

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



**TRABAJO DE POSGRADO**

**ALTERNATIVA PARA EL DISEÑO DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN  
CONTINUA DE MAESTRÍA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAJE Y LITERATURA,  
PARA LA UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR, FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA  
DE OCCIDENTE, SEDE SANTA ANA, CICLO II 2025**

**PARA OPTAR AL GRADO DE  
MAESTRO EN FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA UNIVERSITARIA  
PRESENTADO POR**

LICENCIADO DOUGLAS BLADIMIR ALFARO CHÁVEZ  
LICENCIADA BRENDA GUADALUPE MENDOZA DE GIL

**DOCENTE ASESOR**

DOCTOR JUAN CARLOS ESCOBAR BAÑOS

MARZO, 2026

SANTA ANA, EL SALVADOR, CENTROAMÉRICA

**UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR**

AUTORIDADES



ING. JUAN ROSA QUINTANILLA QUINTANILLA

**RECTOR**

DRA. EVELIN BEATRIZ FARFÁN MATA

**VICERRECTORA ACADÉMICA**

M.Sc. ROGER ARMANDO ARIAS ALVARADO

**VICERRECTOR ADMINISTRATIVO**

LICDO. PEDRO ROSALÍO ESCOBAR CASTANEDA

**SECRETARIO GENERAL**

LICDA. ANA RUTH AVELAR VALLADARES

**DEFENSORA DE LOS DERECHOS UNIVERSITARIOS**

LICDO. CARLOS AMILCAR SERRANO RIVERA

**FISCAL GENERAL**

FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE

AUTORIDADES



M.Ed. ROBERTO CARLOS SIGÜENZA CAMPOS

**DECANO**

DR. JOSÉ GUILLERMO GARCÍA ACOSTA

**VICEDECANO**

LICDO. JAIME ERNESTO SERMEÑO DE LA PEÑA

**SECRETARIO**

M.Ed. MIGUEL ÁNGEL CRUZ

**DIRECTOR DE LA ESCUELA DE POSGRADO**

## **AGRADECIMIENTOS**

### **AL CREADOR DEL UNIVERSO**

Permitir llegar al final de este proceso académico dentro del programa de posgrado de formación docente de nivel superior.

### **AL DOCENTE ASESOR**

Por el seguimiento y atención oportuna al conjunto de actividades programadas en el desarrollo de este trabajo; por su comprensión y apertura de criterio en la conducción del mismo.

### **A NUESTRA FAMILIA**

Por la paciencia y tolerancia que han guardado en todo el devenir de la formación académica durante dos años y medio.

### **A NUESTROS PROFESORES Y COORDINADORES ACADÉMICOS**

Por su entrega desinteresada y sin egoísmos, compartiendo sus conocimientos y fuentes bibliográficas

### **A TODOS NUESTROS COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS**

Por la entrega en cada actividad académica, debate, exposición y participación responsable en cada espacio de interacción y de formación, dentro del programa de estudio.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	viii
<b>CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b> .....	9
1.1 Situación problemática.....	9
1.2 Justificación de la investigación .....	12
1.3 Enunciado del problema .....	13
1.4 Preguntas de Investigación .....	14
1.5 Objetivos.....	14
1.6 Alcances y limitaciones.....	14
1.6.1 Alcances .....	15
1.6.2 Limitaciones.....	15
1.7 Delimitación del problema .....	16
<b>CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA</b> .....	18
2.1 Estado del arte .....	18
2.2 Antecedentes históricos .....	20
2.3 Base teórica.....	22
2.3.1 Formación continua y actualización .....	23
2.3.2 Profesionalización .....	34
<b>CAPÍTULO III. SISTEMA DE CATEGORÍAS Y OPERACIONALIZACIÓN DE CONSTRUCTOS</b> .....	38
3.1 Fundamentación del sistema de categorías.....	38
3.2 Procedimiento para la construcción de las categorías .....	39
3.3 Operatividad del sistema de categorías.....	39
3.4 Criterios de validez y confiabilidad del sistema categorial.....	41
<b>CAPÍTULO IV SISTEMA METODOLÓGICO</b> .....	43
4.1 Enfoque de la investigación.....	43
4.2 Diseño de la investigación .....	43
4.3 Población y muestra .....	44
4.3.1 Población.....	44
4.3.2 Muestra .....	45
4.4 Técnicas e instrumentos de recolección de información. ....	45

4.5 Estrategias de recolección, procesamiento y análisis de la información.....	46
4.6 Consideraciones éticas .....	48
<b>CAPÍTULO V. TEORÍA SOBRE LA FORMACIÓN CONTINUA DE MAESTRÍA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAJE Y LITERATURA .....</b>	<b>49</b>
5.2 Tesis fundamentales de la teoría.....	49
5.2.1 Sobre formación continua .....	49
5.2.2 Sobre la Enseñanza de Lenguaje y Literatura.....	50
<b>CAPÍTULO VI. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>52</b>
6.1 Análisis de categorías y conceptos .....	52
6.1.1 Formación continua .....	52
6.1.2 Enseñanza de Lenguaje y Literatura.....	56
6.2 Hallazgos de la investigación .....	60
6.3 Discusión.....	66
<b>CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....</b>	<b>69</b>
Conclusiones .....	69
Recomendaciones .....	70
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>74</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>76</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

### **Tabla 1**

Delimitación del problema ..... 16

### **Tabla 2**

Matriz de categorías ..... 40

### **Tabla 3**

Matriz de triangulación de hallazgos por categoría de análisis ..... 61

## ÍNDICE DE FIGURAS

**Ilustración 1:** Teoría sustantiva ..... 49

## INTRODUCCIÓN

La formación continua de los docentes es un aspecto clave en la educación superior, pues permite la actualización y el fortalecimiento de las competencias pedagógicas y disciplinares. En el caso de la enseñanza de Lenguaje y Literatura, esta necesidad se acentúa debido a la evolución de las teorías lingüísticas, los enfoques didácticos y las prácticas educativas. En este contexto, surge la necesidad de diseñar una propuesta curricular para un programa de formación continua a nivel de maestría en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador, con el objetivo de contribuir a la profesionalización de los docentes en esta área del conocimiento. Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, debido a que busca describir y comprender el fenómeno investigado a través de datos no numéricos. Se emplea el estudio de caso como tipo de investigación, lo que permite analizar en profundidad la situación particular de la formación docente en Lenguaje y Literatura. Además, el diseño de recolección de datos es longitudinal, permitiendo observar el fenómeno a lo largo del tiempo y analizar cambios en la formación docente en función de las categorías de estudio establecidas.

La población del estudio está conformada por profesionales del área de Lenguaje y Literatura de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, incluyendo docentes en ejercicio, egresados y especialistas en educación superior interesados en la formación continua a nivel de posgrado. La muestra es no probabilística por conveniencia o intencional, seleccionando a los participantes según criterios específicos como la experiencia docente, la necesidad de actualización profesional y la disposición para participar en la investigación. Para la recolección de información, se utilizan diversas técnicas e instrumentos cualitativos que permita obtener una visión integral del fenómeno estudiado. Se emplean entrevistas semiestructuradas guiadas por un protocolo diseñado para profundizar en las percepciones y experiencias de los participantes. Se espera que los hallazgos y recomendaciones derivados de esta investigación contribuyan al desarrollo profesional del magisterio y al fortalecimiento de la enseñanza de esta disciplina en la educación superior.

## CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### 1.1 Situación problemática

La alternativa para el diseño de un programa formación continua de Maestría en la Enseñanza de Lenguaje y Literatura es la posibilidad de profundizar en la misma área, profesión, disciplina o áreas afines o complementarias. Al respecto Hualde et al. (2010) indica que:

El estudio del lenguaje es, para empezar, un reto intelectual y una actividad fascinante en sí misma, el intento de recomponer y de desentrañar el funcionamiento de un rompecabezas enormemente estructurado y complejo, responsable en gran parte de lo que los seres humanos somos como especie en el mundo natural. ( p.1)

Desde esta óptica, el lenguaje es la capacidad o potestad innata del ser humano, una cualidad del ser a desarrollar, de allí su estructura paradigmática y compleja dentro de la actividad humana. Durante el desarrollo de esta actividad, el lenguaje se desdobra en funciones para el logro de la comunicación efectiva entre los seres humanos; a veces es una función que referencia objetivamente la realidad y otras, expresiones de subjetividad que utiliza una función connotativa o lenguaje figurado. En ese sentido, la enseñanza de Lengua y Literatura es considerada como un saber autónomo, anexado a diversas ciencias, las cuales se encuentran centradas en objetivos que ayudan, desde la corriente pragmática, al desarrollo de la competencia comunicativa.

El problema central del estudio no es la existencia o no de un pán de estudio o programa de formación a nivel de posgrado, es más bien la actualización o profesionalización del profesor en esa área humana y de conocimiento. Tal y como lo afirma Lomas (2014) “En las últimas décadas, la educación lingüística y literaria ha experimentado un innegable cambio tanto en lo que se refiere a las teorías que la sustentan como a las maneras de hacer del profesorado en las aulas” (p. 9).

Un estudio relevante sobre la actualización y rediseño curricular en la enseñanza del español como segunda lengua (L2) es el realizado por Gironzetti et al. (2020) quienes

analizan la actualización curricular en la enseñanza del español como segunda lengua (L2) destacando la necesidad de fortalecer los programas académicos ante cambios socioculturales y tecnológicos. Complementando, Mels et al. (2023) analizan las barreras que limitan la participación docente en programas de formación continua en Uruguay y el potencial de las TIC para mejorar su accesibilidad y calidad.

En el ámbito nacional, se puede destacar el estudio realizado por Colocho y Calderón (2021) quienes investigaron la formación docente en evaluación por competencias en el Colegio Nazareth ubicado en Santa Tecla, La Libertad, identificando deficiencias en la comprensión y aplicación de este enfoque. Complementando, Guillén (2021) analiza la formación continua de docentes universitarios en programas de formación inicial, identificando factores que afectan su desarrollo profesional, como la estabilidad laboral y la oferta formativa. En línea con la necesidad de fortalecer la formación docente en evaluación por competencias, Flores Godoy (2023) realiza un análisis histórico y epistemológico de la formación continua del magisterio salvadoreño. En complemento a los estudios previos sobre formación docente y evaluación por competencias, Guerra y Martínez (2024) abordan la necesidad de fortalecer la comprensión lectora en la enseñanza de Lenguaje y Literatura en Educación Media.

La concepción pedagógica a utilizar es desde el enfoque constructivista, en donde el discente, debe aprender a gestionar su propio aprendizaje, ya que, la formación tradicional se ha sustentado y podría continuar sustentándose, en el conductismo; enfoque teórico del aprendizaje aplicado en el sistema de enseñanza y de educación salvadoreño. Aprendizaje a través de medios tradicionales de enseñanza; lo que todos ya conocen: transmisión a través de lo oral, escrito y el dictado, como forma de transmisión de conocimientos. La formación de sujetos pasivos y obedientes a principios educativos tradicionales, con un enfoque educativo reaccionario y alejados de contextos que generen debate, solución de problemas y proyectos o construcción de pensamiento crítico. En contraposición a la actividad creativa, la proposición o construcción de conocimiento propio y el desarrollo de la personalidad.

Se habla de un nuevo sistema de enseñanza o posición epistemológica que explica cómo el ser humano, a lo largo de su historia, desarrolla el intelecto y va

conformando nuevos conocimientos. Cambiar la forma de enseñanza, fundamentado en un paradigma tradicional (el conductismo) hacia el constructivismo no parece ser una tarea fácil; sin embargo, “la finalidad es un aprendizaje que forme sujetos líderes, protagonistas, creadores y capaces de adquirir retos de transformación cultural y social” (Carranza-Ramírez, 2005, p. 16)

Migrar de un paradigma tradicional a uno innovador y creativo pasaría por el cambio metodológico entre docente-estudiante y material o contenido. Las competencias del profesor frente a la planificación de los aprendizajes; la forma de cómo el docente va a configurar los contenidos para motivar la capacidad propia e individual de los discentes, sus habilidades. Ello permitirá el desarrollo, asimilación y apropiación de conocimientos, tomando como base las diversas inteligencias de los mismos. (inteligencia lingüística, musical, lógico-matemática, interpersonal, cinestésica, entre otras). El aprendizaje como proceso es la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes o valores por medio del estudio, la experiencia o la enseñanza misma. El aprender cambia y transforma. Permite ver el mundo y las cosas de manera diferente de cómo se pensaba. El llegar a la Universidad transforma individuos en otros y no solo por los conocimientos que adquiere, sino, por el contraste que se hace de todos ellos con los anteriores aprendizajes. Se recuerda lo vivido en la infancia, escuela e iglesia. Todos los espacios sociales recorridos en el desarrollo como seres humanos conectan con un aprendizaje que ha dejado significados en el cerebro y en la experiencia de vida. “El aprendizaje significativo surge cuando el alumno, construye de su propio conocimiento, relaciona conceptos a aprender y les da sentido por la estructura conceptual que ya posee” (Trenas, 2009, p. 1)

El aprendizaje en el constructivismo permite la construcción de nuevos conocimientos a partir de los adquiridos con anterioridad. El discente lo descubre, lo relaciona, hay un interés por aprender. El docente, selecciona y prepara el contenido o material que motive ese interés de aprendizaje del estudiante, con explicaciones comprensibles, permitiendo con ello una reflexión y relación congruente con el interés de aprendizaje. Es una desestructuración de conocimientos, un proceso de aprender para aprender y aprender a pensar y no, un aprendizaje del qué o cómo enseñar. Este

paradigma epistemológico es una expresión de un sistema teórico que entiende al conocimiento como un proceso de construcción propia de cada ser humano que posee su origen en la actividad humana, la experiencia social y cultural de cada individuo. Entre las tendencias de investigación psicológica y educativa, se encuentran las teorías de autores como: Vigotsky, Piaget y Ausubel.

En consecuencia, Michelena (2016) menciona la diferencia entre la teoría de Piaget y Vigotsky:

La relación entre enseñanza y desarrollo es lo que marca la diferencia entre la teoría de Piaget y Vigotsky sobre la enseñanza; el primero afirma que el desarrollo es espontáneo, sujeto al desarrollo biológico y previo al aprendizaje escolar; el segundo considera que el aprendizaje no existe al margen de las condiciones sociales. (p. 611)

El estudio pretende actualizar y profesionalizar a las poblaciones de egresados en esta área de conocimiento, de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador; además, se convierte en una alternativa de formación para los profesores en servicio profesional, en el Ministerio de Educación y del servicio privado de educación nacional, en el área del Lenguaje y la Literatura.

## **1.2 Justificación de la investigación**

La alternativa para el diseño de un programa de formación continua de maestría en el área de la enseñanza se justifica a partir de una serie de necesidades vinculadas al fortalecimiento del quehacer docente, en un contexto marcado por transformaciones culturales, tecnológicas y educativas. En primer lugar, la constante evolución del lenguaje y literatura exige que los docentes se mantengan actualizados respecto a nuevas teorías, enfoques didácticos y recursos pedagógicos, que les permitan responder con pertinencia a las demandas de su práctica profesional.

Asimismo, la mejora de la calidad educativa requiere profesionales con competencias fortalecidas para diseñar estrategias de enseñanza innovadoras, centradas en el aprendizaje efectivo. En esta línea, resulta fundamental la estimulación

del pensamiento crítico, tanto en el profesorado como en el estudiantado, promoviendo la reflexión, la argumentación y el análisis desde diversas perspectivas. Esto implica, a su vez, el desarrollo de habilidades pedagógicas y didácticas específicas, como la planificación, la evaluación y la integración de tecnologías para la enseñanza del lenguaje y literatura.

Otro aspecto clave es el fomento del gusto por la lectura y la escritura, en la medida que son prácticas culturales que inciden en la formación de la ciudadanía crítica. El docente con formación avanzada está mejor preparado para acompañar a sus estudiantes en el desarrollo de la comprensión lectora, la producción textual y la apreciación literaria, competencias indispensables en cualquier nivel educativo. Este tipo de formación también habilita a los docentes para afrontar los retos actuales, como la diversidad cultural en el aula, el uso de las tecnologías digitales en la enseñanza y el fomento de competencias de comunicación efectiva en un entorno globalizado.

Por otro lado, un programa de formación continua contribuye al fortalecimiento del perfil profesional del docente, permitiéndole acceder a espacios de liderazgo académico y participar activamente en procesos de diseño curricular, innovación pedagógica y toma de decisiones institucionales. En ese sentido, la maestría no solo impacta en el crecimiento individual del profesional, sino también en el mejoramiento colectivo de la práctica educativa y en la formación integral del estudiantado, abarcando dimensiones éticas, culturales y críticas fundamentales para la sociedad contemporánea.

### **1.3 Enunciado del problema**

¿Cuál sería la alternativa para el Diseño de un Programa formación continua de Maestría en la Enseñanza de Lenguaje y Literatura, para la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente para contribuir a la profesionalización y actualización del quehacer docente en esta área de conocimiento?

## **1.4 Preguntas de Investigación**

- ¿Cuáles son las necesidades formativas y de actualización profesional de los docentes de Lenguaje y Literatura en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador?
- ¿Qué enfoques didácticos y metodológicos son los más pertinentes para el diseño de un programa de formación continua a nivel de maestría en la enseñanza de Lenguaje y Literatura?
- ¿Cuáles son los componentes curriculares esenciales que deben integrarse en un programa de maestría para garantizar una formación pertinente y de calidad?

