

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
ESCUELA DE POSGRADO



TRABAJO DE POSGRADO

LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA DE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES Y SU EJECUCIÓN EN EL PROFESORADO EN EDUCACIÓN BÁSICA PARA PRIMERO Y SEGUNDO CICLOS, EN LA FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE, AÑO LECTIVO 2022, CICLO II

PARA OPTAR AL GRADO DE
MAESTRO (A) EN PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA SUPERIOR

PRESENTADO POR

LICENCIADA MERCY MABEL CASTRO DELGADO
LICENCIADO DARLIN ARMANDO PADILLA SALAZAR

DOCENTE ASESOR

MAESTRO MAURICIO ORLANDO SANTIAGO MIRA

MARZO, 2023

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 MARÍN
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

M.Ed. JOSÉ GUILLERMO GARCÍA ACOSTA
DIRECTOR DE LA ESCUELA DE POSGRADO

AGRADECIMIENTOS

A la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, de la Universidad de El Salvador, por permitir que este proceso se realizara dentro de sus instalaciones.

A las autoridades, quienes directa o indirectamente, en mayor o menor medida, hicieron posible que el acceso a la información fuera factible. Entre ellos, la jefatura del Departamento de Ciencias Sociales y la Coordinación General de Profesorados.

A los docentes del Profesorado en Educación Básica para Primero y Segundo Ciclos, especialmente a quienes facilitaron información verbal y documental sobre el tema.

A los estudiantes de los tres años del Profesorado en Educación Básica para Primero y Segundo Ciclos, especialmente a quienes se tomaron el tiempo de completar a conciencia el instrumento de investigación respectivo y que también facilitaron pruebas documentales al respecto.

Al maestro Mauricio Orlando Santiago Mira quien, con excelente actitud y profesionalismo, dedicó semanalmente su tiempo y conocimientos metodológicos y técnicos, a fin de que este proceso de indagación se realizase de acuerdo con los estándares que exige una tesis de posgrado.

A nivel personal, como Mercy Mabel Castro Delgado, expreso mi gratitud a nuestro Padre celestial por darme sabiduría, su compañía y salud; a mi esposo y a mis tres hijos, por su tiempo y paciencia durante estos tres años; y a mi colega de tesis, por su compromiso profesional en el cumplimiento de las metas propuestas.

A título personal, como Darlin Armando Padilla Salazar, agradezco primeramente al Todopoderoso, por darme de su inteligencia divina y otorgarme un trabajo; a mi esposa e hijo, por saber esperarme con prudencia; a mi padre y madre, por su ejemplo de esfuerzo en la vida; y a mi colega de tesis, por su habilidad organizativa y dedicación.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	x
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	12
1.1 Situación problemática	12
1.2 Preguntas de investigación.....	15
1.3 Objetivos de investigación.....	15
1.3.1 Objetivo general	16
1.3.2 Objetivos específicos.....	16
1.4 Justificación	16
1.5 Límites y alcances.....	18
1.5.1 Alcances	19
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	21
2.1 Antecedentes del problema.....	21
2.1.1 Historia general de la evaluación	22
2.1.2 Desarrollo histórico de la evaluación en los profesorados.....	24
2.2 Teorías y conceptos básicos.....	28
2.2.1 Bases conceptuales de la evaluación	28
2.2.2 Fundamentos teóricos de las variables objeto de estudio.....	35
2.3 Marco Jurídico	43
2.3.1 Leyes de la República	43
2.3.2 Normativa MINED – UES – FMOCC	48
2.4 Contextualización	52
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	55
3.1 Paradigma y enfoque de la investigación.....	55

3.2 Método de investigación.....	56
3.3 Tipo de estudio.....	56
3.4 Diseño de recolección y tratamiento de la información	57
3.4.1 Recolección de datos.....	57
3.4.3 Orientación de la búsqueda de la información.....	58
3.4.4 Espacio de la búsqueda de la información	58
3.5 Población y muestra de estudio	59
3.6 Técnicas e instrumentos de recolección de la información	61
3.6.1 Técnica de la entrevista.....	61
3.6.2 Técnica del cuestionario.....	61
3.6.3 Técnica de análisis textual.....	62
3.7 Validación de los instrumentos de recolección de la información	63
3.8 Estrategias de recolección, procesamiento y análisis de la información.....	63
3.9 Consideraciones éticas	65
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	66
4.1 Tabulación y análisis de resultados	66
4.1.1 Instrumento 1: Entrevista estructurada a docentes.....	66
4.1.2 Instrumento 2: Cuestionario dirigido a estudiantes.....	81
4.1.3 Instrumento 3: Matriz de análisis de texto	116
4.2 Interpretaciones de resultados.....	124
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	140
5.1 Conclusiones.....	140
5.2 Recomendaciones	142
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	144
ANEXOS.....	150

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

Tabla 1 Tipos de evaluación y funciones respectivas.....	32
Tabla 2 Población de estudio.....	59
Tabla 3 Muestra del estudio.....	60
Tabla 4 Dimensión 1. Funciones de la evaluación	67
Tabla 5 Dimensión 2. Tipos de evaluación	69
Tabla 6 Dimensión 3. Modelos de evaluación	74
Tabla 7 Dimensión 4. Planeamiento como macroproceso.....	76
Tabla 8 Dimensión 5. Planeamiento como microproceso	78
Tabla 9 Dimensión 6. Programación sistemática	79
Tabla 10 Dimensión 7. Contacto cognitivo-afectivo de la evaluación.....	80
Tabla 11 Generalidades - Año del profesorado	82
Tabla 12 Generalidades - Edad.....	83
Tabla 13 Generalidades - Género	84
Tabla 14 Presentación de sistema de evaluación.....	85
Tabla 15 Variedad de evaluación	86
Tabla 16 Supervisión continua	87
Tabla 17 Motivación en tareas individuales y grupales.....	88
Tabla 18 Transmisión de motivación asertiva.....	89
Tabla 19 Imparcialidad docente.....	90
Tabla 20 Criterios ordenados.....	91
Tabla 21 Flexibilidad en entrega de tareas	92
Tabla 22 Docentes permiten sugerencias	93
Tabla 23 Choque de actividades calificadas.....	94
Tabla 24 Presentación de rutas de aprendizaje.....	95
Tabla 25 Coherencia evaluación planteada con actividades.....	96
Tabla 26 Preparación para ECAP	97
Tabla 27 Asesoría docente aclara inquietudes.....	98
Tabla 28 Docentes asesoran construcción de tareas	99
Tabla 29 Alumnos atendidos idóneamente.....	100
Tabla 30 Atención virtual mejora comunicación	101

Tabla 31	Cooperación docente en solución de tareas	102
Tabla 32	Presentación inicial del programa de curso	103
Tabla 33	Presentación del sistema de evaluación.....	104
Tabla 34	Calendario de actividades académicas	105
Tabla 35	Conocimiento de porcentajes	106
Tabla 36	Criterios de evaluación anticipados	107
Tabla 37	Cumplimiento de fechas planeadas	108
Tabla 38	Cumplimiento de porcentajes asignados	109
Tabla 39	Entrega de notas en quince días.....	110
Tabla 40	Digitación de notas en treinta días.....	111
Tabla 41	Repetición automática de examen	112
Tabla 42	Repetición examen previo trámite	113
Tabla 43	Respeto al derecho de revisión	114
Tabla 44	Revisión de pruebas y notas	115
Tabla 45	Programa de Asignatura I	116
Tabla 46	Programa de Asignatura II.....	117
Tabla 47	Programa de Asignatura III	118
Tabla 48	Programa de Asignatura IV	119
Tabla 49	Programa de Asignatura V	120
Tabla 50	Programa de Asignatura VI.....	121
Tabla 51	Programa de Asignatura VII.....	122
Tabla 52	Programa de Asignatura VIII	123
Figura 1	Periodos de la historia de la evaluación	22
Figura 2	¿Cómo definir una competencia?.....	34
Figura 3	Organización de las competencias	35
Figura 4	Generalidades - Año del profesorado.....	82
Figura 5	Generalidades - Edad	83
Figura 6	Generalidades - Género.....	84
Figura 7	Presentación de sistema de evaluación	85
Figura 8	Variedad de evaluación.....	86

Figura 9 Supervisión continua.....	87
Figura 10 Motivación en tareas individuales y grupales	88
Figura 11 Transmisión de motivación asertiva	89
Figura 12 Imparcialidad docente	90
Figura 13 Criterios ordenados	91
Figura 14 Flexibilidad en entrega de tareas.....	92
Figura 15 Docente permiten sugerencias	93
Figura 16 Choque de actividades calificadas	94
Figura 17 Presentación de rutas de aprendizaje	95
Figura 18 Coherencia evaluación planteada con actividades	96
Figura 19 Preparación para ECAP	97
Figura 20 Asesoría docente aclara inquietudes	98
Figura 21 Docentes asesoran construcción de tareas	99
Figura 22 Alumnos atendidos idóneamente	100
Figura 23 Atención virtual mejora comunicación	101
Figura 24 Cooperación docente en solución de tareas	102
Figura 25 Presentación inicial del programa de curso.....	103
Figura 26 Presentación del sistema de evaluación	104
Figura 27 Calendario de actividades académicas	105
Figura 28 Conocimiento de porcentajes	106
Figura 29 Criterios de evaluación anticipados	107
Figura 30 Cumplimiento de fechas planeadas.....	108
Figura 31 Cumplimiento de porcentajes asignados.....	109
Figura 32 Entrega de notas en quince días	110
Figura 33 Digitación de notas en treinta días	111
Figura 34 Repetición automática de examen.....	112
Figura 35 Repetición examen previo trámite	113
Figura 36 Respeto al derecho de revisión.....	114
Figura 37 Revisión de pruebas y notas.....	115

INTRODUCCIÓN

La educación universitaria en El Salvador es el punto de partida para innumerables estudios académicos encaminados a la construcción y deconstrucción de diferentes prácticas educativas enculturizadas por los docentes a lo largo y ancho de su trayectoria académica. Su misión está en la formación de distintos profesionales multidisciplinarios que indudablemente tendrán protagonismo constructivo o indiferente en la variedad de campos de acción de la sociedad.

Ante esta realidad universitaria que encierra una amplia gama de temas por abordar de parte de las autoridades competentes en pro de la mejora educativa institucional, o por los mismos estudiantes en materia de indagación científica, surge la iniciativa de realizar una investigación que contribuya a los esfuerzos académico- evaluativos que lleva a cabo la Facultad Multidisciplinaria de Occidente relacionada a la temática de evaluación; así es que se desarrolló y ejecutó la presente investigación la cual consta de los siguientes acápite:

En el capítulo I, denominado Planteamiento del problema, se hace mención a los diferentes cuestionamientos en materia de planeamiento didáctico del proceso de evaluación y su coherencia con la ejecución de la misma; se abordan aspectos acerca de cómo los docentes planean y ejecutan dichos procesos en este nivel académico. Para ello, se diseñaron preguntas y objetivos de investigación que estipulan el rumbo en la consecución de los resultados esperados.

A la vez, se argumenta a manera de justificación, las razones académicas y personales que motivan al equipo a estudiar dicha naturaleza de la evaluación; finalmente se describen las limitantes de investigación en cuanto a los de nivel metodológico, planeamiento y ejecución, cumplimiento de la legislación correspondiente entre otros. Se cierra este epígrafe con los alcances en materia del diseño, coherencia y ejecución entre lo que se planea y ejecuta en cuanto a planeamiento didáctico del proceso de evaluación.

El capítulo II va encaminado a la construcción del Marco teórico de referencia. Se describen, en un primer momento, los antecedentes en materia de evaluación educativa desde sus orígenes hasta épocas contemporáneas; asimismo, destaca que para el diseño del planeamiento didáctico de la evaluación es necesario tomar en consideración elementos técnicos

de construcción basados en los aportes de los científicos de esta área, tanto clásicos como contemporáneos, pero también a partir de la legislación universitaria en donde se encuentra lo prescrito por el Estado en materia educativa, así como las leyes internas de la Universidad de El Salvador.

Continúa el capítulo III el cual se nombra Marco metodológico de la investigación. Describe cómo se llevó a cabo el proceso de diseño de instrumentos y recolección de datos, mientras hace énfasis en brindar respuestas acordes a los objetivos y preguntas que buscan comparar la coherencia entre el planeamiento y ejecución de la evaluación de aprendizajes. Luego, se ofrece la matriz de operacionalización de categorías, que guio rigurosamente el mecanismo de tabulación estadística-descriptiva de la temática.

Por otra parte, el capítulo IV designa el Análisis e interpretación de los resultados, que gira en torno a la evidencia correlacional de los resultados obtenidos a partir del diseño de los instrumentos de recolección de la información que, en primer lugar, arrojaron a partir de una guía de entrevista estructurada, la forma en cómo los docentes llevaron a cabo el planeamiento didáctico de la evaluación; en ese mismo orden, el instrumento del cuestionario con respuesta cerrada, captó información de cómo se ejecutaron los procesos de planeamiento de evaluación que los docentes estipularon al inicio del ciclo II del año 2022; y, finalmente, a través de la matriz de análisis textual realizada a los documentos prescritos por el MINEDUCYT y los presentados por los docentes a los estudiantes, se estableció el nivel de coherencia indagado. Todo esto a partir de la interpretación de resultados sacados en limpio a partir de la triangulación de datos.

Por último, en las conclusiones y recomendaciones se hace una extracción puntual acerca de la congruencia encontrada en las diferentes categorías, con sus respectivas dimensiones e indicadores, lo que a su vez brinda insumos para posibles investigaciones posteriores relacionadas con la temática, así como también, recomendaciones de carácter académico-valorador, ya que buscan contribuir a la mejora constante de los procesos de evaluación de aprendizajes que lleva a cabo la Facultad, caso particular de la carrera del profesorado objeto de estudio.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Situación problemática

Las actividades educativas a nivel universitario en cualquier parte del mundo demandan la realización de diferentes líneas de acción para llevar a cabo el proceso educativo ante la heterogeneidad de estudiantes que conviven dentro y fuera de los espacios áulicos, atendiendo de modo fundamental a las exigencias y demandas académicas que tienen los programas de estudio, de acuerdo con la idiosincrasia de cada carrera en particular. Tal escenario educativo también es una realidad evidente en la región centroamericana y, por tanto, en la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente.

Precisamente es en dicho entorno educativo que tienen lugar los procesos de enseñanza aprendizaje, y como parte de ellos, los diseños de los procesos de evaluación de aprendizajes, en donde participan catedráticos y estudiantes de manera constante. De modo que la importancia de este estudio deviene de cómo la evaluación se encuentra inmersa en este accionar educativo y también lo orienta metodológicamente, generando cualquier tipo de interacciones entre ambos actores.

Así, los ambientes universitarios de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente encierran procesos evaluativos en los que los estudiantes históricamente han sido oprimidos en cuanto al esfuerzo de obtener aprendizajes y la asignación numérica de aprobación o reprobación del curso, ante tal realidad “la lucha colonial entre el capataz y el encomendero versus los esclavos sometidos” (Delgado, 2020, p. 79) es una realidad fehaciente producto de la mala praxis en la evaluación de aprendizajes al momento de ser ejecutada, generando considerables problemas a nivel cognoscitivo y afectivo, preocupándose más por la nota que por el aprendizaje requerido por la asignatura; en cuanto al plano afectivo, son importantes los hallazgos encontrados pues afirma el autor que los estudiantes sufren en silencio efectos psicossomáticos que descompensan su salud física y emocional ante el manejo que los docentes hacen del planeamiento de la evaluación.

Por tanto, la planeación didáctica de los procesos de evaluación y la coherencia con su respectiva ejecución, desde el nivel macro curricular hasta la especificidad de los espacios

álculos universitarios, representa la problemática fundamental de esta indagación. En la experiencia asistemática de los investigadores de esta tesis, quienes han laborado a nivel universitario, han observado que el planeamiento y ejecución de la evaluación requiere de un orden pedagógico atendiendo significativamente la dinámica de trabajo de cada carrera dentro de su objeto de estudio. En ese orden, Castro (comunicación personal, 08 de agosto, 2022) quien cuenta con experiencia universitaria en el área de la Universidad en Línea y plan normal de la Facultad de Ciencias y Humanidades, muchos docentes no presentan desde la perspectiva del planeamiento didáctico un sistema de evaluación claro, que evidencie los criterios descriptivos de todo lo requerido en una asignatura; improvisando en muchas ocasiones evaluaciones durante el curso.

Por su parte, para Padilla (comunicación personal, 10 de agosto, 2022) quien se ha desenvuelto en el área de formación de docentes que aspiran a obtener el grado de Licenciatura en el área de Planes Complementarios impartidos por la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, hace hincapié a que las actitudes evaluativas dirigidas hacia los estudiantes deben contar con una coherencia entre el planeamiento y ejecución de la evaluación; aspecto preocupante para el investigador, dado que en el desarrollo del curso en reiteradas ocasiones surgen evaluaciones improvisadas que atropellan la dinámica pedagógica, generando serios vacíos de formación académica en la parte de evaluación de los aprendizajes.

Por otro lado, para los docentes universitarios se establece dentro de sus deberes profesionales el realizar una planificación didáctica de la asignatura a impartir, haciendo énfasis en que el planeamiento y ejecución de la evaluación deben incorporarse en el mismo y debe llevarse a cabo de acorde a los programas de estudio prescritos en cada carrera. Es en esa línea de pensamiento que la problemática de esta investigación va encaminada a cómo los docentes llevan a cabo la planeación didáctica de los procesos de evaluación de aprendizajes y su ejecución en el profesorado en Educación Básica para Primero y Segundo Ciclos, en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, año lectivo 2022, ciclo II.

La carrera del profesorado antes dicha es sujeto de estudio en esta investigación y pretende establecer lo que los docentes deben hacer en el desarrollo de las diferentes asignaturas tomando como punto de partida el programa de estudio oficial propuesto por el Ministerio de Educación (MINED, 2012) que conlleva cada carrera. En lo concerniente a la parte evaluativa,

los docentes deben regirse de acuerdo con el sistema de planeación y ejecución de la evaluación descrito en cada asignatura. Si bien es cierto no existe un orden lógico de actividades y porcentajes establecidos, sí existen los lineamientos fundamentales sobre cómo evaluar a los estudiantes (MINED, 2012)¹.

Cabe recordar que el planeamiento y ejecución de la evaluación diseñado por los docentes deben estar orientados a la resolución de los ítems que se evalúan al final de la carrera en la Evaluación de Competencias Académicas y Pedagógicas (ECAP). Es decir, aunque a nivel universitario existan diferentes formas de evaluar, sean tradicionales o constructivas, éstas deben responder directamente a lo establecido por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MINEDUCYT) en el diseño de cada carrera de profesorado.

En otro orden, cabe destacar que durante el ciclo II, año lectivo 2022, la carrera que es sujeto de estudio oscilaba en su población docente en número de once; asimismo, eran treinta y nueve el total de estudiantes matriculados y activos en los diferentes años académicos que conformaban a esa fecha dicha carrera. Además, contó con la nueva disposición de ser semipresencial; de ellos, el 60% fue de carácter presencial y un 40% de forma virtual; datos curiosos para la investigación es que las evaluaciones se decretaron de forma presencial, según lo estipulado en el Acuerdo de Junta Directiva No. 24/2021-2023- VI tomado en sesión ordinaria, celebrada el día 8 de junio de 2022. Acuerdo referido a los “LINEAMIENTOS PARA EL DESARROLLO DE RESPONSABILIDADES ACADEMICAS PARA EL CICLO II-2022”. En consecuencia, la forma de planear y ejecutar la evaluación cambió significativamente con relación al período de pandemia que vivió El Salvador durante los años 2020, ciclo I hasta el 2022, ciclo I.

Se pretendió que esta investigación evidenciara, a raíz de la problemática planteada, la forma en cómo los docentes diseñaban su planeamiento didáctico de los procesos de evaluación propios de cada asignatura, así como también, relacionar cómo ejecutaban dicho planeamiento en los espacios áulicos de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente durante el

¹El Ministerio de Educación (MINED) de la República de El Salvador cambió su nombre a Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MINEDUCYT) a partir del 1 de enero del año 2019. En esta tesis se usa MINED para los documentos producidos antes de esa fecha y MINEDUCYT para referirse a dicha instancia actualmente.

ciclo II, año 2022.

Por lo antes dicho, se consideró importante investigar el siguiente enunciado de problema: ¿Cuál es el nivel de coherencia entre la planeación didáctica de los procesos de evaluación de aprendizajes y su ejecución durante el desarrollo de las asignaturas del Profesorado en Educación Básica para Primero y Segundo Ciclos, en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, año lectivo 2022, ciclo II?

1.2 Preguntas de investigación

Para la presente investigación se plantearon las siguientes preguntas:

- ¿Existe coherencia entre la planeación de los procesos de evaluación de aprendizajes que diseñan los docentes y su respectiva ejecución durante el desarrollo de las asignaturas del Profesorado en Educación Básica para Primero y Segundo Ciclos, año 2022, ciclo II?
- ¿Los procesos de evaluación de aprendizajes que planean y ejecutan los docentes son elaborados técnicamente con base a las sugerencias de evaluación propuestas por el MINEDUCYT en los respectivos programas de estudio de la carrera, en el año 2022, ciclo II?
- ¿Los procesos de evaluación planteados y ejecutados durante el ciclo II, responden a las exigencias prescritas en el programa de estudio en las asignaturas del Profesorado en Educación Básica para Primero y Segundo Ciclos, de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, durante el año lectivo 2022?

1.3 Objetivos de investigación

A continuación, se presentan los respectivos objetivos, general y específicos:

1.3.1 Objetivo general

Determinar la coherencia entre la planeación didáctica de los procesos de evaluación de aprendizajes y su ejecución durante el desarrollo de las asignaturas del Profesorado en Educación Básica para Primero y Segundo Ciclos de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, año lectivo 2022, ciclo II.

1.3.2 Objetivos específicos

a. Diagnosticar técnicamente la planeación didáctica de los distintos procesos evaluativos que realizan los docentes en el desarrollo de las asignaturas del Profesorado en Educación Básica para Primero y Segundo Ciclos, de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, durante el año lectivo 2022, ciclo II.

b. Valorar la coherencia de la ejecución del planeamiento didáctico de los procesos de evaluación, de acuerdo con las exigencias de la normativa universitaria y de los programas de estudio de las asignaturas del Profesorado en Educación Básica para Primero y Segundo Ciclos, de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, durante el año lectivo 2022, ciclo II.

1.4 Justificación

Una vez enunciado el problema, corresponde establecer la importancia de investigarlo. Por supuesto que la educación, como objeto de estudio de la pedagogía, es muy amplia; pero en este caso, el enfoque va dirigido hacia la disciplina de la evaluación, en particular, la de los aprendizajes.

Dentro del campo de la evaluación de los aprendizajes hay dos etapas que con poca frecuencia se indagan minuciosamente: la planeación didáctica del proceso de evaluación de aprendizajes y, por otro lado, su relación con la ejecución de esa planeación del proceso. Se habla entonces de: planeación y ejecución de los eventos evaluadores dentro del aula.

La relevancia de esta investigación se pone en claro a continuación:

a. Novedosa, puesto que, hasta donde los investigadores han consultado

(fuentes humanas y materiales) no existen informes vinculados con la temática dentro de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente – Universidad de El Salvador. Por lo cual, esta es una de las primeras exploraciones sobre este fenómeno educativo.

b. Factible, dado que, se contó con el aval verbal de los mandos medios que tienen que ver con la población objeto de estudio, la cual, como ya se dijo antes, son los docentes y alumnos de la carrera de Profesorado en Educación Básica para Primero y Segundo ciclos. Así también, conocimiento personal de los respectivos docentes de dicha carrera.

c. Útil, en tanto que, hasta ahora, no se había ejecutado intervención alguna sobre esta temática dentro de dicha carrera. Esto potencia una plataforma de salida para mejorar los procesos de evaluación en su planeación y su ejecución.

d. Buen aporte científico, pues tiene que ver, por una parte, con la descripción del proceso de evaluación y, por otra, con su ejecución dentro del aula concreta de tales profesorados. Esto apertura un campo de investigación hasta ahora poco explorado dentro de la institución, lo cual ayuda a repensar nuevas rutas de procedimiento relacionadas con las variables en estudio.

e. Beneficiarios directos, tienen que ver con la mejora a la carrera misma y su manera de hacerla operativa, con el personal docente asignado para el ciclo II del año 2022 y con el alumnado de cada uno de los tres años del profesorado en ese mismo período temporal. Valga añadir que los estudiantes de otras cátedras ajenas al profesorado en Educación Básica, pero que también son atendidos por los docentes sujetos de estudio, podrán notar mejoras a futuro en las maneras de planear y ejecutar las evaluaciones.

f. Beneficiarios indirectos, tales como la Dirección General de Formación Docente del MINEDUCYT y otras instancias de la UES que se verán enriquecidos al remitirles en breve un informe final ofrecido por los investigadores. Debe anotarse, además, que, por sumismo carácter, esta indagación puede abrir nuevas rutas a otros investigadores interesados en el tema.

g. Interés personal de los autores y su implicación a lo largo de cada etapa demostró ser fuerte, ya que, por un lado, uno de ellos es parte del comité pedagógico en el Sistema Normal No Articulado de un Instituto en Educación Media Técnica, donde a

partir de estos resultados se espera mejorar el desempeño docente en esta área y, por otro lado, la otra investigadora es docente de la cátedra de Evaluación Educativa en diversas instituciones de educación superior, lo cual generó un interés laboral y vocacional sobre la temática.

Lo anterior, entonces, constituyen las razones fundamentales del porqué se realizó la investigación; a continuación, se presentan las limitaciones y alcances de la misma, las cuales tuvieron que ver con lo que restringió y potenció la indagación a nivel teórico y metodológico.

1.5 Límites y alcances

Se destacan a continuación los límites y alcances de la investigación. Los límites deben entenderse como todos los obstáculos que tuvieron que superarse para el logro de objetivos, a lo largo del trabajo de indagación. En este caso, se previeron posibles escenarios de algunas variables restrictivas que podrían haber generado dificultades, entre otras se mencionan:

Situaciones de salud: al inicio de la tesis, la pandemia del SARS-Cov-22 aún estaba vigente. Aunque se agravó el pasado fin de año, no llegó a limitar la recogida de datos en la modalidad presencial. También la viruela símica estuvo en boga y pudo haber interferido, pero la política de salud logró paliar ese evento. Afortunadamente, no llegó a decretarse una cuarentena semi estricta o estricta de parte del Ministerio de Salud (MINSAL) o como lineamiento del MINEDUCYT.

Situaciones jurídicas: a partir de marzo, el Estado salvadoreño decretó el régimen de excepción o de suspensión de ciertas garantías constitucionales, el cual se ha ido renovando mensualmente hasta la fecha. A pesar de eso, no se suspendieron más garantías constitucionales, por lo que no llegó a eliminarse la presencialidad en el Sistema Escolar Nacional (SEN), lo que podría haber impedido en parte, recabar datos, al menos presencialmente.

Situaciones del estatus autonómico de la UES: Desde inicios del año 2022 se supo de manera no oficial, que la institución podría ser intervenida en cualquier momento por el Estado. Ello habría llevado a un reacomodo de la legislación universitaria y a un posible cierre temporal. Sin embargo, tal intervención no se llevó a cabo, por lo que no se logró alterar el normal desarrollo de la modalidad semi presencial ni la ejecución de todos los procesos académicos y

científicos de la UES, incluida esta investigación.

La investigación estuvo acotada de modo exclusivo a establecer una valoración de la coherencia entre el proceso docente de planeación de la actividad evaluadora con la correspondiente ejecución de dicha evaluación de aprendizajes en concurso con los estudiantes, evidentemente dentro de la dinámica curricular de cada asignatura. Es probable que haya otras variables accesorias, tales como, la didáctica docente, el aprendizaje estudiantil, tipos de evaluación u otras más, pero no fueron consideradas dentro de esta indagación científica.

Cabe mencionar que la legislación universitaria vigente en materia evaluativa orienta mucho el proceso en su deber ser de la evaluación. En ese sentido, el análisis documental de las normativas y su comparativa con el análisis de la realidad de la planeación didáctica de los procesos de evaluación es una de las primeras acciones a realizar, por lo cual, la revisión de dichos textos es de capital importancia, empezando por la Ley de Educación Superior (LES), Reglamento de Gestión Académico-Administrativa de la UES (RGAA- UES), acuerdos de Junta Directiva de la Facultad, orientaciones de evaluación emanadas de los programas de estudio del profesorado en Educación Básica (MINED), lineamientos de jefatura del respectivo Departamento Docente, entre algunas más.

Por otra parte, deben mencionarse los alcances de la investigación, los cuales según las “Pautas para la elaboración de trabajo de grado” de la Escuela de Postgrados (Fagoaga, s/a) “constituyen los dominios en los que se centrará la investigación y los posibles aportes que se brindarán con los resultados del estudio” (p. 2). Entre ellos se pueden mencionar de manera particular en este informe:

1.5.1 Alcances

Por tratarse de una investigación exploratoria, con carácter descriptivo, no buscaba establecer la influencia de una variable independiente sobre otra dependiente. Más bien, se pretendió establecer la relación entre la variable planeamiento didáctico de los procesos de evaluación con su real ejecución en el aula estudiantil. Básicamente, se verificó si el sistema de evaluación o planeamiento didáctico de los procesos de evaluación había sido diseñado técnicamente conforme a la teoría ofrecida por los expertos clásicos o modernos de la evaluación de aprendizajes; así mismo, si se respetó la legislación nacional de educación superior y más

específicamente la emanada de los organismos de gobierno de la UES y la FMOCC, en materia de evaluación de aprendizajes.

Es decir, la investigación marcó su punto culminante en la acción de comparación para determinar la relación de coherencia entre lo escrito por los docentes en los sistemas de evaluación de aprendizajes en sus planes del ciclo II – 2022 y lo ejecutado con el alumnado en cuanto a los objetivos/competencias de aprendizaje, las actividades a evaluar, las fechas de ejecución, las ponderaciones asignadas, la metodología de construcción de tareas, los instrumentos de calificación, entre otros elementos de la respectiva planeación del proceso.

Cabe mencionar que, a nivel de sujetos de estudios, la investigación incluyó a todos los estudiantes matriculados activos en el año lectivo 2022 – ciclo II, de los tres años del Profesorado para Primero y Segundo Ciclos de Educación Básica, de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente. Alumnos en situación de retiro o egresados no se consideraron, tampoco aquellos que por diversos motivos decidieron no participar durante la administración de instrumentos, o se retiraron de sus estudios de manera legal o sin aviso previo durante el ciclo mencionado. Asimismo, no importó la edad de los alumnos ni el sexo ni el estado civil ni el lugar de residencia ni su estatus económico o si eran regulares o irregulares en las asignaturas hasta ese momento cursadas. En general, fueron parte del estudio quienes mostraron disposición de participar en la investigación o quienes en efecto completaron los instrumentos de acopio de información.

En el caso de los docentes, se consideraron como sujetos de estudio todos aquellos que durante el ciclo II impartieron alguna asignatura en dicha carrera, siendo indiferente si eran parte del personal académico del Departamento de Ciencias Sociales, Filosofía y Letras o de otros Departamentos docentes de la Facultad y sin importar su tipo de nombramiento (Tiempo Completo, Medio Tiempo u Hora Clase). Fue indiferente, en su caso, la edad, año de graduación, años de experiencia, sexo, estado civil, lugar de residencia o si ya había impartido antes la asignatura. Se tomaron en cuenta aquellos que mostraron disposición de participar en la investigación y que completen los instrumentos de acopio de información.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes del problema

La formación de los profesorado en El Salvador a lo largo de la historia ha estado enmarcada por la construcción de diferentes perfiles académicos que han tratado de responder a las diferentes realidades contextuales que tiene la sociedad, tanto en instituciones universitarias como no universitarias. Por otra parte, las universidades en particular nacen con la finalidad de satisfacer ofertas académicas congruentes con los intereses de los ciudadanos no sin antes recordar su razón pedagógica de lo que estas implican.

Lo cierto es que dichas formaciones iniciales para la docencia, tomando como punto de partida a las escuelas normales, distan mucho de los resultados que se evidencian en los espacios áulicos de los ambientes universitarios. En entrevista realizada al exministro de Educación Carlos René Canjura (Candray y Luna, 2019) en el estudio denominado: Formación docente en El Salvador: Implicaciones en la educación salvadoreña, señala lo siguiente:

Se debe reconocer que históricamente hemos cometido demasiados, errores. El error por ejemplo de cerrar la Universidad Pública en 1972. Cerrar por más de un año, cuando era una universidad que tenía una planta académica construida y que no tuvo esa gente a la que no la exiliaron, porque exiliaron a muchos, emigraron porque ya no encontraron aquí el espacio para seguir desarrollando su academia.

Por lo que la formación del profesorado es medular en la construcción de los ciudadanos del futuro y que para ello debe existir una mística de formación desde las autoridades nacionales pasando por las universidades que forman y evalúan a los maestros en El Salvador. Actualmente, existen diferentes casas de estudio encaminadas a la formación del profesorado, lo interesante es conocer la dinámica del trabajo académico que estas llevan a cabo dentro y fuera de las instituciones y cómo éstas tienen impacto en los procesos educacionales que demanda la realidad educativa universitaria. Dicho impacto incluye, pero no se limita a los procesos de planeación y ejecución de la evaluación, los cuales deben ser acordes a sus objetivos y competencias previstos en los planes de estudio prescritos por el MINEDUCYT y en el que el rol protagónico de las universidades reside en la administración plena e integral de estos.

Tales procesos, planeamiento y ejecución de la evaluación son los que incumben a esta investigación.

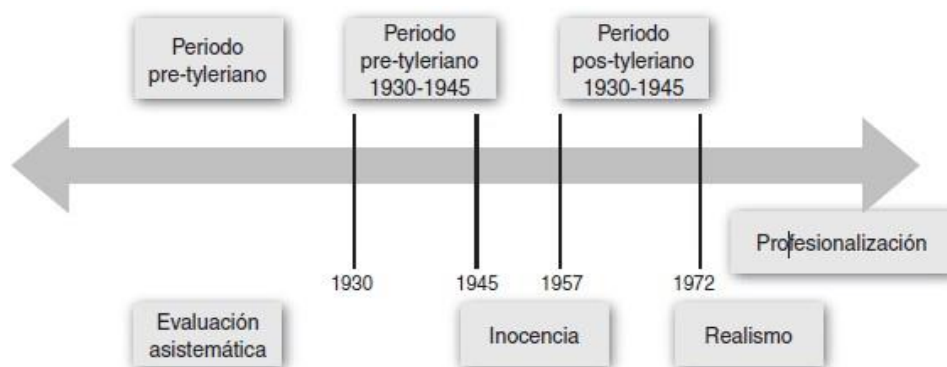
2.1.1 Historia general de la evaluación

La educación a nivel universitario requiere contar con una visión holística de lo que implica evaluar los aprendizajes de los estudiantes, para ello es importante conocer el periplo que esta ha tenido a lo largo de la historia en la formación de los individuos. Indudablemente, quienes tienen en sus manos la formación de profesionales en el área del profesorado en El Salvador deben remontarse a los cimientos de lo que realmente implica evaluar. La evaluación ha pasado diferentes etapas históricas las cuales hacen un abordaje teórico determinado.

Pimienta hace un abordaje holístico retomando a Ralph Tyler considerado el padre de la evaluación educativa; este retoma en su texto que Tyler hace referencias curiosas acerca de que, desde épocas antiguas, tanto como 2000 a.C. esta era vista de forma asistemática pues solo se emitían juicios valorativos de las acciones realizadas por las personas. De modo que, citando los trabajos de Ralph (Tyler, 1930 en Pimienta, 2008, pp. 6-10) muestra el desarrollo histórico que ella ha tenido para comprender de manera integral los retos y desafíos que implica para quienes desean adentrarse a esta temática. Así se refleja en la Figura 1.

Figura 1

Periodos de la historia de la evaluación



Fuente: Pimienta (2008, p. 6)

En el período pre-tyleriano (aproximadamente desde el año 2000 a.C. hasta 1930) la evaluación es considerada de forma asistemática, es decir no se encuentran definiciones propiamente dichas acerca de la evaluación, pues se hace mención de ella únicamente como la emisión de juicios de valor y parámetros fidedignos acerca de diferentes planteamientos emitidos en pasajes bíblicos como:

Por ejemplo, en el Evangelio de San Mateo (Mt, 7, 1-3) se plantea lo siguiente: “No juzguéis para que no seáis juzgado; pues con el juicio con que juzguéis, seréis juzgados, y con la medida con que midáis, seréis medidos. ¿Cómo miras la brizna en el ojo de tu hermano y, en cambio, no te das cuenta de la viga en el tuyo?”. (Pimienta, 2008, p. 6)

De manera sistemática es China quien hace uso de la evaluación para la selección de empleos a quienes aspiran a ostentar cargos a nivel gubernamental. Sin embargo, los países que inician su auge de manera sistemática son Gran Bretaña quien en el siglo XIX evalúan los servicios públicos que ofrecían a la nación, por su parte, Estados Unidos en el siglo XX realiza los primeros test a los estudiantes conociendo de esta manera un proceso formal de lo que implica evaluar y la dinámica educativa que esta conlleva.

