

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES, FILOSOFÍA Y LETRAS



TRABAJO DE GRADO

DESARROLLO HISTÓRICO DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA MAESTRÍA EN PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA SUPERIOR, DE LA UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR, FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE, DESDE SU CREACIÓN HASTA EL CICLO I DEL AÑO DOS MIL DIECINUEVE

PARA OPTAR AL GRADO DE

LICENCIADO(A) EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN LA ESPECIALIDAD DE PRIMERO Y SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA

PRESENTADO POR

GILMAR ADALBERTO CARRANZA ALDANA

JOSÉ FRANCISCO PERALTA HERNÁNDEZ

KEVIN DENNIS SERRANO MOLINA

NELSON ALEXANDER SÁNCHEZ DE PAZ

YENIFER KARINA ARÉVALO DUARTE

DOCENTE ASESOR

LICENCIADO DIDIER ALBERTO DELGADO AMAYA

OCTUBRE, 2020

SANTA ANA, EL SALVADOR, CENTROAMÉRICA

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR

AUTORIDADES



M. Sc. ROGER ARMANDO ARIAS ALVARADO

RECTOR

DR. RAÚL ERNESTO AZCÚNAGA LÓPEZ

VICERRECTOR ACADÉMICO

ING. JUAN ROSA QUINTANILLA QUINTANILLA

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO

ING. FRANCISCO ANTONIO ALARCÓN SANDOVAL

SECRETARIO GENERAL

LICDO. LUIS ANTONIO MEJÍA LIPE

DEFENSOR DE LOS DERECHOS UNIVERSITARIOS

LICDO. RAFAEL HUMBERTO PEÑA MARIN

FISCAL GENERAL

FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE

AUTORIDADES



M.Ed. ROBERTO CARLOS SIGÜENZA CAMPOS

DECANO

M.Ed. RINA CLARIBEL BOLAÑOS DE ZOMETA

VICEDECANA

LICDO. JAIME ERNESTO SERMEÑO DE LA PEÑA

SECRETARIO

LICDO. LUIS ARMANDO GARCÍA PRIETO

JEFE DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES, FILOSOFÍA Y LETRAS

AGRADECIMIENTOS

Con mucha gratitud en mí corazón hacia Dios, quien en todo momento me ha guardado y su misericordia ha estado conmigo, por la fortaleza que me dio día a día para seguir adelante y no desistir para obtener este logro tan importante, por la vida que me da y con ella tantas bendiciones. (Eclesiastés 3:1 Todo tiene su tiempo y todo lo que se quiere debajo del cielo tiene su hora.)

A mi familia que siempre ha sido un apoyo incondicional y mi mayor motivación para querer superarme; a mi mamá, Julia Duarte por todo el esfuerzo que día a día ha hecho para poder ayudarme en mis estudios, a mi papá, Eduardo Arévalo porque desde pequeña me enseñó buenos valores y principios y me animó a seguir estudiando y ser mejor persona y a mis hermanos, Vivían y Emerson, por toda su paciencia y cariño.

A David Ruiz, por ser un apoyo incondicional, quién me ha ayudado tanto, por creer en mí y ser de motivación, por sus consejos, conocimientos, por ayudarme a confiar en mí y a tener más seguridad.

A la Familia Ruiz Hernández, por el cariño y apoyo incondicional que me han brindado, por animarme a seguir adelante, a ser paciente y confiar en Dios.

A mi primo Jairo Duarte, por su ayuda, por creer en mí y enseñarme que si se puede lograr mucho si trabajamos duro.

A mis amigos-compañeros de tesis, Alexander de Paz y Adalberto Carranza por todo el empeño y dedicación en este trabajo, por el tiempo que convivimos,

por cada consejo y palabra de ánimo, por las pláticas, por sus conocimientos y comprensión.

Al asesor, maestro Didier Delgado y al Licdo. Dennis Sevillano, por los conocimientos y el apoyo brindado durante este proceso.

A mis amigas y compañeras de estudio, Marisol Carpio y Raquel Sanabria, por su ayuda, por abrir las puertas de su casa cuando estudiábamos juntas, por ser pacientes y compartir sus conocimientos conmigo. A quienes en determinado momento me motivaron, me apoyaron y oraron por mí.

YENIFER KARINA ARÉVALO DUARTE

AGRADECIMIENTOS

Agradezco al Dios viviente, que es el Salvador de todos y padre de nuestro Señor Jesucristo, quien es mi fortaleza en momento de angustia y cuya misericordia me ha alcanzado para poder lograr un triunfo contra las vicisitudes cotidianas de la vida.

A mis padres, Mariana de Jesús De Paz y Ricardo Rivas Sánchez; los cuales me proporcionaron los recursos materiales y sobre todo palabras de ánimo para lograr los objetivos planteados.

A mis tres hermanos Mayores, Iris Iveth Sánchez De Paz; Ricardo Ernesto Sánchez De Paz y Wendy Aroneth Sánchez De Paz, los que colaboraron en gran manera con mi desarrollo académico y me proporcionaron los recursos necesarios para ser un profesional; a la vez que su sola presencia era de gran ayuda para mantener firmes mis esperanzas de titularme.

A mis compañeros de tesis: Adalberto Carranza, Yenifer Arévalo, Frank Peralta y Kevin Molina, quienes más que compañeros son amigos y de igual forma permitieron, con base en su esfuerzo y dedicación, alcanzar este logro.

A todos mis compañeros de la carrera en Ciencias de la Educación, de quienes pude aprender el valor del apoyo y la amistad.

A nuestro Asesor, Didier Alberto Delgado Amaya, quien más que asesor ha sido un amigo y mantuvo la armonía de grupo durante todo el proceso de investigación.

A la planta docente del departamento de Ciencias Sociales, Filosofía y letras, en especial a los catedráticos de Ciencias de la Educación, por su tiempo y dedicación a la enseñanza y sobre todo, por su paciencia y humildad en el trato a mi persona.

Y finalmente a todas las personas que directa o indirectamente colaboraron de alguna forma con mi persona; entre ellos, Abel Rojas, Don Juanito quien es bibliotecario del ESMA Santa Ana y facilitó gran parte de los libros utilizados en la investigación.

NELSON ALEXANDER SÁNCHEZ DE PAZ

AGRADECIMIENTOS

A **Dios**, por ser la energía que yace en nosotros y nos mueve hacia nuestras metas. a mi madre, **Sandra Molina** quien es un ángel que me ha apoyado desde siempre y ha creído en mí, aun cuando yo no lo hacía, una mujer inteligente, con carácter, trabajadora y amorosa es el mejor ejemplo y a quien dedico principalmente este logro.

A **Yesenia Ascencio Bollat**, es una maravillosa mujer, amorosa, indulgente, comprensiva, educada y capaz, que me motiva a crecer y ser mejor persona, me ha apoyado desde siempre y en todo momento, aceptándome como soy, solventando mis falencias sin siquiera intentarlo, estando a mi lado aun con todos mis defectos y siendo la mejor de las compañeras, y a su familia, quien me ha hecho parte de la misma de una manera que jamás podré pagar.

A mis hermanos y amigos quienes siempre han tenido un buen consejo y disposición para ayudar incondicionalmente, han sido parte de todo este proceso y sé que continuarán después de.

A toda la comunidad del Colegio Monte Carmelo, a quienes llevo en el corazón, y en especial a **Graciela Rodríguez**, una persona de gran valor, madre ejemplar, mujer luchadora, compañera, jefa, amiga y mentora, alguien que refleja todo el amor y bondad en su corazón y lo comparte con gratitud y sin reparos, de quien sin duda he aprendido y sigo aprendiendo mucho.

A mi asesor de tesis **Didier Amaya**, una gran persona, hombre ejemplar, de fe y de grandes conocimientos, principios y valores. A mis compañeros de tesis, excelentes personas con quienes he compartido risas, enojos, consejos, discusiones e ideas, siendo un placer recorrer este camino juntos.

A **Lucas Serrano**, un niño tan dulce e inteligente a quien me debo, por ser mi principal motivación y mi oportunidad de redimirme con el mundo.

KEVIN DENNIS SERRANO MOLINA

AGRADECIMIENTOS

A DIOS PADRE CELESTIAL Y LA SANTÍSIMA VIRGEN MARÍA. Por su intervención divina, llena de sabiduría, amor, misericordia y perseverancia que a lo largo de este proceso han permitido no desvanecerme ante las adversidades, ya que, son fortaleza y guías, para poder llegar al logro de mis preciadas metas y anhelos. Por todas esas bendiciones y el triunfo de graduarme de esta bella carrera y así poder ser un profesional que con mucho orgullo desempeñe mi labor por y para los demás.

A mis padres **Nora Reinelda Pérez Aldana y José Ovidio Carranza Castro,** Porque de manera insaciable han sido mi apoyo en los momentos de dificultad, gracias a todos los consejos, regaños y sobre todo el amor incondicional que un padre demuestra por sus hijos.

De mis labios solo puedo expresar lo mucho que los amo y la gratitud eterna por ser las personas que me enseñaron valores morales impregnando en mí, la bondad, el cariño, el respeto a los demás y sobre todo el temor a DIOS, que me impulsan a ser una persona de bien para la sociedad.

A mis hermanos, por apoyarme siempre en lo emocional, espiritual y económico y juntos confiar en que esta meta fuese una realidad. Gracias por formar parte de una bella familia, muy unida que, a pesar de las distancias, la comunicación y el amor son incondicionales siempre.

A todos mis amigos, por ser una familia más que me han brindado su cariño, su comprensión y me han dado esos bellos consejos que ayudan mucho a crecer como persona y llegar a ser integro; con mucho que mejorar, pero con el deseo superar todos los obstáculos en este camino había el éxito.

A los licenciados de la carrera de licenciatura en educación, por moldear las conductas y transmitir sus conocimientos que permiten el crecimiento conductual y cognitivo de los maestrantes. Gracias infinitas a aquellos que han sido más que docentes de la carrera, unos colegas y amigos con quienes he podido convivir de manera armoniosa en los escenarios de aprendizaje.

Por ultimo sin ser menos importantes a mis compañeros de tesis, por afrontar juntos este reto, por todas esas convivencias amigables a lo largo de este largo periodo, por superar cada dificultad y tratar de entendernos con nuestras virtudes y defectos.

GILMAR ADALBERTO CARRANZA ALDANA

AGRADECIMIENTOS

A DIOS TODO PODEROSO Y MI MADRE SANTÍSIMA VIRGEN MARÍA. Por darme la fortaleza, sabiduría, perseverancia, tiempo, salud y amor para luchar y cumplir mis objetivos a lo largo de la vida, así mismo por nunca dejarme vencer por las adversidades y obstáculos en el camino y llenarme de bendiciones y lograr mi título Universitario.

A mis padres **Santos Paulina Hernández De Peralta y José Roberto Peralta**, por ser parte esencial y principal en mi vida; mil gracias por su amor, apoyo, confianza, y consejos que han permitido que luche por mis sueños. Esta victoria se las dedico porque nunca han dejado de creer en mi capacidad y sin ellos no hubiese sido real. Les amo mucho y los valoro como mis tesoros más importantes.

A mi abuela **Juana Hernández Palma** (Q.E.P.D.), por todo el tiempo que dedicaste a mi educación, por tu amor incondicional de madre que me brindaste, tus consejos, has sido mi guía, mi ángel y luz para seguir luchando por mis metas, te mando mi mejor beso y abrazo.

A mi pareja **Jessica Vanessa Quiterio Alemán** por su confianza, consejos asertivos, apoyo incondicional y todo su amor que me dio paz y equilibrio en este proceso. Gracias totales.

A mis hermanos **Pedro Antonio Hernández y Melvin Roberto Peralta**, por estar siempre mostrándome su apoyo mutuo en cada una de las etapas de mi vida; por llenar mis días de felicidad y fuerza; a mi tío **José Mario Peralta (Toto)**, y a mi primo **Salvador Abel Alfaro** por brindarme su apoyo, aprecio y confianza a lo largo de mi vida a un estando a la distancia. A un excelente Licenciado y Amigo **Didier Alberto Delgado Amaya y a su familia**, por su amistad incondicional, apoyo en este proceso de investigación; sus consejos realistas y sabiduría profesional y espiritual fueron un pilar fundamental para lograr este objetivo.

A mis compañeros de tesis, por nunca desfallecer en este largo camino y siempre poner todo su esfuerzo y dedicación para culminar con éxito esta etapa de nuestras vidas.

JOSÉ FRANCISCO PERALTA HERNÁNDEZ

Índice

INTRODUCCIÓN	xiv
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	17
1.2. JUSTIFICACIÓN	20
1.3. HIPÓTESIS	21
1.4. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	21
1.4.1 <i>Objetivo general</i>	21
1.4.2 <i>Objetivos específicos</i>	21
CAPÍTULO II: ANTECEDENTES	22
2.1. ORÍGENES	23
2.1.1. HISTORIA DE LOS PROCESOS EVALUATIVOS EN LA EDUCACIÓN.....	23
2.2. LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES Y EL CONTEXTO EN EL SALVADOR	26
2.3. INICIOS DE LA MPDS Y SUS PRINCIPALES REGULARIDADES	29
2.3.1. <i>Etapa 1 Orígenes de la maestría (2001-2003)</i>	30
2.3.2. <i>Etapa 2 Redacción de Textos críticos (2004-2005)</i>	30
2.3.3. <i>Etapa 3 procesual (2006-2007)</i>	31
2.3.4. <i>Etapa 4 De la Investigación científica (2008-2011)</i>	32
2.3.5. <i>Etapa 5 Ensayística (2012-2015)</i>	33
2.3.6. <i>Etapa 6 Evaluaciones virtuales (2016)</i>	33
2.3.7. <i>Etapa 7 Formativa profesional (2017)</i>	34
2.3.8. <i>Etapa 8 Técnica-científica (2018 -2019)</i>	35
CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO	53
3.1. BASES LEGALES SOBRE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	54
3.1.1. <i>Ley General de Educación</i>	54
3.1.2. <i>Reglamento de la gestión académica administrativa de la universidad de El Salvador</i>	55
3.1.3. <i>Reglamento general de estudio de postgrados de la UES</i>	56
3.1.4. <i>Programa de Estudios de La Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior</i>	56
3.2. GENERALIDADES DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	58
3.2.1. <i>Estimación</i>	60
3.2.2. <i>Evaluación</i>	61
3.3. EVALUACIÓN EN FUNCIÓN DE LA SECUENCIA.....	63
3.3.1. <i>Sobre la evaluación sumativa</i>	65
3.4. EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	67
3.5. EVALUACIONES ORIENTADAS A LOGROS.....	69
3.6. EVALUACIONES BÁSICAS EN LA MPDS.....	70
CAPÍTULO IV: DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	72
4.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN	73
4.2. ENFOQUE DEL ESTUDIO.....	74
4.3. SUJETO DE ESTUDIO Y UNIVERSO.....	75
4.4. MUESTRA.....	75
4.4. MUESTREO: POR CONVENIENCIA Y DE OPORTUNIDAD	78
4.5.1. <i>Criterios de inclusión y exclusión</i>	78

4.6. TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN UTILIZADAS	79
4.7. VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS.....	81
4.8. PROCEDIMIENTO EN LA METODOLOGÍA DE CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN	82
4.8.1. <i>Etapa I</i>	82
4.8.2. <i>Etapa II</i>	82
4.8.3. <i>Etapa III</i>	83
CAPÍTULO V: TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	84
5.1. TRIANGULACIÓN DE INFORMACIÓN DE COORDINADORES.....	85
5.2. TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN DE DOCENTES DE LA MPDS.....	96
CATEGORÍA: ASPECTOS EVALUATIVOS DE LA MAESTRÍA.....	107
5.3. TRIANGULACIÓN DE INFORMACIÓN DE LOS ALUMNOS	121
5.4. TRIANGULACIÓN DE GUÍA DE ANÁLISIS DE TEXTO	135
CAPÍTULO VI: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	139
6.1. CATEGORÍA: ASPECTOS ADMINISTRATIVOS DE LA MPDS SEGÚN SU PERIODO EN EL POSTGRADO	140
COORDINADORES	140
DOCENCIA	141
ALUMNOS	142
GUÍA DE ANÁLISIS DE TEXTO.....	144
6.2. CATEGORÍA: ASPECTOS EVALUATIVOS DE LA MAESTRÍA	145
COORDINADORES	145
DOCENTES	146
ALUMNOS	148
GUÍA DE ANÁLISIS DE TEXTO.....	150
6.3 CONCLUSIONES	152
6.4 RECOMENDACIONES.....	154
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	155
ANEXOS	159
ANEXO 1. EGRESADOS DE LA MPDS 2001-2019.....	160
ANEXO 2. INGRESO DE ALUMNOS DEL 2018-2019 DE LA MPDS	164
ANEXO 3. CÉDULA DE ENTREVISTA A COORDINADORES DE LA MPDS.....	166
ANEXO 4. CÉDULA DE ENTREVISTA A DOCENTES DE LA MPDS	169
ANEXO 5. CUESTIONARIO A ESTUDIANTES, EGRESADOS Y ESTUDIANTES EN CURSO DE LA MPDS	173
ANEXO 6. GUÍA DE ANÁLISIS DE TEXTO.....	176

Índice de ilustraciones

Ilustración 1: Figura 1. Coordinadores desde el año 2001 al 2011	37
Ilustración 2: Figura 2. Coordinadores de 2012 hasta 2019	37
Ilustración 3: Figura 3. Datos relevantes de los coordinadores	49
Ilustración 4: Figura 4. Línea de tiempo de Jefaturas	52
Ilustración 5: Figura 5. Gráfico de comparación entre alumnos egresados y por egresar	77

Índice de tablas

Tabla 1: Relevancias en cada coordinación de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior (MPDS)	46
Tabla 2: Alumnos egresados de la MPDS.....	76
Tabla 3: Alumnos activos (aún no egresados de la MPDS)	76
Tabla 4: Comparación de alumnos por generación.....	77
Tabla 5: Cantidad de la muestra y sus divisiones	77
Tabla 6: Tabla 1 año 2001 -2003 (primera generación)	160
Tabla 7: Tabla 2 año 2005-2007 (segunda generación).....	160
Tabla 8: Tabla 3 año 2008 -2010(tercera generación)	161
Tabla 9: Tabla 4 año 2012-2014 (cuarta generación)	161
Tabla 10:Tabla 5 año 2014 -2016(quinta generación).....	162
Tabla 11: Tabla 6 año 2015-2017 (sexta generación).....	163
Tabla 12: Tabla 7 año 2016-2018 (séptima generación).....	163
Tabla 13: Tabla 8 año 2017-2019 (octava generación).....	164
Tabla 14: Tabla 1 año 2018.....	164
Tabla 15: Tabla 2 año 2019.....	165

INTRODUCCIÓN

La investigación del desarrollo histórico de la evaluación de los aprendizajes dentro de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior (más adelante se hará mención como MPDS) tiene como intención escudriñar la influencia de los tres pilares fundamentales del posgrado que son: las coordinaciones, catedráticos y generaciones de alumnos, con relación al desarrollo que la evaluación de los aprendizajes ha presentado a través del tiempo, desde el año 2001 hasta el 2019.

También, la investigación exige tomar distintos periodos de la maestría y no se pueden pasar por la variedad de aspectos que rodean el tema central, tales como origen y formación de la MPDS, jefaturas y coordinaciones de la maestría, generaciones graduadas, plantas docentes que han laborado a través de la historia de esa área del postgrado, entre otras; que conforman una gran influencia en relación a las transformaciones de la evaluación de los aprendizajes dentro de la maestría.

Es necesario advertir que si bien la MPDS ha sido objeto de estudio, no se ha tomado como temática central dentro de esta lo referente a la evaluación de los aprendizajes, por eso, la investigación se convierte en una primicia importante para determinar a ciencia cierta los cambios que se han generado a través de los años dentro de los procesos evaluativos, en las áreas académicas superiores de la docencia.

En el capítulo I se establecen las generalidades de la investigación junto con los objetivos que marcarán el rumbo de la misma. El capítulo II es donde se encuentra

la mayor parte del trabajo; pues, está constituido por el marco histórico donde se estipulan datos importantes acontecidos dentro de la maestría y ordenados de forma cronológica, lo que permite tener una perspectiva más amplia del desarrollo académico del posgrado con el pasar de los años en la facultad de occidente.

El capítulo III presenta las bases legales de la evaluación de los aprendizajes y el marco teórico que sigue un lineamiento encaminado hacia las preguntas claves de la evaluación junto con el proceso funcional que la evaluación presenta. Por último, los siguientes capítulos engloban el diseño metodológico de la evaluación, donde se establece el tipo de investigación y los pasos a seguir en torno a la población y tipo de muestra que se ha determinado; así mismo, la triangulación de datos y su respectivo análisis de donde surgen las conclusiones y recomendaciones de la misma.

En el capítulo III se encuentran el conjunto de documentos y bases legales que le dan validez a este trabajo, partiendo desde los elementos configuradores de una estructura sistemática para la educación de nivel superior. Este capítulo se conoce como marco teórico e incluye los distintos elementos formales, leyes y bases administrativas que solidifican el proceso de evaluación en el nivel superior.

El capítulo IV establece la metodología a seguir para la recolección de datos y análisis de los mismos. Este apartado se conoce como el Marco Metodológico y aglutina cada una de las estrategias a seguir para recopilar los datos y establecer los mecanismos necesarios que identifiquen los puntos concretos a tratar y obtener resultados favorables.

El capítulo V contiene la triangulación de la información; es decir, la sintetización de la información vertida por los encargados de intervenir en los resultados, tales como los estudiantes, los docentes, los programas de estudio y los análisis de textos. Este capítulo ofrece la recopilación de esta información, para dar paso a los siguientes elementos.

El capítulo VI se titula *análisis e interpretación de los resultados*, esto debido a que contiene toda la tabulación de los datos obtenidos a raíz de la aplicación de los instrumentos y su posterior análisis, tomando en consideración que, de igual manera, tiene en su haber las conclusiones y las recomendaciones, que como grupo se otorgan a este trabajo.

Finalmente se encuentran las referencias de las fuentes bibliográficas que sustentan la producción de este material y los anexos, que contienen todos los elementos utilizados, pero que no se consideran parte preponderante del trabajo; no obstante, tampoco pueden obviarse por su influencia en el proceso del mismo.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Planteamiento del problema

La evaluación de los aprendizajes está indiscutiblemente vinculada en el proceso educativo, ya sea desde los niveles inferiores, hasta aquellos en los cuales hay títulos de gran peso académico. En este sentido, dado que no se puede desligar la evaluación con la enseñanza incluso en los postgrados, es preciso profundizar los cambios o permanencias en los procesos evaluativos dentro del plano universitario, más específico en la maestría en profesionalización de la docencia superior (MPDS).

Debido a que ésta cuenta con más de quince años de establecida en la Facultad de Occidente; se pueden advertir variadas transformaciones en su funcionamiento a la hora de determinar los aprendizajes de los estudiantes que aspiran a un mayor grado profesional.

Asimismo, hay que señalar que la maestría de la profesionalización de la docencia superior en la facultad multidisciplinaria de occidente, no ha sido objeto de estudios previos específicamente sobre procesos evaluativos; por esta razón, se carece de conocimientos básicos en cuanto a los cambios que ha sufrido la maestría relacionados a la evaluación de los aprendizajes desde su fundación hasta los primeros seis meses del año dos mil diecinueve.

Si se toma en cuenta lo anterior, la posibilidad de transformaciones con el paso de los años, en cuanto a determinar los aprendizajes de los alumnos de la maestría en profesionalización de la docencia superior (MPDS) son múltiples, porque los intervalos entre una generación y otra de estudiantes conlleva a suponer cambios en la planta docente, movimientos de jefaturas, entre otras y por consecuencia, enfoques y formas de trabajo distintas, las cuales pueden influir ya sea directa o indirectamente al evaluar los aprendizajes obtenidos en ese nivel superior.

Así, la visión central del estudio está dirigida en una línea histórica y organizada donde se manifiesten las transformaciones evaluativas dentro de la maestría, y se toma como parámetro los enfoques académicos con los que se trabajó en las distintas coordinaciones de la maestría en profesionalización de la

docencia superior. Además, al revisar el programa de estudio de la maestría en profesionalización de la docencia superior, puede notarse la modalidad evaluativa sumamente práctica que en un inicio se planteaba, al estipular que:

Su objeto es potenciar la calidad académica de los docentes universitarios, lo cual ya se evidencia en la nueva planta docente a través de construcciones de ensayos teóricos (...) además de talleres de ejercicio docente y proyectos de investigación en relación a la docencia superior (Universidad De El Salvador [UES], 1997).

Es pues, un parámetro que servirá paulatinamente para vislumbrar hasta qué punto ha mejorado o empeorado las evaluaciones de aprendizaje dentro de la maestría o en su defecto, cómo éstas han sufrido reestructuraciones profundas que dependen de la flexibilidad que las coordinaciones han impregnado en ellas.

Ahora bien, como no se puede negar un posible cambio en los procesos evaluativos, surgen interrogantes elementales como ¿qué se ha querido alcanzar con las reestructuraciones históricas en la evaluación de los aprendizajes dentro de la maestría? Y ¿las transformaciones en materia de evaluación de los aprendizajes se arraigaron o se alejaron de la filosofía inicial de la MPDS? Dar respuesta a esas preguntas podría suponer una perspectiva más amplia sobre la evolución que la enseñanza superior ha tenido en la facultad de occidente, aunque siempre se debe enfatizar en la rama de evaluación de los aprendizajes y por consecuencia, en la calidad del producto ulterior de la maestría.

En resumen, el paso de los años dentro de los procesos educativos en la maestría, en relación a los cambios educativos que van de la mano con las transformaciones sociales del país, exige estudiar el problema desde una perspectiva histórica y lógica, donde se manifieste la cantidad enorme de posibles avances o deformaciones evaluativas desde la creación de la maestría y las causas que las generan. Para eso se usarán líneas de tiempo ordenadas, basadas en parámetros previamente estipuladas y alimentadas por documentación oficial en contraste con aportaciones de estudiantes y docentes, que son informantes directos del problema tratado.

También, lejos de adular o determinar culpables en las posibles mejoras o deterioros de la calidad evaluativa dentro de la maestría, lo que se busca es describir las características y formas de trabajo relacionadas a las distintas coordinaciones que se han tenido en este nivel superior, de esa forma, marcar un referente para estudios posteriores enfocados en la calidad académica universitaria dentro de la facultad multidisciplinaria de occidente.

1.2. Justificación

La investigación es una rica fuente informativa de la trayectoria de la evaluación de los aprendizajes en la maestría y, por tanto, una tesis innovadora donde la mayor beneficiaria será la Universidad misma; en vista que, el ordenamiento cronológico de los acontecimientos en los procesos de la maestría, aporta un punto de referencia para que las autoridades universitarias se vean motivadas a realizar cambios en los procesos de enseñanza con la finalidad de mejora, además de ser de gran ayuda como parámetro en estudios e investigaciones posteriores.

También, la realización del estudio de orden cronológico en la MPDS de la Facultad Multidisciplinaria de occidente, surge bajo la estricta necesidad de ordenar y documentar el desarrollo histórico de la evaluación de los aprendizajes; pues, al seguir una línea lógica y congruente de los acontecimientos de cambio, se aportará un panorama más amplio que manifieste las transformaciones evaluativas según los periodos de las coordinaciones en la maestría, desde el inicio hasta el presente año en la facultad de occidente.

Cabe destacar que no existen estudios previos sobre la temática de evaluación de los aprendizajes en la maestría, lo que convierte la investigación no solo en un estudio innovador e interesante, sino, en un aporte de suma importancia para el desarrollo de la calidad académica dentro del área de postgrado. De tal manera, que se podrá dictaminar cómo se han moldeado las formas de evaluar y por tanto, saber el impacto que esto implica en la formación de las distintas generaciones de masters en educación.

Además, la investigación permite reunir y ordenar información dispersa contenida en informantes (coordinadores, docentes, alumnos) y documentación oficial de la maestría; los cuales, al contrastarlos permitirán conocer la evolución de la evaluación en ese rubro educativo superior y poder vislumbrar la calidad del producto que arrojan los distintos enfoques evaluativos propios de cada coordinación.

Es necesario advertir que otro punto valioso de la investigación radica (aparte de enfatizar en el desarrollo histórico de la evaluación de los aprendizajes) en cómo se llevó a cabo la implementación de la MPDS en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente; junto con esto, los actores principales que propiciaron grandes avances en cuanto a formación docente y los cimientos para que la calidad en el área de Ciencias de la educación siguiera en un desarrollo visible.

1.3. Hipótesis

- ≠ Los cambios o transformaciones de la evaluación de los aprendizajes en la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior, dependen del enfoque académico implantado por los coordinadores durante su gestión al mando de la maestría.

1.4. Objetivos de investigación

1.4.1 Objetivo general

- ≠ Indagar sobre las causas de los cambios de la evaluación de los aprendizajes a través de los años dentro de la maestría.

1.4.2 Objetivos específicos

- ≠ Conocer la influencia de las distintas coordinaciones y docentes en las diversas formas evaluativas que se han implementado dentro de la maestría.
- ≠ Comparar perspectivas de coordinadores, docentes y alumnos de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior, con respecto a la evaluación de los aprendizajes en el transcurso de los años.

CAPÍTULO II: ANTECEDENTES

2.1. ORÍGENES

2.1.1. Historia de los procesos evaluativos en la educación

La evaluación no necesariamente ha tenido un origen plenamente educativo, pues, es un término genérico usado en cualquier área que alude a emitir un juicio hacia un determinado objeto, suceso o circunstancia. Tal es el caso que Pimienta Prieto (2008) considera que la evaluación de forma general es tan antigua como la biblia, pues en ella se emiten juicios sobre las acciones morales de los individuos. Es por eso que cada momento de la historia ha estado relacionado a evaluaciones que los individuos realizan de su entorno desde que éstos han tenido consciencia o capacidad de ejercer un juicio.

Pero, si se enfoca la atención en el plano educacional, la evaluación de los aprendizajes tiene un origen mucho más contemporáneo. Ésta, se remonta a finales del siglo XIX e inicios del XX en la educación inglesa y norteamericana (Pimienta Prieto, 2008). Los ingleses establecieron comisiones reales para evaluar los servicios públicos, las modificaciones incluían al sistema educativo, mientras que Estados Unidos realizaba pruebas de rendimientos a los estudiantes para verificar su desarrollo académico; estos progresos en materia evaluativa abonaron las bases principales para posteriormente realizar una teoría propia de la evaluación.

En este sentido, Pimienta Prieto (2008) divide la historia de la evaluación en dos etapas o periodos, el primero es el periodo pre-tyleriano y el segundo es el pos-tyleriano, los cuales marca un antes y después importante para el estudio de la evaluación tanto general, pero sobre todo académica y de aprendizajes.

En el periodo antes de los trabajos de Ralph Tyler (pre-tyleriano) están inmiscuidos todas las civilizaciones y eventos históricos donde si bien realizaban evaluaciones, no eran propiamente basadas en parámetros establecidos ni educativas en su mayoría. Como ejemplo de evaluaciones pre-tylerianas están, los lineamientos del imperio chino para elegir a funcionarios de gobierno (2000 años a. C.) o los textos bíblicos del sermón del monte (siglo V a. C.); además de los

progresos evaluativos de la edad media con el inicio de las universidades (Pimienta Prieto, 2008).

Pero a finales de la primera mitad del siglo XX, por medio de trabajos referentes a la evaluación educativa, Ralph Tyler se gana el seudónimo de “padre de la evaluación”; también fue el que originó el término evaluación educacional, por eso, de él se dice: “Antes de él la evaluación se consideraba asistemática; y posteriormente a sus estudios se catalogó como sistemática y profesional realmente” (Pimienta Prieto, 2008, pág. 7). Esto significó un potencial avance en materia evaluativa, debido a que los conocimientos históricamente aislados que existían sobre evaluación Tyler pudo establecerlos en un canon a partir de sus propios trabajos, lo que se conoció más adelante como periodo pos-tyleriano.