## **1.5 Objetivos**

### **1.5.1 Objetivo General**

Proponer la alternativa para el diseño de un programa formación continua de Maestría en la Enseñanza de Lenguaje y Literatura, para la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, sede Santa Ana, ciclo II 2025, con el propósito de contribuir a una mejor enseñanza y actualización docente en esta área de conocimiento.

### **1.5.2 Objetivos Específicos:**

- OE1: Identificar las necesidades formativas y de actualización profesional de los docentes en el área de Lenguaje y Literatura.
- OE2: Analizar los enfoques didácticos y metodológicos más adecuados para la formación de docentes en la enseñanza de Lenguaje y Literatura.
- OE3: Evaluar el impacto potencial del programa de maestría en la enseñanza y actualización del quehacer docente en el área de Lenguaje y Literatura.

## **1.6 Alcances y limitaciones**

La alternativa para el diseño de un programa de formación continua de Maestría en la Enseñanza de Lenguaje y Literatura enfrenta tanto limitantes como alcances que deben ser considerados para garantizar su efectividad y pertinencia.

### **1.6.1 Alcances**

El estudio se enfoca en comprender, desde un enfoque cualitativo, las experiencias, expectativas y desafíos que enfrentan los profesionales del Lenguaje y la Literatura en torno a su formación continua, así como identificar lineamientos relevantes para la construcción de una alternativa de programa de formación continua que responda a dichas realidades. Se emplean técnicas como entrevistas semiestructuradas, revisión documental y grupos focales, con la finalidad de generar insumos contextualizados y significativos.

Asimismo, este estudio se orienta hacia un análisis interpretativo de un caso particular y no persigue establecer generalizaciones estadísticas a otras facultades o instituciones. Sin embargo, se espera que sus hallazgos ofrezcan referencias útiles para otras experiencias en el diseño de programas en el ámbito de la formación docente superior.

### **1.6.2 Limitaciones**

En el diseño de la investigación, se establecieron ciertas limitaciones teóricas, metodológicas y empíricas que orientan y acotan el alcance del estudio.

En términos teóricos, se ha optado por no abarcar todos los enfoques existentes sobre diseño curricular ni sobre formación docente, sino que se priorizan aquellos modelos que dialogan con los marcos de competencias, la educación crítica y la didáctica del lenguaje. Tampoco se abordan con profundidad teorías relacionadas con otras áreas afines como la educación inclusiva o el enfoque por proyectos, aunque puedan tener relación con la enseñanza del lenguaje y literatura, pues esto implicaría una saturación de información, arriesgando el cumplimiento de los objetivos planteados.

En el plano empírico, la muestra de informantes ha sido seleccionada mediante criterios de conveniencia e intencionalidad, se ha delimitado el análisis a profesionales del área de Lenguaje y Literatura de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador, mayormente a los profesionales interesados en la formación continua a nivel de posgrado, por lo que los hallazgos serán válidos únicamente para ese

grupo de docentes y egresados participantes. No se incluye en el estudio a estudiantes en formación inicial, ni a docentes de otras facultades de la universidad, ni a instituciones privadas externas al entorno inmediato de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente.

Metodológicamente, la investigación se enmarca en una perspectiva cualitativa, por lo que no se contempla la aplicación de instrumentos estadísticos o mediciones cuantitativas del nivel de competencia docente en el área de Lenguaje y Literatura, esta decisión metodológica se fundamenta en el interés por comprender procesos, discursos y significados, y no por medir variables numéricas.

Asimismo, no se contempla en esta investigación la elaboración final del plan de estudios completo de la maestría, sino únicamente el diseño propositivo de su estructura curricular general con base en los hallazgos obtenidos. Por tanto, la implementación, validación y evaluación posterior del programa constituirán etapas futuras que exceden el alcance del presente estudio.

### **1.7 Delimitación del problema**

El tema-problema de estudio es Alternativa para el Diseño de un programa de formación continua de Maestría en la Enseñanza de Lenguaje y Literatura, para la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, sede Santa Ana, ciclo II 2025.

**Tabla 1**

*Delimitación del problema*

<b>No</b>	<b>Tipo de delimitación</b>	<b>Especificación</b>
1	Teórica	La investigación se circunscribe al producto de una alternativa docente en el área de Lenguaje y Literatura, tomando como referencia los modelos curriculares basados en competencias, la enseñanza crítica del lenguaje y la formación continua como ejes para interpretar la práctica pedagógica.

2	Espacial	Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente.
3	Poblacional	La población objeto de estudio está conformada por docentes y estudiantes egresados, graduados vinculados a la enseñanza de Lenguaje y Literatura y profesores en servicio de la especialidad.
4	Temporal	La investigación se desarrolla durante el ciclo II-2025.

## CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA

### 2.1 Estado del arte

El desarrollo de programas de formación avanzada en la enseñanza de Lenguaje y Literatura es un aspecto fundamental para la actualización y profesionalización de los docentes en esta área. En este apartado, se presentan estudios y experiencias académicas relevantes a nivel internacional y nacional, con el propósito de identificar modelos y enfoques que puedan contribuir al diseño de una propuesta curricular pertinente para la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador.

Un estudio relevante sobre la actualización y rediseño curricular en la enseñanza del español como segunda lengua (L2) es el realizado por Gironzetti et al. (2020) quienes analizan la actualización curricular de la enseñanza en esa disciplina, destacando la necesidad de fortalecer los programas académicos ante cambios socioculturales y tecnológicos. Su estudio en una universidad pública estadounidense describe la evaluación y rediseño de un programa de español L2, implementando encuestas de necesidades y ajustes alineados con avances recientes en la enseñanza. Este antecedente es relevante para la presente investigación, debido a que ofrece un modelo de actualización curricular aplicable al diseño de una maestría en enseñanza de Lenguaje y Literatura.

Por su parte, Mels et al. (2023) analizan las barreras que limitan la participación docente en programas de formación continua en Uruguay y el potencial de las TIC para mejorar su accesibilidad y calidad. A través de grupos focales con 54 docentes, identificaron estrategias pedagógicas, impacto del tiempo y preferencias digitales. Este estudio ofrece recomendaciones clave para diseñar programas efectivos, los cuales son relevantes para la investigación.

A nivel nacional, se puede destacar el estudio realizado por Colocho y Calderón (2021) quienes investigaron la formación docente en evaluación por competencias en el Colegio Nazareth ubicado en Santa Tecla, La Libertad, identificando deficiencias en la comprensión y aplicación de este enfoque. A través de un estudio cualitativo,

evidenciaron confusión conceptual en los docentes y la necesidad de fortalecer estrategias evaluativas para mejorar el aprendizaje. Con ello se logra evidenciar la importancia de la formación continua en los resultados obtenidos, aportando insumos valiosos para el diseño de programas de profesionalización docente, como el propuesto en esta investigación.

Asimismo, Guillén (2021) analiza la formación continua de docentes universitarios en programas de formación inicial, identificando factores que afectan su desarrollo profesional, como la estabilidad laboral y la oferta formativa. Su estudio destaca la importancia de diseñar estrategias de capacitación adaptadas al contexto socioeconómico y las necesidades institucionales. Los hallazgos de este estudio son importantes para la presente investigación, pues refuerzan la relevancia de una formación docente sistemática y contextualizada para mejorar la calidad educativa en la educación superior.

En línea con la necesidad de fortalecer la formación docente en evaluación por competencias, Flores Godoy (2023) realiza un análisis histórico y epistemológico de la formación continua del magisterio salvadoreño. Su estudio destaca las reformas impulsadas desde 1940 hasta 2020, identificando avances y carencias en los modelos de capacitación docente. Plantea la urgencia de un enfoque sistémico que atienda integralmente las necesidades del profesorado, garantizando su desarrollo profesional y la calidad educativa. Dicho estudio es significativo para la presente investigación pues sus hallazgos refuerzan la pertinencia de diseñar programas de formación continua que respondan a los desafíos actuales en la enseñanza.

En lo concerniente a formación docente y evaluación por competencias, Guerra y Martínez (2024) abordan la necesidad de fortalecer la comprensión lectora en la enseñanza de lenguaje y literatura en educación media. Su investigación propone el diseño de un diplomado que capacite a los docentes en estrategias metodológicas activas, alineadas con el enfoque por competencias y el currículo vigente. A partir del análisis de necesidades, identifican desafíos en la aplicación de estrategias de lectura, resaltando la importancia de un proceso formativo integral que responda a las particularidades del contexto educativo.

Con este estudio, se cierra el listado de antecedentes, evidenciando la relevancia de la formación continua del profesorado en diversas áreas clave, desde la evaluación hasta la enseñanza de la comprensión lectora, como un factor determinante en la calidad educativa.

## **2.2 Antecedentes históricos**

La formación continua en el área de Lenguaje y Literatura en El Salvador ha estado marcada por la evolución del sistema educativo nacional, los contextos políticos, sociales y los cambios pedagógicos a nivel internacional. Etapas clave en su desarrollo:

A. Características previas a la reforma educativa de los años 40-50: enfoque tradicional sobre la enseñanza del lenguaje “castellano” y la literatura, esencialmente memorística, normativa y centrado en la gramática prescriptiva, la ortografía y el análisis literario desde la preceptiva del canon español y europeo; la formación docente e inicial en las escuelas normales era limitada y rígida. La formación continua, prácticamente no existía de forma sistemática; reducida a actualizaciones esporádicas o a la autoformación a través de la lectura; la influencia cultural es predominada por la visión de literatura como herencia hispánica y con poca inclusión de autores nacionales o latinoamericanos.

B. La influencia de las reformas de los años 60-70 y el conflicto social: el período de agitación social y crecimiento de movimientos populares, la educación comenzó a verse como herramienta de cambio; proyectos piloto con el apoyo de la UNESCO y otros organismos, se introdujeron enfoques más activos en la enseñanza de la lengua, los métodos de lectoescritura funcional. Sin embargo, la cobertura de formación continua era desigual; la formación literaria fue comprometida, durante los años setenta, el surgimiento de círculos literarios y propuestas pedagógicas que vinculan la literatura con la realidad social, aunque esto no siempre se tradujo en programas oficiales de formación docente.

C. El período de posguerra y la reforma educativa de los años noventa: en 1992 prioriza la reconstrucción del sistema educativo, la formación continua comenzó a ganar espacio en la agenda pública; la reforma educativa en marcha

(1995-2005) impulsó un nuevo currículo nacional con enfoque en competencias. Para la formación en lenguaje y literatura, esto significó un giro hacia la comunicación integral (la comprensión lectora, expresión oral y escrita; la valoración de la literatura); programas de capacitación masiva, el MINED, con apoyo internacional, implementa programas como: el programa PEOPLE, programa de educación por la paz y la organización de los estados americanos; capacitaciones en enseñanza de la lectoescritura inicial y promoción de la lectura; la introducción de la literatura salvadoreña en el currículo; sin embargo, los esfuerzos no fueron continuos, baja sostenibilidad y escaso seguimiento en el aula.

D. Las políticas nacionales y nuevos desafíos. (siglo XXI): el plan 2021, (2009 a 2014) enfatizó la formación continua vinculada a estándares e indicadores de logro; se crearon diplomados y cursos especializados en enseñanza del lenguaje, en alianza con Universidades; la creación del INFOD en 2014, Instituto Nacional de Formación Docente: centralizó y profesionalizó la oferta de formación continua con el diseño de programas basados en diagnósticos reales. Hubo diplomados en didáctica del lenguaje y literatura infantil; promovió estrategias como el club de lectores, la escritura creativa y el uso de las TIC; el programa nacional de lectura “entre letras”, durante la década de 2010, capacitó a docentes como mediadores de lectura, dotó de bibliotecas de aula e impulsó la lectura por placer; el enfoque en competencias en el siglo XXI, incorporó el pensamiento crítico a través de la literatura, la multimodalidad (textos digitales, audiovisuales) y la diversidad textual.

E. Factores que influyen en la formación continua: la cobertura no siempre alcanza a todos los docentes, especialmente de zonas rurales; muchas iniciativas han dependido de proyectos externos con financiamiento temporal; la resistencia al cambio, persiste la práctica tradicional debido a la formación inicial deficitaria y a la sobrecarga laboral docente; la influencia de las evaluaciones internacionales debido a bajos resultados de pruebas como PISA (Programme for International Student Assessment) y TERCE (Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo) impulsando programas específicos en comprensión lectora; la

atención a la diversidad lingüística, incluyendo lenguas indígenas como el náhuatl y la educación inclusiva, han entrado recientemente en la formación.

F. Desafíos actuales y perspectivas: la digitalización acelerada por la pandemia, requiere formación en literacidad digital y uso de herramientas TIC para la enseñanza de lenguaje y literatura; la interculturalidad o incorporación de manera genuina la literatura y tradiciones orales salvadoreñas; la sostenibilidad de la formación continua, trascender hacia las comunidades profesionales de aprendizaje donde los docentes reflexionen y mejoren colaborativamente; fomentar que los docentes investiguen su práctica en enseñanza del lenguaje y la literatura.

La formación continua en la enseñanza de lenguaje y literatura en El Salvador ha transitado desde un modelo inexistente o esporádico hacia intentos de sistematización e institucionalización, especialmente con la creación del INFOD. Sin embargo, enfrenta retos históricos como la fragmentación, la intermitencia de políticas y las brechas entre la teoría y la práctica en el aula. Su evolución refleja los cambios sociales y pedagógicos del país, con énfasis en la lectura como práctica liberadora, la valoración de la identidad cultural y el desarrollo de competencias comunicativas integrales. El futuro dependerá de una política de Estado sostenida que priorice la profesionalización docente, la innovación pedagógica y la conexión con las realidades locales.

### **2.3 Base teórica**

El desarrollo de una alternativa de programa de formación continua en la enseñanza de lenguaje y literatura, requiere de un fundamento teórico sólido que oriente su diseño y aplicación. En este apartado se presentan los principales enfoques teóricos y conceptuales de la investigación, permitiendo comprender las bases que explican el problema de estudio.

Para ello se abordan dos categorías fundamentales: formación continua y profesionalización. En primer lugar, se analiza el concepto de formación continua considerando las necesidades formativas del docente, enfoques didácticos metodológicos, la implicación de la tecnología en el proceso de enseñanza y algunos

componentes curriculares. En segundo lugar se profundiza en la profesionalización docente, específicamente en la enseñanza de lenguaje y literatura, revisando sus fundamentos teóricos, metodológicos y su evolución en el contexto educativo.

### **2.3.1 Formación continua y actualización**

La formación del docente en las prácticas de la enseñanza del lenguaje y la literatura se configura como un proceso permanente que trasciende los espacios formales de formación inicial. Esta se desarrolla en diversos escenarios educativos y socioculturales, tales como el magisterio, los profesorados de nivel terciario y universitario, así como en centros culturales, bibliotecas, asociaciones profesionales y otros espacios de interacción social. En este sentido, la formación docente debe concebirse como un proceso integral que acompaña al profesional a lo largo de su trayectoria, dotándolo de instrumentos pedagógicos, didácticos y tecnológicos que le permitan desempeñarse con solvencia en múltiples contextos educativos contemporáneos.

La formación continua del docente en lenguaje y literatura constituye un eje estratégico para responder a las demandas educativas del siglo XXI, caracterizadas por la multimodalidad, la inclusión y el avance acelerado de las tecnologías digitales. En este marco, se observa una transición desde enfoques tradicionales centrados en la gramática normativa hacia propuestas pedagógicas basadas en competencias, enfoques comunicativos y críticos, análisis del discurso social y literario, y metodologías orientadas al aprendizaje significativo. Estas transformaciones buscan fortalecer la lectura y la escritura como prácticas culturales, críticas y socialmente situadas, promoviendo proyectos interdisciplinarios que estimulen la motivación y el pensamiento reflexivo de los estudiantes.

Asimismo, la incorporación de recursos digitales como podcast literarios, audiolibros, plataformas de video y herramientas interactivas ha ampliado las posibilidades didácticas en la enseñanza del lenguaje. El uso de aplicaciones y plataformas digitales permite diversificar las estrategias de enseñanza, dinamizar las clases y favorecer procesos de evaluación formativa mediante rúbricas digitales,

portafolios electrónicos y seguimiento de procesos de escritura en entornos virtuales de aprendizaje.

La integración de tecnologías digitales y de la inteligencia artificial en la formación docente representa un desafío y una oportunidad. Plataformas de formación en línea, cursos especializados y herramientas digitales facilitan el diseño de actividades de análisis lingüístico, literario y contextual, así como la enseñanza de marcos históricos y culturales de las obras literarias. No obstante, su implementación exige una mirada pedagógica crítica que priorice el sentido educativo de la tecnología sobre su uso instrumental.

En este contexto, la formación transversal en inclusión, diversidad e interculturalidad se vuelve imprescindible. La atención a la diversidad lingüística y cultural, el abordaje de la literatura de los pueblos originales y la consideración de estudiantes con patologías del lenguaje como la dislexia o la discapacidad auditiva, demandan docentes con competencias pedagógicas ampliadas y sensibilidad social. Estas dimensiones refuerzan la concepción de la enseñanza del lenguaje y la literatura como una práctica social comprometida con la equidad y la justicia educativa.

