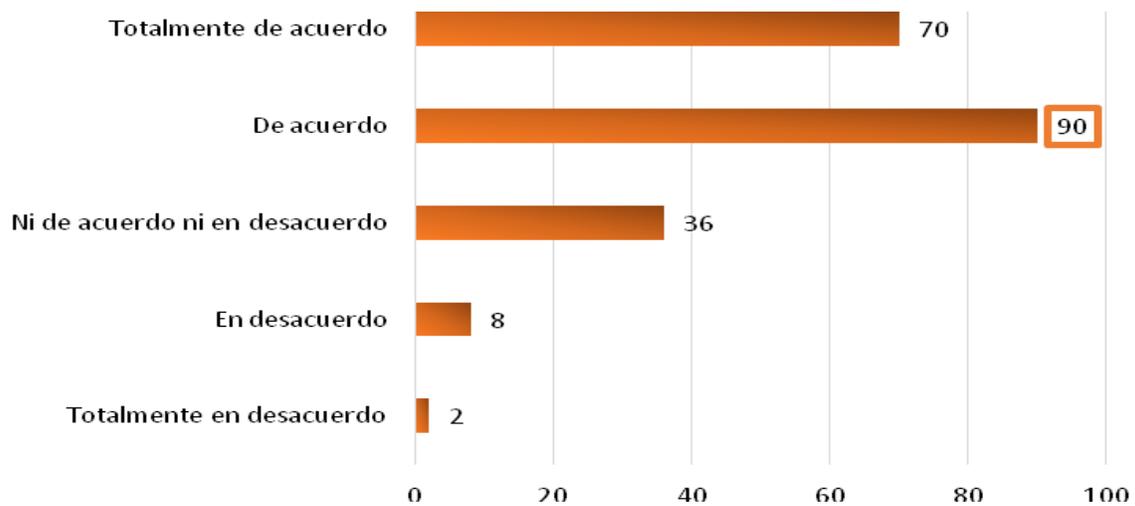


Figura 6.68. Frecuencias por categoría para el ítem 30.

De nuevo, la categoría 4 es la que mejor refleja la calificación del ítem. En este caso, el 43.7% del total de la muestra está de acuerdo con el mismo.

De manera general, es posible observar que las calificaciones de los procesos planteados en los ítems oscilaron entre las categorías 4 y 5 de la escala, recibiendo la aprobación de los docentes encuestados (ver figura 6.69).

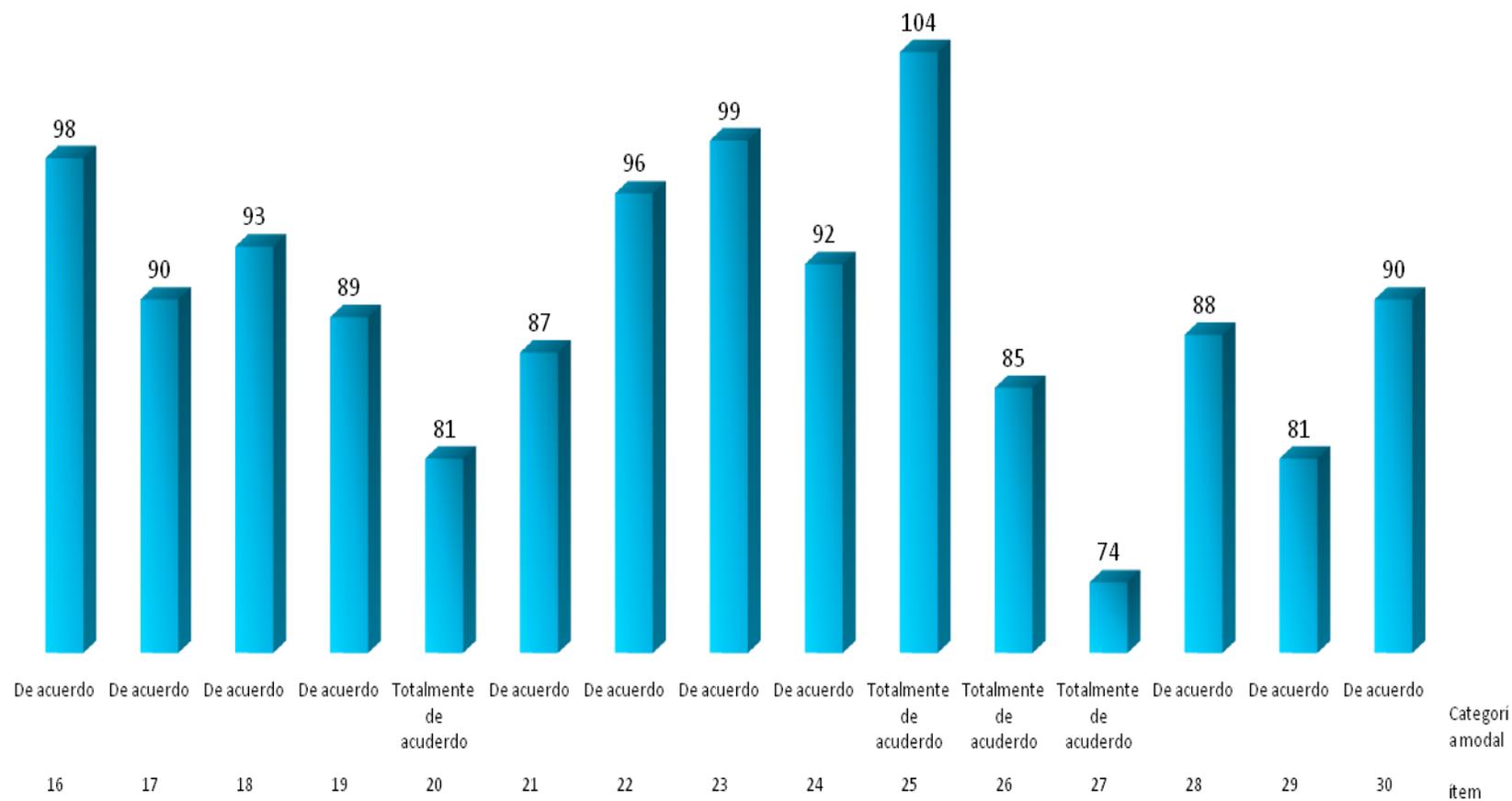


Figura 6.69. Frecuencias obtenidas para cada ítem según la categoría modal correspondiente a su calificación.

## **CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, PROPUESTA DE MEJORA Y PERSPECTIVAS DE TRABAJO FUTURAS**

Este capítulo presenta aspectos derivados de la interpretación del análisis de la información obtenida descrita en el capítulo anterior. Recoge y comunica el análisis crítico de los resultados y los compara con lo que obtienen otros investigadores y académicos. Igualmente, relaciona la docencia con la investigación y la innovación como alternativa de desarrollo educativo para todos los niveles del sistema educativo. Además, se establecen propuestas de mejora y futuras líneas de investigación en función de los resultados hallados.

### **7.1. Discusión**

Al profundizar en el análisis de los resultados se encontraron ítems que, al realizar el análisis en función de las variables de estudio, presentaron diferencias estadísticamente significativas. De este modo, para la variable sexo fueron seis ítems (5, 21, 27, 29, 30 y 42), distribuidos en los tres bloques, pero con mayor representatividad del bloque 2. Para la variable grado académico, ocho (26, 27, 31, 33, 38, 39, 40 y 45), ubicados en los bloques 2 y 3. Para la variable tipo de IES, diez (16, 20, 32, 35, 36, 37, 39, 42, 43 y 45), integrados en los bloques 2 y 3. Para la variable años de servicio, nueve (1, 4, 5, 6, 8, 10, 12, 36 y 45), situados en los bloques 1 y 3. Para la variable especialidad curricular, dieciséis (31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 30, 42, 43, 45, 17, 21, y 26), ubicados en los bloques 2 y 3. Del total de los 45 ítems del cuestionario, dieciséis presentaron resultados con opiniones comunes al ser cruzados con cada una de las variables de estudio para la comprobación de las hipótesis. El bloque donde se obtuvo una mayor coincidencia de respuesta fue el 1, ya que en ocho de los quince ítems las opiniones eran altamente similares. En el bloque 2, seis ítems resultaron con opiniones casi iguales y, en el bloque 3, solamente dos ítems presentaron igualdad de opiniones. El resto de los ítems presentaron diferencia significativas en una y hasta en cuatro variables.

De los 45 ítems del cuestionario, el identificado con el n° 45, que indaga sobre si los actuales procesos de formación inicial docente contribuyen a que se identifique la importancia del desarrollo profesional y el aprendizaje a lo largo de la vida, para permanecer actualizado en cuanto al contenido de planes y programas de estudio, la profesión docente y bases sociales de la educación, el sistema educacional y las políticas educativas vigentes, como agentes favorecedores de la identidad docente que fortalecen el desempeño profesional y personal, resultó con diferencias estadísticamente significativas en cuatro de las cinco variables de estudio: grado académico, especialidad curricular, tipo de IES y años de servicio. El ítem n° 42, relativo a si los actuales procesos de formación inicial docente contribuyen a que se analice en forma crítica las práctica pedagógica, se sistematice e investigue sobre ella, como estrategias para innovarla y mejorar el desempeño docente, resultó con diferencias estadísticamente significativas en tres de las cinco variables de comparación: especialidad curricular, tipo de IES y sexo. El ítem n° 36, esto es, si los actuales procesos de formación inicial docente contribuyen a que los futuros docentes diseñen estrategias didácticas novedosas, desafiantes y motivadoras de aprendizaje, con base en los programas de estudio, las experiencias, características y conocimientos previos de los estudiantes, para favorecer en éstos la comprensión lectora, la capacidad para resolver problemas en forma crítica, creativa e innovadora y tomar sus propias decisiones en beneficio de su formación educativa integral, resultó con diferencias estadísticamente significativas en tres de las cinco variables: especialidad curricular, tipo de IES y años de servicio. Se puede observar que los tres ítems con mayos discrepancia en opiniones corresponden con el bloque 3, referido a cómo contribuyen los actuales procesos de formación inicial docente, destinados a los niveles de Educación Parvularia, Básica y Media, en el desarrollo de las competencias que deberían caracterizar a los nuevos profesionales de la docencia.

Existen ítems que aparecen con diferencias estadísticamente significativas en más de una variable. Por ejemplo, el identificado con el n° 5 aparece en dos variables, sexo y años de servicio; el n° 21 aparece en sexo y especialidad curricular (en las respuestas de los docentes formadores de CCNN y Parvularia); el n° 27 aparece en la variable sexo y grado académico; el n° 30 aparece en sexo y especialidad curricular (en las respuestas de los

docentes formadores de CCNN y Parvularia); el n° 42 aparece en tres variables, esto es, en sexo, tipo de IES y especialidad curricular (en las respuestas de los docentes formadores de CCNN y Parvularia); el n° 26 muestra diferencias en las variables grado académico y especialidad curricular (en las respuestas de los docentes formadores de CCNN y Parvularia); el n° 31 aparece en tipo de IES y especialidad curricular (en las respuestas de los docentes formadores de CCNN y Parvularia); el n° 33 se presenta en grado académico y especialidad curricular (en las respuestas de los docentes formadores de Educación Parvularia con CCNN y con Matemática); el n° 38 está en grado académico y especialidad curricular (en las respuestas de los docentes formadores de CCNN y Parvularia); el n° 39 en grado académico y tipo de IES; el n° 40 aparece en grado académico y especialidad curricular (en las respuestas de los docentes formadores de Educación Parvularia con CCNN y con Matemática); el n° 45 es el que aparece en cuatro variables, grado académico, tipo de IES, años de servicio y especialidad curricular (en las respuestas de los docentes formadores de Educación Parvularia con CCNN y con Matemática); los n° 32, 35, 37 y 43 aparecen con diferencias estadísticamente significativas en tipo de IES y especialidad curricular (CCNN y Parvularia); el n° 36 en las variables tipo de IES, años de servicio y especialidad curricular (CCNN y Parvularia). El resto de ítems sólo aparecen con diferencias significativas en una variable, los cuales integran a los ítems identificados por los n° 1, 4, 6, 8, 10 y 12, concretamente en la variable años de servicio; los n° 17 (en las respuestas de los docentes formadores de CCNN y Parvularia) y el 41 aparecen en la variable especialidad curricular (en las respuestas de los docentes formadores de CCNN, Inglés y Matemática con Educación Parvularia); los n° 16 y 20 aparecen en la variable tipo de IES; el n° 29 en la variable sexo.

Después de identificar cuáles fueron los ítems del cuestionario que presentaron diferencias estadísticamente significativas en alguna o en varias de las cinco variables de estudio, se procedió a revisar el cuestionario completo, para encontrar aquellos ítems donde las opiniones de los docentes formadores fueron coincidentes y se observa que en 16 de los 45 ítems las respuestas son similares, correspondiendo esta cualidad a los ítems identificados con los n° 2, 3, 7, 9, 11, 13, 14 y 15, pertenecientes al bloque 1, los cuales tienen respuestas coincidentes para todas las variables; así mismo, los ítems 18, 19, 22, 23,

24 y 28, del bloque 2; y los ítems n° 34 y 44, del bloque 3, tuvieron el mismo comportamiento. El bloque 1, que contiene la mayor cantidad de ítems con opiniones comunes, engloba las competencias que deben caracterizar a los nuevos profesionales de la docencia en El Salvador, para los niveles de Educación Parvularia, Básica y Media. Los ítems con mayor discrepancia de opinión corresponden a la dimensión de estudio referida a la contribución de los procesos de formación docente en el desarrollo de las competencias que deben caracterizar a un buen docente.

En cuanto a las diferencias estadísticamente significativas, en el bloque 1 se encontró que el ítem 5, referido a la inclusión de temas transversales en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, al enfocar diversas situaciones de la sociedad que merecen atención, para reflexionar sobre la importancia del proceso educativo en diversos contextos, presentó diferencias estadísticamente significativas en función del sexo de los docentes. En la categoría 5 de la escala, el ítem expuso un diferencia del 17% superior determinado por las mujeres, quienes están totalmente de acuerdo en que esta competencia debe caracterizar a los nuevos docentes. Esto se corrobora cuando en la categoría 3 son los hombres quienes tiene mayor porcentaje de opinión, quedando claro que para ellos la competencia es menos importante que para ellas. Lo descrito puede relacionarse con que el nivel educativo de las mujeres participantes en el presente estudio, dado que es más alto que el de los hombres. Así, el 61% tiene grado de Maestría frente al 39% de los hombres y, según Cruz (2008), en un estudio realizado por la Vanderbilt University, USA, en 22 países del continente americano, con la participación de 34,469 entrevistados, referido la participación de las personas en la solución de problemas comunitarios, que pueden ser abordados desde los ejes transversales, en el marco del análisis del capital social, quedó demostrado que cuanto mayor es el nivel de educación de las personas, mayor es el grado de sensibilización, participación y colaboración en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas sentidos en sus comunidades. Asimismo, según Bel-Bravo (2011), un grupo de expertos de la OCDE acuñó el concepto de sociedad activa, con la finalidad de estimular el cambio estructural en el mundo, con una sociedad marcada por la posibilidad de elección y la diversidad, la cohesión y la solidaridad, con reacciones a nuevas necesidades sociales y económicas para ofrecer a sus miembros la posibilidad de influir en la orientación del

cambio. Se expone que debido a las circunstancias que a la mujer le ha tocado vivir a lo largo de los siglos y sus luchas por ocupar el lugar que le corresponde en la sociedad; en su desempeño personal y profesional es capaz de tener en cuenta todos los planos de la vida humana, no solo los intelectivos sino también los afectivos. Se apunta que es más activo el rol de la mujer en la búsqueda de soluciones a diversas problemáticas dentro de su contexto.

Acercas de los ejes transversales, Burgos, Moreno y Vegas (2013), exponen que éstos constituyen áreas fundamentales que deben ser tratadas a lo largo del proceso educativo para la formación integral del ser humano, como apoyo a la construcción de una ciudadanía más sana, solidaria y justa; y si la competencia, representada en el ítem 5, responde al desarrollo de la capacidad de los docentes para la inclusión de dichos ejes, para abordar situaciones que, aunque no aparezcan explícitas en el plan de estudio, requieren atención en las comunidades, entonces se puede afirmar que hay razón de la diferencia estadísticamente significativa en los resultados de dicho ítem al analizarlo en función del sexo.

En cuanto a la diferencia estadísticamente significativa encontrada, por sexo, en el ítem 21, referido a la capacidad del docente para favorecer en sus estudiantes la comprensión lectora, la capacidad para resolver problemas y tomar sus propias decisiones en beneficio de su formación educativa integral, y al relacionarlo con lo señalado por Bel-Bravo (2011), sobre el grupo de expertos de la OCDE, en cuanto a la actitud de la mujer frente a situaciones problemáticas, es comprensible el tipo de respuestas, frente a las repercusiones de la comprensión lectora en el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes. Se considera que una débil comprensión lectora no contribuye a favorecer el desarrollo satisfactorio de los aprendizajes de los estudiantes en los diferentes niveles educativos ya que, según Reymer, 2005, le faltan las habilidades para la obtención y administración de la información para sacar el mayor provecho de ella, analizar los objetivos y auditorios a quien se dirige el contenido de los textos, identificar las estrategias usadas por los autores en el diseño de los textos para hacer llegar sus mensajes para convencer, persuadir o desarrollar opinión en el lector, relacionar el contenido de los textos con los contextos de recreación, detectar sutilezas del lenguaje, realizar inferencias al

comparar y contrastar información de un texto, realizar interpretación de textos para refutar o aceptar el contenido y significado de los textos, relacionar el contenido de las lecturas con sus experiencias y conocimientos previos, entre otras.

Específicamente, en la vida profesional de un docente, cuya razón de ser y existir como profesor es la enseñanza para orientar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, el desarrollo de la competencia de la comprensión lectora se vuelve vital, ya que constituye un saber por sí mismo, es construir el significado y, en el proceso educativo, aumentar la propia comprensión del mundo. La enseñanza, según Cairney (2002), se utiliza para representar todo lo que los participantes, en cualquier acción de aprendizaje, hacen y dicen para ayudar a otros a que lleguen a saber algo por sí mismos, es decir, a comprender; esto implica que los docentes deben tener muy clara la relación entre enseñar para poder concatenarlos oportunamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje en pro de fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes.

Son diversos las investigaciones referidas a la temática de la comprensión lectora en la docencia. A modo de ejemplo, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México, en el año 2006, realizó una investigación acerca de las prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria y encontró que los docentes advierten que el bajo desempeño de los estudiantes de ese nivel educativo en la comprensión lectora es multicausal y la mayoría de ellos comparte con los padres de familia la responsabilidad de la baja comprensión lectora. Los docentes encuestados afirmaron necesitar saber más sobre cómo se hacen lectores los niños o sobre los criterios para evaluar la comprensión lectora. Con relación a las condiciones escolares, un número considerable descarta que la escuela no tenga los medios necesarios para hacer una correcta promoción de la lectura o que los superiores no los apoyen. Es el docente quien debe tener la competencia de la comprensión lectora para que pueda apoyar exitosamente a sus estudiantes en sus procesos de aprendizaje.

En virtud de lo anterior, se puede inferir que en la aplicación de los niveles de comprensión lectora, por parte de los docentes, juegan un rol fundamental las competencias que, sobre comprensión lectora, ellos desarrollaron durante su formación inicial y que han podido ser fortalecidas a través de su práctica pedagógica cotidiana. La aplicación de los

niveles de comprensión lectora por parte de los docentes contribuye a generar diversas estrategias orientadas a sacar el máximo provecho de cada lectura, llevando a los estudiantes al manejo adecuado y aplicación de los niveles de comprensión lectora como esencia de la lectura, que lo muevan a trascender aspectos mecánicos literales, estancados en ejercicios memorísticos y avanzar en la inferencia del contenido implícito de la lectura hasta llegar al juicio crítico del mismo.

En este sentido, Reimers (2006) apunta que apoyar a los docentes con programas de capacitación en el ámbito de la comprensión lectora, que les permita reflexionar sobre su propia práctica, conocer la trayectoria evolutiva de la comprensión lectora, generar estrategias metodológicas para perfeccionar la capacidad lectora de los estudiantes y mejorar su fluidez en la lectura, pero sobretodo la comprensión lectora, es fundamental para ayudar de mejor forma al desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes, a través de la adecuada ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las diferencias estadísticamente significativas encontradas en los resultados, por sexo, en los ítems 27, 29, 30 y 31, donde las mujeres colocan sus opiniones en la categoría más alta de la escala y que dichos ítems conllevan aspectos relacionados con desarrollo profesional, investigación de la práctica pedagógica, interacción de la comunidad educativa y trabajo de equipo, pueden estar relacionados con los cambios culturales generados a raíz de los espacios que la mujer ha ganado en la sociedad producto de sus luchas, de la denuncia de injusticias en su contra, de la organización y creación de asociaciones de mujeres así como de su acertada participación en el desarrollo productivo de sus países.

Diferentes autores (Escalono, 2012; Goetschel, 2007) coinciden al exponer que la participación de la mujer en las distintas esferas del andamiaje social y público, en las últimas dos década, está creciendo paulatinamente y ocupando el lugar que le corresponde, con base a criterios de equidad e igualdad de oportunidades. Según Cánovas (2004), en su investigación sobre género, innovación y docencia, la identidad de género asumida con el cambio de los significados culturalmente asignados a la mujer implica un proceso innovador, y ello se vincula con la creación de nuevos valores, los cuales influirán en las prácticas profesionales dentro de la docencia en el nivel superior y que la mueven a estar más sensible frente el desarrollo de la educación. Aún con los espacios ganados por las

mujeres y mantenerse atentas a las oportunidades de desarrollo de la sociedad, siempre encuentran dificultades, expresadas por Martínez et al. (2007), al recordar aquel fatídico día de 8 de marzo de 1908 en Nueva York, y que en menor magnitud han continuado a lo largo del siglo XX y lo que va del XXI, persistiendo procesos de inequidad, desigualdad y lucha, por ejemplo “las profesoras de nivel superior que consiguen alcanzar los mayores niveles académicos lo hacen a costa de superar una sobreselección, un sobreesfuerzo que se añade a las exigencias de un ya elevado nivel académico y una formación curricular importante” (Escolano, 2012, p. 18).

Con relación a las diferencias estadísticamente significativas en los resultados, según el grado académico, en los ítems 26, 27, 31, 33, 38, 39, 42, 43 y 45, ubicados en los bloques 2 y 3, donde se abordan aspectos referidos a investigación educativa, resolución de problemas, crítica y sistematización de la práctica pedagógica, educación en valores y derechos humanos, aprendizaje a lo largo de la vida, así como aspectos socioemocionales de los docentes y su repercusión en el aprendizaje de los estudiantes, los resultados ponen de manifiesto que la misma experiencia docente y su formación, como Licenciado, Magister o Doctor, en los docentes formadores son determinantes cuando emiten sus opiniones sobre las competencias que deben desarrollar los estudiantes de profesorado durante su formación y que, en la actualidad, les deben caracterizar. En este caso, han sido los formadores con grado académico de Licenciatura quienes han emitido opiniones totalmente de acuerdo, frente a los que poseen el grado de Maestría que, con sus opiniones, se han colocado en la categoría 4 de dicha escala. Únicamente el ítem 40 expresó diferencias estadísticamente significativas en las categorías 3, 4 y 5. Según los datos estadísticos ofrecidos por MINED (2015), la rotación laboral en las carreras de profesorado es mínima para los docentes formadores con grado académico de Licenciatura, quienes son los que permanecen más tiempo con los estudiantes de las carreras de profesorado, desde que inician los cursos para la selección de aspirantes hasta el final de los tres años, cuando brindan los refuerzos académicos a los estudiantes que lo requieran, previo a su participación en la Evaluación de Competencias Académicas y Pedagógica (ACAP) aplicada por el MINED; mientras que los que poseen Maestría, además de atender a los alumnos de las carreras de profesorado, atienden otros estudiantes de las carreras de

Licenciatura y Maestría, lo que podría implicar que los formadores con grado de Licenciatura conocen con mayor profundidad toda la acción de la formación inicial docente y, por ello, el tipo de respuestas.

Otro punto de divergencia en las respuestas podría estar en que al poseer mayor nivel académico, tienen más oportunidades de conocer otros esquemas de formación, lo que pudo moverlos a ubicarse con frecuencia en el nivel 4 de la escala.

Considerando que a mayor nivel académico, mayores oportunidades para enriquecerse profesionalmente y ampliar la visión del mundo y de la vida, así como contar con mayores estrategias académicas para apoyar de mejor forma a los estudiantes, es de gran relevancia que en la selección de docentes formadores se tomen en cuenta sus grados académicos, de tal forma que posean grados académicos superiores que el del grado académico al cual imparten. Al respecto, PREAL (2012) expone que los países que han logrado mejorar su sistema educativo, han aplicado diversas estrategias, entre las cuales se incluyen aplicar estrictos procesos de selección, considerar el grado académico, las aptitudes y actitudes para la docencia, entre otros, de las personas que realizan su formación inicial docente. Para los docentes en servicio, fomentan el aprendizaje por pares para docentes y directores, desarrollan las capacidades técnicas de los docentes y directores en general, a través de capacitación en grupo o en cascada. Los futuros docentes para ser contratados tienen que demostrar que, durante su formación, lograron desarrollar las competencias requeridas para desempeñarse con garantías de éxito en la orientación de los procesos de aprendizaje de los estudiantes

Es importante que en los procesos de formación docente se definan estándares profesionales que permitan tener bien identificadas las competencias que se deben desarrollar en los estudiantes de profesorado, para que éste durante sus procesos de práctica inicie movilizándolo su saber en el hacer, desde su participación en las prácticas organizadas por las IES formadoras basadas en el currículo prescrito o propuesto para su formación y el desarrollado hasta su colocación como docente de aula (Danielson, 2011; Zubiría, 2013).

Las nuevas expectativas y los desafíos a los que se enfrentan las sociedades y economías sitúan a la educación en el centro del debate y a los docentes como actores clave (Vaillant, 2007), razón de peso para que las IES y las dependencias del Estado responsables

de la calidad de la formación de los docentes permanezcan atentas a la evolución y desarrollo de los procesos de formación docente.

Con relación al tipo de IES, resultaron con diferencias estadísticamente significativas los ítems 16, 20, 32, 35, 36, 37, 39, 42, 43 y 45, pertenecientes a los bloques 2 y 3. De forma general, dichos ítems comprenden aspectos referidos al dominio de la teoría curricular, temas transversales, uso de la evaluación en su función pedagógica, comprensión lectora, educación inclusiva, uso de las TIC y administración de la información, crítica a las prácticas pedagógicas, aspectos socioemocionales, identidad docente y el desempeño profesional y personal de los docentes.

En todos los ítems con diferencias estadísticamente significativas, son los formadores de las IES privadas quienes colocan sus opiniones en las categorías 4 y 5 de la escala, mostrando porcentajes de diferencias estadísticamente significativas que oscilan entre el 10 y el 21 para los diferentes ítems, en contraposición con los docentes formadores del sector público, cuyas respuestas muestran niveles de indiferencia a lo planteado en cada uno de los ítems caracterizados. Frente a esta realidad surgen preguntas como las siguientes: ¿por qué las diferencias en las respuestas entre docentes formadores del sector público y privado, si las IES se encuentran ubicadas en zonas geográficas accesibles, desarrollan los mismo planes y programas de estudio, tienen marcos regulatorios comunes, la mayoría de sus estudiantes son estratos sociales similares y con el supuesto de que a través de las pruebas de selección se aceptan sólo aquellos que están en parecidas condiciones académicas y psicológicas, si las oportunidades de desarrollo profesional docente son similares en las IES públicas y privadas debido a que tienen un marco regulatorio común, emanado del MINED, que exige un mínimo de horas de formación al año, entre otros? ¿Podría ser que los aspectos de administración y organización institucional, más sus teorías implícitas, incidan en la emisión de respuestas que tratadas estadísticamente generan diferencias significativas? A la incertidumbre que generan estos interrogantes, se le puede agregar que, según Vezub (2007), a nivel latinoamericano es muy poco lo que se sabe sobre los rasgos que caracterizan a los profesores que trabajan en el campo de la formación docente. Al respecto, también la OEI (2004) señala que es escasa la

existencia de información sobre el nivel educativo de aquellos que enseñan a los futuros docentes.

Alrededor de los docentes formadores que, además de atender la formación inicial, desarrollan procesos de capacitación a docentes en servicio, Vezub (2005) indica que entre los usuarios de las capacitaciones es común la crítica acerca de que muchos docentes formadores ignoran las vicisitudes del funcionamiento de los centros escolares y las características de los niños y jóvenes en edad escolar, por lo que la innovación en la formación inicial, al desarrollar competencias que trascienden lo académico, puede que les parezca indiferente. Los docentes que asisten a dichas jornadas reconocen en los docentes formadores su alto nivel de preparación científica, el manejo y actualización de los contenidos que desarrollan, la calidad de la bibliografía que recomiendan, entre otros, pero cuestionan fuertemente el desconocimiento que poseen de las realidades educativas en la que se desempeñan los participantes de las jornadas de capacitación.

Dada la complejidad del trabajo docente en los actuales escenarios de la escolaridad, las necesidades de formación profesional no se agotan en la disponibilidad de unos conocimientos disciplinares actualizados, ni en el manejo de una serie de procedimientos didácticos necesarios para efectuar la enseñanza (Vezub, 2007b, p. 11).

Es necesario incursionar en espacios que permitan a los docentes en formación tener una visión más amplia de los que significa ser docente en tiempos de cambio e identificar que el rol docente requiere de profesionales que, con una adecuada formación científica y humanística, asuman una actitud de compromiso social e institucional para ser capaces de elaborar líneas de intervención que surjan de interpretar realidades, definir problemas, actuar dentro de ciertos márgenes que no son absolutos y ante situaciones específicas, únicas e irrepetibles (Documento Serie A, N° 03, s/f). El rol docente comprende el diseño, puesta en práctica, evaluación y ajuste permanente de acciones adecuadas para el desarrollo integral de la persona, a través de la promoción del aprendizaje y la construcción de saberes, habilidades y actitudes. Al identificar la alta responsabilidad de los profesores de

educación superior en la formación inicial de los docentes, es necesario involucrarse en debates que contribuyan a transformar esquemas mentales y facilitar la comprensión de la transición de la “Pedagogía del Saber (expresión de la concepción tradicionalista) hacia la Pedagogía del Ser, que constituiría el resumen de la mejor tradición humanista en el campo de la educación y la enseñanza” (Ortiz-Ocaña, 2009, p. 29). Al analizar las características entre la Pedagogía del Saber y la del Ser, es adecuado reflexionar sobre el impacto que cada una tiene para el desarrollo integral del ser humano. Si la Pedagogía del Ser se propone contribuir al desarrollo de una educación para la vida plena, su integración armónica al contexto social desde una perspectiva personal y creadora, en oposición a una Pedagogía del Saber aún dominante, que se preocupa por asegurar la repetición de las normas creadas, de los saberes acuñados por otros, de la enajenación del sujeto individual en función de supuestos intereses sociales o grupales que no siempre tienen igual significación para los individuos, puesto que, en última instancia no han sido elaborados por ellos mismos; entonces es de alta importancia apostar por la Pedagogía del ser, para contribuir de la mejor forma a la formación integral de la mujer y el hombre, dando respuestas a lo que la sociedad espera de la educación, de los profesores, de los gestores educativos y de los formadores de docentes.

Encontrar respuestas al por qué de las diferencias estadísticamente significativas entre los docentes formadores del sector público y privado, en la presente investigación y frente a esta situación donde las fuentes de información son muy limitadas a nivel mundial, merece dedicarle un estudio exclusiva en la realidad salvadoreña.

En lo relativo a las diferencias estadísticamente significativas en los resultados por especialidad curricular, en los dieciséis ítems identificados (17, 21, 26, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43 y 45), ubicados en los bloques 2 y 3, donde se abordan aspectos referidos a evaluación en su función pedagógica, uso de estrategias didácticas, investigación educativa y resolución de problemas, agentes favorecedores del desempeño profesional y personal, teoría curricular, desarrollo de currículo, temas transversales, comprensión lectora, inclusividad educativa, actitudes docentes, adecuación curricular y proyecto educativo institucional, crítica a la práctica pedagógica, estados socioemocionales de los docentes, así como desarrollo profesional y aprendizaje a lo largo de la vida, se

encuentra que la especialidad curricular con más frecuencia en las diferencias es Educación Parvularia al cruzarse catorce veces con CCNN, cinco con Matemática y una con Inglés.

Es notable la cantidad de cruces que resultan con diferencias, al contrastar las opiniones de los docentes formadores de CCNN con las de Parvularia, lo que motiva a pensar en las actitudes manifiestas los profesionales involucrados en este caso y, asimismo, buscar cuáles son las características laborales que tipifican la acción profesional de los docentes en ambas áreas. Se encuentra que los docentes formadores de profesores de Primera Infancia, que incluye la Educación Parvularia, les inculcan que:

El rol del educador o educadora en el marco de la primera infancia consiste en acompañar afectivamente a los niños y las niñas promoviendo el máximo desarrollo integral; esto significa el pleno desarrollo en todas sus dimensiones: Intelectual, socio-afectiva, física y motriz. Ello implica crear ambientes sanos y seguros, crear condiciones y contextos de desarrollo estimulantes teniendo en cuenta sus capacidades, posibilidades, derechos y potencialidades, y muy especialmente su condición de niño o de niña; lo que implica asumir acciones de cuidado, atención integral y acompañamiento no sólo para la vida futura sino para que en la vida presente gocen de dignidad, respeto, reconocimiento y felicidad. El acompañamiento de los niños y niñas en la primera infancia ha de tener siempre en la mira la formación de una persona responsable, ética y amorosa. Para lograrlo, todas las actividades creativas, lúdicas y formativas, deben ir de la mano, acompañando al individuo en su desarrollo. Durante los primeros años de vida, tiempo decisivo para la formación del individuo, se dan los cimientos para una vida feliz y sana (Zapata y Ceballos, 2010, p. 1081).