Lo anterior también está referido a que los estudios de Tyler significaron la base de un nuevo modelo curricular que se basaba en varias aristas educativas, donde la más sobresaliente era: cómo evaluar la efectividad de la enseñanza. Tan fundamental fueron sus trabajos en la rama académica que pudo ser asesor en el sistema educativo estadounidense durante algunos años, así también en el extranjero como Israel, Suecia e Irlanda (Rodríguez Puerta, 2019). Es debido a su realce internacional que las innovaciones académicas de Tyler formaron parte de muchos sistemas educativos lejanos al de Estados Unidos.

Junto con la perspectiva de Tyler, puede situarse paralelamente las concepciones de John Dewey sobre el famoso método experimental influenciado por filósofos naturalistas y sociólogos de su época, basado en la educación de la destreza individual (Pedagogía.mx, 2012). Lo que orientaba a la evaluación de los aprendizajes hacia una postura más compleja, donde el valor fundamental de la enseñanza radique en que el individuo pueda valerse por sí mismo dentro de la sociedad, a la vez que fortaleció en gran medida la posición Tyleriana sobre establecer objetivos educativos a la evaluación.

El periodo pos-tyleriana desde la perspectiva de Stufflebeam (citado en Pimienta Prieto (2008), puede dividirse en cuatro épocas marcadas, “a) época

propriadamente tyleriana, b) época de la inocencia, c) época del realismo y d) época de la profesionalización.” (pág. 7).

En la primera época, que es la propriadamente tyleriana y que solo duró quince años desde 1930-1945, se establecieron orientaciones novedosas a lo que se conocía normalmente como evaluación educativa, porque “La principal distinción era que el nuevo método estaba centrado en unos objetivos previamente determinados, de manera que con ello el aprendizaje que debían alcanzar los estudiantes quedaba establecido en el currículum.” (Pimienta Prieto, 2008, pág. 8). Esto significa que la evaluación tomaba por fin una posición importante y privilegiada que le correspondía dentro del currículum educativo norteamericano.

La segunda etapa que va desde 1946 a 1957, como ya se mencionó fue catalogada como época de la inocencia porque “La evaluación educativa no tuvo un papel destacado ni un desarrollo notable, si bien se incrementaron las instituciones educativas como resultado del continuo auge económico” (Pimienta Prieto, 2008, pág. 8). Pues hay que tomar en cuenta, que el fin de la segunda guerra mundial y el desarrollo comercial y económico norte americano en los años cincuenta centraron la atención hacia el ocio y el crecimiento personal, como para tratar de olvidar décadas anteriores bélicas y desastrosas,

La tercera época pos-tyleriana surge en medio de una pugna entre las dos grandes potencias mundiales Estados Unidos y la URSS, que se sitúa entre 1958 hasta 1972. Su extrema rivalidad en todos los campos posibles permite abrir brechas en el ámbito educativo de la nación estadounidense, pues quería hacerse de los más grandes intelectuales de la época y acrecentar la ventaja contra su rival, por eso se afirma que “Después de estar aparentemente “dormido”, desde finales de la década de 1950 y principios de la siguiente, el ámbito académico vive un apogeo en el interés por la evaluación educativa” (Pimienta Prieto, 2008, pág. 9).

Por último, a mediados de la guerra fría, surge la época de la profesionalización desde 1973 hasta la actualidad, pues se deseaba revitalizar los sistemas educativos, en este sentido, “se presentó un florecimiento de los modelos

evaluativos (...) en tanto que universidades importantes empezaron a diseñar programas para formar y egresar especialistas en evaluación.” (Pimienta Prieto, 2008, pág. 9). Tal progreso, distinguía un área más profunda de la educación norteamericana que centraba sus esfuerzos en formar a profesionales especialistas en evaluación de los aprendizajes.

De esa forma puede distinguirse el interesante proceso histórico de la evaluación de los aprendizajes como tal; donde se presentan ligaduras entre los aspectos educativos y evaluativos con las situaciones mundiales de las distintas épocas; así también, enmarcar el hecho que la evaluación por sí misma siempre exige estar en constante cambio para determinar mejores productos educativos.

2.2. La evaluación de los aprendizajes y el contexto en El Salvador

Tal como se mencionó en el apartado anterior, las cuatro épocas en las que se divide el post-tylerianismo abarcan un periodo de casi noventa años. En El Salvador, precisamente durante ese lapso se han desarrollado reformas educativas y varios planes o innovaciones que han estado relacionados a las coyunturas sociales y económicas del país; lo que ha afectado fehacientemente a las evaluaciones de los aprendizajes en el sistema educativo salvadoreño con el pasar de los años.

Ejemplo de ello es que la reforma educativa de 1940 marcó un referente de cambio en la educación del país, aunque, el movimiento sólo tocó a la escuela primaria en lo referente a planes y programas de estudio (Ministerio de Educación [MINED], 1995). Significa, pues, que la reforma se limitaba a instruir en lo elemental, pues la gran mayoría de la población que pertenecía a la zona rural tenía puestas sus esperanzas en los trabajos de campo y no en el desarrollo profesional.

Por esa razón, el programa de estudio procuraba hacer del estudiante una persona práctica, pues se dice que:

Un cuerpo de tres objetivos procuraba orientar la enseñanza: hacer hombres útiles en el hogar la comunidad y el globo, desarrollar en los salvadoreños la visión de sí mismo; y conquistar una personalidad integral. (...) Es evidente que la Reforma del

40 no se propuso cambiar la estructura del sistema ni ampliar su cobertura, sino, procurar algunas mejoras cualitativas en la educación. (Ministerio de Educación [MINED], 1995, p. 30)

Se puede visualizar, entonces, la inmersión de los objetivos educativos (tal como Tyler lo había propuesto años atrás) en el sistema escolar salvadoreño, lo que, a la vez, direccionaba las evaluaciones hacia una línea más práctica y visible en la conducta del individuo dentro de la sociedad.

Posterior a esos acontecimientos, los veinte años siguientes El Salvador, aún en medio de fluctuaciones sociales referidas a la huelga de brazos caídos del '44, el derrocamiento de Maximiliano Martínez y establecimiento de nuevos mandos militares en el poder (MINED, 2009, pp. 142-149), pudo mantener un proceso educativo nacional que daba pasos importantes en su desarrollo profesional.

Para los años 60's, donde el país todavía estaba bajo gobiernos militares; a la vez que las organizaciones sindicales comenzaban a gestarse y los conflictos regionales con Honduras arreciaban, se germinó por segunda vez una reforma educativa bajo el auspicio del entonces presidente Fidel Sánchez Hernández y ministro de educación Walter Béneke (MINED, 1995). La reforma del '68 trajo consigo varias mejoras, como la expansión de la educación básica, cambios estructurales de la educación media y televisión educativa, lo que transformaba nuevamente las evaluaciones en pruebas sumamente técnicas orientadas al quehacer industrial, pues, el auge de la industrialización en el país aumentaba.

En las dos décadas siguientes, la educación se vio salpicada por el conflicto civil, cuyo inicio fue en la década del setenta con secuestros y asesinatos de estudiantes, empresarios, líderes sindicales o ataques terroristas de organizaciones de izquierda; las instituciones educativas y la universidad fueron vistas por las autoridades como centros de reuniones "subversivas"; eso propiciaba un problema enorme en el desarrollo normal de los años escolares; sobre todo, por los daños colaterales de la guerra como reclutamientos forzados, cortes de energía, paros de transporte u horarios prohibidos de circulación vial.

Sin embargo, en los años 90's con la firma de los Acuerdos de Paz y la entrada de los gobiernos de derecha se retomó el sistema neoliberal amparado en una economía de bienes y servicios, lo que obligaba a hacer transformaciones educativas en pro de la visión económica del momento; de ahí que surge el Plan Decenal de 1995, que realizó cambios en la estructura de los bachilleratos con la finalidad de preparar al estudiante para ser parte en su mayoría de la rama de servicios y el comercio en general.

Por tal razón, el sistema económico imperante influyó en las formas educativas y por lo tanto, evaluativas, pues, si antes habían sido orientadas a los avances técnicos e industriales, ahora giraba en torno a lo laboral y de servicio al cliente, para tales efectos, la evaluación no debía apelar al enfoque de las ciencias exactas y mucho menos al análisis crítico del medio social; sino, al desarrollo personal y manejo de conocimientos económicos como cuentas, facturas y datos estadísticos.

Por último, con la entrada del milenio hasta la actualidad, la historia podría dividirse en un antes y después de los gobiernos de derecha, el cual terminó en el año 2009. Pero el triunfo del partido de izquierda a finales de la primera década del siglo XXI se vería marcado no solo por la transición educativa, la cual, se concibió como "inclusiva" por su apertura a la ayuda social a las escuelas públicas; sino, por un periodo socialmente violento con cifras de asesinatos nunca antes vistas desde la firma de los Acuerdos de Paz.

Y precisamente ese detonante criminal impulsado por las pandillas cuyo brazo armado en su gran mayoría eran adolescentes y jóvenes, permitió volver a la educación escolar hacia un sentido de tiempo pleno, que buscaba cerrar el grifo de ocio al que los niños, niñas y adolescentes estaban expuestos; así la evaluación de los aprendizajes se volvió una dicotomía mucho más integral, por una parte, se cercioraba del desarrollo intelectual del alumno y las horas restantes se dedicaban al ejercicio de sus habilidades personales, fueran estas las artes, cultura u oficio.

2.3. Inicios de la MPDS y sus principales regularidades

Durante las últimas dos décadas paralelas al devenir histórico de la educación básica y media se desarrolló la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior (MPDS) en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente (FMOcc), que surge como un esfuerzo de la gestión del decano Lic. Remberto Mangandí en el año 2000, según Delgado, D. (2019) con la idea de perfeccionar la educación desde sus bases a partir del profesionalismo de la docencia. Su fundación fue posible en 2001 gracias a que en la sede central de la Universidad de El Salvador (UES) se había impartido una primera generación y tan solo fue necesario extender a la sede de la ciudad de Santa Ana el acuerdo de funcionamiento del Consejo Superior Universitario (CSU), la cual inició formalmente el año 2001(ver tabla 1).

Delgado, D. (2019), coordinador de la MPDS durante 2018-2019, manifiesta varios elementos, entre otros dice que “en los casi diecinueve años de existencia en la FMOcc, el currículo de la MPDS con sus programas de estudio no ha tenido cambios exorbitantes. Es decir, tiene una amplia base del que se impartió por primera vez en la sede central. Tampoco se ha concretado un cambio curricular, pero sí ha habido actualizaciones programáticas a título personal de los profesores de Occidente”. Ello por instancia de las últimas dos coordinaciones, según se verá en el próximo acápite.

Dado que no existe historia escrita sobre el tema de este apartado, se llevaron a cabo entrevistas con quienes han ejercido de coordinadores en la MPDS (excepto con la primera coordinadora Mtra. María Elena Jiménez, quien falleciera en agosto de 2010).

Dicha indagación ha permitido clasificar y nombrar ocho etapas en el desarrollo histórico de la evaluación de aprendizajes en la MPDS, denominadas así por Delgado, D. (2019). Cada una de ellas nombra a los coordinadores responsables, según la fecha en que ejercieron; así mismo, se ofrece una descripción de lo más relevante ocurrido sus regularidades pertinentes y tendencias pronosticadas. Seguidamente se detallan tales etapas.

2.3.1. Etapa 1 Orígenes de la maestría (2001-2003). En la gestión del decano Remberto Elías Mangandí Portillo (1999-2003) ejerció la coordinación la maestra María Elena Jiménez, socióloga, quien cursó la misma maestría en la sede central.

El programa de estudio era novedoso; los conocimientos se construían a lo largo del módulo y no se realizaban nunca exámenes directos; sino que se generaban diálogos y discusiones tal como lo establece la metodología de cada asignatura. Las evaluaciones se enfocaban exclusivamente hacia el aprendizaje cooperativo-colectivo. Con ello se alcanzaba mayor unión de grupo. Los alumnos eran llamados “participantes”. Entre ellos había rotación de las tareas que se asignaban dentro del aula, de eso partía la evaluación de los aprendizajes; además, el profesor hacía un registro de la evolución del alumno en clases; sobre esto el máster Delgado, D. (2019) afirma:

La regularidad consistió en las grandes evaluaciones colectivas, mediante trabajos intra-aula y en ausencia de evaluaciones del tipo escrito (exámenes clásicos). Este currículo estuvo sumamente apegado a la filosofía primigenia del programa de estudio en todo sentido, incluida la evaluación de los aprendizajes. A una coordinadora que cursó la misma maestría en su etapa original en la sede central, corresponde dicha pureza curricular. (p. 24)

Esto significa que la filosofía de evaluación cooperativa traída por profesionales mexicanos a la sede central de la universidad y posteriormente reproducida en la Facultad de Occidente, innovó en gran medida las formas de trabajo educativo en las aulas universitarias y permitió la profesionalización real del futuro docente.

2.3.2. Etapa 2 Redacción de Textos críticos (2004-2005). En la primera gestión del decano Lic. Jorge Mauricio Rivera (2003-2007) hubo dos coordinadores. Ejerció primero el maestro Raúl Ernesto Azcúnaga López, licenciado en letras.

En este período, algo muy importante para tomar en cuenta es que se descartaron los exámenes tradicionales, que en toda carrera profesional es de importancia desarrollar, pero en la maestría no lo era; por ello se acentuó la elaboración de ensayos escritos, que consistieron en dar la propia opinión sobre

un texto en específico, haciéndolo en cuatro páginas como máximo. Evidentemente, el enfoque implementado era aprender a escribir correctamente.

Toda evaluación se aplicaba en lo individual y en lo colectivo como base metodológica, eso dependía de la complejidad o simpleza que permitía desarrollar el docente de maestría a sus estudiantes. La regularidad de esta etapa fue:

Descartar los exámenes escritos tradicionales, pero también se va de lo colectivo a lo individual (algo que no estuvo presente en la etapa anterior), aunque sí intra aula. A un coordinador literato corresponde un énfasis en la redacción de ensayos y trabajos escritos de análisis. (Delgado, D. 2019, p. 25)

Lo anterior describe cómo la filosofía de trabajo inicial de la maestría referido a valuaciones colectivas perdió auge y con ello también la esencia misma del postgrado; pues, hasta ese momento se consideraba la MPDS como una base primordial de la visión futura de la universidad.

2.3.3. Etapa 3 procesual (2006-2007). En la misma gestión del decano Lic. Jorge Mauricio Rivera (2003-2007) ejerció después la coordinación el maestro José Guillermo García Acosta, licenciado en Ciencias de la Educación.

Al inicio de cada módulo siempre fue importante dar a conocer el sistema de evaluación y el programa a desarrollar, desde el principio siempre estuvieron claras esas normativas y el hecho de que fueran evaluadas cinco actividades, tales como: un control de lectura de algún material o de algún libro, el ensayo, también trabajos escritos o de investigación y en ocasiones exposiciones.

La evaluación diagnóstica se desarrolló al inicio de cada clase, es decir preguntas introductorias o lluvia de ideas, para una mejor relación con el contenido como sondeo en el módulo. Así mismo, en cierto modo se aplicaba la evaluación formativa, pero al estilo de cada docente. Hubo evaluaciones de forma individual y por grupos. Cuando se evaluaba de forma individual se realizaban las pruebas escritas o ensayos y al evaluar por grupos, las actividades fueron exposiciones, trabajos de investigación, y trabajos de práctica. Por tal razón, de esta etapa se dice:

La regularidad se dio en las evaluaciones variadas, escritas, de modo grupal – parejas, siempre intra aula. A un coordinador proveniente de las ciencias de la educación, corresponde un enfoque variado en la evaluación. (Delgado, D., 2019, p. 26)

Se entiende, pues, que el nombre procesual radica en que las evaluaciones tenían una concatenación directa unas con otras, cuya finalidad última era que cada evaluación pudiera llenar vacíos de su antecesora, así, abarcar todos los espacios cognitivos posibles del estudiante.

2.3.4. Etapa 4 De la Investigación científica (2008-2011). En la segunda gestión del decano Lic. Jorge Mauricio Rivera (2008-2011) ejerció como único coordinador durante el cuatrienio el maestro Raúl de Jesús López Grijalva, sociólogo y maestro en investigación social.

Las evaluaciones en su mayoría estaban planificadas para hacerse en parejas, y enfocaban la atención en el aprendizaje de ayuda mutua; en muy pocas ocasiones se optó por una evaluación individual. Las actividades calificadas, que suponían un porcentaje en la nota final, eran dirigidas a investigaciones fuera del salón de clases, aunque siempre se estipulaba un protocolo de acción previamente dado por el catedrático. Los medios electrónicos comenzaron a ser introducidos y se enfatizó en actividades con uso de Internet, como creación de blogs y comentarios en páginas web, lo que evidenciaba un desarrollo inicial en el manejo de los recursos de las nuevas tecnologías e investigación de campo, por eso las regularidades de esta etapa fueron:

Las tareas ya no se realizaron en colectivos, ni en grupos, sino en parejas. Se sale del aula para realizar investigaciones y trabajos de campo. A un coordinador con una maestría en investigación social, corresponden tareas enfocadas a la indagación de la realidad pedagógica fuera del aula. (Delgado, 2019, p. 26)

Lo anterior evidencia como se transformó la forma de trabajo en la maestría que dependían del coordinador a cargo y de su rodaje académico, donde supone enfoques propios y hasta flexibilizados de tal forma que el alumno aumentara su repertorio de conocimientos.

2.3.5. Etapa 5 Ensayística (2012-2015). En la primera gestión del decano Dr. Raúl Ernesto Azcúnaga López (2012-2015) el único coordinador del cuatrienio fue el psicólogo y licenciado en Letras maestro Ismael García Corleto.

La evaluación para un módulo no consistía en saturar con actividades a los estudiantes, porque el módulo llegaba a durar alrededor de dos meses; de modo que la evaluación llevó a la toma de decisiones por parte del personal docente en coincidir para la elaboración de textos escritos; más que todo género ensayo e informes de trabajos de investigación. Si bien es cierto hubo algunos módulos que evaluaban con exámenes parciales, en general los parciales no eran tan primordiales para el profesional de maestría.

Además, en las actividades de evaluación se hacían recensiones, que eran comentarios personales sobre la lectura de un texto, cada asignatura pretendía siempre la opinión de cada participante del módulo. Se normó el uso de presentaciones electrónicas, a fin de facilitar el hecho de realizar una buena evaluación. Tomando en cuenta lo anterior:

La regularidad puede observarse en que la evaluación pasó a ser meramente escritas y en parejas, pero también individuales, aunque siempre ex aula. A un coordinador licenciado en literatura y muy comprometido con el arte en la comunidad corresponde una etapa con énfasis en la ensayística y en el análisis de textos (recensiones), entre otras. (Delgado, D. 2019, p. 27)

Lo que se visualiza en esta etapa es que se trató de dar relevancia a particularidades académicas realmente olvidadas en el plano universitario (al menos en la facultad de occidente), como son los ensayos escritos, no solo desde la órbita social que es tan importante pero sobrevalorada y trillada a la vez, sino, con un matiz mucho más estético vinculado a la capacidad literaria.

2.3.6. Etapa 6 Evaluaciones virtuales (2016). En la segunda gestión del decano Dr. Raúl Ernesto Azcúnaga López (2016-2019) ha habido tres coordinadores. El primero fue por continuidad el Maestro Jorge Ismael García Corleto (mismo de la etapa anterior).

Se introducen las plataformas informáticas en su versión aulas virtuales para tener una mejor comunicación con los participantes de la Maestría y más en el hecho de evaluar, porque se “subían” materiales de lectura, presentaciones, videos, entre otros documentos de apoyo y de clases.

Al hablar de metodología y estrategias de aprendizaje, se centraba en el trabajo por equipo, los trabajos eran ex – aula, porque los horarios y el tipo de tarea realizado lo ameritaban de esa manera. Al inicio de cada módulo siempre fue importante dar a conocer el sistema de evaluación y el programa a desarrollar, desde un principio siempre estuvieron claras esas normativas. Al finalizar cada módulo, había docentes que proponían la autoevaluación para dar una nota final. En este caso, la regularidad se desarrolló de la siguiente manera:

Se dio inicio al uso de la plataforma Moodle -misma que corresponde con el esfuerzo de la administración de la Facultad de virtualizar la enseñanza- como herramienta de aprendizaje, aunque las clases siempre fueron presenciales. Surge de nuevo el trabajo en equipo o grupal, pero no individual, y siempre ex aula. A un coordinador con especialidad en literatura corresponde la comunicación escrita en ámbitos virtuales. (Delgado, D. 2019, p. 28)

Esto significa que la base tecnológica cobró realce, sobre todo con el uso de la internet y distintos medios de trabajo virtual; tal como se hace mención, la plataforma Moodle fortaleció los procesos de enseñanza vinculados a las nuevas tecnologías y permitió incluso introducir un eje transversal sobre todo en favor de aquellos estudiantes carentes de conocimientos sobre manejo de sistemas y redes.

2.3.7. Etapa 7 Formativa profesional (2017). En la segunda gestión del decano Dr. Raúl Ernesto Azcúnaga López (2016-2019) la segunda coordinadora fue la socióloga y maestra Cecilia del Carmen Rodríguez Segura.

El aspecto formativo en las evaluaciones se cumplía con exactitud en la MPDS, dentro de los que destaca el horario de asistencia y permanencia, el cual era muy riguroso. Se exigía a los profesores un dossier o colección de lecturas obligatorias de apoyo al aprendizaje para verificar los contenidos a impartir y donde se precisaba estipular las evaluaciones planificadas. Dicha colección de

materiales garantizaba que las evaluaciones estuvieran en sintonía con los contenidos impartidos.

Cualquier queja o problema correspondiente a las evaluaciones fueron atendidos por la coordinación a la brevedad posible, para llegar a una solución favorable para las partes. En este sentido, la regularidad fue la siguiente: “Se retornó al enfoque de grupos pequeños o parejas (como corresponde a una coordinadora con especialidad en sociología), intra aula y con material de apoyo escrito de la materia, como exigencia de presentación a los catedráticos” (Delgado, D. 2019, p. 28).

2.3.8. Etapa 8 Técnica-científica (2018 -2019). En la segunda gestión del decano Dr. Raúl Ernesto Azcúnaga López (2016-2019) el tercer coordinador es el candidato a doctor en Pedagogía Didier Alberto Delgado Amaya, licenciado en Ciencias de la Educación concentrado en evaluación, máster en didáctica.

En esta última etapa se ha evaluado y corregido el sistema de evaluación del curso propuesto por los catedráticos, mucho antes de ser presentado al alumnado, privilegiándose en él la evaluación procesual del saber y del saber hacer, con énfasis en la evaluación formativa como paso previo para la evaluación sumaria. Se ha disminuido al mínimo el porcentaje de quejas por evaluaciones y resultados, se ha evaluado el proceso de evaluación realizado por el alumnado y se ha favorecido el enfoque de resolver evaluaciones sumarias en el aula.

Además, se ha introducido la estrategia de presentar evaluaciones en línea a través de redes sociales (en detrimento de aulas virtuales) y se ha promovido la investigación científica de la evaluación a través de tesis de pregrado y postgrado.

La etapa muestra su regularidad en el hecho de continuarse el trabajo con pequeños grupos, pero con la visión de un desarrollo de tareas intra aula. Las redes sociales (como Facebook y WhatsApp) superan las aulas virtuales, dada su enorme accesibilidad. A un coordinador con especialidad en evaluación y didáctica corresponde el hecho de fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación. Corresponde ahora manifestar las tendencias que reflejan desde

dónde viene el desarrollo histórico de la evaluación en MPDS y su probable ruta hacia donde se dirige.

Los cambios observados en el desarrollo histórico de la evaluación tienen que ver, más que todo, con la iniciativa de los coordinadores en cada período histórico y aquella con la especialidad de ellos. Son los decanos quienes proponen a los coordinadores de la MPDS, al haber un cambio de decano, necesariamente se dará un cambio de coordinador y al cambiar este cambiará el enfoque y tipos de evaluación. El devenir ha sido desde evaluaciones dialogadas en grandes grupos colectivos, también grupos de cinco o parejas, hasta llegar a individuales. Esto ha variado, hasta estabilizarse en parejas. En cuanto a las regularidades:

Las maneras de comunicarse (orientaciones para tareas, entregas al profesorado, consultas, devolución al alumnado, comunicación de notas) han abandonado cada vez más la presencialidad, así como la entrega de materiales impresos. Las redes sociales son las que han copado las comunicaciones y así continuará en MPDS hasta que surja algún cambio tecnológico en esta área. (Delgado, D. 2019)

Finalmente, poco a poco se han flexibilizado las formas de operar en las asignaturas de la MPDS. Aun así, son muy pocos los cambios en el resto de elementos de su programa; con todo, el programa ha sobrevivido por 19 años quizá no de manera intacta; basados en el enfoque de investigaciones tipo tesis potenciadas de postgrado, se espera contar con una nueva currícula a ejecutarse dentro de tres a cinco años a futuro.

En las ilustraciones y tablas siguientes se manifiesta de forma ordenada los distintos coordinadores de la maestría, con los respectivos nombres dados a las coordinaciones que se tomó a bien acuñar dadas sus formas de trabajo. También se presenta una tabla con los sucesos relevantes desde la fundación de la MPDS y las líneas de tiempo que complementan la teoría ya presentada:



Ilustración 1 Figura 1. Coordinadores desde el año 2001 al 2011 (Fuente: Delgado, D. 2019, p. 29).

Puede notarse que las formas de trabajo dentro del aula difieren de acuerdo a la coordinación en turno; así también, en los primeros diez años de la maestría que corresponde a tres generaciones de estudiantes se contó con cuatro coordinadores, dos de los cuales fungieron en una misma coordinación. pero alternaron los años, esto sucedió durante la generación de los años 2005 al 2007.

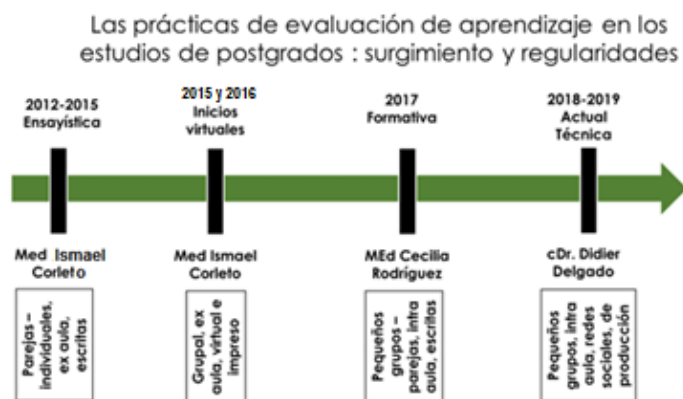


Ilustración 2 Figura 2. Coordinadores de 2012 hasta 2019 (Fuente: Delgado, D., 2019, p. 29). Los datos han sido modificados en cierta proporción, según los resultados de este equipo de investigación.

*Los últimos ocho años, la maestría también ha tenido cuatro coordinaciones, dos de las cuales estuvieron bajo un solo coordinador que fue el Med. Ismael Corleto. Además, desde el año 2016 se abrieron generaciones anuales, es decir que cada año inicia una nueva generación de estudiantes en la maestría y sigue así hasta la fecha.

Tabla 1.

Relevancias en cada coordinación de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior (MPDS)

Funcionarios y Sucesos			
Periodo de Tiempo	Decanos	Coordinación MPDS	Sucesos Relevantes
1° Generación (2001-2003)	Lic. Remberto Mangandí (1999-2003)	MEd. María Elena Jiménez (2001-2010)	- El convenio que se hizo inicialmente con los maestros mexicanos era por un diplomado en formación docente en la UES central en 1997, pero se tuvo la propuesta de ejecutar el diplomado como una maestría en la facultad de occidente entre los años 2000 y 2001. De tal manera que el diplomado se lleva a cabo como tal y en el año 1997 surge su primera promoción; de la facultad de Santa Ana participaron los maestros Simón Zelaya y Roberto Gutiérrez, la maestra María Elena Jiménez. - Algo muy importante de recalcar es que los docentes de la primera generación del diplomado llevado a cabo en la facultad central eran mexicanos, ya que el plan, como sistema se consolida en esos términos y luego cada planta de maestros universitarios seguiría el proyecto.
	Lic. Mauricio Rivera (2003-2007)		

-En cuanto a las evaluaciones, en sus inicios se reflejaban a través de exposiciones de discusiones de temas. Ahora bien, el aspecto doctrinario de las maestrías es una teoría de trabajo en equipo o grupo, ese es el sustento original es lo que se establece el programa de estudio. Así mismo, valía más la práctica realizada que lo memorístico, donde tomaban realce tres aspectos fundamentales: *Conocer, Comprender y la Práctica.*

-En el trabajo de grupo los alumnos de las maestrías eran llamados “participantes”, entre ellos encontramos una rotación de las tareas que se asignaban dentro del aula, de eso partía la evaluación del participante. Además, que el docente hacía un registro de la evolución del estudiante en clases. Todo estaba plenamente enfocado al trabajo grupal.

-El programa de estudio era novedoso, donde los conocimientos se construían a lo largo del módulo y no de forma puntal con exámenes directos.

-Las evaluaciones que se realizaban eran enfocadas en el aprendizaje cooperativo. Donde se alcanzaba mayor unión de grupo.

-Los conocimientos se construían a lo largo del módulo, donde se generaban diálogos y discusiones tal como lo establece el módulo.

(**Se contó con la participación de Joao Picardo como catedrático, sumamente reconocido en el país por sus aportes teóricos a la educación.)

2° Generación
(2005-2007)

Lic. Mauricio
Rivera
(2007-2011)

Dr. Raúl Azcúnaga
(2005-2006)

- En las evaluaciones, algo muy importante para tomar en cuenta es descartar los exámenes, que en toda carrera profesional es de importancia desarrollar y evaluar, en la maestría no lo es.

- Acentuemos la elaboración de ensayos, de forma escrita era dar tu propia opinión sobre un texto en específico, haciéndolo en cuatro páginas como máximo.

- La técnica implementada era aprender a escribir correctamente.

- metodológica, eso a partir de la complejidad o simpleza que dejaba a desarrollar el docente de maestría a sus estudiantes.

Lic. Mauricio
Rivera
(2007-2011)

MEd. José
Guillermo García
Acosta
(2006-2007)

- Al inicio de cada módulo siempre fue importante dar a conocer el sistema de evaluación y el programa a desarrollar, desde un inicio siempre estuvieron claras esas normativas.

- Se puede mencionar que eran evaluadas cinco actividades, tales como: Un control de lectura de algún material o de algún libro, por otra parte, el ensayo, también trabajos escritos o de investigación y en ocasiones exposiciones.

- La evaluación diagnóstica si, se desarrolló al inicio de cada clase, es decir preguntas introductorias o lluvia de ideas, para una mejor relación con el contenido como sondeo en el módulo.
- Cuando se evalúa de forma individual podemos decir que se realizaban en los escritos o ensayos.

3° Generación
(2008-2010)

Lic. Mauricio
Rivera
(2007-2011)

MEd. Raúl Grijalva
(2008-2010)

- Las evaluaciones en su mayoría estaban planificadas para hacerse en parejas, se enfocaba la atención en el aprendizaje de ayuda mutua; en muy pocas ocasiones se optó por una evaluación individual.
- Los trabajos que suponían un porcentaje en la nota final eran dirigidos a investigaciones fuera del salón de clases, aunque siempre ese estipulaba un protocolo de acción previamente dado por el catedrático.
- Los medios electrónicos comenzaron a tomar realce y se enfatizó en actividades virtuales como creaciones de blogs y comentarios de páginas web, lo que evidenciaba un

desarrollo prudencial en el manejo de los recursos de las nuevas tecnologías.