La UNESCO en su informe del año 2023 sugiere que, los sistemas educativos deben estar mejor preparados para impartir enseñanza sobre y mediante la tecnología educativa, una herramienta que debe proteger el interés superior de todos los estudiantes, docentes y administradores. Sin embargo, se identifican desafíos como la resistencia al cambio, los docentes con formación tradicional desconfían de los enfoques innovadores; la brecha digital es otro de los desafíos, la falta de acceso a tecnologías en zonas rurales o marginales; la sobrecarga laboral, desafía la formación continua porque no se concilia con la jornada laboral docente; por otro lado, los cursos para esa formación, carecen de contextualización al ser muy genéricos y no considerar las realidades locales. (UNESCO, 2024, pp. 5-9)

Algo importante que destacar es que la formación continua existente no eclipsa el rendimiento estudiantil; no se explora con metodologías híbridas, entre lo presencial y virtual para los docentes de lenguaje y literatura; no existe la formación emocional del profesorado para la gestión de aulas diversas, utilizando las nuevas tecnologías

educativas. Ejemplo, certificación para la enseñanza de literatura con inteligencia artificial, los clubes de lectura para profesores y los incentivos gubernamentales para que la formación continua, sea obligatoria y contextualizada a realidades locales. La formación continua en lenguaje y literatura está mirando hacia modelos flexibles, tecnológicos e inclusivos, pero requiere mayor articulación entre investigación, práctica docente y políticas educativas. La prioridad actual es desarrollar herramientas accesibles y evaluaciones cualitativas que midan el impacto real en las aulas.

La educación formal es depositaria de varios anhelos en especial, en la sociedad salvadoreña, la educación se concibe como el medio esencial para replantear la idea de un nosotros, fortalecer la cohesión social y atenuar la polarización social y política, así como propiciar la reconstrucción del tejido social. Todo ello posee la base en sendos procesos sociales convulsionados y de conflicto permanente en la sociedad salvadoreña; llegando a hitos de violencia catastróficos, afectando el tejido social y educativo. Por tanto, el proceso educativo no es un ente aislado para los discentes, este les acompaña durante la vida y en todos los ámbitos de esta; le invita a la responsabilidad ciudadana y a la integración social, económica, histórica y política del país y la nación. La formación continua debe garantizar el acceso de los docentes y otros actores educativos a diversos programas académicos que eleven la calidad de las competencias docentes, a fin de renovar en forma permanente las escuelas y el aula para alcanzar mejoras en los estándares cualitativos de los aprendizajes del estudiante.

Al respecto, Flores Godoy (2023) apunta que,

La velocidad de los cambios sociales y el desarrollo de las competencias cognitivas de los estudiantes exige maestros actualizados en conocimientos, competencias y estrategias metodológicas. El desarrollo de las TIC ha dejado al descubierto la necesidad de una política de formación continua para el magisterio a fin de mantener niveles de calidad y pertinencia en la educación. Se reconoce que los países latinoamericanos, a partir de la década de los años 90, han invertido millonarias sumas en los procesos de capacitación docente; sin embargo, los resultados educativos siguen lejos del ideal formativo esperado. Lo

anterior revela la necesidad de una revisión y discusión teórica del modelo de formación continua aplicado por los responsables de políticas públicas. (p. 2)

Esto significa que la educación y formación continua debe gestionarse en cooperación nacional e internacional. El Ministerio de Educación y Tecnología, es el organismo que coordina y norma los programas nacionales de capacitación para docentes de educación en los diferentes niveles de educación y las diferentes modalidades educativas. El desarrollo de la profesionalización de la docencia, a través de la alternativa de educación continua, tiene el propósito de introducir a los cursantes en el dominio de la docencia como un profesional comprometido con el proceso de enseñar y aprender; dispuesto a considerar el acto pedagógico como un acto interactivo entre docentes y estudiantes, donde estos últimos tienen el rol protagónico; el acto educativo y pedagógico es un acto complejo, un encuentro entre seres humanos y la frecuencia de interacción con diferentes objetivos, debe ser amena e interesante; despertando en el que estudia, el interés por ir más allá de la clase en un proceso de construcción de conocimientos paralelo a sus aprendizajes.

En consecuencia, con lo anterior, se identifica una alternativa de formación continua en lo afirmado por Stenhouse (2003) como:

Otra posibilidad para un profesor que desee investigar es entrenar a un estudiante para la observación, observándole y después invitándole para que le observe. De momento, allí donde esto ocurre, se produce una especie de ruptura que exige una sensibilidad poco corriente y excelentes relaciones personales por ambas partes. Si pudiéramos obtener una aceptación general de la propuesta relativa a que todos los profesores deben ser también alumnos y crear una metodología de investigación pública y una ética profesional aceptada que protegiese esta situación, contaríamos con una base para observar la enseñanza impartida por colegas reduciendo en grandes medidas el elemento de amenaza que encierra la situación. (p. 210)

Es decir que, la formación continua debe elevar la competencia del profesor como investigador, el profesional que reflexiona críticamente sobre su propia práctica y la realidad educativa para mejorar la enseñanza y generar conocimiento, vinculando la

teoría con la acción en el aula y más allá, buscando soluciones a problemas concretos y formando a sus estudiantes con capacidad de indagación, yendo más allá de la mera transmisión de información. Este rol exige curiosidad, análisis, construcción de teorías propias, y compartir hallazgos para transformar la educación.

### **2.3.1.1 Necesidades formativas**

El análisis de la formación continua y actualización del docente de lenguaje y literatura permite identificar un conjunto de necesidades formativas que requieren atención prioritaria para responder de manera efectiva a los desafíos educativos contemporáneos. Estas necesidades no solo emergen de las transformaciones pedagógicas y tecnológicas, sino también de las exigencias sociales, culturales y políticas que atraviesan los sistemas educativos actuales.

En primer lugar, se evidencia la necesidad de fortalecer competencias pedagógicas y didácticas acordes con enfoques contemporáneos, superando modelos tradicionales y promoviendo prácticas centradas en el desarrollo de competencias comunicativas, críticas y culturales. Tal como lo expresa Cassany (2006) lo anterior implica dotar al docente de herramientas teóricas y metodológicas que le permitan abordar el lenguaje y la literatura como prácticas sociales, históricas y culturales, favoreciendo el pensamiento crítico y la participación activa del estudiantado.

Asimismo, se identifica como necesidad prioritaria una formación sistemática en el uso pedagógico de las tecnologías digitales y de la inteligencia artificial, no solo desde una perspectiva instrumental, sino crítica y contextualizada, que permita integrar estos recursos de manera significativa en los procesos de enseñanza y evaluación. Area Moreira (2012) indica que esta necesidad se ve acentuada por la persistente brecha digital y por la falta de acceso equitativo a recursos tecnológicos en determinados contextos educativos.

Otra necesidad relevante es la formación en evaluación formativa y auténtica, especialmente mediante el uso de rúbricas, portafolios electrónicos y estrategias de retroalimentación continua. La evaluación debe concebirse como un proceso que

acompaña el aprendizaje y no solo como un mecanismo de medición de resultados, particularmente en el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas complejas.

En el ámbito de la inclusión educativa, se reconoce la necesidad de formación especializada para la atención a la diversidad, que abarque tanto la diversidad funcional como la cultural y lingüística. Esto incluye el diseño de estrategias accesibles para estudiantes con dificultades del lenguaje, discapacidad auditiva o dislexia, así como la incorporación de enfoques interculturales que valoren la literatura y las lenguas de los pueblos originarios, promoviendo una educación más equitativa y socialmente justa.

De igual manera, emerge la necesidad de formación socioemocional del profesorado, orientada a la gestión de aulas diversas, la convivencia escolar y el bienestar docente. La sobrecarga laboral, la resistencia al cambio y las tensiones propias del contexto educativo demandan docentes con competencias emocionales que les permitan sostener prácticas pedagógicas reflexivas, empáticas y resilientes.

Otra necesidad formativa significativa se relaciona con la articulación entre teoría, práctica e investigación educativa. La formación continua debe fortalecer el rol del docente como investigador de su propia práctica, promoviendo procesos de reflexión crítica, sistematización de experiencias y producción de conocimiento pedagógico contextualizado. Este enfoque contribuye a superar la formación instrumental y a consolidar una profesionalidad docente comprometida con la mejora continua de la enseñanza

De igual forma, se identifica la necesidad de políticas públicas de formación continua coherentes, sostenibles y contextualizadas, que garanticen el acceso equitativo del profesorado a programas de calidad, compatibles con la jornada laboral y alineados con las realidades locales. Tal como advierte Flores Godoy (2023) la inversión en capacitación docente debe acompañarse de una revisión crítica de los modelos formativos, de modo que estos impacten efectivamente en la práctica pedagógica y en los aprendizajes del estudiantado.

Tal como se ha descrito en los párrafos anteriores, las necesidades formativas del docente de lenguaje y literatura demandan una visión integral de la formación continua,

que articule innovación pedagógica, inclusión, tecnología, investigación y compromiso social, contribuyendo así a la transformación de las prácticas educativas y al fortalecimiento del sistema educativo en su conjunto.

### **2.3.1.2 Enfoques didácticos metodológicos**

Los enfoques didácticos metodológicos son sistemas, filosofías y estrategias planificadas por docentes para optimizar la enseñanza y el aprendizaje. Abarcan desde modelos tradicionales hasta metodologías activas y constructivistas, centradas en el estudiante, la colaboración, el juego y la investigación para lograr un aprendizaje significativo y adaptado a diversas necesidades. Desde este punto de vista, hay enfoques o modelos desde el tradicional pasando por el conductista hasta llegar al modelo centrado en la construcción activa del conocimiento, el constructivismo y por último el cognitivo y experiencial: hacer, revisar, aprender y aplicar; o ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb, la experiencia concreta, la observación reflexiva, la experimentación activa y la conceptualización abstracta (Editorial eLearning, 2022). Este enfoque requiere de un diseño, preferentemente, cuantitativo ya que se debe ubicar a los estudiantes en cada uno de los cuadrantes propuestos.

Dentro de estos enfoques y metodologías existe una disciplina que es el hilo conductor para dar coherencia y efectividad en la formación del profesorado, tal y como lo afirman los autores Medina Rivilla y Mata (2009) al respecto ellos apuntan que:

La Didáctica se consolida como disciplina autónoma en el extenso corpus de la Pedagogía o Ciencia de la Educación, construyendo teorías y modelos propios, mediante los que trabajar y ampliar la comprensión, el análisis y la mejor explicación de su objeto de estudio para lograr una formación intelectual y actitudinal de los estudiantes, más integral y fundamentada, proponiendo nuevos modos de acción y reflexión a fin de que el profesorado, como principal responsable de su aplicación y desarrollo asuma creativa y comprometidamente la tarea de enseñanza-aprendizaje, aplicando las teorías y modelos más coherentes con su visión del saber, la sociedad y los desafíos de las Comunidades

educativas y ciudadanas, atentos a la generación de modelos de desarrollo humano y socio-transformadores. (p. 42)

### **2.3.1.3 Tecnología en la educación**

La tecnología, como bien se sabe es parte de la vida cotidiana de la mayoría de personas, se aclara la mayoría pues aún hay poblaciones que debido a su situación económica aún no se cuenta con ella o es muy poco común su uso. Sin embargo, en términos generales, la tecnología abarca gran parte de las actividades que normalmente se realizan, por ejemplo, la compra de algún artículo, consultas médicas, tutoriales educativos, entre otras. Es por tal motivo que, en la educación, como docentes se debe estar preparado para hacer un buen uso de ella.

La equivocación más frecuente es pensar en la tecnología como aparatos, dispositivos, herramientas, electrónica, entre otras; esta equivocación radica principalmente al convencimiento que si se usa estos aparatos tecnológicos se está haciendo tecnología, dejando de lado visiones, opciones éticas y valores. Aldana (s.f.) afirma que la tecnología es más que instrumentos o dispositivos físicos. Más bien, la tecnología se refiere al conjunto de conocimientos, prácticas, valores y objetos que, interconectados entre sí, permiten resolver problemas y necesidades humanas, e incrementan el nivel de desarrollo de sus usuarios.

Con esta definición, es claro que, en la educación, la tecnología es clave para el aprendizaje, ya que el discente necesariamente debe adaptarse a los constantes cambios y será necesario que sea capaz de resolver problemas y cubrir necesidades humanas. Con esto surge la interrogante ¿cómo se enseñaba antes sin el uso de artefactos tecnológicos? Bueno, es claro que si un docente en toda su labor no uso artefactos tecnológicos para enseñar pero ideó increíbles maneras de enseñar un tema, ya sea de manera lúdica o con recursos didácticos elaborados por él mismo, realmente usó tecnología; significa que al dominar el uso de herramientas tecnológicas como pizarras digitales, plataformas online, presentaciones, etc., este docente enseñará mejor el contenido, pues el conjunto de conocimientos y prácticas ya lo tiene dominado, sólo le falta adaptarlos a la herramienta tecnológica. No es posible negar el uso de la tecnología,

pues es uno de los rasgos más característicos de la humanidad, tal como lo indica Aldana (s.f.) “nunca podremos detener o anular esa capacidad de inventar y crear, para resolver problemas, y para meternos en nuevos”

El uso y aprovechamiento de toda tecnología depende en gran medida de las visiones, valores e intereses de quien se adueña y de quien las utiliza, esto abre el debate de si la tecnología es algo bueno o algo malo. Por ejemplo, se supone una clase de cálculo en la cual el docente está enseñando cómo elaborar gráficos en tres dimensiones de funciones de dos variables, lo ideal sería mostrar cómo hacerlo sin uso de la tecnología, dibujando curvas de nivel en dos dimensiones en la pizarra y posteriormente trazando el bosquejo de la gráfica en tres dimensiones, aunque puede ser un poco complicado en un inicio, dependerá de la estrategia para enseñar del docente para que el estudiante logre comprender el proceso; esta tarea de graficar puede complementarse con el uso de programas de graficación, en los cuales se pueden observar distintos puntos de vista y le pueden ayudar al estudiante a entender mejor la gráfica de una función en dos variables.

Con este ejemplo, se puede identificar que es a través de la educación que el ser humano se aproxima al conocimiento de la tecnología, no se trata de estar en contra de los avances tecnológicos, tampoco se trata de ser completamente dependientes de ellos, sino más bien se trata de ponerlos al servicio de todo aquello que pueda contribuir al desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, no privándoles de sus beneficios, dándoles la oportunidad de conocerlos y enseñarles cómo usarlos apropiadamente bajo una visión crítica y ética.

Así que no se puede pensar que la mejor educación es aquella que no usa tecnología, mucho menos se debe caer en el error de creer que la calidad educativa se alcanza sólo con el uso de tecnología avanzada, debe existir un equilibrio entre ambas, no es posible que se cuenten con herramientas tecnológicas de alta gama en un aula que no cuenta con los requerimientos básicos de conexión a internet o que el personal docente no cuente con la debida capacitación del uso de dichas tecnologías. En el caso contrario, el docente no debe negarse a aprender el uso de nuevas tecnologías, alegando que nunca las necesitó para dar una buena clase a sus estudiantes; se sabe que los

estudiantes en su mayoría cuentan con herramientas tecnológicas como lo son teléfonos inteligentes, computadoras, tabletas, entre otros. Es decir, si el docente observa que es posible introducir una herramienta tecnológica que beneficiará la comprensión de los contenidos, no habría por qué privarlos de ese conocimiento.

#### **2.3.1.4 Componentes curriculares**

El currículo constituye un eje central en los procesos de formación continua y actualización docente, en tanto orienta, organiza y regula las prácticas educativas que se desarrollan en un contexto institucional específico. Desde una perspectiva amplia, el currículo no se limita a un plan de estudios o a un conjunto de contenidos, sino que expresa una concepción de educación, de sujeto y de sociedad. Al respecto, Tyler (1973) concibe el currículo como un proceso sistemático que articula objetivos, experiencias de aprendizaje, organización y evaluación, mientras que Taba (1962) enfatiza su carácter planificado y racional, orientado a la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas.

En una línea más crítica, Stenhouse (2003) plantea que el currículo debe entenderse como una propuesta abierta y flexible, susceptible de ser interpretada y reconstruida por el docente en la práctica. Esta visión permite reconocer que el currículo no es una estructura rígida, sino una construcción dinámica que se redefine constantemente en función del contexto y de los actores educativos. De manera similar, Gimeno Sacristán (1991) sostiene que el currículo es una práctica social y cultural, en la que confluyen intenciones educativas, relaciones de poder y condiciones históricas específicas.

Desde esta perspectiva, el modelo curricular puede entenderse como el diseño estratégico mediante el cual una institución concreta sus propósitos formativos, selecciona saberes y define orientaciones pedagógicas acordes con las demandas sociales y educativas. En este sentido, Grundy (1998) afirma que el modelo curricular funciona como una representación de la realidad educativa de una época y una sociedad determinadas, ya que refleja sus valores, expectativas y desafíos. Todo currículo, por tanto, se sustenta en determinadas teorías y supone un recorte intencional de la realidad, lo que lo convierte en una construcción parcial y situada.