Acerca de las características que tipifican el accionar profesional de los formadores de profesores en el área curricular de CCNN, Jofré y Gaurín (2009) exponen que, desde su experiencia en Chile, la formación de profesores de CCNN se basa en dos grandes pilares: la formación disciplinar o científica y la formación pedagógica general, teniendo menor importancia otros dominios como la investigación, la didáctica de las ciencias, la historia y

filosofía de las ciencias, el uso de tecnologías y la formación práctica. En el mismo orden de ideas, Vilches y Gil (2008) sostienen que, en lo que respecta a la enseñanza y aprendizaje de las CCNN, existe un elevado consenso entre los investigadores en Didáctica de las Ciencias acerca de la necesidad de cambiar las estrategias de enseñanza basadas en la simple transmisión y recepción de conocimientos por otras que orienten el aprendizaje como una tarea de indagación o investigación guiada, que favorezca la participación activa de los estudiantes en la reconstrucción de dichos conocimientos. Adúriz e Izquierdo (2002) señalan que desde que se consideró a la Didáctica de las Ciencias como disciplina científica (hacia 1970), ésta se aleja paulatinamente de la tradicional didáctica metodológica presente en la formación del profesorado en ciencias, que estaba estrechamente vinculada a la pedagogía en muchos países de Europa y Latinoamérica. Rodríguez y Meneses (2007) añaden que, en la formación inicial del profesorado en Ciencias, el análisis crítico de los planes es relevante ya que brinda aspectos valiosos a la indagación sobre los saberes, los cuales quedan restringidos a contenidos conceptuales del área específica, complementada con saberes del área de la pedagogía, incluyendo una práctica docente. Los saberes específicos atienden muy poco el aspecto epistemológico, histórico y metodológico que los caracteriza, no responden a las necesidades e intereses de los estudiantes ni atienden su desarrollo psicológico; opinan que éstos están diseminados de acuerdo con la estructura lógica del conocimiento. Frente a esta situación es conveniente preguntarse: ¿Qué le hace falta a los procesos de formación es esta área curricular para considerar que los docentes de CCNN desarrollan durante su formación inicial las competencias necesarias para garantizar que han adquirido una formación integral? ¿Qué rol juegan los docentes formadores de las IES para garantizar una formación integral de los futuros docentes? ¿Cómo deben actuar las IES frente a los resultados que diversas investigaciones emiten sobre los procesos de formación inicial docente en el campo de las CCNN? ¿Qué otras competencias, además de las disciplinares, necesitan tener los profesores de CCNN para generar mejores aprendizajes y para conseguir la alfabetización científica de los estudiantes?

En aras de lograr una mejor interpretación de los resultados, se busca información acerca de las características que tipifican la acción profesional de los formadores de docentes del área curricular de Matemática. Así, en investigaciones realizadas por Rojas y

Deulofeu (2015) sobre formadores de docentes de matemática, se sostiene que los formadores de docentes de matemática simultáneamente a sus saberes teóricos sobre la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, también necesitan saber de metodologías para indagar en estos aspectos. Según Sánchez y García (2004), es deseable que en las relaciones entre formadores docentes, estudiantes de profesorado y conocimientos matemáticos, el formador de docentes posea y demuestre dominio de los conocimientos base de la profesión docente, conocimiento teórico y práctico de los diferentes enfoques que le permitan caracterizar el proceso de aprender a enseñar matemática, así como conocimientos del uso del contenido de un contexto de enseñanza de las matemáticas que potencie desarrollar sus propias representaciones didácticas de la matemática.

Cuando se forman profesores se espera que éstos construyan conocimiento y atesoren experiencias referidas a las diferentes fases de los procesos de enseñanza-aprendizaje que sistemáticamente ha estudiado. No obstante, son las experiencias que tuvo como estudiante las que prevalecen y generan creencias sobre la actividad docente (Deulofeu, Márquez y Santmartí, 2010). Dichas creencias afectan a la aceptación y práctica de nuevas perspectivas curriculares y didácticas como, por ejemplo, la resolución de problemas o enseñanza por competencias, ya que los docentes en formación aprendieron matemática con otros modelos didácticos, esto es, sus estructuras mentales conservan teorías implícitas que deben ser transformadas para introducir nuevas tendencias didácticas y metodológicas. A raíz de ello, se defiende que las prácticas instruccionales del formador en el ámbito de la enseñanza, diseñando sus actividades y llevándolas a la práctica en la formación de los nuevos docentes, deben estar impregnadas de nuevas metodologías que respondan a las necesidades, intereses y problemas de la sociedad actual. Al respecto, Díaz (2005) expone que en la práctica docente afloran aspectos de la personalidad que no son percibidos en los procesos de selección y que aparecen en determinadas circunstancias, inmersas en el acto didáctico. Con base en ello, Gómez (2008) expresa que si se desea producir un cambio en la práctica educativa de los docentes es necesario ayudarlos a modificar las teorías implícitas que poseen acerca de la enseñanza y no limitar su formación inicial o la capacitación a cuestiones instrumentales. Esto mueve a reflexionar sobre el nivel

de complejidad y la alta responsabilidad a la que se enfrenta el docente formador cuando acepta colaborar en los procesos de formación inicial de docentes de matemática.

Al encontrar disparidades en las opiniones de los formadores de docentes de CCNN, Matemática y Educación Parvularia, es adecuado apuntar que, aún habiéndoles presentado las competencias específicas propias para los educadores de América Latina, independientemente del nivel educativo para el cual se trabaje, sus respuestas difieren en algunos ítems que, agrupados en bloques, indagan sobre: a) Las competencias deben caracterizar a los nuevos profesionales de la docencia en El Salvador, para los niveles de Educación Parvularia, Básica y Media; b) La actual formación inicial de los docentes; y c) La contribución de los actuales procesos de formación inicial docente, en el desarrollo de las competencias que deberían caracterizar a los nuevos profesionales de la docencia.

Habría que preguntarse ¿por qué solamente los desacuerdos surgen en las opiniones de los docentes de Educación Parvularia, CCNN, Matemática e Inglés? ¿Por qué Parvularia sí entró en sintonía de opiniones con especialidades diferentes a CCNN y Matemática? Aunque todos los integrantes de la muestra están de acuerdo o totalmente de acuerdo en que las competencias presentadas en este estudio son las que deben caracterizar actualmente a los docentes, es muy importante escudriñar el por qué del disenso de los docentes formadores salvadoreños, según su especialidad, cuando se estudia la incidencia y contribución de los actuales procesos en el desarrollo de dichas competencias en los estudiantes de profesorado.

Al observar la tabla 6.29, que recoge información relacionada con la variable especialidad curricular, se observa que, de los dieciséis ítems que presentan disenso de opiniones, trece pertenecen al bloque 3 y tres al bloque 2. Los tres ítems del bloque 2 (n° 17, 21 y 26) junto a tres ítems del bloque 3 (n° 36, 41 y 42) responden al mismo indicador, pero con función diferente según la dimensión de estudio, representando esto la oportunidad de reflexionar sobre cuáles podrán ser las causas para que las competencias y los cruces descritos sean aquellas donde más desacuerdos existen.

Con relación a las diferencias estadísticamente significativas en los resultados en función de la variable años de servicio en los ítems identificados con los números 1, 4, 5, 6, 8 10, 12, 36 y 45, integrados en los bloques 2 y 3, donde se abordan aspectos referidos a

diseño curricular, uso de estrategias didácticas, adecuación curricular y temas transversales, comprensión lectora, inclusividad educativa, valores y derechos humanos, análisis crítico de la práctica pedagógica, así como desarrollo profesional, se encuentra que la variable años de servicio se presenta en 10 rangos, de 5 años cada uno, empezando del rango 1-5, hasta la rango 46-50. Los rangos que más diferencias significativas han presentado son los tres primeros (1-5, 6-10 y 11-15), constituidos por los formadores con menor experiencia profesional.

Las diferencias en cuanto al tipo de opiniones vertidas por los docentes formadores son notables entre los que tienen de 1 a 15 años de servicio, cuyas opiniones son dispersas, *versus* los que tienen más de 15 años de trabajo, quienes mantienen cohesionadas sus opiniones en las categorías 4 y 5 de la escala. El comportamiento de dichos resultados despierta interés por escudriñar más y poder conocer científicamente las creencias, las teorías implícitas de los docentes formadores noveles y de los experimentados.

Al considerar que los ítems involucrados, en este caso, trascienden aspectos académicos y frente a las incidencias de las TIC en educación, la presencia de recursos tecnológicos que requieren ser mediados pedagógicamente, las características socioemocionales y conductuales de los estudiantes que motivan a introducir cambios en las formas de enseñar y aprender, Méndez (2012) expone que en la actualidad el rol de los docentes formadores debe trascender la función de enseñar, transmitir conocimientos que, por lo general, son de vigencia limitada y siempre se puede acceder a ellos. El desafío actual se sitúa en cómo ayudar al estudiantado a que aprenda a aprender de forma autónoma, promoviendo su desarrollo actitudinal, el manejo de conceptos y procedimientos en el proceso educativo, a través de actividades críticas enlazados con las TIC disponibles, siempre considerando que el estudiante es el centro de la formación y quien deberá construir su propio conocimiento guiado por sus profesores.

Kliksberg (2000) apunta que son los formadores de docentes quienes tienen que inculcar en los futuros profesores la importancia de no perder de vista el carácter humano de la educación, el valor de la cultura como factor de cohesión del tejido social con sus maneras de vivir y convivir juntos, así como el capital social como agente activo de desarrollo económico y social, aunque los procesos, ya sean dentro del ámbito formal, no

formal e informal, se vean apoyados por herramientas tecnológicas que contribuyen a viabilizar la construcción y el acceso al conocimiento.

## **7.2. Conclusiones**

Con base en las hipótesis de trabajo, los objetivos planteados y las dimensiones de estudio de la presente investigación, se analizan los resultados en cada uno de los bloques del cuestionario que corresponden a cada una de dichas dimensiones. Se encontró que, de forma general, las opiniones vertidas por los docentes formadores de la muestra obtuvieron resultados cuya sumatoria entre las categorías de acuerdo (alternativa con valor 4) y totalmente de acuerdo (alternativa con valor 5), acumularon porcentajes superiores al 70% en los diversos análisis realizados, lo que indica que sus opiniones son favorables para las competencias que deben caracterizar en la actualidad a los nuevos profesores de Educación Parvularia, Básica y Media.

### **7.2.1. Conclusiones con base en los resultados de las pruebas estadísticas para comprobar la hipótesis 1**

#### ***Variable sexo***

Los resultados para la variable sexo únicamente mostraron ser estadísticamente significativas para seis ítems correspondientes uno a la dimensión 1 y cinco a la dimensión 2, lo que pone en evidencia que no se mostró dependencia de las opiniones respecto al sexo de los individuos en cuanto a la dimensión que indagó la contribución de los actuales procesos de formación.

En todos los ítem que resultaron con diferencias estadísticamente significativas el comportamiento en cuanto a la total aceptación de lo planteado en cada uno de ellos mostró siempre que son las mujeres quienes están más totalmente de acuerdo, superando en las categorías más altas de la escala el porcentaje que representaban los hombres, por lo que la dependencia de estos ítem respecto al sexo se debe a que son ellas quienes manifiestan de manera más contundente la necesidad de que lo planteado en los ítems sea requisito indispensable en la formación de los nuevos docentes.

### ***Variable especialidad curricular en la cual se desempeñan***

Se realizó un contraste de comparación de medias entre las diferentes especialidades curriculares, para determinar las diferencias estadísticamente significativas entre cada una de ellas. Al contrastar las medias resultaron 81 comparaciones, de las cuales, 20 obtuvieron resultados estadísticamente significativos, permitiendo observar discrepancias entre las especialidades dos a dos de estas 20 comparaciones. El comportamiento general fue que existieron diferencias en las opiniones vertidas por los docentes de Parvularia y los docentes de tres especialidades en particular, que son: Matemática, CC NN y, en menor medida, también mostraron diferencias con el grupo de los docentes de Inglés. Lo descrito es evidencia clara de que los docentes que se desempeñan en Parvularia tienen otra percepción con relación a los actuales procesos de formación docente. El hallazgo de estas diferencias debe ser motivo para profundizar con más investigaciones al respecto, ya que surge la inquietud del por qué de la diferencia de opiniones, bien marcadas, frente a situaciones que los países con los mejores sistemas educativos del mundo, priorizan y forman y actualizan a sus docentes, dándole alta importancia a otros aspectos que trascienden la instrucción y se encaminan a la formación integral del estudiantado.

### ***Variable años de servicio***

Los resultados respecto a la variable años de servicio mostraron diferencias estadísticamente significativas para nueve ítems, siete de los cuales pertenecen al bloque 1 y dos del bloque 3, quedando excluidos del análisis todos los ítems del bloque 2, lo que puede reflejar una concordancia en las opiniones de los docentes respecto a los actuales procesos de formación, independientemente de los años de servicio que tengan laborando.

En cuanto a los resultados para aquellos ítems con diferencias estadísticamente significativas, en el caso de los ítem con diferencias estadísticamente significativas la interpretación de los datos permite determinar que son los docentes con experiencia de 6 a 10 años quienes muestran mayor dispersión en sus respuestas, es decir, en este grupo de individuos se observaron variaciones entre algunos que se encontraban totalmente de

acuerdo y otros que se encontraban totalmente en desacuerdo con las preguntas que se les plantearon.

### ***Variable grado académico***

El análisis de los resultados de la prueba permitió detectar ocho ítems con diferencias estadísticamente significativas, los cuales se distribuyen en los bloques 2 y 3 del cuestionario. Concretamente, los ítem mencionados son 26, 27, 31, 33, 38 y 39, que corresponden al bloque 2, y los ítem 40 y 45, pertenecientes al bloque 3.

Los resultados respecto al grado académico muestran de manera global que existen diferencias estadísticamente significativas para un grupo de ítems pertenecientes a los bloques 2 y 3 del cuestionario, quedando fuera los del bloque 1, correspondiente a las competencias que deben caracterizar a los docentes, es decir dichas competencias les merecieron similares opiniones, independientemente del grado académico que ellos sustentan.

En general, los resultados ponen en evidencia que el grupo que sobresale o difiere en opinión respecto al grado académico de los individuos ante cada una de las situaciones planteadas en los diferentes ítems es el de los profesionales con grado de Licenciatura, ya que ellos están significativamente más de acuerdo con cada uno de los cuestionamientos planteados en los ítems con dichas diferencias estadísticas, manifestando que para ellos la respuesta sí dependió del grado académico.

### ***Variable tipo de IES para la cual trabaja (pública o privada)***

El análisis de los resultados de la prueba permitió detectar ocho ítems con diferencias estadísticamente significativas los cuales se distribuyen en los bloques 2 y 3 del cuestionario, quedando excluidos los ítems del bloque 1. Así los 15 ítems del primer bloque obtuvieron respuestas similares, independientemente del tipo de IES en la que laboran los encuestados.

De modo global, los resultados obtenidos mostraron que son los docentes que trabajan en instituciones privadas quienes están más totalmente de acuerdo con los planteado en los ítems que mostraron diferencias estadísticamente significativas. En el caso

de los docentes de instituciones públicas, aglomeraron los mayores puntajes en la categoría de acuerdo de la escala. A pesar de que ambas categorías reflejan aceptación por parte de los individuos de ambos tipos de instituciones, son los de las instituciones privadas quienes manifiestan más contundentemente su aprobación, por lo que para los de instituciones públicas parece haber aún áreas de mejora en los ítem analizados.

### **7.2.2. Conclusiones para los resultados relativos a la hipótesis 2**

Para el análisis de la segunda hipótesis se tomó como criterio de evaluación del ítem la categoría modal, asignando el valor de dicha categoría como la calificación global del mismo en caso de empate se seleccionará la categoría más alta de la escala, estableciendo de esta forma un valor que permitiera determinar con base en las opiniones de los docentes si cada uno de los procesos evaluados contribuyen o no a desarrollar las competencias que deben caracterizar, en la actualidad, a los nuevos profesionales de la docencia en El Salvador.

En general, todos los ítem recibieron buenas opiniones de los encuestados ya que sus calificaciones quedaron entre las categorías 4 y 5 de la escala, siendo de los quince ítems evaluados, cuatro los que excepcionalmente fueron aprobados por los individuos al estar totalmente de acuerdo en su mayoría con lo planteado en los ítems, estos son los ítem 20, 25, 26 y 27.

Los resultados del presente estudio reflejan que los docentes formadores, que constituyeron la muestra, en más de un 70% emiten opiniones ubicada en las categorías 4 y 5 de la escala, indicando su común acuerdo sobre las competencias que deben caracterizar un buen docente de Educación Parvularia, Educación Básica y Educación Media en el Salvador, pero muestran discrepancias en la dimensión que indaga sobre la contribución de los procesos al logro de dichas competencias. Por lo tanto, el Ministerio de Educación, las IES formadoras de docentes así como las instancias gubernamentales y no gubernamentales interesadas en la mejora de la calidad de los profesionales de la docencia, deben sentarse a revisar y actualizar los procesos de formación docente para generar ideas, llegar a consensos y hacerlas llegar a los tomadores de decisiones para lo pertinente, en aras de contar con equipos de docentes que apuesten por la excelencia educativa. Asimismo, se

deben introducir innovaciones en la estructura organizativa de las instancias responsables de la formación docente y en sus procesos porque podría darse el caso de que los procesos sean los adecuados, pero su implementación podría fallar a raíz de múltiples causas, lo cual debe partir de un proceso preventivo para poder detectar oportunamente debilidades y, en el caso de su aparición, estar preparados para convertirlas en fortalezas. Igualmente, habría que estar atento a las amenazas para convertirlas en oportunidades. Frente a los resultados observados en esta investigación, donde son los procesos los que han generado discrepancias de opiniones, se presenta una propuesta de innovación a la estructura organizativa de la formación docente desde el interior del MINED, coordinadamente con las instituciones de educación superior formadoras de docentes (ver anexos VII y VIII).

A modo de conclusión final del estudio desarrollado, se puede afirmar que por el rol fundamental que juegan los docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es una necesidad que los docentes de educación superior, que forman a los nuevos profesionales de la docencia, entren en procesos de formación y actualización didáctica, pedagógica y metodológica y que se rompan algunas estructuras mentales sobre el proceso de enseñar y aplicación de modelos de enseñanza tradicionales (Herrera, 2014; Herrera, Fernández, Caballero y Trujillo, 2011). Son los formadores de docentes quienes tiene la gran oportunidad para que los estudiantes de profesorado trasformen sus teorías implícitas acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como del ser docente (Herrera, Jiménez y Castro, 2011). Frente a los tiempos de cambio en la sociedad actual, es necesario que se introduzcan cambios y se puedan implementar favorablemente nuevas estrategias de formación docente, orientadas al desarrollo de competencias fundamentales para ejercer la docencia; en otras palabras, el reto es pasar de la educación preocupada por la asimilación o acumulación de conocimientos a la formación dirigida a la acomodación y construcción de saberes prácticos (Zabalza, 2004). En este sentido, la aplicación de nuevas metodologías de enseñanza durante la labor docente, como rol del profesorado de educación superior, es de vital importancia para el desarrollo de las competencias que requieren los nuevos profesionales de la docencia. Frente a los retos y desafíos de la sociedad actual, es una necesidad el cambio de rumbo de la enseñanza tradicional aplicada en el aula de educación

superior para generar en los nuevos profesionales de la docencia teorías implícitas del profesorado que contribuyan a mejorar su desempeño docente. El docente cuando responde a las múltiples y complejas demandas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en su práctica en el aula, responde con esquemas asociados a su visión implícita de la enseñanza, como resultados de sus experiencias como estudiante y a los modelos pedagógicos que internalizó en su pasado estudiantil (Rodríguez, 2001).

Al respecto, Herrera y Lorenzo (2009), en su estudio sobre estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios, señalan que para que el alumnado universitario muestre la madurez académica suficiente para garantizar la necesaria autonomía en el estudio y el aprendizaje, es necesario analizar no solamente las estrategias cognitivas, metacognitivas y de regulación de recursos que éste posee, sino también las estrategias y metodologías docentes que implementa el profesorado de educación superior, lo cual repercute directamente en los procesos de formación de los nuevos docentes, para el caso de las carreras que tienen como objetivo formar a los nuevos profesionales de la docencia.

### **7.3. Propuestas de mejora y futuras investigaciones derivadas del estudio**

Considerando que los resultados de las acciones investigadoras sobre formación docente pueden contribuir y ser utilizados para: a) Contar con marcos de referencia científicos que viabilicen la mejora continua de los procesos de formación docente inicial y en servicio, b) el desarrollo de la carrera docente, c) la mejora de las condiciones socioemocionales de los profesores en tiempo de cambio, d) las reformas estructurales en la esencia de la formación de los docentes, e) introducir ajustes o reformas profundas en la organización la administración de los procesos de formación docente inicial y en servicio, f) la actualización de planes y programas de estudio para la formación docente, g) crear estrategias de apoyo al desarrollo docente mediante la evaluación de desempeño e incentivos, h) la actualización de políticas y normativas para el desarrollo profesional del profesorado, i) organizar procesos de actualización de docentes formadores, entre otras; es importante estar en constante indagación acerca de las temáticas que contribuyan a generar ideas técnicas y científicas para mejorar continuamente los procesos de formación docente. Algunos temas de interés investigador surgidos a raíz del presente estudio y sus puntos débiles son los descritos a continuación.

1. Indagar sobre la posible diferencia en el desempeño de los docentes según el tipo de IES (pública o privada) en la que recibieron su formación inicial.
2. Identificar si se presentan diferencias entre la formación docente que se brinda en las IES públicas y las privadas.
3. Analizar las tendencias de la formación docente inicial y continua actual frente a los retos de la nueva escolaridad configurada en la era digital.
4. Profundizar en la opinión que poseen los docentes formadores de las instituciones públicas y de las privadas sobre la formación docente actual en la región centroamericana.
5. Identificar y analizar los modelos de formación predominantes en los planes de estudio de la formación inicial docente en El Salvador desde 1940 hasta la fecha.
6. Reflexionar acerca del uso de métodos de enseñanza en contextos adversos con población escolar heterogénea afectada por la pobreza y los problemas sociales.
7. Delimitar los rasgos característicos de los docentes formadores de las IES, por ejemplo mediante historias de vida.
8. Analizar la concepción teórica y metodológica del currículo que tiene los docentes formadores del sector público y del privado.
9. Identificar las concepciones sobre el desarrollo de competencias profesionales de los estudiantes de las carreras de educación que tienen los formadores del sector público y privado en Centroamérica.
10. Establecer si existe una diferenciación en las creencias de los docentes formadores en servicio noveles y experimentados sobre las competencias que deben caracterizar a los nuevos docentes en El Salvador.
11. Emplear, además de un cuestionario, otros instrumentos de recogida de información que permitieran ampliar la información recabada como, por ejemplo, entrevistas.
12. Ampliar la muestra del estudio no solamente a docentes formadores de las IES sino, igualmente, a estudiantes, egresados, empleadores, etc.

# **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



- Abelló-Planas, L. (2007). Reflexiones en torno a la integración del educador social en el centro escolar / La participación de las madres, padres y tutores en la escuela del siglo XXI. *Revista aula de innovación educativa*, 160, 43-45.
- Acosta, A. (2010). *Atención y educación de la primera infancia en América Latina. Informe Regional*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. (2007). BOE N° 312 de fecha 29 de diciembre de 2007. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2012/12/28/pdfs/BOE-A-2012-15651.pdf>
- Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. (2009). BOE N° 55 de fecha 5 de marzo de 2009. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2009/03/05>
- Aiken, L. (2003). *Test psicológicos y evaluación*. México: Pearson.
- Alba, A. (2004). *La formación docente: evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Santa Fe, Argentina: UNL. Recuperado de <http://books.google.com/books?isbn=9587013565>
- Albandoz, J., & Lagares-Barreiro, P. (2001). *Población y muestra. Técnicas de muestreo*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla. Recuperado de [http://optimierung.mathematik.unikl.de/mamaesch/veroeffentlichungen/ver\\_texte/sampling\\_es.pdf](http://optimierung.mathematik.unikl.de/mamaesch/veroeffentlichungen/ver_texte/sampling_es.pdf)
- Albornoz, F., & García, E. (2014). Perspectivas para la ciencia y tecnología en Iberoamérica. En RICYT (Ed.), *El estado de la ciencia. Principales Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericanos / Interamericanos* (pp. 29-39). Buenos Aires, Argentina: RICYT.
- Alonso-Santamaría, M. (2003). Análisis sobre la organización espacial y temporal en la escuela infantil. *Anuario de Pedagogía*, 5, 11-27.
- Alonso, J. (2002). *Metodología*. México: Limusa.
- Alonso, L., Salmerón, H., & Azcury, A. (2008). La competencia cognoscitiva como configuración psicológica de la personalidad. Algunas distinciones conceptuales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(09), 1109-1137. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14003905.pdf>

- Alliaud, A. (Coord.) (2014). *Los Sistemas de Formación Docente en el MERCOSUR: Planes de estudio y propuestas de formación continua*. Buenos Aires, Argentina: Teseo.
- ANECA. (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio*. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Angulo, J. F. (2008). *La voluntad de distracción: las competencias en la universidad*. Puerto Real, Cádiz, España: USC. Recuperado de <http://firgoa.usc.es/drupal/files/universidad.pdf>
- Arias-Careaga, S., & Molina-Bayón, E. (2008). *Universidad y cooperación al desarrollo: la experiencia de las universidades de la ciudad de Madrid*. Madrid: Catarata.
- Arocena, R., & Sutz, J. (2000). *La universidad latinoamericana del futuro. Tendencias – escenarios – alternativas*. México: UDUAL.
- Arruabarrena, I., & de Paúl, J. (2012). Early Intervention Programs for Children and Families: Theoretical and Empirical Bases Supporting their Social and Economic Efficiency. *Psychosocial Intervention*, 21, 117-127. doi: 10.5093/in2012a18
- Asamblea Legislativa de El Salvador. (1983). *Constitución de la República*. El Salvador: Diario Oficial de El Salvador.
- Asamblea Legislativa de El Salvador. (2004). *Ley de Educación Superior. Incluye reformas a julio de 2008*. El Salvador: Diario Oficial de El Salvador.
- Asamblea Legislativa de El Salvador. (2005). *Decreto Legislativo N° 895*. El Salvador: Diario Oficial de El Salvador.
- Audriz, A. (2002). Didáctica de las Ciencias. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(3), 130-140.
- Antúnez, N. (2010). Responsabilidad social y ética universitaria: elementos interrelacionados de la Universidad Católica Cecilio Acosta. *Artes y Humanidades*, 11(1), 183-199.
- Aunión, J.A. (2008). *La Universidad pública española envejece a pasos de gigante*. Recuperado de [http://elpais.com/diario/2008/08/16/sociedad/1218837602\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2008/08/16/sociedad/1218837602_850215.html)
- Ávalos, B. (2009). Los conocimientos y competencias que subyacen a la tarea docente. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13(1), 44-59.

- Badía, A., Mauri, T., & Monereo, C. (2014). *La práctica psicopedagógica en educación formal*. Barcelona: UOC.
- Badía, M. (2001). *Las percepciones de profesores y alumnos de ESO sobre la intervención en el comportamiento disruptivo: Un estudio comparativo de los IES y escuelas de enseñanza secundaria de la comarca de Bages*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperada de la base de datos DIALNET.
- Barbero, M.I., Vila, E., & Suárez, J.C. (2003). *Psicometría*. Madrid: UNED.
- Barón, G., Carbonel, A., & Soriano, A. (2014). *Enfoque crítico de las imágenes en la formación docente. Estrategias didácticas*. Buenos Aires: Dunken.
- Batistón, V., & Ferreyra, H. (2005). *Plan educativo institucional: diseño, ejecución, evaluación*. Buenos Aires: Noveduc.
- Bel-Bravo, M. (2011). *Mujer y cambio social en la edad moderna*. Madrid: Encuentro. Recuperado de <https://books.google.com/sv/books?isbn=8499206387>
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M.M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2007). *Tuning América Latina. Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. España: Universidad de Deusto.
- Benito, A., & Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el espacio europeo de educación superior*. Madrid, España: Narcea, S.A. Recuperado de <http://books.google.com/books?isbn=8427715013>
- Beresaluce-Díez, R. (2009). *Las escuelas municipales de Reggio Emilia como modelo de calidad en la etapa de educación infantil*. España: Club Universitario.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación. administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Colombia: Pearson ediciones.
- Binaburo, J., Iturbide, B., & Muñoz M. (2009). *Educación desde el conflicto: guía para la mediación escolar*. España: Ediciones CEAC.
- Birgin, A., Vassiliades, A., Mihal, I., Donini, A., & Pini, M. (2014). *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR*. Buenos Aires, Argentina: Teseo.
- Bitar, S. (2011). *Formación docente en Chile*. Santiago de Chile: PREAL. Recuperado de [www.ub.edu/obipd/docs/bitar\\_2011\\_formacion\\_docente\\_en\\_chile.pdf](http://www.ub.edu/obipd/docs/bitar_2011_formacion_docente_en_chile.pdf)

- Blanco, R. (Coord.) (2010). *Atención y Educación de la Primera Infancia Informe Regional América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Blas, F. (2009). La formación profesional basada en competencias. Avances en Supervisión Educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 10. Recuperado de [http://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=223&Itemid=49](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=223&Itemid=49)
- Bobadilla, M., Cárdenas A., Dobbs, E., & Soto, A. M. (2009). Los rodeos de la práctica: representaciones sobre el saber docente en el discurso de estudiantes de pedagogía. *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 239-252. doi: 10.4067/S0718-07052009000100014
- Bozu, Z., & Canto, P. (2015). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Formación e Innovación Educativa Universitaria*. 2(2). 87-97.
- Braslavsky, C. (1999). *Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores*. Chile: OEI-OREALC.
- Brunner, J. J., & Elacqua, G. (2015). *Factores que inciden en una educación efectiva*. Chile: UAI.
- Burgos, A., Moreno, J., & Vegas, D. (2013). *Instituciones educativas vivas*. Colombia: Fundación Universitaria Juan de Castellanos.
- Bustamante, N. (2012). *Locuciones latinas en materia jurídica*. USA: Palibrio.
- Caballero, K. (2009). *Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Cabello, R., Ruiz, D., & Fernández, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49.
- Cairney, T. H. (2002). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Ediciones Morata.
- Calva, J. L. (Coord.) (2007). *Educación, ciencia, tecnología y competitividad. Agenda para el desarrollo (Vol. 10)*. México: Porrúa.
- Cancela, C., Cea, N., Galindo, G., & Valilla, S. (2010). *Metodología de la investigación educativa: Investigación ex post facto*. Madrid, España: UCM.

- Canjura-Linares, C. M. (2015). *Informe de rendición de cuentas. Junio, 2014-Mayo-2015*. San Salvador, El Salvador: MINED.
- Cano, E. (2003). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cánovas, C. (2004). *Tejedoras de sí mismas: algo más sobre género, innovación y docencia*. México: UAA. Recuperado de <https://books.google.com.sv/books?isbn=9707280077>
- Cardona-Andújar, J. (2013). *Epistemología del saber docente*. Madrid: UNED
- Carlino, P. (2002). Alfabetización académica: Un cambio –necesario, algunas alternativas posibles. *Educere investigación, 20*.
- Carreón-Guillén, J., & Hernández-Valdés. J. (2013). *Psicología de la globalización neoliberal: análisis de la exclusión social, la brecha digital y el desarrollo sustentable*. México D.F.: Díaz de Santos.
- Carmona G. M. (2008). Hacia una formación docente reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, 13*, 125-14.
- Casalino, C. (2005). La gestión de la autonomía universitaria. En *Actas del Seminario del Observatorio de la Carta Magna*, celebrado en Bolonia, Italia el 15 de septiembre de 2003. Lima: Oficina de Coordinación de Gestión Universitaria, Alianza Estratégica-UNMSM. Recuperado de [www.unmsm.edu.pe/reforma/descargables/gestiondelaautonomia.pdf](http://www.unmsm.edu.pe/reforma/descargables/gestiondelaautonomia.pdf)
- Casani, F. (Dir.) (2015). *La educación superior como dinamizadora de la responsabilidad social empresarial: Un estudio comparado entre los futuros dirigentes empresariales en América Latina*. Madrid: Liber Factory.
- Casanova, M. (2006). *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Castañeda, S. (2006). *Evaluación del aprendizaje en el nivel universitario. Elaboración de exámenes y reactivos objetivos*. México: UNAM.
- CdA. (2007). *Manual de acreditación de instituciones de educación superior*. El Salvador: MINED.