4° Generación (2012-2014)	Dr. Raúl Azcúnaga (2011-2015)	MEd. Ismael García Corleto (2012-2014)	- La evaluación para un módulo no era de saturar con actividades a los estudiantes, porque el modulo llegaba a durar alrededor de dos meses.
5° Generación (2014-2016)	Dr. Raúl Azcúnaga (2011-2015)	MEd. Ismael García Corleto (2014-2016)	- En el periodo de coordinación, la evaluación llevo a la toma de decisiones por parte del personal docente en coincidir, para la elaboración de escritos; más que todo ensayo.
6° Generación (ingreso 2015)	Dr. Raúl Azcúnaga (2011-2015)	MEd. Ismael García Corleto (2015)	- Se volvió más científica, al desarrollar trabajos de investigación. Se encontraban módulos que evaluaban con exámenes parciales. Pero en lo general los parciales no eran tan primordiales para el profesional de Maestría.
7° Generación (ingreso 2016)	Dr. Raúl Azcúnaga (2015-2019)	MEd. Ismael García Corleto (2016)	- En las actividades de evaluación se hacían recensiones, es un comentario personal sobre la lectura de un texto, cada

asignatura pretendía siempre la opinión de cada participante del módulo.

- Para saber realizar una buena evaluación, se debe comenzar por cómo enseñar el contenido, y las clases eran dirigidas por la normativa del uso de diapositivas, en presentación a los profesionales para un mejor entendimiento.
- Al hablar de metodología y estrategias de aprendizaje, se centraba en el trabajo por equipo, los trabajos eran ex – aula, porque los horarios y el tipo de trabajo realizado lo ameritaban de esa manera.
- Al inicio de cada módulo siempre fue importante dar a conocer el sistema de evaluación y el programa a desarrollar, desde un inicio siempre estuvieron claras esas normativas.
- Al finalizar cada módulo, habían docentes que proponían la autoevaluación para dar una nota final.

8° Generación (ingreso 2017)	Dr. Raúl Azcúnaga (2015-2019)	MEd. Cecilia del Carmen Rodríguez (2017)	<p>El aspecto formativo en las evaluaciones se cumplía con exactitud en la MPDS, dentro de los que destaca el horario de asistencia. El cual era muy riguroso.</p> <p>-Se exigía una especie de Dossier a los docentes para verificar los contenidos a impartir y donde se precisaba de estipular las posibles evaluaciones establecidas.</p> <p>-Cualquier queja o problema correspondiente a las evaluaciones eran atendidos por la coordinación a la brevedad posible, para llegar a una solución favorable para las partes.</p>
9° Generación (ingreso 2018)	Dr. Raúl Azcúnaga (2015-2019)	MEd. Didier Delgado Amaya (¿2018-?)	<p>-Se ha evaluado y corregido el sistema de evaluación del curso propuesto por los catedráticos.</p>

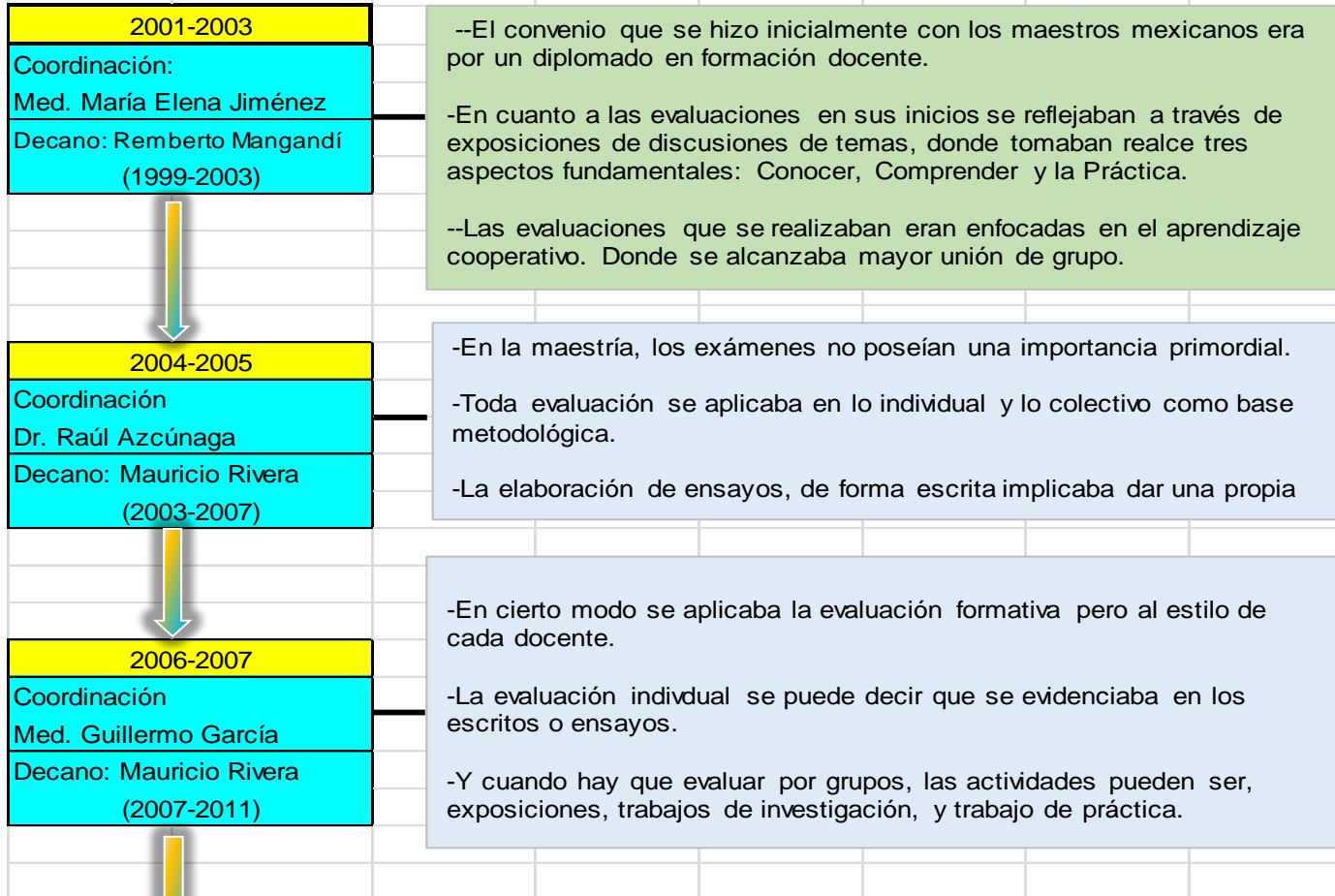
10° Generación (Ciclo I del año 2019)	Dr. Raúl Azcúnaga (2015-2019)	MEd. Didier Delgado Amaya (2019)	<p>-Se ha privilegiado la evaluación procesual del saber y del saber hacer.</p> <p>-Se ha evaluado el proceso de evaluación realizado por el alumnado.</p> <p>-Se ha introducido la estrategia de presentar evaluaciones en línea a través de redes sociales.</p> <p>-Se ha promovido la investigación científica de la evaluación a través de tesis de postgrado.</p>
---	-------------------------------------	--	--

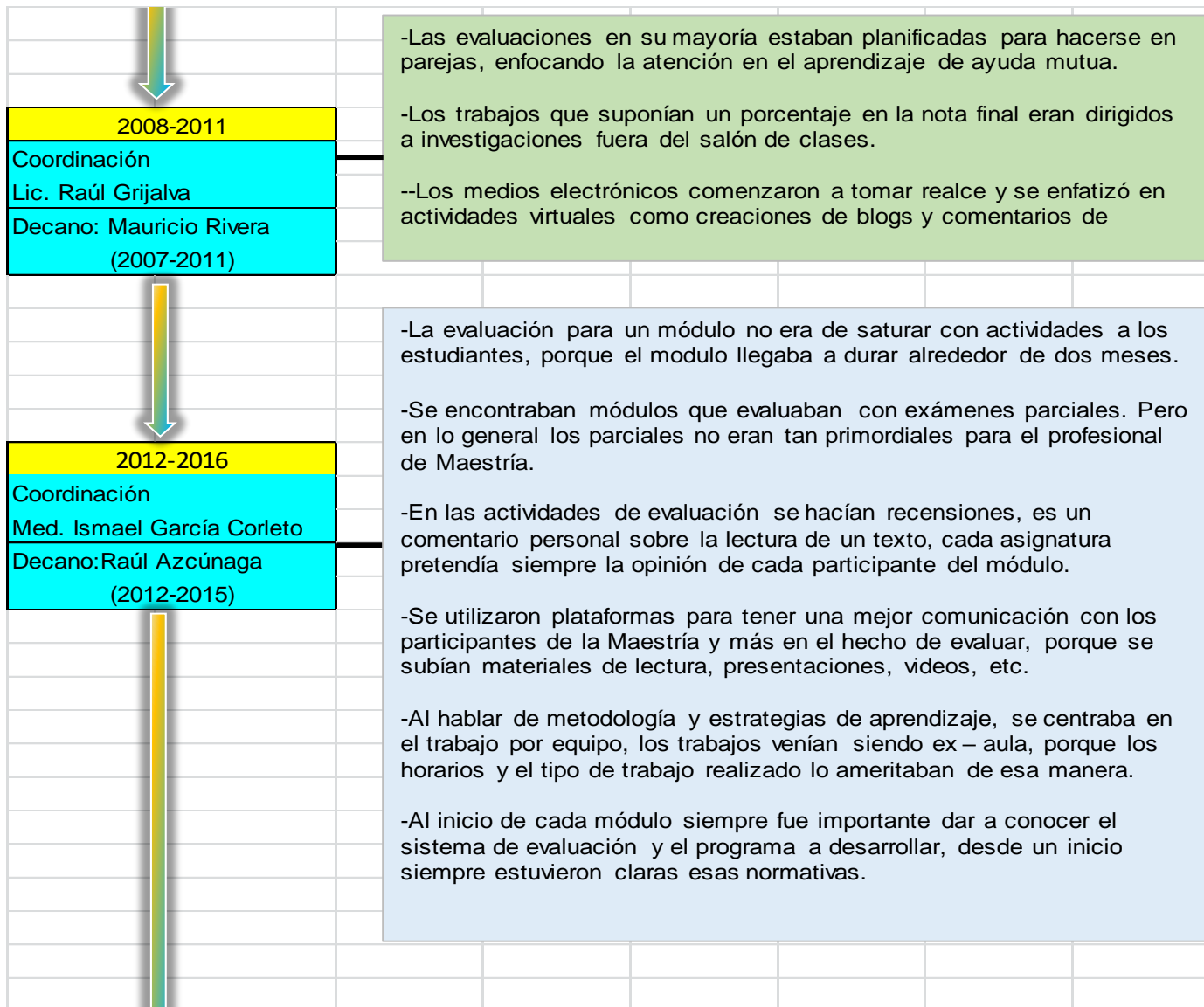
*Tabla 1 **Tabla 1. Relevancias en cada coordinación de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior (MPDS)** (Fuente: Elaboración propia: Delgado, D. (Director) y grupo de investigación a partir de datos proporcionados por Administración Académica y recabados con instrumentos de investigación)*

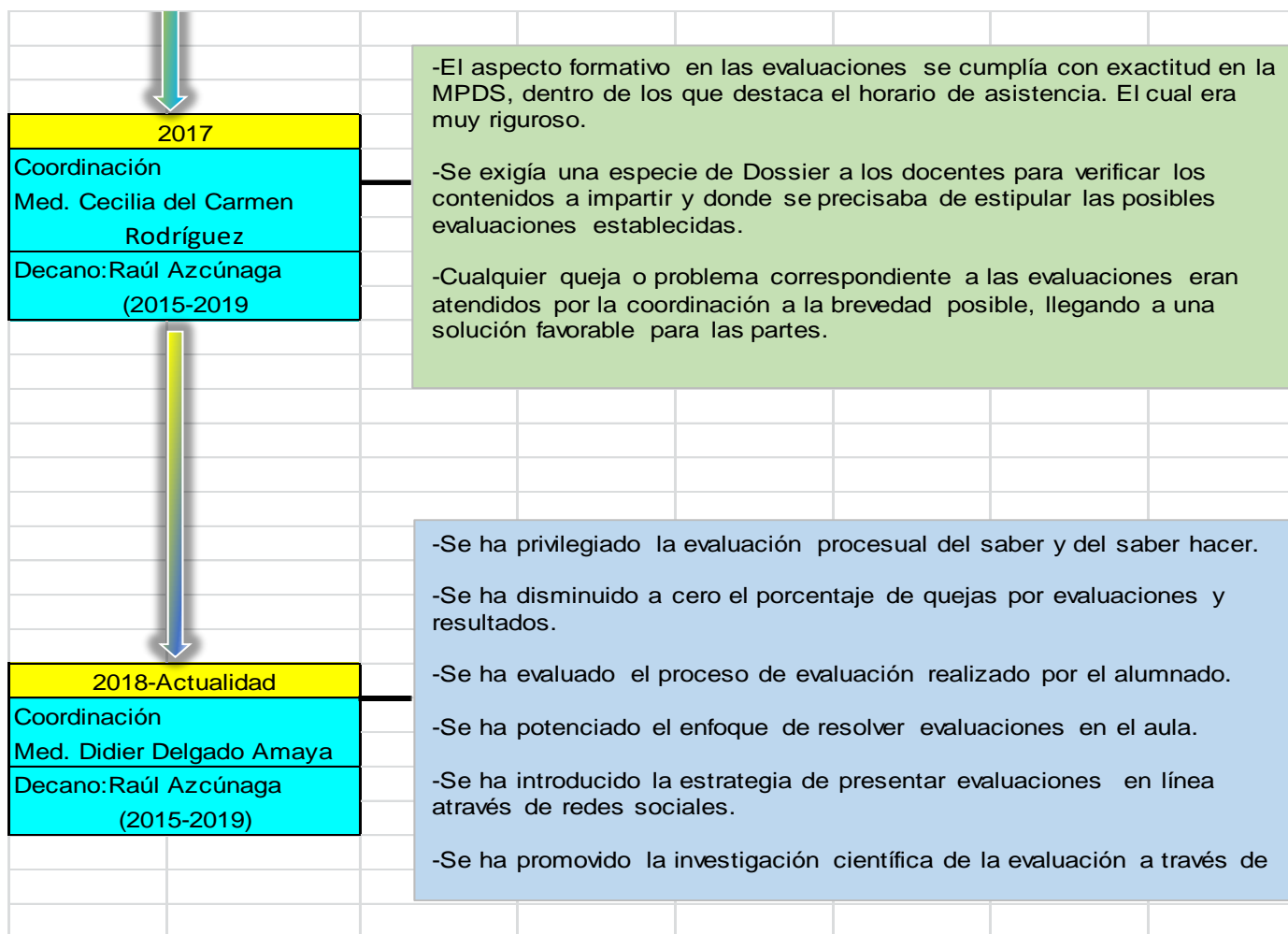
La tabla 1 manifiesta los acontecimientos relevantes tanto históricos de la maestría, como de cada coordinación desde el año 2001 hasta la actualidad, con énfasis en la evaluación de los aprendizajes. Esta ha sido creada a partir de aportes testimoniales de docentes y coordinadores que fungieron o fungen aún dentro del postgrado.

Línea de Tiempo: Maestría de la profesionalización de la docencia superior

Datos Relevantes por coordinación







*Ilustración 3 Figura 3. Datos relevantes de los coordinadores (Fuente: Elaboración Propia: Delgado, D. (Director) y grupo de investigación a partir de datos proporcionados por Administración Académica y otros recabados con instrumentos de investigación). *La línea de tiempo presenta las personas que han ejercido como coordinadores de la MPDS, junto con los procesos evaluativos que se han implementado dentro de las aulas de maestría.*

Línea de Tiempo: Maestría de la profesionalización de la docencia superior

Jefaturas

Decano:
Remberto Mangandí
1999-2003

1°
generación
(2001-2003)
MPDS

Coordinación:
Med. María Elena Jiménez
(2001-2003)

Cambio de Decano:
Lic. Mauricio Rivera
2003-2007 y 2007-2011

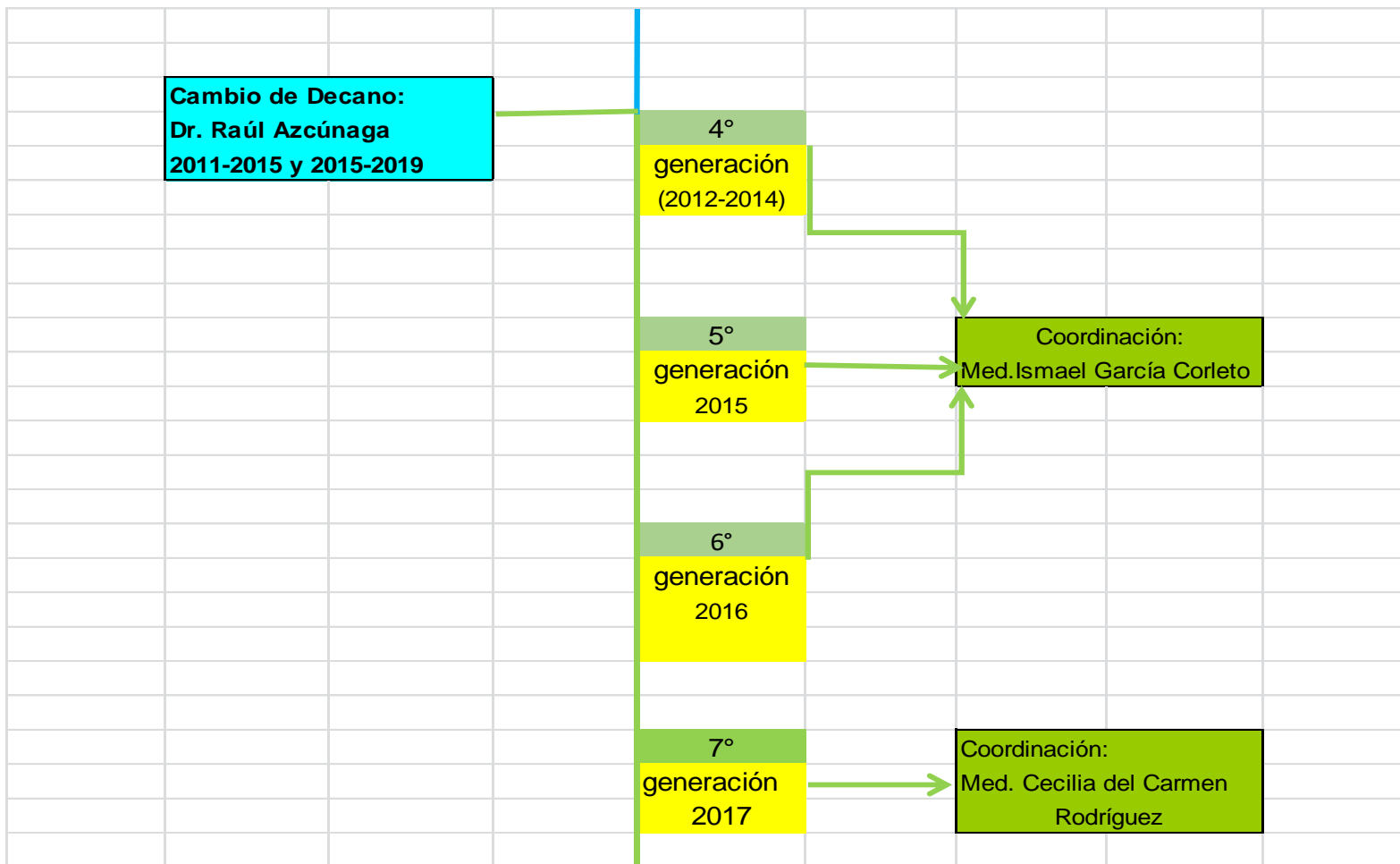
2° **
generación
(2005-2007)

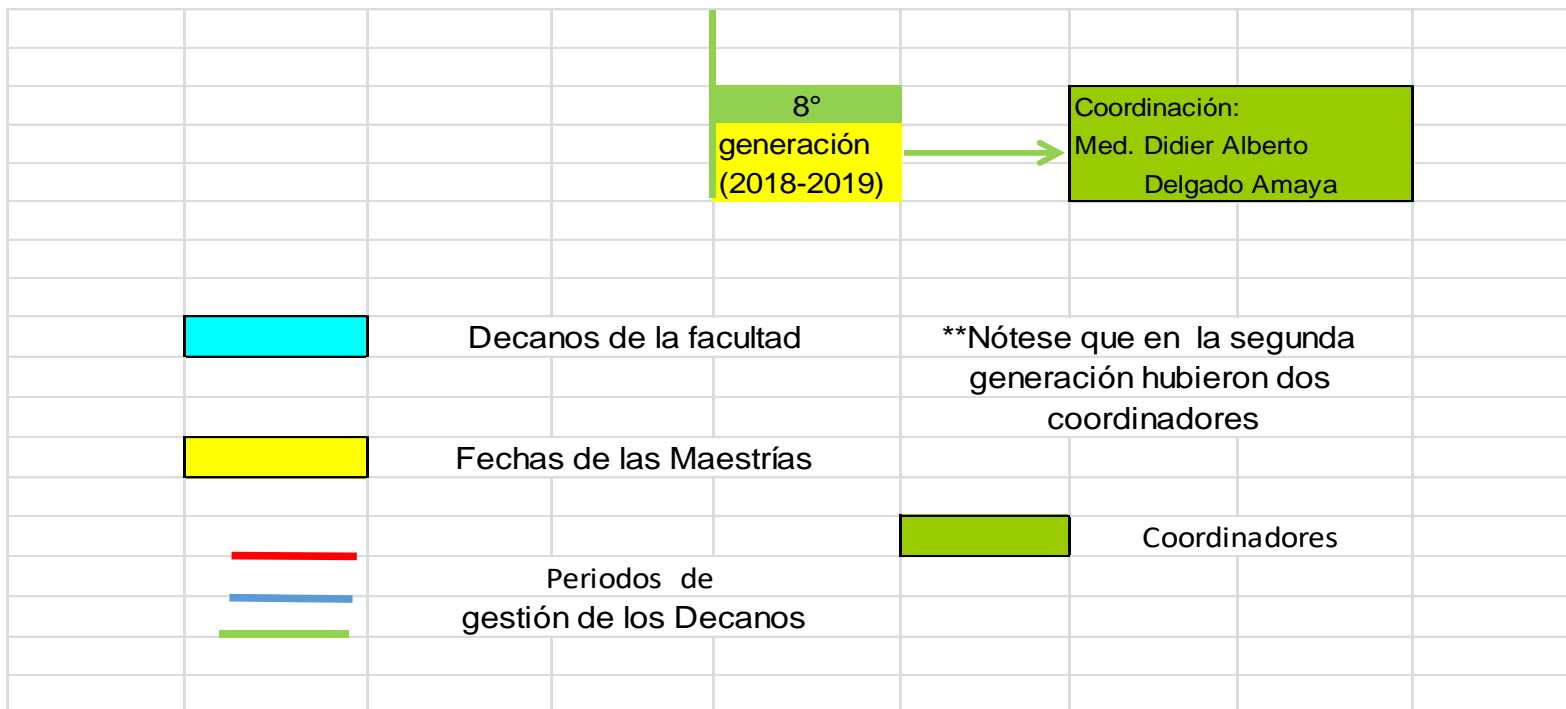
Coordinación
Dr. Raúl Azcúnaga
2004-2005

Coordinación:
Med. Guillermo García
2006-2007

3°
generación
2008-2011

Coordinación:
Lic. Raúl Grijalva
2008-2011





*Ilustración 4 **Figura 4.** Línea de tiempo de Jefaturas (Fuente: Delgado, D. (Director) y grupo de investigación. Elaboración Propia a partir de datos proporcionados por Administración Académica y otros recabados a través de instrumentos de investigación)*

Durante los 19 años en función de la MPDS se ha contado con tres decanos en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente; junto con esto también, ocho coordinaciones y siete coordinadores hasta la fecha

CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO

3.1. Bases legales sobre la evaluación de los aprendizajes

Todos los procesos de enseñanza aprendizaje conllevan un fin determinado que se establece para alcanzar logros visibles, dicho fin está sujeto a los objetivos que se quieren lograr, pues, son el camino a seguir que los maestros tienen a lo largo del módulo o curso lectivo. En estos procesos de enseñanza es imprescindible el control de los aprendizajes que los alumnos adquieren referido a las temáticas de enseñanza desarrolladas; bajo este ideal surge la evaluación como la herramienta por excelencia a implementarse para medir los aprendizajes logrados.

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes se contempla una interrogante fundamental para dicho proceso reflejada en ¿por qué se evalúa?, ante ello es esencial establecer que la educación se fundamenta a través de leyes y reglamentos con fines de mejorar la calidad educativa en su pertinencia y relevancia; así mismo asumir grandes responsabilidades con la institución o campus educativo. Se busca, por tanto, formar el pensamiento crítico y para ello se implementan formas de evaluar para garantizar un auténtico desarrollo educativo.

Es así como surge la Ley general de educación, también el reglamento de los postgrados de la UES, Reglamento de la Gestión Académica Administrativa de la Universidad de El Salvador, el programa de estudios de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior (MPDS), entre otros; que establecen ideales y/o apartados acerca de la evaluación; de tal manera que se retoman dichas bases legales para conocer su aporte con mayor énfasis a lo que establece el programa de estudios de la MPDS que representa un apartado importante del trabajo de investigación.

3.1.1. Ley General de Educación

En vista que todo proceso educativo y por ende de evaluación del aprendizaje debe ser auspiciado por una base legal; la Ley general de educación surge como un aporte estatal que es fundamental para el desarrollo de todos los niveles académicos, pues, estipula lineamientos claros en el proceder institucional y

permite obrar con mayor facilidad bajo parámetro amparados por las autoridades competentes.

El capítulo II de Ley general de educación referente a la evaluación educativa también caracteriza la naturaleza de la evaluación, al definirla como “herramienta informativa” cuyo trabajo es resaltar las áreas más débiles en materia de aprendizaje; a la vez que determina pautas para que las evaluaciones estén plenamente fundamentadas en la transparencia y gocen de una fiabilidad a la vista de todos los involucrados, tal como lo establece el artículo 55:

La evaluación del rendimiento escolar, a la vez que constituye un recurso para tomar decisiones sobre el avance del estudiante en el sistema educativo, también debe ser un instrumento para suministrar información al mismo proceso educativo, a fin de orientar correctivos y mejoras cualitativas en la labor pedagógica. (Asamblea Legislativa de El Salvador, 1990)

Como lo referencia este apartado de la Ley general de educación, la evaluación ayuda a conocer hasta qué punto el estudiante ha logrado interiorizar los aprendizajes y cuáles son las fallas o vacíos que se tienen. Esto permite que se puedan reformular las maneras de evaluar con el fin primordial de mejora educativa; esta reformulación será posible mediante la flexibilidad que se tenga con el programa de estudio y las planificaciones didácticas planteadas con anterioridad.

3.1.2. Reglamento de la gestión académica administrativa de la universidad de El Salvador

Otro de las bases legales que establecen ideales sobre evaluación es el Reglamento de la Gestión Académica Administrativa de la Universidad de El Salvador. Ésta hace mención Art. 135 en lo referente a la temática evaluativa: “La evaluación de los aprendizajes en la Universidad de El Salvador, comprende la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en forma integrada. (Asamblea Legislativa de El Salvador, 2005)

Al retomar lo que especifica dicho artículo se sugiere la evaluación bajo tres momentos fundamentales en los procesos de enseñanza los cuales se vuelven

complementarios y sumamente necesarios, permite un orden lógico para la construcción de los aprendizajes de los alumnos. A la vez es importante mencionar que dichas herramientas por la misma riqueza evaluativa y/o pedagógica deben ser retomadas por el docente.

3.1.3. Reglamento general de estudio de postgrados de la UES

En el apartado de evaluación, en el Reglamento de Estudios de Postgrados en la Universidad de El Salvador hace la aclaración que la evaluación es un proceso que comprende dos ámbitos integrados del conocimiento, tanto el teórico como el práctico. Dicha evaluación según en el Art. 36 consiste “en un proceso sistemático, participativo e integral, por medio del cual se mide el nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiante de posgrado”. (Asamblea Legislativa de El Salvador, 2011)

Esto quiere decir que la evaluación es el medio fidedigno más objetivo del cual se vale el docente de Maestría, para poder ejecutar juicios de valor y realizar los debidos procesos para la promoción o reprobación del estudiante. En tal caso, la evaluación intenta conjugar los conocimientos teóricos y prácticos asimilados y desarrollados por los participantes. La Maestría ha tenido cambios en el sistema de evaluación, pero que han dependido de la flexibilidad en el trabajo docente y no de reestructuraciones al programa de estudio.

3.1.4. Programa de Estudios de La Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior

Al recapitular la esencia de cada base legal mencionada, estas hacen referencia a la evaluación de los aprendizajes, ya que, se vuelve un campo de estudio con mucha relevancia social más específico en el área de educación. Las formas de evaluar en el nivel universitario establecen el reflejo de los profesionales que se forjan dentro del claustro; es por ello, que a continuación se realiza un análisis del sistema evaluativo que se establece en Programa de Estudio de La Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior.

En cuanto al sistema evaluativo en la maestría, el plan de estudio de la maestría en profesionalización de la docencia superior se estableció la línea evaluativa a seguir dentro de esta. Por eso, la evaluación en la MPDS está basada en dos aristas que rigen el trabajo docente, las cuales son, según el programa de la maestría de la Universidad de El Salvador, son juzgar el trabajo del alumno en los procesos de enseñanza aprendizaje durante los módulos y verificar si practican profesionalmente los conocimientos adquiridos (Universidad De El Salvador [UES], 1997). Esto advierte la importancia que tienen en la maestría el desenvolvimiento del estudiante, que es visible dentro y fuera de los salones de clase y sobre todo, está implícito querer hacer del futuro catedrático universitario un verdadero profesional en cada una de sus disciplinas de enseñanza.

Por esa razón, se debía contar con una concepción propia de la evaluación que marcara la pauta del trabajo de los docentes en el postgrado; es así, que la evaluación en el postgrado se concibe como, “recoger y valorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes; analizar las implicaciones que tienen con el profesor-coordinador, con los contenidos teóricos y las prácticas de docencia en sus ámbitos de trabajo” (UES, 1997, p. 13). En tal definición se distinguen cuatro puntos clave: el quehacer del alumno en el aula, las relaciones interpersonales, la formación intelectual y la práctica profesional, que conforma la ruta integral a seguir de la evaluación durante todo el periodo que dure la maestría.

También, una de las características fundamentales de la evaluación en la MPDS es su carácter procesual, donde se verifica el desarrollo completo del alumno. De esa forma el programa de estudio advierte que, el conjunto de evidencias de aprendizaje que los estudiantes presentan será tomados en cuenta a partir del primer día de inicio de la maestría; también, “se irán construyendo a lo largo de cada módulo en el transcurso de los estudios, con los alcances de los objetivos” (UES, 1997, p. 14). Esto aleja a la evaluación de ser un mero parámetro de medida y la convierte en un visor constante de los avances de aprendizajes de los estudiantes.

Cabe destacar que una característica de la MPDS es la multidisciplinariedad, la cual, permite integrar a profesionales de distintas ramas académicas dentro del área de la enseñanza, con ello, lo que se busca es fortalecer la capacidad de enseñanza de todo docente universitario sin importar la materia o carrera en la cual labore; por eso se establece que, “se entiende por formación docente integral en esta Maestría, el fortalecimiento de aquellas áreas que integran el aprendizaje en el ser humano, en cuyo proceso educativo se van integrando consciente e inconscientemente en su personalidad” (UES, 1997, p. 14). Es decir, que la función evaluativa también abarca la personalidad del futuro docente y que se pueda moldear a las exigencias profesionales de la actualidad.

Puede decirse, entonces, que la evaluación de los aprendizajes en la MPDS involucra un conjunto amplio de alcances, cuya finalidad última es perfeccionar hasta donde sea posible la capacidad de enseñanza que los profesionales posean, independientemente si éstos pertenecen a carreras de humanidades o de otras facultades, pues, al final de cuentas, cada materia por impartir requiere no solo de un conocedor de la misma, sino de una persona capaz de transmitir ese conocimiento de forma eficaz.