El análisis de los componentes curriculares puede abordarse desde dos tendencias complementarias: las categorías vinculadas al diseño curricular y aquellas relacionadas con la práctica educativa o currículo en acción.

### **Categorías del diseño curricular**

Las categorías del diseño curricular se refieren a los elementos que estructuran formalmente una propuesta educativa y permiten planificar, organizar y evaluar el proceso formativo. Entre estos componentes se encuentran los objetivos y las competencias, que expresan el perfil de egreso y los aprendizajes esperados. Según Tobón (2013) el enfoque por competencias implica integrar conocimientos, habilidades y actitudes para la resolución de problemas en contextos reales, lo cual resulta especialmente pertinente en los programas de formación continua docente.

Asimismo, el diseño curricular contempla las estrategias y formas de enseñanza, las actividades de aprendizaje y los recursos didácticos, los cuales deben seleccionarse de manera coherente con los enfoques pedagógicos asumidos. Biggs (2006) destaca la importancia de la alineación constructiva entre objetivos, metodologías y evaluación, de modo que todos los componentes del currículo apunten a los mismos propósitos formativos.

La evaluación constituye otro componente esencial, ya que no solo cumple una función de medición, sino también de retroalimentación y mejora del proceso educativo. Para Díaz Barriga (2006) la evaluación debe concebirse como parte integral del currículo, orientada al desarrollo del aprendizaje y no únicamente a la acreditación. A ello se suma la organización del tiempo, que implica la secuenciación de contenidos y actividades, considerando la profundidad conceptual y el ritmo de aprendizaje de los docentes en formación.

En el ámbito de la enseñanza del Lenguaje y la Literatura, estas categorías adquieren particular relevancia, ya que el diseño curricular debe articular el desarrollo de competencias comunicativas, didácticas y críticas, incorporando enfoques metodológicos actualizados y pertinentes al contexto sociocultural de los estudiantes.

### **Categorías de la práctica educativa: el currículo en acción**

Más allá del diseño formal, el currículo se concreta en la práctica educativa cotidiana, lo que diversos autores denominan currículo en acción. Gimeno Sacristán (1991) señala que entre el currículo prescrito y el currículo real existe un proceso de mediación pedagógica, en el cual el docente interpreta, adapta y resignifica las orientaciones curriculares.

Desde esta perspectiva, el análisis del currículo en acción puede abordarse a partir de dos categorías fundamentales: el biotopo y la biocenosis. El biotopo hace referencia al escenario educativo, incluyendo el aula, los espacios físicos y virtuales, los recursos disponibles y las condiciones institucionales. Estos elementos influyen directamente en las posibilidades de implementación del currículo y en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje. Según Coll (1991) el contexto educativo condiciona las interacciones pedagógicas y el sentido que los sujetos atribuyen a los contenidos.

Por su parte, la biocenosis alude a los actores que participan activamente en el proceso educativo, principalmente docentes y estudiantes, así como a las relaciones que se establecen entre ellos. Stenhouse (2003) destaca el papel del docente como investigador de su propia práctica, capaz de reflexionar críticamente sobre el currículo y adaptarlo a las necesidades reales del aula. En el caso de la formación continua, este enfoque resulta clave, ya que el docente en formación es, al mismo tiempo, sujeto de aprendizaje y agente de transformación educativa.

En conjunto, estas categorías permiten comprender el currículo como una práctica viva, dinámica y contextualizada, que articula el diseño formal con la realidad educativa. Para los programas de formación continua en Lenguaje y Literatura, esta visión integral del currículo posibilita una formación pertinente, reflexiva y crítica, orientada a la profesionalización docente y a la mejora de la calidad educativa.

### **2.3.2 Profesionalización**

La profesionalización docente constituye un proceso complejo y permanente que articula la formación inicial, la formación continua, la actualización disciplinar y la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica. No se limita al dominio técnico de contenidos o

metodologías, sino que implica la construcción progresiva de una identidad profesional comprometida con la mejora de la enseñanza, el aprendizaje y la transformación del contexto educativo. En este sentido, la profesionalización se vincula estrechamente con los procesos de formación continua y con el currículum en acción, en tanto se concreta en la práctica cotidiana del aula y en los diversos escenarios educativos.

Según Baute Álvarez et al. (2020) la profesionalización docente se entiende como un proceso dinámico que integra múltiples formas de aprendizaje, desde la reflexión crítica y el análisis de la propia práctica educativa, hasta la incorporación significativa de nuevos saberes y competencias apoyados en el conocimiento pedagógico existente y pertinente. No obstante, este proceso exige una dimensión innovadora, que permita al docente enfrentar con eficacia los desafíos que plantea la enseñanza y el aprendizaje en la universidad contemporánea. Desde esta perspectiva, la profesionalización no es un estado alcanzado de una vez y para siempre, sino un trayecto en constante construcción.

En consonancia con lo anterior, la profesionalización docente supone el tránsito desde una concepción del docente como mero ejecutor del currículum hacia una visión del docente como intelectual crítico, capaz de interpretar, adaptar y resignificar las orientaciones curriculares de acuerdo con las necesidades del contexto y de los estudiantes. Gimeno Sacristán (1991) sostiene que el docente profesional es aquel que asume un rol activo en la producción de conocimiento pedagógico y en la toma de decisiones éticas y políticas relacionadas con la educación, reconociendo su práctica como un acto social y culturalmente situado.

Asimismo, la profesionalización se vincula con el fortalecimiento de competencias pedagógicas, investigativas y reflexivas. Imbernon Muñoz y Canto Herrera (2013) destacan que el profesional reflexivo es aquel que aprende de su propia acción, analiza críticamente sus decisiones y genera procesos de mejora continua. En el ámbito educativo, esta reflexión sobre la práctica permite al docente problematizar sus métodos de enseñanza, evaluar el impacto de sus estrategias y construir saberes profesionales contextualizados.

Desde esta perspectiva, la profesionalización también implica el desarrollo de capacidades para la innovación pedagógica y la incorporación crítica de tecnologías

educativas. Considerando las líneas de pensamiento de Area Moreira (2012) es un hecho que la actualidad, está caracterizada por la digitalización del conocimiento, la diversidad del estudiantado y la transformación de los modos de leer y escribir, el docente profesional debe estar preparado para diseñar experiencias de aprendizaje significativas, inclusivas y pertinentes, alineadas con los enfoques curriculares contemporáneos.

Por otra parte, la profesionalización docente se encuentra estrechamente relacionada con las políticas educativas y con las condiciones institucionales que posibilitan —o limitan— el desarrollo profesional. La existencia de programas de formación continua articulados, el reconocimiento del tiempo destinado a la actualización y la valoración del trabajo docente como una profesión intelectual constituyen elementos clave para consolidar procesos reales de profesionalización. En ausencia de estas condiciones, la formación tiende a fragmentarse y a perder impacto en la práctica educativa.

En este marco, el docente deja de ser únicamente un transmisor de conocimientos para convertirse en un mediador cultural, orientador del aprendizaje y agente de transformación social, capaz de contribuir al desarrollo integral de los estudiantes y a la construcción de ciudadanía crítica. La profesionalización docente, por tanto, se proyecta como un eje estratégico para la mejora de la calidad educativa y para la resignificación del sentido social de la educación, particularmente en contextos marcados por desigualdades y tensiones sociopolíticas.

### **2.3.2.1 Enseñanza de lenguaje y literatura**

La enseñanza del lenguaje y la literatura es auxiliada con los aportes de la pedagogía, la sociología, la etnografía, los estudios culturales y las perspectivas cognitivas. Estos aportes permiten comprender la lengua y la literatura no solo como sistemas formales, sino también como prácticas sociales, políticas e históricas que influyen en la construcción de ciudadanía crítica.

Además, la formación en este campo implica el estudio de la lectura y la escritura como modos de apropiación del conocimiento y como herramientas de interacción cultural. Abandonar las concepciones obsoletas resulta fundamental para promover una

enseñanza dinámica y contextualizada. En este proceso, el docente debe aprovechar herramientas, conceptos y metodologías provenientes de distintas disciplinas, con el fin de responder a los objetivos y necesidades específicas de los estudiantes.

De esta manera, el objetivo último de este campo de enseñanza es favorecer el dominio de los recursos lingüísticos para la comunicación en diferentes contextos incluyendo el desarrollo de la competencia comunicativa. El lenguaje se aprende y se ejercita. Su enseñanza adquiere relevancia en tanto permite al ser humano expresarse, comprender y participar activamente en la sociedad.

Asimismo, el dominio de la expresión oral y escrita no solo garantiza el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas, sino también la integración social y cultural. La lengua, como sistema esencial del lenguaje, constituye un instrumento de comunicación y un reflejo de factores socioculturales como el nivel socioeconómico, la pertenencia generacional, el grado de cultura o la profesión.

Tal como se ha desarrollado, la didáctica de la lengua y la literatura se ha consolidado en las últimas décadas como un campo de investigación y formación profesional, que articula el saber disciplinar con el saber pedagógico. Este enfoque potencia el desarrollo profesional docente en el ámbito de las ciencias del lenguaje y la teoría literaria, contribuyendo a una enseñanza crítica, reflexiva y socialmente comprometida.

## **CAPÍTULO III. SISTEMA DE CATEGORÍAS Y OPERACIONALIZACIÓN DE CONSTRUCTOS.**

### **3.1 Fundamentación del sistema de categorías**

El presente estudio se inscribe en una perspectiva cualitativa orientada a la comprensión de significados, discursos y experiencias vinculadas con la formación continua en la enseñanza de Lenguaje y Literatura. En coherencia con esta postura epistemológica, la investigación no se estructura a partir de hipótesis ni variables cuantificables, sino mediante un sistema de categorías que posibilita organizar e interpretar los significados emergentes del discurso de los participantes.

El sistema de categorías constituye el eje articulador entre el problema de investigación, los objetivos planteados y los referentes teóricos desarrollados en el marco conceptual. En este sentido, las categorías no se reducen a etiquetas descriptivas, sino que representan constructos interpretativos que permiten traducir experiencias, valoraciones y percepciones en unidades analíticas con sentido teórico.

Dado que el problema central del estudio se orienta a proponer una alternativa para el diseño de un programa de formación continua de Maestría en la Enseñanza de Lenguaje y Literatura en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador, el sistema categorial se construye como una estructura que hace posible comprender las necesidades formativas, los enfoques pedagógicos pertinentes, los componentes curriculares esenciales y el impacto profesional esperado.

Desde esta perspectiva, la teoría sustantiva que emerge no pretende formular generalizaciones universales, sino ofrecer una interpretación situada, contextualizada y coherente con las realidades institucionales y profesionales del ámbito estudiado. El sistema categorial se convierte, por tanto, en el soporte metodológico que permite organizar la información, establecer relaciones entre conceptos y producir una narrativa interpretativa fundamentada.

### **3.2 Procedimiento para la construcción de las categorías**

La construcción del sistema de categorías siguió un proceso de derivación progresiva que integró momentos deductivos e inductivos, en correspondencia con la lógica propia de la investigación cualitativa. En una primera etapa, de carácter deductivo, se identificaron núcleos categoriales preliminares a partir del análisis del problema de investigación, las preguntas orientadoras y los objetivos específicos. Asimismo, se consideraron los aportes de los modelos curriculares referenciados en el marco teórico, especialmente aquellos relacionados con el enfoque por competencias, la formación docente continua y la didáctica crítica del lenguaje. Este análisis permitió delimitar dimensiones conceptuales iniciales vinculadas con las necesidades formativas, los enfoques metodológicos y la estructura curricular.

Posteriormente, en una segunda etapa de carácter inductivo, el sistema categorial fue enriquecido mediante el análisis de las transcripciones de entrevistas y los aportes discursivos de los participantes. A través de procesos de codificación abierta y agrupación temática, se identificaron recurrencias, énfasis y significados emergentes que permitieron ajustar, redefinir y profundizar las categorías inicialmente propuestas.

Este movimiento dialéctico entre teoría y experiencia permitió consolidar un sistema categorial dinámico, coherente y contextualizado, garantizando que las categorías no fueran impuestas de manera rígida, sino construidas progresivamente en interacción con los datos.

### **3.3 Operatividad del sistema de categorías**

La categoría central que articula la investigación es Formación continua y diseño curricular en la enseñanza de Lenguaje y Literatura, entendida como el proceso de actualización profesional orientado a fortalecer la práctica docente mediante una propuesta curricular pertinente, contextualizada y académicamente rigurosa. De esta categoría central se derivan cuatro categorías principales que estructuran el análisis interpretativo.

La primera categoría corresponde a Necesidades formativas y actualización profesional, entendida como el conjunto de demandas académicas, pedagógicas y profesionales que los docentes identifican en relación con su práctica. Esta categoría incluye subcategorías vinculadas con la actualización en teorías lingüísticas y literarias, innovación didáctica, integración de tecnologías digitales, evaluación por competencias, desarrollo del pensamiento crítico y liderazgo académico. La segunda categoría se denomina Enfoques didácticos y metodológicos pertinentes, referida a las perspectivas pedagógicas consideradas adecuadas para la estructuración de un programa de maestría. En ella se integran subcategorías como el enfoque por competencias, la didáctica crítica del lenguaje, metodologías activas, aprendizaje basado en proyectos, investigación-acción docente y modalidades híbridas o virtuales.

La tercera categoría corresponde a Componentes curriculares esenciales, entendida como los elementos estructurales que deben integrar la propuesta formativa para garantizar coherencia y calidad académica. Incluye subcategorías tales como objetivos de aprendizaje, organización de contenidos, estrategias metodológicas, sistema de evaluación, flexibilidad curricular y articulación entre teoría y práctica.

La cuarta categoría se define como Impacto profesional y proyección institucional, la cual alude a las transformaciones esperadas en el desempeño docente y en la calidad educativa como resultado de la implementación del programa. Esta integra subcategorías como mejora del desempeño pedagógico, innovación en el aula, producción académica, incidencia en diseño curricular y fortalecimiento institucional.

A continuación, se presenta la matriz de operatividad del sistema categorial:

**Tabla 2**

*Matriz de categorías*

Categoría principal	Categorías específicas	Definición operativa	Fuente (teórica/empírica)	Subcategorías
Formación continua y	Necesidades formativas y	Demandas académicas	Objetivos del estudio y	Actualización disciplinar;

diseño curricular en Lenguaje y Literatura	actualización profesional	y pedagógicas identificadas por docentes en relación con su práctica profesional	análisis empírico	innovación didáctica; integración TIC; evaluación por competencias; pensamiento crítico
	Enfoques didácticos y metodológicos pertinentes	Perspectivas pedagógicas adecuadas para estructurar la maestría	Marco teórico curricular y discurso de participantes	Enfoque por competencias; didáctica crítica; metodologías activas; investigación-acción
	Componentes curriculares esenciales	Elementos estructurales que garantizan coherencia y calidad formativa	Referentes curriculares y entrevistas	Objetivos; contenidos; metodología; evaluación; flexibilidad
	Impacto profesional e institucional	Transformaciones esperadas en el desempeño docente y en la institución	Objetivos específicos y análisis interpretativo	Mejora pedagógica; liderazgo académico; innovación; proyección institucional

### 3.4 Criterios de validez y confiabilidad del sistema categorial

Para asegurar la credibilidad del sistema de categorías se aplicó triangulación entre entrevistas, revisión documental y contraste con referentes teóricos. La transferencia se garantizó mediante una descripción contextualizada del escenario institucional, permitiendo que otros investigadores valoren la aplicabilidad de los hallazgos en contextos similares.

En cuanto a la consistencia, se documentó el proceso de construcción categorial mediante una bitácora metodológica que registró las decisiones analíticas, los ajustes realizados y los criterios de codificación. Finalmente, la confirmabilidad se respaldó en la inclusión de evidencias textuales provenientes del discurso de los participantes, evitando interpretaciones desvinculadas de los datos empíricos.

## **CAPÍTULO IV SISTEMA METODOLÓGICO**

### **4.1 Enfoque de la investigación**

La investigación científica es la forma particular para producir un tipo específico de conocimientos acerca de la realidad o realidades. Actividad orientada a transformar y reformular las interpretaciones que las diferentes disciplinas han elaborado y sistematizado a través de leyes, teorías y modelos conceptuales. Investigar es intentar transformar modelos teóricos existentes y los lenguajes utilizados para exponerlos con el fin de obtener una comprensión renovada y transformada de la realidad. Definiendo la investigación científica, utilizando la creatividad, la novedad o innovación, empleando el método científico para generar nuevos conocimientos. La investigación en este estudio es educativa y como en el resto de disciplinas, debe poseer un carácter preciso, pertinente y elemental.

El enfoque en este diseño de investigación es cualitativo. El estudio parte de categorías de análisis, como estrategia metodológica para describir y comprender el objeto de estudio de la investigación; con ello se ordena el trabajo descriptivo y de indagación. Profundizamos la comprensión del objeto de estudio a través de datos no numéricos.

### **4.2 Diseño de la investigación**

El diseño de la investigación cualitativa es la metodología que se basa en la recolección y análisis de datos no numéricos; utilizada para la comprensión de fenómenos complejos y el significado que le dan las personas involucradas en el objeto de estudio. Por ello debe ser flexible, interactivo, dialéctico y reflexivo; debe poseer la característica de ser abierto para descubrir percepciones y patrones; descripciones profundas e interpretaciones del fenómeno en estudio.