En el período pre-tyleriano (desde 1930 hasta la actualidad) producto de las investigaciones realizadas por Tyler, este es pionero en descubrir y nombrar el término evaluación educacional con la finalidad de establecer modelos sistemáticos al momento de realizar diferentes juicios valorativos de una realidad emergente. Para Stufflebeam (citado por Pimienta, 2008) esta última etapa se refiere a que en la evaluación educativa es necesario describir para poder contar con una visión panorámica de cada evento suscitado en dicha época. A continuación, se describen dichas épocas:

En la época propiamente tyleriana (de 1930 a 1945) de la historia surge el método por objetivos el cual estipulaba que para que los estudiantes lograsen sus propios aprendizajes era necesario trazar las metas previstas en la malla curricular, creando evaluaciones pertinentes al desarrollo de los estudiantes. Asimismo, la evaluación se caracterizó por ser normativa y criterial, de acuerdo con las realidades existentes.

Posteriormente, según (Pimienta, 2008) en la época de la inocencia (de 1945 a 1957),

pasada la Segunda Guerra Mundial, se encuentran serios daños a los distintos currículos y se descuidó lo estipulado en las diferentes Constituciones en la construcción de ciudadanos. El rol de la evaluación no fue meramente académico si no que se enfocó en la construcción del capital humano respondiendo a las ideologías dominantes. En el continente americano el ejemplo claro de ello fue Estados Unidos quien deseaba formar individuos para el consumo y despilfarro de los recursos naturales. Lo importante en esta época en materia evaluativa fue el surgimiento de objetivos de comportamiento producto del perfil esperado, la taxonomía de objetivos y el elemento de mayor relevancia la utilización de elementos estadísticos para medición de parámetros alcanzados.

Posteriormente, en la época del realismo (de aproximadamente 1957 a 1972) la evaluación educativa cuenta con mayor auge ya que en ese entonces la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas decide invertir en materia educativa asignándole fondos económicos para evaluar su currículo nacional, retomando los datos cuantiosos de Tyler como máximo referente (Pimienta, 2008). En términos de evaluación surgen los test estandarizados a nivel nacional; asimismo se empleó el método relacionado al criterio personal, el cual se encaminó a evaluar de manera periódica los resultados obtenidos en su malla curricular a través de pruebas concretas; sin embargo, estas no ayudaron en su mayoría a los diseñadores curriculares de dicha nación.

Finalmente, en la época de la profesionalización (de 1972 a la actualidad) Pimienta (2008, p. 9) hace hincapié a que se da el surgimiento de distintos modelos evaluativos que dieron la pauta a formar y egresar especialistas en el área evaluativa, permitiendo de esta manera construir nuevas formas de concebir la evaluación y que autores como el mismo Pimienta, Stufflebeam, Carreño, Casanova, entre otros fundamentan o amplían en sus propias teorías.

2.1.2 Desarrollo histórico de la evaluación en los profesados

La evaluación con relación a los profesados ha estado marcada por diferentes casas de estudio quienes han impregnado su propio sello educativo de promoción en los distintos profesionales de la educación en El Salvador. Las escuelas normales se caracterizan por ser las pioneras en la formación de estos haciendo énfasis en la disciplina formativa y evaluativa; asimismo, brindaban asistencia técnica a los docentes en servicio a través de las escuelas

experimentales para resolver las problemáticas evaluativas que presentaban los estudiantes dentro de las aulas (Candray y Luna, 2019, p. 32).

Posterior al cierre de las escuelas normales en la década de los 80, en el año 1981 surgen los Institutos de Formación Pedagógica los cuales asumen una formación docente para la producción, es decir; producir mano de obra cuantitativa según estudios realizados por Picardo (2012); quienes se titulaban de estos Institutos respondían a los sistemas de producción del momento, descuidando la calidad en los procesos de evaluación para quienes asumen el reto de formar a individuos en una sociedad. De manera simultánea aparecen las universidades privadas quienes tenían la libertad de crear sus propios planes y programas de estudio en la formación y evaluación de estos profesionales. Ante tal escenario para el año 1989 el MINED decide cerrar los institutos tecnológicos, dejando de producir docentes a escala nacional, pero dejando vigentes a las universidades.

Cabe mencionar que desde el cierre de las escuelas normales en El Salvador en la década de los 80 la formación del profesorado y por ende los procesos evaluativos sufrieron considerables cambios pues dejaron de ser monitoreados por una sola entidad; a raíz de que la Universidad de El Salvador cerraba constantemente durante las décadas de los 70 y 80 como única casa de estudios a nivel superior producto del conflicto armado surgen las universidades privadas y en la que cada casa de estudios creó sus propios planes y programas de estudio, descuidando de esta manera los procesos de evaluación de los profesorados (Barrera, 2019).

Es a partir del año 1994 que el MINED crea el Plan de Formación de Maestros liderado por las 32 universidades que formaban maestros, de esta población el MINED selecciona a siete casas de estudio destacándose la Universidad de El Salvador como única a nivel estatal; el resto fueron ubicadas de forma estratégica dentro del territorio nacional retomando así la formación inicial del profesorado hasta la actualidad (Picardo, 2012). Sin embargo, lo relacionado al proceso de planeamiento y ejecución del proceso de evaluación de aprendizajes siempre fue manejado como sugerencias u orientaciones, poniendo el énfasis en las temáticas o contenidos, antes que en la verificación de los aprendizajes de los futuros docentes del Sistema Educativo Nacional (SEN).

Por lo tanto, la evaluación a nivel universitario es una temática interesante desde el punto de vista de la planeación didáctica de la evaluación en el sentido que es a partir de ella que se da la promoción de las diferentes carreras que oferta la UES en general y la Facultad Multidisciplinaria de Occidente en particular; asimismo es a través de los procesos de evaluación que se evidencia el aprendizaje o no de los estudiantes y surepercusión en los ambientes de acción de estos.

Como elementos constituyentes del estado del arte o de la cuestión, de manera singular la Universidad de El Salvador carece de investigaciones relacionadas directamente al planeamiento didáctico de la evaluación y su ejecución en el área del profesorado. No obstante, hay estudios que realizan un recorrido acerca de temáticas relacionadas a la evaluación que es el marco de referencia de esta temática.

En ese sentido, el estudio de Martínez y Trejo (2017) acerca de la coherencia entre los objetivos de aprendizaje y lo tipos de evaluación en la Maestría en la Profesionalización de Docencia Superior entre los años 2014, 2015 y 2016 es realizada según los investigadores a raíz de la ausencia de formulación de criterios de evaluación por parte de los docentes en el diseño de las pruebas evaluadas la cual genera incertidumbre en el estudiantado pues no se conocen directamente los criterios idóneos para obtener los resultados esperados.

Para evidenciar de manera científica la problemática planteada, los autores diseñan una investigación de carácter cuantitativo pues su objetivo fundamental radicó en evidenciar si existe coherencia entre los objetivos de aprendizaje y los programas de estudio; sin embargo, en los tipos de evaluación los investigadores hacen énfasis en que existe innovación en la forma de recoger los aprendizajes y que no se suela utilizar únicamente a las exposiciones y ensayos; haciendo énfasis a los tipos de evaluación virtual que son una realidad evidente en la dialéctica educacional, aún en aquellos años pre-pandemia.

Por su parte, en la investigación realizada por Arévalo y otros (2019) relacionada al Desarrollo Histórico de la Evaluación de los Aprendizajes en la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior es llevada a cabo para establecer un recorrido histórico acerca de cómo se ha llevado la evaluación de los aprendizajes tomando en consideración que no existen estudios previos que enmarquen el devenir histórico de esta en materia evaluativa llevando a

cabo un recorrido longitudinal de como se ha enfriado la evaluación en esta Maestría desde su carácter ontológico en el año 2001 hasta el año 2019.

Para la recogida de datos científicos dichos investigadores hacen uso del método histórico-lógico con el objetivo fundamental de crear de manera sistemática como se han llevado a cabo los procesos evaluativos dentro de los espacios educacionales; destacando como hallazgos importantes que la evaluación fue novedosa al iniciar en funciones dicha carrera; sin embargo con el pasar de los años las evaluaciones tendieron a realizarse de forma repetitiva retomando lo que predetermina el programa de estudio y la libertad de cátedra que ejerce cada maestro al evaluar los aprendizajes; siendo así que en el último quinquenio se ha iniciado por incorporar evaluaciones de carácter virtual para lo cual los investigadores hacen énfasis que se debe trabajar de manera pedagógico-didáctica esta última modalidad de acuerdo a la innovación educativa que se tiene a nivel superior.

Asimismo, en el estudio de Martínez y Mendoza (2020) con énfasis a las Prácticas Evaluativas del Profesorado de Formación Inicial Universidad de El Salvador durante el ciclo I de 2018, se parte de la premisa fundamental que existe una amplia cultura de evaluación en donde lo que predomina en su mayoría es el interés por aprobar el curso valiéndose los estudiantes de trampas que les permitan obtener la calificación esperada. Para determinar si dichas prácticas evaluativas son congruentes los investigadores hacen uso de la investigación cualitativa para poder detallar la valoración que los docentes realizan tanto de las pruebas escritas como orales.

La investigación demostró que las valoraciones que cada catedrático hace de las pruebas repercuten de manera directa e indirecta en el estudiantado del profesorado, puesto que sus resultados serán acordes al nivel de motivación de estos y no a las condiciones evaluativas creadas por los docentes dentro de los espacios áulicos. Lo preocupante para los investigadores es el maltrato que se hace de la evaluación hacia los estudiantes al no convertirse en apoyo antes, durante y después del acto educativo.

Para cerrar este subtema, debe mencionarse que dentro de la dinámica universitaria de la Facultad es importante conocer cómo los profesorado han sido evaluados en sus procesos de formación académica y aprendizajes, tomando en consideración que dicha carrera se ve

predeterminada por los planes de estudio emitidos por el MINEDUCYT y que al egresar tienen que someterse a la ECAP, para lo cual es medular como debe ser y cómo se realiza el planeamiento didáctico de la evaluación y su respectiva ejecución por parte de los docentes que laboran independientemente su estatus laboral.

2.2 Teorías y conceptos básicos

Este apartado desarrolla el marco teórico propiamente dicho y se subdivide en dos subtemas. En el primero de ellos se establecen los fundamentos teóricos generales de la evaluación de aprendizajes y muy bien podría llamarse marco conceptual, pues su finalidad es poner en común la definición de los términos que sobre evaluación se emplean en el vocabulario escolar. En el segundo subtema se desarrollan los fundamentos teóricos de las variables objeto de estudio en esta investigación.

2.2.1 Bases conceptuales de la evaluación

En toda elaboración de tesis es importante definir cada uno de los conceptos que se emplearán en ella. El sentido de este apartado es precisamente tener un vocabulario técnico en común y compartido entre investigadores y lectores. Se da paso entonces al mismo.

a. Definiciones de evaluación de aprendizajes

Este término ha tenido su evolución a lo largo de los años, pero ha sido Pimienta (2008) quien ha hecho el recuento del mismo y ha proporcionado cerca de una quincena de autores con sus respectivas definiciones. De ellos, se destacan los siguientes: Etimológicamente evaluación, según Pimienta (2008) procede de los vocablos antiguos franceses *value*, *valor*, *valere*; significa “el acto de señalar el valor de una cosa” es decir, en educación se refiere a “la acción y el efecto de evaluar (...) a valorar cuán bueno o malo es el objeto evaluado” (p. 2).

Por su parte, Ralph establece que “tiene por objeto determinar en qué medida se han logrado los objetivos previamente establecidos” para emitir un juicio basado en la comparación de lo esperado con lo alcanzado (Tyler, 1950, en Pimienta, 2008, p. 3).

Otro de los grandes exponentes de estos temas es Scriven (1967 en Pimienta, 2008) quien añade que el proceso de evaluación “integra la validez y el mérito de lo que se realiza (...) para decidir si conviene o no continuar con el programa emprendido” (p. 3). Casanova (1997, p. 60) caracteriza al proceso como “sistemático y riguroso de recogida de datos (...) e información continua y significativa” en donde una vez conocida la situación se emitan juicios de valor para tomar decisiones de mejora.

De los anteriores y otros más, (Pimienta, 2008, p. 4) define el concepto dentro de la educación escolarizada como “sistemático de recopilación de información (cualitativa y/o cuantitativa) para enjuiciar el valor o mérito de algún ámbito de la educación” haciendoso de la comparación con criterios “determinados con anterioridad y que responden a instancias de referencias específicas”.

Los autores de esta tesis comparten los conceptos anteriores y establecen su propia definición: proceso de contraste entre la realidad observada y el perfil ideal del rendimiento del alumnado en el espacio áulico, empleando para ello ciertos criterios de ejecución planeados anticipadamente, con el fin de emitir juicios objetivos que permitan al estudiante mejorar sus desempeños a través de un proceso formativo proporcionado por el docente.

b. Principios y características de la evaluación de aprendizajes

Los principios, por una parte, son todos aquellos lineamientos que son deseables de adoptar al ejecutar un proceso de planeamiento y ejecución de la evaluación de los aprendizajes; por otra parte, las características son todos aquellos rasgos que distinguen de otros procesos didácticos a los específicos de planeamiento y ejecución de la evaluación.

El Ministerio de Educación (MINED, 2015, p. 11) establece que son tres los principios a tener en cuenta al evaluar los aprendizajes, estos son: Holística e integradora; continua; y motivadora. Lo holístico debe entenderse como un proceso formativo sistemático, complejo, articulado e integral para el desarrollo de competencias genéricas (saber conocer, saber hacer y saber ser). Lo continuo de la evaluación tiene que ver con lo “constante, permanente y consustancial” siempre dentro de un proceso formativo en cada una de “sus fases, etapas y niveles” (p. 11). Finalmente, el principio de la motivación debe despertar el deseo de participar,

fomentando lo positivo de la actuación aún dentro de los errores preliminares cometidos.

En el mismo sentido, el MINED (2015, pp. 11-12) define tres características: objetiva, sistemática y participativa. La objetividad se relaciona con la igualdad de oportunidades para todos los participantes, en todas las dimensiones de su vida, pero considerando las características individuales (fortalezas y debilidades).

La sistematicidad implica orden, continuidad y permanencia, lo cual se logra con el planeamiento del proceso de evaluación a fin de realizar una excelente ejecución de ella, lo que conlleva a la progresión del alumnado dentro de la evaluación formativa. Lo participativo se relaciona al trabajo conjunto ejecutado por todos los agentes educativos (estudiantes, docentes, administrativos, padres de familia).

c. Tipos de evaluación de aprendizaje y sus respectivas funciones

Las funciones deben entenderse como la respuesta a la interrogante ¿para qué se va a evaluar? En ese sentido, el proceso se planea y se ejecuta para establecer en qué medida se están logrando los objetivos/competencias de aprendizaje antes, durante y al finalizar dicho proceso. Según el MINED (2015, pp. 12-13) hay al menos dos grandes tipos que se pueden clasificar en la pedagógica y la social. Sin embargo, dentro de este estudio se considera únicamente la primera.

Entonces, los expertos están de acuerdo en que se definen tres funciones pedagógicas: la diagnóstica, la formativa y la sumaria (Santibáñez, 2001, pp. 31-35). Estas no deben confundirse con los tipos de evaluación, sino más bien, son el para qué de estos. De modo que, a la evaluación inicial (previa) le corresponde una función diagnóstica, esto es, la determinación del perfil de entrada del estudiante referidas a sus habilidades, destrezas y hábitos, pero, sobre todo, a sus conocimientos previos o “punto de partida óptimo” tal como lo define Santibáñez (2001, p. 31), como dato importante dentro de la concepción constructivista del currículo nacional. Este tipo y función es muy importante para el planeamiento didáctico del proceso de evaluación, pues prevé con antelación los métodos, técnicas e instrumentos idóneos para verificar el logro de aprendizajes del alumnado.

A la evaluación continua (procesual), le corresponde una función formativa, la cual

consiste en tomar en consideración los datos acaparados en el diagnóstico y sumados a los obtenidos durante el desempeño del aula, permiten “remediar o reorientar deficiencias y dificultades detectadas” (Santibáñez, 2001, p. 32) a fin de acompañar en la mejora de las evidencias de aprendizaje y del rendimiento académico del discente. Este tipo y función permiten modificar el mismo plan de evaluación, dada su característica de flexibilidad, e introducir las mejoras pertinentes en función de los logros y dificultades que experimenta el alumnado en la ejecución de la evaluación.

Asimismo, la evaluación final (por producto) tiene por función “proporcionar una calificación que testimonie el juicio valorativo del profesor sobre el desempeño final observado en el alumno al concluir un período escolar” (Santibáñez, 2001, p. 34); en otras palabras, la función sumaria tiene que ver con la asignación de notas a los productos de aprendizaje presentados por el alumnado. Es una medida cuantitativa del aprendizaje que sirve para promover, certificar y acreditar los aprendizajes ante las instancias administrativas competentes. Este tipo y su función, establecen el porcentaje de logros, pero también un informe que especifica cómo puede mejorar el alumnado, tanto a título individual como grupal, y potencia el proceso de recuperación que está normado dentro del SEN.

Es importante mencionar los tipos de evaluación en función del participante. Ellas se definen, según Fernández (2019) de la siguiente manera: La autoevaluación debe entenderse como el acto en que “el sujeto juzga críticamente sus propios aprendizajes, evalúa sus propias actuaciones o logros” (p. 185); por su parte, la coevaluación o entre pares “consiste en valorar el trabajo desarrollado por los demás compañeros en actividades de tipo cooperativo” (p. 186).

En la heteroevaluación, según Castillo y Cabrerizo (2003, p. 29), “los evaluadores y los evaluados no son la misma persona”; o sea, “el profesor evalúa a sus alumnos”. Ahora es propio establecer las relaciones siguientes: corresponde la autoevaluación y heteroevaluación con la función diagnóstica; la autoevaluación y coevaluación, con la función formativa; y la coevaluación y heteroevaluación con la función sumaria. Ver tabla 1 a continuación.

Tabla 1*Tipos de evaluación y funciones respectivas*

Por su momento	Por la secuencia	Según sus agentes	Función
Inicial	Previa	Autoevaluación Heteroevaluación	Diagnóstica
Continua	Proceso	Autoevaluación Coevaluación	Formativa
Final	Producto	Coevaluación Heteroevaluación	Sumaria

Nota: Construcción propia a partir de MINED (2015, pp. 12-13) y Santibáñez (2001, pp. 1-35)

d. Modelos de evaluación

Un modelo de evaluación, en palabras comprensibles, es un conjunto de estrategias que, de modo integral y sistemático, permiten verificar cada uno de los momentos del proceso de evaluación de aprendizaje, esto es: inicial, continua y final) a fin de adecuar las acciones de evaluación con miras al mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos.

Los modelos de evaluación son variados y están en función del desarrollo histórico de la misma. Entre ellos se pueden mencionar los siguientes: de logro de objetivos, libre de metas, basado en el método científico, de análisis de sistemas, orientado hacia la toma de decisiones, de acreditación, de juicio antagónico, de Stake, iluminativo y, más recientemente, el conocido como por competencias.

Para la consecución de los objetivos de esta investigación, únicamente se desarrollan los concernientes al logro de objetivos y el de por competencias. Esto por la razón de que los

programas de estudio del Profesorado en Educación Básica prescritos por el MINEDUCYT están diseñados por competencias; sin embargo, el más frecuentemente practicado en la UES es el basado en el logro de objetivos.

- Modelo de evaluación basado en el logro de objetivos

Para entrar en materia, se define el modelo basado en el logro de objetivos como “un proceso terminal, orientado hacia la toma de decisiones, que se fundamenta en valorar la coincidencia real entre los objetivos del programa los resultados obtenidos” (Colas y Rebolledo, 1993, p. 37).

Se afirma, según Universitat Rovira y Virgili (s. f, pp. 25-29), que este modelo fue concebido por Ralph Tyler para el ámbito de la empresa productiva y, casi de inmediato, fue adoptado por los sistemas escolares gracias a los estudios de Benjamín Bloom, quien aportó los dominios de la conducta humana conocidos como cognoscitivo, afectivo y psicomotriz.

Hasta finales del siglo pasado, El Salvador aún tenía su currículo de educación Básica y Media orientado hacia este modelo, a lo cual se le conocía como tecnología educativa en las capacitaciones de profesores. Cada uno de los dominios antes expuestos tenían una taxonomía subdividida en niveles, que para el caso del dominio cognoscitivos eran: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Estos fueron los preponderantes en la educación salvadoreña.

- Modelo de evaluación basado en competencias

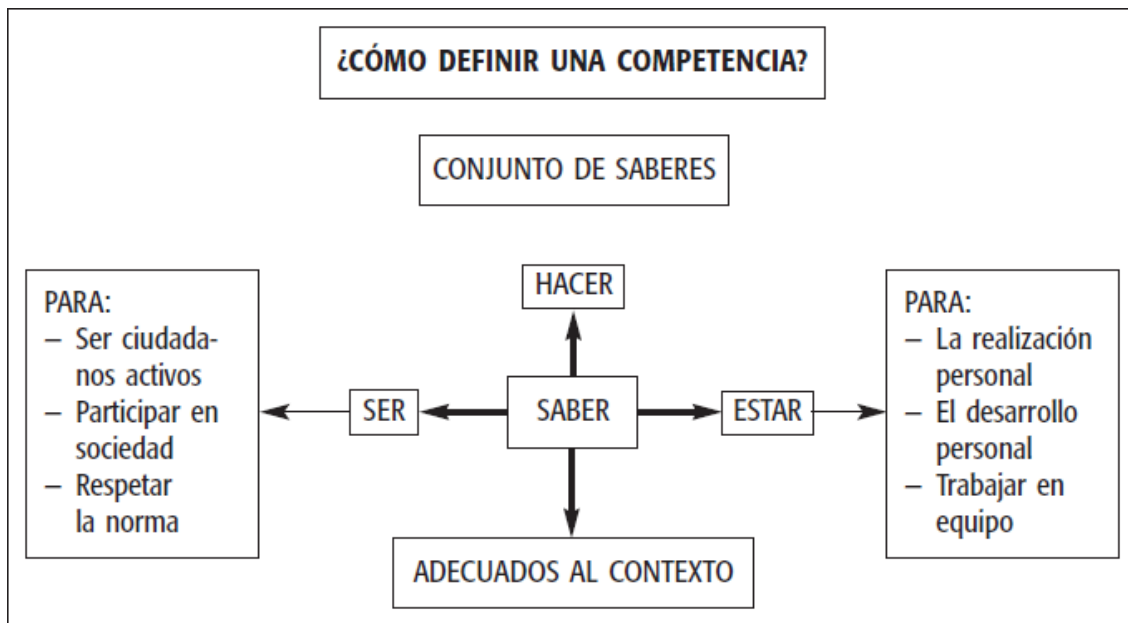
El segundo modelo a explicar en este subtema es el de competencias, las cuales se definen como “la capacidad de responder a las demandas y llevar a cabo las tareas de forma adecuada” (DeSeCo en Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 61). Por su parte Perrenoud (2004 en Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 61) las entiende como “síntesis combinatorias de procesos cognitivos, saberes, habilidades, conductas en la acción y actitudes” para el hallazgo de soluciones innovadoras a diversos problemas humanos y productivos.

Según Castillo y Cabrerizo (2010, p. 61) los elementos que componen una competencia

son: “saber, saber hacer y saber ser. Además, hay que saber estar”. La síntesis de lo dicho hasta acá se contempla mejor en la Figura 2.

Figura 2

¿Cómo definir una competencia?



Fuente: Castillo y Cabrerizo (2010, p. 62).

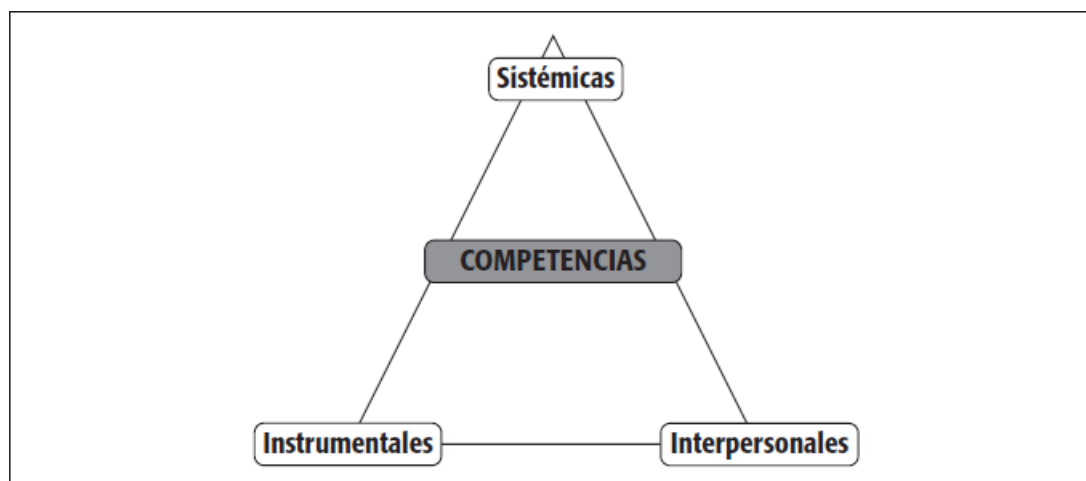
Debe mencionarse que una competencia responde al qué, cómo y para qué y tiene que ver con aspectos como aptitudes o capacidades, habilidades y estrategias de aprendizaje. Todo ello debe saberse combinar por parte del individuo en sus diversos dominios personales (Castillo y Cabrerizo, 2010, pp. 62 y 67). En pocas palabras, se habla de un ser humano que se vuelve apto gracias a la formación impartida a través de la educación escolar y cuyas habilidades son útiles en la sociedad actual y futura.

En la Figura 3 se establece la diferencia encontrada por el Proyecto Tuning entre los tipos de competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas. Las primeras tienen que ver con la herramienta para el logro de un determinado fin; las segundas con la interacción social entre las personas; las terceras, con la comprensión de la totalidad de un sistema o conjunto (pp.

92-93).

Figura 3

Organización de las competencias



Fuente: Poblete (1992, en Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 92)

Para finalizar, se puede afirmar que las competencias consisten en alcanzar un cierto número de indicadores de logro de ellas. Estos indicadores están perfectamente enunciados y el profesor se entera de cuáles son exactamente y cuáles va a priorizar en su metodología. Dichos indicadores, además, son la base para la elección de los métodos, técnicas e instrumentos de evaluación de los aprendizajes más idóneos para la demostración de la aptitud; es decir, a través de ellos el alumnado demostrará su grado de aptitud alcanzado.

2.2.2 Fundamentos teóricos de las variables objeto de estudio

Una vez explicado anteriormente el devenir histórico que los profesorado han tenido y cómo han sido abordados por las instituciones en particular, es importante contar con un marco de referencia de la magnitud de estas variables. Por tanto, al entrar en materia en esta investigación, el planeamiento didáctico de los procesos de evaluación y su ejecución en la carrera del profesorado en Educación Básica son las dos variables que atañen este estudio.

Para quienes ejercen docencia, la planeación y la ejecución son dos etapas internas

dentro del proceso de enseñanza aprendizaje que se realiza en todo curso académico. Para los evaluadores son dos procesos que determinan la coherencia que hay entre lo que estipulan los planes de estudio prescritos y los modelados por los docentes y su respectiva dinámica de puesta en práctica evaluativa que incumbe a las universidades en el acompañamiento que debe existir en el desarrollo de las tareas planteadas al inicio del curso (Delgado, 2022).

Referirse a la planeación didáctica es una temática del diario vivir en el ejercicio docente en el ámbito universitario, pues planear el curso implica adentrarse al maravilloso mundo del saber en un área o disciplina en particular; en ocasiones conocida para el docente y en otros casos le conlleva documentarse de manera teórico-práctica lo que implica desarrollar y lo que los estudiantes deben adquirir en forma de competencias al finalizar el ciclo de estudios. Indudablemente la planta docente de cada universidad en el caso particular la que atañe este estudio debe retomar parte de la normativa descrita en el plan de estudios 2012, la cual establece que:

Se concibe la docencia como práctica de mediación cultural reflexiva y crítica, caracterizada por la capacidad para contextualizar las intervenciones de enseñanza en pos de encontrar diferentes y mejores formas de posibilitar los aprendizajes de los/as alumnos/as y apoyar procesos democráticos en el interior de las instituciones educativas y de las aulas, a partir de ideales de justicia y de logro de mejores y más dignas condiciones de vida para todos/as los/as alumnos/as. (MINED 2012, p. 17)

Ante tal escenario el docente universitario debe ser capaz de contextualizar los diferentes tipos de evaluaciones requeridas no solo por la asignatura en singular sino por la idiosincrasia de cada segmento de la sociedad al cual se enfrentarán los docentes formados y titulados por esta casa de estudios.

Asimismo, dentro de dicho plan de estudios les prescribe a las universidades que cada docente debe poseer “autoridad pedagógica, no como autoridad formal, sino como profesional reconocido y legitimado por su responsabilidad en la enseñanza y por sus propuestas educativas” (MINED, 2012, p. 18). Esto le determina a cada universidad que, tanto el proceso de planear como el de evaluar, requieren un amplio dominio de la temática, de lo contrario los resultados evaluativos en materia cualitativa serán, no los planeados, sino los inesperados al concluir el

ciclo académico.

Por otra parte, la ejecución de los procesos de evaluación le atañe a cada docente una dialéctica de trabajo la cual merece ser estudiada situando a los estudiantes como la razón de ser del proceso de aprendizaje. Para ello es vital el acompañamiento que se brinda en el desarrollo de cada tarea o actividad, el realizarlo idóneamente facilitara desarrollar la zona de desarrollo próximo de forma adecuada en los estudiantes del profesorado pues más tarde que temprano lo realizaran con los estudiantes del sistema educativo salvadoreño o en los campos de acción que requieran planear y ejecutar la ruta de los aprendizajes esperados en los distintos planes o programas de estudio de las entidades de educación superior o el mismo MINED.

a) Proceso de evaluación de los aprendizajes

El proceso de evaluar a nivel universitario enumera una serie de aspectos que deben planearse y ejecutarse de manera coherente tomando en cuenta las exigencias que el MINEDUCYT tiene acerca de los profesorados en los planes de estudio, para ello se vuelve fundamental determinar que según (MINED, 2012) las distintas asignaturas que cursan los profesorados se ven sujetas a los programas de estudio que se han prescrito, tomando en consideración fundamental el sistema de evaluación de los aprendizajes el cual debe ser coherente con el perfil de egreso que esperan las universidades y sobre todo con el del MINEDUCYT. Dicho Plan establece diferentes estrategias de evaluación como pruebas objetivas, seminarios, simposios, talleres; los cuales buscan ser actividades de aprendizajes para lograr los aprendizajes esperados. Sin embargo, para MINED (2012):

El docente deberá diseñar actividades de evaluación que pueden ser cualitativas y cuantitativas; sin embargo, se deberá poner especial énfasis en las primeras ya que son éstas las que responden a los atributos de las competencias, implicando acciones operativas desarrolladas generalmente más allá del espacio del pupitre y del aula, y que involucran la movilización de saberes conceptuales, procedimentales, y actitudinales en “una sola exhibición”. (p. 27).

Por lo que es necesario mencionar que los docentes tienen libertad de cátedra al momento

de crear su propio planeamiento didáctico de la evaluación nutriéndolo con evaluaciones novedosas que despierten el interés no solo de aprender sino encauzarse hacia la solución efectiva de la prueba ECAP que certifica a los aspirantes a docente o grupo de docentes para poder formar futuros estudiantes dentro del Sistema Educativo Nacional (SEN).

Es interesante expresar que en el área educativa los estudios referentes a los procesos de evaluación de los aprendizajes se encuentran en Latinoamérica donde han sido especialistas en el área de medicina de Colombia quienes destacan entre sus hallazgos, en el área de Posgrados y que la evaluación como tal es un proceso que se planea para la consecución de los objetivos propuestos en los planes y programas de estudio, en lo que concierne a los objetivos. Asimismo, enumera que para poder hacer un acto técnico y científico de la evaluación esta “requiere de contenidos (qué evaluar), instrumentos (con qué evaluar), momentos (cuándo evaluar), actores (quiénes evalúan), contextos (demandas frente ideales de logro) y resultados (aciertos o desaciertos) que deben ofrecer unos planes de mejoramiento, como oportunidad de logro” (Díaz, 2015, pp. 6-7)

Esto significa que seguir un proceso sistemático permitirá contar con mayor claridad en las diferentes acciones que se desarrollen dentro de las actividades evaluativas, atendiendo de manera fundamental los intereses de los estudiantes, sin embargo, al parecer no siempre ocurre así. Lafourcade (1969, p. 16) afirma que en la práctica cotidiana “no siempre se completa el proceso, o sea hace a medias, suponiendo que conjunto de actos didácticos supuestamente acertados por el docente, deben originar necesariamente resultados positivos”, por lo que es importante que el docente se tome la labor evaluativa de manera responsable y sistemática.

b) Planeamiento didáctico del proceso de evaluación de los aprendizajes.

La evaluación es un evento fundamental dentro y fuera de los espacios educacionales puesto que orienta a los docentes acerca de las competencias por lograr en cada contenido programático de los planes y programas de estudio, para ello es indispensable que éste posea un amplio dominio teórico de lo que conlleva planear y ejecutar el proceso de evaluación de los aprendizajes, mismo que encauza a que los estudiantes cuenten con claridad acerca de las diferentes tareas, actividades o trabajos a realizar durante el curso.

Sin embargo, Fernández Santos (2019, p. 105) al referirse a dicho proceso en El Salvador afirma que el diario vivir en el aula “nos sitúa en una cultura evaluativa que valora por encima de todos los resultados, obtenidos a partir de pruebas objetivas y a partir de un enfoque muy psicométrico”, enfocándose más a los resultados que al aprendizaje.

Por otro lado, en el ámbito universitario cada docente dentro de su planificación didáctica debe contemplar dentro de sus buenos oficios el sistema de evaluación a desarrollar tomando en consideración de manera fundamental lo descrito en la normativa universitaria y los planes de estudio diseñados por el MINEDUCYT para el caso de los profesorados en educación básica de manera muy singular.

Los docentes a nivel universitario, más que impartir una asignatura o módulo en particular, deben tomar en cuenta que:

El proceso evaluador forma parte de cualquier planeamiento didáctico y es un elemento integrante del diseño curricular, lo que supone tener un planeamiento cada vez más sistemático y científico de todos los elementos implicados en los procesos de aprendizaje y de enseñanza: profesor, alumno, metodología, contextos, etc. (Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 119)

Con relación a ello, cada docente no puede obviar la científicidad que dicho planeamiento contiene en su interior, no olvidando que en su estructura participan diferentes actores que ameritan no solo ser tomados en consideración, recordando que cada uno de ellos presenta diferentes campos de acción con niveles de competitividad necesarios a solventar. Significa entonces que este plan debe contemplar en su totalidad una o varias asignaturas para lo cual este debe incorporar de manera anticipada todos los elementos exigidos para lograr un efectivo aprendizaje. Cabe destacar que se tienen diferentes flexibilidades, y más que ello debe existir un acompañamiento pedagógico-didacta en la resolución de tareas previstas, despejando cualquier tipo de inquietudes que los estudiantes tengan en el desarrollo de estas, contribuyendo no solo a la entrega de un producto final que reúna las exigencias requeridas; es decir, según (Delgado, 2022) tanto lo procesual como el producto son actividades primordiales para cada docente si desea el éxito académico de su alumnado.

Asimismo, en el desarrollo de la conferencia a estudiantes de Licenciatura en Ciencias de la Educación Especialidad Primero y Segundo Ciclos de Educación Básica durante el curso de especialización en el área de evaluación del año lectivo 2022, Delgado hace una enumeración interesante a tomar en consideración de lo que conlleva la realización del planeamiento didáctico de la evaluación dentro de la Universidad de El Salvador. A continuación, se describen dichos procesos que sistematizan sus hallazgos a través de su experiencia universitaria por más de 35 años en dicha casa de estudios.

- Macroproceso

El autor enumera que en esta parte del planeamiento se encuentran: Plan de estudios prescrito por el MINEDUCYT, Unidades Didácticas, el Programa de estudio modelado por el docente. En ese orden, cada docente debe regirse por el Plan de Estudios que guía la dinámica de cada carrera en particular. En este caso el MINEDUCYT le predetermina al docente el camino a seguir tomando en cuenta la filosofía de perfil que demanda la sociedad salvadoreña, además debe seguir al pie de la letra el cumplimiento de los diferentes contenidos distribuyéndolos en diferentes clases magistrales, tareas, ensayos, etc., que demuestren lo requerido por este ente rector.

Las Unidades Didácticas representan la cantidad de unidades a desarrollar, para lo cual es medular desarrollar un cúmulo de estrategias de enseñanza que permitan el abordaje no solo teórico sino también práctico, haciendo énfasis en el aprendizaje del estudiante de profesorado. Por otra parte, el programa de estudio modelado por el docente que facilita el curso debe nacer como producto fiel de lo emanado por el MINEDUCYT y el sistema de evaluación que estipula la Universidad producto de su propio reglamento o normativa de evaluación.

- Microproceso

En este caso, hay dos documentos exigidos para cada docente formador de la FMOCC: calendario de actividades y evaluaciones, además de la ruta de aprendizaje por unidad. Inicialmente se encuentra el Calendario de Actividades el cual debe ser coherente con lo presentado al inicio de la asignatura y que le permiten tanto al estudiante como al docente saber el camino a seguir y así encausarse al desarrollo pleno de las diferentes actividades.