3.2. Generalidades de la evaluación de los aprendizajes

En todo proceso de enseñanza debe existir parámetros establecidos para determinar y juzgar el manejo de los conocimientos que tienen los estudiantes, esto es lo que se conoce sencillamente como evaluación de los aprendizajes; pero, de más está decir, que evaluar no es sinónimo de medición continua de conocimientos almacenados, que subsisten o se pierden a partir de la capacidad cognitiva con la que cuentan los alumnos; sino, de todo un andamiaje previamente estipulado donde se involucran todos los elementos que participan en la educación, desde aspectos físicos como infraestructura y ambiente, hasta los más abstractos como observaciones docentes y leyes que rigen el sistema evaluativo.

En todo caso, la evaluación de los aprendizajes se ha nutrido en el paso de los años, a partir de aportes teóricos que han sido fundamentales para obtener una mejor calidad del producto que los estudiantes generan; además, se han dado

muchas soluciones desde distintas posiciones investigativas a las preguntas más básicas, tales como ¿qué es la evaluación? y ¿para qué evaluar? entre otras; es pues, necesario conocer algunas perspectivas con respecto a la temática.

Sin embargo, antes de entrar a profundidad sobre estas interrogantes, primero se debe establecer la distinción clara sobre medición, estimación y evaluación, pues, existe un debate muy grande referente a estos tres conceptos donde ninguno se presenta como absoluto por encima de los demás en el proceso de enseñanza; en ese sentido, no se puede caer en el error de desechar unos y sobrevalorar otros, porque cierto es que en la labor docente se echa mano de todos para determinar los aprendizajes, siempre y cuando se conozcan en qué circunstancias pueden ser usados con mayor efectividad.

En tal caso, medición, dice Contreras Ferto, (1982) es:

El resultado de comparar lo que se quiere medir con algo que se toma como unidad; o también, el hecho de determinar con exactitud la cantidad o magnitud de una cosa, entonces toda medición se identifica como una valoración objetiva, supuesto que el resultado de comparar no depende del criterio personal del que mide. (p. 13)

En vista de ello, se puede apreciar el hecho que la medición tiene como punto favorable el ser exacta y no estar sujeta a interpretaciones individuales, pues la información arrojada posee una exactitud total.

Así también, para Reid, Pardo, Moreno, Moreno y Suárez (2003), se concibe la medición como aquello que “se limita a representar por medio de símbolos el resultado de una actividad; esta medida puede ser (...) cuantitativa cuando se mide la cantidad de un rasgo [y] cualitativa cuando se describe la calidad del rasgo medido” (p. 27); es decir, que la medición se hace presente inminentemente cuando se ha establecido una comparación y existen datos absolutos observables capaces de determinar que el producto de “x” elemento es mejor o peor que el producto del elemento “y”.

3.2.1. Estimación

En cuanto a la estimación, éste medio está plenamente vinculado a valorar los rasgos propios de los estudiantes, que por ser parte de su personalidad, no se puede en ningún caso desacreditarlos o tacharlos de aspectos irrelevantes que no precisan de ser tomados en cuenta; cuando tales rasgos aparecen en medio de una actividad educativa es cuando entra en juego el carácter estimativo del docente; en efecto, así lo concibe Contreras Ferto (1982):

Hay características personales de los niños que no son medibles, sobre todo de carácter psíquico, o ciertos aspectos de rendimiento en su aprendizaje que no son medibles, por más que se hayan ideado medios o instrumentos para evitar o disminuir la intervención del criterio personal cuando se trata de valorarlas. Este es el caso de algunos rasgos o modalidades de conducta de los escolares relacionadas con sus hábitos y actitudes; por ejemplo: el grado en que un alumno es dedicado, sociable, cumplido, responsable, tranquilo, honesto, entre otros. (p. 14)

Aunque el autor utiliza su ejemplo desde el campo de la escuela primaria y hace uso del término “niños”, no se puede pasar por alto el hecho que la edad no influye en ningún sentido las características antes descritas, pues, en todo caso, forman parte de la naturaleza humana y se presentan tanto en los niveles iniciales como en las aulas universitarias.

Por esa razón, el uso de aspectos estimativos no puede esquivarse ni ignorarse, porque los rasgos de personalidad de un estudiante promedio siempre intervienen, ya sea directa o indirectamente en las actividades planteadas. Así mismo, en el juicio que se realiza a los rasgos no medibles del alumno, también se integra la perspectiva docente que varía según quien la realice, pues, “es natural que los resultados de la valoración produzcan estimaciones o apreciaciones distintas, a veces muy discrepantes cuando son dos o más maestros que juzgan independientemente la misma cualidad o rendimiento con respecto al alumno” (Contreras Ferto, 1982, p. 14).

3.2.2. Evaluación

El término evaluación no es exclusivo del ámbito educativo; tal es el caso que de manera escueta puede definirse como “fijar valor a una cosa” (Contreras Ferto, 1982, p. 15). Pero, sí tiene una connotación distinta cuando se aborda desde la perspectiva meramente pedagógica, es así que el diccionario pedagógico de Picardo, Escobar y Pacheco (2005), establece:

La evaluación proporciona al docente información importante sobre la utilidad o eficacia de las estrategias de enseñanza implementadas en la clase. De este modo la información aportada por la evaluación le permite realizar un análisis sobre la situación didáctica, en un doble sentido: “hacia atrás” y “hacia adelante”. (p. 168)

Visto de esta manera, la evaluación es una fuente educativa que aporta información con respecto al desempeño tanto del alumno como del docente; es interesante recalcar como Picardo et al. (2005) conciben que la información nacida de las evaluaciones, también posiciona al evaluador en un punto de tiempo donde es posible determinar tanto las fallas más marcadas en la situación didáctica que ya se llevó a cabo (vista “hacia atrás”), como también, las estrategias que han de hacerse en las clases futuras (vista “hacia adelante”) para solventar los errores suscitados en el presente.

Semejante a lo antes descrito, es la opinión de Carreño Huerta (1994), pues dice que la evaluación es “la acción de juzgar, de inferir juicios a partir de cierta información desprendida directa o indirectamente de la realidad evaluada” (p. 19). Con respecto a lo dicho, no puede haber evaluación sin un evaluador que emita opinión sobre la actividad realizada, aun cuando solo haya un individuo, éste puede fungir como alumno y como juez al mismo tiempo, puesto que al final, lo que se precisa es de una opinión basada en los hechos existentes.

En todo caso, dado que la evaluación es sinónimo de juicio; tal juicio a la vez tiene distintas formas a razón de las circunstancias; en ese sentido se dice:

Los juicios evaluativos pueden ser desde muy simples (fulano es alto; tal casa es amplia), hasta muy elaborados y relativos (la mentira es buena donde la verdad

no importa); desde muy objetivos (el tabaquismo perjudica la salud), hasta muy subjetivos (mi dolor de estómago es más fuerte que tu dolor de muelas); desde muy particulares (esa muchacha es guapa), hasta muy generales (la humanidad es egoísta); empero, todos ellos incluyen como mínimo de elementos un objeto y un criterio de juicio o valoración. (Carreño Huerta, 1994, p. 19)

Sin embargo, tampoco se debe caer en el error de simplificar el término “juicio”, pues, en este rubro representa toda una serie de elementos que el docente lleva a cabo en su proceso evaluativo, que comienza con lo más básico como la simple observación del desarrollo social y conductual del alumno, como el descubrimiento de las competencias observables y el más alto nivel intelectual en el estudiante; a la vez que se integran una multitud de habilidades docentes para acercarse al mejor producto que el educando pueda dar a luz.

En resumen, se pueden resaltar de forma sencilla palabras clave que distinguen los términos ya mencionados; porque la medición se basa en la comparación, lo que la convierte en un proceso objetivo y fuera de polémicas al usar magnitudes exactas que no forman parte de relativismos; mientras que la estimación se vincula con rasgos no medibles, que se presentan en la naturaleza del individuo y no pueden pasarse inadvertidas, pues, afectan de distinta forma las tareas establecidas por el docente y es la contraparte de la medición, dado que es inminentemente subjetiva.

En última instancia del eslabón se encuentra la evaluación, ésta abarca las dos anteriores, por lo que, se vuelve una práctica equilibrada que almacena tanto los aspectos cuantitativos medibles de los estudiantes, como también, rasgos abstractos ya sea culturales o emocionales que forman parte del ser humano; a la vez que integra dentro de esa ecuación la perspectiva docente. La unión de ese conjunto de aspectos culmina en un juicio de valor, que dictamina la calidad de lo que el alumno ha generado a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Amén de todo lo anterior, no debe dejarse de lado que la evaluación no se estanca al limitarse en determinar los aprendizajes del alumno; sino que va más allá, pues busca gestar transformaciones profundas lejos del mero sentido

academista, por eso cuando se parte del plano educativo Fernández Marcha (2014) dice: “La educación trata de producir cambios en los sujetos. Estos cambios o aprendizajes se estimulan y se desarrollan a través de un conjunto de actividades durante el proceso educativo” (pp. 6,7). Tal estimulación debe estar inmersa en la evaluación que se aplica al estudiante.

3.3. Evaluación en función de la secuencia

La evaluación como un proceso ineludible de la enseñanza se presenta en momentos propios según la necesidad misma que se tenga para conocer, medir y fortalecer aprendizajes. El que evalúa, por tanto, debe tener una concepción clara del desarrollo del proceso evaluativo que depende principalmente de lo que se ha planteado a priori y necesidades que surgen en los procesos de enseñanza-aprendizaje

La evaluación tiene la característica de ser sistemática y se da bajo ciertos tiempos donde entran en juego el ¿por qué se evalúa? y ¿para qué se evalúa?, las cuales son dos interrogantes importantes de dicho proceso. En congruencia con lo planteado; de acuerdo con los propósitos y momentos la evaluación esta puede ser: diagnóstica, formativa y sumativa.

Ante eso Reid et al. (2003) Plantean que:

La evaluación inicial o de diagnóstico es la que se efectúa al inicio de cada año escolar. Tiene que como finalidad conocer a los alumnos y la situación concreta en la que se encuentran. Situación vista desde tres aspectos de la personalidad: cognoscitivo, afectivo y psicomotriz. (p. 22)

Al enfocarse en las habilidades, actitudes, competencias y además de las debilidades que el alumno tiene, ésta permite brindarle al profesor un punto de partida de la enseñanza y establecer las pautas hacia donde se quiere direccionar que surgen, por tanto, de las necesidades de los alumnos.

Las evaluaciones a inicio de los cursos lectivos generan datos que el profesor necesita y sirven como registro informático que debe manejar para establecer situaciones de aprendizaje adecuadas. El propósito de dichas evaluaciones como

lo menciona D' Agostine De Cersósimo (2003) es: “determinar si el estudiante posee las condiciones y los requisitos previos para iniciar bien la enseñanza que se emprenderá” (p. 18). Pero determinar el conocimiento previo solo es el principio que marca la pauta para las siguientes acciones docentes

Al emplear una evaluación diagnóstica se toma en cuenta al alumno, se interesa por su conocimiento y bajo este ideal, a la vez, surge la evaluación formativa, la cual, se lleva a cabo durante todo el proceso de enseñanza; esta identifica los avances de los alumnos y su desempeño en el curso. Al respecto de la evaluación formativa, Drago (2017), en su libro evaluación para el aprendizaje, plantea lo siguiente:

La evaluación formativa es quizás la más importante en cualquier proceso de aprendizaje ya que es la que nos permite mantener un monitoreo permanente y continuo del aprendizaje de nuestros estudiantes, sus dificultades y avances, para intervenir a tiempo y realizar las modificaciones, mejoras y ajustes que resultan necesarios, tanto en nuestras metodologías como en las actividades y evaluaciones planificadas. Su objetivo no es obtener una calificación. (p. 17)

Con base al planteamiento anterior acerca de una evaluación formativa, esta se vuelve como una piedra angular para construir los aprendizajes, porque existe una comunicación ejemplar con el sentir y pensar de los estudiantes, lo que, a su vez, debe ser un pilar de la enseñanza. Al estar durante todo el proceso de aprendizaje guarda una estrecha relación con la evaluación procesual, pues:

La evaluación procesual que busca evitar que solo sea considerado el producto final-por ejemplo; un estudiante que a lo largo de un curso realizó el mínimo de trabajo, pero en las pruebas obtuvo altas calificaciones versus aquel que trabajó sistemática y comprometidamente, pero no obtuvo tan altas calificaciones. La evaluación de proceso, a su vez, puede tener propósito formativo y/o sumativo. (Drago, 2017, p. 16)

Es común que sucedan estas situaciones donde los estudiantes puedan enfocarse absolutamente en un producto final representado en las calificaciones alcanzadas. Ante ello se vuelve una recomendación al docente no caer en este

círculo vicioso y plantarse más en una evaluación formativa antes de depender absolutamente de evaluaciones basadas en calificaciones numéricas.

3.3.1. Sobre la evaluación sumativa

Cuando se hace referencia a este tipo de evaluación es predecible que se asocie a una calificación cuantitativa que se da luego de la revisión de un examen o test aplicado. Es por eso que Galo de Lara (1989) señala que “la evaluación empleada en función sumativa tiene la finalidad determinar el logro del- los- objetivo-s genera-es del proceso didáctico realizado. Ordinariamente se utiliza para promover al estudiante a otro curso o grado superior” (p. 16). Esta percepción permite distinguir el uso pedagógico del uso de la acreditación de un nivel a otro, en vista que si bien están juntos dentro de la evaluación no son lo mismo.

Es preciso que las evaluaciones representen un propósito claro y este no puede estar desligado del cumplimiento de los objetivos, porque en el planeamiento didáctico son elementos fundamentales. Ante el propósito de una evaluación sumativa a la cual se ha referido anteriormente Drago (2017) establece que, “su propósito es evaluar cuánto ha aprendido, es decir, cuánto sabe, sabe hacer y actuar, un estudiante mediante la valoración de sus procesos y productos a través de la aplicación de instrumentos y la obtención de múltiples evidencias” (p. 17). Significa que el sentido más propio de una evaluación radica en lo que el alumno ha tomado para sí y puede aplicarlo en el medio, en vez de solamente almacenar conocimiento pasivamente.

Al contrastar lo anterior no es posible prescindir de la evaluación sumativa, ya que, sirve como una medición de los conocimientos adquiridos, es una herramienta útil para el profesor para estimar a partir una calificación los conocimientos (no precisamente aprendizajes) que el alumno tiene, además a partir de ello, se da la certificación que adjudica al estudiante como una persona competente para desempeñarse en lo laboral y de ahí su importancia.

Si bien es cierto de la importancia de las evaluaciones sumativas se debe tener un riguroso cuidado con las mismas, de tal manera, es esencial que no se utilice una calificación numérica como parámetro de aprendizaje a largo de proceso de

enseñanza, más cuando a lo largo del curso se realizan exámenes memorísticos como una única opción.

El propósito final de empleo de las evaluaciones en las instituciones de educación deberá ser el desarrollo y promoción de los aprendizajes de los alumnos; para que esto sea posible se debe acoger a los estudiantes, darles la confianza e involucrarlos durante todos los momentos de la enseñanza, incluso en la planeación y/o desarrollo de las evaluaciones. Para comprender la importancia que tiene de las evaluaciones tanto formativas y sumativas así como, el impacto que genera una adecuada comunión entre la relación maestro-alumno en los procesos de enseñanza; Bélair (2000) menciona:

Para que la evaluación formativa o sumativa tenga un sentido para el alumno, debe responder a sus necesidades: para que concuerde con su misión principal, debe poder tener en cuenta el aprendizaje del alumno y no solo servir de contabilizadora de un trabajo realizado: para que tenga un sentido para la sociedad, debe permitir que se tengan en cuenta las nociones de los alumnos según las destrezas realizadas. Por todas esas razones, es necesario que el alumno entienda que la evaluación es esencial en el proceso de aprendizaje y para ello, la evaluación debe ser auténtica. (p. 53)

Sin duda, ante el desarrollo de esta dinámica será posible afrontar los vacíos acerca el empleo adecuado de las evaluaciones con base en la función, secuencia y propósito que persiguen. Para cerrar el apartado de las evaluaciones en función de su secuencia es preciso establecer lo siguiente:

- ✓ Es fundamental hacer uso siempre de una evaluación diagnóstica, ya que, se vuelve un requisito para conocer datos importantes de los estudiantes y con base en ello, reorientar los cursos, localizar habilidades y falencias para poder así, planificar las evaluaciones que se adecuen al logro de objetivos según los datos arrojados; atentos, además, a las necesidades que surgen a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ✓ La evaluación formativa al estar vinculada con la continuidad se dará durante todo el proceso, en las actividades, tareas, incluso orientar la parte

socio-afectiva del estudiante. Se trata de palpar el aprendizaje mismo, mediante las exhaustivas correcciones, consejos, y propuestas para llegar al manejo de las teorías en su práctica.

- ✓ El propositivo primordial de la evaluación sumativa no debe ser únicamente ubicar una nota numérica porque así lo exige el sistema, sino esta deberá ir de la mano, como ya se dijo, de la evaluación formativa; hacerles ver a los estudiantes su importancia, ¿cómo se representa esta importancia?, pues, aparte de ubicar una nota numérica, se debe referenciar en la evaluación las fallas, proponer un refuerzo de dicha temática y reafirmar los aciertos para que el estudiante se sienta parte de la evaluación.

3.4. Evaluación en la educación superior

Anteriormente se estipuló la importancia evaluativa y porque hay que llevar a cabo una evaluación constante de los aprendizajes, también, la secuencia de la evaluación dentro del salón de clases; sin embargo, la evaluación dentro de la universidad presenta un conjunto de rasgos característicos propios de su nivel académico, los que la vuelven más dada a la integralidad en la formación y el intelecto del estudiante universitario.

De esa forma, para Drago (2017), “La formación que ofrece la Universidad posee algunas características especiales que la diferencian de los procesos formativos que se desarrollan en otros centros educativos (escuelas, liceos, etc.). La principal de ellas es su carácter netamente profesionalizante y de "acreditación"” (p. 8). Aunque a ciencia cierta se hace referencia a lo educativo, tácitamente se entiende que la evaluación debe ir compaginada en esa misma línea, que es la de generar un individuo de calidad académica, la cual pueda visualizarse a través de un título ya sea de pregrado o de postgrado.

Así mismo, al enfocar la atención plenamente en lo evaluativo dentro de la órbita de educación superior, se debe mencionar que la característica más marcada de la misma es, en un plano ideal, hacer uso de una evaluación auténtica, es decir, que no se estanque en el camino engañoso de las calificaciones, sino, que centre sus esfuerzos tanto en el proceso de enseñanza

aprendizaje, como en los productos que el estudiante genera. Ante eso se ha establecido que:

La evaluación auténtica plantea nuevas formas de concebir las estrategias y procedimientos evaluativos muy diferentes a las que han predominado en nuestros sistemas educativos. Se trata de una evaluación centrada mayoritariamente en procesos más que en resultados e interesada en que sea el alumno quien asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje y por ende utilice la evaluación como un medio que le permita alcanzar los conocimientos propuestos en las diferentes disciplinas de una educación forma. (Ahumada, 2005, p. 12)

Ante esta perspectiva y dado que los estudiantes en el caso de la maestría en profesionalización de la docencia superior aspiran a formar parte de las filas de educadores, es necesario que se adecúen a este tipo de evaluación; que en primera instancia puede encontrar una oposición muy fuerte debido a que la gran mayoría de alumnos han sido el producto de sistemas evaluativos bancarios que apenas tienen destellos sobre competencias o evaluaciones centradas en logros y algunas otras semejantes.

La evaluación auténtica no se basa en plantear la realidad contextual de la profesión de forma teórica, sino, en pocas palabras, llevarle al futuro docente de educación superior la autenticidad del medio donde va a moverse de forma laboral, para que al momento de enfrentarse a los gajes de su oficio no sea un choque entre el plano ideal que se le había presentado y las situaciones cotidianas que se gestan dentro de los salones de clase.

Por esa razón, es que Drago (2017) concibe la evaluación como el medio para acercar de manera efectiva la realidad a los estudiantes, pero deben hacer uso de evaluaciones que se ajusten muy bien a las necesidades de los universitarios en la actualidad, pues aclara:

Es importante subrayar que no todas las tareas de evaluación pueden ser semejantes a las del campo laboral, ni todas las demandas del campo profesional son reproducibles en el contexto universitario, por lo que la riqueza de una estrategia evaluativa debiera considerar, primero las características propias del

curso y la disciplina, y luego combinar herramientas de la evaluación auténtica así como instrumentos más tradicionales, todo ello en concordancia con el tipo y nivel de las tareas cognitivas, procedimentales, actitudinales y meta-cognitivas definidas en los resultados de aprendizaje (Drago, 2017, p. 13).

Ante tal perspectiva entra en ruedo nuevamente la filosofía misma en el caso de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior; pues, la naturaleza de la misma, como se explicó en apartados anteriores, era la de fortalecer al rubro educativo con verdaderos profesionales de la enseñanza concedores del acontecer educativo contemporáneo, por medio de un estilo de evaluación pragmática basada en logros visibles. En vista de ello, la única forma de generar profesionales conscientes de la realidad educativa era a través de un sistema evaluativo forjado por medio de los primeros graduados de la maestría, quienes eran los más idóneos para reproducir lo que habían adoptado durante su tiempo de formación.

3.5. Evaluaciones orientadas a logros

Los métodos evaluativos tradicionales o bancarios como generalmente se le llama, tienden a regirse con base en almacenamiento pleno de la información, esto conlleva, a un proceso pasivo que culmina con un aprendizaje temporal y que se pierde por no ser un aprendizaje concreto y carente de seguimiento; esto no es recomendable en instancias superiores, donde lo que se busca es el desarrollo total del profesional en la enseñanza.

En congruencia con lo mencionado, la contraparte de esta postura serían las pruebas orientadas a logros, en ese sentido para Lafourcade (1991) la orientación de logros se caracteriza por; “Saber con certeza para que ha sido creado y que puntos deberá ir alcanzando en los distintos momentos de su acción” (p. 40). Es por tanto necesario para el catedrático saber el momento exacto en los cuales llevar a cabo la evaluación para que esta se apegue a las necesidades propias del grupo.

Es de mencionar que la evaluación orientada a logros está sujeta a la legislación institucional donde se establecen los intervalos de tiempo adecuados

entre una evaluación y otras, por lo tanto, los resultados no siempre son como se han planificado de forma ideal, sin embargo, sí pueden abarcar un gran porcentaje de lo que se ha previsto; como lo concibe Lafourcade (1991):

Los docentes que se encarguen de las operaciones de logro en el ámbito de los procesos de enseñanza-aprendizaje (cual quiera fuera su grado de formalidad) no podrán llevar a cabo sus acciones con garantía de resultados en los estrechos límites que imponen las típicas reglamentaciones, la voluntad de la jerarquía o la irracionalidad de la organización ya decidida de ante mano. (p. 41)

En otro sentido, los logros no están solamente sujetos al plano intelectual, sino a los aspectos formativos que abarcan un gran espacio en el desarrollo profesional del futuro docente, por lo que, el sistema que rige la MPDS debe establecer un saludable control para el correcto desenvolvimiento de la carrera de postgrado tal como lo percibe Lafourcade (1991) “Los controles de gestión representan procesos íntimamente ligados a las tareas de ejecución de las estrategias elaboradas” (p. 43). Lo que manifiesta que el nivel de vínculo e influencia entre los procesos administrativos y las aplicaciones evaluativas de los docentes dentro del aula va íntimamente de la mano y solo surten efecto en conjunto.

3.6. Evaluaciones básicas en la MPDS

En cuanto a la evaluación orientada a logros dentro de la MPDS, existen inmersas dos pruebas que han sido los cimientos históricos con los cuales inició la maestría, la primera es la evaluación orientada a los aprendizajes colectivos, pues, tiene una participación directa en el trabajo grupal, donde se trata de formar personas capaces de trabajar dentro de un clima lejano al individualismo; así también, es de mencionar la composición de ensayos académicos, que está más vinculada a las capacidades intelectuales del profesional docente.

En el caso de la implementación de las pruebas de orden colectivo es que ayudan a forjar un carácter social y de equipo en el aprendizaje, por lo que, son pruebas muy ligadas al plano formativo; para Lemus (1971) “la ventaja de estas pruebas radica precisamente en su colectividad, pues no sólo se pueden

administrar a grupos de individuos en una sola sesión, sino que su aplicación no exige una técnica demasiado especializada” (p. 88).

En este sentido, la razón por la cual se usa una evaluación de índole colectiva es por su viabilidad, porque se trabaja con extensos grupos de estudiantes, pero que se pueden sesgar de manera que los recursos pueden ser repartidos de forma más sencilla y equitativa; además, sin dejar de lado el recurso más importante, que es el tiempo, pues, es posible que los productos de aprendizaje puedan ser presentados por los estudiantes en lapsos menores.

Así también, en el proceso de enseñanza aprendizaje el catedrático no precisa echar mano de técnicas de elevado nivel didáctico que use medios casi inalcanzables, sino, que es mucho más factible llevarlo a la práctica. Además, que, como ya se había mencionado, si se toma en cuenta que la maestría está enfocada a la formación plena de futuros docentes ésta evaluación representa un elemento indispensable para que los futuros profesionales se adapten al clima educativo.

En cuanto al otro cimiento de la evaluación en la MPDS, que es la construcción de ensayos académicos, éste tipo de pruebas tienen una naturaleza doble, pues cumplen tanto lo formativo en el caso de aportar opiniones propias junto con fuentes bibliográficas y de otra índole; y también, con lo sumativo, dado que implica aportaciones intelectuales propias y necesarias para el futuro docente, por ende, Lemus (1971) define el ensayo como “pruebas de composición aquellas que consisten en unas pocas preguntas o cuestiones para que los examinados las respondan de manera extensa y explicativa por escrito” (p. 107).

En síntesis, las pruebas antes mencionadas que están dentro de la evaluación de la MPDS, han contribuido a la formación integral de profesionales en el área de educación. Sin embargo, no hay que pasar por alto, que dentro de la maestría estas pruebas no son las únicas, pero sí son las que cuentan con la idiosincrasia original del proyecto de postgrado.

CAPÍTULO IV: DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Tipo de investigación

Existen diversos tipos de investigación; pero el que se utilizó en este estudio es de orden histórico, el cual, para Mayorga Rodríguez (2004), es “propia del campo de las ciencias sociales. A veces se presenta, como método histórico y puede ser la base de toda una disciplina” (p. 37). Hay que mencionar que se consideró utilizar el método histórico-lógico, pues la visión estuvo enfocada a desdeñar la evolución histórica de la evaluación institucional, cuya institución en este caso es la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente.

Por eso, Mayorga Rodríguez (2004) también establece que “desde el punto de vista epistemológico y filosófico, este tipo de investigación supone una estrecha relación entre el desarrollo lógico del pensamiento, la historia del objeto y la historia del proceso” (p. 37). Lo anterior implica una organización de elementos interrelacionados que permiten llegar a un conocimiento óptimo de los acontecimientos; sin embargo, la investigación histórica no es un simple proceso de descripción de hechos.

En cuanto al alcance de la investigación, esta se basó tanto en el aspecto descriptivo, como también exploratorio. El estudio descriptivo sugiere determinar “propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010, p. 80).

De la misma forma, Mayorga Rodríguez (2004), señala que la investigación descriptiva tiene como objetivo “describir el estado, las características, factores y procedimientos presentes en fenómenos y hechos que ocurren en forma natural, sin explicar las relaciones que se identifiquen” (p. 64). Ante esta óptica, fue necesario direccionar la investigación hacia detalles específicos, pero con la libertad de omitir los vínculos entre ellos, cuando no se puedan obtener con facilidad

Por otro lado, para Hernández Sampieri et al (2010), los estudios exploratorios se realizan cuando lo que se busca es abordar un fenómeno, el cual no ha sido objeto de análisis, ni está previamente estudiado. De esa forma, se entiende que

esta investigación es exploratoria debido a que no existen bases de estudios plenamente centrados en la evaluación de los aprendizajes dentro de la MPDS, lo que requiere partir desde sus inicios con documentos históricos y personas involucradas.

4.2. Enfoque del estudio

El desarrollo de la investigación se direccionó mediante un carácter etnográfico, el cual, se fundamentó en “estudiar a las personas en grupos organizados duraderos a los que cabe referirse como comunidades o sociedades” (Angrosimo, 2012, p. 19). Se buscó, por tanto, llegar a las experiencias o vivencias de los sujetos en su colectivo, específicamente en los contextos de aprendizaje y/o evaluativos bajo diferentes estadios; así, poder indagar sobre la correlación de fenómenos en relación al entorno natural.

También fue necesario el análisis del contexto en el que el individuo se desenvuelve, por ello, “la etnografía se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, como interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla con el tiempo” (Bisquerra, 2009, p. 295). Se percibió, pues, que la investigación etnográfica está relacionada a las conductas de orden cualitativo que centran su ideal de estudio en unidades sociales específicas.

Al contextualizar la teoría con la investigación que se desarrolló, estos pequeños grupos fueron los estudiantes de las distintas coordinaciones de la MPDS; además de docentes y coordinadores inmersos en los procesos evaluativos desde su creación hasta el ciclo I del año 2019.

Por lo tanto, el enfoque etnográfico en esta investigación permitió la opinión objetiva y directa de los sujetos de estudio acerca de los procesos evaluativos que se han originado a través del tiempo, para realizar contrastes con la información alcanzada y establecer un aporte histórico de los cambios en la evaluación de los aprendizajes en la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior, en la Facultad de Occidente.

4.3. Sujeto de estudio y Universo

Los sujetos de estudio que se tomaron en la investigación son:

- Φ Coordinadores de MPDS.
- Φ Docentes de MPDS.
- Φ Alumnos egresados y Alumnos vigentes de MPDS.

Los anteriores forman o han formado parte de la MPDS en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, desde los inicios de la misma hasta el ciclo I del año 2019.

El estudio se realizó en la escuela de postgrado de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente y en cuanto al universo o total de los individuos involucrados, la población alberga un total de 198 personas que ostentan los diversos cargos antes mencionados; sin embargo, el número se minimiza si se toman en cuenta los criterios de exclusión de los cuales se habla más adelante.

4.4. Muestra

Dentro de la investigación, la muestra se definió como “un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativa del universo o población que se estudia” (Hernández Sampieri et al, 2010, p. 394). Lo que significa que se tomó una porción de un conjunto grande de elementos que por diversas circunstancias no es posible abarcarlos totalmente.