Al apuntar las características anteriores es con la intención de comprender fenómenos complejos, experiencias humanas y significados, no siguiendo una secuencia lineal, más bien, permitiendo los ajustes necesarios durante la investigación. La flexibilidad, para ajustar el diseño al contexto de investigación y al ambiente del campo de estudio; el investigador interactúa con el sujeto o sujetos involucrados en la

investigación, provocando reflexiones significativas; por ello, debe existir una relación estrecha entre la pregunta de investigación, los objetivos, el método y la interpretación.

#### **4.2.1 Tipo de estudio**

El estudio de caso, es el tipo a utilizar en esta investigación. Ello permite el análisis detallado y concreto del objeto de estudio en esta investigación. Es una herramienta de investigación para analizar en profundidad el caso específico, para la descripción y comprensión del fenómeno; herramienta utilizada en investigación educativa, como lo es este estudio.

#### **4.2.2 Diseño de recolección (Transversal o longitudinal)**

El diseño de recolección es transversal, ya que, la información se obtiene de una muestra y en un momento específico, destacando la brecha y relaciones entre las categorías de análisis.

#### **4.3 Población y muestra**

Para el desarrollo de esta investigación, es fundamental definir la muestra involucrada en el estudio, ya que estos elementos permiten delimitar el alcance del análisis y garantizar la validez de los resultados obtenidos. El muestreo es por oportunidad, ya que, los participantes se seleccionan tomando en consideración la fácil disponibilidad, accesibilidad y la disposición para colaborar; por la facilidad de acceso, cercanos a los investigadores, que sean voluntarios y con finalidad exploratoria; representativa y elegida mediante criterios de inclusión que aseguren su pertinencia en la investigación.

##### **4.3.1 Población**

La población está conformada por profesionales del área de Lenguaje y Literatura de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador, mayormente a los profesionales interesados en la formación continua a nivel de posgrado, incluyendo 7 docentes en ejercicio del área, 230 estudiantes egresados desde el año 2015 al 2024 de la Licenciatura en Lenguaje y Literatura de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente y 17 especialistas en educación superior en primera y

segunda cohorte del Doctorado en Educación Superior de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador.

#### **4.3.2 Muestra**

La selección de la muestra es no probabilística, específicamente por conveniencia o intencional, la cual se llevará a cabo considerando factores como la experiencia docente, la necesidad de actualización profesional y la disposición para participar en la investigación.

Tomando los datos de la población definida previamente, se ha considerado la siguiente muestra: 13 estudiantes egresados de la Licenciatura en Lenguaje y Literatura de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, 4 docentes en ejercicio del área de Lenguaje y Literatura de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente y 8 especialistas en educación superior en primera y segunda cohorte del Doctorado en Educación Superior Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador.

#### **4.4 Técnicas e instrumentos de recolección de información.**

- Entrevista semiestructurada: guía de entrevista.

El instrumento que se utiliza es único para toda la muestra que consiste en 13 estudiantes, 4 docentes y 8 especialistas. El cual corresponde a una guía de entrevista semiestructurada dirigida a docentes, estudiantes y profesionales vinculados con la enseñanza del lenguaje y la literatura. Su finalidad es explorar percepciones, experiencias y valoraciones relacionadas con las necesidades formativas, enfoques didácticos, componentes curriculares e impacto profesional que deben considerarse en el diseño de un programa de maestría.

La entrevista busca propiciar respuestas reflexivas y narrativas, por lo que el entrevistador puede formular preguntas de seguimiento o aclaración cuando lo considere necesario. Se recomienda generar un ambiente de confianza, respetar el ritmo del entrevistado y registrar fielmente las respuestas obtenidas.

#### 4.5 Estrategias de recolección, procesamiento y análisis de la información

Como parte del proceso de recolección se han considerado tanto la técnica como el instrumento apegado a estudios cualitativos; para la aplicación de la técnica, previamente se ha conocido sobre el problema por medio de la lectura de distintos conceptos y teorías fundamentadas como también los objetivos, con base en las categorías y las dimensiones se han diseñado las preguntas para la discusión. De manera previa se ha seleccionado al grupo de participantes que tienen experiencia o conocimientos relevantes sobre el tema de investigación.

Una vez hecho esto se ha procedido a la aplicación de la técnica de la entrevista, en donde el investigador funge como entrevistador, su participación es crucial, debido a que su trabajo va más allá de solo hacer preguntas, siendo algunas de las principales funciones que desempeña un entrevistador en el proceso investigativo:

- **Facilitar la comunicación:** El entrevistador debe crear un ambiente cómodo y de confianza para que el entrevistado se sienta libre de compartir información. Esto es esencial para obtener respuestas honestas y detalladas.
- **Aplicar el protocolo de entrevista:** El entrevistador debe seguir un conjunto claro de preguntas y un protocolo preestablecido. Esto asegura que la información recolectada sea consistente y comparable entre diferentes entrevistados.
- **Interpretación y comprensión:** Durante la entrevista, el entrevistador tiene que asegurarse de entender correctamente las respuestas del entrevistado. Además, debe ser capaz de interpretar y sondear respuestas ambiguas para obtener datos más profundos.
- **Registrar datos de manera precisa:** Ya sea tomando notas o utilizando grabadoras, el entrevistador debe asegurar que la información recopilada sea precisa. Esto es vital para el análisis posterior.
- **Neutralidad y objetividad:** El entrevistador debe mantener una postura neutral, evitando sesgos o influencias que puedan alterar las respuestas del entrevistado.

Esto implica no hacer juicios ni mostrar preferencias personales durante la entrevista.

- **Flexibilidad:** Aunque existe un protocolo, el entrevistador debe estar preparado para adaptarse a situaciones inesperadas. Esto incluye la capacidad de cambiar de tema o explorar áreas no planificadas si surgen puntos relevantes durante la entrevista.
- **Controlar el tiempo:** El entrevistador debe gestionar el tiempo de manera efectiva, asegurándose de que la entrevista no se prolongue innecesariamente, pero también de que se cubran todos los puntos esenciales.
- **Garantizar la confidencialidad y ética:** Es fundamental que el entrevistador asegure al entrevistado que la información proporcionada es tratada en confidencialidad y conforme a las normas éticas de la investigación.

Entonces se deduce que el entrevistador no sólo recoge información, sino que actúa como un facilitador en el proceso de obtener datos válidos y confiables para la investigación. Su capacidad para interactuar con los entrevistados, ser imparcial y gestionar el proceso es fundamental para el éxito de la investigación.

Se advierte a los entrevistados que por lo denso de las respuestas se graba y posterior se transcribe con la debida autorización de los participantes; esta grabación se convierte en un recurso importante puesto que es utilizada para el debido análisis de las respuestas proporcionadas, que a su vez sirven para identificar patrones, temas emergentes y tendencias en las respuestas de los participantes. Posteriormente se procede al registro de la información y sistematización que proviene de las perspectivas y experiencias de los profesionales en área docentes en ejercicio del área del Lenguaje y Literatura, estudiantes egresados y especialistas en educación superior. En este mismo orden de ideas, el procesamiento se lleva a cabo mediante la identificación de categorías, en donde se utiliza Microsoft Excel y Word, ambos son programas o softwares que facilitan el procesamiento de los textos y por consecuencia el análisis e interpretación de las respuestas que se obtienen.

Lo anterior sustenta que en esta investigación se ha realizado un análisis textual basado en las transcripciones de las valoraciones y experiencias de los participantes durante el desarrollo de la técnica, la siguiente etapa comprende un proceso de codificación de las respuestas obtenidas y los resultados se presentan en informes de orden cualitativo; estos incluyen citas como párrafos, oraciones o palabras puntuales expresadas por cada participante; proporcionando una comprensión enriquecida del tema.

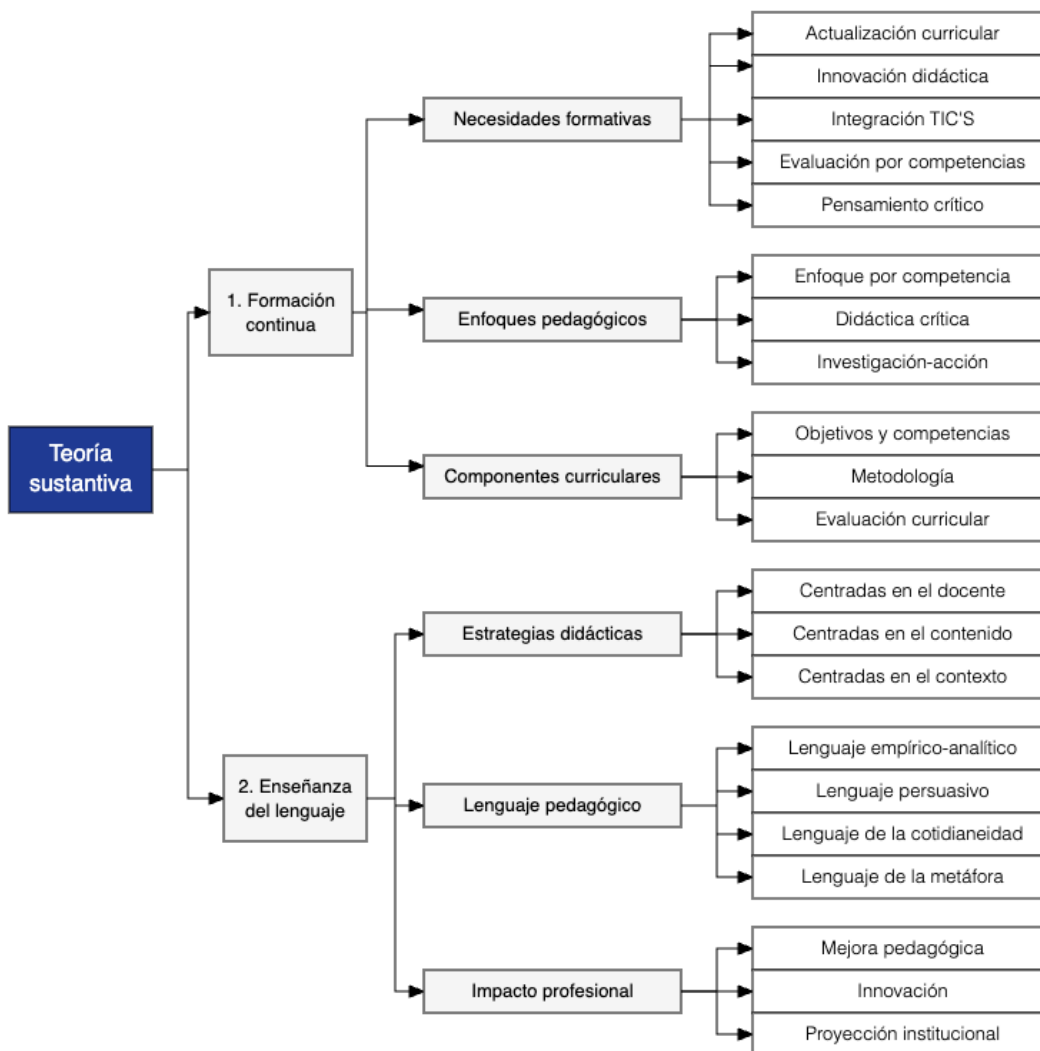
#### **4.6 Consideraciones éticas**

Respetando los aspectos de la ética de la investigación se solicita la debida autorización al coordinador de la maestría en Profesionalización de la Docencia Superior para proceder a la aplicación de la técnica; una vez otorgado el permiso se presenta a los participantes un documento de consentimiento informado en el cual se les explica aspectos relevantes respecto al anonimato y al uso que se hace de la información, la cual no es utilizada y difundida de manera irresponsable, de igual forma para salvaguardar la imagen de las personas fuentes de información, se da a conocer y firmar un formulario, en el cual los participantes aceptan ser parte del proceso incluyendo la divulgación de los resultados que se presenta inicialmente a las autoridades competentes de la Universidad de El Salvador.

# CAPÍTULO V. TEORÍA SOBRE LA FORMACIÓN CONTINUA DE MAESTRÍA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAJE Y LITERATURA

## 5.1 Representación gráfica de la teoría

Ilustración 1: Teoría sustantiva



## 5.2 Tesis fundamentales de la teoría

### 5.2.1 Sobre formación continua

- **(FC-1)** La formación continua del profesorado constituye un proceso sistemático de actualización disciplinar y transformación pedagógica que articula innovación didáctica, integración de TIC, evaluación por competencias y desarrollo del

pensamiento crítico, en coherencia con enfoques basados en competencias, didáctica crítica e investigación-acción.

- **(FC-2)** La efectividad de la formación continua depende de su capacidad para vincular necesidades formativas emergentes con componentes curriculares claramente estructurados (objetivos y competencias, metodología y evaluación curricular) garantizando coherencia entre fundamentación pedagógica y práctica educativa.
- **(FC-3)** Cuando la formación continua integra actualización disciplinar, enfoques pedagógicos críticos y revisión permanente de los componentes curriculares, se convierte en un mecanismo estratégico de mejora institucional y profesionalización docente, superando una visión instrumental y promoviendo una transformación educativa contextualizada.
- **(FC-4)** La formación continua adquiere carácter transformador cuando se institucionaliza como política académica permanente, articulando necesidades formativas, enfoques pedagógicos y componentes curriculares dentro de un sistema de mejora sostenida, y no como acciones aisladas o eventuales.

### **5.2.2 Sobre la Enseñanza de Lenguaje y Literatura**

- **(EL-1)** La enseñanza del lenguaje y la literatura es auxiliada con los aportes de la pedagogía, la sociología, la etnografía, los estudios culturales y las perspectivas cognitivas. Estos aportes permiten comprender la lengua y la literatura no solo como sistemas formales, sino también como prácticas sociales, políticas e históricas que influyen en la construcción de ciudadanía crítica.
- **(EL-2)** La formación en enseñanza de lenguaje y literatura, es el estudio de la lectura y la escritura como modos de apropiación del conocimiento y como herramientas de interacción cultural. Abandonar enfoques rígidos y metodologías obsoletas resulta fundamental para promover una enseñanza dinámica y contextualizada.
- **(EL-3)** La enseñanza de la lengua y la literatura favorece el dominio de los recursos lingüísticos para la comunicación en diferentes contextos, es decir, el desarrollo de la competencia comunicativa. El lenguaje se aprende y se ejercita,

y su enseñanza adquiere relevancia en tanto permite al ser humano expresarse, comprender y participar activamente en la sociedad.

- **(EL-4)** El dominio de la expresión oral y escrita garantiza el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas, para la integración social y cultural. La lengua, como sistema esencial del lenguaje, constituye un instrumento de comunicación y un reflejo de factores socioculturales como el nivel socioeconómico, la pertenencia generacional, el grado de cultura o la profesión.
- **(EL-5)** La didáctica de la lengua y la literatura es campo de investigación y formación profesional, que articula el saber disciplinar con el saber pedagógico. Este enfoque potencia el desarrollo profesional docente en el ámbito de las ciencias del lenguaje y la teoría literaria, contribuyendo a una enseñanza crítica, reflexiva y socialmente comprometida.

## **CAPÍTULO VI. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **6.1 Análisis de categorías y conceptos**

El proceso de análisis cualitativo es complejo, exige del investigador llevar toda su capacidad intelectual y su marco de referencia teórico y metodológico para realizar, ese proceso, de manera exitosa, con énfasis en la solución de problemas mediante procedimientos científicos, en el amplio sentido de la ciencia, no prejuiciado ni con restricción metodológica, con sentido ético y compromiso a la verdad, usando la ciencia para solución de problemas que constriñen a la humanidad en todas las dimensiones y en los contextos en los cuales braga. En la investigación e investigadores está el avance de la ciencia con el propósito de mejorar las condiciones de las personas, de la sociedad y de la naturaleza; el análisis de categorías y conceptos es herramienta que contribuye para la comprensión y solución de problemáticas de la humanidad con la existencia de perspectiva única e individual de cada persona basada en creencias, emociones y experiencias y con significados compartidos a través de la interacción social, que lleva a una realidad común e imaginaria. Esta metodología de análisis penetra y aporta lo necesario en el campo de conocimiento de las ciencias blandas, la humanística.

#### **6.1.1 Formación continua**

El análisis de esta categoría se construye a partir de las tesis sustantivas FC-1 a FC-4, las cuales plantean que este proceso trasciende la actualización técnica para configurarse como un sistema articulado de transformación pedagógica, curricular e institucional. A partir de estas afirmaciones teóricas, se analizan las respuestas de estudiantes egresados, docentes y especialistas, con el propósito de identificar convergencias, tensiones y vacíos en torno a la formación continua en el área de Lenguaje y Literatura.

La evidencia empírica permite no solo confirmar dichas tesis, sino también matizarlas y contextualizarlas en la realidad educativa salvadoreña, evidenciando que la formación continua aún presenta rasgos fragmentados, aunque con claras tendencias hacia su consolidación como proceso estratégico.

### **6.1.1.1 Formación continua como proceso de actualización e innovación pedagógica**

En coherencia con la tesis FC-1, los resultados evidencian que la formación continua es comprendida por los participantes como un proceso que integra la actualización disciplinar, la innovación didáctica, la integración de tecnologías y el desarrollo del pensamiento crítico, aunque con distintos niveles de profundidad según el grupo.