Por otra parte la ruta de aprendizajes representa de manera puntual el acompañamiento que debe existir hacia el estudiante de profesorado para cumplir no solo con lo previsto desde la planeación sino que este representa la ejecución misma de él, las cuales enumeran, de lo simple a lo complejo, el guión a seguir en el aprendizaje decada unidad programática, brindando las asesorías respectivas sean estas dentro o fuera del aula, tomando en consideración la modalidad virtual que se tiene, la cual permite extender el acto de acompañamiento en las sesiones de aprendizaje, aun en las asincrónicas. Indudablemente un desafío para los docentes que imparten una o varias asignaturas del profesorado pero que representa el camino a seguir en la planeación y ejecución de la evaluación.

c) Sistemas docentes de evaluación de aprendizajes del alumnado

La ejecución de los sistemas de evaluación docente representa un tabú poco abordado por aristas en la parte educativa, evaluar es una tarea que implica no solo planear el proceso, sino brindarle un acompañamiento metódico que potencie el desarrollo de habilidades en los estudiantes, buscando de esta manera desarrollar un constructivismo desde los espacios áulicos que le permita al estudiantado dejar de ver la evaluación como algo tedioso y pasar a ser algo motivante por aprender. Es importante contar con una definición acerca de los sistemas de evaluación, para ello Delgado (2021) afirma:

Los sistemas de evaluación de aprendizaje deben definirse como la programación sistemática y holística de los elementos fundamentales que responden a las preguntas que el alumnado se plantea ante la construcción de una tarea que pondera en su nota final de curso. (p. 25)

Al retomar lo planteado por el autor, todo sistema de evaluación, tomando en consideración el contexto educativo a nivel superior en la Universidad de El Salvador, debe dar respuesta objetiva a la multiplicidad de planteamientos presentados por los estudiantes en las distintas jornadas de trabajo que se tienen dentro y fuera de los espacios educativos, los cuales al ser abordadas de forma oportuna permitirán el desarrollo efectivo no solo de la tarea planteada, sino que dicho esfuerzo se verá reflejado en la calificación al finalizar el curso.

Con relación al sistema de evaluación de aprendizajes del alumnado Delgado (2021, p. 26) expresa: “que el diseño del sistema de evaluación de aprendizajes compete en mayor porcentaje al profesorado, mientras que la manifestación de los aprendizajes le suele corresponder al alumnado” y aclara que es el docente el actor principal en la etapa de planear el aprendizaje de los individuos haciendo uso de sus buenos oficios en su área educativa y que la forma de cómo se demuestra el conocimiento adquirido le corresponde al estudiante.

Se podría inferir que sí existe un planeamiento didáctico de la evaluación que sea coherente no solo en su etapa de planeación, sino que en la ejecución se romperán paradigmas enculturizados de cómo concebir la evaluación a nivel universitario. A pesar de eso, Fernández Santos (2019, p. 100) afirma que en El Salvador “no se tiene claridad entre los evaluadores sobre lo que realmente estamos evaluando cuando decimos que planificamos el proceso evaluativo en una disciplina o en un sistema educativo”, lo cual es complicado en sí mismo, pero se agrava en las consecuencias del próximo apartado.

d) Verificación de la ejecución del proceso de evaluación

Todo proceso evaluativo requiere de un rol protagónico del docente visto este como “un asesor, orientador y dinamizador del proceso de adquisición de esas competencias por parte del alumno” (Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 116); esto significa que la concepción del docente pasa a ser un acompañador en cada una de las etapas que comporta una determinada asignatura permitiéndole al estudiantado tener mayor contacto no solo a nivel afectivo cargado de respeto con el docente, sino esclarecer una serie de preguntas que en reiteradas ocasiones entorpece el correcto desarrollo de la tarea y que su nula respuesta suele terminar frustrando el perfil idóneo del aprendizaje del estudiante, el cual se ve en su máximo esplendor cuando, aparte de desarrollar la tarea con éxito, aprende a resolver por sí mismo posibles temáticas del entorno.

La correcta verificación de un proceso evaluativo de esta naturaleza conlleva no solo a dar un salto cualitativo en la forma de enseñar y aprender tanto para docentes como para estudiantes, sino que implica que cada actor involucrado asume roles constructivistas puesto que hacen del desarrollo de los contenidos un viaje extraordinario de aprendizaje que permite replantear una mística de lo que tradicionalmente es evaluar en donde los cierres de los diferentes cursos se ven usualmente de forma cuantitativa.

Todo ello a pesar de que Lafourcade (1969) vislumbraba la esperanza de que las nuevas generaciones de docentes revitalizaran “con un nuevo espíritu de cambio la mayor parte de los esquemas conceptuales y de las realizaciones prácticas ya inútiles” (p. 26), en los tiempos en que el ser humano se preparaba para viajar a la luna

Por tanto, es la metodología de trabajo del cuerpo docente la que pasa a ser un elemento fundamental en esta temática, ya que implica hacer uso de diferentes métodos, técnicas y estrategias de enseñanza para dar al estudiantado clases innovadoras de acuerdo con las exigencias requeridas por los involucrados (Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 117).

2.3 Marco Jurídico

La formación general de los profesorado en su parte evaluativa necesita estar enmarcada bajo ciertas normativas que orientan el perfil a formar de estos en los momentos y tiempos determinados. Para ello, es fundamental que las casas de estudio tomen en consideración los diferentes lineamientos emitidos desde el ente primario hasta las leyes secundarias; priorizando de manera fundamental la dinámica que conlleva dichas carreras; siendo estas las formadoras de las nuevas generaciones en El Salvador.

Cada época de la historia retomando desde las escuelas normales hasta las universidades que actualmente siguen formando docentes, se han regido de acuerdo con los diferentes planes y programas de estudio emanados de la cartera de Educación; como resultado de ello se evidencia parte del nivel de educación y calidad a nivel universitario y su incidencia en el territorio nacional. Sin embargo, esta indagación enumera de forma sistemática cuál es el perfil idóneo por seguir en el desarrollo de los profesorado.

2.3.1 Leyes de la República

El Salvador toma como punto de partida en materia educativa el marco normativo que le da sentido y razón de ser a la creación de las carreras de profesorado. Dichas carreras se encuentran predeterminadas al modelo educativo y fines de la educación nacional; asimismo responden a una realidad emergente y perfil ciudadano que los gobiernos en turno pretenden

formar. Siguiendo esa línea normativa los profesorados se encuentran regidos por distintas etapas de selección sujetos a las normativas vigentes no solo a nivel primario sino lo que conlleva la realidad educativa de cada universidad; tomando en cuenta que los profesorados se ven sometidos a la prueba ECAP al finalizar su carrera y es con miras hacia esa dialéctica que se planean y ejecutan los sistemas de evaluación.

a) Constitución Política de la República de El Salvador

El Estado salvadoreño en los artículos 53 a 64 de la Cn. estipula todo lo concerniente en materia educativa, destacando que la educación es inherente a la persona humana y que cada gobierno en turno creará las instancias correspondientes para su control y seguimiento. En lo concerniente a la educación superior no existe un artículo en particular que hable de manera textual acerca de la formación docente y de los procesos de evaluación que ésta posee al interior de las diferentes casas de estudio que ofertan estas carreras.

En ese sentido el artículo 60 establece “Para ejercer la docencia se requiere acreditar capacidad en la forma que la ley disponga” dando apertura que para ejercer docencia se debe estar legalmente acreditado y aprobar los diferentes filtros emanados por la autoridad competente (MINEDUCYT) y los distintos requerimientos que tienen las universidades en materia evaluativa y de proyección social. Por otra parte, en el artículo 61 establece “la educación superior se regirá por una ley especial” (Asamblea Legislativa, 1983) y es en dicha ley que se faculta a las diferentes universidades e institutos de formación docente a seguir los diferentes lineamientos prescritos por la máxima autoridad en materia educativa en un país.

b) Ley de Educación Superior

A raíz de la creciente cantidad de estudiantes que aspiran a obtener diversos títulos académicos después de la Educación Media el MINED propone la Ley de Educación Superior con la finalidad de establecer los procedimientos técnico-pedagógicos para la aprobación de una o varias carreras en particular. Tomando en consideración la naturaleza de cada grado académico citado en esta ley cada centro de estudios debe regirse por estas.

En ese sentido la Universidad de El Salvador para la implementación de las carreras de profesorado en el área de educación básica retoma lo plasmado en el artículo 9 el cual expresa

“El grado de Profesor se le otorgará al estudiante que haya cursado y aprobado el plan de estudios para formación de docentes autorizados por el Ministerio de Educación” (Asamblea Legislativa, 2014). De ese modo, estipula al estudiante y a los docentes a nivel universitario que dicha formación y evaluación no es antojadiza y que por el hecho de existir libertad de cátedra a quienes educan no les da toda la potestad de planear y ejecutar la evaluación de manera subjetiva; pues para ello es necesario tomar en cuenta que cada universidad en particular cuenta con su propia normativa para su dinámica de evaluación, misión y visión respectivamente.

En lo que atañe a la evaluación propiamente dicha, en el Artículo 45 establece que “El Ministerio de Educación, con el fin de comprobar la calidad académica de las instituciones de educación superior o de sus carreras, desarrollará procesos de evaluación de las mismas, por lo menos una vez cada tres años” (Salvador A. L., 2014) determinando en este sentido que la implementación de estas carreras se verá sujeta a evaluación por parte del ente rector en educación resolviendo si estas casas de estudios continúan impartiendo dichos planes o el MINEDUCYT determina qué hacer en vista de los resultados obtenidos.

En lo referido a la acreditación el Artículo 46 estipula “Créase la Comisión de Acreditación de la Calidad de Educación Superior” (Salvador A. L., 2014) con el objetivo fundamental de acreditar las diferentes carreras que las Universidades soliciten, teniendo una durabilidad de cinco años siendo estas prorrogables. Convirtiéndose así en un desafío académico el cumplir lo que establece el MINEDUCYT atendiendo los debidos procesos en cuanto a la evaluación, aprobación, acreditación y certificación.

Por otra parte, el Artículo 64 de la Ley de Educación Superior determina que los planes de estudio para formar profesores y licenciados en ciencias de la educación, para el ejercicio de la docencia en los niveles de educación Parvularia, básica y media, y otros, para habilitar al ejercicio de la docencia en dichos niveles, serán determinados por el Ministerio de Educación con la opinión del Consejo de Educación Superior (Asamblea Legislativa, 2014, p. 20), dando por hecho que todos los planes de estudio son emanados por el MINEDUCYT, y que cualquier cambio o modificación debe ser si esta entidad da el aval para que las universidades sigan impartiendo o cesen en la promoción de los profesorado.

Según Delgado (2022) en entrevista realizada para conocer cómo se llevan a cabo los

procesos en conjunto con el MINEDUCYT este plantea que la etapa de selección establece que para poder ingresar al profesorado los aspirantes deben contar con una nota mínima de aprobación de 7.0 en la Prueba de Aprendizaje y Aptitudes para Egresados de Educación Media (PAES) ahora llamada AVANZO, posterior a ello se realiza el examen de admisión de la Universidad y si este lo aprobara se le administraran las pruebas psicológicas que dan el ingreso final a estudiar dicha carrera. Todo ello monitoreado por la Dirección Nacional de Formación Docente.

En materia evaluativa este hace mención que se rigen fielmente al Plan de Estudios emanado por el MINEDUCYT tomando en consideración las diferentes sugerencias metodológicas y evaluativas que este tiene, es importante mencionar que este no enumera en orden pedagógico acerca de que instrumentos a implementar para recoger los datos que tarde o temprano darán la pauta para la promoción escolar al finalizar los 3 años de duración de estos. Y que es el docente que imparte el curso quien debe crear su propio planeamiento didáctico rigiéndose a la dinámica universitaria de la Facultad.

c) Reglamento General de la Ley de Educación Superior

La funcionabilidad de una entidad que tiene a bien la formación y evaluación de los docentes en el área del profesorado requiere estar sujeta a un marco normativo que le permita conocer desde los aspectos legales para su funcionamiento hasta el tipo de profesionales que deben seleccionar para formar en dichas carreras.

Tomando en consideración lo citado con anterioridad en el Artículo 12 inciso c) señala:

Los docentes formadores deben poseer los siguientes requisitos: El grado académico que se ofrece; una especialidad en docencia; conocimiento específico en la materia que imparte; encontrarse registrados en el nivel 1 del escalafón magisterial; y las demás exigencias académicas para los docentes formadores (Asamblea Legislativa, 2012, p. 7).

En ese sentido tal reglamento le da la potestad a cada universidad que quien esté al frente de la formación de profesores debe reunir diversos requisitos académicos que garanticen el ejecutar una formación académica acorde a las exigencias que establece el ente rector y la

filosofía institucional de cada universidad.

En lo concerniente a los sistemas de evaluación, temática a tratar en esta investigación a través del planeamiento didáctico de la evaluación, en el inciso d) señala “las formas de evaluación” para lo cual cada universidad tiene la potestad de aplicar sus propios sistemas de evaluación respetando los programas de estudio que de esta cartera de estado se predeterminen. Si bien es cierto cada universidad es libre de evaluar a los estudiantes de profesorado estas deben prepararlos no solo para la promoción institucional, sino también para el ECAP que es el instrumento de evaluación externa que da el permiso legal para poder graduarse de dichas carreras.

En el artículo 18 de dicho reglamento establece además que:

La Universidad de El Salvador, atendiendo a su autonomía y por contar con la ley orgánica propia, aprobarán la creación de sus dependencias académicas, elaborarán y aprobarán sus planes y programas de estudio de conformidad con la misma, pero deberán hacer publicar los acuerdos de aprobación de los mismos en el Diario Oficial, de conformidad al Art. 75 de la Ley y solicitarán a la Dirección Nacional de Educación Superior su registro (Asamblea Legislativa, 2012, p. 9)

Dicho planteamiento implica que la Universidad de El Salvador tiene autonomía en cuanto al diseño y elaboración de planes y programas atendiendo lo que la autoridad pertinente le indique, eso significa que la carrera del profesorado en educación básica cuenta con el sustento legal de poder impartirse a los estudiantes atendiendo los procesos académicos que la Universidad conlleva en su dinámica universitaria, pero siempre dentro de los planes prescritos por el MINED.

En lo concerniente al tema de evaluación propio de esta investigación se hace mención que la Dirección Nacional de Educación Superior llevará a cabo el proceso de evaluación institucional cada tres años siendo sus resultados meramente cualitativos, dicha entidad tiene la potestad de describir los parámetros encontrados con relación al desarrollo y aplicación de los diferentes programas de estudio y queda a su criterio su continuidad o no de estos. Con este párrafo se cierra el primer cuerpo de leyes nacionales que rigen a la formación docente. A

continuación, se detallan los vinculados a la normativa secundaria del MINED y de la UES – FMOCC.

2.3.2 Normativa MINED – UES – FMOCC

a. Reglamento especial para el funcionamiento de carreras y cursos que habilitan para el ejercicio de la docencia en El Salvador

Este documento fue presentado por el ministro de Educación Interino Franzi Hasbún Barake en el año 2012, como se puede notar tiene diez años de vigencia. El documento hace cuatro considerandos jurídicos de las leyes de la República por lo cual se faculta para su emisión del mismo en torno a las carreras de licenciatura en Ciencias de la Educación y Profesorados de las diferentes especialidades del currículo nacional.

En el Título I, Capítulo I, Artículo 1 Objetivos literal b) indica que se trata de establecer los requisitos académicos de ingreso y egreso para estudiantes de las carreras de profesorado y de licenciatura en formación docente y esto es aplicable a todas las IES que las desean ofrecer.

En el Título II se establecen los requisitos para aspirantes a ingresar a las carreras de profesorado y en su Capítulo I, Artículo 3, detalla los requisitos de ingreso en cuatro literales que van del a) hasta el d). Entre ellos se pueden mencionar la nota de admisión: La nota PAES deberá ser igual o superior al promedio nacional; promedio bachillerato de materias básicas de 7.0; bachilleres sin PAES (antes de 1997) promedio notas bachillerato de 7.0.

En cuanto a los requisitos especiales se establecen aspectos relacionados con títulos obtenidos por suficiencia y cuyo promedio debe ser 7.0 en su bachillerato y en la PAES; además, todos los aspirantes deben tomar un curso de admisión de tres módulos y aprobarlo con promedio de 7.0 (este curso es uno adicional al que realiza la UES para todos los aspirantes de todas las carreras), todo esto antes de ser admitidos en la IES.

Sobre las pruebas psicológicas, se deben someter y aprobar tests estandarizados de Inteligencia General y otra de Personalidad administrados por psicólogos autorizados. Ninguna otra carrera se somete a estas pruebas, únicamente los profesorados y licenciaturas relacionadas con la formación docente. Lo relacionado con las fechas deben ser notificados por

las IES a la DNES. De las equivalencias o créditos académicos de una carrera cualquiera hacia los profesorados se establecen requisitos similares a los antes señalados en cuanto a notas de bachillerato y PAES; así como, los exámenes psicológicos.

En el Artículo 4- Requisitos de egreso, en su literal a) se detallan los requerimientos establecidos por el MINED, los cuales son: concluir el plan de estudios, nota mínima de aprobación y CUM obtenido en la universidad mínimo de 7.0, nota mínima de aprobación ECAP 7.0 pudiendo participar en ella un máximo de 4 veces en un período de dos años. Para el caso, el CUM tendrá un valor de 30% del puntaje global de la ECAP.

b. Reglamento de la Gestión Académico – Administrativa de la Universidad de El Salvador (RGAAUES)

Bajo el Capítulo III denominado *Evaluación de unidades de aprendizaje* aparece la normativa de estricto cumplimiento para el proceso de evaluación de aprendizajes dentro de la UES, por lo que su conocimiento exacto por parte de la comunidad universitaria es de gran importancia. Este reglamento es fundamental para todos los aspectos normados en cuanto a lo que la evaluación de aprendizajes se refiere. En él se concretan especialmente estos aspectos en un primer grupo de artículos desde el 132 al 140.

En esos artículos se definen elementos teóricos que delimitan la evaluación de aprendizajes; tales como: definición, principios básicos, el docente como encargado fundamental de su proceso de administración; además, se establecen las formas y tipos, así como el sistema de evaluación y las actividades e instrumentos de evaluación que deben emplearse en el aula universitaria.

Lo relacionado a las administraciones académicas se desarrolla en el cuerpo de los artículos 141 al 145, en donde se tratan los aspectos relacionados con las administraciones académicas y el proceso de registro de notas de grado, tales como el envío de colectores, plazos a cumplir, la programación de evaluaciones (calendarización y temporalidad), registro o digitación al sistema informatizado, calificación aprobatoria mínima, entre otros elementos.

El último grupo de artículos a destacar acá es el que va desde el 148 al 154. En ellos se

establece lo relacionado con la tramitología de revisiones de pruebas (ordinarias y extraordinarias) de notas sumativas y diferidas, los porcentajes para la repetición de pruebas y lo establecido sobre las pruebas de suficiencia.

c. Lineamientos para el desarrollo de responsabilidades académicas para el ciclo II –2022 en la FMOCC – UES aprobados por Junta Directiva

Estos lineamientos se encuentran en el Acuerdo No. 024/2021-2023-VI tomado en sesión ordinaria de Junta Directiva, el día 8 de junio de 2022. Trata sobre diversos aspectos relacionados con el funcionamiento del ciclo II del año 2022, pero acá solo se detallan los que tienen que ver con el proceso de evaluación de aprendizajes, los cuales se enuncian en los numerales 4 al 6; 8 al 10 y el 13.

En los numerales 4 al 6 especifican lo siguiente: en la primera clase deben especificarse, entre otros elementos, la ponderación, el programa de asignatura, actividades evaluadas del semestre; su programación debe estar acorde a los contenidos estudiados y congruente con su desarrollo; la evaluación será presencial en horario de clases evitando choques de horarios y materias; es obligatorio presentar a la jefatura el programa de estudios y los consensos alcanzados en los primeros diez días hábiles de haber iniciado el ciclo.

En los numerales 8 al 10 se establece la figura llamada ruta de aprendizaje para cada unidad del curso, que entre sus componentes de planeación tiene la manera cómo se evaluará la unidad, mecanismos o instrumentos de evaluación; así como, que el docente debe subir a la plataforma virtual las guías, tareas y actividades evaluadas; los exámenes y prácticas de laboratorio serán presenciales y en los horarios y aulas asignados oficialmente; se hace hincapié en que el planeamiento de la evaluación en forma de calendarización se presentará en forma digital a la jefatura respectiva en los primeros diez días hábiles de iniciado el curso.

Finalmente, en el numeral 13 manda que las evaluaciones escritas, diferidas, revisiones y repeticiones de las mismas se solventen con base al REGAUES vigente.

d) Lineamientos y exigencias elementales emitidos por la jefatura a las que debe responder el personal docente del Departamento de Ciencias Sociales

El objetivo de esos 14 lineamientos presentados por la jefatura con fecha 22 de julio (misma semana de inicio del segundo ciclo académico del año 2022) es para el buen funcionamiento y ejecución de las asignaciones académicas del personal docente de la instancia de Ciencias Sociales. Se puede afirmar que estos lineamientos contextualizan y dosifican a los anteriores aprobados por Junta Directiva; es decir, no los contradice, sino más bien los explica detalladamente, de modo que no hay contradicción entre ambos.

La modalidad es semipresencial y se deben respetar los horarios de clases asignados, tanto para impartir la clase presencial en aula como para la virtual. En la primera de ellas debe explicarse el programa de asignatura, las actividades evaluadas y su fecha aproximada y ponderación. La evaluación debe estar acorde con los contenidos estudiados, sin interferencias con otras actividades académicas del alumnado, presencial y es prohibido programar evaluaciones en días de clase virtual ni debe chocar con otras evaluaciones.

Se debe enviar al correo electrónico institucional de la jefatura el programa de estudio debidamente actualizado, jornalización de actividades y fecha propuesta de actividades evaluadas so pena de reporte a Junta Directiva.

Al inicio de cada ciclo los estudiantes deben acceder en la plataforma en línea a los detalles de cómo se evaluará, guías de evaluación, tareas y otras actividades, siendo los exámenes y pruebas de laboratorio estrictamente presenciales en horarios y aulas asignados. Dicha calendarización debe presentarse durante los primeros diez días de iniciado el ciclo ante la jefatura en formato digital.

En cuanto a la realización de actividades evaluadas, la jefatura tuvo a bien citar directamente del RGAAUES los artículos 143, 147-149, 152. Los cuales ya fueron detallados en otro literal de este apartado, pero que en general, tienen que ver con: plazo máximo de entrega de notas al alumnado es de quince días, registro de notas en los treinta días subsiguientes a la evaluación, derecho del estudiante a someterse a evaluación si tiene 75% de asistencia, derecho a revisión de notas ordinaria y extraordinaria, derecho a repetición de pruebas sumativas según

porcentajes (51%-60% derecho de solicitarla y de 60% en adelante, de oficio).

Finalmente, la jefatura hace mención que algunos docentes se molestan cuando el estudiante comunica que se le violentan derechos universitarios, por lo que adjunta a todo el personal docente el Capítulo III del RGAAUES relacionado con la evaluación de aprendizajes, con el propósito de leerlo para prevenir problemas entre profesores y estudiantes por desconocimiento o irrespeto de derechos y deberes de cada uno, evitando sobrecargas administrativas innecesarias para su oficina, ya que asegura que hay eventos vinculados a las notas que pudieron evitarse y a la fecha aún se revisan notas, demandas estudiantiles y problemas derivados de incomprensiones entre jefatura – docentes y alumnos.

2.4 Contextualización

Como se ha visto anteriormente, la evaluación de aprendizajes tiene su propio desarrollo histórico a nivel general y a nivel particular. Este último se concreta en la evolución de ella a partir de la propia historicidad de la formación inicial del profesorado en las diversas casas que han impartido las carreras de profesorado. Sin embargo, puede notarse que las reformas a los programas de formación inicial docente han modificado los planes de estudio en diversos elementos del currículo, tales como: objetivos que se transformaron en competencias; contenidos cognoscitivos que se convirtieron en conceptuales, procedimentales y actitudinales; metas que pasaron a ser indicadores de logros; metodología conductista que evolucionó hasta la corriente constructivista; recursos didácticos artesanales hasta llegar a ser digitales hoy día.

En el caso de la evaluación de aprendizajes, pareciera ser que se ha quedado con los mismos métodos, enfoques, técnicas, instrumentos. Es decir, por la experiencia directa de los investigadores de esta tesis, la evaluación pareciera ser que continúa siendo tradicional y enfocada a lo cuantitativo, sin convertirse en novedosa, planificada, orientada a lo cualitativo, sujeta a contenidos más que a aprendizajes, priorizada por los objetivos más que por las competencias. Al menos así los perciben los investigadores de este tema.

Como producto de observaciones asistemáticas, pareciera ser que la atención está centrada en la planeación de la enseñanza aprendizaje como macroproceso, pero se descuida la planeación didáctica de la evaluación de ese aprendizaje, como microproceso. Por supuesto que,

si no hay planeación cuidadosa de la evaluación, la ejecución de la verificación de los aprendizajes será un acto aislado, no estructurado y antojadizo dentro de los espacios áulicos. Es decir, la evaluación siempre se ejecuta y siempre se concreta en algunas actividades que redundan en una calificación numérica, pero no obedece a una sistematización claramente delimitada. Puede deducirse que una evaluación con esas características no reflejará los aprendizajes esperados y prescritos por el MINED en sus planes de estudio para el profesorado en Educación Básica.

De esta manera es que la inquietud sobre estas dificultades ha movido a los autores de esta investigación a explorar y describir la asociación de dos variables: planeamiento didáctico del proceso de evaluación de aprendizajes y ejecución de dicho planeamiento en el espacio áulico de los profesorado en Educación Básica, durante el año lectivo 2022, en su ciclo académico II. Para ello, será importante recabar información documental que provenga de los distintos niveles de planeación curricular de dicha carrera, tales como: su plan de formación prescrito por el MINED, el programa del curso diseñado por los docentes, su calendario de evaluaciones, las rutas de aprendizaje, entre otros.

De igual manera, debe recabarse información entre los directamente implicados en el proceso: los docentes y el alumnado. A los primeros es importante entrevistarlos acerca de cómo planean, por qué planean de ese modo y a través de qué métodos, técnicas, instrumentos y estrategias concretan la ejecución de dicho plan. En el caso de los segundos, es importante averiguar en qué medida y calidad los documentos oficiales y diseñados por sus docentes se ejecutan durante sus procesos de evaluación.

Además, se pretende trabajar con la población estudiantil y docente de los tres años de formación del profesorado en Educación Básica, pero como no se puede obligar a nadie a responder, en su defecto, se trabajó con la muestra que decida participar de los tres años de estudio, sean del primero, segundo o tercer año.

Finalmente, los resultados obtenidos serán de mucha utilidad para los formadores, la comunidad estudiantil, la coordinación general de profesorado de la FMOCC y para el vicedecanato. En el caso de estos dos últimos, serán valiosos a fin de dictar políticas de mejora para que, tanto la planeación didáctica del proceso de evaluación de aprendizajes, como la

ejecución del plan de evaluación de aprendizajes reflejen lo que se espera que hagan: aprendizajes significativos a poner en práctica como futuros profesores de educación básica.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

La metodología de investigación enumera el proceso lógico que se llevó a cabo en el diseño y recogida de datos que dan muestra del trabajo científico realizado. Según García de la Figal (2016) para que el camino metodológico responda objetivamente a la temática, deben estudiarse los fenómenos de forma que engloben lo planteado al inicio del estudio y hacer uso de estrategias claras que eviten subjetividad de los investigadores en la investigación. De modo que, en este capítulo, se describe el método empleado, las técnicas de investigación para el diseño de instrumentos, población, muestra, la operacionalización de categorías que responden de manera directa al planeamiento didáctico de evaluación de los aprendizajes y su ejecución en los profesorados de Educación Básica de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, ciclo II, año 2022.

3.1 Paradigma y enfoque de la investigación

La naturaleza de cada investigación está muy vinculada, según Latorre (1996) “a la idiosincrasia del investigador o equipo de investigación. La investigación es tan buena como lo sea el investigador” (p. 200). Dada la magnitud de la investigación con relación a los planes oficiales de estudio y que es a partir de éstos que los docentes planean y ejecutan para con los estudiantes, se optó por el paradigma naturalista, pues según (Rodríguez Sosa, 2003) prioriza el mundo subjetivo de los sujetos de estudio, dentro de sus ambientes naturales para arrojar conocimientos holísticos y comprensivos de la temática de evaluación en el que hacer universitario de los profesorados objeto de estudio.

El enfoque es el cuantitativo-cualitativo, dada la naturaleza de datos que interesaban. Al respecto afirma Sampieri (2014) que su meta “no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni (...) cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándolas” (p. 532) para fortalecer sus debilidades. Esto debido a que a través de la entrevista a docentes se captaron datos que describen de forma cualitativa los procesos de planeamiento didáctico de la evaluación de aprendizajes; pero, los cuestionarios dirigidos hacia los estudiantes posibilitaron

medir de forma cuantitativa la ejecución de la evaluación que realizaron los docentes; y, finalmente, a través de una matriz de análisis textual se evidenció de manera comparativa la coherencia existente entre la planeación y ejecución de la evaluación a los profesorados.

3.2 Método de investigación

Dada la naturaleza del estudio, el cual tiene implicación relevante en los procesos evaluativos que lleva la Facultad, según lo planteado por Latorre (1996), se usó de la metodología no experimental, específicamente el método mixto, pues se captaron datos de cantidad y de calidad. Al respecto Chen (2006, en Sampieri, 2014) se refiere a que estos consisten en “la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo con el fin de obtener una fotografía más completa del fenómeno” (p. 534) conservando o modificando sus estructuras y procedimientos originales.

Esto surge a raíz de que, en los últimos años, en esta casa de estudios, no se cuentan con numerosas investigaciones relacionadas a la problemática, para lo cual se buscó establecer la coherencia entre lo que se planea y ejecuta en cuanto a evaluación de aprendizajes se refiere, en los espacios áulicos del profesorado.

3.3 Tipo de estudio

Los grupos poblacionales fueron los docentes, estudiantes y programas de estudio, con los que se llevó a cabo un estudio comparativo, que según Olivera (1993) “consiste en procurar el avance del conocimiento mediante el examen simultáneo de las semejanzas y diferencias entre los objetos a conocer” (p. 260) propios de la comparación de programas de estudio. Así, en esta investigación se comparan las dos categorías del estudio: planeamiento didáctico de la evaluación de aprendizaje y su respectiva ejecución en la práctica.

La idea fue comparar cuál es el planeamiento didáctico de la evaluación de aprendizajes que llevan los docentes, independientemente de la asignatura impartida; por otro lado, el estudiantado fue el portavoz de cómo los docentes realmente los ejecutaron desde el inicio del curso y, finalmente, a través de la matriz de análisis textual, el equipo investigador estableció si hubo congruencia entre el curriculum prescrito por el MINEDUCYT en sus programas de

estudio y lo llevado a la práctica en la Facultad con especial atención a la prueba ECAP que los estudiantes realizan casi inmediatamente al finalizar su carrera.

3.4 Diseño de recolección y tratamiento de la información

3.4.1 Recolección de datos

La forma de cómo se llevó a cabo la recolección de los datos es medular para darle respuesta a los objetivos y preguntas de esta investigación. Para llevar a cabo dicho proceso se hizo uso del diseño de orientación empírico-analítica, transversal, el cual según Latorre (1996) ofrece mayor relevancia en la descripción y comparación de los diferentes programas de estudio en las carreras del profesorado.

Esta recolección se hizo pasando los instrumentos de investigación a los sujetos de estudio, en este caso docentes y estudiantes del profesorado; además, recopilando documentos esenciales que mostraban las planificación y ejecución de los procesos evaluativos que se gestaron en el PEA.

3.4.2 Tratamiento de las categorías

La obtención de los resultados se vio subordinada a las categorías expresadas en el tema de investigación, su uso metodológico de recolección permitió contar con una mirada holística de cómo realmente se llevaron a cabo por parte de los docentes sus procesos de planeación y ejecución de la evaluación de aprendizajes hacia los estudiantes del profesorado.

De modo que fue en dicha línea de obtención de información para el tratamiento de las categorías de esta investigación, que se hizo uso de la metodología no experimental propia de diseños de orientación empírico-analítica, en la cual Latorre (1996) le orienta al investigador que cuando éste “no dispone de la información necesaria para solucionar el problema planteado, puede crear o provocar el fenómeno” (p. 173) o bien obtener los datos acaecidos, caso singular de esta indagación, pues la planeación de la evaluación de aprendizajes acá tratada fue realizada a mitad del año 2022 y presentada en el mes de julio al inicio del ciclo II a la jefatura

correspondiente y posteriormente mostrada y ejecutada con el estudiante. Además, Latorre (1996) le establece al investigador o equipo investigador que:

Puede buscar un contexto o situación donde obtener los datos necesarios porque el fenómeno ya se ha producido. Tendrá que acudir a la mencionada situación, recogerá los datos y los analizará, pero no modificará ni se provocará dicha situación pues mantendrá una actitud pasiva (p. 173).

3.4.3 Orientación de la búsqueda de la información

Para la obtención idónea de la información se llevó a cabo un estudio retrospectivo puesto que permitió, a partir de los distintos análisis de los programas ya diseñados por los docentes, establecer la coherencia que se dio entre la etapa de planeamiento y la de ejecución de la evaluación de aprendizajes. Por tanto, la búsqueda de información se realizó a través de las distintas técnicas e instrumentos de investigación que se explicitan más adelante, los cuales permitieron realizar una vista panorámica de las relaciones existentes entre las categorías que intervienen en el fenómeno (Latorre, 1996).

3.4.4 Espacio de la búsqueda de la información

Dada la magnitud de las categorías objeto de estudio, se tomó como punto de partida de los programas de estudio del MINEDUCYT y su implementación en la carrera del profesorado en Educación Básica, a través de los distintos momentos que conlleva la evaluación de aprendizajes, tanto en su macroproceso como en su microproceso. Para ello se realizó un estudio de campo bajo la modalidad implantación del programa, lo cual permitió establecer la correlación del programa de estudio con su respectiva ejecución, mediante un proceso exhaustivo de aplicación de instrumentos y su recogida de datos.

El contexto de investigación fue con los tres años del Profesorado en Educación Básica en las instalaciones de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente – UES, mediante la aplicación de tres tipos de instrumentos según las tres fuentes de información: las entrevistas estructuradas, para el profesorado de dicha carrera; los cuestionarios de respuesta cerrada, para

el alumnado; y el análisis de documentos, para los programas de estudio diseñados por los docentes. Todo ello con el afán de establecer de manera esquemática la correlación entre las categorías existentes. (Latorre, 1996)

3.5 Población y muestra de estudio

La población objeto de estudio estuvo conformada por 13 estudiantes de profesorado en educación básica de primer año, 12 de segundo año y 14 de tercer año, haciendo un total de 39 estudiantes. La población docente en dicha carrera fue de 13 y se debe hacer referencia al hecho de que dos de ellos impartieron dos asignaturas en dicha carrera (razón por la cual no son 15 como población total) distribuidos en las diferentes asignaturas correspondientes al ciclo II, año 2022.

A estos docentes les correspondió diseñar quince programas de estudio; así como jornalizar la respectiva calendarización académica y redactar las rutas de aprendizaje por cada unidad del programa impartido en esa ocasión.

Tabla 2

Población de estudio

Grupo Poblacional	Estudiantes	Docentes	Grupo de Documentos
Primer año	13	5	5
Segundo año	12	4	5
Tercer año	14	4	5
	39	13	15

Nota: Construcción propia a partir de datos de Administración Académica de la FMOCC-UES

Para la administración de los diferentes instrumentos de recolección de datos, es importante mencionar que se hizo uso del muestreo no probabilístico, específicamente el tipo de muestreo por conveniencia. Para Battaglia (2008 citado por Sampieri) dichas muestras “están formadas por los casos disponibles a los cuales tenemos acceso” (p. 390); es decir, se les

aplicaron instrumentos a los estudiantes que decidieron responder virtualmente y a los docentes que accedieron a participar presencial o virtualmente y de quienes se obtuvo el programa de asignatura diseñado por ellos mismos.

Su número fue suficiente como para garantizar validez y confiabilidad (al menos un 30% de la población) con el propósito de realizar un proceso exhaustivo de análisis y correlación entre las categorías de planeamiento didáctico de la evaluación de aprendizajes y su correspondiente ejecución en los espacios de aula de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente. Al respecto Pineda, de Alvarado & de Canales (1994) plantean:

Por ejemplo, si se tiene una población de 100 individuos habrá que tomar por lo menos el 30% para no tener menos de 30 casos, que es lo mínimo recomendado para no caer en la categoría de muestra pequeña. Pero si la población fuese de 50.000 individuos, una muestra del 30% representará 15.000; 10% serán 5.000 casos y 1 % dará una muestra de 500. En este caso es evidente que una muestra de 1 % o menos podrá ser adecuada para cualquier tipo de análisis que se desee realizar. (p. 112)

En este sentido, en la Tabla 3 se puede verificar que este estudio accedió a una muestra igual o superior al 30% de la población (cercana al 50%), lo que disminuye el margen de error, lo cual proporciona un estudio válido.