- CEPAL. (2014). *Panorama Social da América Latina*. Santiago de Chile: Naciones Unidas. Recuperado de <http://www.cepal.org/es/publicaciones/37626-panorama-social-de-america-latina-2014>
- Chacón, M., & Suárez, M. (2006). La valoración del saber pedagógico desde la relación teoría práctica: una consideración necesaria en la formación de docentes en Venezuela. *Revista de ciències de l'educació*, 1, 301-312. Recuperado de <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/desembre06aniversari/article16.pdf>
- Civarolo, M. (2011). *Al rescate de la actividad infantil*. Argentina: Editorial Eduvim. Recuperado de <https://books.google.com.sv/books?isbn=9871727763>
- Cofré, H., Camacho, J., Galaz, A., Jiménez, J., Santibáñez, D., & Vergara, C. (2010). La educación científica en Chile: Debilidades de la enseñanza y futuros desafíos de la educación de profesores de ciencia. *Revista Estudios Pedagógicos*, XXXVI(2), 279-293. Recuperado de [www.scielo.cl/pdf/estped/v36n2/art16.pdf](http://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n2/art16.pdf)
- Comisión Europea, EACEA y Eurydice. (2013). *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- CONNA. (2013). *Política Nacional de Protección Integral de la Niñez y de la Adolescencia*. San Salvador, El Salvador: CONNA.
- Cousiño, F., & Foxley, A. (2011). *Políticas públicas para la infancia*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Covarrubias, P. (2009). Representaciones de académicos sobre la psicología como profesión. Estudio de un caso. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 1(1), 47-58. Recuperado de [www.redalyc.org/pdf/2822/282221718005.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/2822/282221718005.pdf)
- Cremades, R. (2008). *Conocimiento y preferencias sobre los estilos musicales en los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en la Ciudad Autónoma de Melilla*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, España.
- Cruz, M. (2008). *Capital social en las Américas: La participación en la solución de problemas comunitarios*. USA: Vanderbilt University
- Cuéllar-Marchelli, H. (2015). *El Salvador: El estado de las políticas públicas docentes*. San Salvador, El Salvador: Departamento de Estudios Sociales de FUSADES.

- Danielson, C. (2011). *Competencias docentes, apoyo y evaluación. Boletín N° 51*. Santiago: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Constructing 21st-Century Teacher Education*. Retrieved from [chalkboardproject.org/.../Constructing-21st-Century](http://chalkboardproject.org/.../Constructing-21st-Century)
- Delgado, R. (2008). *Probabilidad y estadística para ciencias e ingenierías*. Madrid: Delta publicaciones.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. París, Francia: UNESCO.
- Del Valle, M. (2015). *Experiencias en docencia superior*. Madrid: ACCI.
- Deulofeu, J., Márquez, C., & Santmartí, N. (2010). Formar profesores de secundaria: la experiencia de la Universidad Autónoma de Barcelona. *Cuadernos de Pedagogía*, 404, 80-84.
- Dias-Sobrinho, J. (2012). Universidad, conocimiento y construcción de un mundo nuevo. *InterCambios*, 1(1). Recuperado de <http://intercambios.cse.edu.uy/universidad-conocimiento-y-construccion-de-un-mundo-nuevo/>
- Díaz-Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*. 33(111), 7-36. Recuperado de [www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf](http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf)
- DIGESTYC. (2014). Encuesta de hogares y propósitos múltiples. El Salvador: DIGESTYC. Recuperado de [www.digestyc.gob.sv](http://www.digestyc.gob.sv) > Servicios
- Dirección Nacional de Educación Superior. (2012). *Reglamento especial para el funcionamiento de carreras y cursos que habilitan para el ejercicio de la docencia en El Salvador*. San Salvador: MINED.
- Dirección Nacional de Educación Superior. (2014). *Resultados de la información estadística de las instituciones de educación superior 2013*. El Salvador: MINED.
- Escalono, E. (2012). *Entre la discriminación y el mérito. Las profesoras en las universidades valencianas*. Valencia, España: Maite Simón.
- Eurydice. (2007). *La evaluación de la calidad de la formación del profesorado europeo*. Madrid, España: CIDE.

- Ferreras, A. (2007). *Estrategias de aprendizaje. Construcción de cuestionarios y validación de un cuestionario-escala*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia, España.
- Domínguez, M., Medina, A., & Cacheiro, M. (2010). *Investigación e innovación de la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. España: CERA.
- Estévez, J. (2007). *Sistema de indicadores para el diagnóstico de la educación superior en México*. México: ANUIES.
- Etxeberría, J., & Tejedor, F. (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación*. Madrid: Editorial La Muralla.
- FIECA. (2013). *El financiamiento de la educación en El Salvador*. El Salvador: FIECA.
- Fiske, E. (2000). *Foro mundial sobre mundial. Dakar, Senegal del 26 al 28 de abril de 2000. Informe final*. París, Francia: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>
- Flores, F.E. (2008). *Las competencias que los docentes de Educación Básica movilizan en su desempeño profesional docente*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- García, M., & Rojas, N. (2003). 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. *Revista investigación y postgrado*, 18(1), 11-21.
- García, L., García, M., & Ruiz, M. (2009). *Claves para la educación: actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid, España: Narcea.
- Garrido-Díaz, M. (2013). *Guía práctica para padres y docentes. Neurociencias y educación*. Chile: MAGO editorial.
- Gautier, E. (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en Formación Docente en América Latina y Europa*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.
- Gento, P., Rainer, T., & Hartmut, S. (2010). *Evaluación y estimación del rendimiento en el tratamiento educativo de la diversidad*. Madrid, España: UNED.

- Gimeno-Sacristán, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. España: Morata.
- Gimeno-Sacristán, J., Alonso, R., Perrenoud, P., & Linuesa, M. (2012). *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum*. Madrid: Morata.
- Goetschel, A. (2007). *Educación de las mujeres en las esferas públicas. Quito en la primera mitad del siglo XX*. Ecuador: Abya Yala. Recuperado de <https://books.google.com.sv/books?isbn=9942671366>
- Gómez, L. (2008) Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula. *Sinéctica*, 30. Recuperado de <http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=445>
- Gómez, M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Córdoba, Argentina: Brujas.
- Guitart, R. (2002). *Las actitudes en el centro escolar: Reflexiones y propuestas*. España: Graó.
- Gutiérrez, M.C., & Buitrago, O. (2009). *La formación docente en las prácticas educativas: Una propuesta basada en la investigación*. Colombia: Facultad de Educación, Universidad Tecnológica de Pereira.
- Gutiérrez, C., & Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16(1).
- Guzmán, J. L. (2013). *Políticas docentes para mejorar la educación en Centroamérica. Tendencias regionales*. Santiago de Chile: PREAL.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2012). *La educación infantil de cero a tres años*. España: Morata.
- Hanushek, E., & Wößmann, L. (2007). *Calidad de la educación y crecimiento económico*. Boletín N° 39. Washington, DC: PREAL.
- Heckman, J., & Carneiro, P. (2002). La política del capital humano. Recuperado de [http://athens.src.uchicago.edu/jenni/dvmaster/FILES/hcp\\_spanish.pdf](http://athens.src.uchicago.edu/jenni/dvmaster/FILES/hcp_spanish.pdf)
- Hernández-Arrollo, E. (2006). *Manual de estadística Handbook of Statistics*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.

- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México. D.F.: McGraw-Hill.
- Herrera, L. (2011). Normativa APA para la redacción de un informe de investigación. Ponencia presentada en el marco del *Proyecto AECID-PCI AP/036176/11*, en la Facultad de Ciencias y Humanidades de la Universidad de El Salvador, San Salvador, El Salvador.
- Herrera, L. (Coord.) (2014). *Retos y desafíos actuales de la Educación Superior desde la perspectiva del profesorado universitario*. Madrid: Síntesis.
- Herrera, L., Fernández, A. M., Caballero, K., & Trujillo, J. M. (2011). Competencias docentes del profesorado novel participante en un proyecto de mentorización. Implicaciones para el desarrollo profesional universitario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 1-29. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL2.pdf>
- Herrera, L., Jiménez, G., & Castro, A. (2011). Aprendizaje del alumnado universitario de primer y último curso de las titulaciones de Psicología y Magisterio. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 659-692. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?555>
- Herrera, L., & Lorenzo, O. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Educadores*. 12(3), 75-98. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/834/83412235005.pdf>
- Hirras, C., & Cortés, I. (2014). *Primer Seminario sobre Formación Práctica Docente: Vinculación entre el sistema universitario y el sistema escolar*. Chile: OEI.
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.
- Hurtado-León, I., & Toro-Garrido, J. (2007). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Caracas, Venezuela: CEC.
- ICESI. (2007). *Coeficiente de Gini*. Cali, Colombia: ICESI. Recuperado de [ww.icesi.edu.co/cienfi/images/stories/pdf/glosario/coeficiente-gini.pdf](http://www.icesi.edu.co/cienfi/images/stories/pdf/glosario/coeficiente-gini.pdf)

- IESALC. (2006). *Informe sobre la educación superior en América latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Venezuela: Editorial Metrópolis.
- Imbernón, F. (Coord.) (2002). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó.
- Ingersoll, R. (2011). *Estudio comparado sobre la formación y antecedentes académicos de los docentes en seis naciones*. Santiago de Chile. PREAL.
- InWEnt (2014). *Diagnóstico de los Presupuestos Educativos en América Latina*. Recuperado de [feliperivas.net/?page\\_id=196&task=download...Diagnostico](http://feliperivas.net/?page_id=196&task=download...).
- Jofré, G., & Gaurín, J. (2009). *Competencias profesionales de los docentes de enseñanza media en Chile. Un análisis desde las percepciones de los implicados*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Kim, E. (2006). *Políticas públicas orientadas a atraer y a seleccionar graduados competentes para la profesión docente: el caso de Corea del Sur*. Santiago de Chile: PREAL.
- Knigh, P. T. (2006). *El profesorado de educación superior: formación para la excelencia*. Madrid: Narcea. Recuperado de <http://books.google.com/books?isbn=8427714874>
- Lévy, J., & Varela, J. (2006) *Modelización con estructuras de covarianzas en Ciencias Sociales. Temas esenciales, avanzados y aportaciones especiales*. España: Netbiblo.
- Londoño-Orozco, G. (2011). Formación docente desde la recuperación del saber pedagógico del profesor universitario. En *III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. Aprendizaje reflexivo y formación permanente* (pp. 1,333-1342). Barcelona: Barcelona: UB. Recuperado de [http://www.ub.edu/congresice/actes/11\\_rev.pdf](http://www.ub.edu/congresice/actes/11_rev.pdf)
- López, S. (2003). *Construcción social de la profesionalidad docente: Estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- Losada, L. E., & De-Angulo, J.M. (2013). *El apego como elemento crítico para el desarrollo integral y los aprendizajes del infante. La inmersión en la ternura*. Cochabamba, Bolivia: Fundación una Briza de Esperanza, MAP Internacional.

- Losada, L. E., & De-Angulo, J.M. (2013). *Las 12 estrategias para el desarrollo integral en la infancia temprana*. Bolivia: Grupo Gráfico Industrial “A”.
- Lussier, R., & Achua, C. (2008). *Liderazgo: teoría, aplicación y desarrollo de habilidades*. México: Thomson.
- Martín del Pozo, R., & De Juanas Oliva, Á. (2009). La formación inicial en competencias valorada por los maestros en activo. *REIFOP*, 12(3), 59-69. Recuperado de <http://www.aufop.com>
- Martinell, A. (2010). *Cultura y desarrollo. Compromiso para la libertad y el bienestar*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Martínez, C., & Galán, A. (2014). *Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos*. Madrid: UNED.
- Martínez, E., Figueruelo, A., López, T., Barrios, O., Velayos, C., & Calvo, D. (2007). *La igualdad como compromiso. Estudios de género en homenaje a la profesora Ana Díaz Medina*. Salamanca, España: US. Recuperado de <https://books.google.com.sv/books?isbn=8478003568>
- Martínez-Rizo, F. (2000). *Nueve retos para la educación superior: Funciones, actores y estructuras*. México, D.F.: ANUIES. Recuperado de <http://books.google.com/books?isbn=9687798971>
- Méndez, C. (2012). *Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES*. Salamanca, España. US. Recuperado de <https://books.google.com.sv/books?isbn=8490120900>
- Mezzadra, F., Veleda, C., & Sánchez, B. (2014). *Apostar a la docencia. Desafíos y posibilidades para la política educativa argentina*. Buenos Aires, Argentina: CIPPET.
- Ministerio de Educación. (1997). *Acuerdo Ejecutivo N° 15-1642 de fecha 11 de junio de 1997*. San Salvador: Diario Oficial de El Salvador.
- Ministerio de Educación. (1997). *Normas y orientaciones curriculares para la formación inicial de maestros*. San Salvador: MINED.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Decreto 1278 de Junio 19 de 2002*. Colombia: MINEDN. Recuperado de [www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-86102\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-86102_archivo_pdf.pdf)

- Ministerio de Educación. (2007). *Normativa para legalizar el estatus labora de los docentes idóneos*. San Salvador, El Salvador: Dirección Nacional de Educación Superior.
- Ministerio de Educación. (2009). *Manual de Organización y Funciones 2009-2014*. San Salvador, El Salvador: Dirección Nacional de Educación Superior.
- Ministerio de Educación. (2009). *Informatec. Servicio nacional de información de la oferta y la demanda educativa y laboral relacionada con la educación media técnica y tecnológica. Producción y orientación para especialidades de bachillerato técnico vocacional*. El Salvador: MINED.
- Ministerio de Educación. (2013). *Planes y Programas de educación y desarrollo para la primera infancia*. San Salvador: MINED.
- Ministerio de Educación. (2014a). *Resultados de la información estadística de instituciones de educación superior 2013*. San Salvador: MINED.
- Ministerio de Educación. (2014b). *Educación de El Salvador en cifras 2009-2013*. San Salvador: MINED.
- Ministerio de Educación. (2014c). *Plan Nacional de Formación Docente en Servicio*. San Salvador: MINED.
- Ministerio de Educación. (2015). Acuerdo ejecutivo N° 15-0856, de fecha 2 de julio de 2015, publicado en el Diario Oficial N° 130, Tomo 408. San Salvador: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Hacienda. (2013). *Presupuesto General de la nación 2014*. San Salvador: MH. Recuperado de [www.mh.gob.sv/.../Ministro\\_de\\_Hacienda/.../Análisis\\_del\\_Presupuesto](http://www.mh.gob.sv/.../Ministro_de_Hacienda/.../Análisis_del_Presupuesto)
- Misas-Arango, G. (2004). *La educación superior en Colombia: análisis y estrategias para su desarrollo*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de [http:// books.google.com/books?isbn=9587013565](http://books.google.com/books?isbn=9587013565)
- Molina, X., Martínez, T., Ares, M., & Hoffmann, V. (2008). *La estructura y naturaleza del capital social en las aglomeraciones territoriales de las empresas. Una aplicación al sector cerámico español*. Bilbao: Fundación BBVA.

- Montes de Oca, R. (2007). *Alfabetización múltiple en nuevos ambientes de aprendizaje*. México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Mora, D. (2008). *Investigar y Transformar: Reflexiones sociocríticas para pensar en educación*. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración.
- Morales, P. (2006). *Medición de aptitudes en psicología y educación*. España: Universidad Pontificia de Comillas.
- Morales, P. (2011). *Guía para construir cuestionarios y escalas de actitudes*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar. Recuperado de <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Guiaparaconstruiescalasdeactitudes.pdf>.
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, B. (2012). *Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo*. Boletín N° 61. PREAL.
- Muñoz, R. (Coord.) (2012). *Nuevas lecturas de la era digital*. Madrid, España: Secretaría General Técnica, MEC.
- Murillo, F. J. (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá, Colombia: Convenio Andrés Bello.
- Navío, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337\\_11.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337_11.pdf)
- Niemi, H. (2013). La formación del profesorado en Finlandia: profesores para la autonomía y la equidad profesional. *REEC-UNED*, 22, 117-138. doi: 10.5944/reec.22.2013.9326.
- OCDE. (2007). *La comprensión del cerebro. El nacimiento de una ciencia del aprendizaje*. París, Francia: OCDE. Recuperado de <https://books.google.com.sv/books?isbn=9589897037>
- OCDE. (2010). *Política de educación y formación. Los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. París, Francia: OCDE. Recuperado de <https://books.google.com.sv/books?isbn=9264046275>

- OEI. (2004). *La formación docente en la República de Argentina*: Buenos Aires, Argentina: OEI. Recuperado de [www.oei.es/docentes/.../informe\\_formacion\\_docente\\_argentina\\_iesalc.pdf](http://www.oei.es/docentes/.../informe_formacion_docente_argentina_iesalc.pdf)...
- Olivo, A. (2014). *Medidas de dispersión o de variabilidad*. Canoabo, Venezuela: Universidad Experimental Simón Rodríguez-UNERS.
- Olmos, O. (2009). Algunas ideas para la reconceptualización de la pedagogía como fundamento de la formación docente. *Paradigma*, 30(1), 7-29. Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S10112512009000100002&script=sci\\_artext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S10112512009000100002&script=sci_artext)
- Ortiz, T. (2009). *Neurociencias y Educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortiz-Ocaña, A. (2009). *Pedagogía y docencia universitaria: Hacia una didáctica de la educación superior. Tomo I*. CEPEID.. Recuperado de <http://books.google.com/books?isbn=9588511011>
- Oviedo, G. L. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*. 18, 89-96.
- Palacios, J., & Castañeda, E. (2009). *La primera infancia (0-6 años) y su futuro*. España: OEI.
- Palomera, R., Fernández, P., & Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6(2), 437-454. Recuperado de [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanno/Art\\_15\\_276.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanno/Art_15_276.pdf)
- Palomera, R., Gil, P., & Brackett, M. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 34, 687-703.
- Parcerisa, A. (2007). *Didáctica en la educación social: Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona: Graó.
- Pardinas, F. (2005). *Metodología y Técnicas de la Investigación Social*. México: Editorial siglo XXI.

- Pascual, J. (2000). *Evaluar la lengua en el aula: análisis de las necesidades del profesorado*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP*, 14(1), 67-80
- Peralta-Monge, T, Gutiérrez, M., & Mora, A. (2012). *Perfil académico regional de docentes de educación preescolar o inicial*. San José, Costa Rica: CECC/SICA.
- Pérez, J. (2010). La competencia lectora en Educación Básica. El papel de la Inspección Educativa en su estimulación y desarrollo. En *I Congreso de Inspección en Andalucía: Competencias básicas y modelos de intervención en el aula*. Celebrado en Mijas Costa, 27, 28 y 29 de enero de 2010.
- Pérez, M. P. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educación*, 347, 343-367. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re347/re347\\_16.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re347/re347_16.pdf)
- Perrenoud, F. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, F. (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago: Noreste, J.C. Sáez Editor
- Perrenoud, F. (2007). *Pedagogía Diferenciada. De las intenciones a la acción*. Madrid: Editorial Popular.
- Perrenoud, F. (2008). *La evaluación de los alumnos: de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue
- Perrusquía, E., Carranza, L., Vásquez, M.T., & García, M. (2009). *Curso básico de formación continua para maestros en servicio: El enfoque por competencias en la Educación Básica*. México. D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Pérez, C., & Parrino, M. (2009). *Profesión académica y docencia en américa latina. Una perspectiva comparada entre los casos de Argentina, Brasil y México*. Argentina: UNTREF.
- Piscoya, L. (2005). *Perfil de la formación docente en el Perú*. Perú: ANR, Asamblea Nacional de Rectores.

- PREAL. (2004). *Maestros en América Latina: Nuevas perspectivas sobre su Formación y Desempeño*. Santiago de Chile: PREAL-BID.
- PREAL. (2008). *Las evaluaciones educativas que América Latina necesita*. Santiago de Chile: PREAL.
- Presidencia de la República. (2015). *Plan quinquenal de desarrollo 2014-2019 PQD*. San Salvador: CAPRES.
- Proyecto Atlántida. (2009). *Las competencias básicas en la práctica*. España: Proyecto Atlántida. Recuperado de [www.proyecto-atlantida.org](http://www.proyecto-atlantida.org)
- Quinto-Borghi, B. (2010). *Educación en el 0-3: La práctica reflexiva en los nidi d'infanzia*. España: Graó.
- Ramírez, M. (2013). *Competencias Docentes y Prácticas Educativas Abiertas en Educación a Distancia*. México: Lulu.
- Ramos, N., Enríquez, H., & Recondo, O. (2012). *Inteligencia emocional plena. Mindfulness y la gestión eficaz de las emociones*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Rangel, A. (2004). *Documento estratégico para la innovación en la educación superior*. México: ANUIES. Recuperado de <http://books.google.com/books?isbn=9707040696>
- Rauda-Beltrán, M. (2012). *La evaluación educativa: análisis desde sus prácticas*. México, D.F.: UNAM.
- Reimers, F. (Coord.) (2006). *Aprender más y mejor: políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México 2000-2006*. México: FEC, SEP, Escuela de Postgrado en Educación de la Universidad de Harvard, ILCE.
- REINSAL (2008). *Educación inicial integral, semilla de una cultura de paz. Informe del 3er encuentro nacional de educación inicial y preescolar*. El Salvador: REINSAL. Recuperado de [www.fundafam.org.sv/Documentos/encuentro3.pdf](http://www.fundafam.org.sv/Documentos/encuentro3.pdf)
- Reyes, R. (2011). *Entre el deber ser y el deseo: mujeres profesionales en busca de su autonomía*. Zaragoza, España: Prensas universitarias de Zaragoza. Recuperado de <https://books.google.com.sv/books?isbn=8415274602>

- Reymer, A. (2005). *Leo Comprendo, Escribo y aprendo*. Lima, Perú. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos39/causas-compresion-lectora/causas-compresion-lectora2.shtml#ixzz3nnTmlWAM>
- Riera, M., & Hoyuelos, A. (2015). *Complejidad y relaciones en educación infantil*. Madrid: Octaedro.
- Robalino, R., & Körner, A. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO
- Rosario-Muñoz, V. (Coord.) (2012). *La acreditación de la educación superior en Iberoamérica. La gestión de la calidad de los programas educativos, tensiones, desencuentros, conflictos y resultados. Volumen I*. México: DIIIE.
- Rubio-Gil, A., & Álvarez-Iraheta, A. (2010). *Formación de formadores después de Bolonia*. Madrid: DiazdeSantos.
- Robalino, M. (2005). *¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Rodríguez, E. (2001). *Teorías implícitas del profesorado y modelos de formación docente. Una aproximación desde la investigación en el marco de la reforma educativa en Uruguay*. Recuperado de [http://www.educarchile.cl/Userfiles/P0001/File/Teorías implícitas del Profesorado y Modelos de Formación Do.pdf](http://www.educarchile.cl/Userfiles/P0001/File/Teorias%20impl%C3%ADcitas%20del%20Profesorado%20y%20Modelos%20de%20Formaci%C3%B3n%20Do.pdf)
- Rodríguez, E., & Meneses, J. (2007). *Las concepciones y creencias de profesores de ciencias naturales sobre ciencia, su enseñanza y aprendizaje, mediadas por la formación inicial, la educación continuada y la experiencia profesional*. Tesis Doctoral. Universidad de Burgos, España.
- Rodríguez, J., Urquidi, L., & Mendoza, G. (2009). *Edad, producción académica y jubilación en la Universidad de Sonora: una primera exploración*. Sonora, México: US.
- Rojas, F., & Deulofeu, J. (2015). El formador de profesores de matemática: un análisis de las percepciones de sus prácticas instruccionales desde la tensión estudiante-formador. *Enseñanza de las Ciencias*, 33(1), 47-61. doi: 10.5565/rev/ensciencias.1322 ISSN

- Royo, J., & Allueva, A. (2011). *Prácticas y modelos innovadores para la mejora y calidad de la docencia*. Zaragoza, España: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Ruiz, R., Martínez, R., & Valladares, L. (2012). *Innovación en la educación superior: Hacia las sociedades del conocimiento*. México: UNAM. Recuperado de <http://books.google.com/sv/books?isbn=6071611369>
- Sacristán, J. G. (2007). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Said, E. (Ed.) (2013). *Habilidades cognitivas y socioemocionales: Un estudio en estudiantes de media vocacional y formación técnica en el Atlántico*. Barranquilla, Colombia: Editorial Universidad del Norte.
- Salkind, N. (1999). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall.
- Salmi, J. (2009). *El desafío de crear universidades de clase mundial*. Washington D.C.: Banco Mundial.
- Salomone, A. (2011). *Reflexiones sobre educación parvularia en El Salvador*. San Salvador, El Salvador: ULS Editores.
- Saravia, M. (2011). *Calidad del profesorado: un modelo de competencias académicas. Cuadernos de docencia universitaria 20*. Barcelona: Octaedro.
- Serrano, T. (2006). La formación del docente y los procesos de profesionalización para construir competencias para la enseñanza. Congreso Estatal de Investigación Educativa *Actualidad, Prospectivas y Retos*.
- Sierra, T., Bosch, M., & Gascón, J. (2012). La formación matemático-didáctica del maestro de Educación Infantil: el caso de “cómo enseñar a contar. *Educación*. 350. doi: 10.4438/1998-592X-RE-2011-357-059
- Solar, M. I. (2005). Bases conceptuales del nuevo modelo basado en competencias. En *1<sup>er</sup> Seminario “Hacia un nuevo modelo de interfase pregrado, postgrado en la Universidad de Concepción”*. Chile: UC.
- Solís, B. E. (2006). Acercamiento al análisis de contenido como técnica para estudiar la formación de usuarios. *Hemera*, 4(7), 32-63.
- Stassen-Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. España: Editorial médica panamericana.

- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.  
Recuperado de <https://books.google.com/books?isbn=8427714505>
- Tardos, A. (2014). *El adulto y el juego del niño*. España: Octaedro.
- Tejada, J. F. (2005). El trabajo por competencias en el practicum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 7(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-tejada.html/>
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual a los desafíos de política educativa*. Recuperado de [www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf)
- Tenbrink, T. (2006). *Evaluación: guía práctica para profesores*. Madrid, España: Narcea.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup. Recuperado de [www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/documents/Lectura5.pdf](http://www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/documents/Lectura5.pdf)
- Tobón, S. (2010). *Formación integral por competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá, Colombia: Ecoe.
- Tobón, S., Pimienta, J., & García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.
- Tomás-Sábado, J. (2010). *Fundamentos de Bioestadística y análisis de datos para enfermería*. Barcelona, España: Servei de publicació.
- Tornimbeni, S., Pérez, E., & Olaz, F. (2008). *Introducción a la psicometría*. Buenos Aires: Paidós.
- Trejo-Palencia, E. (2012). *Historia de la educación parvularia en El Salvador*. San Salvador: Pedagógica Publicaciones. Recuperado de [https://books.google.com/sv/.../Historia\\_de\\_la\\_educación\\_parvularia\\_en](https://books.google.com/sv/.../Historia_de_la_educación_parvularia_en)
- Treviño, E., Pedroza, H., Pérez, G., Ramírez, P., Ramos, G., & Treviño, G. (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. México, D.F.: INEE. Recuperado de [http://www.oei.es/docentes/articulos/practicas\\_docentes\\_\\_desarrollo\\_compreension\\_lectora\\_primaria\\_mexico.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/practicas_docentes__desarrollo_compreension_lectora_primaria_mexico.pdf)

- Tünnermann-Bernheim, C. (2003). *La universidad ante los retos del siglo XXI*. Mérida, México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- UNESCO. (2014). *Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2013/4*. París, Francia: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Educación para una ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. París, Francia: UNESCO.
- UNESCO/OREALC. (2002). *¿Qué educación secundaria para el siglo XXI?* Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- UNICEF. (2013). *Salud materno infantil en cifras*. Argentina: SAP-UNICEF.
- Ureta, F. J., & García, J. (2010). Características profesionales y humanas de los docentes exitosos. *Patria Grande. Revista Centroamericana de Educación*, 1(1). Recuperado de [www.ceducar.info/ojs](http://www.ceducar.info/ojs)
- Uribe, M. (2010). Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo: Una clave ineludible en la mejora escolar. Desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 303-322. Recuperado de [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1\\_e/art22.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art22.pdf)
- Valliant, D. (2004a). *Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores*. Santiago de Chile: PREAL.
- Valliant, D. (2004b). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Santiago de Chile: PREAL.
- Valliant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo. Formación inicial y continua de profesores*, 41(2), 207-222. Recuperado de [http://www.oei.es/pdfs/pensamiento\\_educativo41.pdf](http://www.oei.es/pdfs/pensamiento_educativo41.pdf)
- Valverde, J. (2015). La formación universitaria en Tecnología Educativa: enfoques, perspectivas e innovación. *RELATEC*, 14(1). Recuperado de [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5118302.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5118302.pdf)
- Vallejo, P. M. (2006). *Medición de actitudes en psicología y educación*. Madrid, España: Universidad Pontificia de Comillas.

- Vandenbussche, J., Aaghion, P., & Meghir, C. (2006). Growth, distance to frontier and composition of human capital. *Journal of Economic Growth*, 11, 97-127. doi: 10.1007/s10887-006.9002-y
- Vásquez, A. (2005). *Alfabetización en la universidad*. Córdoba, Argentina: UNRC. Recuperado de [www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo01.pdf](http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo01.pdf)
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil*. Madrid: Morata.
- Vélaz, C., & Vaillant, D. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. España: OEI.
- Venegas, M.E. (2006). *La Tercerización de la Formación Inicial Docente para la Educación Primaria en los Países de Centroamérica y República Dominicana*. San José, Costa Rica: CECC-AECI.
- Vera-Villaruel, P., & Oblitas, L.A., (2005). *Manual de escalas y cuestionarios iberoamericanos en psicología clínica y de salud*. Bogotá, Colombia: PSICOM Editores.
- Vezub, I. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Profesorado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(1). Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>
- Westera, W. (2001). Las competencias en educación: una confusión de lenguas. *Revista estudios del currículo*, 33(1), 75-88. Recuperado de [www.open.ou.nl/WIM/.../CompetencesWW.pdf](http://www.open.ou.nl/WIM/.../CompetencesWW.pdf)
- Yaelle Cacho, Y., Martínez, A., & Porras, P. (2010). *Guía Divulgativa I. La Cooperación internacional para el Desarrollo en la Universidad de Cantabria*. España: acoide-UC.
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias personales y profesionales en el Prácticum*. Santiago de Compostela: Universidad Santiago de Compostela. Recuperado de [redaberta.usc.es/uvi/public\\_html/images/pdf2001/zabalza.pdf](http://redaberta.usc.es/uvi/public_html/images/pdf2001/zabalza.pdf)

- Zabalza, M. A. (2004). Condiciones para el desarrollo del practicum. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 8(2). Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56780202>
- Zabalza, M. A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M., & Zabalza, M. (2010). *Planificación para la docencia en la universidad. Elaboración de las guías para las materias*. Madrid, España: Narcea.
- Zaslavsky, O. (2007). Mathematics-related task, teacher education, and teacher educator. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10(4-6), 433-440. doi: 10.1007/s10857-007-9060-x
- Zeichner, K., Fries, K., & Cochran-Smith, M. (2006). Estudio sobre la formación del profesorado en los Estados Unidos: descripción del informe del comité de la American Educational Research Association (AERA) sobre investigación y formación del profesorado. USA. *Educación*, 340, 87-116.
- Zoido, P. (2008). *El gasto público en educación en América Latina. ¿Da resultado?* París, Francia: Centro de Desarrollo de la OCDE. Recuperado de <http://www.oecd.org/dev/41562725.pdf>
- Zubiría, J. (2013). *¿Cómo diseñar un currículo por competencias? Fundamentos, lineamientos y estrategias*. Bogotá, Colombia: Magisterio. Recuperado de <https://books.google.com.sv/books?isbn=9582011122>
- Zapata, B., & Ceballos, L. (2010). *Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia*. Tesis Doctoral. Universidad de Manizales.



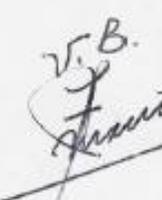
# ANEXOS



## ANEXO I. Solicitud de apoyo oficial (V°B°) para recolección de información



Ministerio de Educación



San Salvador, 27 de junio de 2014  
DHEES-JAO-001-2014

Ing. José Francisco Marroquín  
Director Nacional de Educación Superior  
Presente

Estimado Ingeniero Marroquín:

Como es de su conocimiento se está desarrollando en El Salvador el Programa de **Doctorado en Investigación e Innovación Educativa en la Educación Superior**, a través de convenio de cooperación académica entre la Universidad de El Salvador y la Universidad de Granada, España y en ese marco, me encuentro en el proceso de diseño de la tesis doctoral.

La investigación que realizo, aborda el tema **"Opinión del profesorado de Educación Superior responsable de la formación inicial de futuros docentes sobre las competencias que deben caracterizar en la actualidad a los nuevos profesionales de la docencia en El Salvador"**, con base en las siguientes dimensiones de estudio: 1- Qué competencias deben caracterizar a los nuevos profesionales de la docencia en El Salvador, para los niveles de Educación Parvularia, Básica y Media. 2- Qué opinan los profesores de educación superior responsables de la formación inicial docente, sobre la actual formación inicial de los docentes de Educación Parvularia, Básica y Media en El Salvador. 3- Cómo contribuyen los actuales procesos de formación inicial docente destinados a los niveles de Educación Parvularia, Básica y Media, en el desarrollo de las competencias que deberían caracterizar a los nuevos profesionales de la docencia.