Los estudiantes egresados tienden a enfatizar principalmente la dimensión tecnológica, identificando la necesidad de fortalecer el uso de plataformas digitales, herramientas virtuales y recursos interactivos. Esta visión, aunque pertinente, revela una comprensión parcial de la formación continua, centrada más en lo instrumental que en su dimensión pedagógica integral.

Por su parte, los docentes amplían esta perspectiva al señalar la necesidad de actualización en áreas como la didáctica de la lengua y la literatura, la teoría literaria y la gramática, articulando estos saberes con la incorporación de recursos digitales. Sin embargo, también evidencian dificultades para innovar, asociadas a factores como la falta de hábitos de lectura en los estudiantes y limitaciones en competencias analíticas.

Los especialistas, en cambio, presentan una visión más compleja y alineada con la tesis FC-1, al integrar no solo la dimensión tecnológica, sino también aspectos como la evaluación formativa, la producción académica, la formación crítica y el abordaje de problemáticas emergentes como el plagio y la salud emocional del estudiantado.

En este sentido, los hallazgos confirman que la formación continua es percibida como necesaria y multidimensional, aunque su comprensión aún oscila entre una visión instrumental (estudiantes) y una visión pedagógica crítica (especialistas).

### **6.1.1.2 Articulación entre necesidades formativas y componentes curriculares**

La tesis FC-2 plantea que la efectividad de la formación continua depende de su capacidad para articular necesidades formativas con componentes curriculares estructurados. Los datos empíricos evidencian avances en esta dirección, pero también importantes vacíos.

En relación con las necesidades formativas, los tres grupos coinciden en señalar la importancia de la tecnología, la didáctica específica del área y el fortalecimiento de competencias comunicativas. No obstante, esta identificación no siempre se traduce en una visión clara de cómo estas necesidades deben integrarse en un diseño curricular coherente.

Los estudiantes proponen, de forma general, la incorporación de contenidos tecnológicos, pero sin profundizar en su articulación con objetivos, metodologías o evaluación. Los docentes, en cambio, destacan la importancia de vincular la formación con el desarrollo de habilidades disciplinarias y metodológicas, proponiendo la investigación como eje formativo. Los especialistas aportan una visión más estructurada, al enfatizar la necesidad de programas no generalistas, centrados en competencias específicas y organizados desde la investigación como principio metodológico.

En cuanto a los componentes curriculares, se observa que la metodología y la evaluación son los aspectos más desarrollados en las respuestas, mientras que los objetivos y la coherencia curricular aparecen de forma más implícita. Esto sugiere que, aunque existe conciencia sobre la importancia de los elementos curriculares, aún no se logra una articulación sistemática entre ellos.

Por tanto, los resultados confirman parcialmente la tesis FC-2, evidenciando que la relación entre necesidades formativas y diseño curricular aún requiere fortalecerse para garantizar coherencia y pertinencia.

### **6.1.1.3 Formación continua como mecanismo de profesionalización y mejora**

En correspondencia con la tesis FC-3, los participantes reconocen que la formación continua puede constituirse en un mecanismo de mejora profesional e institucional, siempre que supere una visión limitada de actualización y se oriente hacia la transformación educativa.

Los estudiantes perciben la formación continua, especialmente a nivel de maestría, como una oportunidad de especialización que les permitiría mejorar su desempeño profesional. Sin embargo, su visión se centra principalmente en el beneficio individual, sin profundizar en su impacto institucional.

Los docentes presentan una comprensión más amplia, al señalar que la formación continua permite afinar criterios pedagógicos, actualizar enfoques y mejorar la calidad de la enseñanza, lo cual repercute directamente en los procesos educativos. Asimismo, destacan su potencial para fortalecer la oferta académica institucional.

Por su parte, los especialistas vinculan la formación continua con procesos más estructurales, como la transformación de la cultura evaluativa, la mejora de los procesos académicos y la generación de profesionales altamente especializados. En este sentido, enfatizan que una maestría debe evitar la repetición de contenidos de pregrado y orientarse hacia la producción de conocimiento y la innovación pedagógica.

Estos hallazgos confirman la tesis FC-3, evidenciando que la formación continua puede convertirse en un eje estratégico de profesionalización, aunque su impacto depende del nivel de profundidad y articulación con el contexto educativo.

#### **6.1.1.4 Formación continua como política institucional y proceso sistemático**

La tesis FC-4 sostiene que la formación continua adquiere un carácter transformador cuando se institucionaliza como una política académica permanente. Los resultados muestran que esta condición aún no se cumple plenamente, lo que limita su impacto.

Los estudiantes no hacen referencia explícita a políticas institucionales de formación continua, lo que sugiere una experiencia formativa fragmentada o poco sistematizada. Los docentes, aunque reconocen la importancia de la actualización, no evidencian la existencia de programas articulados que den continuidad a estos procesos.

Los especialistas son los únicos que plantean de forma crítica la necesidad de estructurar la formación continua como un sistema organizado, señalando aspectos como la flexibilidad curricular, la pertinencia de la modalidad (presencial o virtual) y la necesidad de evitar la improvisación en los programas académicos.

Asimismo, identifican riesgos asociados a la falta de institucionalización, como la repetición de contenidos, la baja pertinencia de los programas y la escasa incidencia en la mejora educativa.

En consecuencia, los resultados evidencian una brecha entre la concepción teórica de la formación continua como política sistemática (FC-4) y su implementación real, caracterizada aún por acciones aisladas o poco articuladas.

## **6.1.2 Enseñanza de Lenguaje y Literatura**

El análisis de la segunda categoría central — Enseñanza de Lenguaje y Literatura — parte de los constructos teóricos establecidos en el Capítulo V y los sistematiza a la luz del discurso de los participantes. Las tesis EL-1 a EL-5 anticipan que la enseñanza de esta área no puede reducirse a la transmisión de contenidos formales, sino que articula prácticas sociales, identitarias y críticas que demandan una formación docente profunda y actualizada. La triangulación de las respuestas de estudiantes, docentes y especialistas permite confirmar, matizar y complejizar cada una de esas afirmaciones.

### **6.1.2.1 La lengua y la literatura como prácticas socioculturales y críticas**

En coherencia con la tesis EL-1, los tres grupos de informantes reconocen que la enseñanza del lenguaje y la literatura trasciende el plano meramente gramatical o literario para constituirse en una práctica ligada a la vida social y cultural de los estudiantes. Sin embargo, la profundidad con que cada grupo conceptualiza esta dimensión varía de manera significativa.

Los estudiantes egresados expresan, de forma recurrente, que los aprendizajes más significativos de su formación inicial no provinieron de la memorización de reglas gramaticales ni del análisis prescriptivo de textos literarios, sino de experiencias en las que el lenguaje fue tratado como un medio para comprender su propia realidad. Varios de ellos señalan que la lectura crítica de textos literarios salvadoreños y latinoamericanos les permitió identificar dinámicas históricas y sociales que de otro modo habrían permanecido invisibles. Esta percepción es coherente con lo planteado por Cassany (2006) quien argumenta que leer es siempre un acto situado, cargado de intención y de contexto.

Los docentes en ejercicio amplían esta perspectiva al señalar la tensión que enfrentan cotidianamente entre un currículo centrado en estándares medibles y la necesidad pedagógica de abordar la lengua y la literatura desde sus dimensiones culturales e identitarias. Algunos relatan experiencias en las que la incorporación de tradiciones orales locales o de narrativas vinculadas al conflicto armado salvadoreño generó mayor compromiso e interés en el estudiantado. Esta tensión entre lo prescrito y lo significativo refuerza, desde la práctica docente, el postulado de EL-1 sobre el carácter histórico y político de la enseñanza del lenguaje.

Los especialistas, por su parte, aportan una reflexión más estructurada al vincular esta dimensión sociocultural con la noción de ciudadanía crítica. Señalan que una enseñanza del lenguaje comprometida con la equidad educativa debe incorporar no solo la diversidad de géneros textuales y registros, sino también las lenguas originarias como el náhuatl y las expresiones culturales de grupos históricamente excluidos. Esta lectura amplía y enriquece la tesis EL-1, proyectándola hacia una pedagogía de la inclusión y el reconocimiento.

### **6.1.2.2 Lectura y escritura como modos de apropiación y construcción del conocimiento**

La tesis EL-2 postula que la formación en la enseñanza del lenguaje y la literatura debe concebir la lectura y la escritura como herramientas de apropiación del conocimiento y de interacción cultural, superando enfoques rígidos y metodologías obsoletas. Los datos empíricos confirman esta afirmación con matices importantes según el rol de los informantes.

Entre los estudiantes, la percepción predominante es que la formación inicial tendió a privilegiar la lectura como decodificación y la escritura como transcripción de contenidos, más que como procesos reflexivos y creativos. No obstante, varios participantes reconocen experiencias puntuales — talleres de escritura creativa, círculos de lectura, proyectos de investigación literaria — que les permitieron acercarse a la lectura y la escritura desde una lógica constructiva. Estas experiencias, aunque valoradas positivamente, son descritas como excepciones dentro de una dinámica formativa predominantemente transmisiva.

Los docentes expresan mayor conciencia de la brecha existente entre las concepciones pedagógicas contemporáneas sobre lectura y escritura y las prácticas que efectivamente ocurren en el aula. Varios reconocen que, pese a conocer enfoques como la escritura procesual, el análisis intertextual o el aprendizaje dialógico, las condiciones institucionales (número de estudiantes por sección, carga académica, disponibilidad de recursos) dificultan su implementación sostenida. Esta tensión entre saber pedagógico y condiciones de práctica refuerza la necesidad, identificada en el sistema categorial, de incorporar la investigación-acción como eje de la formación continua.

Los especialistas insisten en que el abandono de metodologías obsoletas al que alude la tesis EL-2 no es un proceso automático ni espontáneo, sino que requiere una formación sistemática que permita al docente deconstruir sus propias creencias sobre cómo se aprende a leer y escribir. Proponen estrategias concretas como el portafolio de escritura académica, el diario reflexivo, la escritura colaborativa apoyada en herramientas digitales y el trabajo con géneros discursivos auténticos y contextualizados.

### **6.1.2.3 Competencia comunicativa y dominio de la expresión oral y escrita**

Las tesis EL-3 y EL-4 establecen que la enseñanza del lenguaje debe orientarse al desarrollo de la competencia comunicativa en múltiples contextos y que el dominio de la expresión oral y escrita constituye tanto un fin educativo como un reflejo de la inserción sociocultural del hablante. Los participantes confirman estas afirmaciones, aunque revelan áreas de debilidad que el programa de maestría deberá atender de manera prioritaria.

Los estudiantes señalan con frecuencia que su formación inicial privilegió la expresión escrita formal (ensayos académicos, análisis literarios, pruebas objetivas) en detrimento de la expresión oral y de los registros comunicativos informales o coloquiales. Esta asimetría formativa es percibida como una limitación para el ejercicio docente, especialmente al trabajar con estudiantes de contextos rurales o de comunidades con lenguas en contacto. La competencia comunicativa, en consecuencia, es valorada como una necesidad formativa de primer orden.

Los docentes destacan que el desarrollo de la competencia comunicativa exige un trabajo pedagógico que vaya más allá de la corrección normativa para atender la dimensión pragmática del lenguaje: los actos de habla, la adecuación al contexto, la escucha activa, la argumentación oral fundamentada. Varios mencionan que sus estudiantes presentan dificultades no solo para producir textos escritos coherentes, sino para participar con seguridad en debates, exposiciones y conversaciones académicas, lo que apunta a una brecha entre las habilidades lingüísticas desarrolladas en la escuela y las demandas comunicativas del nivel universitario.

Los especialistas vinculan esta problemática con los factores socioculturales que EL-4 menciona explícitamente (nivel socioeconómico, pertenencia generacional, grado de cultura, profesión) y advierten que una maestría en enseñanza del lenguaje debe preparar a los docentes para trabajar con la diversidad lingüística no como obstáculo sino como recurso pedagógico. Proponen incorporar en el programa módulos de sociolingüística aplicada, didáctica de la escritura académica y diseño de secuencias comunicativas contextualizadas.

#### **6.1.2.4 La didáctica de la lengua y la literatura como campo profesional e investigativo**

La tesis EL-5 sostiene que la didáctica de la lengua y la literatura se ha consolidado como un campo de investigación y formación profesional que articula saber disciplinar y saber pedagógico, contribuyendo a una enseñanza crítica, reflexiva y socialmente comprometida. Los hallazgos empíricos confirman esta tesis al mismo tiempo que revelan la distancia entre la consolidación teórica del campo y su apropiación efectiva por parte del profesorado.

Los estudiantes muestran un conocimiento limitado de la didáctica de la lengua como disciplina autónoma. Tienden a identificar la enseñanza del lenguaje con el uso de estrategias metodológicas particulares, sin reconocer el andamiaje teórico que las fundamenta. Esta percepción es coherente con una formación inicial que no siempre incluye una asignatura específica de didáctica del lenguaje con enfoque crítico y actualizado.

Los docentes, en cambio, muestran mayor familiaridad con algunos referentes del campo (mencionan autores como Cassany, Lomas y Coll, así como el enfoque comunicativo y el trabajo por géneros textuales) aunque señalan que la actualización en este ámbito es difícil de sostener sin estructuras institucionales que la faciliten. El acceso desigual a publicaciones especializadas, la escasez de espacios de formación entre pares y la ausencia de comunidades profesionales de aprendizaje son obstáculos recurrentemente mencionados.

Los especialistas son los más explícitos al caracterizar la didáctica de la lengua y la literatura como campo investigativo. Señalan que el docente de posgrado debe estar en condiciones no solo de aplicar estrategias de enseñanza sino de producir conocimiento pedagógico contextualizado: sistematizar experiencias, diseñar y validar secuencias didácticas, analizar críticamente los enfoques curriculares vigentes y contribuir a la construcción de una didáctica crítica del lenguaje que responda a las realidades del sistema educativo salvadoreño. Esta visión, coherente con lo planteado por Stenhouse (2003) sobre el docente como investigador de su propia práctica, constituye uno de los pilares que debería orientar el diseño del programa de maestría.

## **6.2 Hallazgos de la investigación**

Los hallazgos que se presentan a continuación son producto de un proceso de triangulación que cruza tres fuentes de información (estudiantes egresados, docentes en ejercicio y especialistas en educación superior) con los referentes teóricos del Capítulo II y el sistema de categorías del Capítulo III. La Tabla 2 organiza visualmente esta triangulación por categoría, mostrando la posición de cada grupo, las convergencias y divergencias identificadas, y el hallazgo central resultante. El análisis interpretativo que sigue a la tabla amplía y profundiza cada uno de esos hallazgos.

La matriz se organiza en torno a las cuatro categorías principales del sistema categorial establecido en el Capítulo III, cada una de las cuales se desagrega en subcategorías que recogen los aspectos más significativos del discurso de los participantes. Para cada subcategoría se consigna la posición específica de cada grupo

de informantes, seguida de la identificación explícita de convergencias y divergencias, y se cierra con el hallazgo central que emerge del cruce de las tres fuentes.

Cabe señalar que las convergencias identificadas en la matriz no implican uniformidad de perspectivas, sino acuerdo en torno a núcleos temáticos comunes que los tres grupos formulan con distintos niveles de profundidad y desde distintas posiciones de experiencia. Del mismo modo, las divergencias no expresan contradicción sino gradación: revelan dimensiones del programa que requieren atención diferenciada en el diseño curricular, ya sea mediante procesos de nivelación, profundización progresiva o comunicación más explícita de los propósitos formativos. Con esta aclaración metodológica, se presenta a continuación la Tabla 3.

**Tabla 3**

*Matriz de triangulación de hallazgos por categoría de análisis*

Categoría	Estudiantes egresados	Docentes en ejercicio	Especialistas en Ed. Superior	Convergencia / Divergencia	Hallazgo central
<b>Necesidades formativas y actualización profesional</b>					
<b>Actualización en TIC e Inteligencia Artificial</b>	Demandan formación en plataformas digitales y herramientas tecnológicas específicas. Lo expresan como carencia vivida en su formación inicial.	Requieren formación integral que articule tecnología, didáctica y evaluación. Señalan obstáculos prácticos: grupos numerosos, escasos recursos.	Plantean una dimensión ética y crítica: dominar herramientas y cuestionar sus efectos. Mencionan explícitamente e la IA como reto curricular urgente.	<b>Convergencia:</b> los tres grupos la identifican como necesidad urgente, aunque con distinto nivel de profundidad. <b>Divergencia:</b> estudiantes = nivel instrumental; docentes = nivel didáctico; especialistas = nivel crítico-ético.	La integración pedagógica de tecnologías digitales es la necesidad formativa más transversal y urgente. El programa debe atenderla en tres niveles: instrumental, didáctico y crítico.