Tabla 3

Muestra del estudio

Grupo Poblacional	Estudiantes	Docentes (*)	Grupo de Documentos (*)
Primer año	6	2	3
Segundo año	11	2	3
Tercer año	5	2	2
	22 (56.41%)	6 (46,15%)	8 (53.33%)

Nota: Construcción propia a partir de quienes decidieron responder instrumentos

(*) Los seis docentes imparten 8 materias en total. Hay un docente que impartió dos materias y presentó sus dos programas: una en primero y otra en tercer año. Mismo caso con otro docente que impartió dos materias en segundo año y presentó sus dos programas. Por esa razón, a seis docentes corresponden ocho programas.

3.6 Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Las técnicas de investigación representan las diferentes formas a través de las cuales el investigador obtiene amplia información, y dada la naturaleza del tema y lo que se pretendió abordar a partir de los objetivos de la investigación y del establecimiento de las consecuentes categorías del tema en particular, se diseñaron los siguientes instrumentos para su respectiva administración.

3.6.1 Técnica de la entrevista

Según Ortiz (2012, p. 124) la técnica de “la entrevista es la práctica que permite al investigador obtener información de primera mano”. En ese sentido se diseñó el INSTRUMENTO 1 ENTREVISTA ESTRUCTURADA A LOS DOCENTES (Ver Anexo), con el objetivo de evidenciar la forma en que llevaron a cabo el diseño de su planeamiento didáctico de la evaluación de aprendizajes a partir del plan de estudios del MINEDUCYT.

Dicho instrumento cuenta con 17 ítems de ensayo restringido, cuyo enunciado está diseñado para no divagar la respuesta; se midieron siete dimensiones: funciones de la evaluación, tipos de evaluación, modelos de evaluación, planeamiento como macroproceso, planeamiento como microproceso, programación sistemática, contactocognitivo-afectivo de la evaluación.

3.6.2 Técnica del cuestionario

Es una de las técnicas con mayor utilidad en el campo de la investigación científica, el cual permite obtener información relevante de forma sistemática atendiendo las categorías y objetivos planteados en la temática inicial (Ortiz, 2022). Para esta investigación se diseñó el INSTRUMENTO 2 CUESTIONARIO A ESTUDIANTES (Ver Anexo), el cual obedeció al

objetivo de verificar la ejecución del proceso de evaluación de los aprendizajes que los docentes llevaron a cabo en los espacios áulicos de los tres años del profesorado, durante el ciclo II, año 2022.

Dicho instrumento cuenta con 31 ítems de respuesta cerrada, usando las alternativas de Nunca (1); Casi Nunca (2); A veces (3); Casi Siempre (4) y Siempre (5), los cuales midieron nueve dimensiones: principios de la evaluación, características de la evaluación, aspectos técnico- metodológicos del planeamiento, coherencia plan- ejecución de la evaluación, enculturización de la evaluación, rol del docente, rol del estudiante, contacto cognitivo-afectivo de la evaluación y elementos normativos.

3.6.3 Técnica de análisis textual

Según Latorre (1996) la evaluación de programas de estudio se refiere a “una forma de investigación educativa aplicada que intenta determinar el valor de programas educativos de acuerdo con determinados criterios” (p. 241). Por lo que para poder establecer la coherencia en el diseño del programa de estudio del MINEDUCYT con los elaborados por los docentes se contó con el INSTRUMENTO 3 MATRIZ DE ANÁLISIS DE TEXTO (Ver Anexo), cuyo objetivo fue identificar cómo se llevaron a cabo los procesos de planeamiento didáctico de la evaluación de aprendizajes. Para ello, se partió de la premisa fundamental del diseño estructural estipulado en las normativas de evaluación vigentes en la Facultad y de los criterios técnico- metodológicos propios de la disciplina.

Dicho instrumento cuenta con 18 rasgos a verificar en los programas de estudio producido por los docentes entrevistados y que fueron objeto de análisis. Tales rasgos están enunciados dentro de una escala descriptiva. Cada uno de esos rasgos presentaba un espacio para la observación de parte de los analistas (que son los mismos investigadores), pues no se pretendió recabar datos cuantitativos, sino más bien cualitativos. Se midieron las siguientes tres dimensiones: planeamiento como macroproceso, contextualización y aspectos técnico – metodológicos del planeamiento.

3.7 Validación de los instrumentos de recolección de la información

Para Sampieri (2014) los procesos de validación o rigurosidad le permiten al investigador contar con la certeza técnica de agentes externos (en este caso, participaron 6 especialistas en el tema) sobre el diseño metodológico con el cual cuentan los diferentes ítems dentro de los instrumentos. Asimismo, fue fundamental administrar los instrumentos a grupos heterogéneos de estudiantes del profesorado (en este caso, fueron 5 alumnos de profesorado en matemática), quienes brindaron mayor confiabilidad al ser llenados sin conocer de manera directa la temática a desarrollar.

El proceso de validación de los tres instrumentos empleados se hizo mediante el método de jueces o expertos: un docente de cátedra del Seminario de investigación I y II; un asesor de la tesis, un docente experto en evaluación de aprendizajes, un psicólogo y maestro en educación de este mismo programa y dos especialistas en investigación social. Todos ellos con maestría en educación o en investigación social y docentes de posgrados.

Además, como ya se dijo antes, el Instrumento 2 Cuestionario a estudiantes, se validó también con un grupo de cinco estudiantes de segundo año del profesorado en Matemáticas, por tener características muy similares al de la población objeto de estudio. Es decir, homogéneos en estudiar profesorado, edad, géneros, institución y similares docentes de formación pedagógica. Todo ello fue con el fin de mejorar la redacción de ítems en los casos en que no fueron comprendidos por el grupo validador. La validación pretendió asegurarse que la muestra objeto de estudio comprendiera adecuadamente lo que se cuestionaba y respondiera de manera veraz.

3.8 Estrategias de recolección, procesamiento y análisis de la información.

La metodología para este apartado fue la siguiente:

- a. Reproducción de instrumentos
 - Traslado de INSTRUMENTO 1 entrevista estructurada a docentes
 - Impresión de ejemplares de INSTRUMENTO 2 cuestionario de estudiantes a formato de documentos de *Google Forms*.

- Impresión de ejemplares de INSTRUMENTO 3 matriz de análisis de texto.
- b. Administración de instrumentos
- Administración de INSTRUMENTO 1 entrevista estructurada a docentes, previa cita agendada con ellos.
 - Administración vía correo electrónico o en sus grupos de WhatsApp del INSTRUMENTO 2 cuestionario para estudiantes.
 - Administración de INSTRUMENTO 3 matriz de análisis de texto al cotejar, por parte de los investigadores, los programas de estudio diseñados por los docentes.
- c. Vaciado de instrumentos
- Vaciado de INSTRUMENTO 1 entrevista estructurada a docentes, vía transcripción en matrices comparativas atinentes a la técnica, por ítem, con la respuesta textual de cada uno de los entrevistados.
 - Vaciado de INSTRUMENTO 2 cuestionario a alumnos, de modo automático, dado que es la función de los documentos de *Google Forms*. Se emplearon cuadros de doble entrada: Alternativa – Frecuencia – Porcentaje.
 - Vaciado de INSTRUMENTO 3 matriz de análisis de texto, en las tablas correspondientes al mismo, por categorías cualitativas generadas y propias a documentos escritos.
- d. Análisis e interpretación de datos
- Una vez tabulados los resultados se analizaron e interpretaron los resultados.
 - En el caso del INSTRUMENTO 1 entrevista estructurada a docentes, se hizo un análisis por cada pregunta y un consolidado por medio de interpretaciones de datos por cada una de las siete dimensiones antes mencionadas.
 - En el caso del INSTRUMENTO 2 cuestionario a alumnos, se hizo un análisis por cada pregunta y, de igual forma que lo citado con anterioridad, un consolidado por interpretaciones de datos por cada dimensión (nueve consolidados por todos).
 - En el caso del INSTRUMENTO 3 matriz de análisis de texto, se hizo un análisis por cada programa de estudios producido por los docentes y también un consolidado final de ellos. Cabe mencionar que del ítem 1 al 5 corresponden a la dimensión 1; del ítem 6 al 9 a la dimensión

2; y del ítem 10 al 18, a la dimensión 3. Tales dimensiones fueron citadas en el acápite 3.6.3. descrito con anterioridad. Al final de cada tabla, se detalló el análisis correspondiente para cada docente, para finalmente, presentar las interpretaciones respectivas que dieron respuesta a las tres dimensiones del instrumento.

- Para finalizar esta etapa, se hizo la triangulación de información a fin de verificar la correlación entre las dos categorías que se investigaron en esta tesis.

3.9 Consideraciones éticas

Los procesos de análisis y tabulación de los resultados mostraron la coherencia entre planeamiento y ejecución buscada desde el inicio de la investigación. Son datos importantes para esta casa de estudios en pro de su continua mejora institucional, pero también es información sensible que puede despertar susceptibilidades, para lo cual se aclaró que en ningún momento sería divulgada la identidad de los distintos participantes en el desarrollo del proceso de la investigación, lo cual se cumplió celosamente.

Se ejerció prudencia al preguntar a los participantes y también se usó de honestidad al tabular los datos; se interactuó sin presionar, a partir del consentimiento informado de los contestantes. Además, se respetaron las opiniones que emitieron, tanto estudiantes como docentes, sabedores de que se corría el riesgo de sesgos subjetivos basados en la proximidad o lejanía entre catedráticos y alumnado.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Este capítulo tiene por propósito mostrar la evidencia recolectada con los tres instrumentos de investigación, a partir de su respectiva tabulación y análisis a partir de la dimensión – ítems que los componen y que es la manera técnica con que se ejecuta este procedimiento, al final de los análisis enumerados por instrumento y dimensión estudiada se muestra un consolidado de información, que describe de manera correlacional los diferentes análisis con la sistematización estadística-conceptual emitida por los investigadores, estos a su vez darán la pauta para medir el objetivo general y los dos objetivos específicos relacionados a cómo se diseña y ejecuta el planeamiento didáctico de la evaluación que los docentes realizan en la carrera del Profesorado en Educación Básica para Primero y Segundo Ciclos, en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, año lectivo 2022, ciclo II.

Además, con base a esto, al final del capítulo se ofrecen las interpretaciones a partir de un ejercicio de triangulación de los datos recolectados procedentes del personal docente, el alumnado y los grupos de documentos analizados.

4.1 Tabulación y análisis de resultados

4.1.1 Instrumento 1: Entrevista estructurada a docentes

Acá se presentan las tabulaciones de los 17 ítems del instrumento 1, con su respectivo análisis; cada enunciado se tabula siguiendo el orden de cada una de las 7 dimensiones que lo conforman, las cuales se expresan en la matriz de operacionalización de categorías. Dicha tabulación dará la pauta para medir el objetivo específico uno y dos relacionados con el planeamiento didáctico de la evaluación que los docentes realizan en la carrera del Profesorado en Educación Básica para Primero y Segundo Ciclos, en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, año lectivo 2022, ciclo II.

Tabla 4*Dimensión 1. Funciones de la evaluación*

1. De realizar diagnóstico al inicio del proceso de formación de sus estudiantes, ¿En qué aspectos de la evaluación lo incorpora y por qué?	
DOCENTES	RESPUESTAS
Entrevistado 1	Me permite realizar adecuaciones curriculares en el desarrollo del proceso educativo a partir de la planificación inicial que se presenta, haciendo énfasis en los contenidos que ellos presentan mayor dificultad para su mejora y en materia de evaluación crear las actividades necesarias para su consolidación.
Entrevistado 2	La evaluación diagnóstica la realizo al iniciar el curso académico y de manera singular al iniciar cada contenido programático, a través de la exploración de los saberes previos.
Entrevistado 3	La evaluación diagnóstica la realizo en cuatro momentos: para ello tomo en cuenta las condiciones de infraestructura, seguidamente parto del equipo con el que cuento, luego reviso los recursos curriculares con los que trabajaré, sean estos libros de textos, materiales, entre otros y finalmente exploro las experiencias previas de los estudiantes, conocer sus ambientes; así también sus habilidades. Todos estos insumos son incorporados en la evaluación procesual que voy realizando.
Entrevistado 4	Siempre la llevo a cabo, ya que me rige el programa de estudios de esta carrera, al momento de realizarla tomo en consideración reforzar las áreas débiles que ellos no lograron consolidar, dependiendo el grupo que atienda; por otra parte, es importante conocer las limitantes de algunos contenidos; en otras palabras, realizo esta evaluación para reforzar el proceso educativo y la realizo durante toda la asignatura.
Entrevistado 5	Realmente conozco poco sobre evaluación, en ese sentido me permite valorar la coherencia de los conocimientos previos que traen los estudiantes y que estos me sirvan como base para valorar el buen desempeño en el curso.
Entrevistado 6	Realizo evaluación al inicio del curso y al inicio de cada unidad de aprendizaje lo cual permite realizar adecuaciones al currículo con relación a la metodología y a la evaluación como tal; los contenidos se conservan a raíz de los lineamientos establecidos por el MINEDUCYT.
Análisis: Los docentes entrevistados coincide en que realizan la evaluación diagnóstica al iniciar cada curso, lo cual les permite hacer ajustes de evaluación, más no de contenido, ante la programación previa que ya han realizado y presentado a la jefatura del Departamento correspondiente-	

2. De realizar evaluación procesual durante el curso, ¿Qué aporta esa acción al planeamiento didáctico de la evaluación de aprendizajes de sus estudiantes?

DOCENTES	RESPUESTAS
Entrevistado 1	Veo a la evaluación procesual como un elemento fundamental para ir conociendo los avances de los estudiantes en materia de trabajos y a la vez me permite reformar el planeamiento de evaluaciones realizadas al inicio del ciclo.
Entrevistado 2	La evaluación procesual la utilizo como continua en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
Entrevistado 3	En lo personal evaluo los objetivos de aprendizaje que son predeterminados por la tarea, con relación al planeamiento didáctico de la evaluación no realizamos un planeamiento didáctico de la evaluación como tal, yo elaboro un plan de la evaluación. Para mí el aprendizaje está en el error según Danilov.
Entrevistado 4	La mayoría de las evaluaciones que realizo son procesuales, puesto que son ejecutadas durante el proceso que dura la asignatura; en lo que respecta al planeamiento didáctico suelo hacer ajustes de porcentajes, dependiendo el tipo de tareas previstas al inicio del ciclo.
Entrevistado 5	Me permite llevar un orden en las evaluaciones que voy realizando de acuerdo con el planeamiento de la evaluación, por otra parte, me sirve como marco de referencia y rectificación para futuras evaluaciones a grupos de estudiantes.
Entrevistado 6	La evaluación procesual como tal permite hacer mejoras al sistema de evaluación, al realizarse como debe ser el alumnado puede construir su nota sumaria mediante la elaboración de talleres de construcción de tareas, en lo personal he observado que los estudiantes desarrollan diversas competencias y fortalecen la zona de desarrollo próximo.

Análisis: Se evidencia que la evaluación procesual es desarrollada de forma diversa en el sentido que la mitad de los docentes entrevistados dicen incorporarla en su planeamiento didáctico; por su parte, los docentes que cuentan con mayor experiencia en impartir clases en la carrera externan que la evaluación procesual les permite hacer procesos de mejora en la construcción de evaluaciones justas para el estudiantado y que el carácter sumario de estas sea el esperado en la entrega de tareas.

3. ¿Qué relación existe entre las competencias sugeridas por el MINEDUCYT y las evaluaciones sumarias que realizan sus estudiantes durante el ciclo?

DOCENTES	RESPUESTAS
Entrevistado 1	En la carrera del profesorado nos regimos de acuerdo con las competencias del MINEDUCYT, si bien es cierto se dan pautas de cómo evaluar (pruebas objetivas, controles de lectura) se cuenta con la libertad de incorporar nuevas evaluaciones según los programas, ya que lo que busco es formar estudiantes de alta calidad.

Entrevistado 2	De parte de la coordinación se dieron las directrices de regirne según la normativa del MINEDUCYT, respetando los contenidos programáticos pensando en la prueba ECAP que ellos se someterán al salir de la carrera, por lo que alguna propuesta de mejora de evaluación debe de ser bajo estos parámetros.
Entrevistado 3	No existe ninguna relación puesto que se violentan los derechos del estudiantado, los programas de estudio están sobrecargados de texto y no alcanzan a cubrirse, por lo que no se desarrollan todas las competencias previstas; por otra parte, el MINEDUCYT establece a que se planifique por competencias y realmente la Universidad lo hace por objetivos.
Entrevistado 4	Usualmente siempre he impartido las asignaturas de Seminario prescrita según el MINEDUCYT, me ha permitido realizar diferentes tipos de evaluación encaminadas a la construcción de conocimientos y que se ven reflejadas de manera sumativa a final de ciclo.
Entrevistado 5	En lo personal las tomo en cuenta, en lo que se refiere a las evaluaciones realizo diferentes cambios de acuerdo con el tipo de asignatura que impartosin salirme de los lineamientos que establece el MINEDUCYT.
Entrevistado 6	A título personal mantengo una relación estrecha con el MINEDUCYT debido a la prueba ECAP que los estudiantes se someten al finalizar los ciclos que conforman la malla curricular de esta carrera, si bien es cierto ya se establecen sugerencias metodológicas y tipos de evaluación; para la evaluación sumaria tomo en consideración variables como recurso-tiempo y dinero la cual permita que el estudiantado se vea representado con la nota y evaluación realizada desde su servidor.
Análisis: Los docentes externan que mantienen relación con las competencias que establece el MINEDUCYT en los programas de estudio; puesto que al momento de realizar la prueba ECAP son estos contenidos y competencias los que se buscan consolidar; en lo que se refiere a las evaluaciones sumarias realizadas en el ciclo, toman en consideración las prescritas por los programas, pero depende de variables como asignatura, tiempo, dinero o recursos textuales, el logro lo esperado por el MINEDUCYT.	

Tabla 5

Dimensión 2. Tipos de evaluación

4. ¿Qué opina de la importancia de la autoevaluación en el desarrollo del programa de estudios?	
DOCENTES	RESPUESTAS
Entrevistado 1	En el caso nuestro como docentes nos permite valorar lo que hemos logrado con los objetivos propuestos del programa y en el caso de los estudiantes valoran los frutos de sus aprendizajes.

Entrevistado 2	La autoevaluación es un proceso que siempre debe existir ya que permitir conocer al estudiante las realidades de donde ellos vienen y cuáles son sus perspectivas en materia de aprendizajes.
Entrevistado 3	Excelente, en tanto que, como docentes debemos crear consciencia que el proceso de aprendizaje no se remite a la obtención de una nota final en el ciclo; sino del avance que se va teniendo durante el recorrido de la asignatura. Al estudiantado se le hace mención que es importante conocer sus fortalezas y debilidades en la construcción de la tarea. Finalizo analizando que si se le asigna porcentaje y el estudiante va mal en el proceso, es lógico que pondrá la mayor calificación para mejorar su nota. Se debe crear consciencia.
Entrevistado 4	Es una propuesta buena, yo la aplico con bajos porcentajes y lo combino con otro tipo de evaluación. Ejemplo, en una exposición yo le asigno una calificación al grupo o estudiante, posterior a ello, le doy una hoja de autoevaluación para que ellos se califiquen, el objetivo es ver la sinceridad del estudiante; se asigna una calificación menor a la que yo asigné, le dejo la que le coloqué, si se asigna más, le dejo la que realmente es (la que yo asigné al principio)
Entrevistado 5	La autoevaluación nos va a dar una retroalimentación de lo que nosotros estamos haciendo bien o mal, tanto para el maestro como para el estudiante.
Entrevistado 6	La autoevaluación debe ser la que cada estudiante necesite o le falte en la entrega de su tarea. No es sumaria, pero al final del proceso se refleja. La importancia de ello radica en que el alumno se convenza de mejorar su nota inicial si esta no fuere la esperada por él. Corrige el error, pero aprende.
Análisis: Los entrevistados concuerdan en su totalidad en que hacen uso de la autoevaluación, pero con diferentes fines, de acuerdo con los fundamentos teóricos y la experiencia en ejercer docencia universitaria con que uno cuenta.	
5. ¿Se planean y ejecutan autoevaluaciones al finalizar cada tarea realizada por el estudiante? ¿Por qué sí o por qué no?	
DOCENTES	RESPUESTAS
Entrevistado 1	No realizo autoevaluaciones a los estudiantes, no la considero parte de la evaluación; solo la retomaba para que ellos se fueran evaluando de manera personal. No la considero necesaria. Les asigno porcentaje a otras actividades menos a esa. Es una evaluación más formativa
Entrevistado 2	Lo que realizo es que los estudiantes al finalizar el producto solicitado, socializo las tareas en el pleno para que se autoevalúen cómo han realizado el proceso.
Entrevistado 3	La verdad, las condiciones no están preparadas para ejecutarla como tal y si alguien elabora esas autoevaluaciones es porque no tiene tiempo de calificar y te lo digo por experiencia, se perdieron tantas clases, etc. Pero no es por generar consciencia sino para ver qué ha aprendido el estudiante. Si utilizáramos la autoevaluación dentro de la formativa sería lo ideal y cuando le ponemos porcentaje a esta condicionamos al estudiante, eso es lo malo.
Entrevistado 4	Lo hago en cada tarea evaluada, pero no en cada clase; es mi estilo de evaluar.

Entrevistado 5	No en todas las tareas, por motivo que el tiempo del ciclo no lo permite, a mi criterio, suelo utilizarlo en la parte de las exposiciones.
Entrevistado 6	La importancia de la autoevaluación en el desarrollo del programa radica en que el estudiante se convenza en la necesidad de mejorar su nota y que mejorándolo le permite aumentar su nota, soy un provocador de que el alumnado muestre sus errores, al dejarlos en evidencia ellos deciden si mejoran la nota. Eso lo realizo en cada tarea y por estudiante; agota, sí... cansa, sí... Pero conoces el trabajo del estudiante, se me hace más fácil calificar al finalizar la tarea. Para ello, en la próxima revisión le pido me muestre el trabajo inicial, las observaciones realizadas, veo el nuevo producto y gana la nota esperada. Ejemplo: si un grupo o estudiante se sacó 9.0 de nota y al hacerle las observaciones decide mejorar su nota y cumple lo requerido, su nota sumaria será de 10.0.; es decir, para ellos la autoevaluación vale 1 punto; para otros tendrá mayor porcentaje. Hay periodos de gracia que hay que respetar.

Análisis: Los entrevistados concuerdan en que realizan la autoevaluación como parte de la planeación didáctica de la evaluación, sin embargo, cada docente tiene su propia particularidad en cómo llevarla a cabo dentro de los espacios áulicos.

6. ¿Cómo lograr que las evaluaciones ejecutadas a lo largo del ciclo académico (heteroevaluaciones) respondan a los planes del MINEDUCYT?

DOCENTES	RESPUESTAS
Entrevistado 1	Para eso es fundamental seguir los objetivos del programa de estudio; que exista correlación entre lo que se evalúa con lo que está prescrito en los programas emitidos por el MINEDUCYT.
Entrevistado 2	Me enfoco en lograr los objetivos previstos en el programa de estudios en el proceso de enseñanza aprendizaje.
Entrevistado 3	Teniendo tres cosas claras: objetivos, competencias e indicadores de logro claramente definidos por el MINEDUCYT, en ese sentido busco mecanismos y estrategias para cumplir esos indicadores.
Entrevistado 4	La verdad, busco implementar otros tipos de evaluación tomando en cuenta lo estipulado por el MINEDUCYT.
Entrevistado 5	No hay concordancia directa entre los programas prescritos por el MINEDUCYT. Actualmente, en las escuelas del país, ya existen nuevos libros de texto que si bien es cierto son similares, pero no son iguales a los que impartimos y el estudiantado nos pregunta cuándo va a la práctica que no es lo mismo. Desde mi experiencia con el Ministerio, incorporo evaluaciones congruentes a la realidad de ellos a manera de enriquecer el programa.

Entrevistado 6	Es sencillo, tan solo tendría que parecerse a las sugerencias que da el programa oficial que da el Ministerio de Educación, pasa que el programa es genérico y estándar para todo el país, no es lo mismo formar docentes en el área rural o semiurbana en Chalatenango que en Santa Ana, para ello debemos contextualizar esas evaluaciones. Las evaluaciones responderán a lo que plantea el programa pareciéndome al estándar, pero contextualizándome con las evaluaciones. Por lo tanto, los preparo para que se preparen para ejercer primero en lo privado, para que luego ejerzan en lo público dada la realidad del país.
----------------	--

Análisis: Cada docente tiene perspectivas diferentes de llevar a cabo las heteroevaluaciones según sus propias experiencias. La mitad de ellos hace mención que el MINEDUCYT prescribe sugerencias de evaluación genéricas para evaluar, sin tomar en cuenta las diferentes realidades del país, el resto hace hincapié en que evalúa de acuerdo con lo establecido por la normativa vigente del ente rector en materia educativa.

7. ¿Qué ventajas tiene el hecho de que los estudiantes se evalúen entre ellos en los trabajos que realizan grupalmente (coevaluación)? ¿Por qué?

DOCENTES	RESPUESTAS
Entrevistado 1	Este tipo de evaluación no la apliqué en el curso, pero la considero importante. En ella se emiten juicios acerca de cómo se evalúan entre ellos mismos.
Entrevistado 2	Me permite generar una competencia sana y no como una envidia, la cual motive al estudiantado a la realización constante de mejores tareas.
Entrevistado 3	Deben presentarse las condiciones necesarias para evaluar en silencio de parte del docente. Nadie puede evaluar lo que desconoce.
Entrevistado 4	Interesante, suelo implementarlo en las exposiciones para que los grupos ajenos al expositor los evalúen. Los llamo y les digo esta es la nota que sus compañeros les asignaron y esta es la que yo les asigno; se busca practicar la objetividad. Me permite hacer una valoración general de la evaluación de una exposición y asignando la nota que realmente es.
Entrevistado 5	Les permite reconstruirse constantemente y que tengan claro que evaluar no es solo ganar la nota más alta, la idea es lograr que ellos vean sus fortalezas y debilidades entre ellos mismos.
Entrevistado 6	Esto es muy importante de cara al futuro. Ejemplo de ello es que en los Centros Escolares hay profesores que se apoyan en la tarea que otros realizan y no aportan, misma realidad surge también en los ambientes universitarios a nivel de profesionales y caso particular en los estudiantes de profesorado a nivel de tercer año, los estudiantes aplicados se cansan de ir chineando a los haraganes por lo tanto optan por trabajar solos. En lo personal, les doy la ventaja que no sienta que está trabajando para otro tomando en cuenta situaciones de distancia o perfeccionismo entre ellos. Esta evaluación es importante para fortalecer los trabajos de grupo.

Análisis: Se encuentran diferentes posturas académicas de acuerdo con las concepciones teóricas y marco experiencial de cada docente. Algunos no la implementan en su proceso; otros dicen que no se presentan las condiciones necesarias para llevarla a cabo; mientras los demás la ven como mecanismos de mejora dentro los mismos estudiantes para que tengan una concepción técnica de lo que implica cuantificar una nota.

8. Las sugerencias realizadas por los docentes a los estudiantes durante la ejecución de tareas académicas, ¿Se toman de manera constructivista o de manera negativa? ¿Cuál es la razón de dicha actitud?

DOCENTES	RESPUESTAS
Entrevistado 1	La tomaron de manera constructivista. Al señalarse los errores en la revisión de trabajos como es el caso del Portafolio, se les da la oportunidad de corregir la nota inicial y a la vez permite que ellos se sientan incluidos en la evaluación.
Entrevistado 2	El grupo lo toma de manera constructiva, veían de manera positiva las observaciones realizadas ante la ejecución de diferentes actividades dentro del aula, asimismo a la asignatura le cambio el enfoque de trabajo a cómo normalmente se trabaja, dada mi experiencia; a lo cual el grupo lo toma a bien en su formación.
Entrevistado 3	Tiene que ver con las características del docente y tiene que ver con cómo lo hagas. Hay mucho docente que humilla a los estudiantes que tienen lo suyo. No atienden sugerencias, debe asumirse de forma constructivista.
Entrevistado 4	La toman de forma positiva: los oriento antes de que me entreguen la tarea, sea este trabajo de investigación o exposición, todo esto encaminado a que ellos busquen mejorar su nota.
Entrevistado 5	En mi caso pude observar que depende del nivel de maduración y personalidad que tengan los estudiantes, al principio no lograban comprender la dinámica, pero cuando se les explicó el objetivo lo tomaron a bien, lo hice a partir de ejemplos para lograr una mayor asimilación.
Entrevistado 6	En mi caso, siempre he tenido una respuesta aceptable al señalarles sus errores. Ello les permite corregirlos y mejorar su nota. Si el alumno se da cuenta que a partir del error puede mejorar su nota, se siente bien con mejorar, escasamente dicen que no optan por mejorar a raíz de las observaciones realizadas.

Análisis: Los docentes entrevistados externan que el estudiantado recibe de manera constructiva las observaciones realizadas para la mejora continua de sus procesos de evaluación sumaria; bien sea su nota inicial o bien trabajar, de acuerdo con los lineamientos para obtener los resultados esperados.

Tabla 6*Dimensión 3. Modelos de evaluación*

9. Describa el modelo de evaluación empleado en su cátedra (por objetivos, por competencias omixto)	
DOCENTES	RESPUESTAS
Entrevistado 1	En mi caso fue mixto, retomaba las competencias y los objetivos a manera de que fueran complementarias.
Entrevistado 2	Al principio fue por competencias, pero al final fue mixto dadas las actividades en equipo que realice.
Entrevistado 3	Es el mismo el de objetivos y competencias. Los modelos están claramente definidos. La competencia tiene cuatro componentes: uno el verbo, segundo el objeto, tercero el complemento y cuarto la indicación. Cuando se evalúa, se evalúa la competencia por medio de la tarea. La evaluación por competencias es neoconductista, pero siempre conductista. No hay estrategias claras para evaluar competencias.
Entrevistado 4	La sugerencia es por competencias según el programa de estudios. Los programas a nivel superior no traen los indicadores de logro como tal, el MINEDUCYT si los trae ya descritos en la educación regular. Lamentablemente los directores escolares quieren que los nuevos docentes les lleguen completamente formados. Ellos ya no quieren formar competencias y optan por hacerlo por objetivos.
Entrevistado 5	Por objetivos, trato de hacerlo por competencias dependiendo la dinámica de los contenidos según mi experiencia.
Entrevistado 6	Es mixto, en realidad en El Salvador no tenemos un modelo puro de competencias y la Universidad no mandata que planifiquemos en ese formato. Históricamente se ha planificado por objetivos. Para planificar realmente por competencias deberíamos adquirir las específicas que mandata el programa de profesorado; el MINEDUCYT las recoge a nivel macro, es decir, genéricas. Hasta que no haya indicadores de logro a nivel superior, como el caso de educación básica y media, no habrá una evaluación por competencias. Lo único que yo puedo mejorar de los programas es su metodología y el sistema de evaluación; procuro incorporar a mi sistema aquellas actividades que permitan desarrollar diferentes habilidades cognitivas, procedimentales, actitudinales, afectivas, psicomotrices, entre otras. Por lo tanto, si el Ministerio dice que formamos docentes por competencias, eso no es cierto; ellos podrían generar las específicas y nosotros cumplirlas, dado que somos administradores de los profesorados mas no los formuladores de tales programas.

Análisis: La mitad de los docentes hace uso del modelo de evaluación por objetivos y los demás concuerdan que hacen uso del modelo de evaluación mixto. Al revisar los planes del MINEDUCYT este cuenta con competencias generales por lograr, asimismo no se evidencian indicadores de logro para tales competencias porque la Universidad institucionalmente planifica por objetivos.

10. En general, ¿A qué modelo de evaluación responde la verificación de conocimientos de los profesorados en Educación Básica? ¿Por qué piensa así?, es decir, ¿cómo lo caracteriza?

DOCENTES	RESPUESTAS
Entrevistado 1	Modelo mixto. Si me voy por objetivos solo estoy logrando un productoy si me voy competencias considero que es igual, por lo tanto, los unifico para lograr mayores capacidades en los estudiantes.
Entrevistado 2	Modelo de objetivos. Se les enseña para prepararlos para la ECAP.
Entrevistado 3	El por objetivos.
Entrevistado 4	El modelo que propone el Ministerio es el integral. Lo establecen los programas del profesorado.
Entrevistado 5	Por objetivos.
Entrevistado 6	En general responde al de objetivos... a qué modelo responde es una especie de “mix” más basado en los objetivos de aprendizaje que uno supone que debe alcanzar el estudiantado que en competencias. Digamos que es el modelo mixto con tendencia a la planificación por objetivos.

Análisis: Un cincuenta por ciento de los docentes entrevistados responden fielmente a que hacen uso del modelo por objetivos; un docente responde que es el modelo integral, según su lectura del programa de estudios del profesorado y los demás docentes se guían del modelo mixto como la búsqueda de una mejor consolidación de las competencias.

11. ¿Cuáles son los objetivos o competencias de formación que pretende lograr el modelo de evaluación propio de la carrera de Profesorado en Educación Básica?

DOCENTES	RESPUESTAS
Entrevistado 1	Literalmente no me lo puedo.... Pero recuerdo que era formar docentes competentes que tuvieran las capacidades de desenvolverse en la vida laboral.
Entrevistado 2	Un modelo de evaluación propio de la carrera del profesorado no me lo presentaron.
Entrevistado 3	En primer lugar, no tiene modelo de evaluación la carrera, he revisado el diseño curricular y la tendencia es más disciplinar, no hay una teoría curricular inmersa y tampoco hace alusión a un modelo de evaluación propio como tal. No hay claridad del modelo, pero sí de la evaluación.
Entrevistado 4	El modelo integral en la parte de la formación, logrando que los estudiantes adquieran todos los contenidos estipulados ante la evaluación eminente de la ECAP
Entrevistado 5	Lo que tomo como punto de partida es que los nuevos docentes aprendan a dar clases a partir del modelo por competencias del MINEDUCYT, aunque en la práctica es por objetivos

Entrevistado 6	Lo que pretende es una didáctica operatoria, como diría Ignacio Pérez Gómez, ya que nosotros formamos a los docentes para ser operadores de la didáctica para que desarrollen programas, por eso es un poco absurdo enseñar a planificar basado en competencias, porque el programa ya ha sido dado. Lo que deberíamos de enseñarles es a crear sistemas de evaluación y metodologías exitosas.
Análisis: No se evidencia claridad al ser abordados en esta interrogante. La mitad de los docentes muestra incertidumbre al hablar sobre dicho planteamiento; el resto de los docentes brinda una postura técnico-académica sustentada en su experiencia acerca de lo que compete a la formación del profesorado y lo que exige el MINEDUCYT.	

Tabla 7

Dimensión 4. Planeamiento como macroproceso

12. ¿Cuál es la finalidad de presentar ante la jefatura del Departamento la metodología de trabajo a seguir en el desarrollo de unidades didácticas?	
DOCENTES	RESPUESTAS
Entrevistado 1	Primero que es un requisito que a uno se lo exigen, permite llevar un orden, planifica lo que uno va a realizar en teoría en el ciclo, pero al final es una propuesta sujeta a cambios que se van realizando en el camino; ejemplo de ello es la evaluación diagnóstica ya que permite saber las fechas en las que se va a evaluar.
Entrevistado 2	Es un control, es un trabajo bien realizado, lo veo de buena manera ya que llevan un dato de los temas que impartimos, se ven falencias que como formadores tenemos para luego ser incorporadas en planes de mejora; finalmente, cada mes entregamos un informe de lo que realizamos en el ciclo.
Entrevistado 3	Quizás son tres aspectos: primero, informar al jefe del Departamento; segundo, la comprensión por parte de él sobre el trabajo que está realizando cada uno; sin embargo, el actual jefe no se queda solo con la planificación, sino que mensualmente nos pide una memoria acerca de la manera en que ejecutamos el trabajo. Luego, nos remite el informe estadístico de quiénes cumplieron con la entrega y quiénes no, tanto por persona, como en general. El tercer aspecto es la reconstrucción del proceso didáctico de la evaluación, que surge a partir de entregarle al jefe los documentos mencionados.
Entrevistado 4	Responde a una política universitaria de control que surgió de manera más formal a partir de la pandemia para conocer el trabajo que realizamos como docentes.
Entrevistado 5	Cumplir los tiempos, dado que el jefe tiene la figura de monitoreo acerca de lo que se está realizando en la cátedra, así mismo a partir de la libertad de cátedra se puede enriquecer los contenidos y desde la jefatura se ve bien dichas acciones.