Considerando que las bases técnicas para la investigación e innovación generadas por el proceso de formación doctoral constituyen herramientas valiosas para aportar conocimientos científicos que fortalezcan los procesos de formación docente impulsados por el Ministerio de Educación con el apoyo de las instituciones de educación superior, se vuelve necesario auxiliarse de profesionales de dichas instituciones, cuyo nivel académico y experiencia, les permite, con conocimiento de causa, aportar sus opiniones referente al tema en estudio, contribuyendo así, en forma técnica y científica a la mejora de la calidad de la formación de los profesionales de la educación en El Salvador.

En virtud de lo anterior, respetuosamente solicito su apoyo oficial, en el sentido de concederme su V°B° para comunicarme con las instituciones de educación superior formadoras de docentes y enviar el correspondiente instrumento de investigación, para que los docentes formadores integrantes de la muestra, brinden voluntariamente sus aportes al respecto.

Agradeciendo de antemano su apoyo, aprovecho para saludarlo.

Atte.  
Doctorando José Amílcar Osorio Romero  
Gerente de Desarrollo Académico  
Dirección Nacional de Educación Superior  
MINED



Cc.  
Dra. Lucía Herrera Torres. Directora de tesis. UGr - España.  
Dr. Oswaldo Lorenzo Quiles. UGr- España.  
Dra. Ángela Aurora. Directora de Postgrado - UES -San Salvador.

Opinión del profesorado de Educación Superior responsable de la formación inicial de futuros docentes sobre las competencias que deben caracterizar en la actualidad a los nuevos profesionales de la docencia en El Salvador

---

## **ANEXO II. Primera versión del cuestionario sometido a Juicio de Expertos**

San Salvador, 18 de junio de 2014

**Dr/a, Maestro/a** \_\_\_\_\_

**Presente**

**Estimado/a Dr/a, Maestro/a** \_\_\_\_\_

Hago de su conocimiento, que en El Salvador se está desarrollando el Programa de **Doctorado en Investigación e Innovación Educativa en la Educación Superior**, a través de convenio de cooperación académica entre la Universidad de El Salvador y la Universidad de Granada, España y en ese marco, me encuentro en el proceso de diseño de la tesis doctoral.

La investigación que realizo, aborda el tema “**Opinión del profesorado de Educación Superior responsable de la formación inicial de futuros docentes sobre las competencias que deben caracterizar en la actualidad a los nuevos profesionales de la docencia en El Salvador**”, con base en las siguientes dimensiones de estudio:

1. Qué competencias deben caracterizar a los nuevos profesionales de la docencia en El Salvador, para los niveles de Educación Parvularia, Básica y Media.
2. Qué opinan los profesores de educación superior responsables de la formación inicial docente, sobre la actual formación inicial de los docentes de Educación Parvularia, Básica y Media en El Salvador.
3. Cómo contribuyen los actuales procesos de formación inicial docente destinados a los niveles de Educación Parvularia, Básica y Media, en el desarrollo de las competencias que deberían caracterizar a los nuevos profesionales de la docencia.

Considerando que las bases técnicas para la investigación e innovación generadas por el proceso de formación doctoral constituyen una herramienta metodológica fuerte para aportar conocimientos científicos que fortalezcan los procesos de formación docente impulsados por el Ministerio de Educación con el apoyo de las instituciones de educación superior, se vuelve necesario auxiliarse de profesionales, cuyo nivel académico y experiencia, generan solidez metodológica y rigor científico a los instrumentos, mediante los cuales se recopilará la información pertinente al estudio, contribuyendo así a la mejora de la calidad de la formación de los profesionales de la educación en El Salvador.

En virtud de lo anterior, respetuosamente solicito su ayuda en el sentido de valorar la pertinencia del cuestionario adjunto; ayuda que consiste, no en contestar los ítems del cuestionario, sino en que marque su nivel de acuerdo con cada uno de ellos, **en lo que se refiere, exclusivamente, a la redacción y contenido.**

Debajo de cada ítem encontrará un espacio para que sugiera la redacción del ítem, para aquellos calificados con los números 1 y 2. Los ítems del cuestionario tienen como base, las competencias específicas para educadores, definidas por el Proyecto Tuning América Latina, 2007.

La escala de valoración presenta la significación siguiente:

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. De acuerdo
4. Totalmente de acuerdo

Su apoyo contribuirá a lograr el objetivo general planteado, que responde a “**Identificar y analizar la opinión que presentan los profesores de educación superior, responsables de la formación inicial docente, acerca de las competencias que deben caracterizar a los nuevos profesionales de la docencia**”, así como a dar el suficiente soporte técnico y científico al instrumento para desarrollar la investigación con base en la recopilación empírica de los datos que se utilizarán en la redacción del documento final de la investigación; por lo que agradezco de antemano su valioso apoyo profesional.

**Atte. Doctorando José Amílcar Osorio Romero**

**Gerente de Desarrollo Académico**

**PRIMER**

**Dirección Nacional de Educación Superior-MINED**

**EXPERTOS**

**INVESTIGACIÓN SOBRE “OPINIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR RESPONSABLE DE LA FORMACIÓN INICIAL DE FUTUROS DOCENTES SOBRE LAS COMPETENCIAS QUE DEBEN CARACTERIZAR EN LA ACTUALIDAD A LOS NUEVOS PROFESIONALES DE LA DOCENCIA EN EL SALVADOR”**

**Datos Generales:**

Sexo: (Marque con una x)

Hombre \_\_\_\_\_ Mujer \_\_\_\_\_

Edad: (Marque con una x)

Entre 20-25  26-30  31-35  36-40  41-45   
46-50  51-55  56-60  61 ó más

Años de servicio:

Grado académico máximo: Profesor/a  Licenciado/a  Maestro/a  Doctor/a

Institución y país donde lo obtuvo: \_\_\_\_\_

Año en que lo obtuvo: \_\_\_\_\_

Especialidad: \_\_\_\_\_

Niveles educativos en los que ha tenido experiencia en labores de enseñanza o de administración educativa:  
(marque con una x)

Parvularia  
Educación Básica  
Educación Media  
Educación Superior  
Otro sector

<input type="checkbox"/>

Especifique \_\_\_\_\_

Cargo que desempeña en la institución para la cual labora:

Profesor  Administrativo  Consultoría  Trabajo independiente

Tipo de institución para la cual labora: \_\_\_\_\_

## CUESTIONARIO

**INSTRUCCIONES:** En el presente cuestionario, favor valorar la redacción y el contenido de cada ítem, escogiendo una de las cuatro alternativas de respuesta presentadas en escala Likert, así:

1. Totalmente en **desacuerdo** con la redacción y el contenido del ítems
2. En **desacuerdo** con la redacción y el contenido del ítems
3. De **acuerdo** con la redacción y el contenido del ítems
4. Totalmente de **acuerdo** con la redacción y el contenido del ítems

El cuestionario se destinará a recopilar la “**Opinión del profesorado de Educación Superior responsable de la formación inicial de futuros docentes sobre las competencias que deben caracterizar en la actualidad a los nuevos profesionales de la docencia en El Salvador**”, consta de 45 ítems, distribuidos en tres bloques. Cada bloque corresponde a una de las tres dimensiones del estudio y está conformado por 15 ítems.

**Bloque 1: Los siguientes ítems reflejan propuestas de competencias correspondientes a la dimensión 1 del estudio, referida a “Competencias que deben caracterizar a los nuevos profesionales de la docencia en El Salvador, para los niveles de Educación Parvularia,**

---

**Básica y Media”.**

N° de ítem	Competencias	Alternativas de respuesta			
1	Demuestra dominio de la teoría curricular y de los saberes de su especialidad, al diseñar, ejecutar y evaluar acciones educativas, para facilitar en forma técnica y científica el proceso de aprendizaje de los estudiantes.	1	2	3	4

**Redacción del ítem 1, sugerida (en caso de considerarlo necesario):**

2	Utiliza la evaluación en su función propiamente pedagógica, como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes y de su propia formación, para impulsar las oportunidades de éxito en la vida.	1	2	3	4
---	--	---	---	---	---

**Redacción del ítem 2, sugerida (en caso de considerarlo necesario):**

3	Desarrolla las acciones educativas con sus estudiantes, utilizando los aportes de las diferentes disciplinas, para fortalecer la noción de sistema, con base en la interrelación e interdependencia entre diferentes disciplinas.	1	2	3	4
---	---	---	---	---	---

**Redacción del ítem 3, sugerida (en caso de considerarlo necesario):**

4	Desempeña la labor docente con sólida base científica y técnica, al aplicar estrategias didácticas, pedagógicas y metodológicas pertinentes, para elevar los niveles de comprensión y construcción de los aprendizajes de los estudiantes.	1	2	3	4
---	--	---	---	---	---

**Redacción del ítem 4, sugerida (en caso de considerarlo necesario):**

5	Realiza la inclusión de temas transversales en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, al enfocar diversas situaciones de la sociedad que merecen atención, para reflexionar sobre la importancia del proceso educativo en diversos contextos.	1	2	3	4
---	--	---	---	---	---

**Redacción del ítem 5, sugerida (en caso de considerarlo necesario):**

---

6	Diseña estrategias novedosas, desafiantes y motivadoras de aprendizaje, con base en los objetivos y competencias a desarrollar, así como en las experiencias, características y conocimientos previos de los estudiantes, para favorecer en éstos, la comprensión lectora, la capacidad para resolver problemas y tomar sus propias decisiones en beneficio de su formación educativa integral.	1	2	3	4
---	---	---	---	---	---

---

**Redacción del ítem 6, sugerida (en caso de considerarlo necesario):**

---

7	Debate con orden y amplitud, junto a los estudiantes, las características y elementos de la denominada sociedad del conocimiento, como agentes impulsores e imprescindibles en la sociedad actual, para afrontar con pensamiento lógico, crítico y creativo, los retos y desafíos de la misma.	1	2	3	4
---	--	---	---	---	---

---

**Redacción del ítem 7, sugerida (en caso de considerarlo necesario):**

---

8	Desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje considerando las diferencias individuales, aplicando diversas estrategias educativas, según las necesidades, intereses y problemas de los estudiantes para brindar un servicio educativo de calidad y adaptado a la diversidad.	1	2	3	4
---	--	---	---	---	---

---

**Redacción del ítem 8, sugerida (en caso de considerarlo necesario):**

---

9	Integra las tecnologías de la información y la comunicación durante el procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y en su práctica profesional en general, administrando en forma adecuada la información, para incrementar las oportunidades de acceso al conocimiento y nuevas posibilidades de desarrollo social.	1	2	3	4
---	--	---	---	---	---

---

**Redacción del ítem 9, sugerida (en caso de considerarlo necesario):**

---

10	Respeto el valor y la dignidad de toda persona y reconoce la	1	2	3	4
----	--	---	---	---	---

---

importancia de sus actitudes en la repercusión social de la educación, predicando con el ejemplo la exigencia y defensa de sus derechos, cumpliendo simultáneamente con sus deberes y compromisos, para contribuir a fortalecer, en la comunidad educativa, el cultivo de valores, la vida en democracia y la formación ciudadana.

---

**Redacción del ítem 10, sugerida (en caso de considerarlo necesario):**

---

11	Fomenta la investigación educativa y la resolución de problemas, en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, a través de experiencias dosificadas, para desarrollar actitudes de compromiso en la contribución para resolver problemas de forma responsable, técnica y científica acorde al nivel educativo del estudiante.	1	2	3	4
----	--	---	---	---	---

---

**Redacción del ítem 11, sugerida (en caso de considerarlo necesario):**

---

12	Analiza en forma crítica su práctica pedagógica, la sistematiza e investiga sobre ella, para innovarla y mejorar su desempeño profesional docente.	1	2	3	4
----	--	---	---	---	---

---

**Redacción del ítem 12, sugerida (en caso de considerarlo necesario):**

---

13	Enfrenta la diversidad de comportamientos de los estudiantes y demás actores de la comunidad educativa, poniendo en práctica sus atributos profesionales y socioemocionales, para ayudarles en forma pertinente.	1	2	3	4
----	--	---	---	---	---

---

**Redacción del ítem 13, sugerida (en caso de considerarlo necesario):**

---

14	Trabaja en equipo con todos los actores de la comunidad educativa, organizando redes de cooperación como estrategia de interacción social y educativa, para transformar el pensamiento y movilizar sinergias orientadas a mejorar los aprendizajes de los estudiantes y favorecer el desarrollo de la comunidad.	1	2	3	4
----	--	---	---	---	---

---

**Redacción del ítem 14, sugerida (en caso de considerarlo necesario):**

---

---

15	Asume y gestiona su desarrollo profesional y el aprendizaje a lo largo de la vida, de forma responsable, para manejar información actualizada sobre los planes y programas de estudio, su profesión y bases sociales de la educación, el sistema educacional y las políticas educativas vigentes que favorecen su desempeño profesional y personal.	1	2	3	4
----	---	---	---	---	---

---

**Redacción del ítem 15, sugerida (en caso de considerarlo necesario):**

---

**Bloque 2:** Los siguientes ítems se destinan a recopilar información correspondiente a la dimensión 2 del estudio, referida a lo que “Opinan los profesores de educación superior responsables de la formación inicial docente, sobre la actual formación inicial de los docentes de Educación Parvularia, Básica y Media en El Salvador”.

**Recuerde que:**

1. Totalmente en **desacuerdo** con la redacción y el contenido del ítems
2. En **desacuerdo** con la redacción y el contenido del ítems
3. De **acuerdo** con la redacción y el contenido del ítems
4. Totalmente de **acuerdo** con la redacción y el contenido del ítems

**Favor, recuerde que usted no está calificando o dando respuesta al ítem, sino que está expresando su valoración acerca de la redacción y el contenido de cada uno de ellos:**

---

16	La actual formación inicial docente genera en los futuros profesores el dominio de la teoría curricular y de los saberes de su especialidad, para que diseñen, ejecuten y evalúen acciones educativas en forma técnica y científica el proceso de aprendizaje de los estudiantes.	1	2	3	4
----	---	---	---	---	---

---

**Redacción del ítem 16, sugerida (en caso de considerarlo necesario):**

---

17	La actual formación inicial docente utiliza la evaluación, no exclusivamente para acreditar, sino en su función propiamente pedagógica, como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes y de su propia formación, para impulsar las	1	2	3	4
----	---	---	---	---	---

---

oportunidades de éxito en la vida.

**Redacción del ítem 17, sugerida (en caso de considerarlo necesario):**

18	La actual formación inicial docente desarrolla las acciones educativas, utilizando los aportes de las diferentes disciplinas, para fortalecer la noción de sistema, con base en la interrelación e interdependencia entre diferentes disciplinas.	1	2	3	4
----	---	---	---	---	---

**Redacción del ítem 18, sugerida (en caso de considerarlo necesario):**

19	La actual formación inicial docente se desarrolla con sólida base científica y técnica, al aplicar estrategias didácticas, pedagógicas y metodológicas pertinentes al desarrollo de los programas de estudio, para elevar los niveles de comprensión y construcción de los aprendizajes de los futuros profesores.	1	2	3	4
----	--	---	---	---	---

**Redacción del ítem 19, sugerida (en caso de considerarlo necesario):**

20	En los actuales procesos de formación inicial docente se incluyen temas transversales, enfocando diversas situaciones de la sociedad que merecen atención, para reflexionar sobre la importancia del proceso educativo en diversos contextos.	1	2	3	4
----	---	---	---	---	---

**Redacción del ítem 20, sugerida (en caso de considerarlo necesario):**

21	En los actuales procesos de formación inicial docente se diseñan estrategias novedosas, desafiantes y motivadoras de aprendizaje, con base en los programas de estudio, las experiencias, características y conocimientos previos de los estudiantes, para favorecer en éstos la comprensión lectora, la capacidad para resolver problemas y tomar sus propias decisiones en beneficio de su formación educativa integral.	1	2	3	4
----	--	---	---	---	---

**Redacción del ítem 21, sugerida (en caso de considerarlo necesario):**

22	En los actuales procesos de formación inicial docente se debaten con orden y amplitud, las características y elementos de la denominada sociedad del conocimiento, como agentes	1	2	3	4
----	---	---	---	---	---

impulsores e imprescindibles en la sociedad actual, para afrontar los retos y desafíos de la misma.

---

**Redacción del ítem 22, sugerida (en caso de considerarlo necesario):**

---

23	La actual formación inicial docente desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje considerando las diferencias individuales de los estudiantes, aplicando estrategias educativas que involucren a la totalidad de sus estudiantes para ofrecer una educación de calidad y adaptada a la diversidad.	1	2	3	4
----	--	---	---	---	---

---

**Redacción del ítem 23, sugerida (en caso de considerarlo necesario):**

---

24	La actual formación inicial docente integra las tecnologías de la información y la comunicación durante los procesos de enseñanza y aprendizaje y en la práctica de los futuros profesores, administrando en forma adecuada la información, para incrementar las oportunidades de acceso al conocimiento y nuevas posibilidades de desarrollo social.	1	2	3	4
----	---	---	---	---	---

---

**Redacción del ítem 24, sugerida (en caso de considerarlo necesario):**

---

25	En la actual formación inicial docente se fomenta el respeto al valor y la dignidad de todo ser humano y se reconoce la importancia del compromiso docente con la repercusión social de la educación, para contribuir a fortalecer el cultivo de valores, la vida en democracia y la formación ciudadana en la comunidad educativa.	1	2	3	4
----	---	---	---	---	---

---

**Redacción del ítem 25, sugerida (en caso de considerarlo necesario):**

---

26	La actual formación inicial de docentes fomenta la investigación educativa y la resolución de problemas, para desarrollar en los futuros profesores actitudes de compromiso en la contribución para resolver problemas de	1	2	3	4
----	---	---	---	---	---

---

forma responsable, técnica y científica.

---

**Redacción del ítem 26, sugerida (en caso de considerarlo necesario):**

---

27	En la actual formación inicial docente se analiza en forma crítica la práctica pedagógica, se sistematiza y se investiga sobre ella, como estrategias para innovarla y mejorar el desempeño profesional docente.	1	2	3	4
----	--	---	---	---	---

---

**Redacción del ítem 27, sugerida (en caso de considerarlo necesario):**

---

28	La actual formación inicial docente forma al futuro docente para que ponga en práctica, además de sus atributos profesionales, aspectos socioemocionales para enfrentar la diversidad de comportamientos de los estudiantes, y poder ayudar de forma pertinente a la transformación de la comunidad.	1	2	3	4
----	--	---	---	---	---

---

**Redacción del ítem 28, sugerida (en caso de considerarlo necesario):**

---

29	En la actual formación inicial docente se fortalece el trabajo en equipo, se organizan redes de cooperación como estrategia de interacción de la comunidad educativa, para transformar el pensamiento movilizar sinergias y acciones orientadas a mejorar los aprendizajes de los estudiantes.	1	2	3	4
----	--	---	---	---	---

---

**Redacción del ítem 29, sugerida (en caso de considerarlo necesario):**

---

30	En los actuales procesos de formación inicial docente se fomenta la idea sobre la importancia del desarrollo profesional y el aprendizaje a lo largo de la vida, para manejar información actualizada sobre los planes y programas de estudio, su profesión y bases sociales de la educación, el sistema educacional y las políticas educativas vigentes, como agentes favorecedores del desempeño profesional y personal.	1	2	3	4
----	--	---	---	---	---

---

**Redacción del ítem 30, sugerida (en caso de considerarlo necesario):**

---

**Bloque 3: Los siguientes ítems se destinan a recopilar información correspondiente a la dimensión 3 del estudio, referida a “Cómo contribuyen los actuales procesos de formación inicial docente destinados a los niveles de Educación Parvularia, Básica y Media, en el desarrollo de las competencias que deberían caracterizar a los nuevos profesionales de la docencia”.**

**Recuerde que:**

1. Totalmente en **desacuerdo** con la redacción y el contenido del ítems
2. En **desacuerdo** con la redacción y el contenido del ítems
3. De **acuerdo** con la redacción y el contenido del ítems
4. Totalmente de **acuerdo** con la redacción y el contenido del ítems

**Así mismo, recuerde que usted no está calificando o dando respuesta al ítem, sino que está expresando su valoración acerca de la redacción y el contenido de cada ítem:**

---

31	Los actuales procesos de formación inicial docente contribuyen a que los futuros profesores, tengan dominio de la teoría curricular y de los saberes de su especialidad, para que diseñen, ejecuten y evalúen acciones educativas en forma técnica y científica durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.	1	2	3	4
----	--	---	---	---	---

---

**Redacción del ítem 31, sugerida (en caso de considerarlo necesario):**

---

32	Los actuales procesos de formación inicial docente, contribuyen a que los futuros docentes utilicen la evaluación en su función propiamente pedagógica, como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes de profesorado, para impulsar las oportunidades de éxito de los mismos.	1	2	3	4
----	---	---	---	---	---

---

**Redacción del ítem 32, sugerida (en caso de considerarlo necesario):**

---

33	Los actuales procesos de formación inicial docentes, contribuyen a que las acciones educativas de los futuros profesores se desarrollen, utilizando los aportes de las diferentes disciplinas, para fortalecer la noción de sistema, con base en la interrelación e interdependencia entre	1	2	3	4
----	--	---	---	---	---

---

diferentes disciplinas.

---

**Redacción del ítem 33, sugerida (en caso de considerarlo necesario):**

---

	Los actuales procesos de formación inicial de docentes contribuyen a desarrollar en los futuros profesores, una sólida base científica y técnica, que les permita aplicar				
34	estrategias didácticas, pedagógicas y metodológicas pertinentes al desarrollo de los planes y programas de estudio, para elevar sus niveles de comprensión y construcción de aprendizajes.	1	2	3	4

---

**Redacción del ítem 33, sugerida (en caso de considerarlo necesario):**

---

	Los actuales procesos de formación inicial docente contribuyen a que haya inclusión de temáticas transversales,				
35	enfocando diversas situaciones de la sociedad que merecen atención, para reflexionar sobre la importancia del proceso educativo en diversos contextos.	1	2	3	4

---

**Redacción del ítem 35, sugerida (en caso de considerarlo necesario):**

---

	Los actuales procesos de formación inicial docente contribuyen a que los futuros profesores diseñen estrategias novedosas, desafiantes y motivadoras de aprendizaje, con base en los programas de estudio, las experiencias, características y conocimientos previos de los estudiantes,				
36	para favorecer en éstos, la comprensión lectora, la capacidad para resolver problemas en forma crítica, creativa e innovadora y tomar sus propias decisiones en beneficio de su formación educativa integral.	1	2	3	4

---

**Redacción del ítem 36, sugerida (en caso de considerarlo necesario):**

---

37	Los actuales procesos de formación inicial docente	1	2	3	4
----	--	---	---	---	---

---

contribuyen a que los futuros profesores desarrollen el proceso de enseñanza y aprendizaje considerando las diferencias individuales, aplicando estrategias educativas que involucren a la totalidad de sus estudiantes para ofrecer una educación de calidad y adaptada a la diversidad.

---

**Redacción del ítem 37, sugerida (en caso de considerarlo necesario):**

---

38	Los actuales procesos de formación inicial docente contribuyen a que se respete el valor y la dignidad de toda persona, a reconocer la importancia de las actitudes de los futuros profesores en la repercusión social de la educación, en la exigencia y defensa de sus derechos humanos, en el cumplimiento con los deberes y compromisos ciudadanos, para contribuir a fortalecer el cultivo de valores, la vida democrática y la formación ciudadana en la comunidad educativa.	1	2	3	4
----	---	---	---	---	---

---

**Redacción del ítem 38, sugerida (en caso de considerarlo necesario):**

---

39	Los actuales procesos de formación inicial docente contribuyen a integrar las tecnologías de la información y la comunicación durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, administrando en forma adecuada la información, para incrementar las oportunidades de acceso al conocimiento y nuevas posibilidades de desarrollo social.	1	2	3	4
----	--	---	---	---	---

---

**Redacción del ítem 39, sugerida (en caso de considerarlo necesario):**

---

40	Los actuales procesos de formación inicial docente contribuyen a que los futuros profesores diseñen y desarrollen proyectos educativos adaptando el currículo a la realidad sociocultural de los estudiantes, tomando en cuenta los lineamientos del Proyecto Educativo Institucional, para	1	2	3	4
----	---	---	---	---	---

---

dar respuesta a las necesidades, intereses y problemas más sentidos en la comunidad educativa.

---

**Redacción del ítem 40, sugerida (en caso de considerarlo necesario):**

---

41	Los actuales procesos de formación inicial docente contribuyen a que se fomente la investigación educativa y que sus resultados se apliquen en la resolución de problemas, para desarrollar en los futuros profesores, actitudes de compromiso en la transformación sistemática de las prácticas educativas.	1	2	3	4
----	--	---	---	---	---

---

**Redacción del ítem 41, sugerida (en caso de considerarlo necesario):**

---

42	Los actuales procesos de formación inicial docente contribuyen a que se analicen en forma crítica las prácticas pedagógicas, se sistematicen e investigue sobre ella, como estrategias para innovarla y mejorar el desempeño profesional docente.	1	2	3	4
----	---	---	---	---	---

---

**Redacción del ítem 42, sugerida (en caso de considerarlo necesario):**

---

43	Los actuales procesos de formación inicial docente contribuyen a que los futuros profesores desarrollen y pongan en práctica sus atributos académicos y socioemocionales, para favorecer el desarrollo de la comunidad y enfrentar de forma pertinente la diversidad de comportamientos de los diferentes actores.	1	2	3	4
----	--	---	---	---	---

---

**Redacción del ítem 43, sugerida (en caso de considerarlo necesario):**

---

44	Los actuales procesos de formación inicial docente contribuyen a fortalecer el trabajo en equipo entre profesores del centro educativo y otros actores involucrados en el aprendizaje de los estudiantes, organizando redes de	1	2	3	4
----	--	---	---	---	---

---

cooperación como estrategia de interacción de la comunidad educativa, para transformar el pensamiento, movilizar sinergias y acciones orientadas a mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

---

**Redacción del ítem 44, sugerida (en caso de considerarlo necesario):**

---

45	Los actuales procesos de formación inicial docente contribuyen a que se fomente el la idea sobre la importancia del desarrollo profesional y el aprendizaje a lo largo de la vida, para manejar información actualizada sobre planes y programas de estudio, la profesión docente y bases sociales de la educación, el sistema educacional y las políticas educativas vigentes, como agentes favorecedores de la identidad docente y el desempeño profesional y personal.	1	2	3	4
----	---	---	---	---	---

---

**Redacción del ítem 45, sugerida (en caso de considerarlo necesario):**

---

**Muchas gracias por su valioso apoyo**

Opinión del profesorado de Educación Superior responsable de la formación inicial de futuros docentes sobre las competencias que deben caracterizar en la actualidad a los nuevos profesionales de la docencia en El Salvador

---

### ANEXO III. Solicitud de apoyo a coordinadores generales de carreras de profesorado en IES formadores de docentes

MINED-DNES-GDA-FDO-127-2014  
San Salvador, 16 de septiembre de 2014

Maestra Alba Elizabeth Meza  
Coordinadora General de las Carreras de Profesorado  
Universidad de El Salvador, sede San Miguel  
Presente

Estimada Maestra Meza:

Como es de su conocimiento, en El Salvador se desarrolla, a partir de septiembre de 2008, el Programa de **Doctorado en Investigación e Innovación Educativa en la Educación Superior**, a través de convenio de cooperación académica entre la Universidad de El Salvador y la Universidad de Granada, España y en ese marco, me encuentro en el proceso de diseño de la tesis doctoral, aplicando el correspondiente instrumento.

Considerando que las bases técnicas para la investigación e innovación generadas por el proceso de formación doctoral constituyen una herramienta metodológica fuerte para aportar conocimientos científicos que fortalezcan los procesos de formación docente impulsados por el Ministerio de Educación con el apoyo de las instituciones de educación superior, se vuelve necesario auxiliarse de profesionales, cuyo nivel académico y experiencia, generan solidez metodológica y rigor científico a los instrumentos, mediante los cuales se recopilará la información pertinente al estudio, contribuyendo así a la mejora de la calidad de la formación de los profesionales de la educación en El Salvador.

En virtud de lo anterior, solicito su valioso apoyo en el sentido que algunos colegas formadores de docentes de esa casa de estudios me puedan ayudar, contestando el cuestionario que adjunto, con la finalidad de recopilar sus opiniones que constituyen el fundamento del presente estudio. **Favor contestar de acuerdo al siguiente detalle, para poder contrastar resultados generales con hipótesis:**

IES	Especialidad curricular	Cantidad de docentes formadores		
		Mujeres	Hombres	Total
UES Facultad Multidisciplinaria Oriental	Educ. Básica 1° y 2° Ciclos	2	2	4
	Matemática	2	5	7
	Biología	3	1	4
	Física	1	2	4
	Inglés	2	3	5
				24

Agradezco de antemano su comprensión y apoyo.

Atte. José Amílcar Osorio Romero  
CC. Vicerrectoría Académica Central



Opinión del profesorado de Educación Superior responsable de la formación inicial de futuros docentes sobre las competencias que deben caracterizar en la actualidad a los nuevos profesionales de la docencia en El Salvador

---

## **ANEXO IV. Cuestionario definitivo dirigido a los 206 docentes formadores de la muestra**

San Salvador, 16 de septiembre de 2014

**Estimado/a colega formador/a de docentes**

**Presente**

Hago de su conocimiento, que en El Salvador se desarrolla, a partir de septiembre de 2008, el Programa de **Doctorado en Investigación e Innovación Educativa en la Educación Superior**, a través de convenio de cooperación académica entre la Universidad de El Salvador y la Universidad de Granada, España y en ese marco, me encuentro en el proceso de diseño de la tesis doctoral, específicamente en la tercera fase del instrumento, correspondiente a su aplicación para recopilar los datos que sustenten el presente estudio.

La investigación que realizo, aborda el tema “**Opinión del profesorado de Educación Superior responsable de la formación inicial de futuros docentes sobre las competencias que deben caracterizar en la actualidad a los nuevos profesionales de la docencia en El Salvador**”, con base en las siguientes dimensiones de estudio: 1) Qué competencias deben caracterizar a los nuevos profesionales de la docencia en El Salvador, para los niveles de Educación Parvularia, Básica y Media; 2) Qué opinan los profesores de educación superior responsables de la formación inicial docente, sobre la actual formación inicial de los docentes de Educación Parvularia, Básica y Media en El Salvador; y 3) Cómo contribuyen los actuales procesos de formación inicial docente destinados a los niveles de Educación Parvularia, Básica y Media, en el desarrollo de las competencias que deberían caracterizar a los nuevos profesionales de la docencia.

Por lo anterior, respetuosamente solicito su valiosa ayuda académica en el sentido de dar respuesta al cuestionario que a continuación le presento, marcando en la escala de valoraciones, el número que corresponda a su grado de acuerdo con la aseveración descrita en cada ítem, enmarcado en la correspondiente dimensión de estudio. Los ítems del cuestionario tienen como base, las competencias específicas para educadores, definidas por el Proyecto Tuning América Latina, 2007.

La escala de valoración presenta la significación siguiente:

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo

4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

Su participación es estrictamente anónima y de carácter voluntario. Le ruego hacerlo con la mayor dedicación y reflexión crítica a su alcance. En la presente investigación, su aporte como miembro de la comunidad académica salvadoreña en el campo de la formación docente, tiene gran valor debido a su formación y experticia laboral y es de alta importancia para dotar de solidez técnica y científica la investigación educativa planteada; por lo que agradezco de antemano su valiosa cooperación.

Atte.

José Amílcar Osorio Romero  
Gerente de Desarrollo Académico  
Dirección Nacional de Educación Superior-MINED

**CUESTIONARIO PARA INVESTIGACIÓN**  
**“OPINIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR RESPONSABLE DE**  
**LA FORMACIÓN INICIAL DE FUTUROS DOCENTES SOBRE LAS COMPETENCIAS**  
**QUE DEBEN CARACTERIZAR EN LA ACTUALIDAD A LOS NUEVOS**  
**PROFESIONALES DE LA DOCENCIA EN EL SALVADOR”**

**Indicación:** Favor marque con una X según corresponda.

**Datos Generales:**

- Sexo: Hombre \_\_\_\_\_ Mujer \_\_\_\_\_
- Edad: \_\_\_\_\_ años
- Años de servicio formando docentes: \_\_\_\_\_
- Grados o Grado académico que posee:  
4.1. Profesor/a \_\_\_\_\_ Especialidad \_\_\_\_\_  
4.2. Licenciado/a u otro \_\_\_\_\_ Especialidad \_\_\_\_\_  
4.3. Maestro/a \_\_\_\_\_ Especialidad \_\_\_\_\_  
4.4. Doctor/a \_\_\_\_\_ Especialidad \_\_\_\_\_
- Tipo de institución para la cual labora: Pública \_\_\_\_\_ Privada \_\_\_\_\_
- Departamento del país donde está ubicada la institución de educación superior para la cual labora, ya sea hora clase, medio tiempo o tiempo completo: \_\_\_\_\_
- Especialidad curricular en la que se desempeña: (Asignaturas generales, Matemática, Lenguaje y Literatura, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Inglés, Educación Física, Educación Artística, Educación Especial, otras) \_\_\_\_\_
- Nivel educativo para el cual forma docentes: \_\_\_\_\_
- Cargo que desempeña en la institución para la cual labora: \_\_\_\_\_

**CUESTIONARIO**

INSTRUCCIONES: Favor indique su grado de acuerdo, respecto a la aseveración contenida en cada uno de los ítems del presente cuestionario.