De esa forma, la muestra determinada es de los 8 coordinadores que han sido parte de la maestría. Así también, 16 docentes (2 docentes por cada coordinación que ha tenido la MPDS) y 16 alumnos (2 alumnos por cada coordinación que ha tenido la MPDS). En la siguiente tabla puede apreciarse lo que se ha descrito:

Tabla 2. Alumnos egresados de la MPDS (Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por Administración Académica)

Año de Egreso	Cantidad
2003	22
2007	19
2010	17
2014	24
2016	12
2017	12
2018	14
2019	16
Total	136

(Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por Administración Académica) Nota aclaratoria: Las tablas completas de alumnos egresados de la MPDS proporcionado por administración académica de la Universidad de El Salvador, pueden revisarse en anexos.}

Tabla 3 . Alumnos activos (aún no egresados de la MPDS) (Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por Administración Académica)

Año de Ingreso	Cantidad
2018	15
2019	23
Total	38

Tabla 4. Comparación de alumnos por generación (Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por Administración Académica)

Generaciones	Cantidad
Total de alumnos egresados	136
Total de alumnos Por egresar**	23
Total	174

**Hasta el año 2019

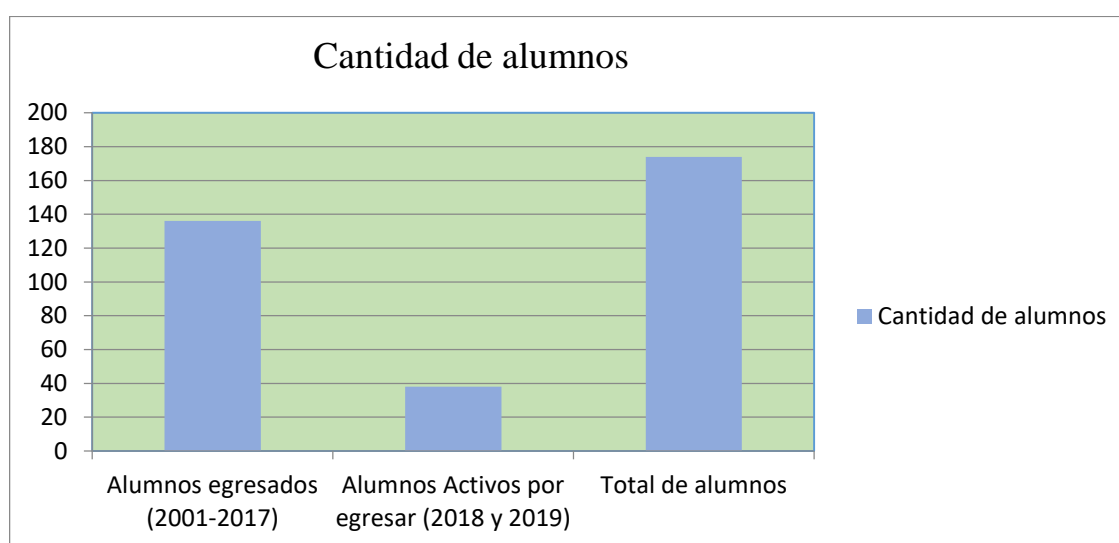


Ilustración 5 **Figura 5.** Gráfico de comparación entre alumnos egresados y por egresar. (Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por Administración Académica)

Tabla 5 Cantidad de la muestra y sus divisiones

Indicadores	Cantidad
Coordinadores de MPDS.	8
Docentes de MPDS	16
Alumnos egresados y activos de MPDS	
Total	16
	40

Nota aclaratoria: El registro de docentes de todas las generaciones de la maestría no fueron proporcionados por administración académica de la Universidad de El Salvador; por lo tanto, algunos se tomaron de los registros de acuerdos de junta de la maestría y otros de contactos externos.

4.4. Muestreo: Por conveniencia y de oportunidad

En el muestreo por conveniencia, según Hernández Sampieri et al. (2010) Son “simplemente casos disponibles a los cuales tenemos acceso” (p. 571); Dentro de esta investigación los individuos que formaron parte del muestreo por conveniencia son los estudiantes egresados de cada generación de la MPDS y los estudiantes que están por egresar.

Y en el caso del muestreo por oportunidad este se concibe como “Casos que de manera fortuita se presentan ante el investigador, justo cuando este los necesita. O bien, individuos que requerimos y que se reúnen por un motivo ajeno a la investigación, que nos proporcionan una oportunidad extraordinaria para reclutarlos” (Hernández Sampieri et al 2010, p. 569).

Dada la naturaleza del estudio donde los informantes son docentes y alumnos de la facultad, optar por un muestreo por oportunidad es viable, pues se estimó que la probabilidad de encontrarlos dentro de las instalaciones (en algunos casos, sin haber estipulado una cita) es muy alta. También vale la pena advertir que, este tipo de muestreo, es una técnica de carácter no probabilística, lo que implica que la selección de individuos estuvo sujeta a la conveniencia de acceso del investigador para con los informantes.

4.5.1. Criterios de inclusión y exclusión.

Con respecto a los criterios de inclusión, López (2015) sostiene que, “Los criterios de inclusión se refieren a las características y propiedades de las unidades de la muestra que garantizan la científicidad de los datos” (p. 126). De manera resumida se pudo establecer que los criterios de inclusión representan distinciones que se tomaron en cuenta para la realización de la investigación. En esta investigación se incluyeron a personas involucradas históricamente en la maestría que brindaron información clave, pero que a la vez están en un rango de

acceso regional corto, dentro de la ciudad de Santa Ana y sus alrededores y también, aquellos que permitieron tener comunicación por medio de plataformas electrónicas u otra índole, aun cuando no pudieron presentarse en persona.

La representatividad de la investigación estuvo sujeta a los docentes y coordinadores que participan o han estado dentro de la MPDS (específicamente dos docentes de cada generación desde su creación, hasta el ciclo I del año 2019). Así mismo dos estudiantes egresados de cada generación; además, dos estudiantes activos de las generaciones que aún no han egresado.

Al tomar como base el hecho que los criterios de inclusión hicieron referencia a los elementos singulares que se utilizaron; los criterios de exclusión, por lo tanto, fueron aquellos que no se adaptaron a las categorías inclusivas, ya sea por causas de fallecimiento, informantes que están fuera de las fronteras patrias o personas con poco o nada de acceso a cualquier tipo de comunicación; un ejemplo claro de exclusión en la investigación es la MEd. Jiménez quien falleció años atrás y, por lo tanto, queda excluida para fines informativos; en ese caso tomó su lugar el MEd. Roberto Gutiérrez.

4.6. Técnicas de investigación utilizadas

En la investigación histórica lógica se busca ordenar acontecimientos de manera coherente, que se encuentran dispersas en un cúmulo de documentos y en grupos de personas que han sido parte de procesos y hechos; lo que conlleva a advertir con más claridad el desarrollo del fenómeno investigado. Pero no hay que olvidar que los instrumentos son medios para obtener observación fidedigna, pues se dice que el instrumento “debe reunir dos requisitos esenciales: confiabilidad y validez” (Ballén Ariza, Zúñiga López, & Pulido Rodríguez, 2007, p. 52).

Por esa razón, se utilizó como instrumento de recolección de datos la entrevista a profundidad, un cuestionario y una guía de análisis de texto; estas permitieron una concepción más amplificada del tema investigado. En cuanto a la entrevista a profundidad, esta fue un medio viable para obtener datos sobre el desarrollo de la evaluación en la maestría por parte de los involucrados directos en el proceso;

cabe mencionar que esta fue suministrada tanto a coordinadores que han fungido a través del tiempo en la MPDS como también a docentes, pero cada una adecuada al trabajo de cada funcionario.

Por eso Mejía Navarrete (2002) considera que tal instrumento “es una entrevista directa y estructurada (...) para lograr que un encuestado hable libremente y exprese de forma detallada sus motivaciones, creencias y sentimientos de un tema” (p. 143). Dado que la entrevista a profundidad se caracteriza por ser personal y directa, permitió en gran manera alcanzar una indagación más flexible, donde el que posee la información se pudo desenvolver de tal forma que aportó los datos significativos y adecuados sobre el estudio realizado.

En lo referente al cuestionario que es el segundo instrumento de investigación, este tiene características que lo diferencian del anterior, pues mostró las opiniones diversas dadas por los sujetos de estudio; de ahí que Abad García (1997) establecía que es “el conjunto de preguntas, preparadas rigurosamente, sobre hechos y aspectos que interesan en una investigación para su contestación en general o una muestra a la que se extiende el estudio comprendido” (p. 51).

Lo anterior alude, pues, a que el punto central de la encuesta es la estructura de cada pregunta donde se deben evitar ambigüedades o confusiones para quien resuelve el instrumento. En la investigación el cuestionario se suministró a los estudiantes egresados y algunos activos en la MPDS, a fin de contrastar información con respecto a los años de la maestría. Mientras que la guía de análisis de texto estuvo enfocada a una tesis elaborada por estudiantes egresados de maestría del año 2014, que confronta en su estudio las condiciones académicas y administrativas del posgrado.

Como se mencionó anteriormente, serán tres grupos de personas a quienes se aplicaron los instrumentos:

Coordinadores de MPDS	Docentes de MPDS	Alumnos de MPDS
En cuanto a los coordinadores, éstos aparte de manejar elementos administrativos de la maestría en profesionalización de la docencia superior, también manejan datos referentes a los elementos educativos y sobre todo evaluativos.	Se entrevistará a docentes porque ellos son los que suministran directamente la evaluación de los aprendizajes, es decir, ellos introducen no solo la filosofía de la maestría en cuanto a aprendizajes, sino también impregnan una forma de evaluar, a partir de logros y metas propuestas.	Dado que los estudiantes sufren la evaluación y son ellos quienes pueden sentir de primera mano el beneficio, los aciertos y desaciertos de las evaluaciones que les son aplicadas y por lo tanto, tienen un amplio panorama de cómo se ha desarrollado ésta durante las generaciones.

4.7. Validación de instrumentos

Con base en los indicadores de la investigación previamente establecidos, se buscaron expertos en área investigativa, que colaboraron con la revisión de los instrumentos de recolección de información seleccionado, para que estos tuvieran su correspondiente validación que garantice tanto la calidad como lo objetivo del estudio.

Los expertos encargados de la validación de instrumentos son maestros en el campo de la investigación, los cuales aportaron una opinión objetiva que sirvió para establecer los cambios que ellos consideraron adecuados. Luego de superar las correcciones se recurrió a las instancias correspondientes para que los establecieran como válidos.

Además, en cuanto a la validación de los instrumentos se realizó una prueba piloto a alumnos, docentes y coordinador que, si bien forman parte de una maestría, no son afines a la MPDS sino a otro campo profesional. En este sentido,

el beneficio de la aplicación de los instrumentos radicó en que se pueden prever fallas y/o aciertos en el instrumento usado; los cuales sirvieron como correctivos para la recolección oficial de datos.

4.8. Procedimiento en la metodología de campo de la investigación

4.8.1. Etapa I

Durante esta etapa se conformó el grupo de investigación y de manera consensuada por el equipo y el asesor se definió el tema a tratar. Asimismo, después de todo este proceso se realizó una exhaustiva revisión de la base bibliográfica que permitió definir tanto el planteamiento como los demás elementos que conforman el cuerpo del trabajo.

4.8.2. Etapa II

Con respecto a la segunda etapa, ésta implicó estipular los instrumentos para la recolección de datos; por eso, primero se debió definir los instrumentos exactos de investigación y tomar en cuenta indicadores planteados con anterioridad, dentro de los cuales están las entrevistas y el cuestionario. Luego de esto se presentaron modificaciones si la validación de instrumentos así lo precisaba.

Para el desarrollo de las entrevistas se contactó con las personas que se han seleccionado, se les propuso una fecha para llevar a cabo la cita de la entrevista. Los hechos suscitados se dejaron establecidos por escrito y a su vez se hizo uso de recursos auditivos para la retención de información.

Con respecto al cuestionario, este fue dirigido a los estudiantes egresados y los que están por egresar; pero dado que, por sus obligaciones, ya sea laborales o personales algunos no contaban con el tiempo adecuado para solventar el cuestionario al instante, pudieron hacer uso de plataformas multimedia para el envío de la solución del mismo (correo electrónico u otro tipo de enlace digital del cual disponían).

Y en cuanto a la guía de análisis de texto, ésta fue a partir de una tesis realizada en el año 2014 por estudiantes de la MPDS, pues en ese estudio de posgrado se revisa el estado académico y administrativo de la maestría, a la vez

que advierte de las flaquezas en las que esta se encuentra y proporciona propuestas curriculares a manera de mejoras. Por lo tanto, fue posible determinar información valiosa con respecto al área evaluativa que, en este caso, es lo que interesaba.

4.8.3. Etapa III

Esta tercera etapa comprendió el camino a seguir, donde se pudo encontrar la revisión y análisis de los datos obtenidos con base en los informantes clave de la investigación. Se debe mencionar que el análisis se compuso de la unión de una serie conceptos, ideas, frases y opiniones específicas de quienes proporcionaron información.

En cuanto al procesamiento de la información se hizo uso de la triangulación de datos, cuya técnica permite ordenar cada dato de forma ordenada, la cual parte de los instrumentos de recolección antes descritos, para luego contrastarlos y alcanzar un bloque de información sustentado de todas las fuentes. Ante eso, Larraguivel Ruiz (1998) considera que la triangulación “Comprende la contratación de datos obtenidos por diferentes fuentes de información dentro del mismo estudio (...) Este cotejo de información exige que los resultados obtenidos de cada fuente, se trabajen en forma interconectada y de ningún modo de manera aislada” (pág. 58).

Lo anterior advierte la importancia de la triangulación en las investigaciones donde los datos se encaminan hacia acontecimientos y datos cualitativos, en vista que permite realizar analogías necesarias para entender la información.

Por último, luego que todos los datos fueron procesados de acuerdo a lo que ya se ha estipulado, se realizó el correspondiente análisis grupal, donde se esclarecieron los resultados de la información en relación a lo que se planteó en el inicio de la investigación y poder obtener conclusiones definitivas del estudio realizado.

CAPÍTULO V: TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN

5.1. Triangulación de Información de coordinadores

La triangulación de información es un contraste de las respuestas de los sujetos entrevistados con base en el tiempo en que fungieron como coordinadores o docentes en la maestría. Así mismo, se presentan en otra tabla los resultados obtenidos a través de un cuestionario suministrado a estudiantes de la MPDS divididos conforme a las distintas coordinaciones que esta ha tenido.

Cada letra representa el orden de las coordinaciones; así:

“A” significa primer coordinador,

“B” segundo coordinador,

“C” tercer coordinador, “etcétera”.

** El caso de la letra “B” las respuestas no corresponden al segundo coordinador (el cual no atendió a la entrevista); por lo tanto, son las respuestas del tercer coordinador (véase *tabla 1* y *figura 1, 2, 3 y 4*). De esa forma se establecen únicamente seis respuestas a cada pregunta en lugar de 7 que es la cantidad total de coordinadores hasta el año 2019.

Categoría: aspectos administrativos de la MPDS según su periodo en el postgrado

Ítems: ¿Cuáles eran las obligaciones tanto académicas como administrativas de su gestión?

- A** Atender y administrar la MPDS, organizando registros de estudiantes, proponer docentes, dirigir calendario académico (sistema de notas, entre otros).

- B** La coordinación significa técnicamente ser un sostén en cuanto al desarrollo de la Maestría. Se atienden las necesidades de misma reflejada en el apoyo a los docentes y alumnos en el desarrollo de los procesos de enseñanza –aprendizaje.
- C** Se busca que los docentes acaten cada una de las normativas de la Maestría, que los alumnos realicen sus obligaciones y estar al tanto de los sucesos para mediar en el logro de soluciones ante problemáticas propias de este rubro.
- D** Se verifican a los docentes que lleven a cabo las evaluaciones con base a rúbricas y un mínimo de tres evaluaciones. No se les revisa, se confía en las evaluaciones.
- E** Fundamentalmente velar por la puntualidad de los docentes, planificar las actividades a desarrollar durante el ciclo, asignación de materias a docentes.
- F** Hay funciones de revisar los sistemas evaluativos, pero no alterarlos, advierte necesidad de cambiar las pruebas escritas, que haya porcentajes adecuados, no exceso de evaluaciones durante el módulo, garantizar que el programa se presentara al inicio.

Categoría: aspectos administrativos de la MPDS según su periodo en el postgrado

Ítems: ¿La coordinación permite que los docentes flexibilicen el programa de estudio con respecto a la evaluación para el logro de aprendizajes?

- A** La flexibilidad debe obtenerse del plan de estudio y la legalidad institucional. El docente debe identificar los límites de sus acciones y responsabilidad.
- B** Se respeta la libertad de cátedra. El docente moldea según intereses pedagógicos las temáticas a impartir siempre tomando con base esencial el programa de estudio. Había que superarse la limitación puntual, hacer conciencia a los alumnos sobre la importación de las evaluaciones que se les aplicaban.
- C** Las evaluaciones de aprendizajes son propias de los docentes. No es un área de la cual la coordinación debe involucrarse a menos que existan anomalías que afecten a los alumnos y el desarrollo de las clases.
- D** No existía una normativa, a medida que avanza la MPDS se ha desarrollado un Reglamento. Sigue siendo una maestría con base en grupos cooperativos.
- E** Se le plantea una propuesta del plan de estudio a cada docente, no cambia totalmente ya que, depende de la filosofía del docente.
- F** Se sigue fundamentando en la idiosincrasia del docente y de la cultura de los alumnos. Cuando hay dudas, la mayoría se atienden por redes sociales a la brevedad.

Categoría: aspectos administrativos de la MPDS según su periodo en el postgrado

Ítems: ¿Cómo se verifica el cumplimiento de la evaluación de los aprendizajes según el programa de estudio de la MPDS?

- A** El plan enuncia objetivos y perfiles, el programa de cada módulo enuncia lo propio para los aprendizajes esperados.
- B** No necesariamente se lleva a cabo la ejecución del programa de estudio. En el apartado evaluativo se reflejan posición didáctica de los catedráticos en la ejecución de pruebas.
El proceso es abierto y hay libertad de cátedra.
- C** No existe la verificación del mismo. Se flexibiliza la evaluación de los aprendizajes según las necesidades del grupo.
- D** Se permitía la flexibilización porque el programa no tenía sentido en cuanto a la metodología.
- E** A través de las respuestas que emiten sus conductas, observando la participación del alumno, valorando la calidad de ensayos académicos.
- F** Justamente, no se exige el fiel cumplimiento de lo establecido del programa. La evaluación está en manos

del docente, que las notas estén listas.

Categoría: aspectos administrativos de la MPDS según su periodo en el postgrado

Ítems: ¿Sucedió algún acontecimiento educativo importante dentro de la maestría en su gestión laboral?

- A** Importante era el hecho que en aquel momento se impartiera por primera vez una maestría en la sede regional.
- B** La maestría aumentaba su prestigio, ya que docentes que habían cursado la misma optaban por dar cátedras y brindando sus conocimientos a las próximas generaciones. Además, personas que estudiaron la maestría en cargos públicos importantes de ahí la extensión e importancia de la MPDS.
No, pero se hizo un simposio a nivel nacional.
- C** Algo muy importante se reflejaba en que había una mayor afluencia de participantes que deseaban ingresar a la maestría.
- D** Participantes que llevaban a cabo la MPDS, pero su profesión era otra, no eran de enseñanza, pero ahogaban por ser educadores universitarios.
- E** Un docente implementó una estrategia grupal con el fin de dar a conocer a los alumnos sus errores y

motivar a ser proactivos en el aula.

- F** Hay mucha presencia ante los problemas, se pregunta a los docentes sobre cómo va el curso con respecto al tiempo, hay una respuesta por el coordinador hacia los alumnos en cuanto a tener conocimiento de notas.

Categoría: aspectos evaluativos de la maestría

Ítems: ¿Hasta qué punto la coordinación se involucra en los asuntos evaluativos de aprendizaje en la MPDS?

- A** La coordinación debe garantizar lo que establece el plan de estudio, salvo acciones que vulneren la base legal, el catedrático tiene autonomía y libertad de cátedra en esa materia.
- B** Existe la intervención si se da el caso, que alumnos se muestren descontentos por asignación de notas o que los docentes realicen evaluaciones que no se establecen el programa y se realicen sin previo aviso. Es el responsable directo de involucrarse con el docente de darle seguimiento sobre las evaluaciones a realizar.
- C** Se verifica de manera minuciosa las evaluaciones que se llevaran a cabo, usualmente se puede dialogar con el docente para brindar un aporte para la mejora educativa.
- D** En las quejas de los participantes, se debían a la evaluación que hacía el docente. Todo se manejaba en

grupo cooperativo y las pruebas escritas individuales no eran tan bien vistas.

- E** En proponer las actividades a evaluar en cada programa del módulo o materia.
- F** Egreso y graduación luego de defender tesis, en un tiempo adecuado, cumplimiento de horas sociales.

Categoría: aspectos evaluativos de la maestría

Ítems: ¿Gestó algún aporte significativo en pro de la mejora evaluativa dentro de la maestría?

- A** Fue la primera experiencia en que se presentaron docentes bajo la etiqueta de “especialización” o expertos.
- B** Siempre se buscaba el dialogo con los docentes para aportar ideas y en ocasiones se llevaban a la práctica lo cual era satisfactorio.
- C** Si, se infundo la idea de unir a la planta docente para trabajar como un equipo y mostrar empatía y apoyo al que lo necesita. De esta forma se generan relaciones de trabajo más amenas, lo cual enriquece el claustro.
- D** No. Simplemente se realizó un trabajo acorde a las exigencias que la coordinación dictamina.

Sí, se impartió un refuerzo de evaluación científica.

- E** Iniciar un espacio de consulta bibliográfica; se mandó a hacer una librería y se dejó con los alumnos de tercer año un aparato que puede almacenar hasta 5,000 libros digitales (como servicio social)
- F** Más allá de una opinión personal no se da, más que incidir en el sistema de evaluar según él lo ha hecho porque al docente le parece, estar pendiente de que se entreguen notas a tiempo.

Categoría: aspectos evaluativos de la maestría

Ítems: ¿Se estableció un cambio en el programa de estudio de la maestría con respecto al apartado de evaluación de los aprendizajes?

- A** No conozco de cambios en el plan de estudio. Cómo se imparte posteriormente tampoco conozco.
- B** El apartado evaluativo tiene sus cimientos en el programa de estudio oficial.
No, ya el plan de estudio está determinado, el docente es el responsable directo
- C** Como coordinación no se llevó a cabo ninguna reformatión de programa de estudio.

- D** No, la sugerencia del docente es estar atento a lo que el participante necesitaba. Todas las evaluaciones eran físicas.
- E** No. Se sigue teniendo como base lo que el programa establece.
- F** Sí, garantizar que se presentara el sistema evaluativo al inicio de cada módulo, donde se cumplan los porcentajes y evaluaciones.

Categoría: aspectos evaluativos de la maestría

Ítems: ¿Se planteaban reuniones con la planta docente para discutir aspectos evaluativos y el desarrollo académico del grupo de alumnos de la maestría?

- A** No. El caso es que los docentes participantes eran contratados como hora clase.
- B** No, más de carácter informativo a excepción de un curso de evaluación que se impartió.
- C** No, pero en el dialogo con los docentes siempre estaban en contexto ideales sobre evaluación, el

desarrollo de clases, algunas inconvenientes y se aportaba ideas para superar cualquier falencia presente en el proceso.

D No, solo de inicio a fin de reunían los docentes.

E Si se hacían, pero había docentes que no se presentaban.

F Se agrega una jornada más por cualquier pérdida de clases, se ha detallado más, se ha establecido en el apartado de evaluación las fechas, porcentajes y evaluación, sugiere que las evaluaciones se construyan en el aula, que no pase de cuatro actividades evaluadas.

Categoría: aspectos evaluativos de la maestría

Ítems: ¿Cómo determina el avance que manifestó la maestría en todos los ámbitos al culminar de su gestión? Especialmente en lo que atañe a la evaluación de aprendizajes.

A Hicimos un esfuerzo para que el programa se desarrollara según lo estableció en plan de estudio; la evaluación en la mayoría de módulos se estableció bajo esa línea.

B La apertura que se dio fue que los docentes variaban las evaluaciones, varió la concepción de evaluación,

hubo un ciclo de conferencias, se enviaron a verificar procesos evaluativos a instituciones fuera de la U.

- C** Producto de las evaluaciones se estaban formando verdaderos profesionales, capacitados para expandir sus conocimientos en el rubro educativo, obteniendo así personal más capacitado que le brinda más prestigio a la enseñanza superior.
- D** El cierre de cada cátedra se evaluaba la labor docente, los alumnos calificaban.
- E** No se puede lograr mucho en un año de gestión.
- F** El avance y aporte que se espera dejar es el orden de procesos administrativos, dejar por escrito cómo debe ser el proceso administrativo, haya orden.

Nota: Sujeto A, Sujeto B, Sujeto C, Sujeto D, Sujeto E y Sujeto F: Representan la opinión de cada uno de los coordinadores de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior de la Universidad de El Salvador, Facultad multidisciplinaria de Occidente. A excepción de Dr. Raúl Azcúnaga de quien no se obtuvo respuesta ante la petición de una entrevista.

5.2. Triangulación de la información de docentes de la MPDS

Las respuestas de la triangulación de docentes quedan establecidas de la siguiente manera:

Sujetos; A - B: Docentes de la primera coordinación de la MPDS

Sujetos; C - D: Docentes de la segunda coordinación de la MPDS

Sujetos; E - F: Docentes de la tercera coordinación de la MPDS

Sujetos; G - H: Docentes de la cuarta coordinación de la MPDS

Sujetos; I - J: Docentes de la quinta coordinación de la MPDS

Sujetos; K - L: Docentes de la sexta coordinación de la MPDS

Sujetos; M - N: Docentes de la séptima coordinación de la MPDS

Sujetos; Ñ - O: Docentes de la octava coordinación de la MPDS.

Categoría: aspectos administrativos de la MPDS según su periodo en el postgrado

¿Periodos en los que ha estado laborando como catedrático de la maestría?

A - B 2001 -2003
 2001-2003

C - D 2005-2007
2005-2007

E - F 2008-2010
2008-2010

G - H 2012-2014
2012-2014

I - J 2015-2018
2015-2018

K - L 2016
2016

M - N 2017
2017

Ñ - O 2018-2019
2018-2019

Categoría: aspectos administrativos de la MPDS según su periodo en el postgrado

¿Qué tipo de método de enseñanza/aprendizaje aplicaba en el proceso evaluativo para con sus estudiantes?

- A - B** Centrado en metodología de aprendizaje grupal, implicaba aprendizaje grupal e individual.
La discusión era esencial para realizar evaluaciones constantes en cada clase.
- C - D** Ensayos, mapas mentales, cuadros sinópticos, proyectos de aprendizaje, hoja de cotejo, escalas estimativas, rúbrica.
La lectura de libros gruesos y el ensayo de los mismos, es de lo que más recuerdo.
- E - F** Clásica y participativa. Le daba una orientación más específica y comunicativa con los estudiantes profesionales.
La participación constante era para mí tan necesaria que la consideré un método principal en mi cátedra.
- G - H** Centra sus evaluaciones en actividades concretas, entregaba libros y de ahí le presentaban informes, exposición, realizaban ensayos.
- I - J** En la materia de métodos, se construía el conocimiento a modo de exposición se generaba la investigación. Y cada quien tenía sus aportes.

K - L Ensayos, discursos grupales, exámenes parciales (pruebas objetivas), laboratorios en pareja.
El método analítico y reflexivo con base a documentos que yo les proporcionaba.

M - N El método deductivo, por un mayor beneficio y facilidad de los participantes en el módulo.

Modelo por competencias.

Ñ - O Todo ha venido desarrollándose de forma grupal, me oriento por el modulo que desarrollare, porque hay elementos técnicos y prácticos. Me centro en lo que han desarrollado en el pregrado, como redactar o discursos en una lectura compartida.

Ensayos escritos, artículos científicos, propuestas pedagógicas, redacción de un libro, exámenes orales, exposiciones, investigaciones.

Categoría: aspectos administrativos de la MPDS según su periodo en el postgrado

¿Con qué finalidad se evalúan los aprendizajes en la maestría?

- A - B** Asimilar los aprendizajes para las dos grandes categorías de aprendizajes: objetivos cognitivos, objetivos prácticos, que hay una didáctica profesional.
Bueno, con la finalidad última de perfeccionar al profesional que va a tener un grado académico aún mayor.
- C - D** Con el propósito de verificar los objetivos, determinar si han logrado los objetivos o no.
Pues para prepararlo en la vida profesional, no tanto para ser partícipe de otro título.
Creo que con la finalidad de descubrir el potencial propio de cada estudiante.
- E - F** Cumplir con las exigencias del plan, para que así los contenidos fuesen desarrollándose como uno se plantea con los objetivos.
Verificar si se está cumpliendo con lo planteado con anterioridad en la maestría.
- G - H** Que el PEA sea provechoso, que el aprendizaje fuera significativo y que hubiera aprendizaje por cuenta propia del alumno.
Con el deseo de expresar toda la capacidad del futuro máster.
- I - J** Aprender a investigar, hacer lecturas de la realidad, que manejen sus conocimientos y no solo interpreten autores desfasados, sino lo actual.

- K - L** Ver el aprendizaje alcanzado por los alumnos, si lo que se ha dicho en clases se puede aplicar, cambios de conducta.
Con la finalidad de ver qué más puede ofrecer académicamente el estudiante.
- M - N** Es consolidar y verificar el grado de aprendizaje obtenido.
Evaluar si los contenidos han sido adquiridos.
- Ñ - O** Verificar que han aprendido los participantes en proceso como resultado de la evaluación y b) Se demuestran las fallas, al dar una segunda oportunidad para mejorar su rendimiento sumativo.
Con que ellos produzcan y adquieran las habilidades para entrarse a la docencia y que sean prácticos.

Categoría: aspectos administrativos de la MPDS según su periodo en el postgrado

¿Permite la autoevaluación de los estudiantes en distintos contextos, después de una actividad, al fin de un módulo u otros?

- A - B** Lo permitían las actividades diarias y al final del módulo, evaluando su trabajo individual y las actividades realizadas.
- C - D** Sí, se permitía, pero era con el propósito de ejercer un carácter profesional correcto y no por favorecer sus promedios.

- E - F** No, tampoco otorgarla como calificación imposible.
No, porque existen otras evaluaciones que giran más sobre la objetividad.
- G - H** Siempre es de gran importancia y reconocimiento de lo que ha realizado cada estudiante en el módulo.
Sí, pero nunca como escalinata a mejorar promedios, sino se tomaba en cuenta como algo más formativo que no afectaba sus notas.
- I - J** No, porque no es una instrumentalización creíble. Se hace para su propio beneficio, se busca la reflexión.
No, porque podría ser motivo de reclamos al ver la variabilidad de unas notas con respecto a otras.
- K - L** Sí, porque la evaluación eso te muestra, el cómo de mis habilidades y competencias, califico el esfuerzo demostrado en la actividad o bien tarea.
Al menos en mi cátedra, no consideré tomarla como una evaluación formal.
- M - N** No, porque existe mucha subjetividad.
- El proceso de autoevaluación, en lo particular no lo gestiono como parte de la propuesta evaluativa, lo promuevo durante el desarrollo del módulo, con el objetivo de reflexionar.
- No.

Ñ - O Sí, hay una reflexión evaluativa que se hizo bien o mal, y que se logró. Permito las sugerencias anónimas para mejorar.

Sí la permite. Se autoevalúan frente a ella y también implementa la coevaluación.

Categoría: aspectos administrativos de la MPDS según su periodo en el postgrado

¿Existía un filtro administrativo que revisara sus propuestas evaluativas durante el módulo?

A - B No, el filtro se hacía de manera interna con los otros docentes en la MPDS. (Se realizan un encuadre de actividades, evaluaciones, contenidos y metodología aplicada).

No, porque para ese entonces, la maestría comenzaba a funcionar y precisaba de perfeccionarla en el camino

C - D Nunca.

No, que yo recuerde nunca hubo.

E - F No, cada docente decide cómo quiere plantear y ejecutar sus evaluaciones. Se obtiene una mayor confianza.

Tanto así, como un estricto filtro, no, nunca.

- G - H** No, el modelo de evaluación en la UES no pasa por un proceso de control.
No o al menos no recuerdo con exactitud que lo hubiera.
- I - J** No, se compartía la investigación para brindar aportes, de otros colegas y se llegaba a una conclusión del cómo y para que evaluar.
No.
- K - L** No.
Hacíamos reuniones con los docentes de forma interna para verificar ese asunto, pero no hubo un filtro como tal.
- M - N** No, únicamente se entrega la planificación y cada docente tiene la libertad de realizar las actividades evaluativas que sean pertinentes, siendo 5 como máximo para evaluar.

Sí.
- Ñ - O** No, pero hay un plan de estudio en la maestría donde se muestra tu propuesta evaluativa, todo es administrado y tienen que ver cuantas evaluaciones se hacen, entre tres a seis.

No un filtro en sí mismo, pero como el programa establece el rumbo evaluativo, se supone que debe regirse con base a él.

Categoría: aspectos administrativos de la MPDS según su periodo en el postgrado

¿Era consensuado con los estudiantes las evaluaciones que se planteaban durante el módulo?

- A - B** Sí, eran consensuadas al inicio del módulo, existía un encuadre (evaluaciones, desarrollo, didáctica). Se realizaba una pre-tarea del esfuerzo individual del grupal, aunque lo esencial era la tarea: todo lo que se hará (el alumno y con el alumno).
- C - D** No, solo se planteaban las actividades a desarrollar, y se consensuaba el porcentaje. Sí, pero los cambios en las evaluaciones no eran exagerados.
- E - F** Jamás, porque nunca se llegaba a algo claro y preciso, no era de mi agrado lo fácil. No, consideraba que se podría incurrir en cambios demasiado drásticos.
- G - H** Sí, el consenso consiste en entregar el programa y negociar las ponderaciones. Si, si hubo consensos.
- I - J** No, se compartía la investigación para brindar aportes, de otros colegas y se llegaba a una conclusión del

cómo y para que evaluar.