Entrevistado 6	La supervisión escolar, porque durante la pandemia hubo mucho desorden en la asignación de tareas al alumnado de parte del docente y en la entrega de las mismas de parte de los estudiantes. Es por ello que se pide ahora en la jefatura algo que en toda empresa suele hacerse de rigor, pero para muchos en la universidad creen que carece de sentido presentar los informes.
Análisis: Los docentes externan que esta finalidad reside en una petición por parte de la jefatura y por la política universitaria para tener una mayor supervisión y control de lo que cada docente realiza metodológicamente en el trabajo con los estudiantes.	
13. ¿Por qué es importante que los docentes que trabajan en el área de profesorado deben presentar a los estudiantes los programas de estudio, retomando lo sugerido por el MINEDUCYT?	
DOCENTES	RESPUESTAS
Entrevistado 1	Es importante que el estudiantado sepa lo que se abordará en el ciclo, y a los más destacados les permite investigar anticipadamente acerca de los temas. En general, todos se enteran de la forma en que se va a evaluar el curso.
Entrevistado 2	Es importante, dado que, muchas veces no saben darle el uso a una guía metodológica o a un libro de texto como tal atendiendo lo prescrito por el MINEDUCYT.
Entrevistado 3	Por tres cosas: primero, el programa de estudio es oficial; segundo el programa de estudio es legal, por lo tanto, lo legal es de índice obligatorio; y en tercer lugar, porque es necesario evaluar la eficiencia del programa (a eso se le denomina evaluación de programas que es otro tema).
Entrevistado 4	Ya hay una programación de lo que se le va a evaluar al finalizar el ciclo en cada programa de estudio, y a la misma vez se debe atender lo que la prueba ECAP le exige al estudiantado de parte del MINEDUCYT. En mi caso, es primordial que el estudiantado cuente con el programa de estudio y de ser posible lo exija a la misma vez a los demás docentes.
Entrevistado 5	Para que sepan que estamos dando, y a partir de ello construimos el sistema de evaluación de acuerdo con los contenidos. Si nos faltan contenidos ellos nos dicen que busquemos la forma de incorporarlos.
Entrevistado 6	Porque de ahí surge la prueba ECAP, si no se desarrolla el programa el alumno fracasa, anualmente viene un reporte de los ítems evaluados en dicha prueba y se ve las fortalezas y debilidades de lo que el estudiantado obtuvo al ser evaluado, en ese sentido la jefatura suele hacer los cambios respectivos para mejorar dichos resultados. No es lo mismo impartir didáctica en la Licenciatura en Educación que en el Profesorado en el caso de quienes impartimos dicha cátedra, o peor aún tenerlos en un solo grupo.
Análisis: Los entrevistados expresan en su totalidad que la carrera del profesorado se rige por el MINEDUCYT y que, por lo mismo, el estudiantado debe estar al tanto a los contenidos que se desarrollan, los cuales serán evaluados en el ECAP.	

Tabla 8

Dimensión 5. Planeamiento como microproceso

14. ¿Cuál considera es el objetivo de presentar a la jefatura del Departamento el respectivo calendario de actividades académicas y evaluaciones a durante el ciclo?	
DOCENTES	RESPUESTAS
Entrevistado 1	Hay mejor control de parte de la jefatura, ellos lo apoyan respecto al material de evaluaciones a realizar, asimismo piden el apoyo a los docentes para el cuidado de las evaluaciones, dado que ya tienen el Calendario de evaluaciones.
Entrevistado 2	Me permite tener una calendarización para el desarrollo de las actividades y estar preparados ante cualquier variable interna o externa que pueda presentar la Universidad.
Entrevistado 3	Dos cosas: sistema de control y la mejora continua. Va en búsqueda de la transformación, ha mejorado bastante las formas de trabajar acá en la Facultad, el jefe también te dice: si es necesario anexen algo importante hecho con el grupo y todo esto me sirve para dar fe de lo que han hecho como docentes con los estudiantes.
Entrevistado 4	Responde a un mecanismo de seguimiento. El objetivo es ver si lo que se planifica se cumple y la figura externa de los pares evaluadores; en el caso de los profesorados determina la coherencia puntual de lo que realmente se le debe dar al estudiante.
Entrevistado 5	Para que no choquen las evaluaciones entre compañeros, respetando los derechos de los estudiantes.
Entrevistado 6	Básicamente control y respeto a los derechos estudiantiles para no sobrecargar al estudiante de evaluaciones y esto le sirve al jefe para que no choquen actividades, raras veces por directrices internas o externas se pide entregar evaluaciones no previstas en el planeamiento didáctico de la evaluación.
Análisis: Los docentes hacen mención de que el objetivo fundamental de presentar dicha documentación a la jefatura permite contar con un mejor control de las evaluaciones y respetar los derechos del estudiantado en esa área. Además, se garantiza la mejora continua de procesos.	
15. ¿Qué tan importantes considera las rutas de aprendizaje a ejecutar con los estudiantes en el desarrollo de las asignaturas? ¿Por qué?	
DOCENTES	RESPUESTAS
Entrevistado 1	La jefatura no pide guiones de clase, uno elabora las rutas como cree que sea más adecuado de acuerdo con los temas previstos.
Entrevistado 2	Es muy importante, en tanto que llevamos a los estudiantes al camino que ellos van a seguir, en este caso la ECAP; es decir darles cumplimiento a los contenidos del programa.

Entrevistado 3	La mejor ruta... eso comienza con la evaluación sumativa, en la evaluación formativa los estudiantes no tienen tan claro a qué se refiere eso, por lo que a mi juicio anticipa al estudiante qué se le evaluará en el desarrollo del ciclo. Yo les presento una guía para que resuelvan la tarea, he aprendido mucho, antes no era así, he aprendido de equivocaciones. Hay que tener hasta cuidado para evaluar, “sé que eres bueno, mejor te pongo 10.0 con eso te callas”, eso es subjetivo, por eso suelo utilizar también una escala.
Entrevistado 4	Bueno, el primer día de clases les muestro los porcentajes a cumplir para aprobar la asignatura, si son cinco actividades a manera de ejemplo: dejo tres porcentajes de carácter obligatorio y dos para que ellos los modifiquen de acuerdo con su complejidad. La finalidad es que el estudiante al finalizar una unidad o la cátedra como tal desarrolle lo previsto según el programa y la realidad educativa a la que estos se presentaran.
Entrevistado 5	En pandemia presentábamos la ruta de evaluación para tener un cronograma exacto de los tiempos que hemos establecido con los estudiantes durante el ciclo y actualmente para que ellos tengan claridad de lo que les estamos evaluando.
Entrevistado 6	La ruta de aprendizajes es una guía que surge a raíz de la virtualidad, para mí no fue problema hacer esto. Yo ya trabajaba guías de tareas para que el estudiante las realizara adecuadamente. En la descripción de ella suelo plasmar el perfil ideal de tarea para que el estudiante se guíe de manera escrita sobre lo que va a hacer; en ocasiones no es necesario si quiera que la tarea lleve portada, introducción, como es de costumbre. Esto es dosificar la tarea, dado que, no tenemos un protocolo de evaluación (técnico-metodológico-normativo) para entregar las tareas, explicando la forma de obtener la máxima nota y la mínima; a la vez detallando los tiempos y si no lo tiene la institución, entonces lo debo tener yo y esto a su vez ayuda a que el estudiante no adivine a cómo se le evaluará y al final no cumpla con las expectativas.
Análisis: Cada docente tiene su propia forma de referirse a las rutas de aprendizaje para que los estudiantes desarrollen las tareas planteadas; añaden que dicha práctica se evidenció de manera más formal después de la pandemia, escasamente dan a conocer cuál es el procedimiento técnico-metodológico de aplicar dicha normativa exigida por la Universidad.	

Tabla 9

Dimensión 6. Programación sistemática

16. ¿En qué semana del ciclo presenta a sus estudiantes la programación de evaluaciones a desarrollar? ¿Por qué razones lo hace así?	
DOCENTES	RESPUESTAS
Entrevistado 1	Lo hago el primer día, en la semana uno con los estudiantes para que no choquen las evaluaciones con otras materias, asimismo se hacen especies de negociación de las evaluaciones verificando los porcentajes según la complejidad de la actividad.
Entrevistado 2	En la primera, para que se den cuenta de la importancia de la materia; segundo,

	doylel objetivo de la jornada; tercero, presento la agenda; y cuarto, presento la planificación. Y esta misma metodología la realizo clase por clase con los estudiantes, no solo al inicio del ciclo, tratando de hacer una consolidación inicial siempre esa es la tendencia.
Entrevistado 3	El primer día, para que el estudiante se familiarice con la materia, suelo desarrollar la siguiente agenda: introducción del tema, objetivo, agenda y la planificación del sistema de evaluación, para que conozca que se le evaluara en cada una de las actividades.
Entrevistado 4	Lo establezco el primer día, llevo un programa pre elaborado diseñando las actividades de evaluación necesarias desde el inicio del ciclo para que no se acumule el trabajo al finalizar el ciclo. Si hay cambios se hacen en la primera semana de clases.
Entrevistado 5	En la primera clase se presenta el programa y se construye el sistema de evaluación.
Entrevistado 6	El primer día de clase presencial. ¿Por qué lo hago así? El estudiante ya trae un estrés de expectativa de cómo deberá hacer para aprobar la tarea, esto le ayuda a que tenga una mirada panorámica de cómo será evaluado. Lo hago cada inicio de clase y de unidad y la evaluación procesual me ayuda a que el comprenda bien la tarea.
Análisis: Todos los entrevistados coinciden en que la programación de actividades se les presenta a los estudiantes el primer día de clase, detallando su propia singularidad al momento de llevarlo a cabo.	

Tabla 10

Dimensión 7. Contacto cognitivo-afectivo de la evaluación

17. Posterior a la construcción del planeamiento didáctico de la evaluación de su cátedra, ¿En qué semana del ciclo lo remite a la jefatura y a su grupo de estudiantes? ¿Por qué razones lo hace así?	
DOCENTES	RESPUESTAS
Entrevistado 1	A la jefatura, es una semana antes de iniciar el ciclo y a los estudiantes se les entrega el primer día que se inicia con ellos el desarrollo de la asignatura.
Entrevistado 2	Al inicio del ciclo, atendiendo la directriz emanada del Departamento.

Entrevistado 3	En lo personal esta práctica me permitió mejorar mi sistema de trabajo en los últimos cuatro años; antes me tardaba mucho tiempo cuando entregaba calificaciones a los estudiantes, conlleva ser más justo y guiarme por el planeamiento elaborado. Mi planeamiento construido lo entrego antes a la jefatura y a los estudiantes el primer día.
Entrevistado 4	Al grupo de estudiantes lo realizo la primera semana, a la jefatura ellos establecen los periodos de entrega, no más de dos semanas. Y en la parte de los informes mensuales menciono cómo va el desarrollo de contenidos en la asignatura.
Entrevistado 5	La jefatura establece las fechas, pero es antes del inicio de ciclo para que el jefe lo revise y a los estudiantes el primer día. Cuando ya se lo entrego a los estudiantes se le puede hacer ajustes. Esto es así, porque el planeamiento didáctico de la evaluación es construido sin conocer al grupo de estudiantes, lo cual se evidencia en los informes mensuales presentados a la jefatura.
Entrevistado 6	Al estudiantado se lo remito por correo institucional aun antes del primer día de clases y se los presento el primer día presencial, esto lo he hecho aun sin necesidad de una normativa; al jefe del Departamento se lo remito posterior a la discusión con el alumnado; posterior a ello se remite un documento llamado: consensos realizados con el alumnado que tiene que ver con la evaluación y luego de eso se construye el calendario de actividades esto se entrega en un plazo no mayor de 10 días de iniciado el ciclo.
Análisis: Los entrevistados hacen mención de que, luego de elaborado el planeamiento didáctico de la evaluación, ellos se rigen por las fechas establecidas para ser entregado a jefatura. Así mismo, manifiestan que al estudiante se lo hacen llegar a través de los mecanismos legales, sea de forma presencial, durante la primera semana de clases, o vía electrónica por correo oficial.	

4.1.2 Instrumento 2: Cuestionario dirigido a estudiantes

A continuación, se presentan las tabulaciones de los 31 ítems del instrumento 2, con su respectiva tabulación, representación y análisis de datos; cada enunciado se tabula siguiendo el orden por cada una de las 9 dimensiones que corresponden en la matriz de operacionalización de categorías, los cuales darán la pauta para medir el objetivo específico uno y dos de esta investigación.

APARTADO DE GENERALIDADES

Tabla 11

Generalidades - Año del profesorado

ALTERNATIVAS	Fi	Porcentaje
Primero	6	27.3
Segundo	11	50
Tercero	5	22.7
TOTAL	22	100

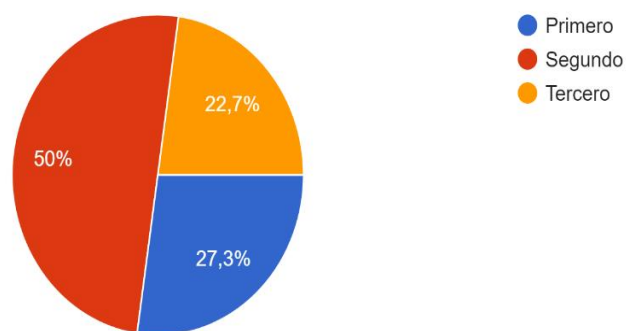
Nota: Instrumento 2, ítem G1

Figura 4

Generalidades - Año del profesorado

Año del profesorado que estudia

22 respuestas



Análisis:

Exactamente el 50 % de la muestra que completó el cuestionario corresponde al segundo año de la carrera. El tercer año (27.3%) y el primer año (22.7%) corresponden aproximadamente una cuarta parte de la muestra cada uno.

Tabla 12

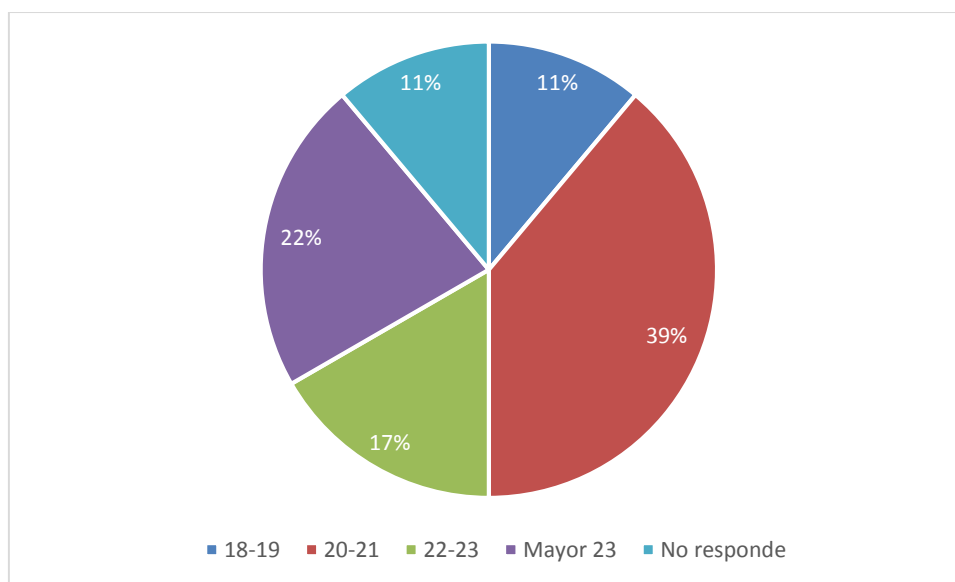
Generalidades - Edad

ALTERNATIVAS	Fi	Porcentaje
18-19	2	9
20-21	7	37
22-23	3	27
Mayor 23	4	18
No responde	2	9
TOTAL	22	100

Nota: Instrumento 2, ítem G2

Figura 5

Generalidades – Edad



Análisis:

El 46% del alumnado corresponde al rango de edad esperada para iniciar a cursar este profesorado; es decir, entre los dieciocho años a los veintiún años. De ahí en adelante, a partir de los veintidós, se encuentra en sobre edad un 45%. Dos personas no respondieron esta pregunta (9%).

Tabla 13

Generalidades - Género

Alternativas	Fi	Porcentaje
Masculino	6	27.3
Femenino	16	72.7
Otros	0	0
Prefiero no decirlo	0	0
Total	22	100

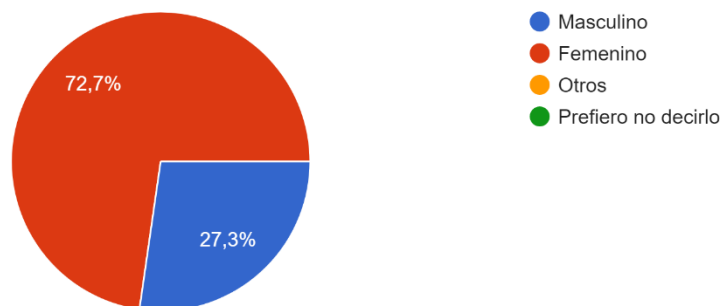
Nota: Instrumento 2, ítem G3

Figura 6

Generalidades - Género

Género

22 respuestas



Análisis:

Aproximadamente, siete de cada diez estudiantes del profesorado en cuestión son mujeres, es decir, un 72.7%; mientras que un poco más de una cuarta parte son hombres (27.3%). La población magisterial de Educación Básica suele ser mayoritariamente femenina.

DIMENSIÓN 1: PRINCIPIOS DE EVALUACIÓN

Tabla 14

Presentación de sistema de evaluación

Alternativas	Fi	Porcentaje
Nunca	0	0
Casi nunca	0	0
A veces	3	13.6
Casi siempre	9	40.9
Siempre	10	45.5
Total	22	100

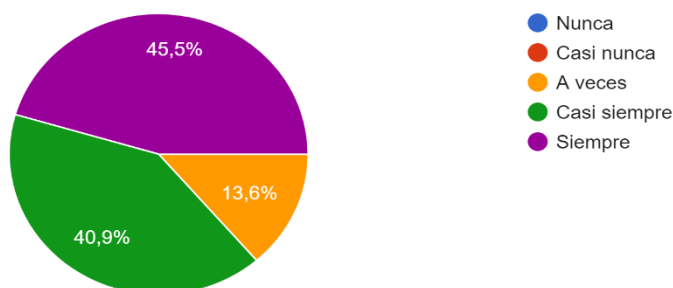
Nota: Instrumento 2, ítem 1.

Figura 7

Presentación de sistema de evaluación

1. Al iniciar el ciclo, ¿Los docentes presentan el sistema de evaluación de la asignatura correspondiente?

22 respuestas



Análisis:

Más del 85% de los docentes que imparten clases en Educación Básica presentan su sistema de evaluación durante el inicio del ciclo, lo cual es lo esperado en todo sentido. Tan sólo un mínimo del 13.6% considera que sus docentes lo hacen a veces, lo cual no es lo mejor, pero tampoco es la peor situación.

Tabla 15

Variedad de evaluación

Alternativas	Fi	Porcentaje
Nunca	0	0
Casi nunca	1	4.5
A veces	7	31.8
Casi siempre	11	50
Siempre	3	13.6
Total	22	100

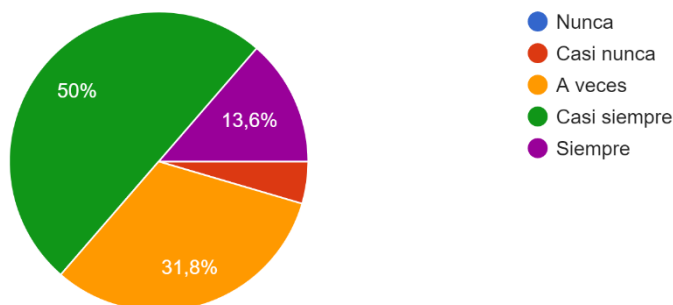
Nota: Instrumento 2, ítem 2

Figura 8

Variedad de evaluación

2. ¿El sistema de evaluación incorpora variedad de evaluaciones para desarrollar las competencias del programa de estudios?

22 respuestas



Análisis:

Según el alumnado, un poco más del 60% del profesorado sí les ofrece variedad de evaluaciones en el sistema de evaluación presentado al inicio de ciclo. Cerca de la tercera parte (el 31.8%) opina que sus docentes a veces lo hacen y a veces no lo hacen. Un porcentaje no significativo (4.5%) piensa que sus profesores casi nunca ofrecen una evaluación variada. En este ítem ninguno respondió la opción “Nunca”

Tabla 16

Supervisión continua

Alternativas	Fi	Porcentaje
Nunca	0	0
Casi nunca	2	9.1
A veces	7	31.8
Casi siempre	7	31.8
Siempre	2	9.1
Total	22	100

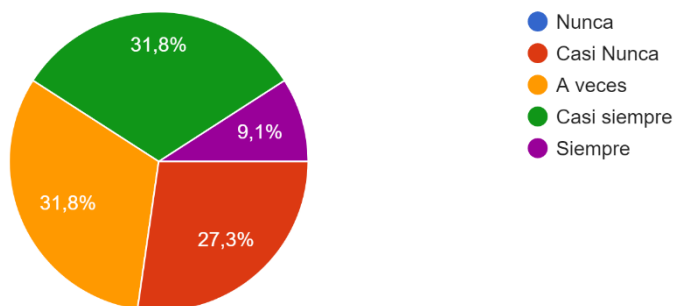
Nota: Instrumento 2, ítem 3

Figura 9

Supervisión continua

3. ¿Se realiza supervisión continua de parte de los docentes en el desarrollo de actividades académicas?

22 respuestas



Análisis:

Cerca del 41% de estudiantes externa que sus docentes les supervisan las actividades académicas realizadas durante el curso. Un 31.8%, o sea, una tercera parte aproximadamente, manifiesta que sus docentes lo hacen en ocasiones. Solamente un 9.1 % opina que eso casi nunca ocurre. Nadie contestó la opción “Nunca”

Tabla 17

Motivación en tareas individuales y grupales

Alternativas	Fi	Porcentaje
Nunca	0	0
Casi nunca	2	9.1
A veces	5	22.7
Casi siempre	8	36.4
Siempre	7	31.8
Total	22	100

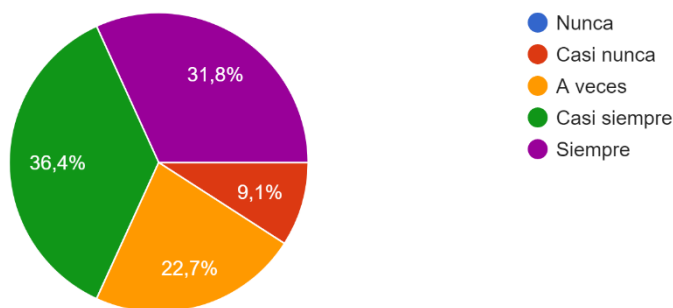
Nota: Instrumento 2, ítem 4

Figura 10

Motivación en tareas individuales y grupales

4. ¿Se siente motivado en el desarrollo de tareas individuales y grupales en su profesorado?

22 respuestas



Análisis:

Dos tercios de los encuestados (36.4% y 31.8%, respectivamente) expresan sentir motivación mientras desarrollan tareas, sean grupales o individuales. Un 22.7%, que es un poco más de la quinta parte, se siente motivado a veces y casi una décima de ellos (9.1%) casi nunca experimentan esa motivación. La opción “Nunca” no fue señalada.

Tabla 18

Transmisión de motivación asertiva

Alternativas	Fi	Porcentaje
Nunca	0	0
Casi nunca	5	22.7
A veces	5	22.7
Casi siempre	12	54.5
Siempre	0	0
Total	22	100

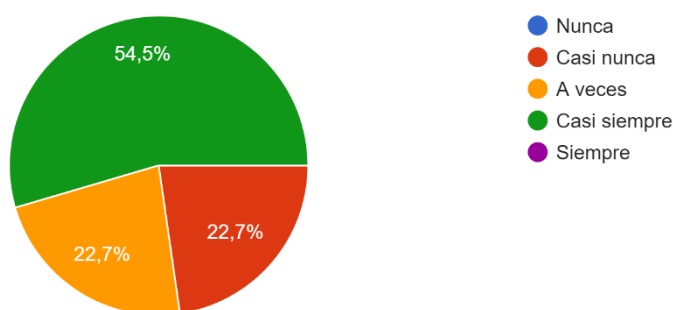
Nota: Instrumento 2, ítem 5

Figura 11

Transmisión de motivación asertiva

5. ¿Se transmite motivación asertiva de parte de los docentes en el desarrollo y evaluación de los contenidos educativos?

22 respuestas



Análisis:

El 54.5%, es decir más de la mitad de alumnos, perciben que con frecuencia se les transmite motivación asertiva, tanto en el desarrollo de contenidos educativos, como en la evaluación de los mismos. Un 22.7% opina experimentarlas a veces e igual porcentaje (22.7%) dice que casi nunca recibe asertividad de incentivos.

DIMENSIÓN 2: CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN

Tabla 19

Imparcialidad docente

Alternativas	Fi	Porcentaje
Nunca	2	9.1
Casi nunca	1	4.5
A veces	12	54.5
Casi siempre	3	13.6
Siempre	4	18.2
Total	22	100

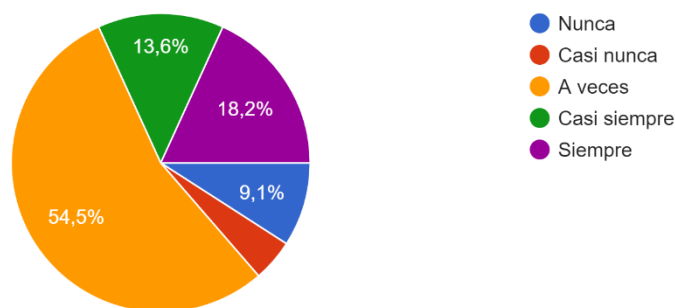
Nota: Instrumento 2, ítem 6

Figura 12

Imparcialidad docente

6. En las tareas calificadas, ¿Se observa imparcialidad de los docentes al asignarle nota?

22 respuestas



Análisis:

El 54.5% de la muestra, o sea, un poco más de la mitad de alumnos encuestados consideran que a veces observan imparcialidad en los docentes cuando les asignan notas. Aunque, un poco más del 30% sí la perciben (18.2% más 13.6%). Es importante destacar que un poco más de la décima parte de la muestra (13.6%) no siente ser calificado con imparcialidad.

Tabla 20

Criterios ordenados

Alternativas	Fi	Porcentaje
Nunca	0	0
Casi nunca	3	13.6
A veces	12	54.5
Casi siempre	5	22.7
Siempre	2	9.1
Total	22	100

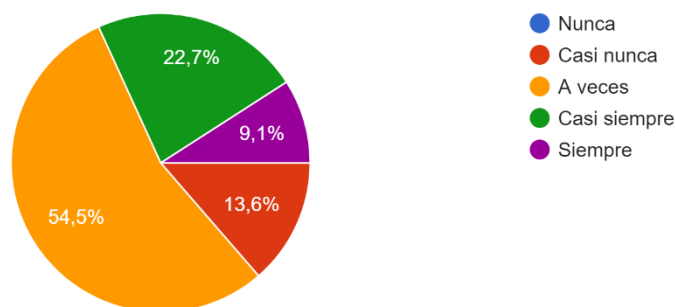
Nota: Instrumento 2, ítem 7

Figura 13

Criterios ordenados

7. ¿Se aclara a través de criterios ordenados la solución efectiva de las diferentes tareas?

22 respuestas



Análisis:

El mismo 54.5 % de la tabla anterior, se repite para la alternativa a veces de este ítem, es decir, más de la mitad consideran que a veces se aclaran los criterios de ejecución de tareas. Un 31.8% manifiesta que con frecuencia son claros y coadyuvan a la resolución exitosa. De igual manera, un 13.6% indica que casi nunca hay claridad al respecto. Es interesante que los datos tabulados acá, coinciden con el de la tabla 20.

Tabla 21

Flexibilidad en entrega de tareas

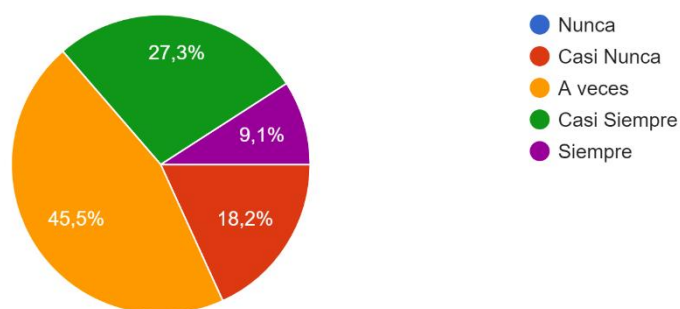
Alternativas	Fi	Porcentaje
Nunca	0	0
Casi nunca	4	18.2
A veces	10	45.5
Casi siempre	6	27.3
Siempre	2	9.1
Total	22	100

Nota: Instrumento 2, ítem 8

Figura 14

Flexibilidad en entrega de tareas

8. ¿Se da apertura generalizada a los estudiantes en cuanto a flexibilidad y entrega de tareas?
22 respuestas



Análisis:

El alumnado encuentra que los docentes son flexibles en general para la recepción de tareas. Es así que casi la mitad (45.5%) ha experimentado a veces esa característica, mientras que un 36.4%, es decir, un poco más de la tercera parte sí la observa con frecuencia. Un 18.2% casi nunca visualizan esa apertura.

Tabla 22

Docentes permiten sugerencias

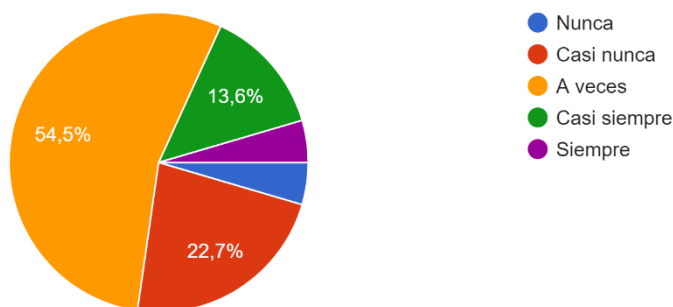
Alternativas	Fi	Porcentaje
Nunca	1	4.5
Casi nunca	5	22.7
A veces	12	54.5
Casi siempre	3	13.6
Siempre	1	4.5
Total	22	100

Nota: Instrumento 2, ítem 9

Figura 15

Docente permiten sugerencias

9. ¿Los docentes permiten sugerencias en el diseño del sistema evaluativo de las materias?
22 respuestas



Análisis:

En cuanto a permitirse sugerencias del alumnado para el diseño del sistema evaluativo, el 54.5% del alumnado, es decir, más de la mitad, opina que a veces puede hacerse y a veces no. Por otro lado, una cuarta parte (27.2%) manifiesta que no se les permite opinar al respecto. Mientras que es casi un quinto de la población encuestada (18.1%) la que sí se siente en libertad de sugerir. Si bien, en el ítem anterior se percibió flexibilidad, en éste que está relacionado con la posibilidad de emitir sugerencias al diseño del sistema de evaluación, cambian los porcentajes.

DIMENSIÓN 3: ASPECTOS TÉCNICO-METODOLÓGICOS DEL PLANEAMIENTO

Tabla 23

Choque de actividades calificadas

Alternativas	Fi	Porcentaje
Nunca	0	0
Casi nunca	2	9.1
A veces	7	31.8
Casi siempre	5	22.7
Siempre	8	36.4
Total	22	100

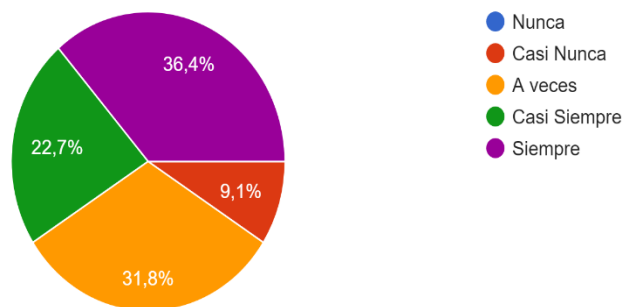
Nota: Instrumento 2, ítem 10

Figura 16

Choque de actividades calificadas

10. En el diseño del planeamiento didáctico de la evaluación, ¿Se ha tenido el cuidado organizativo de que no choquen actividades calificadas para la misma jornada de trabajo?

22 respuestas



Análisis:

Casi el 60% de la muestra opina que los choques de evaluaciones son evitados por los docentes, lo cual habla bien a nivel normativo. Aunque a un poco más del 30% a veces le han chocado evaluaciones el mismo día. Cabe destacar que quienes sí han experimentado choques es tan solo un 9.1%

Tabla 24

Presentación de rutas de aprendizaje

Alternativas	Fi	Porcentaje
Nunca	2	9.1
Casi nunca	9	40.9
A veces	4	18.2
Casi siempre	5	22.7
Siempre	2	9.1
Total	22	100

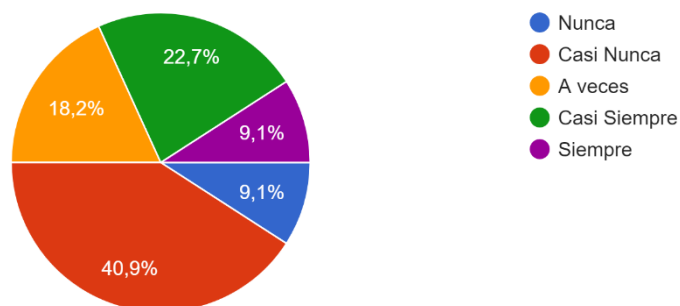
Nota: Instrumento 2, ítem 11

Figura 17

Presentación de rutas de aprendizaje

11. ¿Su docente le presenta oportunamente a Ud. las rutas de aprendizaje antes del desarrollo de cada unidad?

22 respuestas



Análisis:

Con relación a la presentación a tiempo de la ruta de aprendizajes, el porcentaje para el casi nunca o nunca suma exactamente el 50%. Significa que la mitad de los docentes no ofrecen las rutas de aprendizaje normadas por Junta Directiva de la Facultad. Mientras que el 31.8%, casi un tercio de la muestra, afirma que ha recibido casi siempre o siempre dicha orientación por escrito. Tan solo una quinta parte del alumnado (18.2%) dice que esto ocurre a veces.

DIMENSIÓN 4: COHERENCIA PLAN-EJECUCIÓN DE LA EVALUACIÓN

Tabla 25

Coherencia evaluación planteada con actividades

Alternativas	Fi	Porcentaje
Nunca	0	0
Casi nunca	2	9.1
A veces	6	27.3
Casi siempre	8	36.4
Siempre	6	27.3
Total	22	100

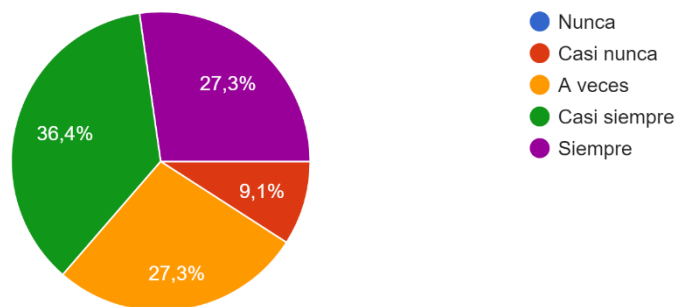
Nota: Instrumento 2, ítem 12

Figura 18

Coherencia evaluación planteada con actividades

12. ¿La evaluación planteada por los docentes al inicio del ciclo es coherente con las actividades dentro y fuera de los espacios áulicos?

22 respuestas



Análisis:

En lo relacionado a la coherencia de la planificación de la evaluación con las actividades realizadas, el 63.7% de los estudiantes, es decir, casi los dos tercios de ellos, expresan que así es; mientras que una cuarta parte (el 27.3%) piensa que eso ocurre a veces. Sólo un 9.1% no percibe tal coherencia. Este ítem cobra relevancia para esta investigación, puesto que, inquiriere claramente acerca del objetivo general de este estudio.

Tabla 26

Preparación para ECAP

Alternativas	Fi	Porcentaje
Nunca	3	13.6
Casi nunca	3	13.6
A veces	8	36.4
Casi siempre	2	9.1
Siempre	6	27.3
Total	22	100

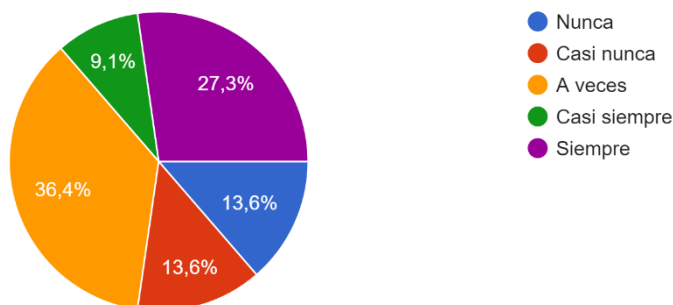
Nota: Instrumento 2, ítem 13

Figura 19

Preparación para ECAP

13. ¿Le informa su docente que los procesos de evaluación realizados en la materia son preparatorios para la prueba ECAP ejecutada por el MINEDUCYT al final de la carrera?

22 respuestas



Análisis:

Al cuestionar acerca de si los docentes informan que las actividades evaluadas están pensadas de cara a la prueba ECAP. El mismo porcentaje de 36.4% para la alternativa a veces es el que ofrece la sumatoria del casi siempre y siempre (otro 36.4%), por lo que, puede entenderse que en su mayoría el alumnado sí es informado de tales actividades y del ECAP. Aunque el 27.2%, que es cerca de la cuarta parte, opina que casi nunca o nunca ha ocurrido tal cosa.