Cada ítem presenta cinco alternativas de respuesta, así:

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

En la siguiente escala tipo Likert, encierre en un círculo el número correspondiente a la alternativa de respuesta por usted escogida.

---

**Bloque 1:** Los siguientes ítems corresponden a la dimensión 1 del estudio, referida a “Competencias que deben caracterizar a los nuevos profesionales de la docencia en El Salvador, para los niveles de Educación Parvularia, Básica y Media”.

---

N° ítem	Competencias	Alternativas de respuesta				
1	Demuestra dominio de su especialidad y del diseño curricular, al planificar, ejecutar y evaluar las acciones educativas que promuevan el aprendizaje y desarrollo integral del estudiantado.	1	2	3	4	5
2	Utiliza la evaluación en su función pedagógica, como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza y el aprendizaje del estudiantado.	1	2	3	4	5
3	Orienta las acciones educativas con el estudiantado, utilizando los aportes de las diferentes disciplinas, con base en la interrelación e interdependencia entre ellas.	1	2	3	4	5
4	Desempeña la labor docente con sólida base científica y técnica, al aplicar estrategias didácticas pertinentes, para lograr la construcción de los conocimientos del estudiantado.	1	2	3	4	5
5	Implementa la adecuación curricular, incluyendo temas transversales que favorecen el proceso de aprendizaje y comprometen al estudiantado a actuar en beneficio y protección del medio natural y social.	1	2	3	4	5

---

6	Diseña y aplica estrategias innovadoras y motivantes de aprendizaje, para desarrollar en el estudiantado competencias relacionadas con la comprensión lectora y la resolución de problemas.	1	2	3	4	5
7	Debate junto al estudiantado, las características y elementos de la denominada sociedad del conocimiento, como imprescindibles en la actualidad, para afrontar con pensamiento lógico, crítico y creativo, los retos y desafíos de la misma.	1	2	3	4	5
8	Desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje considerando las diferencias individuales, aplicando diversas estrategias educativas, según las necesidades, intereses y problemas del estudiantado para brindar un servicio educativo de calidad y adaptado a la diversidad.	1	2	3	4	5
9	Integra las tecnologías de la información y la comunicación en su práctica pedagógica, para incrementar las oportunidades de acceso al conocimiento y nuevas posibilidades de desarrollo del estudiantado.	1	2	3	4	5
10	Respeto el valor y la dignidad de toda persona y reconoce la importancia de sus actitudes en la repercusión social de la educación, predicando con el ejemplo, la exigencia y defensa de sus derechos, cumpliendo simultáneamente con sus deberes y compromisos, para contribuir a fortalecer, en la comunidad educativa, el cultivo de valores, la vida en democracia y la formación ciudadana.	1	2	3	4	5
11	Fomenta la investigación educativa y la resolución de problemas en el proceso de aprendizaje del estudiantado, por medio de experiencias que permitan a éstos, actuar de forma responsable, técnica y científica acorde con su nivel educativo.	1	2	3	4	5
12	Analiza en forma crítica su práctica pedagógica, la sistematiza e investiga sobre ella, para innovarla y mejorar su desempeño profesional docente.	1	2	3	4	5
13	Enfrenta la diversidad de comportamientos del estudiantado y demás actores de la comunidad educativa, poniendo en práctica sus atributos profesionales y socioemocionales, para	1	2	3	4	5

	ayudarles en forma pertinente.					
14	Trabaja en equipo con todos los actores de la comunidad educativa, organizando redes de cooperación como estrategia de interacción social y educativa, para transformar el pensamiento y movilizar sinergias orientadas a mejorar los aprendizajes del estudiantado y favorecer el desarrollo de la comunidad.	1	2	3	4	5
15	Asume y gestiona su desarrollo profesional para mantenerse actualizado sobre su especialidad curricular, su profesión y bases sociales de la educación, el sistema educativo y las políticas educativas vigentes que favorecen su desempeño profesional y personal.	1	2	3	4	5

**Bloque 2:** Los siguientes ítems se destinan a recopilar información correspondiente a la dimensión 2 del estudio, referida a lo que **“Opinan los profesores de educación superior responsables de la formación inicial docente, sobre la actual formación inicial de los docentes de Educación Parvularia, Básica y Media en El Salvador”**.

**Recuerde que:**

3. Totalmente en desacuerdo
4. En desacuerdo
5. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
6. De acuerdo
7. Totalmente de acuerdo

16	La actual formación inicial docente genera en los futuros profesores el dominio de la teoría curricular y de los saberes de su especialidad, para que, en forma técnica y científica diseñen, ejecuten y evalúen las acciones educativas del proceso de aprendizaje del estudiantado.	1	2	3	4	5
17	La actual formación inicial docente utiliza la evaluación en su función pedagógica, como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza y el aprendizaje del estudiantado y de su propia formación, para impulsar las oportunidades de éxito en la vida.	1	2	3	4	5
18	La actual formación inicial docente desarrolla las acciones	1	2	3	4	5

	educativas, utilizando los aportes de las diferentes disciplinas, con base en la interrelación e interdependencia entre ellas.					
19	La actual formación inicial docente se desarrolla con sólida base científica y técnica, al aplicar estrategias didácticas, pedagógicas y metodológicas pertinentes al desarrollo de los programas de estudio, para elevar los niveles de comprensión y construcción de los aprendizajes de los futuros docentes.	1	2	3	4	5
20	En los actuales procesos de formación inicial docente se incluyen temas transversales para reflexionar sobre diversas situaciones de la sociedad que merecen atención, así como adecuar y enriquecer el currículo.	1	2	3	4	5
21	En los actuales procesos de formación inicial docente se diseñan estrategias didácticas novedosas, desafiantes y motivadoras de aprendizaje, con base en los programas de estudio, las experiencias, características y conocimientos previos del estudiantado, para favorecer en éstos la comprensión lectora, la capacidad para resolver problemas y tomar sus propias decisiones en beneficio de su formación educativa integral.	1	2	3	4	5
22	En los actuales procesos de formación inicial docente se debaten con orden y amplitud, las características y elementos de la denominada sociedad del conocimiento, como agentes impulsores e imprescindibles en la sociedad actual, para afrontar los retos y desafíos de la misma.	1	2	3	4	5
23	La actual formación inicial docente desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje considerando las diferencias individuales del estudiantado, aplicando estrategias educativas que involucren a la totalidad de sus estudiantes para ofrecer una educación de calidad y adaptada a la diversidad.	1	2	3	4	5
24	La actual formación inicial docente integra las tecnologías de la información y la comunicación durante la enseñanza y aprendizaje y en la práctica de los futuros profesores, administrando en forma adecuada la información, para incrementar las oportunidades de acceso al conocimiento y nuevas posibilidades de desarrollo social y cultural.	1	2	3	4	5

25	En la actual formación inicial docente se fomenta el respeto al valor y la dignidad de todo ser humano y se reconoce la importancia del compromiso docente con la repercusión social de la educación, para contribuir a fortalecer el cultivo de valores, la vida en democracia y la formación ciudadana en la comunidad educativa.	1	2	3	4	5
26	La actual formación inicial de docentes fomenta la investigación educativa y la resolución de problemas, para desarrollar en los futuros docentes, actitudes de compromiso en la contribución para resolver problemas de forma responsable, técnica y científica.	1	2	3	4	5
27	En la actual formación inicial docente se analiza en forma crítica la práctica pedagógica, se sistematiza y se investiga sobre ella, como estrategias para innovarla y mejorar el desempeño profesional docente.	1	2	3	4	5
28	La actual formación inicial docente prepara al futuro docente para que ponga en práctica, además de sus atributos profesionales, aspectos socioemocionales para enfrentar la diversidad de comportamientos en la comunidad educativa, y poder ayudar de forma pertinente a la transformación de la comunidad.	1	2	3	4	5
29	En la actual formación inicial docente se fortalece el trabajo en equipo, se organizan redes de cooperación como estrategia de interacción de la comunidad educativa, para transformar el pensamiento movilizar sinergias y acciones orientadas a mejorar los aprendizajes del estudiantado.	1	2	3	4	5
30	En los actuales procesos de formación inicial docente se fomenta la idea sobre la importancia de distintos agentes que favorecen el desempeño profesional y personal, tales como el desarrollo profesional y el aprendizaje a lo largo de la vida, administrar información actualizada sobre los planes y programas de estudio, las bases sociales de la educación, el sistema educacional y las políticas educativas vigentes.	1	2	3	4	5

**Bloque 3:** Los siguientes ítems se destinan a recopilar información correspondiente a la dimensión 3 del estudio, referida a “**Cómo contribuyen los actuales procesos de formación inicial docente destinados a los niveles de Educación Parvularia, Básica y Media, en el desarrollo de las competencias que deberían caracterizar a los nuevos profesionales de la docencia**”.

**Recuerde que:**

5. Totalmente en desacuerdo
6. En desacuerdo
7. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
8. De acuerdo
9. Totalmente de acuerdo

31	Los actuales procesos de formación inicial docente contribuyen a que los futuros docentes, tengan dominio de la teoría curricular, la didáctica y de los saberes de su especialidad, para que diseñen, ejecuten y evalúen acciones educativas en forma técnica y científica durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.	1	2	3	4	5
32	Los actuales procesos de formación inicial docente, contribuyen a que los futuros docentes utilicen la evaluación en su función propiamente pedagógica, como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza y el aprendizaje del estudiantado de profesorado, para impulsar las oportunidades de éxito de los mismos.	1	2	3	4	5
33	Los actuales procesos de formación inicial docente, contribuyen a que el desarrollo del currículo se realice utilizando los aportes de las diferentes disciplinas, con base en la interrelación e interdependencia entre ellas.	1	2	3	4	5
34	Los actuales procesos de formación inicial de docentes contribuyen a desarrollar en los futuros docentes, una sólida base científica y técnica, que les permita aplicar estrategias pedagógicas, didácticas y metodológicas pertinentes al desarrollo de los planes y programas de estudio, para elevar sus niveles de comprensión y construcción de aprendizajes significativos.	1	2	3	4	5

35	Los actuales procesos de formación inicial docente contribuyen a que haya inclusión de temáticas transversales, enfocando diversas situaciones de la sociedad que merecen atención, para reflexionar sobre la importancia del proceso educativo en diversos contextos y a la adecuación de los contenidos programáticos.	1	2	3	4	5
36	Los actuales procesos de formación inicial docente contribuyen a que los futuros docentes diseñen estrategias didácticas novedosas, desafiantes y motivadoras de aprendizaje, con base en los programas de estudio, las experiencias, características y conocimientos previos de los estudiantes, para favorecer en éstos, la comprensión lectora, la capacidad para resolver problemas en forma crítica, creativa e innovadora y tomar sus propias decisiones en beneficio de su formación educativa integral.	1	2	3	4	5
37	Los actuales procesos de formación inicial docente contribuyen a que los futuros docentes desarrollen el proceso de enseñanza y aprendizaje considerando las diferencias individuales, aplicando estrategias educativas que involucren a la totalidad del estudiantado para ofrecer una educación de calidad y adaptada a la diversidad.	1	2	3	4	5
38	Los actuales procesos de formación inicial docente contribuyen a identificar la importancia de las actitudes de los futuros docentes en la repercusión social de la educación, la exigencia y defensa de los derechos humanos, el cumplimiento de los deberes y compromisos ciudadanos, para contribuir a fortalecer el cultivo de valores, la vida democrática y la formación ciudadana en la comunidad educativa.	1	2	3	4	5
39	Los actuales procesos de formación inicial docente contribuyen a integrar las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, preparando materiales educativos multimediales, motivando al estudiantado en la administración adecuada de la información, para incrementar las oportunidades de acceso al conocimiento y nuevas posibilidades de desarrollo educativo.	1	2	3	4	5

40	Los actuales procesos de formación inicial docente contribuyen a que los futuros docentes diseñen y desarrollen proyectos educativos adaptando el currículo a la realidad sociocultural del estudiantado, tomando en cuenta los lineamientos del Proyecto Educativo Institucional, para dar respuesta a las necesidades, intereses y problemas más sentidos en la comunidad educativa.	1	2	3	4	5
41	Los actuales procesos de formación inicial docente contribuyen a que se fomente la investigación educativa y que sus resultados se apliquen en la resolución de problemas, para desarrollar en los futuros docentes, actitudes de compromiso en la transformación del contexto educativo mediante sus prácticas pedagógicas.	1	2	3	4	5
42	Los actuales procesos de formación inicial docente contribuyen a que se analice en forma crítica las práctica pedagógica, se sistematice e investigue sobre ella, como estrategias para innovarla y mejorar el desempeño docente	1	2	3	4	5
43	Los actuales procesos de formación inicial docente contribuyen a que los futuros docentes desarrollen y pongan en práctica sus competencias académicas y cualidades socioemocionales para enfrentar de forma pertinente la diversidad de comportamientos en la comunidad educativa.	1	2	3	4	5
44	Los actuales procesos de formación inicial docente contribuyen a fortalecer el trabajo en equipo entre los docentes del centro educativo y otros actores involucrados en el aprendizaje del estudiantado, organizando redes de cooperación como estrategia de interacción de la comunidad educativa, para movilizar sinergias y acciones orientadas a mejorar los aprendizajes.	1	2	3	4	5
45	Los actuales procesos de formación inicial docente contribuyen a que se identifique la importancia del desarrollo profesional y el aprendizaje a lo largo de la vida, para permanecer actualizado en cuanto al contenido de planes y programas de estudio, la profesión docente y bases sociales de la educación, el sistema educacional y las políticas educativas	1	2	3	4	5

Opinión del profesorado de Educación Superior responsable de la formación inicial de futuros docentes sobre las competencias que deben caracterizar en la actualidad a los nuevos profesionales de la docencia en El Salvador

---

vigentes, como agentes favorecedores de la identidad docente  
que fortalecen el desempeño profesional y personal.

---

*MUCHAS GRACIAS POR SU VALIOSO APOYO*

## ANEXO V. Carreras de Educación Superior agrupadas en 10 áreas de formación y su correspondiente matrícula al año 2013

### MATRÍCULA ESTUDIANTIL SEGÚN CARRERA ESTÁNDAR, ÁREA DE FORMACIÓN Y TIPO DE INGRESO 2013

CUADRO No. 55

No.	CARRERA	NUEVO INGRESO			ANTIGUO INGRESO			EQUIVALENCIAS			TOTAL
		MASC.	FEM.	SUB TOTAL	MASC.	FEM.	SUB TOTAL	MASC.	FEM.	SUB TOTAL	
<b>I. ARTE Y ARQUITECTURA</b>											
1	ARQUITECTURA	294	234	528	1,777	1,349	3,126	34	25	59	3,713
2	LICENCIATURA EN ARTE Y DISEÑO	5	10	15	0	10	10	0	2	2	27
3	LICENCIATURA EN ARTES PLÁSTICAS	24	30	54	193	184	377	16	15	31	462
4	LICENCIATURA EN DISEÑO AMBIENTAL	8	30	38	51	167	218	0	2	2	258
5	LICENCIATURA EN DISEÑO ARTESANAL	1	5	6	11	55	66	0	0	0	72
6	LICENCIATURA EN DISEÑO GRÁFICO	160	129	289	746	734	1,480	15	17	32	1,801
7	LICENCIATURA EN DISEÑO INDUSTRIAL	9	11	20	62	86	148	0	0	0	168
8	TÉCNICO EN ARQUITECTURA	28	21	49	43	21	64	0	0	0	113
9	TÉCNICO EN ARTE Y DISEÑO	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1
10	TÉCNICO EN DISEÑO AMBIENTAL	1	3	4	0	0	0	0	3	3	7
11	TÉCNICO EN DISEÑO GRÁFICO	97	64	161	348	201	549	4	3	7	717
12	TÉCNICO EN PATRIMONIO	4	6	10	0	0	0	0	0	0	10
<b>SUB TOTAL</b>		<b>631</b>	<b>543</b>	<b>1,174</b>	<b>3,231</b>	<b>2,808</b>	<b>6,039</b>	<b>69</b>	<b>67</b>	<b>136</b>	<b>7,349</b>
<b>II. ECONOMÍA, ADMINISTRACIÓN Y COMERCIO</b>											
1	MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS	82	71	153	285	261	546	0	0	0	699
2	MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE NEGOCIOS	21	18	39	34	22	56	1	1	2	97
3	MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS HUMANOS	6	26	32	13	50	63	0	0	0	95
4	MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN FINANCIERA	75	56	131	168	121	289	1	0	1	421
5	MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN MILITAR	1	0	1	2	0	2	0	0	0	3
6	MAESTRÍA EN AUDITORÍA	0	0	0	3	2	5	0	0	0	5
7	MAESTRÍA EN COMERCIO INTERNACIONAL	5	6	11	11	15	26	0	0	0	37
8	MAESTRÍA EN GERENCIA DE PROYECTOS	5	9	14	8	20	28	0	0	0	42
9	MAESTRÍA EN GESTIÓN DE LA CALIDAD	10	8	18	12	17	29	0	0	0	47
10	MAESTRÍA EN GESTIÓN INDUSTRIAL	2	0	2	4	0	4	0	0	0	6
11	MAESTRÍA EN LOGÍSTICA	19	21	40	16	14	30	0	0	0	70
12	MAESTRÍA EN MERCADEO	15	20	35	10	17	27	0	0	0	62
13	MAESTRÍA EN PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN LOCAL	4	12	16	19	32	51	0	0	0	67
14	INGENIERÍA EN LOGÍSTICA	20	11	31	141	125	266	9	4	13	310
15	INGENIERÍA EN NEGOCIOS	57	22	79	123	61	184	0	0	0	263
16	LICENCIATURA EN ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS	977	1,114	2,091	5,414	7,320	12,734	89	102	191	15,016
17	LICENCIATURA EN ADMINISTRACIÓN MILITAR	106	10	116	275	24	299	0	0	0	415
18	LICENCIATURA EN BIBLIOTECONOMÍA	0	0	0	6	10	16	2	5	7	23
19	LICENCIATURA EN COMERCIO INTERNACIONAL	15	27	42	91	166	257	0	0	0	299
20	LICENCIATURA EN CONTADURÍA	533	556	1,089	3,536	4,034	7,570	50	68	118	8,777
21	LICENCIATURA EN ECONOMÍA	167	151	318	767	667	1,434	13	7	20	1,772

Opinión del profesorado de Educación Superior responsable de la formación inicial de futuros docentes sobre las competencias que deben caracterizar en la actualidad a los nuevos profesionales de la docencia en El Salvador

No.	CARRERA	NUEVO INGRESO			ANTIGUO INGRESO			EQUIVALENCIAS			TOTAL
		MASC.	FEM.	SUB TOTAL	MASC.	FEM.	SUB TOTAL	MASC.	FEM.	SUB TOTAL	
22	LICENCIATURA EN FINANZAS	8	10	18	47	49	96	1	0	1	115
23	LICENCIATURA EN MERCADEO	536	886	1,422	2,755	5,286	8,041	45	71	116	9,579
24	LICENCIATURA EN TURISMO	113	241	354	604	1,477	2,081	7	16	23	2,458
25	TÉCNICO EN ADMINISTRACIÓN	79	148	227	222	310	532	1	2	3	762
26	TÉCNICO EN CONTADURÍA	30	49	79	70	127	197	1	3	4	280
27	TÉCNICO EN LOGÍSTICA Y ADUANAS	29	54	83	48	56	104	35	24	59	246
28	TÉCNICO EN MERCADEO	123	176	299	338	549	887	10	16	26	1,212
29	TÉCNICO EN TURISMO	104	232	336	242	578	820	1	1	2	1,158
<b>SUB TOTAL</b>		<b>3,142</b>	<b>3,934</b>	<b>7,076</b>	<b>15,264</b>	<b>21,410</b>	<b>36,674</b>	<b>266</b>	<b>320</b>	<b>586</b>	<b>44,336</b>

### III. SALUD

1	ESPECIALIDAD EN CIRUGÍA GENERAL	12	1	13	31	15	46	0	0	0	59
2	ESPECIALIDAD EN GINECOLOGÍA Y OBSTETRICIA	1	1	2	4	14	18	0	0	0	20
3	ESPECIALIDAD EN MEDICINA FAMILIAR	0	1	1	4	11	15	0	0	0	16
4	ESPECIALIDAD EN MEDICINA INTERNA	5	9	14	33	33	66	0	0	0	80
5	ESPECIALIDAD EN PEDIATRÍA	1	2	3	21	16	37	0	0	0	40
6	ESPECIALIDAD EN PSIQUIATRÍA Y SALUD MENTAL	0	0	0	2	3	5	0	0	0	5
7	MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA	0	0	0	17	21	38	0	0	0	38
8	MAESTRÍA EN SALUD	5	13	18	27	70	97	0	0	0	115
9	DOCTORADO EN CIRUGÍA DENTAL	66	118	184	329	641	970	9	10	19	1,173
10	DOCTORADO EN MEDICINA	382	539	921	3,179	4,359	7,538	49	71	120	8,579
11	LICENCIATURA EN ANESTESIOLOGÍA	28	65	93	144	219	363	2	4	6	462
12	LICENCIATURA EN ECOTECNOLOGÍA	0	0	0	0	2	2	0	0	0	2
13	LICENCIATURA EN ENFERMERÍA	109	466	575	461	2,815	3,276	15	106	121	3,972
14	LICENCIATURA EN FISIOTERAPIA	22	80	102	103	534	637	1	6	7	746
15	LICENCIATURA EN LABORATORIO CLÍNICO	90	207	297	479	1,357	1,836	10	25	35	2,168
16	LICENCIATURA EN NUTRICIÓN	13	68	81	72	416	488	1	5	6	575
17	LICENCIATURA EN OPTOMETRÍA	21	33	54	23	30	53	0	0	0	107
18	LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA	316	682	998	1,370	3,445	4,815	25	66	91	5,904
19	LICENCIATURA EN RADIOLOGÍA	28	47	75	193	287	480	4	5	9	564
20	LICENCIATURA EN SALUD	5	17	22	6	142	148	0	0	0	170
21	LICENCIATURA EN SALUD AMBIENTAL	9	8	17	23	25	48	0	0	0	65
22	LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL	99	356	455	383	1,395	1,778	10	37	47	2,280
23	TÉCNICO EN ASISTENCIA DENTAL	2	7	9	8	18	26	0	0	0	35
24	TÉCNICO EN ENFERMERÍA	137	741	878	404	2,269	2,673	6	25	31	3,582
25	TÉCNICO EN LABORATORIO QUÍMICO	18	24	42	22	38	60	0	0	0	102
26	TÉCNICO EN MANEJO DE PLANTAS MEDICINALES	0	0	0	1	1	2	0	1	1	3
27	TÉCNICO EN PREPARACIÓN DE ALIMENTOS	117	122	239	172	211	383	0	0	0	622
28	TÉCNICO EN SALUD AMBIENTAL	1	5	6	8	21	29	0	0	0	35
29	TECNÓLOGO EN ENFERMERÍA	49	210	259	183	1,051	1,234	5	40	45	1,538
<b>SUB TOTAL</b>		<b>1,536</b>	<b>3,822</b>	<b>5,358</b>	<b>7,702</b>	<b>19,459</b>	<b>27,161</b>	<b>137</b>	<b>401</b>	<b>538</b>	<b>33,057</b>

Opinión del profesorado de Educación Superior responsable de la formación inicial de futuros docentes sobre las competencias que deben caracterizar en la actualidad a los nuevos profesionales de la docencia en El Salvador

IV. CIENCIAS	NUEVO INGRESO			ANTIGUO INGRESO			EQUIVALENCIAS			TOTAL
	MASC.	FEM.	SUB TOTAL	MASC.	FEM.	SUB TOTAL	MASC.	FEM.	SUB TOTAL	
1 MAESTRÍA EN ESTADÍSTICA	2	1	3	3	5	8	0	0	0	11
2 INGENIERÍA QUÍMICA	84	54	138	267	245	512	2	0	2	652
3 LICENCIATURA EN BIOLOGÍA	63	100	163	150	166	316	0	1	1	480
4 LICENCIATURA EN ESTADÍSTICA	30	42	72	61	45	106	0	0	0	178
5 LICENCIATURA EN FÍSICA	16	20	36	49	12	61	0	0	0	97
6 LICENCIATURA EN GEOFÍSICA	6	14	20	22	15	37	0	0	0	57
7 LICENCIATURA EN MATEMÁTICA	55	56	111	149	112	261	1	0	1	373
8 LICENCIATURA EN QUÍMICA	171	272	443	318	592	910	1	7	8	1,361
<b>SUB TOTAL</b>	<b>427</b>	<b>559</b>	<b>986</b>	<b>1,019</b>	<b>1,192</b>	<b>2,211</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>3,209</b>

V. AGROPECUARIA Y MEDIO AMBIENTE	MASC.	FEM.	SUB TOTAL	MASC.	FEM.	SUB TOTAL	MASC.	FEM.	SUB TOTAL	TOTAL
1 MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS ENERGÉTICOS	3	1	4	11	2	13	0	0	0	17
2 MAESTRÍA EN MEDIO AMBIENTE Y RECURSOS NATURALES	38	16	54	32	21	53	0	0	0	107
3 MAESTRÍA EN RECURSOS HIDROGEOLÓGICOS	0	0	0	6	6	12	0	0	0	12
4 INGENIERÍA AGROECOLÓGICA	21	8	29	69	24	93	1	0	1	123
5 INGENIERÍA AGROINDUSTRIAL	41	21	62	161	74	235	2	1	3	300
6 INGENIERÍA AGRONÓMICA	192	130	322	699	185	884	93	19	112	1,318
7 INGENIERÍA EN AGRONEGOCIOS	11	5	16	43	22	65	3	0	3	84
8 LICENCIATURA EN AGRONEGOCIOS	0	0	0	15	3	18	0	0	0	18
9 LICENCIATURA EN VETERINARIA	43	63	106	305	323	628	3	4	7	741
10 TÉCNICO EN ACUICULTURA	2	4	6	31	10	41	3	0	3	50
11 TÉCNICO EN AGRONOMÍA	46	11	57	229	46	275	0	0	0	332
<b>SUB TOTAL</b>	<b>397</b>	<b>259</b>	<b>656</b>	<b>1,601</b>	<b>716</b>	<b>2,317</b>	<b>105</b>	<b>24</b>	<b>129</b>	<b>3,102</b>

VI. DERECHO	MASC.	FEM.	SUB TOTAL	MASC.	FEM.	SUB TOTAL	MASC.	FEM.	SUB TOTAL	TOTAL
1 DOCTORADO EN DERECHO PRIVADO	0	1	1	31	14	45	0	0	0	46
2 MAESTRÍA EN CIENCIAS JURÍDICAS	23	27	50	7	2	9	0	0	0	59
3 MAESTRÍA EN DERECHO DE FAMILIA	5	15	20	36	60	96	0	0	0	116
4 MAESTRÍA EN DERECHO EMPRESARIAL	3	4	7	17	16	33	0	0	0	40
5 MAESTRÍA EN DERECHO PENAL	12	7	19	16	12	28	0	0	0	47
6 MAESTRÍA EN DERECHOS HUMANOS	3	5	8	16	17	33	0	0	0	41
7 MAESTRÍA EN DIPLOMACIA Y RELACIONES INTERNACIONALES	5	7	12	4	6	10	0	0	0	22
8 MAESTRÍA EN POLÍTICAS PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA	0	3	3	6	9	15	0	0	0	18
9 LICENCIATURA EN CIENCIAS JURÍDICAS	752	875	1,627	5,349	6,113	11,462	70	59	129	13,218
10 LICENCIATURA EN RELACIONES INTERNACIONALES	128	290	418	630	1,362	1,992	2	5	7	2,417
<b>SUB TOTAL</b>	<b>931</b>	<b>1,234</b>	<b>2,165</b>	<b>6,112</b>	<b>7,611</b>	<b>13,723</b>	<b>72</b>	<b>64</b>	<b>136</b>	<b>16,024</b>

VII. HUMANIDADES	MASC.	FEM.	SUB TOTAL	MASC.	FEM.	SUB TOTAL	MASC.	FEM.	SUB TOTAL	TOTAL
1 DOCTORADO EN FILOSOFÍA	1	0	1	9	2	11	0	0	0	12
2 DOCTORADO EN TEOLOGÍA	4	1	5	9	1	10	0	0	0	15
3 MAESTRÍA EN FILOSOFÍA	0	0	0	1	4	5	0	0	0	5

Opinión del profesorado de Educación Superior responsable de la formación inicial de futuros docentes sobre las competencias que deben caracterizar en la actualidad a los nuevos profesionales de la docencia en El Salvador

No.	CARRERA	NUEVO INGRESO			ANTIGUO INGRESO			EQUIVALENCIAS			TOTAL
		MASC.	FEM.	SUB TOTAL	MASC.	FEM.	SUB TOTAL	MASC.	FEM.	SUB TOTAL	
4	MAESTRÍA EN IDIOMAS	1	1	2	3	5	8	0	0	0	10
5	MAESTRÍA EN TEOLOGÍA	1	1	2	12	7	19	0	0	0	21
6	LICENCIATURA EN ANTROPOLOGÍA	27	25	52	79	63	142	3	1	4	198
7	LICENCIATURA EN ARQUEOLOGÍA	2	3	5	14	13	27	1	0	1	33
8	LICENCIATURA EN BIBLIOTECOLOGÍA	0	1	1	1	5	6	0	0	0	7
9	LICENCIATURA EN FILOSOFÍA	140	273	413	56	28	84	3	0	3	500
10	LICENCIATURA EN HISTORIA	25	48	73	50	43	93	1	0	1	167
11	LICENCIATURA EN IDIOMA INGLÉS	363	501	864	1,886	2,703	4,589	49	69	118	5,571
12	LICENCIATURA EN IDIOMAS	60	144	204	460	995	1,455	47	60	107	1,766
13	LICENCIATURA EN LENGUAJE Y LITERATURA	11	41	52	37	52	89	0	0	0	141
14	LICENCIATURA EN LETRAS	52	106	158	93	189	282	5	10	15	455
15	LICENCIATURA EN TEOLOGÍA	63	6	69	363	56	419	27	4	31	519
16	TÉCNICO EN ARTES LIBERALES	12	9	21	22	17	39	0	0	0	60
17	TÉCNICO EN BIBLIOTECOLOGÍA	11	31	42	17	30	47	1	2	3	92
18	TÉCNICO EN IDIOMA INGLÉS	58	74	132	138	147	285	0	0	0	417
<b>SUB TOTAL</b>		<b>831</b>	<b>1,265</b>	<b>2,096</b>	<b>3,256</b>	<b>4,360</b>	<b>7,616</b>	<b>137</b>	<b>146</b>	<b>283</b>	<b>9,989</b>

#### VIII. TECNOLOGÍA

1	MAESTRÍA EN INGENIERÍA DE ESTRUCTURAS	0	0	0	15	3	18	0	0	0	18
2	MAESTRÍA EN INGENIERÍA WEB	0	0	0	16	8	24	0	0	0	24
3	MAESTRÍA EN MICROBIOLOGÍA	0	2	2	7	12	19	0	0	0	21
4	MAESTRÍA EN SISTEMAS	30	6	36	37	4	41	0	0	0	77
5	INGENIERÍA BIOMÉDICA	21	10	31	92	43	135	0	1	1	167
6	INGENIERÍA CIVIL	403	125	528	1,805	531	2,336	50	16	66	2,930
7	INGENIERÍA ELÉCTRICA	271	12	283	1,349	77	1,426	52	3	55	1,764
8	INGENIERÍA ELECTRÓNICA	47	5	52	201	17	218	5	0	5	275
9	INGENIERÍA EN ALIMENTOS	53	48	101	139	186	325	7	8	15	441
10	INGENIERÍA EN AUTOMATIZACIÓN	2	1	3	57	4	61	2	0	2	66
11	INGENIERÍA EN COMPUTACIÓN	178	58	236	1,537	378	1,915	48	6	54	2,205
12	INGENIERÍA EN ORDENAMIENTO TERRITORIAL	1	2	3	6	7	13	0	0	0	16
13	INGENIERÍA EN SISTEMAS	783	153	936	4,482	1,284	5,766	122	34	156	6,858
14	INGENIERÍA EN TELECOMUNICACIONES	28	6	34	307	31	338	10	1	11	383
15	INGENIERÍA INDUSTRIAL	731	270	1,001	3,732	1,542	5,274	115	30	145	6,420
16	INGENIERÍA MECÁNICA	204	18	222	655	40	695	7	0	7	924
17	INGENIERÍA MECATRÓNICA	65	3	68	358	21	379	1	0	1	448
18	LICENCIATURA EN COMPUTACIÓN	271	104	375	1,847	875	2,722	49	17	66	3,163
19	LICENCIATURA EN ORTESIS Y PRÓTESIS	0	0	0	3	0	3	0	0	0	3
20	LICENCIATURA EN SISTEMAS	20	8	28	322	155	477	3	1	4	509
21	TÉCNICO AUTOMOTRÍZ	334	3	337	437	4	441	0	0	0	778
22	TÉCNICO EN BIOMÉDICA	4	4	8	52	7	59	0	0	0	67
23	TÉCNICO EN COMPUTACIÓN	423	137	560	1,177	368	1,545	10	3	13	2,118