No.

- K - L** Se toma en cuenta la participación del alumno y se propone, pero todos están de acuerdo.
A lo mucho se discutía una de todas las actividades planteadas.
- M - N** En lo particular, siempre en la primera jornada, planteó la propuesta evaluativa para el modulo, lo someto a discusión y valoración, dependiendo los comentarios y se reajustan o se mantienen
Sí. Se planificaban al principio.
- Ñ - O** Sí, en las primeras fases llamadas encuadres, se muestran las propuestas de contenido y evaluativo.
Cuáles pueden ser más convenientes para los contenidos y objetivos, y se puede entrar en elección.

Sólo se presentan al coordinador y se exige como máximo seis evaluaciones.

Categoría: aspectos evaluativos de la maestría

¿Qué tipo de técnicas evaluativas utilizó para el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante, por ejemplo, ensayos, debates, etcétera?

- A - B** Presentar ensayos (vinculando teórico-realidad), resúmenes, fichas (con anticipación para compartir y discutir en la clase), evaluación permanente del desempeño del participante.
Discusiones y construcciones de ideas propias y momentáneas.

- C - D** Ensayo crítico, artículos de opinión y repertorio.
Lecturas de libros y trabajos escritos en parejas

- E - F** Reflexión crítica, diseños de proyectos y métodos de evaluación cooperativa.
La investigación fue uno de los pilares a los que se les dio seguimiento.

- G - H** Organizaba discusiones y exposiciones a través de preguntas, lecturas colectivas, trabajo centrado en la persona.
Con base a debates programados se verificaba las capacidades analíticas y argumentativas del alumno.

- I - J** Metodología tradicional, cuyo valor sustancial recaía en la práctica y memoria a mediano plazo.

K - L Presentación de diapositivas con preguntas, discusiones grupales de las mismas preguntas.
El aula invertida debido a que para ese tiempo ya se contaba con una plataforma de trabajo en línea.

M - N En el desarrollo de los módulos, las técnicas que se han empleado son: ensayos académicos, artículos de opinión, exposiciones, investigaciones bibliográficas, pruebas de campo y exámenes orales.

Ensayos.

Ñ - O El ensayo (escriben sus pensamientos), de acuerdo a experiencias o en contraste a lo teórico bibliográfico.
Exposiciones (conversatorio), siendo controles de lectura. Debate, lluvias de ideas, dramatizaciones, diálogos.

Categoría: aspectos evaluativos de la maestría

¿Utilizó nuevas tecnologías para llevar a cabo evaluaciones de los aprendizajes?

A - B Sí, se buscó una actualización con los docentes precursores de la MPDS, pero no se logró.
Se trabajó con lo que se pudo, sin embargo, el uso de TIC's fue muy, pero muy escaso.

- C - D** Moodle, vídeo conferencia.
Tal vez, pero en poco grado, no se tomó como eje principal, debido a que la infraestructura lo impedía.
- E - F** Si, en las redes de internet se les mandaba a investigar y compartir lo encontrado.
Únicamente con recursos físicos como diapositivas.
- No.
- G - H** Un poco, con visitas a páginas web.
- I - J** El compartimento de la información. Autoaprendizaje entre todos. Entre más ideas, el conocimiento podía expandirse y la evaluación se volvía más enriquecida.
- K - L** No, pero se realizaban artículos y ensayos Académicos y se creó un grupo en Facebook para avisos y brindar alguna información importante.
Sí, de hecho, fue de gran ayuda, sobre todo la apertura de bibliotecas virtuales y medios móviles con acceso a internet.
- M - N** Sí, inicialmente la UES promueve la utilización de la plataforma “meet” para impartir clases en línea, pero

mi persona desarrollo “Gnomio” y en la plataforma “Moodle” para hacer guías de trabajo y foros.
Sí, plataformas virtuales.

Ñ - O Últimamente se ha venido desarrollado el Classroom, porque se suben las tareas, se dan realimentación sobre la clase con materiales digitales, fácil de subir y descargar para su comprensión y apoyo académico.

Sí, porque la tecnología es esencial, y presentó videos y de ahí se generaban debates. Utilizó Moodle, Schoology.

Categoría: aspectos evaluativos de la maestría

¿En cuánto a la evaluación formativa, sumativa y diagnóstica, a cuál de ellas se le daba mayor relevancia?

A - B A la formativa, la diagnóstica era permanente.

Definitivamente a la diagnóstica y sobre todo a la formativa, pues, la filosofía era dar paso a un profesional amparado en el conocimiento, no en el porcentaje de notas.

C - D A la formativa, permitiendo tomar una mejor decisión sobre la Sumativa.

Pues, a las tres, debido a que están interrelacionadas, donde una afecta a las demás.

- E - F** Las tres son importantes, ninguna es menos que la otra, es decir, van de la mano en su desarrollo. A la formativa y sumativa, pero esta última tomada no como un medio de promedios y notas, sino, cuánto el alumno se ha capacitado.
- G - H** Formativa y sumativa porque la diagnóstica era más a largo plazo y se llevaba un seguimiento de está durante todo el módulo
- I - J** La evaluación formativa, permite al docente fomentar las competencias y descubrirse, así mismo, porque es bueno conocer mis fortalezas y debilidades.
- K - L** Principalmente a la formativa. En cuanto a la diagnóstica, está va de lo general a lo específico.
- M - N** Administrativamente, la evaluación sumativa es prioridad, puesto que es la que se debe reportar para justificar la aprobación de los participantes, sin embargo, cada docente a manera personal debe desarrollar lo diagnóstico y formativo.
- Ñ - O** Todas.

La formativa, en las experiencias compartidas, sobre módulos pasados cuán grandes fue el conocimiento adquirido. Así en la sumativa tendrán mejores notas.

Se hace un examen diagnóstico, apuesta a los formativos, le interesa el proceso no el producto.

Categoría: aspectos evaluativos de la maestría

¿De qué forma los aspectos de estudiantiles como puntualidad, asistencia, relaciones mutuas y participación, estaban dentro del ámbito evaluativo del docente?

- A - B** Sí, precisamente eso es parte de lo formativo, debía haber participación de todos.
Por supuesto, sobre todo porque el profesional que se trataba de establecer a inicios del siglo XXI era completo en todas las áreas, no solo en las cognitivas.

- C - D** Sí, pero los estudiantes de maestría son los que menos tienen tiempo.
Sí, aunque esto implicó una molestia de alumnos que no se regían bajo esos aspectos

- E - F** Siempre, se deben poner en un contrato didáctico, o como bien sabemos las normas de convivencia.
Así es, aun cuando eso nos obligaba a los docentes a ser los primeros en cumplir esas reglas.

- G - H** Eran esenciales en el proceso de evaluación.
Sí, se tomaban en cuenta.
- I - J** Sí, llegan a tener un porcentaje valioso, y más porque ya son profesionales y muestran una madurez asertiva por lo que si hay mucho interés.
Se tomaba en cuenta, sin embargo, no era parte de la nota final.
- K - L** No, no se tomaba como parte de la evaluación, pero si se tiende a forjar que dichos aspectos sean parte de la formación integral de los estudiantes de la maestría.
- M - N** El aspecto que más se considera es la asistencia, a tal punto que dicho aspecto está considerado en la propuesta evaluativa.
Sí.
- Ñ - O** Tengo una evaluación que en todos los módulos lo he hecho, que es sobre la asistencia (10%) hay problemas para asistir, con un problema de perspectiva. La participación grupal de evalúa.

Sí, desde el inicio y la asistencia vale el 10% se le da mucha importancia.

Categoría: aspectos evaluativos de la maestría

Dejando a un lado las calificaciones numéricas, ¿Cuánta importancia se le daba al desarrollo de las áreas sociales y éticas del profesional de la maestría?

A - B 70%

Quizás más de la mitad del porcentaje, sobre todo porque se estaba preparando para desarrollarse en un nuevo siglo.

C - D Muy poco, hay mucho plagio.

Se consideraba importante, mas no abarcaba una parte esencial.

E - F Todo estaba dentro del profesional, al a ver pasado el pregrado, el conocimiento lo traen, pero se profundiza a un más.

G - H Mediana importancia al compromiso del profesional con su trabajo.

Siempre era tomado en cuenta, pero no era esencial.

I - J Se le daba un porcentaje (10%) significativo, en su totalidad siempre era ganado por el participante y el mérito de su trabajo y aportación.

Recuerdo que tenía en mi cátedra tenía un valor “decente” que yo tomaba en cuenta para el desarrollo de mi grupo.

K - L Deben ser imprescindibles, es parte de la formación integral, de ello depende muchos el tipo de profesionales que se insertaran en el mundo laboral, el cual exige, profesionalidad y ética como una base esencial.

Mediana importancia, si mal no recuerdo.

M - N Una particularidad de los módulos, es que busco promover la reflexión y autocrítica, a las propias practicas docentes o profesionales que cada participante tiene para mejorar.

Mucha importancia.

Ñ - O En lo ético, como tratar los problemas grupales, al reflexionar la honestidad en las evaluaciones o la responsabilidad de entrega. Y en lo social, la colaboración porque hay mucha competitividad.

La ética es muy importante ya que debe hacer un respeto mutuo entre docente-alumnos, debe haber cercanía y se debe prestar atención a los alumnos.

Categoría: aspectos evaluativos de la maestría

¿Cómo se flexibilizó el programa de estudio con base al tipo de evaluaciones planteadas por este?

- A - B** Muy poco, debían flexibilizarse a las normativas de la institución, pero por eso había un encuadre. No, porque para nosotros era un programa nuevo e innovador.
- C - D** Se flexibilizó el programa con bases a las adecuaciones curriculares. Sí, aunque no fue en gran manera, de hecho, era sólo evidente si se estudiaba con detenimiento
- E - F** Siempre hay modificaciones en el curso o peticiones de los alumnos. Todo con base a llevar a cabo un módulo de conocimientos significativos.
- G - H** Sí, nunca trabajo con los programas que le dan, siempre ha buscado actualizar. Sí, pero era porque los tiempos con relación al inicio de la maestría ya habían cambiado y las exigencias eran otras.
- I - J** Si, en los tiempos más que todos, porque ya son alumnos preparados y con responsabilidades, además de denotar el cansancio de la jornada laboral. Sí, se flexibilizó.

- K - L** Si, el proceso de hacer más flexible el programa está dado por las necesidades mismas que se tienen en el rubro de las maestrías. Se hace pensando en la obtención de objetivos que se quieren lograr
- M - N** De hecho, desde el inicio el programa de estudio lo modifíco y acomodó a las necesidades actuales, por ende, la evaluación se reajusta, es decir la evaluación se acomoda a los contenidos.
Sí, se actualizaron.
- Ñ - O** No lo estipulé que se haga, pero en mi caso trabajo por bloques, para jornalizar y que los contenidos estén sostenidos a lo actual. Pidiendo opinión de temas a convenir.
Se hace una adecuación curricular y suma hasta 5 temáticas más al programa para fortalecer los contenidos.

Categoría: aspectos evaluativos de la maestría

¿Cómo distribuía el cien por ciento porcentual en las evaluaciones de aprendizaje que planteaba?

- A - B** Variaban con cada grupo y con cada módulo, el aporte, participación, oratoria y argumentación del alumno era importante.
La mayor parte era para participación y análisis grupales, lo demás transcurría en otras actividades.

C - D

Ensayos 30% mapas mentales 20% asistencia 15%

Trabajos escritos tenía el mayor auge, las exposiciones complementaban la nota final.

E - F

Actividades prácticas en el aula, investigaciones y controles de lectura.

Las actividades grupales eran las de mayor valor, los parciales no existen para mí en el postgrado

G - H

Ensayos, trabajo final de investigación 30% exposiciones 20% entrega de reporte de lecturas 50% .

Ensayos 30%, exposiciones 30%, actividades grupales 40%

I - J

En un 20% por actividad, pero un 15% en la participación y la asistencia, había rotación de las actividades.

Pues las exposiciones 30% y actividades que variaban entre 15% y 20% cada una.

K - L

La mayoría 15% principalmente exámenes, laboratorio, ensayos.

Las que exigían más esfuerzo y argumento eran en tríos; 15% 20% examen 20%.

M - N

Generalmente un artículo de opinión o ensayo un 20%, trabajo de investigación y exposición un 30%, y laboratorios.

Asistencia un 10%, participación virtual 10% y examen oral un 20%.

25% ensayos, 50% evaluaciones, 25% formativa.

Ñ - O Varía mucho, en tres actividades del 30%, se elabora un libro, ensayos y exposiciones. Y el 10% restante puede aplicarse a la asistencia o la autoevaluación.

Autobiografía 10% ensayo 15% investigación y puesta en práctica 25% libro 30% y defensa 20% actividades cotidianas 10%.

Categoría: aspectos evaluativos de la maestría

¿Qué tipo de instrumentos evaluativos utilizaba en el desarrollo de la cátedra?

- A - B** Sumativa: fichas de análisis de resumen, de contraste teórico, ensayos y la participación.
Eran Discusiones grupales, debates planificados, ensayos entre otras.
- C - D** Escala estimativa, escala Godman, cartografía, rúbrica.
Laboratorios, lectura y análisis de libros, etc.
- E - F** Rubricas tanto para exposiciones y trabajos. Es una forma más ordenada y de llevar las actividades.
Escalas estimativas, investigaciones grupales y listas cotejos.
- G - H** Ensayos, exposiciones orales, fichas, síntesis de lecturas.

I - J Los reportes de los avances, cada etapa según una guía de la orientación era necesario tener los adelantos de la investigación
Laboratorios y trabajos en parejas o tríos.

K - L Trabajo en grupo, discusiones
Investigaciones bibliográficas y exposiciones.

M - N Listas de cotejo y registros anecdóticos.
Casos prácticos, pruebas de análisis, pruebas cortas.

Escalas estimativas o criterios que también pueden ser rasgos entre 10 a 12. También los rangos de evaluó que pueden ser entre 1 a 5 o bien 1 a 10. Y las listas de cotejo.

Ñ - O Autobiografía 10% ensayo 15% investigación y puesta en práctica 25% libro 30% y defensa 20% actividades cotidianas 10%.

5.3. Triangulación de información de los alumnos

Las respuestas obtenidas de los cuestionarios proporcionados a los alumnos se distribuyen de la siguiente forma:

Sujeto A: Alumnos bajo la coordinación de María Jiménez (de grata recordación)

Sujeto B: Alumnos bajo la coordinación de Raúl Azcúnaga

Sujeto C: Alumnos bajo la coordinación de Guillermo García

Sujeto D: Alumnos bajo la coordinación de Raúl López G.

Sujeto E: Alumnos bajo la coordinación de Ismael Corleto

Sujeto F: Alumnos bajo la coordinación de Cecilia Rodríguez

Sujeto G: Alumnos bajo la coordinación de Didier Delgado

Categoría: aspectos administrativos de la MPDS según su periodo en el postgrado

Items: ¿Para usted cómo es el tiempo que tarda sus catedráticos de la maestría para entregar calificaciones de las actividades era prudente?

Sujeto A--el 100% de los alumnos consideró que el tiempo de entrega de notas y actividades era prudente

Sujeto E---Sólo un 25% dijo que el tiempo de tardanza para entrega de notas era prudente.

Sujeto B—Un 50% considera que los docentes usaban un tiempo prudente para entregar notas.

Sujeto F-- el 100% de los alumnos consideró que el tiempo de entrega de notas y actividades era prudente

Sujeto C--- el 50% considera que los docentes usaban un tiempo prudente para entregar notas.

Sujeto G-- el 100% de los alumnos consideró que el tiempo de entrega de notas y actividades era prudente

Sujeto D-- el 100% de los alumnos consideró que el tiempo de entrega de notas y actividades era prudente

Categoría: aspectos administrativos de la MPDS según su periodo en el postgrado

Ítems: ¿A su juicio de qué forma considera que la infraestructura del campus afecta de alguna forma en la realización de las evaluaciones de aprendizaje en la maestría?

Sujeto A-- el 100% de los alumnos dijo que la infraestructura afectaba el aprendizaje.

Sujeto E-- el 100% de los alumnos dijo que la infraestructura afectaba el aprendizaje.

Sujeto B-- el 100% de los alumnos dijo que la infraestructura afectaba el aprendizaje.

Sujeto F-- el 100% de los alumnos dijo que la infraestructura afectaba el aprendizaje.

Sujeto C-- el 100% de los alumnos dijo que la infraestructura afectaba el aprendizaje.

Sujeto G-- el 100% de los alumnos dijo que la infraestructura afectaba el aprendizaje.

Sujeto D -- 100% de los alumnos dijo que la infraestructura afectaba el aprendizaje.

Categoría: aspectos administrativos de la MPDS según su periodo en el postgrado

Ítems: ¿Desde su punto de vista las herramientas tecnológicas con las que se cuenta en la maestría ayudan a la calidad de las evaluaciones de aprendizaje en las aulas?

Sujeto A—El 100% de los alumnos considera que las herramientas

Sujeto E—el 75% está de acuerdo en que las herramientas tecnológicas con las que

tecnológicas con las que contaban no ayudaban el aprendizaje.

Sujeto B-- El 100% de los alumnos considera que las herramientas tecnológicas con las que contaban no ayudaban el aprendizaje.

Sujeto C—Sólo un 50% considera que las herramientas tecnológicas que tenían, colaboraban al aprendizaje

Sujeto D-- Sólo un 50% considera que las herramientas tecnológicas que tenían, colaboraban al aprendizaje

contaban ayudan el aprendizaje

Sujeto F—el 100% dice que las herramientas tecnológicas con las que contaban ayudan el aprendizaje

Sujeto G-- el 100% dice que las herramientas tecnológicas con las que contaban ayudan el aprendizaje

Categoría: aspectos administrativos de la MPDS según su periodo en el postgrado

Ítems: ¿Concibe usted que mantener un mismo catedrático en distintas materias de la maestría afecta la calidad de sus resultados en la evaluación de los aprendizajes?

Sujeto A—el 100% de los alumnos consideran que mantener a un docente en varias materias afecta la calidad de la evaluación

Sujeto B-- el 100% de los alumnos consideran que mantener a un docente en varias materias afecta la calidad de la evaluación

Sujeto C- el 50% de los alumnos

Sujeto E—el 25% afirma que mantener a un docente en varias materias afecta la calidad de la evaluación

Sujeto F--- el 50% de los alumnos consideran que mantener a un docente en varias materias afecta la calidad de la evaluación

Sujeto G—100% de estudiantes afirman que un docente en varias materias afecta de

consideran que mantener a un docente en varias materias afecta la calidad de la evaluación

alguna forma la calidad de los resultados de la evaluación en la maestría.

Sujeto D- el 50% de los alumnos consideran que mantener a un docente en varias materias afecta la calidad de la evaluación

Categoría: aspectos administrativos de la MPDS según su periodo en el postgrado Ítems:

¿Según su visión académica, funge correctamente la coordinación de turno de su generación al garantizar un buen sistema evaluativo en la maestría?

Sujeto A—un 100% consideró que la coordinación en su época mantenía un correcto sistema evaluativo en la MPDS.

Sujeto E—el 100% de los alumnos consideró que la coordinación no garantizaba un correcto sistema de evaluación.

Sujeto B—el 50% dijo que la coordinación en turno mantenía un correcto sistema evaluativo.

Sujeto F-- un 100% consideró que la coordinación en su época mantenía un correcto sistema evaluativo en la MPDS.

Sujeto C-- el 50% dijo que la coordinación en turno mantenía un correcto sistema evaluativo.

Sujeto G—el 100% estableció que la coordinación en su época mantenía un correcto sistema evaluativo.

Sujeto D—un 50% dijo que la coordinación en turno mantenía un correcto sistema evaluativo.

Categoría: aspectos evaluativos de la maestría

Ítems:¿Las evaluaciones que se le suministraron durante los módulos eran en

su mayoría grupales o individuales?

Sujeto A—El 100% asintió que las evaluaciones fueron en su mayoría de índole grupal.

Sujeto B—Un 50% considera que las evaluaciones eran en su mayoría grupales

Sujeto C-- El 100% asintió que las evaluaciones fueron en su mayoría de índole grupal.

Sujeto D-- El 100% asintió que las evaluaciones fueron en su mayoría de índole grupal.

Sujeto E—el 100% dijo que las evaluaciones eran en su mayoría grupales

Sujeto F—un 100% dijo que las evaluaciones realizadas eran en su mayoría de orden grupal.

Sujeto G—Un 100% dice que las evaluaciones son en su mayoría grupales.

Categoría: aspectos evaluativos de la maestría

Ítems: ¿A su juicio cómo eran las evaluaciones de la materia, con imposición o sugerencia de las mismas?

Sujeto A—Un 100% dijo que las evaluaciones eran consensuadas con el grupo.

Sujeto B—el 100% dijo que las evaluaciones no se discutían en el aula.

Sujeto C-- Un 100% dijo que las evaluaciones eran consensuadas con el grupo.

Sujeto D-- Un 100% dijo que las

Sujeto E—el 100% dijo que las evaluaciones nunca eran consensuadas con el grupo.

Sujeto F-- Un 100% dijo que las evaluaciones eran consensuadas con el grupo.

Sujeto G-- Un 100% dijo que las evaluaciones eran consensuadas con el grupo, entre alumnos y docentes

evaluaciones no eran consensuadas con el grupo.

Categoría: aspectos evaluativos de la maestría

Ítems: ¿Cómo considera que eran las evaluaciones que se le suministraban, de orden bancario (memorístico) o de otra orientación académica?

Sujeto A— el 100% considera que las evaluaciones hechas nunca eran bancarias.

Sujeto E—sólo un 25% dice que las evaluaciones eran memorísticas.

Sujeto B—un 50% considera que las evaluaciones eran memorísticas.

Sujeto F— el 100% rechaza que las evaluaciones correspondían a lo memorístico.

Sujeto C—el 100% posiciona a las evaluaciones realizadas como memorísticas.

Sujeto G-- el 100% rechaza que las evaluaciones correspondían a lo memorístico.

Sujeto D— el 100% rechaza que las evaluaciones correspondían a lo memorístico.

Categoría: aspectos evaluativos de la maestría

Ítems: ¿A partir de su perspectiva cómo eran las evaluaciones de aprendizaje de la maestría con respecto a la formación de un pensamiento crítico?

Sujeto A—el 100% afirma que las evaluaciones permitían el pensamiento crítico.

Sujeto E-- sólo el 50% piensa que las evaluaciones no permitían el pensamiento crítico.

Sujeto B—el 100% asegura que las evaluaciones no permitían el pensamiento crítico.

Sujeto F—el 50% piensa que las evaluaciones no permitían el pensamiento crítico.

Sujeto C—sólo el 50% piensa que las evaluaciones no permitían el pensamiento crítico.

Sujeto G—un 100% asegura que las evaluaciones no permitían el pensamiento crítico.

Sujeto D-- sólo el 50% piensa que las evaluaciones no permitían el pensamiento crítico.

Categoría: aspectos evaluativos de la maestría

Ítems: ¿Considera que las evaluaciones de aprendizajes a las que estuvo sujeto respondían al completo de todas las áreas académicas del estudiante?

Sujeto A—el 100% piensa que las evaluaciones sí completaban todas las áreas académicas necesarias.

Sujeto E—un 25% dijo que las evaluaciones respondían a completar todas las áreas académicas del estudiante

Sujeto B—el 50% considera que las evaluaciones sí completaban todas las áreas académicas necesarias.

Sujeto F—un 50% afirma que las evaluaciones en verdad son integrales con las áreas académicas.

Sujeto C—sólo el 50% piensa que las evaluaciones sí completaban todas las áreas académicas necesarias.

Sujeto G-- un 50% afirma que las evaluaciones en verdad son integrales con las áreas académicas.

Sujeto D—el 50% afirmó que las evaluaciones sí llenaban la necesidad académica del alumno.

Categoría: aspectos evaluativos de la maestría

Ítems: ¿En su opinión, las evaluaciones de aprendizaje en la maestría cumplen con el desarrollo formativo del futuro profesional de la docencia?

Sujeto A—un 100% está de acuerdo en

Sujeto E—el 100% No está de acuerdo

que las evaluaciones que le suministraban cumplían con el desarrollo formativo del futuro máster.

Sujeto B—el 100% no está de acuerdo en que las evaluaciones realizadas cumplían con el desarrollo formativo.

Sujeto C—sólo el 50% considera que las evaluaciones realizadas cumplían con el desarrollo formativo.

Sujeto D-- sólo el 50% considera que las evaluaciones realizadas cumplían con el desarrollo formativo.

sobre las evaluaciones que realizó fomentaban un desarrollo formativo.

Sujeto F-- sólo el 50% considera que las evaluaciones realizadas cumplían con el desarrollo formativo.

Sujeto G-- un 100% está de acuerdo en que las evaluaciones que le suministraban cumplían con el desarrollo formativo del futuro máster.

Categoría: aspectos evaluativos de la maestría

Ítems: ¿Considera que las evaluaciones de aprendizaje que los distintos docentes suministran, tenían la función de complementar los vacíos entre unas y otras materias?

Sujeto A—el 100% está de acuerdo en que la evaluación complementaba los vacíos entre unas y otras materias.

Sujeto B-- el 50% No está de acuerdo en que la evaluación complementaba los vacíos entre unas y otras materias.

Sujeto C—el 50% considera que las evaluaciones sí complementaban las flaquezas de unas y otras materias.

Sujeto E-- el 25% considera que las evaluaciones no complementaban las flaquezas de unas y otras materias.

Sujeto F-- el 50% considera que las evaluaciones sí complementaban las flaquezas de unas y otras materias.

Sujeto G-- el 50% considera que las evaluaciones sí complementaban las flaquezas de unas y otras materias.

Sujeto D-- el 50% considera que las evaluaciones sí complementaban las flaquezas de unas y otras materias.

Categoría: aspectos evaluativos de la maestría

Ítems: ¿Fue evaluado con tradicionales pruebas escritas durante su los años de la maestría?

Sujeto A—100% de los alumnos afirma no haber sido evaluado con tales pruebas-

Sujeto B—el 100% dijo que no fue evaluado con pruebas bancarias puras.

Sujeto C-- el 100% dijo que sí era evaluado con pruebas bancarias puras.

Sujeto D-- el 50% dijo que sí era evaluado con pruebas bancarias puras.

Sujeto E—el 75% coincidió que alguna vez fue evaluado con pruebas bancarias.

Sujeto F--100% de los alumnos afirma no haber sido evaluado con pruebas como las mencionadas.

Sujeto G--100% de los alumnos afirma haber sido evaluados alguna vez con tales pruebas

Categoría: aspectos evaluativos de la maestría

Ítems: ¿Durante sus años como alumno en qué se caracterizó la evaluación de aprendizajes de la maestría?

Sujeto A—En discusiones grupales donde se generaba un sólido conocimiento significativo.

Sujeto B—En pruebas de índole práctico, donde tomaba mucha relevancia los ensayos y trabajos grupales.

Sujeto C—Las pruebas tomaban un rumbo amparado en dos aristas entre trabajos grupales e individuales, todos con un mismo fin: la investigación científica.

Sujeto D— fueron en mayor parte las evaluaciones en parejas, la mayoría se dejaban para investigar después de cada clase.

Sujeto E---las evaluaciones eran a partir de material que los docentes dejaban en una página electrónica a la cual tenía acceso el grupo de estudiantes.

Sujeto F---la evaluación más recordada es la acumulación y el ordenamiento de una serie de pequeñas actividades, para luego presentarla como una general.

Sujeto G—las evaluaciones tienen una posibilidad de presentación mayor, al tener acceso a redes sociales y plataformas creativas más amplias.

5.4. Triangulación de Guía de análisis de texto

Sujeto: Tesis de Diagnóstico y diseño de una propuesta curricular del programa de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior de la Universidad de El Salvador, año 2014.

Categoría: aspectos administrativos acordes a la MPDS según su periodo en el postgrado.

Item. ¿Para usted cuáles han sido las flaquezas administrativas más marcadas en la MPDS?

--“Incumplimiento de horarios por parte de docentes.”

- “No contar con infraestructura adecuada.”

--“Falta de comunicación con la dirección del posgrado.”

--“trámites burocráticos de la Administración Académica.”

(Guevara Román & Ramírez Vásquez, 2015, pág.69-70)

Categoría: aspectos administrativos acordes a la MPDS según su periodo en el postgrado.

Ítem. ¿A su juicio la infraestructura del campus afecta de alguna forma en la realización de las evaluaciones de aprendizaje en la maestría?

- “La infraestructura no es idónea.” (Guevara Román & Ramírez Vásquez, 2015, pág.71)

--“la mayoría de los entrevistados expresan que no hay instalaciones que reúnan las condiciones pedagógicas adecuadas para el desarrollo del programa de la maestría” (Guevara Román & Ramírez Vásquez, 2015, pág. 88)

Categoría: aspectos administrativos acordes a la MPDS según su periodo en el postgrado.

Ítem. ¿ A su juicio la infraestructura del campus afecta de alguna forma en la realización de las evaluaciones de aprendizaje en la maestría?

--“los (alumnos) que aceptan el programa (de la maestría), aseveran que no les satisface el modelo actual de la maestría con sus clases meramente presenciales, y creen que se debería incrementar el uso de nuevas tecnologías”. (Guevara

Román & Ramírez Vásquez, 2015, pág.72)

Categoría: aspectos administrativos acordes a la MPDS según su periodo en el postgrado.

Ítem. ¿Piensa que mantener un mismo catedrático en distintas materias de la maestría afecta de algún modo la calidad de sus resultados en la evaluación de los aprendizajes?

--Los (estudiantes) que quieren que se realicen cambios expresan que: “algunos docentes no son idóneos para algunas asignaturas”. (Guevara Román & Ramírez Vásquez, 2015, pág.71)

--Los (estudiantes) que acepten el programa, pero no están totalmente de acuerdo dicen que existe: “escasa o nula experiencia por parte de los docentes que trabajan en la maestría. (Guevara Román & Ramírez Vásquez, 2015, pág.71)

Categoría: aspectos administrativos acordes a la MPDS según su periodo en el postgrado.

Ítem. ¿Para usted la coordinación de turno de su generación funge correctamente como garante de un correcto sistema evaluativo en la maestría?

--Los (estudiantes) que quieren que se realicen cambios expresan que: “el área académica y administrativa es ineficiente” (Guevara Román & Ramírez Vásquez, 2015, pág.71)

--Los (estudiantes) que acepten el programa, pero no están totalmente de acuerdo dicen que: “el apoyo por parte de la Coordinación y la Dirección de la Escuela de Posgrados es casi nula” (Guevara Román & Ramírez Vásquez, 2015, pág.71)

Categoría: aspectos evaluativos de la maestría.

Ítem. ¿Considera que las evaluaciones que se le aplican son en su mayoría grupales?

---Los (estudiantes) que acepten el programa, pero no están totalmente de acuerdo dicen que existe: “un abuso de la técnica del trabajo grupal” (Guevara Román & Ramírez Vásquez, 2015, pág.71)

Categoría: aspectos evaluativos de la maestría.

Ítem. ¿Acepta que las evaluaciones en las materias son flexibles y en consenso con el grupo estudiantil?

--“uno de los coordinadores explicó que se lleva a cabo una autoevaluación, de manera dirigida, es decir, con criterios establecidos” (Guevara Román & Ramírez Vásquez, 2015, pág.82. *con respecto a consensos para flexibilizar algunas actividades propuestas, la tesis no menciona nada relacionado.

Categoría: aspectos evaluativos de la maestría.

Ítem. ¿Considera que las evaluaciones que se le suministran eran de orden bancario (memorístico)?