DIMENSIÓN 5: ENCULTURIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN

Tabla 27

Asesoría docente aclara inquietudes

Alternativas	Fi	Porcentaje
Nunca	0	0
Casi nunca	6	27.3
A veces	7	31.8
Casi siempre	7	31.8
Siempre	2	9.1
Total	22	100

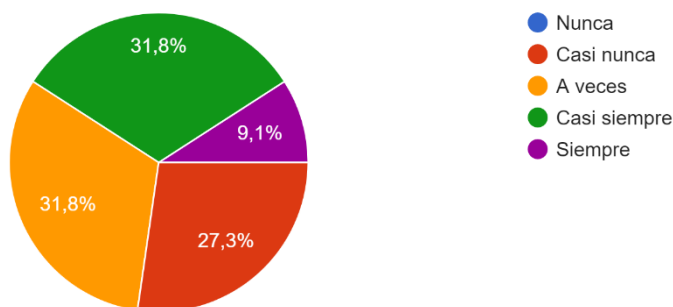
Nota: Instrumento 2, ítem 14

Figura 20

Asesoría docente aclara inquietudes

14. ¿La asesoría ofrecida por el docente de forma asincrónica facilita la aclaración y solución de diferentes inquietudes en las actividades presentadas en el curso?

22 respuestas



Análisis:

En lo relacionado a la efectividad de las asesorías asincrónicas para aclarar inquietudes relacionadas con las actividades del curso, un 36.4%, que son un poco más de un tercio, perciben que sí les ayudan a aclarar sus dudas; el 31.8% manifiestan que a veces ocurre así (otro tercio prácticamente); sin embargo, un 27.3% (un poco más de la cuarta parte) no perciben claridad en tales asesorías.

DIMENSIÓN 6: ROL DOCENTE

Tabla 28

Docentes asesoran construcción de tareas

Alternativas	Fi	Porcentaje
Nunca	1	4.5
Casi nunca	4	18.2
A veces	7	31.8
Casi siempre	7	31.8
Siempre	3	13.6
Total	22	100

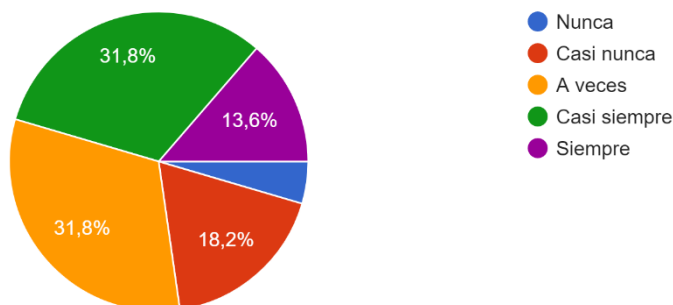
Nota: Instrumento 2, ítem 15

Figura 21

Docentes asesoran construcción de tareas

15. ¿Los docentes son asesores de sus estudiantes en la construcción y elaboración de tareas calificadas?

22 respuestas



Análisis:

Un 45.4 %, es decir, casi la mitad de alumnos, miran a sus docentes como asesores en la construcción y elaboración de sus tareas calificadas. Por otro lado, una tercera parte (31.8%), lo creen a veces. Sin embargo, para más de la quinta parte (un 22.7%), la imagen del docente como asesor no se percibe.

DIMENSIÓN 7: ROL DEL ESTUDIANTE

Tabla 29

Alumnos atendidos idóneamente

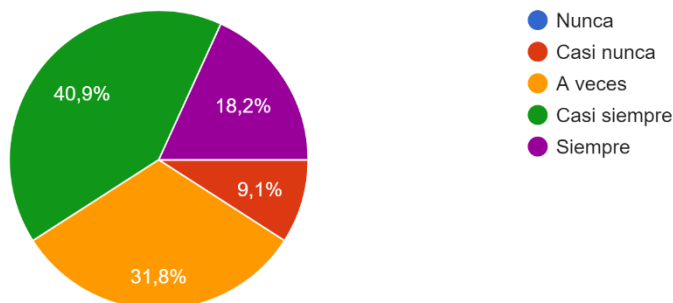
Alternativas	Fi	Porcentaje
Nunca	0	0
Casi nunca	2	9.1
A veces	7	31.8
Casi siempre	9	40.9
Siempre	4	18.2
Total	22	100

Nota: Instrumento 2, ítem 16

Figura 22

Alumnos atendidos idóneamente

16. ¿En el desarrollo del curso los alumnos esperan turno para ser atendidos idóneamente en la revisión y entrega de los trabajos calificados, según la calendarización presentada al inicio del ciclo?
22 respuestas



Análisis:

En cuanto al orden idóneo en que se podrían ejecutar las asesorías al alumnado y entrega de trabajos calificados, un alto porcentaje de 59.1% opina que es favorable, según calendarización. Para el 31.8%, o sea una tercera parte, a veces ocurre y a veces no. Tan solo un 9.1% percibe que no hay ese ordenamiento.

Tabla 30

Atención virtual mejora comunicación

Alternativas	Fi	Porcentaje
Nunca	3	13.6
Casi nunca	2	9.1
A veces	6	27.3
Casi siempre	4	18.2
Siempre	7	31.8
Total	22	100

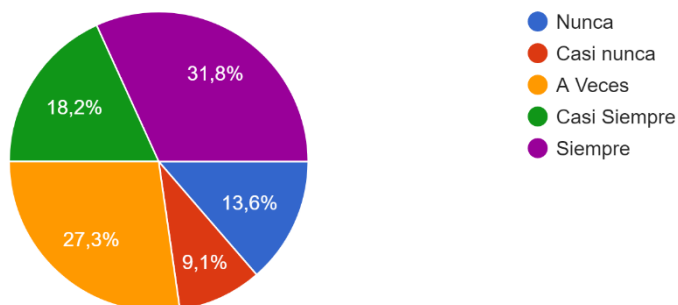
Nota: Instrumento 2, ítem 17

Figura 23

Atención virtual mejora comunicación

17. ¿Considera usted que la atención sincrónica y asincrónica en el desarrollo de evaluaciones mejora la comunicación con sus docentes?

22 respuestas



Análisis:

Exactamente el 50% de los alumnos piensan que los docentes cumplen su papel en el modelo semi presencial de la Facultad en cuanto a la virtualidad. Para ellos, la comunicación en este formato es mejor en cuanto a la construcción de sus actividades evaluadas. Asimismo, el 27.3%, un poco más de la cuarta parte, piensa que a veces ocurre y a veces no. Hay que destacar que el 22.7 %, un poco más de la quinta parte, no percibe dicha mejora.

DIMENSIÓN 8: CONTACTO COGNITIVO – AFECTIVO DE LA EVALUACIÓN

Tabla 31

Cooperación docente en solución de tareas

Alternativas	Fi	Porcentaje
Nunca	0	0
Casi nunca	0	0
A veces	2	9.1
Casi siempre	8	36.4
Siempre	12	54.5
Total	22	100

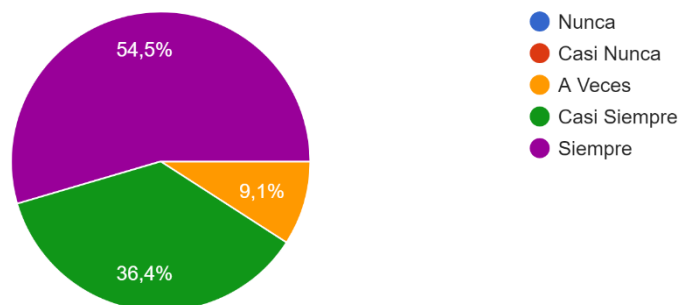
Nota: Instrumento 2, ítem 18

Figura 24

Cooperación docente en solución de tareas

18. ¿Considera que la cooperación de su docente para la solución de tareas calificadas acrecienta los conocimientos del alumnado en el saber disciplinario del profesorado que estudia?

22 respuestas



Análisis:

Ante la pregunta de si la cooperación docente en la resolución de tareas calificadas acrecienta el aprendizaje disciplinario. Es la primera tabulación en la que el 90.9% de alumnos elige las mejores alternativas (casi siempre y siempre) a la actuación docente. Tan solo el 9.1% dice que eso ocurre a veces. Los datos de esta tabla llaman la atención en tanto que ningún alumno señaló las alternativas de casi nunca y nunca

DIMENSIÓN 9: ELEMENTOS NORMATIVOS

Tabla 32

Presentación inicial del programa de curso

Alternativas	Fi	Porcentaje
Nunca	0	0
Casi nunca	0	0
A veces	4	18.2
Casi siempre	7	31.8
Siempre	11	50
Total	22	100

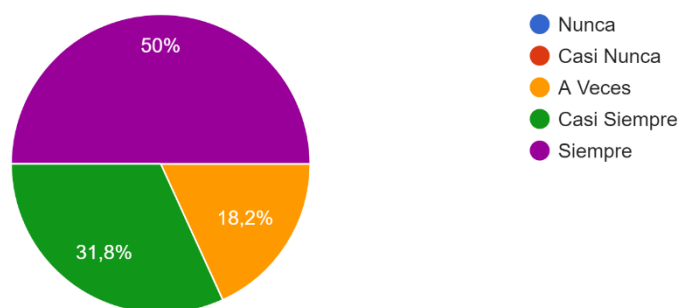
Nota: Instrumento 2, ítem 19

Figura 25

Presentación inicial del programa de curso

19. Al inicio del curso académico, ¿el docente le presentó a usted el programa de estudio de la asignatura?

22 respuestas



Análisis:

A ojos del alumnado, un muy favorable 50% afirma que siempre le fue presentado el programa de estudios al inicio del curso, lo cual sumado al casi siempre (31.8%) arroja un total de 81.8%. Tan solo un 18.2% afirma que a veces sí lo presentaron y a veces no. Cabe destacar que ningún alumno señaló las alternativas de casi nunca o nunca. Estos datos hablan bien del cumplimiento docente de esta normativa ordenada por Junta Directiva de la Facultad.

Tabla 33

Presentación del sistema de evaluación

Alternativas	Fi	Porcentaje
Nunca	0	0
Casi nunca	0	0
A veces	3	13.6
Casi siempre	9	40.9
Siempre	10	45.5
Total	22	100

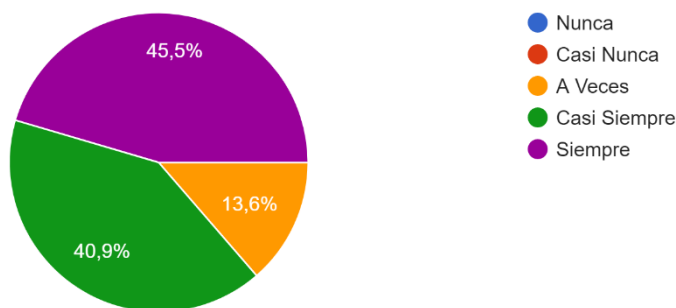
Nota: Instrumento 2, ítem 20

Figura 26

Presentación del sistema de evaluación

20. ¿El docente le presentó a usted el sistema de evaluación al inicio del ciclo escolar?

22 respuestas



Análisis:

En cuanto a la presentación del sistema de evaluación a los alumnos, los docentes lo hacen siempre de manera anticipada en un 45.5%; de similar manera, en opinión del alumnado, lo hacen casi siempre en un 40.9%, lo que al sumar ambos porcentajes arroja un resultado favorable del 86.4%. Solamente un 13.6% opina que a veces se les presenta dicho sistema y a veces no. Es notable que ningún encuestado haya señalado las opciones casi nunca o nunca.

Tabla 34

Calendario de actividades académicas

Alternativas	Fi	Porcentaje
Nunca	0	0
Casi nunca	1	4.5
A veces	4	18.2
Casi siempre	9	40.9
Siempre	8	36.4
Total	22	100

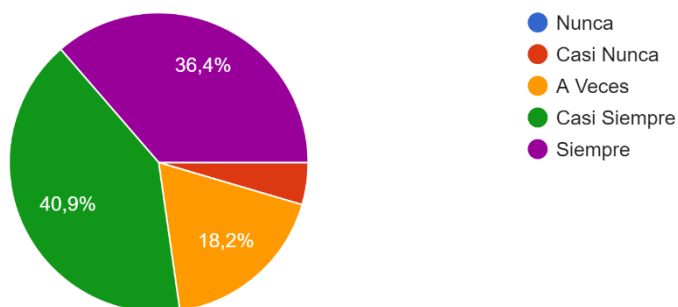
Nota: Instrumento 2, ítem 21

Figura 27

Calendario de actividades académicas

21. ¿El docente le entregó a usted el calendario de actividades académicas correspondientes al desarrollo de la asignatura?

22 respuestas



Análisis:

El calendario de actividades académicas es otro de los documentos que el docente debe entregar al alumnado, en él se encuentra la programación de las evaluaciones. El alumnado afirma que le fue presentado siempre y casi siempre en un porcentaje del 77.3% y que a veces ocurrió en un 18.2%. Para el 4.5% casi nunca le fue entregado, lo cual es poco significativo a nivel estadístico. Nuevamente la alternativa nunca careció de contestantes.

Tabla 35

Conocimiento de porcentajes

Alternativas	Fi	Porcentaje
Nunca	0	0
Casi nunca	0	0
A veces	4	18.2
Casi siempre	9	40.9
Siempre	9	40.9
Total	22	100

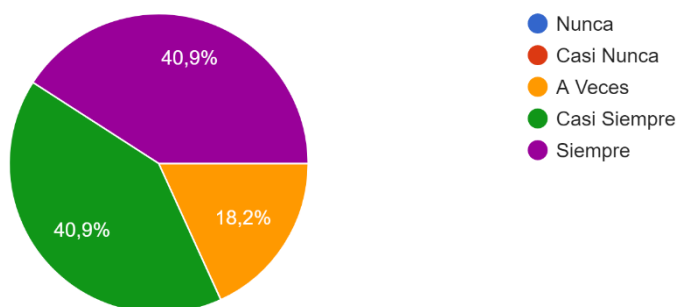
Nota: Instrumento 2, ítem 22

Figura 28

Conocimiento de porcentajes

22. ¿El docente le dio a conocer a usted, desde el inicio del ciclo, los porcentajes que conlleva la realización de cada tarea asignada?

22 respuestas



Análisis:

En estos datos se refleja que la ponderación para cada tarea asignada, fueron establecidos desde el inicio del curso. Las alternativas favorables de Siempre (40.9%) y casi siempre (40.9%) son coincidentes, dando como resultado un 81.8%. Sin embargo, casi una quinta parte de los estudiantes (18.2%) opina que ocurrió a veces. Nuevamente, no hay ningún estudiante que haya respondido casi nunca o nunca.

Tabla 36

Criterios de evaluación anticipados

Alternativas	Fi	Porcentaje
Nunca	0	0
Casi nunca	2	9.1
A veces	5	22.7
Casi siempre	9	40.9
Siempre	6	27.3
Total	22	100

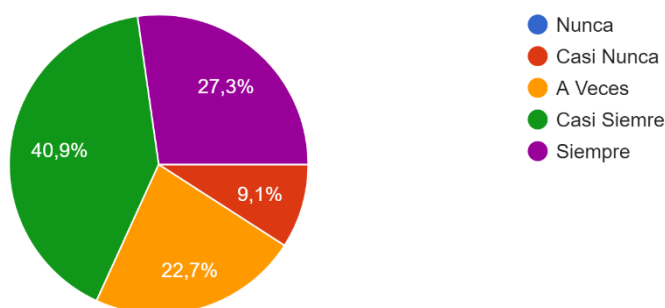
Nota: Instrumento 2, ítem 23

Figura 29

Criterios de evaluación anticipados

23. Durante el desarrollo del curso, ¿El docente le mostró a usted los criterios de evaluación antes de la realización de cada tarea?

22 respuestas



Análisis:

Poco más de dos tercios de los alumnos (el 68.2%) manifiestan que los criterios de evaluación le fueron comunicados antes de cada tarea durante el desarrollo del curso. Por su parte, un poco más de un quinto de los encuestados dijeron que eso ocurrió a veces (22.7%). Tan solo el 9.1% sostiene que casi nunca le fueron comunicados los criterios. Es importante señalar que ningún estudiante señaló la alternativa nunca.

Tabla 37

Cumplimiento de fechas planeadas

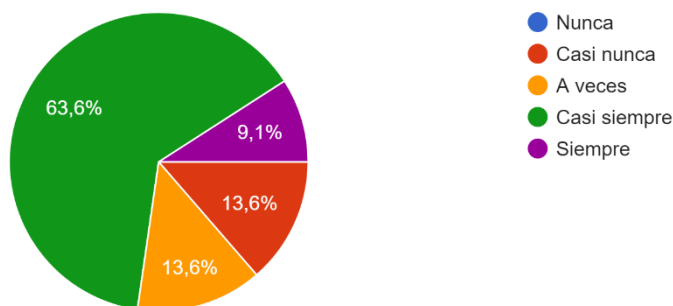
Alternativas	Fi	Porcentaje
Nunca	0	0
Casi nunca	3	13.6
A veces	3	13.6
Casi siempre	14	63.6
Siempre	2	9.1
Total	22	100

Nota: Instrumento 2, ítem 24

Figura 30

Cumplimiento de fechas planeadas

24. ¿Se cumplen las fechas planeadas desde el inicio del ciclo para la entrega de cada tarea calificada?
22 respuestas



Análisis:

En este caso, un 72.7% de los estudiantes (siete de cada diez alumnos) opinan que las fechas para la entrega de tareas calificadas a lo largo del curso se cumple siempre o casi siempre; un porcentaje del 13.6% manifiesta que a veces se cumplen y el mismo 13.6% coincide en que casi nunca se cumplen. Ningún estudiante señaló la opción nunca.

Tabla 38

Cumplimiento de porcentajes asignados

Alternativas	Fi	Porcentaje
Nunca	0	0
Casi nunca	0	0
A veces	3	13.6
Casi siempre	8	36.4
Siempre	11	50
Total	22	100

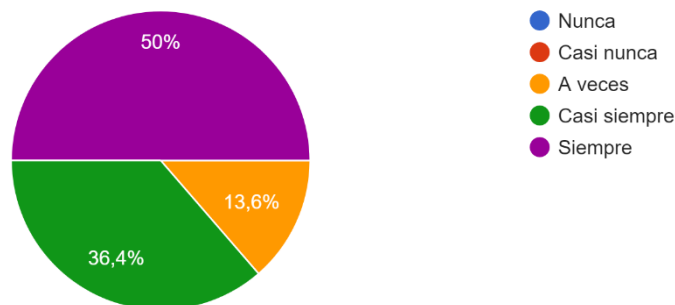
Nota: Instrumento 2, ítem 25

Figura 31

Cumplimiento de porcentajes asignados

25. ¿Cumple el docente con los porcentajes asignados a cada actividad previstos en el sistema de evaluación?

22 respuestas



Análisis:

Un mayoritario 86.4% afirma que las ponderaciones asignadas a cada actividad o evaluación permanecen inalteradas a lo largo del curso. Tan solo un 13.6% expresa que a veces se cumple con ellas. Ningún encuestado señaló las alternativas de casi nunca o nunca.

Tabla 39

Entrega de notas en quince días

Alternativas	Fi	Porcentaje
Nunca	1	4.5
Casi nunca	7	31.8
A veces	3	13.6
Casi siempre	9	40.9
Siempre	2	9.1
Total	22	100

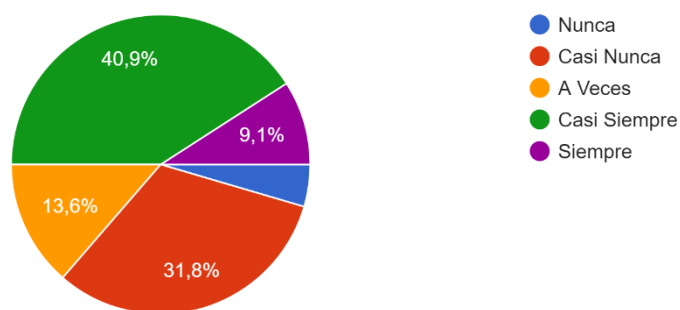
Nota: Instrumento 2, ítem 26

Figura 32

Entrega de notas en quince días

26. ¿Le entregó el docente las notas de cada una de las tareas calificadas en un periodo no mayor de 15 días?

22 respuestas



Análisis:

En un exacto 50% los alumnos afirman que siempre o casi siempre sus docentes respetan el período de quince días de calificación y devolución de tareas. Un poco más de un tercio (36.3%) de los alumnos encuestados expresa que casi nunca o nunca ocurre la devolución en tiempo de sus notas. Además, el 13.6% afirma que a veces ocurre y a veces no.

Tabla 40

Digitación de notas en treinta días

Alternativas	Fi	Porcentaje
Nunca	0	0
Casi nunca	7	31.8
A veces	7	31.8
Casi siempre	4	18.2
Siempre	4	18.2
Total	22	100

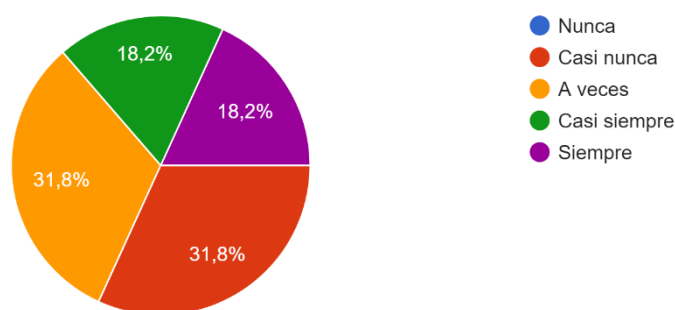
Nota: Instrumento 2, ítem 27

Figura 33

Digitación de notas en treinta días

27. ¿Digitó el docente en el sistema informatizado de la Administración Académica las notas de las tareas calificadas antes de 30 días posteriores a su realización?

22 respuestas



Análisis:

Los datos de esta tabla se distribuyen uniformemente en cuatro alternativas. Para el caso del siempre y casi siempre ambos suman 36.4% (más de un tercio), lo que indica que sus notas le fueron digitadas antes de treinta días. Pero cerca de otro tercio (31.8%) informa que a veces ocurrió puntualidad. Este mismo porcentaje (31.8%) manifiesta que casi nunca ocurrió el cumplimiento del plazo perentorio, lo que implica el otro tercio de contestantes. La alternativa nunca carece de respuestas, por lo que tuvo una frecuencia de cero.

Tabla 41

Repetición automática de examen

Alternativas	Fi	Porcentaje
Nunca	5	22.7
Casi nunca	5	22.7
A veces	6	27.3
Casi siempre	3	13.6
Siempre	3	13.6
Total	22	100

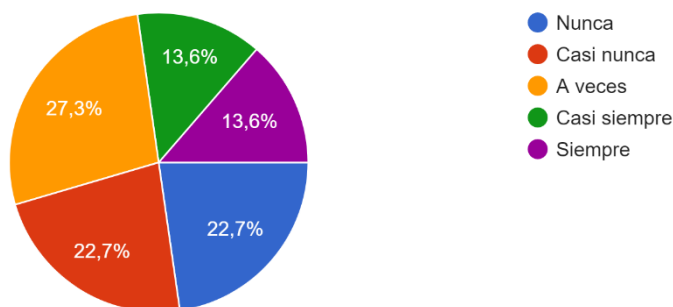
Nota: Instrumento 2, ítem 28

Figura 34

Repetición automática de examen

28. Al entregar las calificaciones de una prueba, ¿Su docente la repite automáticamente, si más del 60% de alumnos la hubiera reprobado?

22 respuestas



Análisis:

Estos datos también se distribuyen de manera uniforme y tiene que ver con la repetición automática de una prueba si más del sesenta por ciento la ha reprobado, según la normativa. Un 45.4%, casi la mitad de los encuestados, señalan que casi nunca o nunca se repiten dichas pruebas. Para la alternativa a veces, se obtiene un 27.3%; por otro lado, tanto el siempre como el casi siempre suman 27.2% (un 13.6% para cada alternativa) lo que suma un poco más de la cuarta parte de los alumnos. Esto no habla bien del respeto de los derechos estudiantiles.

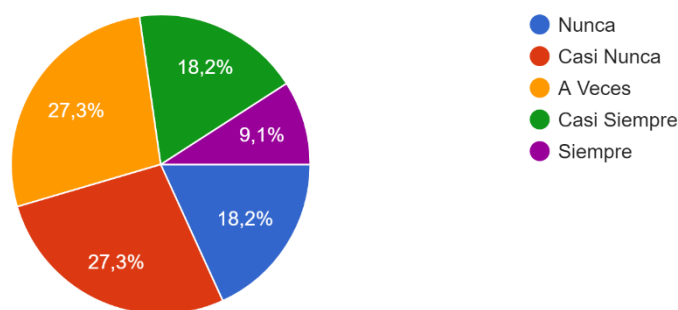
Tabla 42*Repetición examen previo trámite*

Alternativas	Fi	Porcentaje
Nunca	4	18.2
Casi nunca	6	27.3
A veces	6	27.3
Casi siempre	4	18.2
Siempre	2	9.1
Total	22	100

Nota: Instrumento 2, ítem 29**Figura 35***Repetición examen previo trámite*

29. Al entregar las calificaciones de una prueba escrita, ¿Su docente la repite, previo trámite del alumnado ante jefatura, si el 50% al 60% de alumnos la hubiera reprobado?

22 respuestas

**Análisis:**

En cuanto a la tramitología ante jefatura del Departamento cuando ocurre una tasa de reprobación de entre el cincuenta y el sesenta por ciento de estudiantes, un porcentaje cercano a la mitad (45.5%) contesta que nunca o casi nunca se efectúa dicha acción. Sin embargo, una cuarta parte de los docentes sí cumplen con dicha repetición (27.3%). Por otro lado, un porcentaje igual del 27.3% expresa que a veces lo hacen y a veces no. Esto no habla bien del respeto de los derechos estudiantiles.

Tabla 43

Respeto al derecho de revisión

Alternativas	Fi	Porcentaje
Nunca	2	9.1
Casi nunca	5	22.7
A veces	4	18.2
Casi siempre	7	31.8
Siempre	4	18.2
Total	22	100

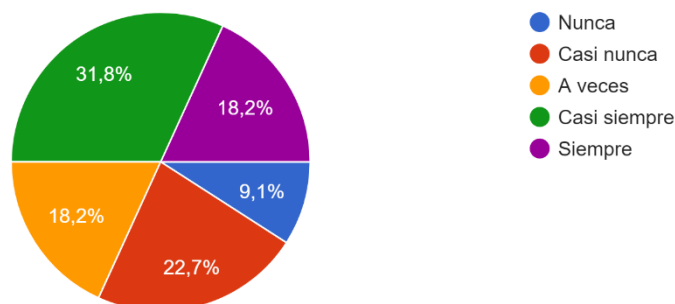
Nota: Instrumento 2, ítem 30

Figura 36

Respeto al derecho de revisión

30. ¿Respeto el docente el derecho de revisión en las pruebas, al existir inquietudes de parte del estudiantado?

22 respuestas



Análisis:

El respeto al derecho del alumno a revisión del resultado de su prueba ocurre, según los estudiantes, siempre o casi siempre en un exacto 50%; mientras que el 31.8% (casi un tercio) responde que nunca o casi nunca disfruta de ese derecho. Sin embargo, el 18.2% de ellos opina que a veces ocurre.

Tabla 44

Revisión de pruebas y notas

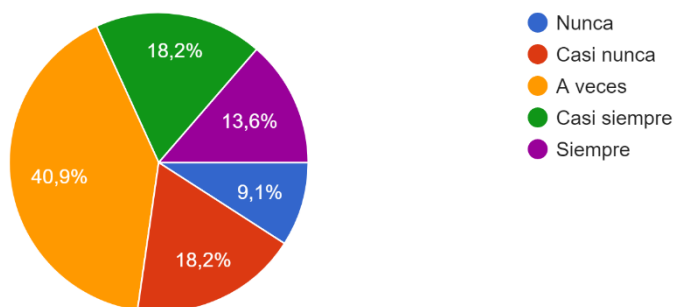
Alternativas	Fi	Porcentaje
Nunca	2	9.1
Casi nunca	4	18.2
A veces	9	40.9
Casi siempre	4	18.2
Siempre	3	13.6
Total	22	100

Nota: Instrumento 2, ítem 31

Figura 37

Revisión de pruebas y notas

31. Al brindar el derecho de revisión de pruebas, ¿El docente mantiene o mejora la nota inicial?
22 respuestas



Análisis:

Otro derecho del alumnado en cuanto a la revisión de sus notas tiene que ver con que no se puede desmejorar su calificación luego de dicho proceso. Un 40.9% dice que a veces es así; en tanto que un 31.8% (casi un tercio) responde que siempre o casi siempre se respeta esto. Pero, el 27.3% (un poco más de la cuarta parte) informa que nunca o casi nunca ocurre esto.

4.1.3 Instrumento 3: Matriz de análisis de texto

Se presentan las tabulaciones con su respectivo análisis de datos relacionado con la comparación de los 8 programas de estudio oficiales y también 8 los presentados al estudiantado por los docentes durante el ciclo II, año 2022. Según matriz de operacionalización, se incluyen 18 rasgos divididos en 3 dimensiones; la dimensión 1 (ítem 1 al 5), la dimensión 2 (ítem 6 al 19) y la dimensión 3 (ítem 10 al 18). Esta tabulación da la pauta para verificar el objetivo general orientado a determinar la coherencia entre la planeación didáctica de los procesos de evaluación de aprendizajes y su ejecución.

Tabla 45

Programa de Asignatura 1

Cátedra: Asignatura 1		Año: Primer año		Docente: Entrevistado 1	
Planeamiento como Macroproceso	Contextualización	Aspectos técnico-metodológicos del planeamiento	Evidencia Textual		
En la comparación del programa de estudio emanado por el MINEDUCYT para la carrera del profesorado, con el presentado a los estudiantes se evidencia que no existe congruencia a lo que se mandata, sin embargo, se incorporan elementos generalizados acerca del diseño de un programa de estudio adecuado a las necesidades de los estudiantes con autoría propia del docente.	En este aspecto tomando como punto de partida el planteamiento anterior, se evidencia que los contenidos programáticos son acordes a la materia asignada, con la temática de evaluación como tal; esta hace énfasis a la evaluación sumaria por medio de exámenes en un 60%, el otro 40% hace énfasis a tareas como portafolios, exposiciones de estudiantes y otras tareas.	No se evidencia un planeamiento didáctico de la evaluación que describa detalladamente el procedimiento para la realización de cada tarea, son indicaciones generalizadas que enfatizan el cumplimiento de actividades en tiempos específicos respetando los porcentajes fijados al inicio del curso.	Al realizar el estudio detallado de programa se evidencia el desarrollo de un programa similar al prescrito por el plan de estudio de la carrera.		

Nota: Elaboración propia a partir de (Latorre, p.258)

Análisis: Con atención a las normativas vigentes del MINEDUCYT, la Legislación Universitaria de la UES y lineamientos de la Facultad, el docente presenta a los estudiantes el programa de estudio; por omisión pedagógica o consciente de ello desarrolló un programa de

estudio similar a la licenciatura, pues no coincide con el prescrito para profesorado; en su estructura ~~in~~ hay elementos generalizados de un planeamiento didáctico de la evaluación.

Tabla 46

Programa de Asignatura II

Cátedra: Asignatura 2		Año: Segundo año		Docente: Entrevistado 2	
Planeamiento como Macroproceso	Contextualización	Aspectos técnico- metodológicos del planeamiento	Evidencia Textual		
Al comparar el programa de estudio del MINEDUCYT con el presentado a los estudiantes se evidencia que hay congruencia en la mayoría de los componentes pues reúne todos los elementos que forman parte del Macroproceso (competencias, saberes, planeación didáctica) acorde a lo estipulado, donde no se evidencia claridad textual es en el desarrollo de las rutas de aprendizaje previstas para cada unidad didáctica.	Al revisar el contenido teórico del programa queda en evidencia que el docente se rige fielmente al sistema de evaluación sugerido que es por medio de la modalidad del taller, para lo cual establece actividades con sus respectivos porcentajes recapitulando a través de un portafolio el consolidado de actividades para que este sea de insumo para la prueba ECAP.	Con relación al diseño del planeamiento didáctico de la evaluación se evidencia de manera textual que, si se cuenta con las evaluaciones requeridas para consolidar el aprendizaje de la materia, pero dicho planeamiento carece de un orden técnico-metodológico de la evaluación que describa el paso a paso los procedimientos para entregar, revisar y establecer la nota sumaria final.	Al comparar las directrices del MINEDUCYT se evidencia a través del planeamiento didáctico de evaluación del docente que este presenta a los estudiantes el programa de estudio oficial y legal, en el diseño de construcción de cada tarea no se encuentra claridad pues no se describe la metodología de trabajo a seguir como los criterios de evaluación para cada formato de entrega, tampoco se dice como se hará la comunicación de resultados al estudiantado.		

Nota: Elaboración propia a partir de (Latorre, p.258)

Análisis: Al realizar el abordaje técnico de contenido, a partir de la lectura de programas de estudio, se establece que este docente en términos oficiales se rige por las normativas vigentes para el trabajo de su asignatura, con lo que establece el MINEDUCYT, lo cual refleja un orden metodológico de cómo llevar a cabo el proceso de evaluación, las carencias radican en que sí existe un planeamiento didáctico de la evaluación, pero este no cuenta con todos los elementos de diseño interno que rigen los aspectos técnico-metodológicos del planeamiento didáctico de la evaluación.

Tabla 47*Programa de Asignatura III*

Cátedra: Asignatura 3		Año: Primer año	Docente: Entrevistado 3
Planeamiento como Macroproceso	Contextualización	Aspectos técnico- metodológicos del planeamiento	Evidencia Textual
Al comparar el plan de estudio del MINEDUCYT con el presentado a los estudiantes no se evidencian las competencias por desarrollar en la asignatura, solo se encuentran objetivos diseñados por el docente para lograr la consolidación de la asignatura, asimismo no existe congruencia entre el currículo oficial de la carrera con el presentado a los estudiantes. En la temática de planeamiento de la evaluación se evidencian actividades sumarias que carecen de descripción textual para realizarlas.	Con relación a los contenidos programáticos se evidencia una síntesis contextualizada de 3 unidades de acuerdo con la cantidad de unidades estipuladas a desarrollar que en este caso son 6.	Con relación a este apartado textual se evidencia que, si se acatan las directrices de la Universidad en cuanto a la presentación legal y oficial de cómo se trabaja el curso; en su estructura interna se destaca una redacción técnica-metodológica del sistema de trabajo a seguir, acerca del sistema de evaluación solo se enumeran las actividades, pero no se describe el objetivo, procedimiento, formatos de entrega y revisión de estos.	Lo prescrito por el MINEDUCYT no es cumplido a la totalidad en la carrera del profesorado en cuanto a contenidos programáticos se refiere, por otra parte, se evidencia la redacción de un planeamiento didáctico de la evaluación que no reúne todos los diseños técnicos para su elaboración.

Nota: Elaboración propia a partir de (Latorre, p. 258)

Análisis: Al comparar lo descrito por el MINEDUCYT y el planeamiento didáctico de la evaluación realizado por este docente, se evidencia que: hay contenidos suprimidos según lo establecido por el ente rector, hay un sistema de evaluación congruente a los contenidos seleccionados, sustentado en la metodología de trabajo, que se torna reconstructiva para que el estudiantado reflexione sobre su aprendizaje. El planeamiento de evaluación como tal, carece de estructura interna que enumere los pasos a seguir para la construcción exitosa de tareas.

Tabla 48*Programa de Asignatura IV*

Cátedra: Asignatura 4		Año: Tercer año		Docente: Entrevistado 4	
Planeamiento como Macroproceso	Contextualización	Aspectos técnico- metodológicos del planeamiento	Evidencia Textual		
En cuanto a este rasgo el docente desde el punto de vista de la organización y administración escolar de la asignatura el docente cumple en su totalidad los diferentes elementos prescritos por el MINEDUCYT al momento de entregárselos al estudiante, los elementos teóricos-metodológicos del curso están descritos con exactitud lo cual representa el rumbo por seguir de la asignatura.	Los contenidos programáticos y las evaluaciones son seguidas al pie de la letra de acuerdo con la autoridad competente atendiendo la naturaleza propia de la asignatura y carrera como objeto de estudio.	Se evidencia un planeamiento didáctico de evaluación el cual en su estructura interna es correctamente elaborado pues obedece a la normativa vigente con sus respectivos artículos para no violentar los derechos de los estudiantes en donde se detallan los tiempos y momentos específicos para atender, revisar y calificar al estudiantado.	Se encuentra congruencia total, entre el estipulado por el MINEDUCYT y lo presentado a los estudiantes acerca de cómo se llevará a cabo el proceso de aprendizajes del curso.		

Nota: Elaboración propia a partir de (Latorre, p.258)

Análisis: La correlación interna entre lo que estipula el ente rector y el planeamiento didáctico de la evaluación es evidente en este programa del docente, lo cual denota que se rige fielmente a la legislación vigente en materia normativa y evaluativa para el desarrollo de asignaturas en el desarrollo del curso académico.