Opinión del profesorado de Educación Superior responsable de la formación inicial de futuros docentes sobre las competencias que deben caracterizar en la actualidad a los nuevos profesionales de la docencia en El Salvador

No.	CARRERA	NUEVO INGRESO			ANTIGUO INGRESO			EQUIVALENCIAS			TOTAL
		MASC.	FEM.	SUB TOTAL	MASC.	FEM.	SUB TOTAL	MASC.	FEM.	SUB TOTAL	
24	TÉCNICO EN ELÉCTRICA	273	10	283	447	13	460	6	0	6	749
25	TÉCNICO EN ELECTRÓNICA	96	8	104	190	7	197	39	0	39	340
26	TÉCNICO EN INGENIERÍA CIVIL	120	31	151	226	61	287	6	0	6	444
27	TÉCNICO EN MANTENIMIENTO	70	5	75	174	11	185	0	0	0	260
28	TÉCNICO EN MECÁNICA	63	3	66	109	2	111	0	0	0	177
29	TÉCNICO EN MECATRÓNICA	21	1	22	27	2	29	0	0	0	51
30	TÉCNICO EN MULTIMEDIA	17	17	34	65	44	109	2	0	2	149
31	TÉCNICO EN ORTESIS Y PRÓTESIS	19	19	38	114	66	180	0	0	0	218
32	TÉCNICO EN PROCESAMIENTO DE ALIMENTOS	29	40	69	65	87	152	0	0	0	221
33	TÉCNICO EN PRODUCCIÓN	1	1	2	7	4	11	1	0	1	14
34	TÉCNICO EN SISTEMAS	582	256	838	965	399	1,364	6	1	7	2,209
35	TÉCNICO EN TELECOMUNICACIONES	26	5	31	56	7	63	1	0	1	95
36	TÉCNICO INDUSTRIAL	79	21	100	118	24	142	0	0	0	242
<b>SUB TOTAL</b>		<b>5,265</b>	<b>1,392</b>	<b>6,657</b>	<b>21,196</b>	<b>6,324</b>	<b>27,520</b>	<b>542</b>	<b>121</b>	<b>663</b>	<b>34,840</b>

#### IX. EDUCACIÓN

1	CURSO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA	265	376	641	439	561	1,000	0	1	1	1,642
2	MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN	0	8	8	13	25	38	0	0	0	46
3	MAESTRÍA EN ASESORÍA EDUCATIVA	5	16	21	8	26	34	0	0	0	55
4	MAESTRÍA EN DISEÑO CURRICULAR	0	0	0	1	13	14	0	0	0	14
5	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA	38	32	70	89	54	143	0	0	0	213
6	MAESTRÍA EN POLÍTICA EDUCATIVA	2	3	5	7	13	20	0	0	0	25
7	LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	348	1,001	1,349	1,833	5,605	7,438	62	227	289	9,076
8	LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES	143	53	196	457	126	583	26	5	31	810
9	PROFESORADO EN CIENCIAS NATURALES	20	32	52	88	154	242	0	0	0	294
10	PROFESORADO EN CIENCIAS SOCIALES	2	3	5	23	33	56	0	0	0	61
11	PROFESORADO EN EDUCACIÓN BÁSICA PARA 1o y 2o CICLO	18	108	126	223	942	1,165	0	3	3	1,294
12	PROFESORADO EN EDUCACIÓN ESPECIAL	0	0	0	0	7	7	0	0	0	7
13	PROFESORADO EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES	17	5	22	165	36	201	0	0	0	223
14	AERONÁUTICO	0	0	0	4	0	4	0	0	0	4
15	PROFESORADO EN FÍSICA Y MATEMÁTICA	55	86	141	353	369	722	0	1	1	864
16	PROFESORADO EN INGLÉS	27	37	64	106	121	227	1	0	1	292
17	PROFESORADO EN LENGUAJE Y LITERATURA	1	4	5	44	101	145	0	0	0	150
18	PROFESORADO EN PARVULARIA	1	64	65	4	348	352	0	0	0	417
19	PROFESORADO EN TEOLOGÍA	19	5	24	82	30	112	3	1	4	140
20	PROFESORADO TÉCNICO	6	9	15	33	28	61	0	0	0	76
<b>SUB TOTAL</b>		<b>967</b>	<b>1,842</b>	<b>2,809</b>	<b>3,972</b>	<b>8,592</b>	<b>12,564</b>	<b>92</b>	<b>238</b>	<b>330</b>	<b>15,703</b>

#### X. CIENCIAS SOCIALES

1	MAESTRÍA EN CIENCIAS POLÍTICAS	3	2	5	19	14	33	0	0	0	38
2	MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN	4	9	13	5	27	32	0	0	0	45

Opinión del profesorado de Educación Superior responsable de la formación inicial de futuros docentes sobre las competencias que deben caracterizar en la actualidad a los nuevos profesionales de la docencia en El Salvador

No.	CARRERA	NUEVO INGRESO			ANTIGUO INGRESO			EQUIVALENCIAS			TOTAL
		MASC.	FEM.	SUB TOTAL	MASC.	FEM.	SUB TOTAL	MASC.	FEM.	SUB TOTAL	
3	MAESTRIA EN MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN	2	2	4	50	46	96	0	0	0	100
4	LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN	215	361	576	1,297	2,045	3,342	14	18	32	3,950
5	LICENCIATURA EN CIENCIAS POLÍTICAS	2	0	2	7	3	10	0	0	0	12
6	LICENCIATURA EN COMUNICACIÓN SOCIAL	36	62	98	273	545	818	1	9	10	926
7	LICENCIATURA EN PERIODISMO	72	76	148	331	477	808	35	33	68	1,024
8	LICENCIATURA EN PÚBLICIDAD	0	5	5	7	20	27	1	0	1	33
9	LICENCIATURA EN RELACIONES PÚBLICAS	48	113	161	290	761	1,051	1	9	10	1,222
10	LICENCIATURA EN SOCIOLOGÍA	71	75	146	164	117	281	8	1	9	436
11	TÉCNICO EN DESARROLLO SOCIAL	9	15	24	15	9	24	1	1	2	50
12	TÉCNICO EN PERIODISMO	13	15	28	46	66	112	0	0	0	140
13	TÉCNICO EN PÚBLICIDAD	16	21	37	76	112	188	1	1	2	227
14	TÉCNICO EN RELACIONES PÚBLICAS	18	38	56	76	118	194	0	1	1	251
<b>SUB TOTAL</b>		<b>509</b>	<b>794</b>	<b>1,303</b>	<b>2,656</b>	<b>4,360</b>	<b>7,016</b>	<b>62</b>	<b>73</b>	<b>135</b>	<b>8,454</b>
<b>TOTAL GENERAL</b>		<b>14,636</b>	<b>15,644</b>	<b>30,280</b>	<b>66,003</b>	<b>76,832</b>	<b>142,835</b>	<b>1,486</b>	<b>1,462</b>	<b>2,948</b>	<b>176,063</b>

Fuente: Tomado de GEI-DNES-MINED (2014).

## **ANEXO VI. Reglamento especial para el funcionamiento de carreras y cursos que habilitan para el ejercicio de la docencia en El Salvador**





## **REGLAMENTO ESPECIAL PARA EL FUNCIONAMIENTO DE CARRERAS Y CURSOS QUE HABILITAN PARA EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA EN EL SALVADOR.**

**EL MINISTRO DE EDUCACIÓN AD-HONOREM,**

**CONSIDERANDO:**

- I. Que de conformidad con los Artículos 53, inciso primero, y 54 de la Constitución de la República de El Salvador, el derecho a la educación y a la cultura es inherente a la persona humana y que es obligación y finalidad primordial del Estado su conservación, fomento y difusión; en consecuencia, el Estado esta facultado para organizar el sistema educativo y crear las instituciones y servicios que sean necesarios;
- II. Que de conformidad al artículo 57 de la Constitución de la República, el Estado podrá tomar a su cargo, de manera exclusiva, la formación del magisterio; estableciendo en el artículo 60 que: "Para ejercer la docencia se requiere acreditar capacidad en la forma que la ley disponga";
- III. Que de conformidad al Artículo 61 de la Constitución de la República y el 27 de la Ley General de Educación, la Educación Superior se regirá por una Ley especial, la que regulará la creación y el funcionamiento de las instituciones de educación superior; asimismo, la Ley General de Educación en sus artículos 47, 86 y 87, faculta al Ministerio de Educación para regular el currículo nacional; coordinar la formación de docentes para los distintos niveles, modalidades y especialidades del Sistema Educativo Nacional; velar por las condiciones de las instituciones que imparten la formación docente y porque éstas mantengan programas de capacitación y actualización para los docentes;
- IV. Que en cumplimiento a lo dispuesto en los artículos 64 de la Ley de Educación Superior y 12 del Reglamento General de la misma, el Ministerio de Educación está facultado para emitir un Reglamento Especial que norme todos los aspectos relativos a los requisitos para el otorgamiento de las autorizaciones a las Instituciones de Educación Superior que deseen ofrecer los planes y programas de estudio oficiales de formación de las carreras de Licenciatura en Ciencias de la Educación y Profesorado en las diferentes especialidades del currículo nacional;



**POR TANTO,**

En uso de sus facultades constitucionales y legales, contenidas en los artículos 53, 57 y 61 de la Constitución de la República; 27, 47, 86 y 87 de la Ley General de Educación; y 9, 11, 64 y 75 de la Ley de Educación Superior y 12 y 51 del Reglamento General de la misma,

Decreta el siguiente:

**REGLAMENTO ESPECIAL PARA EL FUNCIONAMIENTO DE CARRERAS Y CURSOS  
QUE HABILITAN PARA EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA EN EL SALVADOR.**

**TÍTULO I  
DISPOSICIONES GENERALES**

**CAPÍTULO UNICO  
OBJETIVOS Y APLICACIÓN**

**Art. 1.-OBJETIVOS.**

- a) Determinar los requerimientos mínimos que deben cumplir las instituciones de Educación Superior (IES) para ofrecer las carreras de Profesorado y Licenciaturas autorizadas por el Ministerio de Educación (MINED), en las diferentes especialidades y disciplinas del Currículo Nacional y el Curso de Formación Pedagógica, según lo establece el Art. 64 de la Ley de Educación Superior y 16 de la Ley de la Carrera Docente.
- b) Establecer los requisitos académicos de ingreso y egreso para estudiantes de las carreras de Profesorado y Licenciatura en las diferentes especialidades y disciplinas del Currículo Nacional y el Curso de Formación Pedagógica.

**Art. 2.-APLICACIÓN.**

El presente Reglamento es aplicable a todas las IES que ofrecen o deseen ofrecer las carreras de Profesorado y Licenciatura en las diferentes especialidades y disciplinas del Currículo Nacional y el Curso de Formación Pedagógica, así como a los aspectos establecidos en el Artículo 64 de la Ley de Educación Superior.



## TÍTULO II REQUISITOS PARA ASPIRANTES A INGRESAR A LAS CARRERAS DE PROFESORADO O LICENCIATURA.

### CAPÍTULO I REQUISITOS ACADÉMICOS

#### Art. 3.- Requisitos De Ingreso.

Para aspirantes a nuevo ingreso en cualquiera de las especialidades deberán cumplir los requisitos siguientes:

a) **Nota de Admisión.**

- i) La nota global de la Prueba de Aprendizaje y Aptitudes para Egresados de Educación Media (PAES) deberá ser igual o superior al promedio nacional emitido oficialmente por el Ministerio de Educación.
- ii) Contar con una calificación promedio global de 7.0, considerando conjuntamente las notas finales en los dos años de bachillerato y en las cuatro materias básicas: Matemática, Lenguaje, Ciencias Naturales y Estudios Sociales y Cívica. El promedio se calculará sumando las notas finales de ambos años y dividiendo el total entre ocho.
- iii) Los bachilleres cuyo resultado en la PAES sea superior a 7.00, podrán ser admitidos sin tomar en cuenta el cálculo del promedio indicado en el literal anterior.
- iv) Para los bachilleres graduados antes de 1997 (sin PAES), se tomará como nota de ingreso el promedio de las calificaciones obtenidas en las cuatro asignaturas básicas de los dos primeros años de Bachillerato. El aspirante calificará con nota igual o mayor a siete (7.0).
- v) Para los casos de título de bachiller obtenido por examen de suficiencia o por otros medios legalmente establecidos por el MINED cuya escala de calificación difiera a la nacional (de 0 a 10), la IES deberá presentar solicitud de análisis técnico a la Dirección Nacional de Educación Superior (DNES) quien resolverá si procede o no la aceptación de este requisito.



**b) Requisitos Especiales.**

- i) Para los aspirantes que obtuvieron su título de bachiller por medio de un examen de suficiencia, la nota promedio de las asignaturas básicas deberá ser igual o mayor a siete (7.0) y obtener un resultado en la prueba PAES igual o superior al promedio nacional.
- ii) Todos los aspirantes a ingresar a las carreras de profesorado o Licenciatura en las áreas descritas, deberán participar en un curso de admisión y alcanzar una calificación mínima de 7.0 en cada uno de los tres módulos a cursar. Cada IES decidirá en que fechas del cuarto o primer trimestre de cada año, implementará el curso de admisión.
- iii) El Ministerio de Educación regulará lo pertinente al curso de admisión mediante instructivo que emitirá al efecto.

**c) Pruebas Psicológicas.**

- i) Las IES deberán aplicar a todos los aspirantes, dos pruebas psicológicas: Inteligencia General y Personalidad, ambas estandarizadas y validadas en la región centroamericana. La aplicación de pruebas adicionales a las anteriores será opcional para las IES, así como las entrevistas u otros recursos de apoyo complementario cuando éstas lo estimen conveniente. La IES seleccionará solamente a aquellos estudiantes que según los resultados de las pruebas psicológicas, reflejan las condiciones necesarias para desempeñarse satisfactoriamente en las actividades propias de la enseñanza y el aprendizaje.
- ii) La fecha de aplicación de las pruebas psicológicas será notificada por las IES con al menos tres días de antelación a la Dirección Nacional de Educación Superior (DNES), quien podrá nombrar observadores para este proceso.
- iii) Los resultados de las pruebas serán remitidos a la DNES, en un plazo máximo de 15 días calendario, después de la fecha de aplicación.
- iv) Las pruebas psicológicas deberán ser aplicadas y procesadas por psicólogos/as que estén inscritos en la Junta de Vigilancia de la Profesión de Psicología.



**d) De las Equivalencias (Créditos Académicos).**

- i) Podrá otorgarse equivalencias de asignaturas de carreras diferentes a las carreras de Profesorado o Licenciatura en las especialidades y disciplinas del Currículo Nacional, siempre que las asignaturas a equivaler sean de igual naturaleza, hayan sido cursadas dentro de los últimos cinco años y tengan una calificación igual o mayor a siete (7.0). Las evidencias del estudio constarán en el expediente académico del estudiante a más tardar en los 30 días posteriores al inicio del ciclo.
- ii) Los estudiantes de otras carreras que deseen continuar estudios en carreras de Profesorado o Licenciatura en una de las especialidades y disciplinas del Currículo Nacional, deberán cumplir con lo siguiente:
  - (a) Tener una calificación igual o superior a 7.0 en las asignaturas solicitadas por equivalencia. La evidencia de la aprobación del estudio deberá constar en el expediente académico del estudiante a más tardar 30 días después de iniciado el ciclo correspondiente.
  - (b) Cumplir con los requisitos establecidos de la nota PAES y el promedio de las calificaciones de las asignaturas básicas de Bachillerato, según su año de graduación.
  - (c) Realizar las dos pruebas psicológicas establecidas en el literal "c", numeral i, del presente artículo, cuyo resultado refleje que el estudiante cumple con las condiciones necesarias para desempeñarse satisfactoriamente en las actividades propias de la enseñanza y el aprendizaje.

**Art. 4.- Requisitos de Egreso.**

Para egresar de la carrera de Profesorado y Licenciatura en una de las especialidades y disciplinas del Currículo Nacional, se requiere cumplir con los requisitos mencionados a continuación. En todo caso, las IES deberán asegurar que los estudiantes dominen las técnicas de la expresión oral y escrita, cuyas competencias deben ser fortalecidas en todo el proceso:

- a) Los requerimientos establecidos por el MINED, son los siguientes:



- i) Haber concluido su plan de estudio o haber cubierto los requerimientos de la salida lateral, si el plan de estudio corresponde a la Licenciatura.
- ii) Aprobar con una nota mínima de 7.0 y contar con un CUM mínimo de 7.0, en cada una de las asignaturas.
- iii) Aprobar con una calificación mínima de 7.0 o el valor de la escala de calificación establecida por el MINED, la Evaluación de Competencias Académicas y Pedagógicas (ECAP). Esta prueba se aplicará en forma ordinaria en el mes de enero y extraordinariamente en el mes de junio de cada año o cuando el MINED lo determine.
- iv) Para egresar de profesorado utilizando la salida lateral, deberá realizarse la ECAP y cumplir con las condiciones descritas en los numerales ii y iii, cuando aplique.
- v) Los lugares y las fechas de aplicación de la prueba ECAP serán comunicados por la DNES a las IES con al menos ocho días de anticipación.
- vi) Los estudiantes, después de finalizar su plan de estudios, podrán participar en la ECAP un máximo de cuatro veces en un período de dos años, tres de las cuales serán financiadas por el MINED y la cuarta por el estudiante. Para los casos especiales a esta disposición, en cuanto al tiempo, las IES formadoras deberán solicitar autorización a la DNES, quien analizará los comprobantes de respaldo a la solicitud y emitirá el dictamen respectivo.
- vii) La inscripción para participar en la ECAP por segunda, tercera y cuarta vez, estará sujeta a que la IES formadora informe al MINED sobre los estudiantes han recibido y aprobado las actividades de refuerzo desarrolladas gratuitamente y según la modalidad de entrega que la institución educativa considere.
- viii) El seguimiento y resultados de las actividades de refuerzo deberán constar en el expediente académico del estudiante, llevado por la unidad encargada de la formación inicial docente en cada IES formadora.
- ix) El CUM tendrá un valor del 30% del puntaje global de la ECAP, en su dimensión escalar.
- x) La inscripción definitiva de los estudiantes que realizarán la ECAP deberá contener el nombre legal del estudiante, según registro académico de la IES.



además de la nota del CUM. Para dicha inscripción, el MINED proporcionará los respectivos formatos, los cuales contienen la información requerida, y se enviarán a la DNES en forma digital e impresa firmado y sellado por la IES.

b) Requisitos especiales para la carrera del área de Idioma Inglés.

- i) Para egresar del profesorado, los estudiantes, además de cumplir con los requisitos anteriores, deberán tomar el examen TOEFL o la prueba que el MINED designe, y obtener el puntaje mínimo de 520, establecido en el Artículo 41, literal "f" del Reglamento General de la Ley de Educación Superior. El examen TOEFL y la prueba ECAP son independientes, pero la aprobación de ambas es requisito para egresar.

El TOEFL y la prueba ECAP deben ser aprobados en un periodo máximo de dos años posteriores a la finalización del plan de estudio, salvo en casos especiales que deberán ser justificados ante la Dirección Nacional de Educación Superior, quien determinará su pertinencia.

La aplicación ordinaria del TOEFL se realizará en el mes de febrero y la extraordinaria en julio de cada año académico o cuando el MINED lo determine, en las mismas condiciones que la ECAP.

- ii) Los estudiantes que se formen con planes de estudio emitidos por el MINED en la **Licenciatura en Idioma Inglés para Tercer Ciclo de Educación Básica y Educación Media**, deberán tomar la prueba TOEFL o la que el MINED designe, y obtener un puntaje mínimo de 551 o su equivalente. El número de veces de aplicación de la prueba será abierta, tres serán financiadas por el MINED y el resto por los estudiantes.
- iii) Las personas que se formen con planes de estudio de **Licenciatura en Idioma Inglés**, cuya estructura curricular se apegue a lo establecido en el Artículo 16 de la Ley de la Carrera Docente, cuando solicite autorización para inscribirse en el Registro Escalonario Docente, deberán presentar los resultados del examen TOEFL o su equivalente determinado por el MINED, con un puntaje mínimo de 551 (el primer punto del nivel superior).
- iv) Todos los docentes formadores de esta especialidad en las IES, deberán tener en su expediente laboral, constancia de resultados examen TOEFL con un puntaje mínimo de 551, emitido por una institución autorizada en El Salvador para la emisión de resultados oficiales TOEFL o su equivalente.



c) **Certificación Global de Notas.**

El MINED hará llegar a la administración académica de cada IES formadora el correspondiente informe de las calificaciones obtenidas en la prueba ECAP por cada estudiante. Esta calificación deberá formar parte de la certificación global de notas que oficialmente extiendan las autoridades de cada IES.

d) **Duración de la calidad de egresado.**

Cada IES determinará el período de vigencia de la calidad de egresado de los estudiantes, de acuerdo a su Reglamento Interno.

## **CAPÍTULO II**

### **REQUISITOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS CARRERAS**

**Art. 5.-De Cumplimiento Previo.**

a) **Instituciones con autorización continua.**

Las instituciones de Educación Superior que a la entrada en vigencia del presente reglamento estén autorizadas para ofrecer carreras de Profesorado o Licenciatura, en alguna de las diferentes especialidades y disciplinas del Currículo Nacional o el Curso de Formación Pedagógica, deberán presentar a la DNES, previo a iniciar actividades de promoción e inscripción, lo siguiente:

- i) Evidencias de cumplimiento de observaciones de la evaluación correspondiente realizada por la DNES, si las hubiere.
- ii) Plan de práctica docente de Profesorado o Licenciatura que incluya los convenios de cooperación entre la institución centro de práctica y la institución de educación superior.
- iii) El plan anual de actualización profesional para formadores de docentes, con al menos un curso sobre la especialidad por cada semestre, con duración mínima de 40 horas efectivas.
- iv) En caso de nuevos Planes o actualizaciones de los mismos por parte del MINED, las IES deben presentar el Plan de implementación de los mismos.



- b) Instituciones que soliciten autorización para apertura o reapertura de carreras de Profesorado, Licenciatura o Curso de Formación Pedagógica.

Las IES que soliciten autorización para ofrecer las carreras de Profesorado, Licenciatura en las diferentes especialidades y disciplinas del Currículo Nacional o el Curso de Formación Pedagógica, presentarán además de la información del literal "a", de este artículo, lo siguiente:

- i) Plan de implementación.

Se presentará un plan de implementación donde se explicará la forma de administrar y organizar las carreras y la práctica docente, así como la infraestructura y los recursos con que se cuenta para las mismas. Cada uno de esos aspectos deberá ser descrito conforme a los lineamientos mínimos establecidos por el Ministerio de Educación conforme al instructivo correspondiente.

- ii) Recursos humanos

La institución interesada deberá presentar a la DNES el Curriculum vitae de los administradores de cada carrera y de los docentes formadores a contratar, con sus correspondientes atestados. Para el caso de los docentes formadores de la especialidad de Idioma Inglés, deberán anexas el certificado con el resultado del examen que evidencie el nivel de conocimiento y dominio del idioma (TOEFL u otro examen que el MINED determine), con un puntaje igual o superior a 551 o su equivalente. Constancia que deberá ser emitida por una institución autorizada en El Salvador para ofrecer este tipo de pruebas estandarizadas del idioma Inglés.

#### **Art. 6.-De Organización y Administración.**

En la organización de las carreras de Profesorado o Licenciatura en las diferentes especialidades y disciplinas del Currículo Nacional, las instituciones formadoras deberán cumplir con los requisitos siguientes:

- a) Contar con una Unidad organizativa específica para atender las carreras.
- b) Tener una **Coordinación General de las carreras** (cuando se ofrezca más de una y podrá ser el mismo coordinador para el profesorado y la Licenciatura en



la misma especialidad); con grado académico mínimo de Licenciatura en el área de educación, contratado a tiempo completo; con experiencia mínima de tres años, comprobable, en formación docente. Podrá tener una carga docente máxima de una asignatura y hasta dos grupos de estudiantes por ciclo.

- c) Contar con una **Coordinación General de Práctica Docente**, con grado académico mínimo de Licenciatura en el área de educación, el cual podrá ser el mismo coordinador para el profesorado y la Licenciatura; con un mínimo de tres años de experiencia en procesos educativos y formación docente. Contratado a tiempo completo. Podrá tener una carga docente máxima de una asignatura y hasta dos grupos de estudiantes por ciclo.
- d) Disponer de una **Coordinación para cada una de las carreras que se ofrezcan**, podrá ser el mismo coordinador para el profesorado y la Licenciatura. Deberá tener la especialidad correspondiente y experiencia docente en el nivel educativo respectivo; poseer experiencia en formación de docentes y estar contratado a tiempo completo.
- e) Contar con un docente especialista como mínimo, contratado a tiempo completo para cada una de las carreras. Este profesional deberá tener experiencia docente mínima de tres años en la especialidad y disciplina del currículo nacional correspondiente.
- f) Cada grupo de clase no podrá exceder de 40 estudiantes, ya sea para carreras de Profesorado, Licenciatura en la especialidad y disciplina del Currículo Nacional, o el Curso de Formación Pedagógica.
- g) Las asignaturas deberán impartirse de lunes a viernes en jornadas matutinas o vespertinas y no en horas nocturnas.
- h) Mantener actualizada una base de datos y transferir información a la DNES según sea requerida.
- i) Para planes de estudio de Licenciatura en las especialidades y disciplinas del Currículo Nacional, cuando sean complementarios a carreras de profesorado, la IES podrá impartirse en horarios que se consideren pertinentes y que beneficien a los estudiantes, **previa autorización de la Dirección Nacional de Educación Superior**. Lo mismo aplicará para el Curso de Formación Pedagógica.



#### **Art. 7.-De la Práctica Docente.**

Al organizar y ejecutar la práctica profesional docente, las instituciones deberán tomar en cuenta lo siguiente:

- a) Diseñar un Plan de Práctica Docente por cada ciclo académico del cual deberá entregarse una copia completa a la DNES y una a la dirección del centro de práctica.
- b) La supervisión de la Práctica Docente será realizada por un supervisor, contratado por la IES, atendiendo un máximo de 40 estudiantes.
- c) Los supervisores deberán tener el grado académico de Licenciado en la especialidad que supervisan, con experiencia en proyectos de investigación educativa, estar contratados a tiempo completo; así como, tener experiencia docente de tres años como mínimo en la especialidad y disciplina del Currículo Nacional.
- d) Realizar en forma continua la supervisión de la práctica docente, indicando la cantidad de visitas que se hará a los centros de práctica, lo cual debe contemplarse en el correspondiente plan de práctica docente que cada IES deberá enviar a la DNES al inicio de cada ciclo académico.
- e) Llevar un registro de la supervisión de la práctica docente.
- f) Formalizar los convenios con los centros de práctica, enfatizando en programas de calidad y desarrollo académico del centro educativo.
- g) Ejecutar la práctica docente en instituciones educativas públicas, en el nivel para el cual se están formando los estudiantes y en la especialidad respectiva.
- h) Realizar la práctica docente exclusivamente en jornadas matutinas o vespertinas y no en horas nocturnas.
- i) Realizar durante el desarrollo de la práctica docente acciones de retroalimentación que garanticen su calidad y efectividad.



- D) incluir en el respectivo convenio para la práctica docente, una cláusula mediante la cual quede claro que inmediatamente después que el estudiante finaliza su práctica, la Institución que apoya como centro de práctica le extenderá la correspondiente constancia, en la cual se describe el horario, las fechas, el grado y la cantidad de horas dedicadas a dicha práctica, así como una valoración de la calidad de dicha práctica. Las constancias de cada práctica docente deberán ser anexadas al título del graduado, cuando éste realice los trámites de registro en el Ministerio de Educación.

#### **Art. 8.-De Infraestructura y Recursos.**

Las Instituciones formadoras deberán contar con:

- a) Espacio físico destinado a aulas, biblioteca, laboratorios, centro de cómputo, oficinas administrativas y cuerpo docente, entre otros, acorde a la población estudiantil y la especialidad o disciplina del Currículo Nacional. Dicha Infraestructura deberá contar con los requerimientos mínimos para el desarrollo de los procesos educativos, como iluminación, ventilación y no poseer interferencias.
- b) Laboratorios con equipamiento básico funcional, que facilite el proceso de aprendizaje según lo requiera la carrera de profesorado autorizada.
- c) Biblioteca general y especializada, actualizada y accesible a los estudiantes y docentes: tres volúmenes como mínimo por título del Programa.
- d) Poseer un centro de cómputo con número suficiente de computadoras para los estudiantes, de conformidad a los requerimientos oficiales que establezca el MINED; cuyos programas deben estar actualizados.
- e) Un centro de recursos de aprendizaje con materiales didácticos, equipamiento audiovisual suficiente y adecuado a la especialidad que se ofrece en la Institución, el cual facilite y apoye el proceso de formación de los estudiantes.



### TÍTULO III DISPOSICIONES FINALES

#### CAPÍTULO I INFORMACIÓN, SEGUIMIENTO Y MODIFICACION

##### **Art. 9.- Información a los Estudiantes.**

Las IES formadoras son responsables de informar por escrito a los estudiantes de las condiciones establecidas en este Reglamento, el cual deberá estar a disposición del equipo de las coordinaciones de Carreras y de Práctica Docente, de las administraciones académicas y bibliotecas.

##### **Art. 10.- Seguimiento y Modificación.**

El seguimiento de la implementación del presente Reglamento estará a cargo de la DNES, el cual podrá ser modificado por el MINED y las disposiciones serán exigibles treinta (30) días posteriores a la notificación.

##### **Art. 11.- Resolución de Conflictos.**

Cualquier situación derivada de la aplicación de este Reglamento y de otros documentos referidos al mismo, deberá ser planteado por escrito a la DNES, quien dará audiencia a los interesados y resolverá lo conveniente en un período máximo de treinta días, contados a partir de la fecha en que se reciba la petición.

#### CAPÍTULO II FORMACIÓN DE DOCENTES TÉCNICOS Y CURSO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA.

##### **Art. 12.- Requisitos.**

a) Requisitos para la Formación de Docentes Técnicos:



El proceso de formación para los docentes de las áreas técnicas del bachillerato técnico vocacional, debe cumplir con los requisitos de la estructura curricular siguiente:

- i) Ser técnico o tecnólogo o contar con 64 unidades valorativas de estudios técnicos en una carrera técnica: Este requerimiento es analizado por la "Comisión Multidisciplinaria para Fortalecer los Procesos de Escalafonamiento Docente" del Ministerio de Educación, quien dictaminará la pertinencia de este requisito, para iniciar el proceso de selección. El CUM mínimo aceptado en esta fase es de 7.0.
- ii) Tener oferta laboral o estar laborando impartiendo asignaturas técnicas en Bachillerato Técnico Vocacional.
- iii) Pruebas Psicológicas: El candidato deberá realizar dos pruebas psicológicas, una de inteligencia y otra de personalidad, ambas estandarizadas y validadas en la región centroamericana, si los resultados son satisfactorios según criterio del psicólogo evaluador, se le autoriza para que continúe con el proceso de selección.
- iv) Curso de Formación Pedagógica: Corresponde a la formación general de las carreras de profesorado. Los estudios pedagógicos tienen una carga académica mínima de 32 unidades valorativas y un año de duración. Cada una de las asignaturas y seminarios cursados en este proceso de formación deberá ser aprobada con una nota mínima de 7.0. El desarrollo de las asignaturas y de los seminarios deben tener el máximo nivel de calidad. Para el egreso de este Curso, las IES deberán asegurar que los estudiantes dominan las técnicas de la expresión oral y escrita, las cuales deben ser fortalecidas durante todo el proceso; así mismo, creará la estrategia que aplicará para explorar el desarrollo de competencias en esta área. Las evidencias de dicha exploración deben incorporarse en el expediente del estudiante. Si los resultados no son satisfactorios, la IES establecerá el mecanismo de refuerzo, previo al egreso.
- v) Horas Sociales: Cumplir con el requerimiento de Ley referente a las horas sociales (se podrán tomar en cuenta las realizadas durante sus estudios técnicos).
- vi) Evaluación de competencias pedagógicas: Al concluir la formación pedagógica, el MINED administrará la Evaluación de Competencias Pedagógicas, la cual debe ser aprobada con una nota mínima de 7.0 o el valor que el MINED determine según la escala autorizada. Podrá realizar esta un máximo de cuatro veces, tres financiadas por el MINED y última por el estudiante.



vii) Título de Profesor: Una vez cumplidos todos los requerimientos anteriormente descritos, la institución de educación superior emite el título de profesor en la especialidad técnica respectiva. Para obtener dicho título deberá cumplir con el Artículo 9 de la Ley de Educación Superior, en lo referente a los tres años de formación y la exigencia académica mínima de 96 unidades valorativas.

b) Curso de Formación Pedagógica:

El Curso de Formación Pedagógica está conformado curricularmente por las asignaturas de la formación general de las carreras de profesorado y los seminarios. Tiene una carga académica mínima de 32 unidades valorativas. Cada una de las asignaturas y seminarios cursados en este proceso de formación deberá ser aprobada con una nota mínima de 7.0. El desarrollo de las asignaturas y de los seminarios debe tener el máximo nivel de calidad. Para el egreso de este Curso, las IES deberán asegurar que los estudiantes dominan las técnicas de la expresión oral y escrita, las cuales deben ser fortalecidas durante todo el proceso; así mismo, creará la estrategia que aplicará para explorar el desarrollo de competencias en esta área. Las evidencias de dicha exploración deben incorporarse en el expediente del estudiante. Si los resultados no son satisfactorios, la IES establecerá el mecanismo de refuerzo, previo al egreso.