<b>Innovación didáctica y pensamiento crítico</b>	Reconocen experiencias de lectura y análisis como promotoras de pensamiento crítico, aunque de forma general y no sistemática.	Reportan estrategias estructuradas: análisis literario, debate, hermenéutica. Señalan resistencias del estudiantado: falta de hábito lector y razonamiento.	Proponen técnicas reflexivas avanzadas: anecdotarios, escritura crítica, aprendizaje invertido. Incorporan la dimensión emocional del alumnado.	<b>Convergencia:</b> los tres grupos coinciden en que el pensamiento crítico no ha sido suficientemente desarrollado en la formación inicial. <b>Divergencia:</b> distinto nivel de sistematización pedagógica entre grupos.	El pensamiento crítico requiere ser incorporado como eje transversal explícito del programa, no como resultado espontáneo de la enseñanza del lenguaje.
---	--	---	---	---	---

<b>Formación socioemocional del profesorado</b>	No la mencionan o lo hacen de forma muy marginal. No fue parte visible de su formación inicial.	La asocian tangencialmente a la sobrecarga laboral y a la resistencia al cambio.	La señalan como necesidad prioritaria: gestión de aulas diversas, bienestar docente, resiliencia pedagógica.	<b>Divergencia principal:</b> solo los especialistas la formulan como necesidad curricular explícita. Brecha entre grupos.	La formación socioemocional debe incorporarse de manera explícita en el programa. No puede asumirse como saber previo de los participantes.
---	---	--	--	--	---

### Enfoques didácticos y metodológicos pertinentes

<b>Enfoque por competencias</b>	Lo asocian con desempeño observable y aplicación práctica. Valoración positiva aunque sin mayor fundamentación teórica.	Lo vinculan con habilidades fundamentales del lenguaje y con la necesidad de diversificar la evaluación.	Lo articulan con el constructivismo social, el enfoque sociocultural y la didáctica crítica del lenguaje.	<b>Convergencia:</b> tres grupos lo valoran positivamente como marco organizador pertinente. <b>Divergencia:</b> distinto nivel de fundamentación epistemológica. Gradación: instrumental— didáctico— crítico.	El enfoque por competencias es un referente compartido que puede ser el eje articulador del programa, profundizando progresivamente desde sus usos prácticos hasta sus fundamentos teóricos.
---------------------------------	---	--	---	---	--

<b>Investigación -acción docente</b>	Participación limitada durante la formación inicial. Reconocen su importancia pero mantienen distancia práctica frente a ella.	La valoran como herramienta de mejora. Reportan experiencias concretas de investigación curricular y evaluación en su práctica.	La posicionan como eje metodológico transversal de la formación. Insisten en su capacidad transformadora de la práctica docente.	<b>Divergencia principal:</b> estudiantes con distancia; docentes y especialistas con valoración y experiencia. La investigación-acción no puede asumirse como saber previo.	La investigación-acción debe construirse como competencia a lo largo de todo el programa, no introducirse como asignatura aislada.
<b>Metodologías activas y modalidad híbrida</b>	Valoran metodologías activas y la modalidad híbrida como mecanismo para conciliar estudio y trabajo.	Destacan estrategias como el debate, el análisis hermenéutico y la producción escrita. Valoran la presencialidad para la interacción comunicativa.	Proponen ABP, aprendizaje invertido y modalidades híbridas, pero advierten que la oralidad y la experiencia literaria compartida requieren presencia física.	<b>Convergencia</b> acuerdo general sobre el valor de las metodologías activas. <b>Divergencia:</b> tensión entre flexibilidad virtual y necesidad de presencialidad para ciertas competencias.	El diseño híbrido del programa debe ser cuidadosamente equilibrado: virtualidad para flexibilidad, presencialidad para oralidad, experiencia literaria e interacción pedagógica.

### Componentes curriculares esenciales

<b>Objetivos, contenidos y áreas de formación</b>	Priorizan contenidos prácticos y aplicados: tecnología, estrategias de aula, recursos didácticos actualizados.	Señalan como esenciales: teoría lingüística y literaria, didáctica del lenguaje, métodos y técnicas de enseñanza.	Insisten en contenidos especializados y contextualizados. Rechazan programas generalistas. Añaden investigación educativa y producción académica.	<b>Convergencia</b> los tres grupos acuerdan cuatro áreas: teoría lingüístico-literaria, didáctica, investigación y TIC. <b>Divergencia:</b> estudiantes priorizan lo práctico; especialistas exigen profundidad crítica y especialización.	El mapa curricular debe articular cuatro ejes con coherencia interna y progresión de complejidad: actualización disciplinar, didáctica crítica, competencia investigativa y tecnologías educativas.
---	--	---	---	--	---

<b>Evaluación curricular</b>	Asocian la evaluación principalmente con instrumentos sumativos: exámenes, exposiciones, trabajos finales.	Proponen producción de textos, investigación, evaluación procesual y coevaluación. Mayor conciencia de la evaluación formativa.	Plantean portafolio académico, construcción progresiva del conocimiento y criterios centrados en el desarrollo profesional.	<b>Divergencia más significativa:</b> concepciones evaluativas muy distintas entre grupos. Requiere un proceso explícito de resignificación dentro del programa.	El programa debe contemplar un proceso de resignificación de la evaluación como componente articulador, no como control terminal. La evaluación formativa debe ser un aprendizaje explícito del posgrado.
------------------------------	--	---	---	--	---

<b>Flexibilidad curricular</b>	La mencionan con menos énfasis. Valoran la organización estructurada del programa.	La asocian con la necesidad de compatibilizar el estudio con la jornada laboral docente.	La formulan como principio de diseño curricular: módulos optativos, reconocimiento de experiencia previa, proyectos situados.	<b>Convergencia parcial:</b> todos la valoran, pero en distinto grado. <b>Divergencia:</b> solo especialistas la formulan como principio de diseño curricular.	La flexibilidad curricular debe comunicarse claramente desde la difusión del programa y operativizar mediante opciones reales: selectividad, ritmos de avance y reconocimiento de saberes previos.
--------------------------------	--	--	---	---	--

## Impacto profesional e institucional

<b>Mejora de la práctica pedagógica</b>	Proyectan el impacto en crecimiento personal y laboral: seguridad, reconocimiento, acceso a mejores puestos.	Lo vinculan directamente con el aprendizaje de sus estudiantes: mejor formación = mejores aprendizajes y mayor motivación en el aula.	Lo articulan con la calidad del sistema educativo regional. Señalan que docentes bien formados transforman contextos institucionales.	<b>Convergencia:</b> los tres grupos la identifican como el impacto más inmediato y tangible del programa.	La mejora de la práctica pedagógica es el impacto esperado de mayor consenso. El programa debe diseñar mecanismos para evidenciar y demostrar este impacto.
---	--	---	---	--	---

<b>Liderazgo académico e impacto institucional</b>	Lo mencionan de forma marginal. No lo articulan como expectativa central del posgrado.	Lo asocian principalmente con el liderazgo en el aula y con la participación en proyectos institucionales puntuales.	Lo posicionan como uno de los impactos estratégicos más importantes: diseño curricular, investigación, comunidades de aprendizaje, producción académica propia de la FMOcc.	<b>Divergencia principal:</b> solo los especialistas articulan el liderazgo institucional como impacto estratégico. Indica que esta dimensión no ha sido trabajada en la formación previa.	El programa debe incorporar componentes explícitos de liderazgo pedagógico e investigación institucional para que el impacto trascienda la práctica individual y alcance la transformación del contexto educativo.
--	--	--	---	--	--

*Nota.* La tabla indica los hallazgos presentados, según teoría sustantiva indicando convergencia entre los tres grupos, así como sus divergencias o gradación entre grupos. Elaboración propia a partir del análisis de entrevistas semiestructuradas.

La lectura transversal de la Tabla 3 permite identificar tres conclusiones interpretativas que articulan el conjunto de los datos y orientan la propuesta curricular que se desarrollará en las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

En primer lugar, existe una demanda formativa real, fundamentada y urgente para un programa de maestría en enseñanza del lenguaje y la literatura en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente. Las convergencias entre los tres grupos confirman que esta demanda no es percepción aislada de un solo actor, sino una necesidad compartida desde distintas posiciones del sistema educativo regional.

En segundo lugar, las convergencias son más numerosas y sólidas que las divergencias, lo que otorga coherencia interna a la propuesta curricular. Las divergencias, por su parte, no representan contradicciones sino gradaciones: indican cuáles dimensiones del programa requieren estrategias de nivelación, profundización progresiva o comunicación más explícita de sus propósitos formativos.

En tercer lugar, los hallazgos confirman que el programa no puede limitarse a la actualización disciplinar. Debe constituirse como un espacio de formación integral que articule saber disciplinar, competencia pedagógica, reflexión crítica e investigación educativa, contribuyendo a la construcción de una identidad profesional docente

comprometida con la transformación educativa del contexto salvadoreño. Esta es la condición para que la formación continua adquiriera el carácter transformador que las tesis FC-3, FC-4 y EL-5 de la teoría sustantiva postulan como su horizonte de mayor alcance.

### **6.3 Discusión**

La discusión de los resultados se construye como un ejercicio de integración entre la teoría sustantiva (FC-1 a FC-4 y EL-1 a EL-5) y los hallazgos empíricos derivados de la triangulación de estudiantes egresados, docentes en ejercicio y especialistas en educación superior. A diferencia del análisis categorial previo, este apartado no describe los datos, sino que los reinterpreta a la luz del marco teórico, estableciendo tensiones, alcances y condiciones de posibilidad para el diseño del programa de maestría.

En primer lugar, los resultados confirman que la formación continua, tal como lo plantea FC-1, es reconocida por los actores como una necesidad central; sin embargo, dicha formación no se experimenta como un proceso articulado, sino como un conjunto de aprendizajes fragmentados. Esta fragmentación se evidencia especialmente en la distancia entre el dominio instrumental de tecnologías reportado por estudiantes y la comprensión crítica planteada por especialistas. En este sentido, los hallazgos no contradicen la tesis teórica, pero sí revelan que su concreción exige una mediación curricular que integre progresivamente los niveles instrumental, didáctico y crítico de la formación.

En segundo lugar, la relación entre necesidades formativas y estructura curricular, planteada en FC-2, encuentra un respaldo empírico claro, aunque condicionado por diferencias en la profundidad conceptual de los participantes. Mientras los estudiantes priorizan lo aplicable, los docentes y especialistas enfatizan la coherencia entre objetivos, metodología y evaluación. Esta tensión pone en evidencia que la efectividad de la formación continua no depende únicamente de identificar necesidades, sino de traducirlas en estructuras curriculares coherentes, lo cual constituye uno de los principales desafíos del programa propuesto.

En tercer lugar, los hallazgos amplían el alcance de FC-3, al mostrar que la profesionalización docente no se concibe únicamente como mejora individual, sino como

un proceso con potencial impacto institucional. No obstante, este impacto aparece de forma desigual en los discursos: es incipiente en estudiantes, operativo en docentes y estratégico en especialistas. Esta gradación sugiere que el tránsito hacia una profesionalización transformadora requiere no solo formación, sino también una resignificación del rol docente como agente de cambio educativo.

Por otra parte, la tesis FC-4 se ve tensionada por la evidencia empírica, que muestra que la formación continua aún no se configura plenamente como política institucional sostenida, sino como experiencia discontinua. Esta brecha entre el planteamiento teórico y la realidad observada refuerza la necesidad de que el programa de maestría no sea concebido como una oferta aislada, sino como parte de un sistema articulado de desarrollo profesional.

En relación con la enseñanza del lenguaje y la literatura, los resultados dialogan de manera significativa con las tesis EL-1 a EL-5, particularmente al evidenciar que, aunque existe un reconocimiento general de la importancia del enfoque comunicativo y del pensamiento crítico, persisten prácticas formativas que reducen la lengua a su dimensión normativa. Esto tensiona el postulado de EL-1, que concibe el lenguaje como práctica sociocultural, y confirma la necesidad de fortalecer una enseñanza situada y crítica.

Asimismo, los hallazgos relacionados con la lectura, la escritura y la investigación educativa permiten matizar EL-2 y EL-5, al mostrar que estos componentes no han sido desarrollados de manera sistemática en la formación inicial. Aunque docentes y especialistas reconocen su valor como herramientas de construcción del conocimiento, los estudiantes reportan experiencias limitadas, lo que evidencia una brecha entre el discurso pedagógico contemporáneo y su implementación efectiva.

En cuanto a EL-3 y EL-4, los resultados confirman la centralidad de la competencia comunicativa, pero también revelan debilidades en su desarrollo, especialmente en la expresión oral y en la adecuación a contextos diversos. Esto sugiere que el dominio del lenguaje no puede asumirse como resultado automático de la enseñanza, sino como un proceso que requiere intencionalidad pedagógica y estrategias específicas.

Por lo que, la discusión permite establecer que existe una alta coherencia entre el marco teórico y los hallazgos, pero también una brecha significativa entre los principios que orientan la formación continua y la enseñanza del lenguaje, y su concreción en la práctica educativa. Esta brecha no invalida las tesis planteadas, sino que las redefine como horizontes de intervención curricular, orientando el diseño de un programa de maestría que articule, de manera sistemática, la actualización disciplinar, la innovación pedagógica, la investigación educativa y el compromiso con la transformación del contexto.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### Conclusiones

El presente estudio permitió analizar las necesidades formativas, enfoques pedagógicos, componentes curriculares e impacto esperado de un programa de formación continua en la enseñanza del lenguaje y la literatura, a partir de la triangulación de estudiantes egresados, docentes en ejercicio y especialistas en educación superior. Los resultados obtenidos, interpretados a la luz de la teoría sustantiva (FC-1 a FC-4 y EL-1 a EL-5) conducen a las siguientes conclusiones:

En primer lugar, se confirma la existencia de una demanda formativa real, pertinente y contextualizada para el diseño de un programa de maestría en enseñanza del lenguaje y la literatura. Esta demanda no se limita a la actualización disciplinar, sino que abarca la integración de tecnologías digitales, la innovación didáctica, el desarrollo del pensamiento crítico y la mejora de los procesos de evaluación. En este sentido, la formación continua se configura como una necesidad estructural del profesorado y no como una opción complementaria.

En segundo lugar, los hallazgos evidencian que la formación actual presenta fragmentaciones significativas, especialmente en la articulación entre teoría y práctica, en el uso pedagógico de las tecnologías y en la comprensión de la evaluación como proceso formativo. Esta situación confirma que los principios planteados en la teoría sustantiva aún no se concretan plenamente en la práctica educativa, lo que refuerza la necesidad de un programa formativo que integre de manera coherente estos componentes.

En tercer lugar, se identifica una gradación en la comprensión de la formación continua entre los distintos actores educativos: los estudiantes tienden a una visión instrumental, los docentes a una perspectiva didáctica y los especialistas a un enfoque crítico e institucional. Esta diferencia no constituye una contradicción, sino un indicador de que el programa de maestría debe diseñarse con una lógica progresiva que permita transitar desde niveles básicos hacia niveles más complejos de reflexión pedagógica.

En cuarto lugar, la enseñanza del lenguaje y la literatura se reconoce como un campo que trasciende lo normativo y lo disciplinar, orientándose hacia la formación de competencias comunicativas, pensamiento crítico y ciudadanía. Sin embargo, los resultados muestran que este enfoque no ha sido plenamente desarrollado en la formación inicial, lo que evidencia la necesidad de fortalecer la didáctica de la lengua y la literatura como campo profesional e investigativo.

Finalmente, se concluye que la formación continua solo adquiere un carácter verdaderamente transformador cuando se concibe como un proceso institucionalizado, sistemático y articulado, orientado no solo al desarrollo profesional individual, sino también a la mejora de las prácticas educativas y al fortalecimiento del sistema educativo. En este marco, la propuesta de una maestría en enseñanza del lenguaje y la literatura emerge como una alternativa viable y necesaria para responder a las demandas identificadas.

## **Recomendaciones**

A partir de las conclusiones del estudio, se plantean las siguientes recomendaciones, orientadas al diseño e implementación de la alternativa de programa de maestría en enseñanza del lenguaje y la literatura en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente:

### **1. Diseño curricular integral y progresivo**

Se recomienda estructurar el programa de maestría a partir de un enfoque curricular que articule cuatro ejes fundamentales:

- Actualización disciplinar en lengua y literatura
- Didáctica crítica e innovación pedagógica
- Integración de tecnologías educativas
- Investigación educativa e investigación-acción

Este diseño debe contemplar una progresión formativa que permita a los estudiantes transitar desde un dominio instrumental hacia una comprensión crítica y reflexiva de su práctica docente.

## **2. Integración pedagógica de tecnologías digitales**

El programa debe incorporar la tecnología no como contenido aislado, sino como un componente transversal, abordado en tres niveles:

- Uso instrumental de herramientas digitales
- Aplicación didáctica en el aula
- Análisis crítico de su impacto educativo y social

Asimismo, se sugiere incluir contenidos específicos sobre inteligencia artificial aplicada a la enseñanza del lenguaje y la literatura.

## **3. Fortalecimiento de la evaluación formativa**

Se recomienda rediseñar el enfoque evaluativo del programa, promoviendo:

- Evaluación formativa y procesual
- Uso de portafolios académicos
- Producción de textos críticos y académicos
- Coevaluación y autoevaluación

El objetivo es resignificar la evaluación como un proceso de aprendizaje y no únicamente como un mecanismo de medición.