Tabla 49*Programa de Asignatura V*

Cátedra: Asignatura 5		Año: Tercer año	Docente: Entrevistado 5	
Planeamiento como Macroproceso	Contextualización	Aspectos técnico- metodológicos del planeamiento	Evidencia Textual	
Al abordar los elementos técnicos de este rasgo se evidencia que el docente se rige fielmente al programa de estudio del MINEDUCYT ya que se establece el orden lógico del curso destacando los objetivos que se buscan desarrollar al desarrollar cada unidad, asimismo, se establece se establece que el sistema de evaluación será llevado tal cual lo planteado atendiendo a la normativa de diseño curricular de este.	Los contenidos planteados responden a la naturaleza del programa de estudio y de la carrera como es habitual, en lo que se refiere a rutas de aprendizaje no se describe el procedimiento a ejecutar.	En este rasgo realmente no se evidencia cuáles son los aspectos técnico-metodológicos del planeamiento pues solo se preestablece cual es el mecanismo de recogida de saberes, pero no se evidencia de manera textual el procedimiento que el estudiantado debe de realizar para la construcción de tareas, por otra parte, tampoco se refleja como el docente realizara el programa de evaluación y de cómo se llevara la comunicación de resultados.	El docente se guía por medio del programa de estudios al momento de desarrollar la asignatura, la carencia radica en la construcción de un diseño técnico acerca del planeamiento didáctico de la evaluación.	

Nota: Elaboración propia a partir de (Latorre, p.258)

Análisis: El programa de asignatura analizado denota que, en cuanto a los rasgos, del Planeamiento como Macroproceso y la Contextualización, se realizan según lo previsto en la legislación universitaria vigente, la dificultad radica en cómo se construye y se lleva a cabo el planeamiento didáctico de la evaluación hacia los estudiantes; ya que no hay evidencia textual de ello, es decir, no aparece escrito en el programa.

Tabla 50*Programa de Asignatura VI*

Cátedra: Asignatura 6		Año: Primer año	Docente: Entrevistado 6	
Planeamiento como Macroproceso	Contextualización	Aspectos técnico- metodológicos del planeamiento	Evidencia Textual	
Al comparar lo que estipula el MINEDUCYT a través del plan de estudio oficial se evidencia que el docente se rige de acuerdo con la normativa legal ya que los objetivos previstos por cada unidad pretenden ser desarrollados mediante el cumplimiento de los contenidos programáticos y que está a la vez no muestra modificación de contenidos, mucho menos suprimir contenidos.	Para el desarrollo de los contenidos prescritos en el interior del programa se evidencia que estos serán desarrollados mediante actividades de evaluación pertinentes al grupo de estudiantes tal como lo establece la normativa legal.	En este apartado se deja en evidencia que no existe un procedimiento claro acerca de cómo se diseñó el planeamiento didáctico de la evaluación pues no se encontraron la cantidad de evaluaciones, porcentajes, rubricas, comunicación de resultados y los mecanismos de entrega, revisión y supervisión en la construcción de tareas.	El docente cumple con los rasgos del planeamiento como Macroproceso, así como la contextualización de contenidos y evaluación que se pretende desarrollar en el ciclo, en el rasgo correspondiente a los aspectos técnico-metodológico del planeamiento no se encontraron evidencias textuales de cómo se llevara a cabo el sistema de evaluación durante el aprendizaje de la asignatura.	

Nota: Elaboración propia a partir de (Latorre, p.258)

Análisis: El docente cumple la normativa vigente atendiendo la naturaleza del profesorado; ya que, sigue fielmente el desarrollo de contenidos programáticos durante el ciclo. Pero, la carencia textual radica en que se desconoce cómo se llevará cabo el proceso de evaluación de aprendizajes; dado que, no está explícito en el programa; es decir, no aparece redactado en él.

Tabla 51*Programa de Asignatura VII*

Cátedra: Asignatura 7		Año: Segundo año	Docente: Entrevistado 7	
Planeamiento como Macroproceso	Contextualización	Aspectos técnico-metodológicos del planeamiento	Evidencia Textual	
Al realizar la comparación respectiva mediante el análisis textual se evidencia que cumple con todos los requisitos del planeamiento como Macroproceso ya que: incluye las competencias requeridas por el ente rector, se describen detalladamente los saberes por medio de actividades, la planeación didáctica de la evaluación es acorde a lo estipulado, existe coherencia interna en el planeamiento didáctico.	Se evidencia el desarrollo de actividades evaluadas acordes a los contenidos programáticos atendiendo diversos tipos de evaluación para la obtención de los resultados, lo cual denota un conocimiento profundo de lo que implica evaluar.	En lo concerniente a este rasgo se evidencia textualmente que este reúne internamente los elementos que lo conforman: Jornalización, objetivo a desarrollar en la realización de cada tarea, número de tarea, nombre de la tarea, ponderación y la fecha de recepción de la misma; por otra parte describe la metodología a seguir para la construcción de cada tarea, asimismo aclara los mecanismos de recepción, posteriormente se detalla cómo se llevará a cabo la comunicación de resultados al estudiantado, por otra parte externa acerca de los planes de mejora cuando los resultados no han sido los esperados atendiendo la normativa interna de la evaluación. Finalmente se refleja los criterios de evaluación y rubricas necesarias de acuerdo con la magnitud de cada producto por entregar.	El docente cumple en su totalidad todos los elementos técnico-metodológicos-normativos de lo que conlleva la realización de un planeamiento didáctico de la evaluación.	

Nota: Elaboración propia a partir de (Latorre, p.258)

Análisis: Al comparar lo prescrito del MINEDUCYT y la normativa interna que contiene la Universidad se evidencia textualmente que el docente no solo cuenta con conocimientos técnico-experienciales de la evaluación, sino que también lo demuestra en el diseño técnico que conlleva la planeación didáctica de la evaluación de un curso académico.

Tabla 52*Programa de Asignatura VIII*

Cátedra: Asignatura 8		Año: Segundo año		Docente: Entrevistado 8	
Planeamiento como Macroproceso	Contextualización	Aspectos técnico- metodológicos del planeamiento	Evidencia Textual		
El contenido del programa emanado por el MINEDUCYT es totalmente coherente al presentado a los estudiantes por medio del docente pues reúne los requisitos básicos de un planeamiento como Macroproceso, en su interior se encuentran: objetivos y competencias a lograr por cada unidad; el planeamiento didáctico denota orden lógico por cada unidad de aprendizaje en la construcción de la tarea.	Dada la naturaleza de la asignatura se evidencia una serie de actividades evaluadas acorde a los campos de acción de los contenidos programáticos desarrollando para ello los tipos de evaluación con sus respectivas indicaciones para la elaboración.	En cuanto a este rasgo se evidencia textualmente que el planeamiento didáctico de la evaluación en su diseño técnico metodológico cuenta con todos los elementos requeridos por la normativa del MINEDUCYT y la legislación universitaria vigente en materia de evaluación de aprendizajes.	Se evidencia de manera fehaciente que la planeación didáctica de la evaluación cumple lo requerido por la jefatura pertinente y a salvaguardar los derechos del estudiante en materia de evaluación.		

Nota: Elaboración propia a partir de (Latorre, p.258)

Análisis: La coherencia interna en la construcción del planeamiento didáctico de la evaluación cuenta en su totalidad con todos los elementos técnicamente requeridos, los cuales están prescritos desde el ente rector en materia de educación hasta como la legislación universitaria, en donde se estipula cómo se deben llevar a cabo los sistemas de evaluación de cátedra de la Universidad de El Salvador.

4.2 Interpretaciones de resultados

Este apartado presenta la interpretación de datos obtenidos a partir de la administración de los instrumentos y sus respectivos análisis. Por ser un estudio mixto, se orienta a la triangulación de los resultados arrojados tanto por los docentes como por los alumnos, a ellos se añade como medio de comprobación los programas de estudio analizados.

Las interpretaciones obedecen a un orden lógico, el cual se encuentra sustentado en la matriz de operacionalización de categorías descritas en el Capítulo III de este informe. Se realiza, por tanto, un proceso interpretativo por cada dimensión de la matriz de operacionalización de variables. Cabe señalar que cada dimensión está conformada por un número determinado de indicadores, que a su vez responden a una u otra categoría y ellas al respectivo objetivo. Al final de las interpretaciones se establece si los objetivos, tanto general como específicos, dan respuesta a lo previsto por la temática planteada por el equipo investigador. Esto a su vez, dará la pauta para determinar cuál es la correlación existente entre el planeamiento didáctico de la evaluación de aprendizajes diseñado por los docentes y la ejecución de dicho plan de evaluaciones desarrollado en el espacio áulico del profesorado en Educación Básica.

Sobre los principios de evaluación

En cuanto a la dimensión 1: principios de la evaluación, se puede afirmar que, en general, se cumple con los tres principios de evaluación que son: holística, continua y motivadora; es así como, en cuanto a lo holístico, la mayoría de la población encuestada observa que al iniciar el ciclo casi todos los docentes le presentan el sistema de evaluación de la asignatura correspondiente, con evaluaciones variadas, a fin de alcanzar las competencias del programa de estudios. Sobre la evaluación continua, el alumnado certifica ampliamente que sus docentes realizan una supervisión de carácter permanente en el desarrollo de actividades académicas; lo cual, a nivel de principio de motivación, les incentiva en buen grado y de manera asertiva en el desarrollo de contenidos, de ejecución de evaluaciones individuales y grupales en su carrera. Esto también se observa en los programas de estudio diseñados por los docentes y que fueron objeto de análisis.

Sobre las características de la evaluación

En lo que a la dimensión 2 se refiere, las características tienen que ver con que la evaluación es objetiva, sistemática y participativa. En el caso de la objetividad, la mitad del alumnado expresó que ocurre en ocasiones y en otras no ocurre que haya imparcialidad al momento de asignar la nota; pero se decanta la balanza en el positivo, dado que les favorece más de lo que les desfavorece. Se puede decir que hay una división de opiniones en donde la imparcialidad es levemente superior a la parcialidad.

En cuanto a la sistematicidad, las respuestas son coincidentes con la característica de objetividad; es decir, la delimitación anticipada de criterios ordenados para dar con la solución efectiva de las diferentes tareas se percibe levemente favorable al docente en la mitad del alumnado, o sea, con tendencia a lo positivo. Esto se pudo constatar en el análisis de los programas de estudio presentados por los docentes, los cuales, en su mayoría, programan su sistema de evaluación de manera efectiva.

En lo relacionado con la característica participativa, las opiniones se dividieron en cuanto a dos aspectos: la flexibilidad en la entrega de tareas la percibe más de la mitad del alumnado con saldo favorable para el docente; por el contrario, la posibilidad de dar sugerencias en el diseño del sistema de evaluación de las materias es observada de manera negativa por un poco más de la mitad del estudiantado.

En síntesis, las características de la evaluación son cumplidas por los docentes en torno a la mitad de las veces, en el caso de las dos primeras con un saldo a favor para los docentes y en el caso de la tercera, es similar para la flexibilidad en la entrega de tareas, pero tiende a ser levemente desfavorable en lo que a sugerir en función del sistema de evaluación se refiere.

Sobre las funciones de la evaluación

Referido a la dimensión 3 funciones de la evaluación, se establece que los docentes realizan evaluación diagnóstica al iniciar el ciclo, la cual les permite ajustes técnico-metodológicos de la evaluación al conocer la idiosincrasia de la que vienen los estudiantes del profesorado, sean estos de nuevo ingreso o los que ya están dentro de la carrera, en ese sentido les permite hacer ajustes de mejora en la asignación de actividades con sus respectivos

porcentajes de evaluación.

En lo concerniente a la evaluación procesual quedó en evidencia en los programas que todos la llevan a cabo, sin embargo, no todos los docentes la realizan como debe ser tomando como punto de partida a Delgado (2020) el cual establece que deben realizarse bajo el respeto a los derechos de evaluación a los estudiantes y dentro de los parámetros y directrices para una mayor comprensión en el desarrollo de las tareas.

Por otra parte, en lo que se refiere a la evaluación sumaria los docentes expresaron que mantienen relación estrecha a lo que establece el MINEDUCYT, al tomar en consideración que los alumnos serán sometidos a la prueba ECAP al finalizar su proceso académico, hicieron hincapié a que los programas de estudio se encuentran sobresaturados de contenidos y en muchas ocasiones el tiempo es sumamente corto; además de las variables externas que se presentan en la realidad académica que vive el país. En materia de evaluación, toman en cuenta las preestablecidas como sugerencias y realizan los ajustes respectivos de acuerdo a la realidad contextual del estudiantado.

Por lo tanto, las funciones de la evaluación en la carrera objeto de estudio son llevadas a cabo por los docentes dentro de los diferentes marcos conceptuales y experienciales con que cada uno cuenta, sin embargo, es de hacer notar que los docentes que cuentan con mayor experiencia en ejercer docencia en el área desarrollan variados elementos técnico-metodológicos de evaluación; tales como, rúbricas descriptivas, asesorías y calendarización de jornadas para la revisión y posterior entrega de tareas, tomando como eje de salida la evaluación que se realiza al finalizar el profesorado.

Sobre los tipos de evaluación

En cuanto a los tipos de evaluación, los docentes enumeraron distintos procesos evaluativos de cómo ejecutarla: en la autoevaluación se destaca que, según sea la formación profesional del docente y su experiencia, realizan diferentes planteamientos que van desde brindar una concepción general de ella, hasta no tomarla en cuenta en el desarrollo de la asignatura; por otra parte, describieron procesos evaluativos que denotan científicidad en su diseño como lo es la posibilidad de que el alumno logre evaluarse a sí mismo a partir de la entrega de tareas y darles la oportunidad de mejora, dentro del respeto de la máxima y la mínima

nota obtenida por el resto del alumnado durante la primera entrega para calificación.

En la heteroevaluación, los docentes externaron que de parte de la entidad rectora en materia de educación y diseño de programas estos traen sistemas de evaluación meramente genéricos y no adecuados a la realidad de cada segmento del país pues no es la misma forma de evaluar a cada uno de ellos. En ese sentido toman a bien realizar adecuaciones de evaluación, mas no pueden hacerlo en los contenidos, aunque no respondan a lo que realmente espera el estudiantado de acuerdo con sus propias realidades contextuales.

En cuanto a la coevaluación, los docentes externaron que ven de buena manera las observaciones realizadas en la presentación de cada tarea y que, a la misma vez, le dan la libertad al estudiantado que decida su forma de trabajar a partir de las sugerencias realizadas; esto les permite que acrecienten su mística acerca de la evaluación y a saber distribuir funciones de acuerdo a sus propias capacidades.

Se puede inferir que de efectuar los tipos de evaluación de acuerdo a lo estipulado con su planeamiento didáctico y al atender a la mística de ésta, se evidencia que en la ejecución de las tareas es determinante lo que los docentes realicen en materia de descripción textual pormenorizada, así como, la ejecución de talleres de construcción y deconstrucción de cada tarea para que los resultados sumarios que esperan los estudiantes sean acordes a las expectativas de la asignatura, pero en la realidad esto se consigna en la minoría de programas analizados.

Sobre los modelos de evaluación

Los docentes entrevistados, dada su experiencia profesional y formación académica, difirieron en esta dimensión, ya que al emitir las respuestas correspondientes dan sus propios fundamentos de acuerdo a la lectura que hacen de los programas de estudio; por un lado, la mitad de ellos se rigen por el modelo de evaluación por objetivos, pues así se trabaja para la mayoría de carreras en la Universidad; el resto de los docentes hacen uso del método mixto y a la par de ello, tratan de cumplir las competencias genéricas que establece el MINEDUCYT. Es entonces cuando pasan a desarrollar diferentes actividades de evaluación que traten de dar respuesta a lo establecido de forma integral.

Para la implementación de dichos modelos en las prácticas de los docentes, se hace hincapié en que es necesario contar con un conocimiento específico acerca de los objetivos y competencias a consolidar para la realización de la prueba ECAP por parte del profesorado; sin embargo, todos los docentes muestran incertidumbre de lo que se pretende lograr, pues sus planteamientos están orientados a cuestionamientos críticos acerca de las realidades en la que estos tendrán en los diferentes campos de acción.

En definitiva, se infiere que los docentes emplean los modelos de evaluación por objetivos y el mixto para construir los planeamientos didácticos de sus evaluaciones, a fin de consolidar los diferentes contenidos programáticos a través de diversas evaluaciones, aunque no diferencien textualmente al ser abordados los objetivos o las competencias escritas en los programas de estudio de las asignaturas que imparten.

Sobre el planeamiento como macroproceso

La mística de diseñar el planeamiento didáctico de la evaluación de parte de los docentes reúne una serie de elementos técnicos que dan solidez al proceso evaluador que estos llevan; primeramente, los docentes presentan a la Jefatura correspondiente dicho planeamiento, pues responde a políticas universitarias de control, a raíz de los desajustes recientemente ocasionados por la pandemia. Los alumnos expresaron que la evaluación en la mayoría de casos no se realizó de acuerdo a la normativa vigente.

Dicho planeamiento baja desde lo macro hacia lo micro curricular de los programas de estudio que mandata el MINEDUCYT y que es tarea de cada docente desarrollarlo de acuerdo a la normativa, dado que en la evaluación externa ECAP a la que se someten los profesorado al finalizar la carrera se evidencia si la totalidad del claustro docente cumple tales lineamientos.

Ante lo destacado en las diferentes dimensiones es importante enumerar que a raíz de la comparación de lo preestablecido por el ente rector en materia programática con el diseño de planificaciones docentes, se da por hecho que todos los que trabajan en el profesorado incluyen en esta dimensión las competencias textuales que se ordena desarrollar; pero lo interesante radica en que un segmento de los docentes entrevistados planean y desarrollan su sistema de trabajo haciendo, por un lado, un consolidado personal de contenidos programáticos debido a

los extensos bloques de contenido que abarcan y, por otro lado, se desarrolla un programa similar al de la carrera que es objeto de estudio; quedando en evidencia a través del análisis textual que, por omisión pedagógica o conscientes de ello, se construye y lleva a la práctica un planeamiento didáctico que encierra posibles desaciertos teóricos de cara a la prueba ECAP del profesorado.

Sobre el planeamiento como microproceso

Es necesario hacer hincapié en que la supervisión y control de parte de la jefatura es fundamental en todo proceso de mejora y ejecución de la evaluación, en ese sentido los docentes fueron fehacientes al externar que dicha jefatura encierra una dinámica académica positiva en cuanto al planeamiento presentado y los diferentes ajustes que se le realizan en el desarrollo del proceso, lo cual permite mejorar la práctica educativa en su totalidad, puesto que, aunque pocos, pero se evidencia que hay docentes que aún antes de la pandemia ya realizaban planeamientos didácticos de la evaluación como un mecanismo integral de sistematizarla y ejecutarla eficazmente.

En lo que consta en diseño de rutas de aprendizaje ordenadas por Junta Directiva por cada unidad de aprendizaje para que el estudiantado cuente con descripciones textuales acerca de cómo debe ser el formato de las actividades previstas en cada ciclo, los docentes mostraron en su mayoría incertidumbre pedagógica de cómo realizarla, escasamente se da por hecho que dicha normativa es planeada y ejecutada en el desarrollo de cada unidad según la normativa prevista. Dicho sea de paso, no fue posible localizar más que tres rutas de aprendizaje entre los docentes entrevistados.

Sobre la contextualización de la evaluación

Con el objeto de determinar la congruencia contextual que los docentes realizan en el desarrollo de las asignaturas se da por hecho que en el diseño del planeamiento didáctico de la evaluación la coherencia es casi total; dado que, el planeamiento fue entregado con normalidad ante la jefatura y se informó acerca de los ajustes que se hacen en el camino, sin embargo, las rutas de aprendizaje fueron realizadas de acuerdo a sus propios marcos de referencia, con

prevalencia de la postura teórica académica de cada docente en el logro de los aprendizajes individuales y grupales del alumnado. Básicamente, cada docente crea sistemas de evaluación acordes a la realidad de lo que demanda la asignatura teórica, aunada a la realidad contextual de lo que demanda la realidad salvadoreña, sin salirse de los estándares del MINEDUCYT en las competencias macrogenéricas descritas.

Sobre los aspectos técnicos metodológicos del planeamiento evaluativo

En el diseño del planeamiento didáctico de la evaluación, los alumnos encuestados manifestaron mayoritariamente que sí se ha tenido el cuidado organizativo de que no choquen actividades calificadas para la misma jornada de trabajo; es decir, se cumple la norma del RGAA-UES en lo dictaminado a que no debe haber dos evaluaciones en un lapso de 24 horas.

Una de las innovaciones para el ciclo II, año 2022, fue el lineamiento de Junta Directiva relacionado con la redacción de una ruta de aprendizaje para cada unidad de estudios. A la cuestión de si el docente presenta oportunamente las rutas de aprendizaje antes del desarrollo de cada unidad, el alumnado expresó que la mitad de los docentes no lo hace; o bien, lo realiza en ocasiones. Aproximadamente la tercera parte de los docentes sí cumple con este mandato.

Es decir, la mayoría cumple con evitar choques de evaluaciones al calendarizar, pero la misma proporción incumple el hecho de presentar la ruta de aprendizaje antes del inicio de cada unidad de aprendizaje.

La evidencia textual reveló que en cuanto a lo descrito en los programas de estudio y lo que mandata la normativa interna de la Facultad, se tuvo como hallazgo que cada docente describe los aspectos técnico-metodológicos del planeamiento de la evaluación de aprendizajes de acuerdo con su propia concepción teórica y experiencial de concebirla. Tal es el caso de aspectos como la jornalización del curso, que orienta los tiempos precisos en los cuales se desarrollará la asignatura; el objetivo para realizar cada tarea, el cual resulta medular para la obtención de la nota esperada por el estudiante; el número de la tarea, que expresa el orden de entrega y exigencia de la misma; el nombre de la tarea en la presentación de trabajos; la ponderación; así como, sus respectivos criterios y la fecha de recepción de la misma, que se encamina a cumplir los tiempos previstos en la jornalización; todos esos elementos no son

desarrollados por los docentes en su totalidad y lo realizan bajo un mínimo mecanismo de control.

Por otra parte, en cuanto a lo relacionado a la metodología a seguir para la construcción de cada tarea y los mecanismos de recepción que van desde el envío electrónico (en ocasiones) hasta el presencial en el aula; sumado a la posterior comunicación de resultados al estudiantado que responde a salvaguardar parte de los derechos del estudiante en materia de evaluación y sobre los planes de mejora cuando los resultados sumarios no han sido los esperados, se encontró que tampoco se realizan tal y como la legislación los estipula, pues escasamente un mínimo porcentaje de docentes que laboran en el profesorado le brinda la lectura pertinente.

Programación sistemática de la evaluación

El orden indiscutiblemente se encuentra implícito y explícito en la dinámica evaluadora que experimentan los estudiantes; es por esa razón que los docentes expresaron en su totalidad, sin duda alguna, que las programaciones de evaluaciones son presentadas al estudiantado el primer día de clases, en la primer semana de asistencia a la Universidad, lo cual le permite a él y a los estudiantes orientar cronológicamente el rumbo de las actividades a desarrollar, de acuerdo a lo previsto según la dialéctica que conlleva cada asignatura.

En ese sentido los docentes cumplen lo establecido por la jefatura, en atención a las políticas universitarias que instan a la supervisión y control en materia de procesos evaluativos vistos desde el planeamiento de la evaluación como tal.

Coherencia plan ejecución de la evaluación

Los alumnos perciben mayoritariamente que la evaluación planteada por los docentes al inicio del ciclo es coherente con las actividades dentro y fuera de los espacios áulicos. Se puede afirmar que se respeta lo planeado al inicio del ciclo con lo ejecutado durante el curso. Muy pocos estudiantes perciben lo contrario.

En general, al estudiante le informa su docente que los procesos de evaluación realizados en la materia son preparatorios para la prueba ECAP, pero no lo hacen en alto grado, sino solamente en un tercio de las ocasiones y la misma cantidad lo hace de vez en cuando. Es interesante destacar que prácticamente en la misma cantidad de ocasiones, el alumno no es

informado acerca de la conexión existente entre evaluaciones de sus materias y el ECAP.

En otras palabras, los docentes realizaron un seguimiento pedagógico adecuado durante la ejecución de su plan de actividades de evaluación a lo largo del ciclo; pero no fueron tan consistentes con su vinculación de cara al ECAP.

Enculturación de la evaluación

En muchas ocasiones, los alumnos percibieron que la asesoría ofrecida por el docente de forma asincrónica en realidad les facilita la aclaración y solución de diferentes inquietudes en las actividades presentadas durante el curso; sin embargo, en otras, solo ocurre en ocasiones o bien no se realiza o no son atendidos. Básicamente, los “dejan en visto”.

Dicho de otra manera, si bien la cultura de un modelo semi presencial de atención de dudas al alumnado funciona con ventaja para varios, sin embargo, aún no es parte de una moderna concepción de evaluación en donde cada tarea se construye bajo la tutoría estrecha facilitador- aprendiz.

Rol del docente en la evaluación

Los alumnos manifestaron tener de sus docentes una percepción favorable en este caso, pues para una ligera mayoría cumplen con su rol de ser asesores del alumnado en la construcción y elaboración de tareas calificadas, lo cual también es percibido positivamente en ocasiones; aunque, para una pequeña proporción de estudiantes, eso no ocurre en una de cada cinco ocasiones.

Por tanto, se puede afirmar que el rol docente de orientador y ayudador que le asigna el constructivismo se cumplió en una mayoría ajustada de los casos, aunque en el análisis de los programas quedó claro que no suele escribirse jornadas asincrónicas de asesorías o de apoyo para la construcción de tareas.

Rol del estudiante en la evaluación

En el desarrollo del curso, una alta cantidad de alumnos expresaron que sí esperan turno para ser atendidos idóneamente por sus docentes, esto de cara a la resolución de tareas como

estrategia de revisión y previo a la entrega de sus trabajos calificados según fueron calendarizados al inicio del ciclo. Pero una parte del alumnado opinó que en ocasiones espera dicho turno y en otras no, dado que no le es ofrecida la oportunidad. Es importante señalar que el estudiante nunca se perdería adrede esta alternativa de evaluación procesual.

Asimismo, la atención sincrónica y asincrónica de parte de los docentes en el momento de desarrollar las evaluaciones mejora la comunicación con sus alumnos, según lo afirmó la mayoría de los estudiantes a los cuales se suman los que consideran que dicha atención les ayuda en ocasiones. Aunque no todos piensan de ese modo, pues al menos una parte no considera dicha mejora.

De modo que, para cumplir su rol de resolutores de tareas, en su mayoría el alumnado espera turno para recibir asesorías que le ayuden a mejorar sus trabajos antes de entregarlos; pero también se sienten bien comunicados al elaborar sus tareas en casa, en el formato semi presencial, que involucra la virtualidad. Vale decir que tampoco estas asesorías estaban programadas en general por los docentes en sus programas de estudio, aunque sí destacaron las maneras virtuales de comunicarse. Esto según el análisis documental realizado.

Contacto cognitivo afectivo en la evaluación

Los docentes entrevistados expresaron que el presentar en tiempo el planeamiento didáctico de la evaluación a la instancia correspondiente, realizar las observaciones señaladas por la jefatura y a la misma vez incorporar los consensos logrados con los estudiantes en dicho documento, les permitió despejar dudas generales acerca de la percepción que tienen del curso y ser más justos con el estudiantado.

Por lo que una abrumadora mayoría de estudiantes consideró que en el desarrollo de tareas previstas al inicio del ciclo y el contar con la cooperación de su docente para la solución de tareas calificadas se acrecientan sus conocimientos en lo que al saber disciplinario del profesorado se refiere. Prácticamente todos los estudiantes valoraron que la efectividad en sus tareas está íntimamente relacionada con el contacto conceptual y actitudinal con su docente con miras a solucionar con eficiencia sus aprendizajes y sus notas.

Elementos normativos de la evaluación

Esta dimensión recoge dos indicadores: puntualidad y (ejecución) de oficio. Se interpretan a continuación los relativos a la puntualidad en el cumplimiento de lo mandado por las leyes respectivas:

-Puntualidad

El alumnado afirmó con total seguridad que la mitad de sus docentes le presentó el programa de estudios al inicio del curso académico, lo cual se eleva a un nivel de alto cumplimiento cuando también afirman que lo hicieron casi siempre. Debe señalarse que para algunos pocos estudiantes dicha presentación ocurrió en ocasiones, no siempre.

En abono a lo anterior, los estudiantes también afirmaron contundentemente haber recibido el sistema de evaluación al inicio del ciclo escolar, seguramente como un apartado del programa pues, aunque Junta Directiva ordena que se redacte un documento aparte, no fue posible para los investigadores conseguirlo en la mayoría de los casos. Muy pocos alumnos indicaron que a veces sí recibieron dicho sistema de evaluación, pero a veces no.

Mismo caso ocurre con la entrega del calendario de actividades académicas por parte del docente correspondientes al desarrollo de la asignatura. Casi la misma respuesta ha sido dada que en lo relacionado con el programa y con el sistema de evaluación. La gran mayoría de estudiantes afirmó haberlo recibido, pero para algunos pocos solo ocurrió a veces o casi nunca. Como quiera que sea, tal apartado sigue siendo detallado dentro del programa de la asignatura, pero no como un documento aparte, pues para los investigadores, en la mayoría de los casos, no fue posible localizarlo ni de parte de los docentes ni de los estudiantes.

Procede ahora interpretar lo relacionado con el detalle anticipado de los porcentajes que conlleva la realización de cada tarea asignada. Hay una especie de unanimidad en el alumnado a aceptar que sí le fueron detallados, aunque en ocasiones solo ocurrió a veces. Es decir, dentro del sistema de evaluación sí se cuantifica cada una de las actividades calificadas que se tendrían a lo largo del curso.

Asimismo, el docente le mostró al alumnado los criterios de evaluación antes de la

realización de cada tarea a lo largo del curso, aunque menos que con respecto a las últimas tres interpretaciones, pero continúan siendo mayoría. Sin embargo, algunos docentes solo informaron los criterios en algunas ocasiones.

En lo que respecta al cumplimiento de las fechas planeadas por el docente desde el inicio del ciclo para la entrega de cada tarea calificada asignada al alumno, éstos afirmaron mayoritariamente que sí en un nivel similar al de la presentación de los criterios de evaluación, pues también hay algunos que manifestaron que solo ocurrió en ocasiones. En todo caso, el cumplimiento o no de fechas está relacionado con suspensión de clases por desastres naturales, por puentes decretados por la Asamblea Legislativa y hasta por apremio de Administración Académica por presentar notas mucho antes de lo que estipulaba el calendario de actividades académicas presentado por dicha instancia al inicio de ciclo, según los expresaron los docentes al ser entrevistados.

Casi por unanimidad el alumnado afirmó que el docente cumple con los porcentajes asignados a cada actividad previstos en el sistema de evaluación; es decir, no los inventa durante la marcha o los modifica sin razón alguna, lo cual es una excelente señal.

En síntesis, en cuanto a la puntualidad y cumplimiento normado por la legislación universitaria, los docentes presentaron en tiempo el programa de estudios con su respectivo sistema de evaluación y dentro de éste los porcentajes y fechas asignadas a cada actividad calificada. Asimismo, informaron durante el curso los criterios con que serían evaluadas las actividades y respetaron las fechas de ejecución de las pruebas plasmadas en el programa. Cabe destacar que el programa reúne en su interior el sistema de evaluación y el calendario de actividades evaluadas; o sea que no son documentos diferenciados, tal como se podría entender que lo solicita Junta Directiva.

Lo dicho hasta acá ha sido corroborado también a través de la matriz de análisis de programas presentados por los docentes entrevistados. Es decir, lo redactado y propuesto por los docentes en los programas de estudio de sus materias al inicio del ciclo, coincide en buena medida con lo que fue ejecutado y percibido por el alumnado. Es decir, se interpreta como coherencia entre las dos categorías de estudio de esta investigación.

-Estricto cumplimiento

Por otro lado, en el estricto cumplimiento de oficio de normas vigentes en la legislación universitaria relacionadas con los procedimientos de evaluación, se puede afirmar lo siguiente:

Solo la mitad de los profesores dio a conocer las calificaciones de cada una de las tareas del curso en un periodo no mayor de 15 días; la otra mitad lo hace a veces o no lo hace. Es decir, la mitad de ellos calificaron inmediatamente después del evento evaluador y comunicaron los resultados dentro del plazo establecido.

El proceso subsiguiente de manejo de notas estudiantiles relacionado con la digitación por parte del docente en el sistema informatizado de la Administración Académica de las tareas calificadas no ocurrió antes de 30 días posteriores a su realización. Solo una tercera parte de los docentes lo realiza en tiempo; otro grupo similar lo hace solo en ocasiones y misma proporción no lo hace; en otras palabras, la acción de completarla información en el sistema mecanizado oficial de la institución en los plazos perentorios no ocurrió con la frecuencia pertinente.

En el caso de la norma relativa al hecho de que, al entregar las calificaciones de una prueba, si más del 60% de alumnos la hubiera reprobado, el docente la repite de oficio, se encontró que no ocurre siempre; sino más bien la mitad de ellos son resistentes a ejecutarla y aproximadamente tres de cada diez lo hacen a veces. Sin embargo, también tres de cada diez respetan este derecho estudiantil.

La misma interpretación ocurre en el caso de que al entregar las calificaciones de una prueba escrita, si el 50% al 60% de alumnos la hubiera reprobado, el docente la repitió previo trámite del alumnado ante jefatura. De nuevo, hay resistencia en los docentes a repetirla. Si bien es cierto, tres de cada diez respetan la norma, otros tres la respetan a veces y el resto no lo hace nunca.

Para ambos casos, puede deberse al hecho de que no se planea bien el tiempo, o la representatividad de la prueba no es buena, o porque repetirla implica el doble de tiempo en diseñarla, administrarla y calificarla y si se añade que las semanas de desarrollo de contenidos no son suficientes para un curso, entonces puede explicarse dicho incumplimiento. También es posible que se deba al desconocimiento de la norma, a la cultura de evaluación de la institución o a variables que tienen que ver con el alumnado directamente. Al menos esto es lo que se

desprende de lo expresado por los docentes.

En cuanto a si el docente respetó el derecho del alumno a revisión en las pruebas al existir dudas sobre calificaciones, el profesorado es anuente al respecto, pues la mitad de ellos lo practican; el resto lo realiza en ocasiones o no lo hace. Esta interpretación está vinculada a la anterior y trata sobre si al brindar el derecho de revisión de pruebas, el docente mantiene o mejora la nota inicial. Primero, es importante mencionar que tanto el alumno como el docente suponen que revisar una prueba significa volver a calificarla en su totalidad, pero la norma es clara al decir que solo se revisa el ítem en el cual el estudiante siente alguna duda de si fue bien calificado. En este caso, la mitad de los docentes a veces respetó ese derecho y a veces no. El resto se reparte igualitariamente entre docentes que sí lo hacen como se debe hacer, pero otro tanto igual nunca lo hace.

De manera global, se puede afirmar que la normativa de evaluación relacionada con los derechos estudiantiles de repetición de pruebas según rango de alumnos reprobados y respeto a los lineamientos de revisión de calificaciones una vez devueltas, la mitad de los docentes se mostraron resistentes al respecto a pesar de que debe realizarse de oficio o de manera expedita, aunque una tercera parte cumple con la norma como debe ser, tal como lo indica la legislación universitaria vigente. Esto se debe a que el docente expresó que todo esto representa una pérdida de tiempo o atraso; o lo cumple si el estudiante presiona un poco pero con respeto; o porque el alumno lo ignora y él tampoco lo da a conocer; o porque sencillamente no sabía de dicha norma; o bien por su cultura de evaluación que va sobre la línea de que con una vez es suficiente, pues de todos modos volverían a salir mal. Vale añadir que, en el planeamiento didáctico de la evaluación de aprendizajes, en ningún caso se establecieron fechas probables de repetición de examen, en caso de que tal situación ocurriera.

Por lo tanto, se finiquita la presente interpretación de datos al dar respuesta a los objetivos señalados al inicio de esta investigación en consideración a los resultados obtenidos a través del orden cronológico que establece la matriz de congruencia, con sus respectivas categorías, dimensiones e indicadores.

No cabe duda de que el objetivo específico 1: Diagnosticar técnicamente la planeación didáctica de los distintos procesos evaluativos que realizan los docentes en el desarrollo de las asignaturas del Profesorado en Educación Básica para Primero y Segundo Ciclos, de la Facultad

Multidisciplinaria de Occidente, durante el año lectivo 2022, ciclo II, establece a partir de los resultados obtenidos que los docentes que imparten asignaturas en dicha carrera sí realizaron la planeación didáctica de los procesos evaluativos según sus propias singularidades de diseño y que solo un porcentaje mínimo realizó metodológica y técnicamente dicha planeación como realmente está previsto bajo la normativa vigente, lo cual evidencia que la formación docente y su marco experiencial orienta el diseño técnico- metodológico de la evaluación.

Evidentemente el objetivo específico 2: Valorar la coherencia de la ejecución del planeamiento didáctico de los procesos de evaluación, de acuerdo con las exigencias de la normativa universitaria y de los programas de estudio de las asignaturas del Profesorado en Educación Básica para Primero y Segundo Ciclos, de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, durante el año lectivo 2022, ciclo II, concluye de acuerdo a lo expresado por el estudiantado que el planeamiento didáctico de los procesos evaluativos en materia de ejecución es desarrollado por cada uno de los docentes de manera diversa, dado que prevalece el elemento normativo en la programación sistemática de cada docente y que además se preocupa por darle cumplimiento a lo establecido al inicio del curso

No obstante, en cuanto al desarrollo del proceso evaluador el estudiantado destacó que cada uno de sus docentes desarrolla diferentes procesos descriptivos – explicativos, puesto que muy pocos les muestran las rutas de aprendizaje por escrito para el desarrollo de cada tarea, dado que prevaleció en su mayoría la oralidad del docente al momento de asignación, construcción, revisión y calificación de las mismas.