### CAPITULO III DEROGATORIA Y VIGENCIA.

#### Art. 13.- Derogatorias.

Deróganse los Acuerdos siguientes:

- a) El Acuerdo Ejecutivo N° 15-1913 de fecha 01 de noviembre de 2000 y publicado en el Diario Oficial N° 47, Tomo 350 de fecha 06 de marzo de 2001, por el cual se aprueba el "Instructivo para el funcionamiento de las carreras de profesorado".
- b) El Acuerdo Ejecutivo numero 15-0573 de fecha 3 de febrero de 2003, publicado en el Diario Oficial numero 146, Tomo 360 de fecha 12 de agosto de 2003, por el cual se reforma el "Instructivo para el funcionamiento de las carreras de profesorado".



- c) El Acuerdo Ejecutivo numero 15-1205 de fecha 13 de octubre de 2004 publicado en el Diario Oficial numero 170, Tomo 372 de fecha 13 de septiembre de 2004, por el cual se reforma el "Instructivo para el funcionamiento de las carreras de profesorado".
- d) El Acuerdo Ejecutivo numero 15-1576 de fecha 14 de diciembre de 2005, publicado en el Diario Oficial numero 52, Tomo 370 de fecha 15 de marzo de 2006, por el cual se reforma el "Instructivo para el funcionamiento de las carreras de profesorado".

#### Art. 14.- Vigencia.

Las disposiciones de este Reglamento entrarán en vigencia a partir del año académico 2013.- Publíquese en el Diario Oficial.

Dado en San Salvador, a los treinta días del mes de agosto del año dos mil doce.

DIOS UNIÓN LIBERTAD



**FRANZI HASBÚN BARAKE**  
**MINISTRO DE EDUCACIÓN AD-HONOREM**

HHL/JFM.

Opinión del profesorado de Educación Superior responsable de la formación inicial de futuros docentes sobre las competencias que deben caracterizar en la actualidad a los nuevos profesionales de la docencia en El Salvador

---

## **ANEXO VII. Creación de la Subdirección Nacional de Formación Docente e Investigación Pedagógica**

### **PROPUESTA DE PROYECTO NACIONAL**

#### **CREACIÓN DE LA SUBDIRECCIÓN NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE E INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA ADSCRITA A LA DIRECCIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR (SDNPROIP) DEL MINED**

#### **APORTE DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA A EL SALVADOR EN EL MARCO DEL DESARROLLO DEL PROGRAMA DE DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR IMPARTIDO EN LA UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR A TRVÉS DE CONVENIO DE COPERACIÓN ACADÉMICA**

**SAN SALVADOR, OCTBRE DE 2015**

## **VISIÓN DE LA SDNPROIP**

Ser la dependencia del Ministerio de Educación que coordinadamente con los centros educativos, instituciones de educación superior formadoras de docentes y otras organizaciones involucradas en la mejora de la educación, diseñe y ponga en práctica políticas integradas que tiendan a atraer y mantener en la profesión docente a hombres y mujeres competentes, motivados y comprometidos, cuyo trabajo se refleje en la mejora de los procesos y resultados de los aprendizajes de los estudiantes, así como velar por elevar la calidad del desarrollo profesional de los docentes que contribuya en la transformación del sistema educativo nacional.

## **MISIÓN DE LA SDNPROIP**

Fortalecer la formación del profesorado para ponerla al servicio de los nuevos desafíos de la educación; reforzar la autonomía profesional y el sentido de responsabilidad de los docentes y mejorar su situación y sus condiciones de trabajo; sustentadas en procesos de investigación científica pedagógica sobre accionar de formadores de docentes, planificación y desarrollo de la formación inicial y en servicio, proceso de colocación de graduados, evaluación de desempeño docente, incentivos laborales y recertificación docente.

## **CONTENIDO**

I- Introducción

II- Antecedentes de la formación docente en El Salvador

III- Justificación

IV- Objetivos

V- Metas

VI- Recursos

VII- Organigrama de la nueva dependencia

VIII- Perfil de los técnicos

IX- Asignación de créditos académicos por estudios realizados  
por los docentes en servicio

X- Funciones de cada una de las unidades de la Sub-Dirección  
Nacional

XI- Cronograma de actividades

## I- INTRODUCCIÓN

La formación docente en El Salvador se llevó a nivel terciario a partir del cierre total de las Escuelas Normales, secciones de Normal y posteriormente con el cierre de Ciudad Normal Alberto Masferrer en 1980. La ubicación en el nivel superior se respalda legalmente a través de la Ley de Educación Superior, creada por mandato establecido en el Artículo 61 de la Constitución de la República. Elevar la formación docente al nivel de Educación Superior se enrumba hacia profesionalizar a los docentes con grados académicos superiores al de profesor y abrir los espacios para establecer una carrera docente en El Salvador, donde los formadores de docentes y los docentes tengan la oportunidad de alcanzar sus grados de maestría o doctorado, cuyo trabajo permita, a mediano o largo plazo, posicionar al país por su alto nivel educativo que impacte en el desarrollo económico y social salvadoreño.

El presente proyecto de **Creación de la Sub-Dirección Nacional de Formación Docente e Investigación Pedagógica**, adscrita a la Dirección Nacional de Educación Superior, constituye una iniciativa trascendental para impulsar los esfuerzos hacia la excelencia de la formación inicial y permanente del profesorado, conducente a contribuir a la cualificación y dignificación del magisterio nacional, así como el aprendizaje de los estudiantes en todos los niveles del sistema educativo nacional.

La **Sub-Dirección Nacional de Formación Docente e Investigación Pedagógica** del Ministerio de Educación, será una dependencia que sustentará todo su accionar en la búsqueda de la excelencia, implementando procesos de investigación científica pedagógica que tomen en cuenta los diferentes factores que influyen en el mejoramiento de la calidad del profesorado nacional, con impacto en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y con base en la planificación y desarrollo de: 1- La formación de los formadores de docentes en las Instituciones de Educación Superior, 2- la planificación y desarrollo de la formación inicial de docentes, 3- la colocación de graduados (aceptando y formando docentes de

acuerdo a la proyección de necesidades del sistema educativo), 4- la formación en servicio del profesorado, 5- la implementación de procesos de evaluación del desempeño docente, 6- la institucionalización de incentivos al docente, y 7- implementar procesos de recertificación docente; todo ello apegado a las normativas creadas para tal fin y con la visión de fortalecer el desarrollo de la profesión docente, la dignificación del magisterio nacional y a mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

El proceso pedagógico es un proceso social y como tal debe ser visualizado en el contexto de la función social asignada a la educación en un momento histórico determinado en el que está definido el perfil de ciudadano y el proyecto de país al que se aspira. Desde esta perspectiva, hay que reconocer que la comunidad en general también efectúa demandas de elevar la calidad y acceder a los conocimientos necesarios para una participación social plena, para lo cual, la formación y desempeño del profesorado en el proceso de enseñanza y aprendizaje juegan un rol fundamental en hacer realidad la construcción de una sociedad más justa y democrática, donde prevalezca el estado de derecho, la tolerancia, la solidaridad, el respeto a los derechos humanos en el amplio sentido de la palabra y otros valores sociales que desde la educación contribuyen a cambiar el rumbo de la sociedad salvadoreña hacia horizontes alentadores y llenar las aspiraciones de contar con un mejor país.

Siempre se ha tenido muy claro que los docentes juegan un rol fundamental en el desarrollo de la educación y de acuerdo a las últimas investigaciones referidas al accionar del profesorado se confirma que los docentes bien formados y comprometidos con los procesos de aprendizaje de los estudiantes, constituyen un elemento insustituible e imprescindible para el mejoramiento de la calidad de la educación; razón por la cual, es conveniente realizar los máximos esfuerzos orientados a entregar a la sociedad salvadoreña excelentes docentes. Para ello es necesario que todos los procesos de atención a la formación del profesorado se eleven al más alto nivel dentro de la estructura jerárquica del MINED, ya que la modernización de El Salvador y las aspiraciones por mejorar los niveles de calidad de vida de toda la población, exigen que a la formación de los profesionales de la docencia se le brinde la mejor atención posible, para que éstos puedan desarrollar las

competencias necesarias para enfrentar con garantías de éxito los retos y desafíos que impone la sociedad del conocimiento, la cual no se puede evadir y tipifica a cada uno de los países de acuerdo a la apertura y capacidad de respuesta frente a las características de sociedad.

Es de alta importancia que todas las acciones referidas a la formación del profesorado sean dirigidas por una misma Dirección Nacional que tenga el respaldo legal para la coordinación del accionar académico en las IES y que en forma coordinada con otras dependencias del MINED se haga uso óptimo de todos los recursos disponibles para evitar duplicidad de esfuerzos en lo relacionado con:

1. Aprovechar al máximo los escasos recursos disponibles.
2. Ejecutar con la misma visión los procesos de formación y profesionalización del magisterio nacional.
3. Brindar a todos los cursos, capacitaciones y entrenamientos académicos que reciban los docentes y que sean autorizados por el MINED, el reconocimiento de la carga horaria invertida en su formación, con la finalidad de acumular créditos académicos para su desarrollo profesional.
4. Velar por el desarrollo de una fuerte coordinación entre la estructura jerárquica y organizativa del MINED, con las IES formadoras de docentes y los centros educativos, considerándola como la mejor fuente de riqueza pedagógica y de interacción de toda la comunidad educativa (docentes, padres y madres de familia, estudiantes de formación docente inicial y en servicio, estudiantes de los centros escolares, complejos educativos o institutos nacionales, así como diferentes actores de organizaciones de la comunidad, entre otros).

Lo anterior requiere fortalecer los mecanismos de apoyo a los procesos de formación docente, por lo que este proyecto sugiere realizar una reingeniería dentro del organigrama de MINED, para unificar y posicionar la formación del profesorado dentro de la Dirección Nacional de Educación Superior como una Subdirección Nacional, o sea, un nivel jerárquico que permita lo siguiente:

1. Desarrollar todos los procesos de formación docente con el suficiente respaldo legal emanado de la Constitución, la Ley de la Carrera Docente y la Ley de Educación Superior.
2. Integrar todas las dependencias del MINED que manejan los procesos de formación del profesorado.
3. Facilitar los procesos de autorización de las instituciones formadoras, carreras autorizadas, oferta y demanda de docentes.
4. Planificar los procesos que permitan conseguir a los mejores aspirantes a ejercer la docencia.
5. Fortalecer los procesos de formación inicial que conduzcan a la excelencia del profesorado novel.
6. Generar y fortalecer acciones orientadas a brindar excelentes procesos de formación permanente.
7. Introducir proceso de evaluación de desempeño e incentivos al docente.
8. Introducir proceso de recertificación docente.
9. Fortalecer las estrategias que permitan al sistema asegurar la mejor enseñanza para todos los estudiantes, con investigaciones constantes sobre diversos factores que pueden impactar positiva o negativamente en el desarrollo de la enseñanza.
10. Coordinar esfuerzos con los tomadores de decisiones para la mejora presupuestaria del porcentaje asignado a la formación del profesorado, rescatándola de la extinta Dirección Nacional de formación Continua y articular la formación inicial con la continua del profesorado.
11. Entre otros.

En este documento se presenta la estructura jerárquica sugerida para la nueva dependencia que permitirá integrar y unificar los esfuerzos que hacen diferentes oficinas del MINED, en aras de producir propuestas integrales que recojan y comuniquen en forma coherente procesos innovadores y participativos que en forma continua y sostenida contribuyan a construir la excelencia en la formación del profesorado.

Con base en el marco legal vigente, se considera que la nueva dependencia pertenezca a la Dirección Nacional de Educación Superior, debido a que la formación del profesorado, por estar ubicada en el nivel de educación superior; además de lo técnico, requiere del manejo de procedimientos de carácter legal, cuya potestad jurídica es otorgada a dicha Dirección mediante la Ley de Educación Superior; que es aplicada por la DNES a todas las Instituciones de Educación Superior, concediéndole a todas las IES la oportunidad de rendir cuentas a la sociedad sobre el trabajo que realizan en materia de formación del profesorado y del impacto que dicha formación tiene en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes. Pudiendo en cualquier momento ser desautorizadas para la formación del profesorado, en caso del no cumplimiento de las normas establecidas por el MINED a través de dicha Sub-Dirección Nacional.

La experiencia con las IES formadoras, el intercambio de ideas con expertos educativos nacionales e internacionales, así como el contenido del Boletín N° 41 de PREAL, julio 2008, titulado “Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos”, motiva profundamente para hacer realidad este proyecto, ya que investigaciones mundiales en este campo dicen que “El contexto, la cultura, las políticas y la forma de gobierno determinarán el curso a seguir por los líderes del sistema....., y que para lograr mejoras reales en los resultados, es importante identificar tres principios: 1) La calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes, 2) la única manera de mejorar los resultados es mejorando la enseñanza, y 3) lograr altos resultados universalmente sólo es posible poniendo en práctica mecanismos que aseguren que las escuelas brinden enseñanza de alta calidad a todos los niños”.

Lo anterior es posible para El Salvador, ya que se cuenta con diversos mecanismos que contribuyen a organizar el trabajo ministerial, por ejemplo:

1. La construcción e implementación del PEA en cada centro educativo, fortalece la autonomía del centro educativo y orienta la mejora de la calidad educacional de cada centro y a generar autonomía escolar.
2. La erradicación del ejercicio de la docencia por personas no calificadas para tal fin.

3. El análisis de riesgos de cada una de las actividades planificadas en los planes de trabajo de las diferentes unidades del MINED.
4. El rumbo hacia la profesionalización docente.
5. La producción de documentos orientativos del quehacer educativo del MINED.
6. La recopilación y uso de la información obtenida a través de las pruebas muestrales y censales de logros educativos en Educación Básica, Educación Media y Formación del Profesorado.
7. La implementación de estrategias organizativas para hacer realidad las aspiraciones plasmadas en planes ministeriales, para los cuales existe apertura para convertirlos en políticas de Estado y no en programas de gobiernos de turno, en aras de sostener a lo largo del tiempo, líneas estratégicas relacionadas con el la Dignificación y desarrollo integral del Magisterio, mediante las cuales se puede posicionar de mejor forma el gremio magisterial y motivar para la rendición de cuentas al país en lo relacionado con los resultados de aprendizaje de los estudiantes.
8. Entre otros.

El Salvador continua los esfuerzos de mejora de la calidad de la educación, al realizar en forma paulatina los ajustes necesarios en el momento oportuno, buscando la forma de unificar esfuerzos y acciones que contribuyan a mejorar la calidad de la formación de los profesores, su imagen y reconocimiento social, pero sobre todo el impacto de la excelencia docente aspirada en el aula y en los aprendizajes de los estudiantes.

## **II- ANTECEDENTES DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL SALVADOR**

Esta información es el resultado de entrevistas realizadas a personalidades de El Salvador con amplia experiencia en la formación de docentes a nivel nacional e internacional. La formación de docentes en El Salvador ha sido realizada por diferentes tipos de instituciones:

- a. “Las Escuelas Normales Urbanas (hasta 1967), cuyos estudiantes ingresaban después de realizar sus estudios de Plan Básico y recibían una formación de tres años. (Normal España, Alberto Masferrer, Gerardo Barrios, Francisco Gavidia, entre otras).
- b. Las Escuelas Normales Rurales (1955-1967), cuya población estudiantil ingresaba después de sexto grado y su formación duraba cuatro años (Normal Rural de Izalco, Suchitoto, Ciudad Arce, entre otras). Los egresados de ambas Escuelas Normales (rurales y urbanas) para poder graduarse tenían que aprobar dos exámenes llamados privados, uno exploraba la parte científica y el otro la pedagógica.
- c. Escuela Normal Superior (1953-1969) en San Salvador, formaba docentes para Plan Básico y Bachillerato, además impartía cursos para directores de escuela, cursos de capacitación por correspondencia para docentes clase C, que aspiraban a la clase A. Los docentes de esta época estaban clasificados en clase A los Normalistas, clase B los de Sección Normal (atención a idóneos en las escuelas normales, pero en horario nocturno) y clase C los idóneos.
- d. Con la implantación de la Reforma Educativa de 1968, se concentró la formación docente en Ciudad Normal Alberto Masferrer (1968-1980) la cual formaba docentes para diferentes niveles educativos y especialidades. Ciudad Normal inicia su funcionamiento con alumnos provenientes de las Escuelas Normales de Izalco, España, Zacatecoluca, Alberto Masferrer y Ciudad Arce, que habían sido clausuradas en 1967. En 1971 inicia la atención a estudiantes del Bachillerato Pedagógico modalidad Plan I, que era el bachillerato diversificado que formaba los docentes para primero y segundo ciclos de Educación Básica en un periodo de tres años de estudios presenciales.

Con la finalidad de formar docentes de primero y segundo ciclos a corto plazo, se crea en 1975 el plan II y en 1977 el III como modalidades de Bachillerato Pedagógico. El plan II consistió en que estudiantes que habían cursado 2º Año de cualesquiera de los otros tipos de bachillerato, podían hacerse maestros cursando cuatro periodos de

formación teórico práctica. El plan III, convertía en maestros a bachilleres graduados, mediante siete periodos de estudios teórico-prácticos. En Ciudad Normal funcionaba la Normal Superior de Educación, que formaba docentes para los niveles de Tercer Ciclo de Educación Básica y Bachillerato en diferentes especialidades. También se impartían cursos de perfeccionamiento para supervisores y directores de escuela. En 1969 se funda la Escuela Superior de Educación Física con asistencia técnica japonesa y coordinada por el Prof. José Alberto Colocho.

- e. En esa misma época, también formaban docentes para primero y segundo ciclos, algunos colegios religiosos como el Santa Inés y Belén en Santa Tecla, Ana Guerra de Jesús en San Vicente, el Espíritu Santo en San Salvador, entre otros.
- f. La Universidad Centroamericana de El Salvador José Simeón Cañas (UCA) forma docentes para Educación Media desde 1969, ampliando la oferta formativa hasta los niveles de Educación Parvularia, Especial y Básica para primero y segundo ciclo en la actualidad; al igual que la Universidad de El Salvador.
- g. En los años 80s, la formación de maestros pasó del nivel de bachillerato al nivel de educación superior. El MINED responsabilizó a los Institutos Tecnológicos para que formaran a los maestros de educación básica para primero y segundo ciclos mediante un programa de dos años. En 1987 el MINED decidió aumentar a tres años el plan formación de maestros y con él formar docentes para los tres ciclos de dicho nivel. En 1989, con la finalidad de reorientar la formación de docentes para educación básica, se cierra esta carrera en todas las instituciones autorizadas. Mientras tanto en el país proliferaban las universidades privadas (32 fueron autorizadas en los años 80s). Durante los años de 1985 al año 2000, muchas IES que en la actualidad están cerradas y otras que aun funcionan, pero que tienen desautorizada la formación de docente, abrieron indiscriminadamente cursos de formación de profesores en diferentes especialidades a nivel nacional en horario sabatinos de 8.00am a 12.0 m, sin ningún control académico, más que la responsabilidad que les otorgaba la

autonomía universitaria, lo que hasta la fecha está generando problemas sobreoferta docente, porque especialidades como Ciencias Sociales y Educación Parvularia tiene saturado el mercado laboral, mientras que otras como Ciencias Naturales y Matemática presentan déficit de docentes.

- h. El periodo de 1985 al 2000 se deformó la imagen y el posicionamiento que la formación docente había ganado desde el trabajo que realizaron las Escuelas Normales, la UES y la UCA y está siendo difícil recuperar dicha confianza, porque la sociedad aun no identifica los esfuerzos que el MINED y las IES formadoras hacen desde al año 2001 hasta la fecha en la aplicación de mediadas de control de ingreso, formación y egreso de los futuros docentes y a esto se le suma, que los nuevos docentes se les dificulta obtener una plaza, porque el derecho lo tiene el de mayor antigüedad independientemente de la calidad de formación que haya recibido.
- i. Hasta 1997, se estaban ofreciendo veintitrés carreras de profesorado en treinta y dos Instituciones de Educación Superior (IES), las cuales impartían sus propios planes de estudio; es decir, que las asignaturas y contenidos programáticos de una misma especialidad diferían de una institución a otra; razón por la cual, el MINED basado en la Ley de Educación Superior, específicamente en el Artículo 57, consideró que siendo congruentes con los niveles y especialidades del currículo nacional, sólo se necesitaban nueve especialidades de profesorado; emitiendo el acuerdo N° 15- 1983 de fecha 9 de diciembre de 1997, en el que se acuerda suspender a partir de 1998, la formación de docentes con 23 especialidades y aprobar nuevos planes y programas de estudio en nueve especialidades. Estas nuevas especialidades de profesorado, con excepción del profesorado en Educación Física, se comenzaron a ofrecer a partir de 1998 en 17 IES, que fueron autorizadas mediante un proceso de selección basado en el cumplimiento de los requisitos establecidos por la Dirección Nacional de Educación Superior (DNES). El MINED en aras de mejorar la calidad de la formación docente en las ocho especialidades, elabora el documento “**Normas y**

**Orientaciones Curriculares para la Formación Inicial de Maestros”**, cuya adopción es obligatoria para todas las instituciones de educación superior que iniciaren programas de formación docente. La obligatoriedad tiene su fundamento jurídico en el art. 57 de la Ley de Educación Superior. A partir de la actual legislación de Educación Superior, vigente desde 1996 y en la búsqueda de estrategias para el mejoramiento de la calidad de la educación, en el año 2000 se realizó una evaluación del trabajo que efectuaban las diecisiete IES formadoras de docentes, obteniendo resultados desfavorables para cuatro de ellas, las cuales fueron desautorizadas quedando únicamente trece. En el año 2002, la segunda evaluación de las trece IES formadoras de docentes, aporta resultados desfavorables para cinco de ellas, las cuales fueron desautorizadas para continuar con la formación docente. A partir de 2003 hasta la fecha las ocho IES autorizadas para formar docentes son las siguientes: la Universidad de El Salvador en sus cuatro sedes académicas, Universidad Centroamericana de El Salvador José Simeón Cañas (UCA), Universidad Católica de Occidente (UNICO), Universidad Don Bosco (UDB), Universidad Francisco Gavidia (UFG), Universidad de Sonsonate (USO), Universidad Pedagógica de El Salvador (UPES) e Instituto Especializado El Espíritu Santo. Los resultados del seguimiento in-situ realizado el 2004, 2006 y 2008 para estas ocho IES han sido favorables, ya que todas han mejorado sus procesos de formación, así como, los resultados en la ECAP. Para el año 2009 se autoriza el funcionamiento del Instituto Especializado de Nivel Superior “Centro Cultural Salvadoreño Americano” como IES formadora de docentes en la especialidad de Idioma Inglés, con la cual suman nueve las IES autorizadas por el MINED para impartir las carreras de profesorado.

- j. Durante el año 2007 y con base en el Decreto Legislativo 895, el MINED da un salto de calidad al generar las acciones pertinentes para legalizar el estatus laboral de los docentes idóneos del país, erradicando así, el ejercicio de la docencia por personas no calificadas para dicha actividad.

- k. En el año 2013 se introducen cambios significativos de carácter legal y curricular en los procesos de formación inicial docente y se reducen drásticamente los niveles de ingreso a todas las carreras de profesorado, hasta la fecha.

### **III – JUSTIFICACIÓN**

La repercusión del trabajo que realizan los docentes en las instituciones educativas contribuye para el desarrollo económico y social del país, ya que el recurso humano bajo su responsabilidad será quien, a mediano o largo plazo, sustituirá a las generaciones adultas en las funciones activas de la vida social, para hacer funcionar todo el aparato productivo de la sociedad en sus diferentes ámbitos y esferas; es por eso que se vuelve una necesidad elevar a la más alta estructura jerárquica del MINED el manejo de los aspectos administrativos y organizacionales de la formación del profesorado, en una forma integrada e integral, de tal forma que la instancia responsable de planificar, ejecutar y supervisar los procesos de formación docente funcione bajo los lineamientos orientativos de una misma dirección que legalmente respalde la toma de decisiones amparada en el marco jurídico nacional vigente, como es la Ley de Educación Superior, que tiene su origen en el Artículo 61 de la Constitución y en el 27 de la Ley General de Educación.

Esta Subdirección Nacional de Formación Docente e Investigación Pedagógica, adjunta a la DNES, se propone establecer un conjunto de líneas prioritarias que contribuyan a desarrollar la dimensión salvadoreña de la formación docente y la investigación pedagógica, de acuerdo con los objetivos, líneas estratégicas y políticas del MINED, así como, las líneas maestras marcadas para el mundo, a través de la UNESCO, OCDE, PREAL, ONU, Dakar, OEA, OEI, OEA, entre otros. Además, se aspira fortalecer espacios para la reflexión y evaluación continua de la propia práctica docente y en general de las carreras de educación, promoviendo una mayor integración y participación de los diferentes sectores y actores responsables de la formación docente inicial y en servicio, con la finalidad de formar docentes competentes y comprometidos con el desarrollo educativo del país, conscientes de la enorme repercusión social de su trabajo y de su potencial como

miembro de la sociedad, donde la calidad de sus servicios en lo personal y profesional influye de manera directa sobre el país y sus ciudadanos.

## **IV- OBJETIVOS**

### **General:**

- Crear la Subdirección Nacional de Formación Docente e Investigación Pedagógica, adscrita a la Dirección Nacional de Educación Superior para unificar y direccionar esfuerzos en la formación del profesorado nacional y la investigación científica pedagógica que apunten a la profesionalización y excelencia en la formación del profesorado en las diferentes especialidades del currículo nacional y la gestión administrativa, coherentemente con las necesidades de mejora de la calidad educativa de El Salvador y de la dignificación del magisterio nacional.

### **Específicos.**

- Elevar al más alto nivel jerárquico dentro de la estructura organizativa del Ministerio de Educación, la formación del profesorado.
- Articular todo el accionar de la formación docente inicial y en servicio.
- Establecer un sistema de certificación y recertificación de competencias docentes con reconocimiento de créditos académicos a nivel de educación superior.
- Generar procesos de investigación pedagógica sobre aspectos relacionados con la formación de formadores, procesos de formación inicial, procesos de formación en servicio, procesos de colocación de graduados, procesos de evaluación de desempeño docente, procesos para instituir legalmente los incentivos con base a estudios realizados e impacto en el aula y procesos de recertificación docente.
- Orientar, coordinar y promover la formación del profesorado de las diferentes especialidades y niveles del sistema educativo y la investigación pedagógica desde los diferentes ámbitos que impactan en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.
- Estimular la investigación científico pedagógico entre los actores involucrados en la formación del profesorado, convivir y aprovechar la racionalidad de las nuevas

tecnologías, transformándolas en instrumentos que mejoren la calidad de la formación docente y orientar los cambios con creatividad para abordar y resolver problemas educativos.

- Crear e impulsar un sistema de reconocimiento de créditos académicos por estudios realizados, que sean incluidos en el correspondiente registro escalafonario de los profesores, con impacto en su mejoría salarial, independiente de cualquier otro estímulo existente.

#### V- Metas

- En un periodo máximo de cuatro años, la **Sub-Dirección Nacional de Formación Docente e Investigación Pedagógica**, deberá estar adscrita a la Dirección Nacional de Educación Superior con su correspondiente estructura organizativa y administrativa, respaldada con su correspondiente Acuerdo Ejecutivo.
- En un periodo máximo de cuatro años, deberán estar definidos los lineamientos para reconocimiento de créditos académicos por estudios realizados por los docentes en cursos establecidos por el MINED.
- En un periodo máximo de cuatro años, deberán estar creados todos los lineamientos legales para la planificación de los procesos de actualización en la formación de formadores, colocación de graduados, formación en servicio, evaluación de desempeño, incentivos al docente y recertificación docente.
- En un periodo máximo de cuatro años, se deberá contar con el correspondiente instructivo para el funcionamiento de las carreras de Profesorado y Licenciatura en las diferentes especialidades del currículo nacional, con base en el Artículo de la Ley de Educación Superior
- En un periodo máximo de cuatro años, se deberá contar el MINED habrá desarrollado cursos de inducción a todos los formadores de docentes, sobre la implementación de los nuevos planes y programas de estudio.
- En un periodo máximo de cuatro años, se deberá contar con la base de datos estadísticos actualizados de la cantidad de docentes en servicio que requieren capacitación en áreas específicas de acuerdo al nivel educativo y especialidad del

currículo en la que se desempeñan, con la finalidad de solicitar el correspondiente presupuesto para cubrir los procesos de formación academia por especialidad.

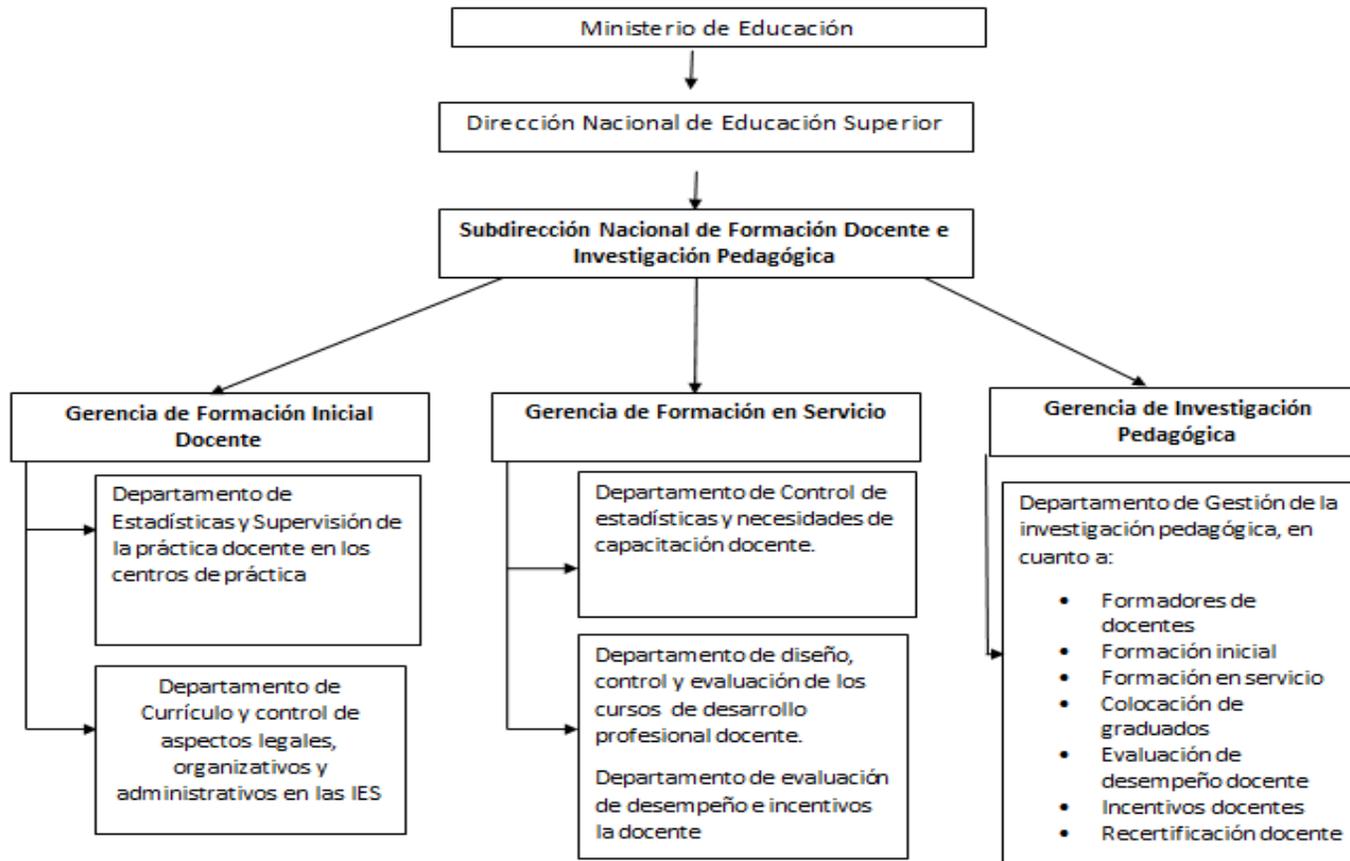
- En un periodo máximo de cuatro años, se deberá contar con los Institutos de Formación Docente e Investigación Pedagógica, ro de las IES, para la formación de profesores.
- En un periodo máximo de cuatro años, se deberá tener una proyección del as necesidades de formación docente en aquellas especialidades con déficit de docentes como el caso de Química, Física, Biología, Educación Artística, Educación Física, Educación Especial e Idioma Inglés).
- En un periodo máximo de cuatro años, se deberá contar los nuevos planes y programas de estudio de todas las carreras de profesorado, pero a nivel de Licenciatura.
- En un periodo máximo de cuatro años, todos los docentes en servicio con estudios académicos realizados posteriores a su formación de profesorado, licenciatura en las diferentes especialidades o los profesionales con el Curso de Formación Pedagógica, actualmente laborando, deberán estar registrados para recibir su correspondiente estímulo económico por la acumulación de créditos académicos por estudios realizados y dirigidos a su especialización, así como por su desempeño docente.
- En un periodo máximo de cuatro años, todos los docentes que se desempeñan en especialidades para las cuales no fueron formados, deberán haber recibido y **aprobado** satisfactoriamente los cursos de capacitación acordes a la especialidad en la cual se desempeñan.
- En un periodo máximo de cuatro años, el MINED deberá con los nuevos planes y programas de estudio de las carreras de profesorado en las diferentes especialidades del currículo nacional e implementarlos en las IES formadoras de docentes autorizadas por el MINED para tal fin. Dichos planes de Licenciatura deberán ser complementarios a los procesos de formación de las carreras de profesorado.