--“A pesar de las bondades de trabajo grupal (...) sólo en las primeras generaciones se desarrolló el programa de la maestría en Profesionalización de la Docencia Superior bajo este abordaje metodológico. Luego por no contar con los profesores que manejan la metodología de aprendizaje grupal, se procedió a desarrollar de forma tradicional: clases expositivas, conversatorios investigaciones bibliográficas y algunas investigaciones de campo en algunos módulos.” (Guevara Román & Ramírez Vásquez, 2015, pág.79)

Categoría: aspectos evaluativos de la maestría.

Ítem. ¿Piensa que las evaluaciones de aprendizaje en la maestría permiten al estudiante formar un pensamiento crítico?

--El propósito de la Maestría está más enfocado en: “profundizar en áreas de conocimiento y al mismo tiempo pretende desarrollar competencias en el maestrante a través de la asimilación de conocimientos, metodologías y

desarrollos científicos y tecnológicos que den origen a soluciones de problemas y análisis de situaciones de índole educativo.” (Guevara Román & Ramírez Vásquez, 2015, pág.83)

Categoría: aspectos evaluativos de la maestría.

Ítem. ¿Desde su posición, cree que las evaluaciones de aprendizaje en la maestría cumplen con el desarrollo formativo del futuro profesional de la docencia?

--“Se ha intentado dar respuesta a las necesidades fundamentales de los profesionales que desean profundizar en el área de la Docencia Superior. (Guevara Román & Ramírez Vásquez, 2015, pág.77)

5.4. Triangulación de guía de análisis de texto

Sujeto: Tesis “Diagnóstico y diseño de una propuesta curricular del programa de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior de la Universidad de El Salvador, año 2014.”

Categoría: aspectos administrativos acordes a la MPDS según su periodo en el postgrado.

Ítem. ¿A su juicio cuáles han sido las flaquezas administrativas más marcadas en la MPDS?

--“Incumplimiento de horarios por parte de docentes.”

- “No contar con infraestructura adecuada.”

--“Falta de comunicación con la dirección del posgrado.”

--“trámites burocráticos de la Administración Académica.”

(Guevara Román & Ramírez Vásquez, 2015, pág.69-70)

Categoría: aspectos administrativos acordes a la MPDS según su periodo en el postgrado.

Ítem. ¿Piensa que la infraestructura del campus afecta de alguna forma en la realización de las evaluaciones de aprendizaje en la maestría?

- “La infraestructura no es idónea.” (Guevara Román & Ramírez Vásquez, 2015, pág.71)

--“la mayoría de los entrevistados expresan que no hay instalaciones que reúnan las condiciones pedagógicas adecuadas para el desarrollo del programa de la maestría” (Guevara Román & Ramírez Vásquez, 2015, pág. 88)

Categoría: aspectos administrativos acordes a la MPDS según su periodo en el postgrado.

Ítem. ¿Considera que las herramientas tecnológicas con las que se cuenta en la maestría ayuda a la calidad de las evaluaciones de aprendizaje en las aulas?

--“los (alumnos) que aceptan el programa (de la maestría), aseveran que no les satisface el modelo actual de la maestría con sus clases meramente presenciales,

y creen que se debería incrementar el uso de nuevas tecnologías”. (Guevara Román & Ramírez Vásquez, 2015, pág.72)

Categoría: aspectos administrativos acordes a la MPDS según su periodo en el postgrado.

Ítem. ¿En su opinión cree que mantener un mismo catedrático en distintas materias de la maestría afecta de algún modo la calidad de sus resultados en la evaluación de los aprendizajes?

--Los (estudiantes) que quieren que se realicen cambios expresan que: “algunos docentes no son idóneos para algunas asignaturas”. (Guevara Román & Ramírez Vásquez, 2015, pág.71)

--Los (estudiantes) que aceptan el programa, pero no están totalmente de acuerdo dicen que existe: “escasa o nula experiencia por parte de los docentes que trabajan en la maestría. (Guevara Román & Ramírez Vásquez, 2015, pág.71)

Categoría: aspectos administrativos acordes a la MPDS según su periodo en el postgrado.

Ítem. ¿Considera que la coordinación en turno de su generación funge correctamente como garante de un correcto sistema evaluativo en la maestría?

--Los (estudiantes) que quieren que se realicen cambios expresan que: “el área académica y administrativa es ineficiente” (Guevara Román & Ramírez Vásquez, 2015, pág.71)

--Los (estudiantes) que aceptan el programa, pero no están totalmente de acuerdo dicen que: “el apoyo por parte de la Coordinación y la Dirección de la Escuela de Posgrados es casi nula” (Guevara Román & Ramírez Vásquez, 2015, pág.71)

Categoría: aspectos evaluativos de la maestría.

Ítem. ¿Las evaluaciones que se le aplican eran en su mayoría grupales?

---Los (estudiantes) que aceptan el programa, pero no están totalmente de acuerdo dicen que existía: “un abuso de la técnica del trabajo grupal” (Guevara Román & Ramírez Vásquez, 2015, pág.71)

Categoría: Aspectos evaluativos de la maestría.

Ítem. ¿En su opinión las evaluaciones en las materias son flexibles en consenso con el grupo estudiantil?

--“uno de los coordinadores explicó que se lleva a cabo una autoevaluación, de manera dirigida, es decir, con criterios establecidos” (Guevara Román & Ramírez Vásquez, 2015, pág.82. *con respecto a consensos para flexibilizar algunas actividades propuestas, la tesis no menciona nada relacionado.

Categoría: aspectos evaluativos de la maestría.

Ítem. ¿Considera que las evaluaciones que se le suministran eran de orden bancario (memorístico)?

--“A pesar de las bondades de trabajo grupal (...) sólo en las primeras generaciones se desarrolló el programa de la maestría en Profesionalización de la Docencia Superior bajo este abordaje metodológico. Luego por no contar con los profesores que manejan la metodología de aprendizaje grupal, se procedió a desarrollar de forma tradicional: clases expositivas, conversatorios, investigaciones bibliográficas y algunas investigaciones de campo en algunos módulos.” (Guevara Román & Ramírez Vásquez, 2015, pág.79)

Categoría: Aspectos evaluativos de la maestría.

Ítem. ¿Considera que las evaluaciones de aprendizaje de la maestría permiten al estudiante formar un pensamiento crítico?

--El propósito de la Maestría está más enfocado en: “profundizar en áreas de conocimiento y al mismo tiempo pretende desarrollar competencias en el maestrante a través de la asimilación de conocimientos, metodologías y desarrollos científicos y tecnológicos que den origen a soluciones de problemas y

análisis de situaciones de índole educativo.” (Guevara Román & Ramírez Vásquez, 2015, pág.83)

Categoría: Aspectos evaluativos de la maestría.

Ítem. ¿A su juicio las evaluaciones de aprendizaje en la maestría cumplen con el desarrollo formativo del futuro profesional de la docencia?

--“Se ha intentado dar respuesta a las necesidades fundamentales de los profesionales que desean profundizar en el área de la Docencia Superior. (Guevara Román & Ramírez Vásquez, 2015, pág.77)

CAPÍTULO VI: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se presenta la interpretación de todos los datos obtenidos. Esto permitirá realizar un análisis con base en la triangulación de la información desarrollada a partir de categorías, en el capítulo anterior. El estudio que se detalla es por medio de los datos obtenidos junto con la visión del grupo de trabajo sobre el proceso evaluativo a través de los años en la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior. Asimismo, se busca indagar lo referente al impacto que los enfoques de las coordinaciones de la MPDS han establecido sobre la evaluación de los aprendizajes dentro de ese postgrado.

6.1. Categoría: Aspectos administrativos de la MPDS según su periodo en el postgrado

Coordinadores

La evaluación de los aprendizajes está sumamente ligada a los procesos administrativos de las instituciones que las suministran; en este sentido, los coordinadores sostienen que sus obligaciones correspondían a ser un “sostenimiento” para dirigir los procesos académicos dentro de la MPDS; sin embargo, aunque las facultades con las que cuenta la coordinación son regir las evaluaciones que los docentes llevan a cabo; esto no sucede de forma estricta sino simplemente se confía en el proceder del catedrático en turno, por la cual, la coordinación pasa a ser solo un garante del buen rumbo de la Maestría en cuanto a documentación , elección de planta docente, calendarización etcétera.

Lo anterior implica que ha existido cierta libertad para que los docentes flexibilizaran el plan de estudio, siempre que no contradiga la legalidad institucional. Generar cambios al programa producía un efecto cascada donde a la vez debe advertir cambios a las evaluaciones de los aprendizajes en la Maestría; estos cambios estaban más sujetos a la filosofía propia del docente encargado de cada Maestría que de los coordinadores en turno.

Para los coordinadores, puesto que el programa ya establece los aprendizajes estimados y paralelamente se confiaba en los docentes de turno (ya que muchos de ellos formaban parte de las generaciones anteriores de la maestría), no era un menester esencial verificar el cumplimiento de la evaluación

de los aprendizajes; más bien, el reflejo del buen trabajo en el aula y la aplicación de pruebas era la observación de conductas y calidad de presentación del trabajo por parte de los alumnos.

Cabe destacar que en los inicios de la MPDS, el solo hecho de incorporar a la Facultad de Occidente una carrera del Postgrado, era por sí mismo un acontecimiento educativo importante, tal es el caso que en la primera generación se tuvo un total de veintidós estudiantes, la segunda demanda más grande de la Maestría , sólo superada por el ingreso de año dos mil catorce con veinticuatro alumno; estos números advierten un gran auge y relevancia de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente en cuanto a su avance académico al inicio del siglo XXI.

Docencia

Los métodos educativos que los docentes llevaron a cabo en sus procesos de enseñanza aprendizaje han sido variados; tanto así, que se distinguen de cada periodo en que laboraron. En la primera coordinación se gestaba una forma de trabajo grupal a la vez que se orientaba al aprendizaje individual, esto se podía distinguir en las discusiones sobre tópicos variados en clase para alcanzar un conocimiento eficaz y verdadero.

Sin embargo, para la segunda coordinación los métodos de enseñanza aumentaron, pues, se aplicaban aparte de ensayos y discusiones, escalas estimativas, rúbricas o lecturas de libros de gran tamaño. Podría decirse a raíz de las respuestas obtenidas que las siguientes coordinaciones trabajaron bajo el estándar de las dos primeras, únicamente variado a causa del trabajo docente y su enfoque de trabajo; tal es el caso de la coordinación actual que se ha implementado dentro de la Maestría elementos tecnológicos y virtuales que facilitan y agilizan el aprendizaje.

En congruencia con la idea anteriormente planteada, una de las preguntas esenciales de toda institución es ¿cuál es la finalidad de evaluar los aprendizajes?; pues esto determina el rumbo de la misma, puede notarse que los docentes de la primera coordinación se situaban en un plan muy integral, que no se basaba solo en las áreas cognitivas, sino, práctica y profesionales. En contraste, a partir de la

segunda gestión, la línea evaluativa tomaba un matiz académico donde tenía más auge el logro de objetivos; al igual que los docentes de las coordinaciones siguientes, que enfatizaban en alcanzar las exigencias del programa, el aprovechamiento del PEA, los procesos investigativos o las plataformas virtuales.

Dentro de esa misma lógica la autoevaluación del alumno es un punto que no está contemplado como tal en el programa de estudio; lo que llevaba al docente a que ese tipo de evaluación fuera relegado en ocasiones o practicado en otros; sin embargo, nunca tomó un papel fundamental debido a que se concibe para la mayor parte de catedráticos en turno como un elemento “subjetivo” que en ciertos casos no abona al desarrollo real del futuro profesional de la docencia superior. Claro que tuvo algunos adeptos, como es el caso de los docentes de la primera generación, tercera y actual coordinación que adhieren un valor muy significativo a la opinión del estudiante.

En cuanto a la tarea de “evaluar las evaluaciones” los docentes coinciden que no existe un verdadero filtro que verifique el rumbo filosófico de las evaluaciones del aprendizaje; únicamente las visorías sobre las evaluaciones que los docentes realizaban, están enfocadas en aspectos burocráticos y legalistas en función a las demandas del programa de estudio y los preceptos de los marcos normativos, como por ejemplo: regir la cantidad de evaluaciones en un módulo de trabajo, lo cual, aunque es parte de la función correcta de las autoridades de la Maestría, es posible que de no existir un control real del proceder evaluativo, La MPDS puede quedar divagando sin tener un camino hacia donde direccionarse.

Alumnos

Para los estudiantes, los aspectos que tienen que ver con trámites administrativos puede volverse engorrosos a partir de la agilidad con que la institución actúe; por eso, los estudiantes coinciden en que lo referente a la entrega de evaluaciones por parte de los docentes ha sido cambiante; tal es el caso, que, en la primera coordinación junto con la cuarta, séptima y actual generación, el tiempo de espera para recibir sus notas de actividades presentadas ha sido prudente. En la segunda generación y tercera coordinación el tiempo de entrega de calificaciones se alargó y en la sexta coordinación, los alumnos de esa época

un proceso lento en estas acciones, lo que evidencia una línea fluctuante referente a un periodo de trabajo y otro.

Junto con esto, los aspectos administrativos son muchos, dentro de ello se introduce también la asignación de aulas dentro del campus, lo cual, genera graves molestias en las primeras generaciones y coordinaciones esto debido a que no se contaba con un espacio físico establecido privilegiadamente para los alumnos de la Maestría; tanto así, que incluso las clases se impartían en algún aula donde no hubiera clase de pregrado a la hora establecida. Por dichos acontecimientos los alumnos de las primeras cinco coordinaciones coincidían que la infraestructura afecta en gran medida su aprendizaje; situación que cambio en las coordinaciones siguientes después de inaugurar la escuela de Postgrado en la Facultad de Occidente.

También a la par de la infraestructura debe posicionarse las herramientas tecnológicas que de igual forma su escases fueron un obstáculo para el aprendizaje en las etapas de las primeras coordinaciones; sin embargo, con el paso del tiempo puede notarse en las respuestas de los alumnos grandes mejoras en cuanto al desarrollo de las TIC's en la Maestría; se visualiza por tanto, una línea ascendente que va de no poseer herramientas necesarias de aprendizaje en el área tecnológica (en las primeras coordinaciones), se procedió con una median ayuda de estas (las siguientes coordinaciones) hasta suponer que los instrumentos tecnológicos y virtuales de los que se hace uso en la MPDS colaboran en la calidad de la evaluaciones que se aplican.

Además de la infraestructura y la tecnología, los alumnos coinciden que mantener una planta docente de Maestría durante varias materias no ayuda a mejorar los resultados de la evaluación de los aprendizajes, al menos ese es el sentir de los alumnos que fueron parte de la Maestría entre la cuarta y séptima coordinación, pero para los alumnos de la primera y octava generación , mantener una misma línea de trabajo por parte de la repitencia de docentes puede colaborar en el desarrollo y mejora de los resultados posibles en la evaluación de los aprendizajes. Además, se considera que no siempre las coordinaciones han ejercido influencia sobre el sistema evaluativo aplicado en la MPDS, lo que vuelve

la evaluación en un aparato cambiante en beneficio o en contra de los estudiantes a partir del docente encargado, esto, sobre todo en la tercera y quinta generación.

Guía de análisis de texto:

La tesis realizada por estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior del año 2014, proporciona información de gran importancia para esta investigación, pues, se describe objetivamente el estado que hasta ese momento presentaba la MPDS en todos los ámbitos que se ve involucrada dentro de este postgrado.

De esa forma, en cuanto a los aspectos administrativos su estudio afirma que la MPDS, hasta ese momento, poseía graves dificultades administrativas que minaban el desarrollo académico de los maestrantes, ejemplo de ello era el incumplimiento de horarios por parte de los docentes en turno, lo que acortaba las horas de trabajo educativo en cada lección; sin embargo, una de las flaquezas más grandes era no contar con aulas propiamente asignadas a la Maestría (a la fecha ese problema está supeditado) y también la escasa relación existente entre la planta docente y la coordinación, lo que generaba una imposibilidad de trabajar de forma armónica en pro de la calidad de la enseñanza , acuñado a ello, los problemas burocráticos generaban atrasos al estudiante con respecto a entrega de documentación exigida.

También, como ya se mencionó, las instalaciones no permitían una clase pedagógicamente adecuada para el desarrollo que el programa exigía; significa entonces que toda actividad para evaluar aprendizajes que estuviera planificada dentro del salón de clase se vería afectada por el espacio físico, en vista que las condiciones impedían muchas veces el desarrollo de la cátedra impartida.

Referente a la planta docente, la investigación arrojó opiniones divididas, por un lado, se afirma que hasta ese momento se contaba con algunos docentes que no eran idóneos para impartir clases en la MPDS; por otra parte, otro grupo de estudiantes, si bien aceptaban el programa de estudio que posee la Maestría, establecen que algunos docentes no poseen la experiencia necesaria para trabajar en la misma. Significa pues, que, aunque ambas opiniones surgen de

distintas perspectivas, la inconformidad estudiantil junto con las flaquezas de la enseñanza por parte de los catedráticos, podía influir de gran manera sobre las evaluaciones de aprendizaje realizadas y en la formación misma de los futuros master en educación.

La tesis consultada también es enfática en que no existía hasta ese momento una garantía eficiente para que la coordinación de la MPDS auspiciara un sistema evaluativo de calidad dentro de dicha Maestría; incluso advierte que la coordinación y la dirección de la escuela de posgrado en injerencia académica y evaluativa era “casi nula”. Esto puede suponer que tales instancias únicamente exigían darle cumplimiento a lo expresado dentro del programa de estudio de la MPDS con respecto a las evaluaciones sugeridas, sin salirse de esos límites legales ni motivar a mejoras o cambios.

6.2. Categoría: aspectos evaluativos de la maestría

Coordinadores

En cuanto a los procesos evaluativos directamente, los coordinadores son enfáticos en establecer límites a sus funciones, de tal modo, que consideran que sus labores consistían en aspectos que solamente rodean la evaluación de los aprendizajes dentro de la Maestría, por ejemplo, garantizar el cumplimiento del programa de estudio, recibir sugerencias del docente o mediar en los problemas entre alumno y catedráticos. De todo este bloque de ideas sobresalen la primera y cuarta coordinación; la primera estableció mayor libertad para que cada docente procediera con autonomía en sus evaluaciones, siempre y cuando no se violenten las bases legales y de forma contraria, la cuarta coordinación verificaba de en cierta forma las evaluaciones propuestas por los catedráticos, tanto así, que puede notarse algunas discrepancias entre una coordinación y la otra en cuanto a su forma de trabajo.

Sin embargo, con el pasar del tiempo bajo la tutela de las distintas coordinaciones se han realizado avances significativos en beneficio de la evaluación dentro del postgrado; cabe destacar que la primera generación se caracterizó por establecer una planta docente de masters, es decir, verdaderos

expertos en el área educacional. Asimismo, otros avances que robustecieron la maestría radican en el establecimiento de reuniones de grupo con los catedráticos para planificar evaluaciones acordes a las necesidades de los alumnos, una biblioteca digital, agilizar procesos burocráticos en relación a la entrega de notas, etcétera.

En congruencia todos los avances evaluativos antes mencionados si bien son aportes de gran relevancia, no afectaron de ninguna manera el programa de estudios, es decir, que las orientaciones sobre las características y exigencias de toda evaluación en la Maestría siguen siendo los mismos con los que se inició, incluso cuando en algunas coordinaciones se estipulaban reuniones de la planta docente para determinar una concatenación entre una materia y otra, todo ello, a través de las evaluaciones de los aprendizajes; lastimosamente estas reuniones tenían ciertos obstáculos reflejados en que algunos docentes no se presentaban, lo que mermaba la iniciativa del colectivo.

Es importante además mencionar que las coordinaciones al final de su gestión consideraban distintos progresos a partir de sus esfuerzos, de esa forma, la primera coordinación centró esfuerzos en cumplir a cabalidad el programa que hasta ese momento era una gran innovación y que además, aludía a la profesionalización real de la docencia y aunque se visualizaba un pequeño estancamiento entre la coordinación segunda y las próximas tres, con respecto a los avances académicos y evaluativos, se considera que se logró la formación de verdaderos profesionales aptos para la vida laboral y en referente a la educación formal. Por último, la coordinación actual sostiene que el mayor avance de su gestión radica en el ordenamiento de los procesos administrativos, lo cual, facilita el acceso al postgrado y motivan al constante desarrollo de la Maestría.

Docentes

Las evaluaciones de los aprendizajes son garantes de fortalecer el pensamiento crítico y reflexivo, por esa razón, los docentes comparten su posición a partir de sus experiencias en la Maestría; tanto así, que la mayor parte de docentes de la MPDS han mantenido la postura crítica del alumno, cuyas evaluaciones suministradas giran alrededor del pensamiento reflexivo amparados,

además, en actividades tales como ensayos, debates, discusiones y aulas investidas. En todo ello, hay que exceptuar a los docentes de la quinta generación quienes mencionan la realización de un trabajo sobre una línea más tradicional que alude a la memoria y la práctica.

En cuanto a la relación de la evaluación de los aprendizajes con las tic's, esta ha sido de carácter progresiva, puede notarse, a partir de las opiniones docentes sobre plataformas virtuales y tecnología aplicada a la educación las cuales se inmiscuyeron en la MPDS a medida que avanzaba la misma; por eso, en la primera coordinación teniendo un gran realce el programa de estudio, las tic's pasaron a un segundo plano. Sin embargo, a partir de la segunda coordinación se comenzó a gestar un avance significativo en el uso de las aulas virtuales, así mismo, las dos coordinaciones siguientes encaminadas a ese desarrollo, fortalecieron sus prácticas evaluativas con el uso de páginas web, plataformas digitales en redes sociales y foros virtuales que direccionan la Maestría en un punto de avance académico establecido por la nueva era en la educación superior.

Se debe tomar en cuenta que, dentro de las evaluaciones con mayor significado académico sobresalen tres tipos que deben estar inmersas dentro del quehacer docente; estas son las diagnóstica, formativa y sumativa; el indagar sobre cuál de ellas posee mayor relevancia dentro de la maestría implica generar debate técnico entre las respuestas de los docentes de las distintas coordinaciones, por ejemplo, en la primera coordinación la diagnóstica y formativa sobresalían con mayor auge, dada la naturaleza propia y filosofía inicial del postgrado.

Pero con el paso del tiempo este enfoque cambió y la evaluación sumativa se adelantó a las dos anteriores debido a que el sistema exige establecer notas y porcentajes, acuñado además, que encontrarse con alumnos que vienen de una línea resultadista cuya visión está centrada en las calificaciones; sin embargo, al contrastar todas las informaciones obtenidas puede notarse que la evaluación perenne de los docentes de todas las coordinaciones es la formativa, esto como un vestigio de la filosofía pura inicial de la Maestría.

Con respecto a la distribución porcentual de notas durante los módulos, los docentes de la primera coordinación no aportaron información precisa sobre el valor de cada actividad, pero afirman que los aspectos conductuales del alumno como participación, oratoria argumentativa, tenían un valor muy alto lo que sustenta que en la primera generación se enfatizaba en el progreso integral del futuro Master. Por su parte, los docentes de las generaciones siguientes mencionan que la distribución porcentual de las actividades era muy equitativa, pues las notas oscilaban entre 15% y 30% dependiendo de la actividad realizada; ante esta óptica sobresale la información de los docentes que fungían bajo la cuarta coordinación, pues, realizaban actividades con un valor hasta el 50% con la justificación que los trabajos tenían un nivel de complejidad más alto.

También es menester hacer mención que los tipos de instrumentos evaluativos a lo largo de la Maestría han sido diversos, en la primera coordinación es donde más se establecieron actividades dirigidas al pensamiento crítico y reflexivo, como, por ejemplo, ensayos, fichas de análisis, discusiones de grupo, etcétera. Los docentes de las coordinaciones siguientes si bien hicieron uso de estos tipos de instrumentos, no se tomó como eje central sino como actividades complementarias; muy interesante es reparar en el hecho que no se haga uso de exámenes de orden tradicional dentro de la MPDS, aunque sí de laboratorios cortos que fortalecen en cierta medida los procesos cognitivos y memorísticos de los estudiantes, pero no es esta la evaluación por defecto en la Maestría.

Alumnos

Los estudiantes que estuvieron bajo las distintas coordinaciones tienen discrepancias en cuanto a las evaluaciones que realizaron en la Maestría, pero se establece que las evaluaciones grupales han sido el patrón más repetitivo en los periodos de formación de la MPDS, lo que manifiesta el carácter del trabajo docente enfocado hacia el trabajo colectivo dentro de los salones de clase, aunque, finalmente se busca alcanzar aprendizajes individuales.

Además, es importante hacer énfasis en que las evaluaciones que los alumnos realizaron eran a partir de un consenso con el docente de la cátedra, con

excepción de la segunda y quinta coordinación, donde los alumnos afirmaron que las evaluaciones eran impuestas al inicio del módulo sin oportunidad de ser cambiadas por otras alternativas, lo que sugiere un altibajo en las relaciones de los distintos grupos de estudiantes de la Maestría con los docentes a partir de las diversas coordinaciones.

En lo referente al modelo evaluativo, el alumno de la primera coordinación sostiene que las evaluaciones nunca fueron de orden bancario lo cual refleja la concepción reflexiva y crítica del trabajo y la filosofía de enseñanza con la que se lleva a cabo la Maestría. Este modelo se disolvió a medida que se integraron laboratorios y test cortos en la segunda coordinación; sin embargo, se volvió a la senda inicial a partir de la tercera coordinación siguiendo esa línea hasta la etapa actual, que si bien se realizan algunas actividades que aluden a lo memorístico no representan el punto de reflexión dentro de la MPDS.

En continuidad con la idea anterior, al tomar en cuenta que las evaluaciones que se han establecido en la Maestría no son bajo un patrón bancario, tampoco en su totalidad permitían el desarrollo de un pensamiento crítico, pues solo los alumnos correspondientes a la primera, segunda y actual coordinación consideran que la evaluación del aprendizaje que se les suministraba evocan en un pensamiento más objetivo de la realidad con el ánimo de transformarlo a través del desarrollo educativo.

Por esa razón únicamente los estudiantes de la primera coordinación advierten que las evaluaciones de aprendizajes que ellos realizaron tendían en gran manera a completar el desarrollo de todas las áreas académicas del alumno; en congruencia, los alumnos de las coordinaciones siguientes consideran que si bien las evaluaciones estaban enfocadas al desarrollo de su formación integral no se logró en lo absoluto con respecto a la primera coordinación.

En cuanto a los aspectos formativos del futuro master en educación, los estudiantes consideran que las evaluaciones no siempre lograron desarrollar la formación integral, tal es el caso de las segundas coordinaciones que salió mal evaluada en cuanto a fortalecer áreas formativas del profesional, mientras que la

primera y la actual coordinación cuentan con el respaldo de la opinión estudiantil que forman parte de dicho proceso.

Para los alumnos las evaluaciones que realizaban en las distintas materias no siempre tenían concatenación entre una cátedra y otras, lo que manifiesta un divorcio de la vinculación que una materia y otra debían tener; pues en relación a este tema, solo la coordinación primera cuenta con el respaldo de sus respectivos alumnos, mientras que la sexta coordinación posee la peor calificación ya que, solo un veinticinco por ciento de los alumnos consideran que había una concatenación entre las evaluaciones de los aprendizajes de una y otra cátedra, las demás navegan en un porcentaje medio en la relación entre las evaluaciones suministradas.

Asimismo, con excepción de los alumnos de la sexta coordinación, los demás afirman que las evaluaciones nunca fueron en su mayoría de carácter tradicional que solo busca una relación directa entre la capacidad de almacenamiento y el conjunto de conocimientos adquiridos. Las pruebas escritas, por su parte, siempre fueron la excepción a la regla dentro de la MPDS, aunque ello no significa que nunca se realizó alguna de forma esporádica; por esta razón se dice que las evaluaciones del aprendizaje durante los casi veinte años de la maestría han estado sujeta a las discusiones grupales, ensayos, e investigaciones ex aula que permiten fortalecer las áreas cognitivas y de relaciones colectivas entre los estudiantes.

Guía de análisis de texto:

En relación a los aspectos evaluativos que es lo que interesa, la tesis sostiene que, si bien existía un patrón de trabajo evaluativo basado en actividades grupales, éste que en sus inicios fue una innovación dentro de la Maestría se vulgarizó de tal forma que los años siguientes fue considerada un “abuso de la técnica” pues se volvió repetitiva y cansada para los alumnos durante los módulos en los que estos formaban parte.

Es interesante verificar como la tesis expone que no se realizaban discusiones al inicio de los módulos de la Maestría para determinar las actividades a realizar,

lo que contrasta definitivamente con la opinión de algunos docentes de las distintas coordinaciones; quienes alegan que sí se consideró el cambio de alguna actividad propuesta que no fuera del agrado de sus estudiantes y sostienen además haber presentado una forma de trabajo abierta a la opinión estudiantil y no de forma impositiva.

Referente al tipo de evaluación realizado en la MPDS hasta el 2014, los hallazgos son más que sorprendentes, pues, la tesis sostiene que la Maestría inició con una forma de trabajo novedosa en su primera promoción, por lo que se posicionaba como una carrera realmente atractiva y respetaba en los círculos académicos dentro de la Facultad; sin embargo, la filosofía imperante en la primera generación se desgastó con el pasar de los años y se cayó nuevamente en un modelo de trabajo tradicional sujeto a exposiciones, conversatorios e investigaciones bibliográficas que apartaba a la MPDS de su privilegiada posición y se volvía meramente un medio de acreditación.

Y precisamente, si se parte del hecho que la evaluación y los sistemas de trabajo de los docentes se fue desgastando con el pasar de los años, se afirma también que esto influyó en gran medida a la hora de forjar el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes. Puede notarse entonces, que la formación de un profesional con actitud intelectual crítica podría haber tenido una línea descendiente a partir de la ruptura en las metodologías usadas en la primera generación con respecto a las siguientes.

Por último, es importante destacar que la evaluación en la Maestría ha colaborado con el desarrollo formativo, es decir, no se sostienen únicamente a la base intelectual sino más bien, a la integralidad de los estudiantes; donde se aborda la ética, el progreso de su personalidad frente a las nuevas necesidades de la sociedad y capaz de adecuarse a las transformaciones del nuevo siglo.

6.3 CONCLUSIONES

- ≠ Son los catedráticos que han laborado a lo largo de la maestría quienes determinan en mayor forma las transformaciones de la evaluación de los aprendizajes en la MPDS, debido a que conforman el enlace directo entre la coordinación y los estudiantes, además de poseer autonomía dentro del aula.
- ≠ Las coordinaciones de la maestría a través de los años lejos de implementar enfoques de trabajo académico que orienten su gestión con un rumbo específico, se encargan de manejar el aparataje administrativo, donde se busca el correcto funcionamiento de las bases legales del posgrado y mediar en las circunstancias que salen del orden académico determinado.
- ≠ Las evaluaciones de aprendizaje impartidas que en un inicio se consideraron innovaciones académicas dentro del posgrado, con el pasar del tiempo se convirtieron en series repetitivas de trabajo que ya no se adhieren a las exigencias contemporáneas del maestrante.
- ≠ La filosofía de evaluaciones de aprendizaje propia del diplomado inicial impartido por un convenio con catedráticos mexicanos y que estaba alejada de las formas tradicionales, únicamente se mantuvo en su estado puro durante la primera generación, debido a que no se le implementaron innovaciones al programa de estudio, en lo referente al sistema evaluativo estipulado en un inicio.
- ≠ No existe un filtro que regule la calidad de la evaluación de los aprendizajes que los catedráticos imparten en sus respectivos módulos, lo que aleja el proceso evaluativo de la objetividad e implica posibles dificultades en relación a reclamos e inconformidades de los alumnos de posgrado.
- ≠ La línea a seguir con respecto a las evaluaciones de aprendizaje estipulada por el programa de estudio de la maestría no ha presentado cambios en su estructura; sin embargo, los docentes de las distintas coordinaciones lo han flexibilizado de tal forma que se apegue a la forma de enseñanza propia de la cátedra impartida.