## **4. Incorporación de la investigación como eje transversal**

Se propone que la investigación educativa, particularmente la investigación-acción, sea un eje estructurante del programa, desarrollándose a lo largo de toda la formación y no como un componente aislado. Esto permitirá:

- Vincular teoría y práctica
- Resolver problemáticas reales del aula
- Generar conocimiento pedagógico contextualizado

## **5. Desarrollo de competencias comunicativas y pensamiento crítico**

El programa debe priorizar el fortalecimiento de la competencia comunicativa en sus distintas dimensiones (oral, escrita, crítica y contextual) así como el desarrollo del pensamiento crítico. Para ello, se recomienda:

- Incorporar metodologías activas (ABP, aprendizaje invertido, debate, escritura crítica)
- Trabajar con textos contextualizados y prácticas socioculturales del lenguaje
- Promover la reflexión sobre el lenguaje como herramienta de construcción social

## **6. Flexibilidad curricular y modalidad híbrida**

Se sugiere diseñar un programa flexible que permita:

- Compatibilizar estudio y trabajo docente
- Incorporar modalidades híbridas (virtual-presencial)
- Ofrecer asignaturas optativas o líneas de especialización
- Reconocer saberes previos y experiencia profesional

## **7. Inclusión de la dimensión socioemocional y ética**

Se recomienda incorporar en el programa espacios formativos orientados a:

- La gestión socioemocional del docente
- La atención a la diversidad en el aula
- El uso ético de las tecnologías educativas

Esta dimensión es clave para responder a los desafíos actuales del contexto educativo.

## **8. Vinculación institucional e impacto académico**

Finalmente, se recomienda que el programa promueva:

- La creación de comunidades de aprendizaje docente
- La producción académica (artículos, ponencias, proyectos)
- La vinculación con otras instituciones educativas
- El desarrollo del liderazgo pedagógico

De esta manera, la maestría no solo impactará en la práctica individual del docente, sino también en el fortalecimiento institucional y en la transformación del contexto educativo.

## REFERENCIAS

- Aldana, C. (s.f.). *Usted es el método, didáctica, transtecnológica, comunicación*.
- Area Moreira, M. (2012). De lo sólido a lo líquido, las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*(38) 13-20.
- Baute Álvarez, L. M., Iglesias León, M., León González, J. L., & Pérez Maya, C. J. (2020). Profesionalización del docente universitario desde la solución de los problemas profesionales. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5) 178-182. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n5/2218-3620-rus-12-05-178.pdf>
- Biggs, J. (2006). *Calidad del Aprendizaje Universitario* (2a ed.). NARCEA, S.A. de Ediciones.
- Carranza-Ramírez, A. (2005). *El Constructivismo como estrategia educativa: formación profesional en enfermería*. Colegio de Enfermería de Costa Rica.
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 6, 97-103.
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículo: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículo escolar*. (1a ed.). Piados.
- Colocho, A., & Calderón, Y. (2021). Diseño de un curso de Formación Continua para los Docentes de Educación Básica del Colegio Nazareth basado en el Enfoque por Competencias para Fortalecer los Procesos de la Evaluación para el Aprendizaje.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.
- Editorial eLearning. (28 de octubre de 2022). *Aprendizaje experiencial: qué es, características, beneficios y modelo de Kolb*, web. Retrieved 2026, from <https://editorialelearning.com/blog/aprendizaje-experiencial-rs/>
- Flores Godoy, N. A. (2023). La formación continua como estrategia de profesionalización del magisterio salvadoreño. *VARONA*, 76(76) 1-11. <https://www.redalyc.org/journal/3606/360674839014/360674839014.pdf>
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículo: una reflexión sobre la práctica* (3a ed.). Morata.
- Gironzetti, E., Lacorte, M., Merediz, E., & Bartis, S. (2020). Evaluación y rediseño curricular para la integración de lengua, cultura y literatura en programas de español como L2. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas (RNAEL)* 14(28).
- Grundy, S. (1998). *Producto o Praxis del Currículum* (3a ed.). Morata.
- Guerra, J., & Martínez, J. (2024). Diplomado de diseño de estrategias metodológicas para el fortalecimiento de la comprensión lectora.
- Guillén. (2021). Propuesta de estrategias para formación de docentes universitarios.

- Hugalde, J. I., Olarrea, A., Escobar, A. M., & Travis, C. E. (2010). *Introducción a la Lingüística Hispánica* (1a ed.). Cambridge University Press.
- Imbernon Muñoz, F., & Canto Herrera, P. J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Revista Electrónica Sinéctica*, 1(41) 1-12. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99828325009>
- Lomas, C. (2014). *La educación Lingüística entre el deseo y la realidad*. Octaedro; FLACSO México.
- Medina Rivilla, A. (2009). *Didáctica General* (2a. ed.). Pearson Prentice Hall.
- Mels, C., Lagoa, L., Collazi, G., & Cuevasanta, D. (2023). Desafíos y oportunidades para la formación continua del profesorado en Uruguay. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3430>
- Michelena, M. R. (2016). Una óptica constructivista en la búsqueda de soluciones pertinentes a los problemas de la enseñanza aprendizaje. *Educación Médica Superior*, 3(30).
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum* (5a ed.). Morata.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development Theory and Practice*. Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4a ed.). Ecoe.
- Trenas, F. R. (2009). Aprendizaje significativo y constructivismo. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 3, 1-8.
- Tyler, R. W. (1973). *Principios básicos del currículo*. Troquel.
- UNESCO. (2024). *INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO 2023* (Primera edición ed.). UNESCO 2024.

# **ANEXOS**

## Anexo 1. Instrumento de investigación



**UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR**  
**FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE**  
**ESCUELA DE POSGRADO**  
**MAESTRÍA EN FORMACIÓN DE LA DOCENCIA SUPERIOR**

**Título de la investigación:** Alternativa para el diseño de un Programa de Formación Continua de Maestría en la Enseñanza de Lenguaje y Literatura, para la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Sede Santa Ana, Ciclo II 2025.

**Nota metodológica:** El presente instrumento corresponde a una guía de entrevista semiestructurada dirigida a docentes, estudiantes y profesionales vinculados con la enseñanza del lenguaje y la literatura. Su finalidad es explorar percepciones, experiencias y valoraciones relacionadas con las necesidades formativas, enfoques didácticos, componentes curriculares e impacto profesional que deberían considerarse en el diseño de un programa de maestría.

La entrevista busca propiciar respuestas reflexivas y narrativas, por lo que el entrevistador podrá formular preguntas de seguimiento o aclaración cuando lo considere necesario. Se recomienda generar un ambiente de confianza, respetar el ritmo del entrevistado y registrar fielmente las respuestas obtenidas.

### Datos generales del participante

Código del participante: \_\_\_\_\_

Nivel educativo en el que ejerce: \_\_\_\_\_

Años de experiencia docente: \_\_\_\_\_

Grado académico: \_\_\_\_\_

### Guía de preguntas

#### 1. Necesidades formativas y actualización profesional

1. ¿Qué áreas del conocimiento en lenguaje y literatura considera que requieren mayor actualización en la formación docente actual desde su experiencia profesional?
2. ¿Qué dificultades ha experimentado usted al intentar innovar en la enseñanza del lenguaje y la literatura?
3. ¿Qué tipo de formación considera necesaria para fortalecer la integración de tecnologías digitales en la enseñanza de esta área?

4. ¿Qué estrategias de evaluación considera más adecuadas para valorar competencias lingüísticas y comunicativas en los estudiantes?
5. ¿Puede describir una experiencia concreta en la que haya promovido el pensamiento crítico a través de la enseñanza de la lengua o la literatura? ¿Qué ocurrió?

## **2. Enfoques didácticos y metodológicos pertinentes**

6. ¿Qué enfoques pedagógicos considera más pertinentes para la enseñanza del lenguaje y la literatura en la actualidad?
7. ¿Qué importancia tiene el enfoque por competencias en la formación de docentes de esta área?
8. ¿Qué metodologías activas considera que favorecen el aprendizaje de la lectura, la escritura y el análisis literario?
9. ¿De qué manera la investigación educativa puede contribuir a mejorar la práctica docente en esta área? ¿Ha desarrollado alguna experiencia de investigación en su práctica docente? ¿Qué resultados obtuvo?

## **3. Componentes curriculares esenciales**

10. ¿Qué objetivos formativos considera que debería tener una maestría en enseñanza de lenguaje y literatura?
11. ¿Qué contenidos o áreas de conocimiento considera fundamentales en un programa de maestría de este tipo?
12. ¿Qué estrategias metodológicas deberían utilizarse en la formación de docentes de posgrado?
13. ¿Qué criterios o modalidades de evaluación del aprendizaje en programas de posgrado considera más pertinentes para valorar el desarrollo profesional de los docentes?
14. ¿Qué importancia considera que tiene la flexibilidad curricular en los programas de formación de posgrado?

## **4. Impacto profesional e institucional**

15. ¿De qué manera considera que una maestría en enseñanza de lenguaje y literatura podría mejorar la práctica docente?
16. ¿Qué aportes podría generar este programa en el desarrollo académico de la institución?
17. ¿Cómo podría este programa contribuir al liderazgo académico y a la innovación educativa?

## **Anexo 2. Propuesta de malla curricular**

### **Maestría en Enseñanza de Lenguaje y Literatura**

**Duración:** 2 años (4 ciclos, 64 UV)

**Modalidad:** Semipresencial (híbrida)

**Total de asignaturas:** 16 (4 UV cada una) + Trabajo de grado

#### **Ejes de formación:**

- Actualización disciplinar
- Didáctica e innovación pedagógica
- Tecnología educativa
- Investigación educativa

#### **I CICLO: Fundamentos de la enseñanza del lenguaje y la literatura**

##### **1. Teorías contemporáneas del lenguaje y la literatura**

- Enfoques lingüísticos y literarios actuales
- Lenguaje como práctica sociocultural (EL-1)

##### **2. Didáctica del lenguaje y la literatura**

- Enfoques comunicativos y críticos
- Diseño de secuencias didácticas (EL-5)

##### **3. Competencia comunicativa y prácticas discursivas**

- Oralidad, escritura y lectura crítica (EL-3, EL-4)

##### **4. Tecnologías digitales aplicadas a la educación**

- Plataformas educativas
- Herramientas digitales básicas (FC-1)

#### **II CICLO: Innovación pedagógica y mediación tecnológica**

##### **5. Metodologías activas para la enseñanza del lenguaje**

- ABP, aula invertida, aprendizaje colaborativo
- Innovación didáctica (FC-1)

##### **6. Lectura, escritura y pensamiento crítico**

- Escritura académica y creativa

- Análisis crítico del discurso (EL-2)

### **7. Evaluación por competencias en lenguaje y literatura**

- Rúbricas, portafolios, evaluación formativa (FC-2)

### **8. Tecnología educativa e inteligencia artificial**

- IA aplicada a la enseñanza
- Uso ético y crítico (FC-1, FC-4)

## **III CICLO: Profundización e investigación aplicada**

### **9. Investigación educativa en lenguaje y literatura**

- Métodos cualitativos
- Diseño de proyectos (EL-5)

### **10. Investigación-acción docente**

- Diagnóstico de problemas educativos
- Intervención en el aula (FC-3)

### **11. Diseño curricular en lenguaje y literatura**

- Objetivos, contenidos, evaluación (FC-2)

### **12. Literatura, cultura e identidad**

- Literatura salvadoreña y latinoamericana
- Enfoque sociocultural (EL-1)

## **IV CICLO: Integración, especialización e impacto**

### **13. Innovación educativa y liderazgo pedagógico**

- Gestión del cambio educativo
- Liderazgo académico (FC-3, FC-4)

### **14. Educación inclusiva y diversidad lingüística**

- Interculturalidad
- Atención a la diversidad

### **15. Seminario de investigación (Trabajo de grado)**

- Avance del proyecto
- Sistematización de resultados

### **16. Taller de producción académica**

- Redacción de artículos científicos
- Publicación y divulgación

### **Trabajo de grado (Transversal)**

- Desarrollo de un proyecto de investigación-acción
- Aplicado a la enseñanza del lenguaje y la literatura
- Enfocado en resolver una problemática real

### **Características clave del diseño curricular**

#### **1. Enfoque progresivo**

- Ciclo I: fundamentos
- Ciclo II: aplicación
- Ciclo III: investigación
- Ciclo IV: integración e impacto

Responde a la gradación encontrada en los participantes

#### **2. Integración de TIC (Transversal)**

- No es una sola asignatura
- Está presente en varios espacios formativos

Responde a la necesidad más fuerte del estudio

#### **3. Investigación como eje estructural**

- Inicia en ciclo III
- Culmina con investigación-acción

Alineado con FC-3 y EL-5

#### **4. Evaluación formativa**

- Portafolios
- Producción escrita
- Proyectos

Corrige la debilidad detectada en estudiante

## **5. Flexibilidad curricular**

Se sugiere agregar:

- Electivas (ejemplo):
- Literatura infantil y juvenil
- Análisis del discurso
- Narrativas digitales
- Enseñanza de gramática funcional

Responde a especialistas (evitar programas generalistas)

### Anexo 3. Consentimiento informado para el estudio.



**UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR  
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE  
ESCUELA DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN: FORMACIÓN DE LA DOCENCIA SUPERIOR**

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL ESTUDIO:

#### ALTERNATIVA PARA EL DISEÑO DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN CONTINUA DE MAESTRÍA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAJE Y LITERATURA, PARA LA UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR, FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE, SEDE SANTA ANA, CICLO II 2025

**Objetivo de la investigación:** Proponer la alternativa para el diseño de un programa de formación continua de Maestría en la Enseñanza de Lenguaje y Literatura, para la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, sede Santa Ana, ciclo II 2025, con el propósito de contribuir a una mejor enseñanza y actualización docente en esta área de conocimiento.

#### Investigador

Brenda Guadalupe  
Douglas Bladimir Alfaro Chávez

#### Principal:

Mendoza de Gil

Yo \_\_\_\_\_

#### DECLARO QUE:

1. He leído la hoja de información que me han facilitado.
2. He podido formular las preguntas que he considerado necesarias acerca del estudio.
3. He recibido información adecuada y suficiente por los investigadores sobre: 3.1. Los objetivos del estudio y su procedimiento. 3.2 Los beneficios e inconvenientes del proceso. 3.3 que mi participación es voluntaria y altruista. 3.4 El procedimiento y finalidad con que se utilizarán mis datos personales y las garantías de cumplimiento de la legalidad vigente. 3.5 Anonimato y uso de la información. 3.6

Que en cualquier momento puedo revocar mi consentimiento ( sin necesidad de explicar el motivo y sin consecuencias legales hacia mí) solicitando además, la eliminación de mis datos personales. 3.7 Que tengo derecho de acceso y rectificación a mis datos personales.

ESTOY DE ACUERDO EN LA PARTICIPACIÓN DEL PRESENTE ESTUDIO

SI \_\_\_\_\_

NO \_\_\_\_\_

PARA CONSTANCIA DE TODO LO ACTUADO EN ESTE CONSENTIMIENTO FIRMO A CONTINUACIÓN:

FECHA \_\_\_\_\_

FIRMA

\_\_\_\_\_

NOMBRE DE LOS INVESTIGADORES:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

REVOCATORIA DE CONSENTIMIENTO

YO \_\_\_\_\_

Revoco el consentimiento de participación en el proceso, arriba firmado.

FIRMA \_\_\_\_\_

FECHA DE REVOCACIÓN

\_\_\_\_\_

<b>ACTIVIDAD</b>	<b>A</b>	<b>M</b>	<b>J</b>	<b>J</b>	<b>A</b>	<b>S</b>	<b>O</b>	<b>N</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>M</b>	<b>A</b>
Identificación del problema	■	■										
Planteamiento del problema		■										
Revisión de literatura			■	■								
Construcción de marco Teórico					■	■	■	■				
Selección de diseño de investigación.									■			
Operacionalización de categorías de estudio.									■			
Elaboración de instrumentos recolectores.										■		
Validación del anteproyecto de investigación										■		
Acuerdos para realización de entrevista										■		
Realización de entrevista										■		
Revisión de avances por el asesor	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Sistematización de respuestas											■	
Procesamiento y codificación de los hallazgos.											■	
Análisis de resultados											■	
Diseño del informe y presentación a las autoridades de la UES											■	
Corrección de observaciones												■
Establecimiento de fecha de defensa.												■
Realización de defensa.												■
Entrega del informe final de manera física y digital.												■

#### Anexo 4. Cronograma de actividades

#### Anexo 5. Presupuesto

<b>CONCEPTO</b>	<b>UNIDAD</b>	<b>CANTIDAD</b>	<b>COSTO UNITARIO</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Papelería y pagos</b>				
Papel bond	Resma	1	\$ 5.00	\$ 5.00
Tóner para impresora	Cartuchos	1	\$ 25.00	\$ 25.00
Material para utilizar	Fotocopias	200	\$ 0.05	\$ 10.00
Impresiones y empastado				\$ 60.00

CONCEPTO	UNIDAD	CANTIDAD	COSTO UNITARIO	TOTAL
Pagos mensuales UES	1 maestrando	13	\$ 125.00	\$ 1625.00
Aranceles				\$ 97.50
<b>Recursos humanos</b>				
Viáticos				\$ 135.00
<b>Recursos tecnológicos</b>				
Internet				\$ 210.57
Energía eléctrica				\$ 157.14
Telefonía				\$ 60.00
Depreciación de equipo				\$ 90.00
Subtotal proyecto de investigación				\$ 2475.21