- En un periodo máximo de cuatro años, el MINED deberá contar con una base de datos de aquellos docentes en servicio y centros educativos acreditados por éste para ser tutores de la práctica y centros de práctica de los estudiantes de profesorado y Licenciatura en las diferentes especialidades del currículo nacional.

## **VI- Recursos**

- Autoridades del MINED
- Un Subdirector/a Nacional de Formación Docente e Investigación Pedagógica.
- 3 gerentes de área: 1 de formación inicial docente, 1 de formación en servicio y 1 de investigación pedagógica.
- 5 jefaturas: 2 para la Gerencia de Formación inicial docente, 2 para la Gerencia de Formación en Servicio y 1 para la Gerencia de Investigación Pedagógica.
- 27 técnicos, así: 1 sub-director, 8 para la Gerencia de Formación Inicial Docente, 10 para la Gerencia de Formación en Servicio y 4 para la Gerencia de Investigación Pedagógica, 1 secretaria y 1 asistente de sub-dirección, 1 ordenanza y 1 informático. (La adquisición de este personal no requiere contrataciones nuevas por parte del MINED, solamente reestructurar algunas áreas que cuentan con el personal idóneo y con actitudes de compromiso para este cometido y que voluntariamente acepten trasladarse a la nueva dependencia)
- Planes y programas de estudio para la formación docente.
- Centros educativos que apoyan la formación inicial docente, como centros de práctica en los niveles de 1- Educación Inicial y Parvularia, 2- Educación Básica para Primero y Segundo Ciclos y 3- Tercer Ciclo de Educación Básica y Educación Media.
- Organismos nacionales e internacionales cooperantes con los procesos de formación docente.

## VII- Organigrama de la nueva dependencia



### **VIII- Perfil de los técnicos de esta dependencia:**

- Profesor en alguna de las especialidades del currículo nacional
- Experiencia docente en los diferentes niveles del sistema educativo nacional. (de preferencia en lo privado y en lo público; en lo urbano y lo rural).
- Licenciado en ciencias de la educación concentrado supervisión, orientación o evaluación educativa o en una de las especialidades del currículo nacional
- Maestría en educación o áreas afines al currículo nacional (**indispensable**)
- Doctorado en educación o áreas afines al currículo nacional (no indispensable)
- Cursos, capacitaciones y entrenamientos en el área de formación docente.
- Actitud democrática, convicción de libertad, responsabilidad, respeto por todas las personas y grupos humanos.
- Sólida formación pedagógica y académica.
- Autonomía personal y profesional.
- Amplia formación cultural con una real comprensión de su tiempo y de su medio que le permita enfrentar con acierto y seguridad los diversos desafíos culturales.
- Capacidad de innovación y creatividad.
- Capacidad para trabajar bajo presión y cumplimiento de metas
- Capacidad para liderar procesos de cambio, poniendo sus competencias profesionales al servicio del país, en la organización y orientación de la complejidad de los procesos de formación del profesorado en una sociedad dinámica, con sentido crítico, creatividad, sensibilidad a los cambios, con capacidad de reacción inmediata y en forma razonada.
- Capacidad para trabajar en equipo, con visión compartida, pensamiento sistémico y con apertura a los cambios.
- **Entre otros**

## **IX- Asignación de créditos académicos e incentivos por estudios realizados por los docentes en servicio.**

Este componente consiste en reconocer y otorgar créditos académicos de nivel superior para los estudios realizados por los docentes en servicio, en el marco de cursos de la actualización y especialización en las diferentes especialidades del currículo nacional determinado por el MINED.

Todos los docentes que hayan aprobado los cursos de actualización y especialización, podrán ampararse al Artículo 18 de la Ley de Educación Superior, para alcanzar el grado académico inmediato superior al que actualmente poseen con base en los lineamientos contemplados en el Reglamento de Equivalencias de la institución de educación superior que colaborará con el MINED para reconocer dichos créditos académicos. Si el docente se inscribe en un plan de estudio y lo culmina satisfactoriamente, podrá acceder directamente a los incentivos creados para tal fin, previo cumplimiento de los lineamientos establecidos para tal fin. Así mismo, todo docente que no desea alcanzar otro grado académico, podrá solicitar a la Dirección de Desarrollo Humano, que le sean incorporados dichos estudios en su expediente profesional de acuerdo a lo establecido con el Artículo 8 de la Ley de la Carrera Docente. Dichos créditos académicos le puedan servir en determinado momento, para mejorar su estructura salarial en el Registro Escalonario, previa aprobación de las respectivas modificaciones de Ley que se solicitarán para tal fin.

Se propone que el incremento salarial por estudios realizados sea el siguiente:

- a) 10% o lo que el Titular del Ramo considere, por cada 20 unidades valorativas que el docente haya ganado, esto equivale a 400 horas de formación y serán acumulativas hasta que el docente alcance sus 400 horas, debiendo el docente solicitar la agregación de datos a su expediente, hasta que se hayan completado las 20 unidades valorativas. La valoración porcentual de incremento aplica solamente para los cursos impartidos por el MINED y otros autorizados por éste. Este incremento será válido solamente para cursos de actualización y especialización en el área curricular que imparte.

- b) Docentes con grado de maestría en la especialidad curricular que imparte y en el nivel educativo en el que se desempeña, tendrán derecho a un incremento salarial del 50 %, siempre y cuando se mantenga en ese nivel.
- c) Docentes con grado de doctorado en la especialidad que imparten o el nivel educativo para el cual laboran, incremento del 100%.

**(Para impulsar esta propuesta se requiere diseñar un Reglamento Especial y un Manual de Funciones de la nueva dependencia, que se elaborarán con personal del MINED, perteneciente a la Dirección de Desarrollo Humano, Dirección de Asesoría Jurídica y Dirección Nacional de Educación Superior, para someterlo a consulta con los gremios magisteriales, previo a la aprobación de la autoridad pertinente.)**

**XI- Cronograma de actividades** (se determinarán las fechas en la medida que la propuesta sea aceptada por el MINED).

N°	Actividades													
	Diseño del proyecto de Creación de la Sub-Dirección Nacional de Formación Docente e Investigación Pedagógica, adscrita a la Dirección Nacional de educación Superior del MINED.													
	Creación de la Sub-Dirección Nacional de Formación Docente e Investigación Pedagógica, adscrita a la Dirección Nacional de educación Superior del MINED.													
	Organización de la nueva dependencia													
	Definir lineamientos para reconocimiento de créditos académicos por estudios realizados por los docentes en													

cursos establecidos por le MINED												
Solicitar modificación de la Ley de la Carrera Docente, Ley General de Educación y Ley de Educación Superior para aquellos aspectos que contribuyan a normar el reconocimiento de créditos académicos por estudios realizados.												
Revisión de planes y programas de estudio de las carreras de profesorado y Licenciatura en las diferentes especialidades del currículo nacional hasta tenerlos en su versión final												
Actualización de base de datos de docentes en servicio que requieren actualización y especialización en de acuerdo al												

nivel y área curricular en la que se desempeñan													
Elaboración de un Reglamento Especial y un Manual de Funciones para orientar el trabajo de la nueva dependencia.													
Desarrollo de cursos de inducción a todos los docentes formadores de las diferentes instituciones de educación superior formadoras de docentes sobre el manejo de los nuevos planes y programas de estudio de las carreras de profesorado.													
Implementación de nuevos planes y programas de estudio de todas las carreras de profesorado													
Elaborar una base de datos con el nombre y la ubicación de los centros educativos acreditados por el MINED para apoyar los													

<p>procesos de formación inicial docente como centros de práctica, así como de los docentes tutores acreditados.</p>												
<p>Diseño de planes y programas de estudio de las carreras de Licenciatura en las diferentes especialidades del currículo nacional para docentes en servicio.</p>												

**ANEXO VIII. Creación de los Institutos de Formación Docente e Investigación Pedagógica**

**PROPUESTA DE PROYECTO NACIONAL**

**CREACIÓN DE LOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE E INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA (IFP) AL INTERIOR DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR FORMADORAS DE DOCENTES QUE VOLUNTARIAMENTE DESEEN IMPLEMENTARLO EN APOYO AL MINED**

**APORTE DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA A EL SALVADOR EN EL MARCO DEL DESARROLLO DEL PROGRAMA DE DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR IMPARTIDO EN LA UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR A TRVÉS DE CONVENIO DE COOPERACIÓN ACADÉMICA**

**SAN SALVADOR, OCTUBRE DE 2015**

## **INTRODUCCIÓN**

Frente a un mundo complejo, en constante cambio, la educación superior tiene planteado hoy, un verdadero desafío en su tarea de ofrecer aprendizajes y actualizaciones científicas con criterios extensivos (amplio alcance) e intensivos (alta calidad) para formar profesionales cuya incidencia y contribución al desarrollo y progreso de la sociedad sean evidentes.

En El Salvador la formación docente se imparte en Instituciones de Educación Superior (IES) y es concebida como uno de los factores que inciden directamente en el mejoramiento de la calidad de la educación. Con el desarrollo del presente proyecto se aspira: 1- establecer consensos con diferentes sectores del país, 2- buscar mejores opciones para fortalecer la formación inicial y en servicio del profesorado, 3- consolidar un sistema de formación docente que articule la formación de formadores, el currículo y los procesos de formación inicial, la colocación de graduados, la formación en servicio, las evaluaciones de desempeño, los incentivos al docente hasta llegar a proceso de recertificación, 4- desarrollar investigaciones sobre formación docente, pruebas que describen rendimiento académico, funcionamiento de las IES formadoras de docentes, aplicación de normativos de funcionamiento, entre otros, de tal forma que se capte la información necesaria que permita generar ideas para hacerlas del conocimientos de los tomadores de decisiones para su análisis y orientar científicamente la formación del profesorado.

Para el logro de las aspiraciones de este modelo, se plantean en este documento las bases para la creación, organización y funcionamiento de los **IFP**, que permitirán ejecutar las acciones conducentes a su implantación eficaz y eficiente.

## **II- JUSTIFICACIÓN**

En investigaciones realizadas sobre la formación docente que se realiza en las IES, Barrillas (2003), expone que se identifica un concepto instrumental de la planificación de la formación, es decir, centrada en aspectos administrativos en la ejecución de programas de

estudio (horarios, locales, planta de profesores)..... La planificación que realizan la mayoría de los centros formadores no considera como insumos la información que se genera desde la práctica docente, la investigación, los diagnósticos, la reflexión crítica sobre la práctica educativa..... Las clases observadas en los centros de formación docente exponían un planteamiento cuyas características son instrumentales, es decir, más orientadas al método, a la técnica que a la concepción pedagógica.... La práctica de los alumnos de la formación en los centros escolares, tal y como se desarrolla, no está logrando los efectos formativos previstos por la orientación ministerial. No se trata de un problema de diseño sino de la concepción y forma en la que se ejecuta la formación docente en los centros de educación superior.

En otra investigación, Urquiza (2003), concluye que en la formación inicial de docentes, existe falta de mecanismos y espacios de coordinación y comunicación entre los diferentes responsables (MINED, IES formadoras y centros de práctica) y actores de la Formación Inicial de Docentes, para realizar un trabajo conjunto, planificado, consensuado y donde cada parte tenga una responsabilidad, aportación reconocida y sistematizada del proceso.

Las investigaciones anteriores proporcionan resultados que impulsan a revisar la estrategia de formación docente, en respuesta a las demandas sociales vinculadas a la calidad de la educación.

En esta oportunidad se propone fortalecer el sistema de formación docente, a través de la creación de **IFP**, al interior de las IES, como una nueva estrategia para la formación docente, basada en alianzas de mutua cooperación entre IES, MINED y organismos educativos del extranjero. Su implementación requiere cambios internos en las IES, en lo relacionado a estructuras organizativas, mecanismos de funcionamiento y procesos cualitativos vinculados con el logro de los perfiles de un nuevo docente cuya formación contribuya y responda a establecer mejores niveles de calidad educativa.

Con los IFP se fortalecerá la investigación educativa, considerando que sin investigación no hay campo de conocimiento. Hay tradición, rutina, copia, reproducción, dependencia y estatismo. La educación y la enseñanza, como prácticas sociales imprescindibles para el progreso de la humanidad, requieren, por un lado, un proceso de

investigación constante y por otro lado, que el conocimiento generado sea analizado y compartido mediante la formación de sus protagonistas activos, Imbernon (2000).

### **III- LOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE E INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA AL INTERIOR DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR.**

El escenario propuesto en el que debe actuar el IFP exige innovación y cambio para modernizar las formas de concebir la enseñanza y ofrecer a los futuros docentes una formación básica general y especializada que permita favorecer la docencia efectiva en los diferentes niveles educativos, de tal forma que las aulas cuenten con la presencia de un docente profesional. Según Marcelo y Vaillant (2009), la formación de los docentes debe gozar de atención esmerada por parte de las instancias y actores responsables y corresponsables de la calidad de dicha formación, en el considerando que los docentes son especialistas en la enseñanza y el aprendizaje, y su labor principal se orienta a la planificación, organización, implementación y reflexión alrededor de estos procesos. Aunque el aprendizaje de los estudiantes es un proceso complejo, se asume que gran parte de los resultados en los dominios curriculares básicos de aprendizaje, están fuertemente relacionados con el accionar docente. Así mismo, el trabajo docente se relaciona con la convivencia en el centro educativo, lo que implica una buena relación con las familias del estudiantado en aras de buscar conjuntamente, alternativas de solución constructivas a los problemas, intereses y necesidades de los estudiantes.

Se considera que los IFP brindarán el apoyo permanente y sistemático a la formación docente inicial y en servicio, generando acciones que promuevan el desarrollo integral de los docentes, como apoyo al fortalecimiento y desarrollo y de sus competencias en los ámbitos pedagógico, didáctico, metodológico, técnico-científico, social, humano y tecnológico, en coherencia con las respuestas que, desde educación, se deben dar a la sociedad actual, influenciada por los cambios vertiginosos de la ciencia y la tecnología.

Los **IFP** deberán significar un lugar de encuentro de las necesidades, interés y problemas del sistema educativo nacional, de la discusión y reflexión pedagógica, y del

desarrollo profundo de los campos y los contenidos disciplinares, que permitan al nuevo docente y de los que están en servicio, contar con una visión renovada y profunda de la educación y de la importancia de su participación en el desarrollo de la educación y por ende de la sociedad, en estos tiempos de cambio e incertidumbre. Que el nuevo docente formado en los IFP, se fortalezcan como auténticos líderes, capaces de: a) trabajar en equipo y con visión compartida, b) consolidar redes de comunicación para la mejora de los servicios educativos de la institución, c) socializar avances e informaciones sobre los procesos de formación docente, d) coordinar y monitorear experiencias de desarrollo curricular, e) Desarrollar procesos de evaluación de los aprendizajes aplicando las características y principios de ésta, f) promover talleres de desarrollo educativo involucrando a la comunidad, g) implementar proceso de investigación sobre la práctica docente, h) utilizar sus competencias en la creación de escenarios y prácticas que contribuyan a desarrollar comunidades de aprendizaje donde se avance en la democracia, la equidad, el respeto a la diversidad y la justicia social, i) estar abiertos al cambio de esquemas mentales, para adaptarse con certeza y enfrentar con garantías de éxito las nuevas exigencias sociales para el desarrollo, entre otros.

## **A) OBJETIVOS**

### **General**

Elevar la calidad de la formación inicial y en servicio de docentes de diferentes niveles y modalidades educativas, en la búsqueda de la excelencia, para responder de mejor forma a los retos y desafíos de la sociedad contemporánea, a las políticas nacionales de mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación y a las necesidades de modernización de la enseñanza en coherencia con los fines, objetivos y fundamentos de la educación salvadoreña y centroamericana.

### **Específicos**

- Aplicar estrategias innovadoras de formación docente y hacer investigación educativa que contribuyan a la formación de profesionales de la docencia con capacidad para integrar conocimientos, métodos y tecnologías que beneficien el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- Fortalecer alianzas de cooperación académica y pedagógica entre las IES nacionales y extranjeras, que beneficien la calidad de la formación de profesores.
- Ofertar programas diversos y abiertos de actualización de docentes en servicio, directores de centros educativos, asistentes técnicos pedagógicos, en función a las demandas institucionales definidas en los proyectos educativos institucionales PEI.
- Contribuir al establecimiento de un sistema integral de carrera docente.

## **B) BASE LEGAL**

**Art. 57 y 61 de la Constitución de la República**

**Art. 27 de la Ley General de Educación.**

**Art. 64 de la Ley de Educación Superior**

**Art.5 Ley de la Carrera Docente**

Art. 38 del Reglamento Interno del Órgano Ejecutivo, numeral 5, 14 y 15.

## **C) TIPO DE ORGANIZACIÓN Y FUNCIONES BÁSICAS**

El MINED invitará a las IES formadoras para presentarles el proyecto de creación de los IFP, y aquellas que voluntariamente desean participar en el proyecto, deberán adaptar su estructura organizativa interna a los lineamientos establecidos en las correspondientes normativas emanadas del MINED. Este organismo especializado gozará en la respectiva institución de la independencia técnica necesaria para cumplir su función

de acuerdo a las directrices del MINED. Las carreras de profesorado son de interés público y debido a la trascendencia social de la labor que realizan los docentes, éstos deberán someterse a la evaluación y acreditación de su calidad académica conforme al sistema que al efecto establezca el MINED.

Las funciones básicas de los IFP son las siguientes:

- Hacer docencia de alta calidad e investigación pedagógica aplicada.
- Planificar y desarrollar foros de consulta con los diferentes sectores de la vida nacional, sobre las necesidades de mejoramiento de la educación.
- Lograr la participación activa y democrática de los miembros de la comunidad educativa, en la formulación de propuestas de mejoramiento de normativos, planes y programas que rigen la formación docente, de común acuerdo con el MINED.
- Realizar intercambios de experiencias educativas con instituciones educativas de nivel superior afines, tanto nacionales como extranjeras.
- Mantener convenios de cooperación internacional para contar con asesoría y asistencia técnica en lo relacionado a formación docente.
- Implementar innovaciones al sistema de formación docente inicial y en servicio en coordinación con el MINED, y que estén en consonancia con las políticas de desarrollo educativo nacional, regional y mundial.
- Diseñar y ejecutar una propuesta pedagógica que genere transformaciones en las instituciones seleccionadas como centros de práctica.
- Regular su funcionamiento a través de reglamentos institucionales que deberán ser registrados en la Dirección Nacional de Educación Superior y además aplicar las normativas emanadas del MINED para tal fin, previo a la creación del IFP.
- Contar con un plan de actualización profesional para todos los docentes formadores.

- Facilitar oportunidades para que los docentes participen en programas de maestrías, doctorados, diplomados, etc. en sus especialidades.
  - Generar estrategias de seguimiento a los graduados de las diferentes carreras de profesorado.
  - Contar con estrategias para fortalecer la utilización de las tecnologías de la información y comunicación.
  - Mantener un sistema de selección y supervisión de docentes formadores.
- Entre otras.

#### **D) ALCANCE.**

Los IFP serán organismos de alto nivel académico con alcance centroamericano. El marco de la filosofía de la educación centroamericana será fundamental para orientar la formación inicial y en servicio de los docentes, y así formar personal que a través de su labor profesional pueda dar respuestas de carácter regional a las distintas demandas que a la educación se le plantean en un mundo globalizado e influenciado por las tecnologías y diferentes medios de comunicación. Se potenciarán experiencias curriculares exitosas desarrolladas en el ámbito nacional e internacional tomando como referente el mejoramiento continuo de los sistemas educativos que beneficien el desarrollo educativo. Se implementarán a nivel nacional e internacional procesos de movilidad académica de estudiantes y profesores de los IFP.

La ejecución de las estrategias contribuirá a fortalecer a los docentes de educación superior dedicados a la formación docente, ya que el nuevo modelo de formación exigirá la actualización de su acervo cultural y competencias profesionales para que puedan participar en la formación de los nuevos docentes, y como es de esperar, su modelaje repercutirá directamente en el docente formado. Así mismo, se propone que “ante los problemas medioambientales, el desequilibrio social y una economía que rebasa los límites físicos planetarios, plantea la búsqueda de soluciones desde el ámbito educativo por medio de la formación de los docentes” (Navarro y Navarrete, 2014, p. 15), idea que se sustenta al reconocer en que el trabajo realizado por los profesores impacta en toda la población que ha podido alfabetizarse sistemáticamente, teniendo así la oportunidad de sensibilizarse

socialmente con el apoyo de docentes integralmente formados. Tal aseveración, conlleva a pensar en la importancia vital que reviste la formación del profesorado desde educación superior, al contar con docentes formadores muy bien cualificados para tal fin. En este caso, el nivel superior de enseñanza, su renovación, la formación y perfeccionamiento de sus profesores, así como la importancia de la pedagogía en el nivel superior, son fundamentales para lograr una educación de calidad y excelencia en los estudiantes de profesorado. Según Beltrán, et al (2006); UPTC (2007); es de reconocer que el almacenaje de experiencias que los docentes en formación acumulan, se convierten en sus teorías implícitas, constituidas al presenciar durante su formación, diferentes experiencias del quehacer docente desde una visión integral, que incluya la dimensión pedagógica y no solo la experticia en los contenidos a transmitir; sino, además haber reflexionado sobre cómo se operativizan los procesos educativos y qué resultados alcanzan; haber analizado la importancia de abordar las problemáticas educativas como propias en la labor docente, haber tenido la oportunidad de abrir espacios para reflexionar, debatir e instalar formas diferentes de hacer que los estudiantes accedan y construyan el conocimiento. Así como modelar un accionar docente donde el trabajo realizado es producto de utilizar el diálogo para planificar y/o resolver las distintas situaciones que experimentan los grupos de estudiantes y de profesores hasta lograr que la acción educativa sea fruto de la reflexión.

El enfoque de la formación docente en los IFP, incorporará la investigación en el contexto teórico-práctico, la reflexión y diálogo cooperativo, utilizando la práctica docente como eje central en la formación; práctica que potenciará en cada centro educativo la investigación e innovación pedagógica con el apoyo de la institución formadora.

## **E) FINANCIAMIENTO**

Los IFP se financiarán así:

- a- A través del sistema de cuotas económicas aplicadas a los estudiantes por las Instituciones de Educación Superior.

- b- Subsidio selectivo a la demanda con fondos GOES según posibilidades presupuestarias, otorgado por el MINED en forma de becas a estudiantes, quienes podrán mantenerla siempre que sus evaluaciones reflejen un rendimiento académico mínimo, que el MINED establecerá mediante resolución.
- c- Cooperación de IES extranjeras y otros organismos nacionales e internacionales, a través de aportes económicos y asistencia técnica.

## **F) REQUISITOS DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

Para que una IES pueda contar con un IFP, será necesario que cumpla con los siguientes requisitos:

### **a- Generales:**

- Contar con al menos un convenio de cooperación técnica con universidades de renombre del exterior, especializadas en docencia y aceptables para el MINED.
- Contar con personal docente actualizado y especializado, comprobable a través de la respectiva documentación.
- Delegar la autonomía técnica necesaria al IFP.
- Contar con la infraestructura física y los espacios pedagógicamente adecuados para su funcionamiento.
- Contar con equipo tecnológico actualizado y laboratorios de acuerdo a las carreras que ofrecerá el IFP.
- Contar con biblioteca especializada.
- Las carreras de formación inicial, deberán implementarse en jornadas completas de trabajo y en horarios diurnos.
- Apegarse a las normativas de funcionamiento emanadas del MINED.

## **b- De organización:**

El IFP adoptará la siguiente organización, dependiendo del volumen y complejidad de las actividades y tomando en cuenta las indicaciones del Instructivo para el Funcionamiento de las Carreras del área de educación.

- Un Director General: Será el representante directo del organismo especializado.
- Un Subdirector Académico responsable de los procesos académicos.
- Un Subdirector Administrativo garante que el proceso administrativo de la institución educativa se desarrolle con altos niveles de eficiencia y eficacia, evitando la burocracia en las actividades sin perder legalidad y calidad.
- Un Comité Psicopedagógico Asesor integrado por el Subdirector Académico, psicólogo y trabajador social que apoyarán al desarrollo de actividades curriculares y extracurriculares de la institución, para atención y asesoría a aquellas personas que necesiten los servicios psicopedagógicos.
- Un coordinador general de las carreras de profesorado garante que el proceso de formación en las diferentes carreras de profesorado se está desarrollando de acuerdo a los lineamientos establecidos, constatará que los procesos administrativos y académicos están siendo aplicados correctamente
- Un coordinador por cada carrera de profesorado responsable de supervisar el proceso de formación en la especialidad que coordina se este desarrollando de acuerdo a los lineamientos establecidos. Informará constantemente al coordinador general de las diferentes actividades que se ejecuten en el proceso formativo de los estudiantes y desarrollará su trabajo en consenso con los demás coordinadores.
- Un coordinador de práctica docente garante de la efectividad de la práctica docente.
- Docentes formadores con especialidad.
- Supervisores de práctica docente con experiencia en el nivel y especialidad que supervisan. Mantendrán comunicación sobre el proyecto de práctica docente con

los directores de los centros educativos, capacitarán a docentes tutores para la asistencia y apoyo a los docentes en formación (practicantes).

- Asistentes de laboratorio e instructores con experiencia en el trabajo de laboratorio y atenderán al estudiantado en la realización de sus actividades referentes a esta área.
- Todas las carreras del área de educación deberán ser controladas por el IFP.

## **G) LEGALIZACIÓN DE NUEVA DEPENDENCIA**

El IFP en virtud del Convenio que se suscribirá entre la IES y el MINED, se constituirá en una dependencia académica de la Institución y se legalizará mediante un Acuerdo Ejecutivo en el Ramo de Educación.

## **H) CONSEJO CONSULTIVO**

---

Para el mantenimiento y desarrollo de la calidad de la formación docente impartida por los IFP, el MINED organizará un **Consejo de Formación Docente Inicial y Permanente (CONFIP)**, ad honorem, con participación sectorial y con funciones consultivas y propositivas hacia el Ministerio de Educación; lo hará en forma general, sin hacer referencia a IES en particular y se establecerán diálogos, sin intervenir en los asuntos internos de las IES. Las propuestas que haga el CONFIP podrán servir de base para la toma de decisiones.

Este Consejo se conformará con miembros electos para un período de 3 años. Estará conformado por NUEVE miembros con sus respectivos suplentes, así:

- 2 representantes de los IFP (directores o coordinadores generales, uno de ellos será el Secretario del CONFIP)
- 1 representante de la UES que pertenezca su IFP.
- 2 estudiantes de profesorado, con más de dos años de estudio en la carrera.

- 2 directores de centros educativos ( uno del sector público y otro del sector privado)
- 2 representantes del Ministerio de Educación nombrados por el Despacho Ministerial (uno de ellos será el Presidente).

Para seleccionar a los miembros de CONFIP, el MINED solicitará a la UES y a los IFP que seleccionen a los representantes que integrarán el CONFIP.

El CONFIP se reunirá ordinariamente una vez cada dos meses por convocatoria del MINED a través de la instancia responsable de la formación docente, existiendo la posibilidad de realizar reuniones extraordinarias de acuerdo a las necesidades que se presenten, y tendrá las siguientes atribuciones:

- Analizar los procesos de formación inicial y en servicio de docentes.
- Proponer en forma general la asistencia técnica que se le pueda ofrecer a los IFP.
- Opinar sobre la asistencia técnica nacional e internacional que el MINED reciba para la formación inicial y en servicio de docentes.
- Opinar sobre cualquier asunto que el MINED a través de la instancia responsable de la formación docente, someta a su consideración sobre la formación inicial o en servicio de docentes.
- Proponer al MINED estrategias para mejorar la formación inicial y en servicio de docentes.
- Analizar en forma general información estadística de estudiantes de las carreras de educación en los IFP, comparar datos con la oferta y la demanda de docentes existente por especialidad y hacer al MINED las sugerencias pertinentes al caso.
- Proponer al MINED, estrategias de seguimiento a los docentes graduados de los IFP; con la finalidad de coordinar esfuerzos entre ambas instituciones (MINED-IFP) para ofrecerles programas de actualización permanente.
- Opinar sobre la implementación del currículo de formación inicial y en servicio de docentes con carácter regional.
- El CONFIP podrá gestionar la opinión de expertos independientes sobre diferentes aspectos relacionados a la formación inicial o en servicio de los docentes.

- Las decisiones de CONFIP para presentar sus propuestas al MINED, serán por mayoría absoluta y en caso de empate el presidente tendrá doble voto.

## **I) EVALUACIÓN**

El MINED a través de la instancia responsable de la formación docente, establecerá e implementará un sistema de evaluación y seguimiento al proceso de desarrollo curricular, organizativo y de funcionamiento en el IFP, mediante controles, monitoreos y evaluaciones que de acuerdo a sus políticas, el MINED considere necesarias, todo en coordinación con el IFP mediante pares evaluadores externos y del MINED.

## **J) IMPACTO**

La creación y funcionamiento de los IFP, contribuirá a:

- La mejora continua de la calidad en la formación inicial de docentes, mediante la acreditación de sus programas.
- Favorecerá el intercambio de experiencias innovadoras pedagógicas, con expertos nacionales e internacionales.
- Incrementará la movilidad académica de docentes y estudiantes a nivel nacional e internacional.
- Favorecerá el desarrollo de políticas integrales para mejorar la profesionalidad de los docentes, y la articulación entre formación inicial y en servicio.
- Mejorará el reconocimiento social y la valoración del trabajo docente.
- Mejorará el desempeño del docente.

## **K) ESTRATEGIAS DE IMPLEMENTACIÓN**

Los IFP iniciarían su proceso de creación e implementación a partir de la aceptación de la presente propuesta por parte de las más altas autoridades del MINED y las IES formadoras de docentes.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Barillas, J. (2003). Propuesta de Formación Inicial de Docentes. El Salvador: MINED.
- Beltrán, M. et al. (2006). La secuencia formativa. Fases de desarrollo y síntesis. Barcelona: Graó, de IRIF, S.L.
- Cedrato, M. (2007). El trabajo colaborativo como eje de la formación docente. En A. Mastaché, et al. *Formar personas competentes: desarrollo de competencias tecnológicas y biopsicosociales*. (pp. 162-175). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Imbernon, F.. (2000). La investigación educativa como herramienta para la formación del profesorado. España: UB.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?. Madrid: Narcea.
- Navarro, M. y Navarrete, Z. (2014). Internacionalización y educación superior. USA: Palibrios.
- Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. (2007). Cuadernos de Pedagogía 4. Colombia: UPTC.
- Urquiza, C. (2003). Primer Informe de Progreso: Diagnóstico del Sistema de Formación Inicial de Docentes en El Salvador. El Salvador: MINED.



# APÉNDICE



## SIGLAS

<b>Siglas</b>	<b>Significado</b>
CdA	Comisión de Acreditación de la Calidad Académica
CES	Consejo de Educación Superior (El Salvador)
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación <ul style="list-style-type: none"> <li>• CINE Educación de la primera infancia</li> <li>• CINE 1: Educación primaria</li> <li>• CINE 2: Educación secundaria baja</li> <li>• CINE 3: Educación secundaria alta</li> <li>• Entre otros.</li> </ul>
CNA	Consejo Nacional de Acreditación (Colombia)
CTI	Ciencia, Tecnología e Innovación (El Salvador)
CONACES	Calidad de la Educación Superior (Colombia )
CONACYT	Centro Nacional de Ciencia y Tecnología
CRUCH	Consejo de Rectores de Universidades Chilenas
DGESPE	Dirección General de Educación Superior para Profesionales en Educación (México)
DNES	Dirección Nacional de Educación Superior (El Salvador)
ECAP	Evaluación de Competencias Académicas y Pedagógicas (El Salvador)
ENS	Escuelas Normales Superiores (México)
GTZ	Agencia Alemana de Cooperación Técnica
IES	Instituciones de Educación Superior (El Salvador)
IESALC	Instituto de Educación Superior para América Latina y el Caribe
ILCE	Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa
IPVCP	Institutos Preuniversitarios Vocacionales de Ciencias Pedagógicas (Cuba)
ISP	Institutos Superiores Pedagógicos (Cuba)

LES	Ley de Educación Superior (El Salvador)
MECESUP	Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior
MINED	Ministerio de Educación (El Salvador, Cuba)
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
PISA	Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes ( <i>Programme for International Student Assessment</i> )
PSU	Prueba de Selección Universitaria (test estandarizado escrito realizado en Chile desde 2003 para el proceso de admisión a la educación universitaria)
SNE	Sistema Nacional de Educación (Cuba)
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UCA	Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (El Salvador)
UDB	Universidad Don Bosco (El Salvador)
UES	Universidad de El Salvador
UFG	Universidad Francisco Gavidia (El Salvador)
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICAES	Universidad Católica de El Salvador (El Salvador)
UPES	Universidad Pedagógica de El Salvador “Dr. Luis Alonso Aparicio” (El Salvador)
UPN	Universidad Pedagógica Nacional (México)
USO	Universidad de Sonsonate (El Salvador)