- ≠ La evolución más notoria en la evaluación de los aprendizajes está sujeta a las transformaciones sociales con respecto a las dos décadas de funcionamiento de la maestría; así en un inicio, las evaluaciones eran orientadas a la reflexión, debate y crítica constante, mientras que en la actualidad se le da impulso al trabajo virtual implicado en las nuevas tecnologías y desarrollo digital.
- ≠ Las evaluaciones más determinantes durante las primeras generaciones de la MPDS ocurrían en ensayos académicos, discusiones grupales, debates, lecturas educativas de grueso volumen e investigaciones tanto bibliográficas como de campo; pero a medida que pasó el tiempo, la evaluación giró hacia los elementos digitales como aulas virtuales, blogs, videoconferencias, uso de la internet, etcétera.
- ≠ El área formativa tuvo mayor realce dentro de la evaluación durante las primeras generaciones de la MPDS; posteriormente, si bien aún posee importancia directa en el desarrollo del maestrante, el aspecto sumativo ha tomado igual relevancia debido al aumento en la demanda de alumnos en cada generación y la exigencia del sistema educativo de asignar calificaciones para la respectiva acreditación.
- ≠ Hasta el año 2014 uno de los obstáculos más grandes de la maestría y por consecuencia también de la evaluación de los aprendizajes era el no contar con un espacio asignado propiamente al posgrado, lo que generaba molestia e impedimento pedagógico para desarrollar una clase de ese nivel académico.

6.4 Recomendaciones

- ≠ Establecer lineamientos que revisen la calidad de la evaluación de los aprendizajes en la maestría, amparados por el programa de estudios, pero con nuevas propuestas integradas y consensuadas tanto por el coordinador como por los docentes al inicio de cada año lectivo.
- ≠ Vincular las evaluaciones de los aprendizajes entre una cátedra y otra a fin de suplementar vacíos que puedan hacerse presentes en el desarrollo académico del maestrante
- ≠ Verificar que los docentes establezcan su trabajo bajo las tres líneas evaluativas amparadas en el programa, diagnóstica, formativa y sumativa.
- ≠ Tomar en cuenta las propuestas que ya existen de mejora curricular al programa de la maestría como muestra de querer aumentar la calidad académica en los posgrados.
- ≠ Proporcionar los recursos educativos necesarios tanto a coordinadores y docentes para que las evaluaciones trasciendan el nivel bancario y se integren a las demandas del nuevo siglo.
- ≠ Permitir espacios de opinión para que los maestrantes opinen con relación a la mejora evaluativa y académica de la carrera.
- ≠ Permitir que tanto docentes y coordinadores sean evaluados anualmente por las autoridades correspondientes de la universidad.
- ≠ Perfeccionar el orden administrativo de la maestría, de tal forma que los procesos sean más rápidos en cuanto a recibir documentación, entrega de calificaciones y procesos de tesis.

Referencias bibliográficas

Libros

Abad García, F. (1997). *Investigación evaluativa en documentación*. Valencia: Universidad de Valencia.

Ahumada, P. (24 de Noviembre de 2005). *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*. Recuperado el 20 de Julio de 2019, de La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias de los aprendizajes: <http://148.215.1.176/articulo.oa?id=333329100002>

Angrosimo, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Asamblea Legislativa de El Salvador. (11 de Mayo de 1990). Ley General de Educación. 11-12. San Salvador, El Salvador: Diario Oficial N° 162, Tomo 308.

Asamblea Legislativa de El Salvador. (11 de Mayo de 1990). Ley General de Educación. 11-12. San Salvador, El Salvador: Diario Oficial N° 162, Tomo 308.

Asamblea Legislativa de El Salvador. (26 de Agosto de 1996). Reglamento General de la Ley de Educación Superior. San Salvador, El Salvador: Diario Oficial N° 236, Tomo 329.

Asamblea Legislativa de El Salvador. (25 de Mayo de 1999). Ley Orgánica de la Universidad de el Salvador. 3. San Salvador, El Salvador: Diario Oficial N° 343, Tomo 96.

Asamblea Legislativa de El Salvador. (18 de Junio de 2001). Reglamento General de la Ley Orgánica. San Salvador, El Salvador: Diario Oficial N° 113, Tomo 351.

Asamblea Legislativa de El Salvador. (19 de Noviembre de 2004). Ley de Educación Superior. 16. San Salvador, El Salvador: Diario Oficial N° 236, Tomo 329.

- Asamblea Legislativa de El Salvador. (24 de Octubre de 2005). Ley de Gestión Académica Administrativa de la Universidad de El Salvador. 14. San Salvador, El Salvador: Diario Oficial N° 597, Tomo 96.
- Asamblea Legislativa de El Salvador. (23 de Febrero de 2011). Reglamento General de Estudios de Postgrados de la Universidad de El Salvador. San Salvador, El Salvador: Diario Oficial N° 38, Tomo 390.
- Ballén Ariza, M., Zúñiga López, S., & Pulido Rodríguez, R. (2007). *Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa*. Bogotá: Educc.
- Bélair, L. M. (2000). *La evaluación en la acción*. Sevilla: DÍADA.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Carreño Huerta, F. (1990). *Instrumentos de medición del rendimiento escolar*. México D.F.: Trillas.
- Carreño Huerta, F. (1994). *Enfoques y principios teóricos de la evaluación*. México D.F.: Trillas.
- Castillo, S. (2003). *Vocabulario de evaluación educativa*. Madrid: Pearson-prentice Hall.
- Contreras Ferto, R. (1982). *Evaluación de la escuela primaria*. México D.F: Oasis.
- D' Agostine De Cersósimo, G. (2003). *Aspectos teóricos de la evaluación educacional*. San José, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- Domingo, J. R. (2001). *La acción docente en el centro y en el aula*. Madrid: Síntesis educación.
- Drago, C. (2017). *Evaluación para el aprendizaje*. Santiago de Chile: Universidad Central.
- Fernández Marcha, A. (2014). La evaluación de los aprendizajes en la universidad: nuevos enfoques. *Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Politécnica de Valencia*, 111.

- Galo de Lara, C. M. (1989). *Evaluación del aprendizaje*. Guatemala, Guatemala, C.A.: Piedra Santa.
- Gronlun, N. (1985). *Medición y evaluación de la enseñanza*. México D.F.: PAX-MÉXICO.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGRANW-HILL/ Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Lafourcade, P. (1991). *La valuacion en organizaciones educativas centradas en logros*. México D.F.: trillas.
- Larraguivel Ruiz, E. (1998). *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior, una orientación cualitativa*. México: Cuadernos del CESU.
- Lemus, L. A. (1971). *Evaluación del rendimiento escolar*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz.
- López, R. (2015). *Manual para la Elaboración de un proyecto de investigación. Método aplicado a las ciencias sociales y de la salud*. San Salvador, El Salvador: UCA EDITORES.
- Mayorga Rodríguez, C. (2004). *Metodología de la Investigación*. Bogotá, Colombia: Panamericano.
- Mcs. Delgado Amaya, D. A. (22 de Julio de 2019). Historia de la MPDS. (N. Sánchez De Paz, & A. Carranza Aldana, Entrevistadores)
- Mejía Navarrete, J. V. (2002). *Problemas metodológicos de las ciencias sociales en el Perú*. Lima: Fondo Editorial de la universidad de Ciencias Sociales UNMSM.
- Ministerio de Educación [MINED]. (1995). *Reforma Educativa en Marcha Documento I*. San Salvador, El Salvador, C. A.: IMPRESOS URGENTES.
- Ministerio De Educación [MINED]. (2009). *Historia de El Salvador 2*. Lima: Quebecor Worl, Perú.

- Pedagogía.mx. (15 de Agosto de 2012). *Pedagogía. La red de profesionales de la educación*. Obtenido de <https://www.google.com/amp/s/pedagogía.mx/john-dewey/amp/>
- Picardo Joao, Ó., Escobar Baños, J. C., & Pacheco Cardoza, R. (2005). *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación*. San Salvador, El Salvador: Centro de Investigación Educativa Colegio García Flamenco.
- Pimienta Prieto, J. H. (2008). *Evaluación de los aprendizajes, un enfoque basado en competencias*. México: Pearson Educación.
- Reid, M., Pardo, F., Moreno, M., Moreno, E., & Suárez, B. (2003). *Evaluación continua*. México D.F.: Progreso .
- Rodríguez Puerta, A. (15 de Mayo de 2019). *lifeder*. Obtenido de <https://www.lifeder.com/ralph-w-tyler/amp/>
- Universidad De El Salvador [UES]. (15 de Julio de 1997). Universidad de El Salvador, Facultad de Ciencias y Humanidades, Escuela de Postgrado. *Plan de Estudio de la Maestría en profesionalización de la Docencia Superior*. San Salvador, El Salvador, C.A.: Universitaria.

Páginas Web

- Pedagogía.mx. (15 de Agosto de 2012). *Pedagogía. La red de profesionales de la educación*. Obtenido de <https://www.google.com/amp/s/pedagogía.mx/john-dewey/amp/>

ANEXOS

ANEXO 1. Egresados de la MPDS 2001-2019
Tabla 6 año 2001 -2003 (primera generación)

N°	NOMBRE COMPLETO
1	ALFARO ACEVEDO, ROSA MARIA
2	RAMIREZ LUCHA ORTIZ, AIDA ANGELICA
3	GARCIA CORLETO, JORGE ISMAEL
4	BOLAÑOS ZALDIVAR, RINA CLARIBEL
5	RODRIGUEZ SEGURA, CECILIA DEL CARMEN
6	GUTIERREZ VASQUEZ, JOSE ANTONIO
7	CALDERON DE MENDOZA, CLARIBEL DEL CARMEN
8	VENTURA, CARLOS AMILCAR
9	MORENO FAJARDO, FRANCISCO ARMANDO
10	ESPAÑA VILLALOBOS, FRANCISCO JAVIER
11	POSADA DE AYALA, LILIAN ELIZABETH
12	GARCIA CORLETO, DINA MARGARITA
13	AREVALO LOPEZ, ALFREDO EDGARDO
14	RUANO SALAZAR, CARLOS ARTURO
15	GARCIA EGUIZABAL, MAURICIO ERNESTO
16	CAMPOS CONTRERAS, REGINA ARMIDA
17	SERRANO MENDEZ, MARTHA ELENA
18	LINARES PALACIOS, MARIA ARACELY
19	CALDERON DE LA CRUZ, IRMA ELENA
20	ZAMBRANO NAPOLEON, HUMBERTO
21	MEJIA VALIENTE, JOSE PLUTARCO
22	GARCIA ACOSTA, JOSE GUILLERMO

(Fuente: Administración académica de la Universidad de El Salvador)

Tabla 7 año 2005-2007 (segunda generación)

1	ALEMAN ASCENCIO, JAVIER ORLANDO
2	ARANA, WALTER WILLIAM
3	AZENON DE GALICIA, KRISSIA MABEL
4	ARDON VENTURA, CRUZ CORDOVA
5	CRUZ, MIGUEL ANGEL
6	FIGUEROA DE MARTINEZ, JOSEFINA CONCEPCION
7	GARCIA MUÑOZ, HUGO EDUARDO
8	LOPEZ ESCOBAR, DARWIN
9	LOPEZ NAVAS, LETICIA DEL CARMEN

10	MAGAÑA SALINAS, ANA XENIA
11	MARTINEZ DE CHANTA, ROSA JUDITH
12	MOLINA CUESTAS, PATRICIA
13	NOVOA ROMAN, GLADIS ABIGAIL
14	ORELLANA VELADO, MARTA ALEJANDRINA
15	ORTIZ SANDOVAL, OSCAR ARMANDO
16	PADILLA DE PADILLA, ANA EMILIA
17	PALENCIA, PAULA YANIRA
18	PANIAGUA TORRES, JOEL
19	TORRES VASQUEZ, MARCIA VANESA

(Fuente: Administración académica de la Universidad de El Salvador)

Tabla 8 año 2008 -2010(tercera generación)

1	ANDALUZ GUZMAN, JOSE FRANCISCO
2	CASTRO VALENCIA, IVANNIA ASTRID
3	CENTENO ESPINOZA, SARA CONCEPCION
4	DUARTE SANDOVAL, DELMY ANGELICA
5	FUENTES DE BAIDES DELMY YANIRA
6	FLORES GODOY NERY ARMANDO
7	GALVEZ SANDOVAL, RONALD ERNESTO
8	HERNANDEZ DE MORENO, ROSA ELVIRA
9	HERNANDEZ MONTERROSA, ANTONIA LARISSA
10	HERRERA PINEDA, NERY FRANCISCO
11	LOPEZ EGUIZABAL FIDEL ARTURO
12	LOPEZ FUENTES, RONALD ALIRIO
13	MADRID MORAN, JOSE ANTONIO
14	MARTINEZ DE HERRERA, GLENDA RAQUEL
15	MARTINEZ GUIROLA, MARIO ROBERTO
16	MATA ALDANA, DAVID ALFONSO
17	MUÑOZ BELTRAN, RENE ALFONSO

(Fuente: Administración académica de la Universidad de El Salvador)

Tabla 9 año 2012-2014 (cuarta generación)

1	ABARCA MARROQUIN, DAVID HUGO
2	DUEÑAS APARICIO, SAMUEL ADOLFO
3	ESCOBAR CONTRERAS, CARLOS DAVID
4	GARCIA TOLEDO, MARIA EUGENIA
5	GIRON MARTINEZ, ILEANA BEATRIZ

6	GIRON MELGAR, FRANCISCO ALEXANDER
7	GONZALEZ M. JORGE ALBERTO
8	GUEVARA ROMAN, EVELYN ROXANA
9	GUIROLA JUAN ANTONIO
10	GUIROLA DE ESCOBAR, SANDRA LISBET
11	HIDALGO SANDOVAL, JUAN FRANCISCO
12	LUCHA EDGAR ARMANDO
13	MARTINEZ ORELLANA, LUZ MARINA
14	MARTINEZ AGUILAR, MARIO ERNESTO
15	MORALES GARCIA, JULIA CONCEPCION
16	MORAN FRANCISCO FERNANDO
17	RAMIREZ VASQUEZ, NILSON ANTONIO
18	SALAZAR DE SERMEÑO, MARITZA CAROLINA
19	SANCHEZ DE LOPEZ, KATIA YOLANDA LISETTE
20	SIGUENZA CAMPOS, ROBERTO CARLOS
21	URRUTIA MARTINEZ JAIME ALFREDO
22	VASQUEZ, MARINA JOHANNA
23	VILLEDA DE TRIGUEROS, ROXANA LEONOR
24	ZOMETA BOLAÑOS, MANUEL VICENTE

(Fuente: Administración académica de la Universidad de El Salvador)

Tabla 10 año 2014 -2016(quinta generación)

1	FLORES MEDINA, SILVIA MARLENE
2	FUENTES CEVALLOS, ROSA MIRNA
3	GODOY DE DELGADO, MARTA BEATRIZ
4	JIMENEZ ALVAREZ, IRIS YAMILETH
5	LOPEZ MORALES, RICARDO HENRY
6	MARTINEZ CEA, DAVID MAURICIO
7	MATA MARROQUIN, DARLENE BRENDAHALY
8	MEJIA LOARCA, FRANCIS OSVALDO
9	MENDOZA ABARCA, DOLORES ABIGAIL
10	MORAN VILLAGRAN, EMMA ARELY
11	REPENZA VASQUEZ, BEATRIZ EUGENIA
12	TORRES, GEOVANY OSWALDO

(Fuente: Administración académica de la Universidad de El Salvador)

Tabla 11 año 2015-2017 (sexta generación)

1	ALDANA DUEÑAS, GLENDA VERONICA
2	ARIAS SALEGIO, ILIANA STEPHANIE
3	ASCENCIO DE PAZ HELSY YANETH
4	GOMEZ SANDOVAL, ROSA MARLENE
5	HENRIQUEZ ESCOBAR, NORMA
6	MORAN DE ASCENCIO, ROSA DALILA
7	OLMEDO GRIJALVA, MAGDALENA DEL CARMEN
8	ORTIZ ESPAÑA, KARLA PATRICIA
9	RIVAS CASTILLO, PAULA KARINA
10	SANTIAGO MIRA, MAURICIO ORLANDO
11	SAYES DAMIAN, ELSY MARILU
12	TREJO ESTRADA, JUAN JOSE

(Fuente: Administración académica de la Universidad de El Salvador)

Tabla 12 año 2016-2018 (séptima generación)

1	ANAYA PEREZ, EDUARDO SEBASTIAN
2	FLORES ALVAREZ, PEDRO RAUL
3	FLORES FLORES, KARLA LILIANA
4	MENDEZ PIMENTEL, CARLOS ALBERTO
5	MENJIVAR VIDES, MONICA SARAI
6	MOLINA GARCIA, JOAQUIN EDUARDO
7	MOLINA MARTINEZ, TELMA GRISELDA
8	PANIAGUA OCHOA, YANIRA CLARIBEL
9	PERDOMO SALAZAR, CLAUDIA LORENA
10	PINEDA CUELLAR, CARLOS ADALBERTO
11	RAMIREZ PEÑA, YANCI ELIZABETH
12	RAMOS DE CALDERON, LEA REBECA
13	TOVAR SOTO, SONIA ISABEL
14	VANEGAS CALDERON, FATIMA DEL CARMEN

(Fuente: Administración académica de la Universidad de El Salvador)

Tabla 13 año 2017-2019 (octava generación)

1	CALDERON DE LOPEZ, KEILY ADRIANA
2	CLEMENTE RIVERA, EDELMIRA ELIZABETH
3	HERNANDEZ MUÑOS, AIDA SARA MARIA
4	HERNANDEZ DE BAÑOS, MARLENE BEATRIZ
5	LEON CANIZALES, JOSE AREVALO
6	MACALL CHIGUILA STEFFANYE EDITH
7	MARROQUIN MENENDEZ, IDALIA BEATRIZ
8	OLMEDO VALENZUELA, CAREN JOHANA
9	PARADA MARTINEZ, CARLOS ENRIQUE
10	RIVAS ALVARENGA, HAYDEE NOHEMI
11	REINA CHINCHILLA, FATIMA MICHELLE
12	ROSALES LOPÉZ, VELKIS NABIL
13	RIVERA RAMIREZ, VICTOR HUGO
14	VARGAS REYES, RENE
15	VASQUEZ NUÑES, SARA MARCELA
16	VILLALOBOS PEÑATE, LISETH BEATRIZ

(Fuente: Administración académica de la Universidad de El Salvador)

ANEXO 2. Ingreso de alumnos del 2018-2019 de la MPDS

Tabla 14 año 2018

1	ALEMAN, GUILLERMO ARMANDO
2	CALIDONIO BELTRAN, MIGUEL ALEXANDER
3	CANTON ARGUETA JOSUE ELIAS
4	CARCAMO CONTRERAS, INGRID IVANIA
5	DUEÑAS RIVERA, JULISSA MARIEL
6	HERRERA MEJIA, LUIS ALBERTO
7	IBAÑEZ NIETO, JOSUE ENMANUEL
8	JIMENEZ, KARLA ONOFRE
9	MEJIA CASTRO, ERICK ALBERTO
10	RIVERA MAGAÑA, MARIBEL GUADALUPE
11	RODRIGUEZ AGUILAR, DAISY VIOLETA
12	RUIZ HERNANDEZ, DAVID RODOLFO

13	SILVA QUINTANILLA, ANDREA SOFIA
14	UMAÑA UMAÑA, ONIL
15	HERNANDEZ MUÑOZ, AIDA SARA MARIA

(Fuente: Administración académica de la Universidad de El Salvador)

Tabla 15 año 2019

1	AREVALO, NESTOR IVAN
2	AREVALO ROJAS, DENNY IVETH
3	BELTRAN LINARES, SONIA LETICIA
4	CAMPOS REYES, JOSE LUIS
5	DURAN AMAYA, HUBER GEOVANY
6	ESCALANTE DE ESCOBAR, ANA YANIRA
7	ESCOBAR FLORES, OSCAR DAVID
8	ESCOBAR, VANESSA
9	GALDAMEZ AGUILAR, ISMAR EMILIO
10	GARCIA MIRA, LUIS ALONSO
11	GUTIERREZ SANTAMARIA, VERONICA ALEJANDRA
12	LEMUS IBANES, TANIA MILENA
13	MARTINEZ VELASQUEZ, YOLANDA ELIZABETH
14	MEJIA, TATIANA NINETTE
15	ORANTES MAGAÑA, MANUEL ENRIQUE
16	PADILLA MOLINA, CARLOS RUBEN
17	PEREZ, CARMINA SUSETH
18	PEREZ UIJADA, LIDIA ROSA
19	RAMIREZ DEL CID, MANUEL AMILCAR
20	RECINOS, DARVIN ANTONIO
21	RIVAS POLANCO, DILMA LUZ
22	RODRIGUEZ MOLINA, JOSE ALBERTO
23	SALAZAR CORTEZ, REBECA SARAI
TOTAL DE ALUMNOS:	
Total 174	

(Fuente: Administración académica de la Universidad de El Salvador)

ANEXO 3. Cédula de entrevista a Coordinadores de la MPDS
Universidad de El Salvador

Facultad Multidisciplinaria de Occidente

Departamento de Ciencias Sociales, filosofía y Letras



Universidad de El Salvador
Hacia la libertad por la cultura

Cédula de entrevista dirigida a Coordinadores de la Maestría en
Profesionalización de la Docencia Superior

OBJETIVO: Recolectar información acerca de la evolución histórica de la evaluación de los aprendizajes en la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior (MPDS), para posteriormente, realizar un análisis de datos de los hallazgos más relevantes para desarrollo del trabajo de investigación.

Datos Generales:

Año en que coordinó: Desde _____ Hasta _____	
Fecha de la Entrevista:	Hora de la Entrevista:
Lugar:	
Entrevistador:	
Entrevistado:	
Cargo actual:	

Introducción

Con esta cedula de entrevista, se busca la obtención de información relevante de los actores principales que han estado inmersos bajo diferentes espacios temporales y por tanto, han sido parte de los cambios que ha vivido la evaluación de los aprendizajes en la MPDS, desde su génesis hasta la actualidad.

Aspectos de la cédula de entrevista:

1. Tiempo estimado para su desarrollo: 35 minutos.
2. Se hará uso de elementos que permitan la retención de la información (ficheros, libreta de apuntes, grabadora).
3. Confidencialidad de la persona entrevistada.

I. Aspectos administrativos acordes a la MPDS según su periodo en el postgrado

Preguntas

¿Cuáles eran las obligaciones tanto académicas como administrativas de su gestión?

¿La coordinación permite que los docentes flexibilicen el programa de estudio con respecto a la evaluación para el logro de aprendizajes?

¿Cómo se verifica el cumplimiento de la evaluación de los aprendizajes según el programa de estudio de la MPDS?

¿Sucedió algún acontecimiento educativo importante dentro de la maestría en su gestión laboral?

II. Aspectos evaluativos de la Maestría

¿Hasta qué punto la coordinación se involucra en los asuntos evaluativos de aprendizaje en la MPDS?

¿Gestó algún aporte significativo en pro de la mejora evaluativa dentro de la Maestría?

¿Se estableció un cambio en el programa de estudio de la maestría con respecto al apartado de evaluación de los aprendizajes?

¿Se planteaban reuniones con la planta docente para discutir aspectos evaluativos y el desarrollo académico del grupo de alumnos de la maestría?

¿Cómo valora usted el avance que manifestó la maestría en todos los ámbitos al culminar su gestión? Especialmente en lo que atañe a la evaluación de los aprendizajes

ANEXO 4. Cédula de entrevista a Docentes de la MPDS
Universidad de El Salvador

Facultad Multidisciplinaria de Occidente

Departamento de Ciencias Sociales, filosofía y Letras



Cédula de entrevista dirigida a Docentes de la MPDS que han laborado en la Universidad de El Salvador desde sus inicios la actualidad.

OBJETIVO: Recolectar información acerca de la evolución histórica de la evaluación de los aprendizajes en la MPDS, para posteriormente realizar un análisis de datos de los hallazgos más relevantes.

Datos Generales:

Fecha de la Entrevista:	Hora de la Entrevista:
Lugar:	
Entrevistador:	
Entrevistado:	
Cargo:	
**Años en los que labora/laboró:	

**Si no recuerda los años exactos, podría referenciar bajo el mandato de qué coordinador fungió como docente.

Introducción

Con esta cedula de entrevista, se busca la obtención de información relevante de los actores principales que han estado inmersos bajo diferentes espacios temporales y por tanto, han sido parte de los cambios que ha vivido la evaluación de los aprendizajes en la MPDS, desde su génesis hasta la actualidad.

Aspectos de la cédula de entrevista:

- 1-Tiempo estimado para su desarrollo: 45 minutos.
- 2-Se hará uso de elementos que permitan la retención de la información (ficheros, libreta de apuntes, grabadora).
- 3- Confidencialidad de la persona entrevistada.

I- Aspectos administrativos acordes a la MPDS según su periodo en el postgrado

Preguntas

1. ¿Periodos en los que ha estado laborando como catedrático de la maestría?

2. ¿Aplicaba algún método de enseñanza/aprendizaje (ya sea constructivismo u otras) en el proceso evaluativo para con sus estudiantes?

3. ¿Con qué finalidad se evalúan los aprendizajes en la maestría?

4. ¿Permite usted la autoevaluación de los estudiantes en distintos contextos, después de un parcial, al fin de un módulo u otros?

5. ¿Existía un filtro administrativo que revisara sus propuestas evaluativas durante el módulo?

6. ¿Eran consensuadas con los estudiantes las evaluaciones que se planteaban durante el módulo?

II. Aspectos evaluativos de la Maestría

7. ¿Qué tipo de técnicas evaluativas utilizó para el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante, por ejemplo ensayos, debates, etcétera?

8. ¿Utilizó nuevas tecnologías para llevar a cabo evaluaciones de los aprendizajes?

9. ¿En cuánto a la evaluación formativa, sumativa y diagnóstica, a cuál de ellas se le daba mayor relevancia?

10. ¿Los aspectos de estudiantes como puntualidad, asistencia, relaciones mutuas y participación, estaban dentro del ámbito evaluativo del docente?

11. ¿Conoce/conocía usted el marco legal referido a la evaluación y lo pone/ponía en práctica durante su periodo de trabajo?

12. ¿Flexibilizó el programa de estudio con base al tipo de evaluaciones planteadas por este?

13. ¿Cómo distribuía el cien por ciento en las evaluaciones de aprendizaje que planteaba?

14. ¿Qué tipo de instrumentos evaluativos utilizaba en el desarrollo de la cátedra?

15. ¿Los docentes evalúan de forma independiente, ignorando las formas de trabajo de las demás materias que complementan la malla curricular?

ANEXO 5. Cuestionario a estudiantes, egresados y estudiantes en curso de la MPDS

Universidad de El Salvador

Facultad Multidisciplinaria de Occidente

Departamento de Ciencias Sociales, filosofía y Letras



Universidad de El Salvador
Hacia la libertad por la cultura

Cuestionario para estudiantes egresados y estudiantes en curso de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior (MPDS)

OBJETIVO: Recolectar información acerca de la evolución histórica de la evaluación de los aprendizajes en las Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior (MPDS), para realizar un análisis de datos de los hallazgos más relevantes para desarrollo del trabajo de investigación.

INDICACIÓN:

Marque con una "X" sobre la línea de la opción que bien le parezca, pues, ello implica la validez real de la investigación

I. Datos generales

Sexo: Femenino Masculino

Año en que inició su postgrado_____

Año en el que egreso de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior:

Fecha_____

II. Desarrollo de ítems

Aspectos administrativos acordes a la MPDS según su periodo de estudio

1. ¿ Para usted cómo es el tiempo que tarda sus catedráticos de la maestría para entregar calificaciones de las actividades era prudente?
Siempre___ Casi siempre___ Pocas veces___ Nunca___
2. ¿ A su juicio de qué forma considera que la infraestructura del campus afecta de alguna forma en la realización de las evaluaciones de aprendizaje en la maestría? Siempre___ Casi siempre___ Pocas veces___
Nunca___

3. ¿ Desde su punto de vista las herramientas tecnológicas con las que se cuenta en la maestría ayudan a la calidad de las evaluaciones de aprendizaje en las aulas? Siempre___ Casi siempre___ Pocas veces___ Nunca___
4. ¿Concibe usted que mantener un mismo catedrático en distintas materias de la maestría afecta la calidad de sus resultados en la evaluación de los aprendizajes? Siempre___ Casi siempre___ Pocas veces___ Nunca___
5. ¿ Según su visión académica, funge correctamente la coordinación de turno de su generación al garantizar un buen sistema evaluativo en la maestría? Siempre___ Casi siempre___ Pocas veces___ Nunca___

Aspectos Educativos y/o evaluativos de la Maestría

1. ¿ Las evaluaciones que se le suministraron durante los módulos eran en su mayoría grupales o individuales?
Siempre___ Casi siempre___ Pocas veces___ Nunca___
2. ¿A su juicio cómo eran las evaluaciones de la materia, con imposición o sugerencia de las mismas?
Siempre___ Casi siempre___ Pocas veces___ Nunca___
3. ¿Cómo considera que eran las evaluaciones que se le suministraban, de orden bancario (memorístico) o de otra orientación académica?
Siempre___ Casi siempre___ Pocas veces___ Nunca___
4. ¿ A partir de su perspectiva cómo eran las evaluaciones de aprendizaje de la maestría con respecto a la formación de un pensamiento crítico?
Siempre___ Casi siempre___ Pocas veces___ Nunca___
5. ¿ Considera que las evaluaciones de aprendizajes a las que estuvo sujeto respondían al completo de todas las áreas académicas del estudiante?
Siempre___ Casi siempre___ Pocas veces___ Nunca___
6. ¿ ¿En su opinión, las evaluaciones de aprendizaje en la maestría cumplen con el desarrollo formativo del futuro profesional de la docencia?
Siempre___ Casi siempre___ Pocas veces___ Nunca___
7. ¿ Considera que las evaluaciones de aprendizaje que los distintos docentes suministran, tenían la función de complementar los vacíos entre unas y

otras materias?

Siempre___ Casi siempre____ Pocas veces____ Nunca_____

8. ¿ Fue evaluado con tradicionales pruebas escritas durante su los años de la maestría?

Siempre___ Casi siempre____ Pocas veces____ Nunca_____

9. ¿ Durante sus años como alumno en qué se caracterizó la evaluación de aprendizajes de la maestría?

ANEXO 6. Guía de análisis de texto
Universidad de El Salvador

Facultad Multidisciplinaria de Occidente

Departamento de Ciencias Sociales, filosofía y Letras



Guía de análisis de texto en la tesis: Diagnóstico y diseño de una propuesta curricular del programa de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior de la Universidad de El Salvador, año 2014.

Objetivo: indagar información referente al desarrollo histórico de la evaluación de los aprendizajes en las Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior (MPDS).

I. Datos generales

Año de realización de la tesis: 2014

Nivel académico de tesis: Maestría

Información proporcionada: Estado académico administrativo de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior (MPDS) hasta el año 2014

II. Desarrollo:

Categoría: Aspectos administrativos acordes a la MPDS según su periodo en el postgrado.

Item. ¿ Para usted cuáles han sido las flaquezas administrativas más marcadas en la MPDS?

Item. ¿ A su juicio la infraestructura del campus afecta de alguna forma en la realización de las evaluaciones de aprendizaje en la maestría?

Item. ¿ A su juicio la infraestructura del campus afecta de alguna forma en la realización de las evaluaciones de aprendizaje en la maestría?

Item. ¿ Piensa que mantener un mismo catedrático en distintas materias de la maestría afecta de algún modo la calidad de sus resultados en la evaluación de los aprendizajes?

Item. ¿ Para usted la coordinación de turno de su generación funge correctamente como garante de un correcto sistema evaluativo en la maestría?

Categoría: Aspectos evaluativos de la Maestría.

Item. ¿ Considera que las evaluaciones que se le aplican son en su mayoría grupales?

Item. ¿ Acepta que las evaluaciones en las materias son flexibles y en consenso con el grupo estudiantil?

Item. ¿ Considera que las evaluaciones que se le suministran eran de orden bancario (memorístico)?

Item. ¿ Piensa que las evaluaciones de aprendizaje en la maestría permiten al estudiante formar un pensamiento crítico?

Item. ¿ Desde su posición, cree que las evaluaciones de aprendizaje en la maestría