Finalmente, se da respuesta al objetivo general que guió el desarrollo de esta temática encaminado a: Determinar la coherencia entre la planeación didáctica de los procesos de evaluación de aprendizajes y su ejecución durante el desarrollo de las asignaturas del Profesorado en Educación Básica para Primero y Segundo Ciclos de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, año lectivo 2022, ciclo II, arrojó datos curiosos a partir de las diferentes categorías, dimensiones e indicadores señalados.

Al respecto, la coherencia de la planeación didáctica de los procesos de evaluación con su respectiva ejecución no respondió directamente a lo emanado por el MINEDUCYT sino al marcoteórico-experiencial que cada docente cuenta a partir de su formación académica. Dicha evidencia queda reflejada claramente, pues aun existiendo los formatos técnicos que la

Universidad establece a partir de la pandemia, cada docente tiene su propia singularidad de cómo diseñarlo y llevarlo a la práctica.

Lo preocupante en materia de planeamiento didáctico de la evaluación reside en que se encontraron programas de estudio que no son afines a lo establecido por el MINEDUCYT, lo que repercute en el proceso evaluador externo; puesto que, las carreras del profesorado se someten a la prueba ECAP al finalizar su respectivo proceso y se logró confirmar que esto incide en los resultados académicos de los estudiantes y en los informes de calificaciones que el MINEDUCYT entrega a cada IES, luego de entregar las constancias de nota de la prueba ECAP.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

Una vez finalizado este proceso de indagación científica se ha arribado a las siguientes conclusiones. En cuanto al objetivo específico 1 se establece que:

- Los estudiantes del profesorado externan, en su totalidad, que los principios de la evaluación que rigen dicha carrera se desarrollan acorde a las diferentes actividades de evaluación planeadas y ejecutadas por el personal docente del profesorado de la especialidad estudiada en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente. Con relación a las características de la evaluación, las cuales predeterminan la parcialidad o imparcialidad en el calificado de tareas, el estudiantado denota que la mitad de los docentes cumple con exactitud a lo estipulado en la normativa de evaluación que establece el MINEDUCYT.

- En lo concerniente a las funciones de la evaluación, queda en evidencia que todos los docentes las llevan a cabo destacando la singularidad en su formación docente y experiencia profesional en el diseño textual del programa proporcionado al estudiantado. Al referirse a los tipos de evaluación, los docentes hacen hincapié en que ellas permiten al alumnado aprender a través del error en la construcción de cada tarea y logran que se convenzan de mejorarla para su nota sumaria final.

- Del mismo modo, al señalar los modelos de evaluación, los docentes difieren en cuanto a esto, pero prevalecen los paradigmas según sus marcos de referencia teórico- prácticos en el desarrollo de contenidos áulicos, resaltando que la mitad de ellos utilizan el modelo por objetivos y el resto el mixto. Por consiguiente, al diseñar el planeamiento didáctico de la evaluación nombrado en esta tesis como Macroproceso, los docentes en su totalidad presentan en tiempo los programas de estudio y sistemas de evaluación a los estudiantes, lo cual habla muy bien del cumplimiento de esta función.

En cuanto al objetivo específico 2 se evidencia que:

- La programación sistemática de evaluaciones y del trabajo del ciclo, son presentadas el primer día, durante la primera semana de asistencia a clases, generando respeto de los derechos de los estudiantes en materia de evaluaciones, existiendo acompañamiento de parte de los docentes en la resolución de tareas descritas al inicio del curso académico.

- El rol del docente en la aclaración de dudas internas y externas para resolver efectivamente una tarea es bien valorado por el alumnado, puesto que, los resultados se ven reflejados en las calificaciones al finalizar cada tarea. Al mismo tiempo, el estudiantado expresa seguir el orden establecido por el docente en las asesorías brindadas.

- En lo tocante al contacto cognitivo-afectivo de la evaluación, existe congruencia total al seguir los lineamientos dados por la jefatura para entregar el planeamiento didáctico de la evaluación e incorporar los ajustes de evaluación surgidos al inicio de cada cátedra.

En cuanto al objetivo general, se concluye de manera final que:

- Al comparar los programas de estudio que el ente rector mandata, se encuentra discrepancia, pues al verificar los programas de estudio diseñados y presentados por los docentes, un segmento de ellos ha elaborado un consolidado de contenidos, aunque otros desarrollan, un programa con el mismo nombre de la asignatura, pero que en su estructura interna carece de los contenidos predeterminados por el MINEDUCYT.

- Al mismo tiempo, sobre el Microproceso, se evidencia que no existe absoluta claridad en cómo se diseña, aunque sí son ejecutados por los docentes, de acuerdo a la contextualización que estos tienen acerca de la evaluación y la normativa vigente, pero al realizar la comparación de programas correspondiente se verificó que un mínimo porcentaje realizan una descripción técnico-pedagógica-evaluativa de cómo se deberá ejecutar cada actividad para lograr lo previsto, cosa que aumenta la incertidumbre durante el proceso.

- En cuanto a los aspectos técnico-metodológicos del planeamiento didáctico de la evaluación, el estudiantado expresa que los docentes cumplen en su mayoría con la documentación textual que describe oportunamente los diferentes lineamientos descritos por la Universidad para la construcción de actividades evaluadas. Las diferencias radican en los diseños propiamente dichos, dada la formación teórica y experiencial que cada docente tiene acerca de los procesos evaluadores, siendo evidente al momento de su ejecución en aula.

- Como síntesis global de este informe de investigación se puede afirmar que existe una coherencia suficiente, pero no sobresaliente, entre la planeación didáctica de los procesos de evaluación con su correspondiente ejecución en el espacio áulico en donde perviven las culturas de evaluación, tanto de parte de los docentes, como de parte del alumnado.

5.2 Recomendaciones

Luego de las conclusiones destacadas anteriormente, se hacen las siguientes recomendaciones:

- A los docentes que trabajan en el área de profesorado en Educación Básica para Primeroy Segundo Ciclos, en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, para que se rijan textualmente según lo establecido por los programas de estudio del MINEDUCYT al momento de desarrollar una o varias asignaturas, ya que los estudiantes son evaluados en el ECAP de acuerdo con los contenidos programáticos de esta entidad.

- A los docentes, que desarrollen de acuerdo a la naturaleza teórica de la evaluación todo lo estipulado en materia de planeamiento didáctico del proceso evaluador para que el estudiantado tenga mayor claridad de diferentes documentos que expresen en modo instruccional las técnicas y los métodos evaluadores que deben seguirse para la construcción de tareas exitosas bajo la metodología clase-taller. En este espacio, las tareas son realizadas en el aula presencial o asincrónica bajo la supervisión del docente, quien hará uso correcto de los principios, características, funciones, tipos y modelos de evaluación, en pro de la mejora de los estudiantes y su propia formación profesional como docentes.

- A los docentes, que antes de desarrollar procesos evaluadores antepongan sus propios estereotipos en materia de evaluación y prevalezcan los derechos de los estudiantes, mientras atienden a las exigencias de sus realidades contextuales.

- A los estudiantes, que al iniciar una asignatura soliciten información al personal docente sobre cuáles son todas las normativas vigentes durante ese ciclo, en materia de evaluación, que deben de cumplirse para obtener los resultados esperados al final de cada asignatura, año y duración de la carrera.

- A los estudiantes, para que soliciten a los docentes que se desarrollen talleres de evaluación a través de los cuales les permita desarrollar habilidades teórico-prácticas en la complejidad de evaluaciones presentes, independientemente de la asignatura o campos de acción, pero apegada a su especificidad.

- A la jefatura del Departamento, para que siga la supervisión y control en de los docentes que trabajan en la carrera del profesorado en Educación Básica para Primero y Segundo Ciclos, en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, pues al realizar la comparación respectiva de los planes de estudio prescritos por el MINEDUCYT y los que son presentados a los estudiantes, en algunos casos, existe incongruencia documental, pues se encontraron programas con el mismo nombre del plan de estudios del MINEDUCYT, pero con diferente contenido, asimismo, es comprensible que en los contenidos programáticos se encontrara consolidación de unidades didácticas por ser muy extensas.

- A la misma Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente; puesto que, a pesar de existir las normativas legales institucionales en materia de evaluación, hay casos en que la documentación textual presentada a la jefatura y a los estudiantes carece de suficientes elementos técnicos y metodológicos propios que le den sentido al diseño científico de la evaluación. Se percibe que, consciente o inconscientemente, los docentes la presentan y pueden suponer que quienes revisan dicha documentación, o bien no lo hacen, o bien carecen de la especialidad en el área de evaluación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amigues, R. y Zerbato-Poudou, M. (2005). *Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación* (3ª Reimp.). Fondo de Cultura Económica.
- Bisquerra Alzina, R. (Coord.) y otros (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Carreño, F. (1978). *Enfoques y principios teóricos de la evaluación*. Trillas.
- Casanova, M. (1997). *Manual de evaluación educativa*. La Muralla.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Pearson-Prentice Hall.
- Constitución Política de la República de El Salvador (29 de julio de 1983). *Capítulo único. La persona humana y los fines del Estado*.
<https://www.asamblea.gob.sv/decretos/decretosporanio/1983/0>
- Delgado, D. (10 - 14 de febrero de 2020). *Las prácticas de evaluación en educación superior* (Comunicación). 12º Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2020, La Habana, Cuba.
- Delgado, D. y Escobar, J. (2003). *Módulo 3: Evaluación como retroalimentación de los procesos técnicos-tecnológicos*. Maya.
- Delgado, D. (10 de noviembre de 2021a). Siete principios rectores para la génesis de una evaluación emancipatoria: un aporte crítico desde el pensamiento pedagógico Latinoamericano. *Revista Diálogo Interdisciplinario Sobre Educación*, 2(2), 66-86.
<https://revistas.ues.edu.sv/index.php/redised/article/view/1981>

- Delgado, D. (2 de diciembre de 2021b). Los Sistemas docentes de evaluación de aprendizajes del alumnado. *Conjeturas Sociológicas*, 9(26), 22-39
<https://revistas.ues.edu.sv/index.php/conjsociologicas/article/view/2076/2059>
- Fernández, A. (2019). *Evaluando la evaluación de los aprendizajes*. UFG Editores.
- Fernández, S. (2015). *Introducción a los métodos y técnicas de investigación. Selección de lecturas*. Editorial Universitaria Félix Varela.
- Flores, C. y Abrego, J. (2015). *Factores que intervienen en el rendimiento académico de los estudiantes de la facultad multidisciplinaria oriental, periodo del ciclo i/ 2014*. [Tesis de maestría]. Universidad de El Salvador.
<http://opac.fmoues.edu.sv/infolib/tesis/50108726.pdf>
- Galo de Lara, C. (2002) *Evaluación del Aprendizaje*. Editorial Piedra Santa.
- García de la Figal, A. E. (2016). *Teoría y Metodología de la Investigación Científica*. Editria Universitaria Félix Varela.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza* (5ª Ed.). Morata.
- Glower, A. (2012). Un recorrido por el pensamiento pedagógico de Juana Manso, Paulo Freire, José Martí y Simón Rodríguez. *Revista la Universidad*, 18, 5-27.
- González (2017). La evaluación del aprendizaje. En Collazo y Herrero (Compiladores), *Preparación pedagógica para profesores de la nueva universidad cubana* (2ª. Reimpresión) (pp. 85-102). Editorial Universitaria Félix Varela.
- González Pérez, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. *Educación Médica Superior*, 15 (1), 85-96.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412001000100010&lng=es&tlng=es

- Guevara Niebla, G. y otros coordinadores (2016). *La evaluación docente en el mundo*. FCE – INEE – OEI. Compilación del Seminario Internacional sobre Evaluación Docente realizado en México a finales de 2013, por el INEE y la OEI.
- Hernández Herrera, C. (2016). Diagnóstico del rendimiento académico de estudiantes de una escuela de educación superior en México. *Revista Complutense De Educación*, 27(3), 1369-1388. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.48551
https://www.academia.edu/38170554/METODOLOG%C3%8DA_DE_LA_INVESTIGACI%C3%93N_EDUCATIVA_RAFAEL_BISQUERRA_pdf
- Hernández Sampieri, S. C. F. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª Ed.). McGraw-Hill Education.
- Latorre, A., del Rincón, D y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Hurtado Ediciones.
- Lafourcade, P. (1969). *Evaluación de los aprendizajes*. KAPELUSZ.
- Livas, I. (2002). *Análisis e interpretación de los resultados de la evaluación educativa*. Trillas.
- Lolo, O. (2019). La evaluación en la enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales. En O. Lolo (Coord.), *Didáctica de las ciencias sociales* (pp. 131-154). Editorial Universitaria Félix Varela.
- Martínez Cea, M. y Trejo, G. (2016). *Coherencia entre los objetivos de aprendizaje y los tipos de evaluación utilizados en la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior, generaciones 2014, 2015 y 2016 en la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de El Salvador.
- MINED (2000). *Lineamientos para la evaluación del aprendizaje en Educación Parvularia, Educación Básica y Educación Media*. Ministerio de Educación.

- MINED (2015). *Evaluación al servicio de los aprendizajes y el desarrollo* (4ª. Ed.) ALBACROME.
- Moreno Olivos, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14 (41), 563-591. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000200010&lng=es&tlng=en.
- Muñoz Olivero, J. et al. (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos (EPJA). *Folios*, (44), 77-91. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702016000200005&lng=en&tlng=en
- Ortiz, F y García, M. (2012). *Metodología de la Investigación. El Proceso y sus Técnicas*. Limusa
- Olivera, C. E. (1993). *Introducción a la educación comparada*. Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Picardo, O., Escobar, J. y Pacheco, B. (2008). *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación* (2ª. Ed.). CICH/ Universidad Dr. José Matías Delgado.
- Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. Pearson Educación.
- Pineda, E., de Alvarado, E., & de Canales, F. (1994). *Metodología de la investigación: Manual para el desarrollo de personal de salud* (2a Ed.). OPS Plessi, P. (2011). *Evaluar. Cómo aprenden los estudiantes el proceso de valoración*. Narcea Ediciones -Ministerio de Educación de España (coedición).
- Ponce, A. (2005). *Educación y lucha de clases*. Garetto Editor.

Recopilación académica de la Universidad de El Salvador [Marco normativo, legislación universitaria] (noviembre de 2013). Vicerrectoría Académica.
http://www.fia.ues.edu.sv/informacion/archivos/2%20MARCO%20NORMATIVO/4%20%20II%20TOMO%20RECOPILACI%C3%93N%20ACAD%C3%89MICA-UES.pdf?fbclid=IwAR2U91iCfGse_WNe3K4-Nuj_q5ldD9FZolZvrzOKv8afkQrDP-7WIRw24c

Rodríguez Sosa, J. (2003). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Revista de investigación UNMSM*, 7 (12), 23-40.
<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8177>

Santibáñez, J. D. (2001). *Manual para la evaluación del aprendizaje*. Trillas.

Santos Guerra, M. (2000). *Evaluación Educativa 1. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Magisterio del Río de la Plata.

Santos Guerra, M. (2001). *Evaluación Educativa 2*. Magisterio del Río de la Plata.

Sosa, J. A. (2003). *PARADIGMAS, ENFOQUES Y MÉTODOS EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA*.

Soto Ramírez, E. y Escribano Hervis, E. (2019). Procesos formativos en la investigación educativa: diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias. En D.M. Arzola Franco (coord.), *El método de estudio de caso y su significado en la investigación educativa* (pp. 203-221). Red de Investigadores Educativos Chihuahua.
<https://rediech.org/inicio/images/k2/libro-2019-arzola-11.pdf>

Stufflebeam, D. y A. Shinkfield (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós.

Valenzuela, J. R., Ramírez, M. & Alfaro, J. (2011). Cultura de evaluación en instituciones educativas: Comprensión de indicadores, competencias y valores subyacentes. *Perfiles educativos*, 33 (131), 42-63.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-

[26982011000100004&lng=es&tlng=pt.](#)

Zambrano, A. (2016) Prácticas evaluativas de los docentes en Chile: una realidad in situ. *KIMÜN. Revista Interdisciplinaria de Formación Docente*, 0 (3), 43-73.
<http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/kimun/article/view/9969>

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de operacionalización

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE CATEGORÍAS

TEMA	OBJETIVO GENERAL
<p><u>La planeación didáctica</u> de los procesos de evaluación de aprendizajes y su <u>ejecución</u> en el profesorado en Educación Básica para Primero y Segundo Ciclos, en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, año lectivo 2022, ciclo II.</p>	<p>Determinar la coherencia entre la planeación didáctica de los procesos de evaluación de aprendizajes y su ejecución durante el desarrollo de las asignaturas del Profesorado en Educación Básica para Primero y Segundo Ciclos de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, año lectivo 2022</p>

Objetivos	Categorías	Dimensiones	Indicadores	Preguntas	Instrumento
ESPECÍFICO 1: Diagnosticar técnicamente la planeación didáctica de los distintos procesos evaluativos que realizan los docentes en el desarrollo de las asignaturas del Profesorado en Educación Básica para Primero y Segundo Ciclos, de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, durante el año lectivo 2022.	CATEGORÍA 1: Planeamiento didáctico de los procesos de evaluación de aprendizajes Definición conceptual: Documentos diseñados que tiene que ver con el planeamiento de evaluación de los estudiantes de profesorado: Programa de estudio, Calendarización y Hoja de Ruta de los Aprendizajes	Principios de la evaluación	Holística	¿Al iniciar el ciclo los docentes presentan el sistema de evaluación de la asignatura correspondiente? ¿El sistema de evaluación incorpora variedad de evaluaciones para desarrollar las competencias del programa de estudios?	Cuestionarios estudiantes Cuestionarios estudiantes
			Continua	¿Se realiza supervisión continua de parte de los docentes en el desarrollo de actividades académicas?	Cuestionarios estudiantes
			Motivadora	¿Se siente motivado en el desarrollo de tareas individuales y grupales en su profesorado? ¿Se transmite motivación asertiva de parte de los docentes en el desarrollo y evaluación de los contenidos educativos?	Cuestionarios estudiantes Cuestionarios estudiantes
			Objetiva	En las tareas calificadas, ¿se observa imparcialidad de los docentes al asignarle nota?	Cuestionarios estudiantes
			Sistemática	¿Se aclara a través de criterios ordenados la solución efectiva de las diferentes tareas?	Cuestionarios estudiantes
		Funciones de la evaluación.	Participativa	¿Se da apertura generalizada a los estudiantes en cuanto a flexibilidad y entrega de tareas? ¿Los docentes permiten sugerencias en el diseño del sistema evaluativo de las materias?	Cuestionarios estudiantes Cuestionarios estudiantes
			Diagnóstica	De realizar diagnóstico al inicio del proceso de formación de sus estudiantes, ¿En qué aspectos de la evaluación lo incorpora y por qué?	Entrevistas docentes
			Formativa	De realizar evaluación procesual durante el curso, ¿Qué aporta esa acción al planeamiento didáctico de la evaluación de aprendizajes de sus estudiantes?	Entrevistas docentes

		Tipos de evaluación	Sumaria	¿Qué relación existe entre las competencias sugeridas por el MINEDUCYT y las evaluaciones sumarias que realizan sus estudiantes durante el ciclo?	Entrevistas docentes
	Modelos de evaluación		Autoevaluación	¿Qué opina de la importancia de la autoevaluación en el desarrollo del programa de estudios?	Entrevistas docentes
			Heteroevaluación	¿Se planean y ejecutan autoevaluaciones al finalizar cada tarea realizada por el alumno? ¿Por qué sí o por qué no?	Entrevistas docentes
			Coevaluación	¿Cómo lograr que las evaluaciones ejecutadas a lo largo del ciclo académico (heteroevaluaciones) respondan a los planes del MINEDUCYT?	Entrevistas docentes
			¿Qué ventajas tiene el hecho de que los estudiantes se evalúen entre ellos en los trabajos que realizan grupalmente (coevaluación)? ¿Por qué?	Entrevistas docentes	
		Modelos de evaluación	Por objetivos	Las sugerencias realizadas por los docentes a los estudiantes durante la ejecución de tareas académicas, ¿Se toman de manera constructivista o de manera negativa? ¿Cuál es la razón de dicha actitud?	Entrevistas docentes
			Por objetivos	Describe el modelo de evaluación empleado en su cátedra (por objetivos, por competencias o mixto)	Entrevistas docentes
			Por objetivos	En general, ¿A qué modelo de evaluación responde la verificación de conocimientos de los profesorado en Educación Básica? ¿Por qué piensa así?, es decir, ¿cómo lo caracteriza?	Entrevistas docentes
			Por competencias	¿Cuáles son los objetivos o competencias de formación que pretende lograr el modelo de evaluación propio de la carrera de Profesorado en Educación Básica?	Entrevistas docentes
					Matriz de análisis de texto

		Planeamiento como Macroproceso	Plan de estudio	<p>¿Incluye en el diseño técnico de evaluaciones por objetivos las competencias requeridas en los planes de estudio del MINEDUCYT?</p> <p>¿Se describen los saberes requeridos que pretende lograr el modelo por competencias a nivel superior en los profesorados?</p> <p>¿Incluye en el diseño técnico de evaluaciones los saberes exigidos en los planes de estudio del MINEDUCYT?</p> <p>¿Se rigen fielmente los docentes que laboran en la carrera de profesorados en Educación Básica a los planes de estudio del MINEDUCYT?</p>	<p>Matriz de análisis de texto</p> <p>Matriz de análisis de texto</p> <p>Matriz de análisis de texto</p>
			Unidades Didácticas	<p>¿La planeación didáctica de la evaluación de aprendizajes diseñada por los docentes es acorde a lo prescrito por el MINEDUCYT?</p>	<p>Matriz de análisis de texto</p>
			Programa de estudio	<p>¿Cuál es la finalidad de presentar ante la jefatura del Departamento la metodología de trabajo a seguir en el desarrollo de unidades didácticas?</p>	<p>Entrevistas docentes</p>
		Planeamiento como Microproceso	Calendario de Actividades	<p>¿Por qué es importante que los docentes que trabajan en el área de profesorados deben presentar a los estudiantes los programas de estudio, retomando lo sugerido por el MINEDUCYT?</p>	<p>Entrevistas docentes</p>
			Rutas de Aprendizaje	<p>¿Cuál considera es el objetivo de presentar a la jefatura del Departamento el respectivo calendario de actividades académicas y evaluaciones a desarrollar durante el ciclo?</p> <p>¿Qué tan importantes considera las rutas de aprendizaje a ejecutar con los estudiantes en el desarrollo de las asignaturas? ¿Por qué?</p>	<p>Entrevistas docentes</p> <p>Matriz de análisis de texto</p>

		Contextualización	Universitaria	<p>¿Existe coherencia en la ejecución del planeamiento de la evaluación de los aprendizajes con las rutas de aprendizaje diseñadas para cada unidad?</p>	Matriz de análisis de texto
		Aspectos técnico-metodológicos del planeamiento	Proceso de evaluación	<p>¿Las rutas de aprendizaje fomentan los logros individuales y grupales en los estudiantes?</p>	Matriz de análisis de texto
	<p>¿Existe correspondencia entre los contenidos programáticos con los tipos de evaluación previstos en el planeamiento didáctico de ella?</p>			Matriz de análisis de texto	
	<p>¿El planeamiento didáctico de la evaluación es consonante con la realidad contextual (lo social, económico, político, educativo) de los profesorados en Educación Básica?</p>			Matriz de análisis de texto	
	<p>¿El diseño del planeamiento didáctico del proceso de evaluación reúne los elementos técnicos propios de la formación inicial docente?</p>			Matriz de análisis de texto	
	<p>¿El planeamiento didáctico del proceso de evaluación describe el objetivo a desarrollar en la realización de cada tarea o unidad de aprendizaje?</p>		Matriz de análisis de texto		
	Construcción de tareas		<p>¿El planeamiento didáctico del proceso de evaluación reúne generalidades como: número y nombre de la tarea, ponderación y fecha de recepción de ésta?</p>	Matriz de análisis de texto	
	Comunicación de resultados		<p>¿El planeamiento didáctico de la evaluación describe de manera sistemática la metodología a seguir en la construcción de la tarea?</p>	Matriz de análisis de texto	
			<p>¿El planeamiento didáctico de la evaluación aclara a los estudiantes las formas de recepción de la tarea por parte del docente?</p>	Matriz de análisis de texto	
				<p>¿El planeamiento didáctico de la evaluación indica cómo se hará la comunicación de calificaciones a los estudiantes luego de cada tarea presentada?</p>	Matriz de análisis de texto

			<p>Criterios de evaluación</p> <p>Normativo</p>	<p>¿El planeamiento didáctico de la evaluación menciona sobre la presentación de planes de mejora al desempeño estudiantil basados en las calificaciones obtenidas?</p> <p>¿El planeamiento didáctico de la evaluación estipula los criterios o rúbricas de evaluación para la calificación del logro de las competencias esperadas en el desarrollo de las tareas?</p> <p>¿El planeamiento didáctico de la evaluación respeta la normativa vigente del MINEDUCYT y la Legislación Universitaria de la UES y de la Facultad?</p> <p>En el diseño del planeamiento didáctico de la evaluación, ¿Se ha tenido el cuidado organizativo de que no choquen actividades calificadas para la misma jornada de trabajo?</p> <p>¿Su docente le presenta oportunamente a Ud. las rutas de aprendizaje antes del desarrollo de cada unidad?</p>	<p>Matriz de análisis de texto</p> <p>Matriz de análisis de texto</p> <p>Cuestionarios estudiantes</p> <p>Cuestionarios estudiantes</p>
<p>OBJETIVO ESPECÍFICO 2</p> <p>Valorar la coherencia de la ejecución del planeamiento didáctico de los procesos de evaluación, de acuerdo con las exigencias de la normativa universitaria y de los programas de estudio de las</p>	<p>CATEGORÍA 2</p> <p>Ejecución del plan didáctico de los procesos de evaluación de aprendizajes</p> <p>Definición conceptual: consiste en el cumplimiento de lo estipulado en los documentos de planeación los cuales son</p>	<p>Programación sistemática</p> <p>Coherencia plan – ejecución de la evaluación</p> <p>Enculturización de la evaluación</p> <p>Rol del docente</p>	<p>Congruencia</p> <p>Seguimiento pedagógico</p> <p>Concepción de la evaluación</p> <p>Orientador</p>	<p>¿En qué semana del ciclo presenta a sus estudiantes la programación de evaluaciones a desarrollar? ¿Por qué razones lo hace así?</p> <p>¿La evaluación planteada por los docentes al inicio del ciclo es coherente con las actividades dentro y fuera de los espacios áulicos?</p> <p>¿Le informa su docente que los procesos de evaluación realizados en la materia son preparatorios para la prueba ECAP ejecutada por el MINEDUCYT al final a carrera?</p>	<p>Entrevistas docentes</p> <p>Cuestionario a estudiantes</p> <p>Cuestionario a estudiantes</p>

asignaturas del Profesorado en Educación Básica para Primero y Segundo Ciclos, de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, durante el año lectivo 2022.	ejecutados en conjunto con el alumnado	Rol del estudiante	Resolver tareas	<p>¿La asesoría ofrecida por el docente de forma asincrónica facilita la aclaración y solución de diferentes inquietudes en las actividades presentadas en el curso?</p> <p>¿Los docentes son asesores de los alumnos en la construcción y elaboración de tareas calificadas?</p> <p>¿En el desarrollo del curso los alumnos esperan turno para ser atendidos idóneamente en la revisión y entrega de los trabajos calificados, según la calendarización presentada al inicio del ciclo?</p>	<p>Cuestionarios estudiantes</p> <p>Cuestionarios estudiantes</p> <p>Cuestionarios estudiantes</p>
		Contacto cognitivo-afectivo de la evaluación	Efectividad en las tareas	<p>¿Considera usted que la atención sincrónica y asincrónica en el desarrollo de evaluaciones mejora la comunicación con sus docentes?</p>	Cuestionarios estudiantes
		Elementos normativos.	Puntualidad	¿Considera que la cooperación de su docente para la solución de tareas calificadas acrecienta los conocimientos del alumnado en el saber disciplinario del profesorado que estudia?	Cuestionarios estudiantes
				Posterior a la construcción del planeamiento didáctico de la evaluación de su cátedra, ¿En qué semana del ciclo lo remite a la Jefatura y a su grupo de estudiantes? ¿Por qué razones lo hace así?	Entrevistas docentes
				Al inicio del curso académico, ¿El docente le presentó a usted el programa de estudio de la asignatura?	Cuestionarios estudiantes
				¿El docente le presentó a usted el sistema de evaluación al inicio del ciclo escolar?	Cuestionarios estudiantes
				¿El docente le entregó a usted el calendario de actividades académicas correspondientes al desarrollo de la asignatura?	Cuestionarios estudiantes
				¿El docente le dio a conocer a usted, desde el inicio del ciclo, los porcentajes que conlleva la realización de cada tarea asignada?	Cuestionarios estudiantes

Anexo 2. Guía de entrevista a docentes



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

INSTRUMENTO 1 GUÍA DE ENTREVISTA ESTRUCTURADA A DOCENTES

INTRODUCCIÓN

Este instrumento pertenece a la tesis de maestría en Profesionalización de la Docencia Superior y se titula “La planeación didáctica de los procesos de evaluación de aprendizajes y su ejecución en el profesorado en Educación Básica para Primero y Segundo Ciclos, en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, año lectivo 2022, ciclo II.”, la cual se desarrolla en el presente ciclo. El objetivo de ella es de identificar los procesos de ejecución de la evaluación de los aprendizajes que los docentes planean hacia el profesorado en Educación Básica para Primero y Segundo Ciclos, en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, año lectivo 2022, ciclo II.

INDICACIÓN

En primer lugar, se le agradece el tiempo que usted invierte para la mejora de la medición de sus aprendizajes, de la didáctica y del currículo de su carrera; en segundo lugar, se le ha solicitado su apoyo dada su trayectoria dentro de la carrera objeto de estudio y porque conocemos de su dedicación a los aspectos de investigación. Por otro lado, la entrevista está diseñada para ser completada verbalmente en un tiempo aproximado de una hora y abarca nueve dimensiones

Nombre del entrevistado: _____ Sexo: M ___ F ___

Asignatura que imparte: _____

Tiempo de impartir clases en profesorados: _____

Entrevistador (a): _____

Fecha de entrevista: _____

Hora de inicio: _____ Hora finalización: _____

DIMENSIÓN 1: Funciones de la evaluación

1. De realizar diagnóstico al inicio del proceso de formación de sus estudiantes, ¿En qué aspectos de la evaluación lo incorpora y por qué?
2. De realizar evaluación procesual durante el curso, ¿Qué aporta esa acción al planeamiento didáctico de la evaluación de aprendizajes de sus estudiantes?
3. ¿Qué relación existe entre las competencias sugeridas por el MINEDUCYT y las evaluaciones sumarias que realizan sus estudiantes durante el ciclo?

DIMENSIÓN 2: Tipos de evaluación

4. ¿Qué opina de la importancia de la autoevaluación en el desarrollo del programa de estudios?
5. ¿Se planean y ejecutan autoevaluaciones al finalizar cada tarea realizada por el estudiante? ¿Por qué sí o por qué no?
6. ¿Cómo lograr que las evaluaciones ejecutadas a lo largo del ciclo académico (heteroevaluaciones) respondan a los planes del MINEDUCYT?
7. ¿Qué ventajas tiene el hecho de que los estudiantes se evalúen entre ellos en los trabajos que realizan grupalmente (coevaluación)? ¿Por qué?
8. Las sugerencias realizadas por los docentes a los estudiantes durante la ejecución de tareas académicas, ¿Se toman de manera constructivista o de manera negativa? ¿Cuál es la razón de dicha actitud?

DIMENSIÓN 3: Modelos de evaluación

9. Describa el modelo de evaluación empleado en su cátedra (por objetivos, por competencias o mixto)
10. En general, ¿A qué modelo de evaluación responde la verificación de conocimientos de los profesorado en Educación Básica? ¿Por qué piensa así?, es decir, ¿cómo lo caracteriza?
11. ¿Cuáles son los objetivos o competencias de formación que pretende lograr el modelo de evaluación propio de la carrera de Profesorado en Educación Básica?

DIMENSIÓN 4: Planeamiento como Macroproceso

12. ¿Cuál es la finalidad de presentar ante la jefatura del Departamento la metodología de trabajo a seguir en el desarrollo de unidades didácticas?
13. ¿Por qué es importante que los docentes que trabajan en el área de profesorados deben presentar a los estudiantes los programas de estudio, retomando lo sugerido por el MINEDUCYT?

DIMENSIÓN 5: Planeamiento como Microproceso

14. ¿Cuál considera es el objetivo de presentar a la jefatura del Departamento el respectivo calendario de actividades académicas y evaluaciones durante el ciclo?
15. ¿Qué tan importantes considera las rutas de aprendizaje a ejecutar con los estudiantes en el desarrollo de las asignaturas? ¿Por qué?

DIMENSIÓN 6: Programación sistemática

16. ¿En qué semana del ciclo presenta a sus estudiantes la programación de evaluaciones a desarrollar? ¿Por qué razones lo hace así?

DIMENSIÓN 7: Contacto cognitivo-afectivo de la evaluación

17. Posterior a la construcción del planeamiento didáctico de la evaluación de su cátedra, ¿En qué semana del ciclo lo remite a la Jefatura y a su grupo de estudiantes? ¿Por qué razones lo hace así?

Anexo 3. Cuestionario a estudiantes



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

INSTRUMENTO 2 CUESTIONARIO DIRIGIDO A ESTUDIANTES

INTRODUCCIÓN

Este instrumento pertenece a la tesis de maestría en Profesionalización de la Docencia Superior y se titula “La planeación didáctica de los procesos de evaluación de aprendizajes y su ejecución en el profesorado en Educación Básica para Primero y Segundo Ciclos, en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, año lectivo 2022, ciclo II.”, la cual se desarrolla en el presente ciclo. El objetivo de ella es identificar los procesos de ejecución de la evaluación de los aprendizajes que los docentes planean hacia el profesorado en Educación Básica para Primero y Segundo Ciclos, en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, año lectivo 2022, ciclo II.

De antemano, se le agradece el tiempo que usted invierte para la mejora de la medición de sus aprendizajes, de la didáctica y del currículo de su carrera.

INDICACION:

A continuación, aparece una serie de afirmaciones de las que se le pide a usted como estudiante que las valore con la siguiente escala: *Nunca (1)*; *Casi Nunca (2)*; *A veces (3)*; *Casi siempre (4)*; *Siempre (5)*. En donde *Nunca (1)* significa la peor actuación y *Siempre (5)* significa la mejor actuación.

Dichas afirmaciones están agrupadas en nueve dimensiones y cada una de ellas está compuesta por uno o más enunciados o ítems que intentan medir dichas dimensiones con varias afirmaciones que usted debe valorar.

Lo que usted debe hacer es leer atentamente cada una de las afirmaciones hasta comprenderlas y, luego, marcar uno y solamente uno de los cinco criterios que acompañan a cada una de ellas.

Completar el instrumento le tomará aproximadamente 14 minutos o menos. De más está decirle que su identidad será anónima de modo permanente; la información que nos brinde se empleará únicamente para fines estadísticos.

GENERALIDADES:

AÑO DEL PROFESORADO QUE CURSA: _____

EDAD:

GÉNERO: MASCULINO

FEMENINO

OTROS

84DIMENSIÓN I: Principios de la evaluación

1. Al iniciar el ciclo, ¿los docentes presentan el sistema de evaluación de la asignatura correspondiente?
Nunca () Casi Nunca () A veces () Casi Siempre () Siempre ()

2. ¿El sistema de evaluación incorpora variedad de evaluaciones para desarrollar las competencias del programa de estudios?
Nunca () Casi Nunca () A veces () Casi Siempre () Siempre ()

3. ¿Se realiza supervisión continua de parte de los docentes en el desarrollo de actividades académicas?
Nunca () Casi Nunca () A veces () Casi Siempre () Siempre ()

4. ¿Se siente motivado en el desarrollo de tareas individuales y grupales en su profesorado?
Nunca () Casi Nunca () A veces () Casi Siempre () Siempre ()

5. ¿Se transmite motivación asertiva de parte de los docentes en el desarrollo y evaluación de los contenidos educativos?
Nunca () Casi Nunca () A veces () Casi Siempre () Siempre ()

DIMENSIÓN 2: Características de la evaluación

6. En las tareas calificadas, ¿Se observa imparcialidad de los docentes al asignarle nota?
Nunca () Casi Nunca () A veces () Casi Siempre () Siempre ()

7. ¿Se aclara a través de criterios ordenados la solución efectiva de las diferentes tareas?
Nunca () Casi Nunca () A veces () Casi Siempre () Siempre ()

8. ¿Se da apertura generalizada a los estudiantes en cuanto a flexibilidad y entrega de tareas?
Nunca () Casi Nunca () A veces () Casi Siempre () Siempre ()

9. ¿Los docentes permiten sugerencias en el diseño del sistema evaluativo de las materias?
Nunca () Casi Nunca () A veces () Casi Siempre () Siempre ()

DIMENSIÓN 3: Aspectos técnico-metodológicos del planeamiento

10. En el diseño del planeamiento didáctico de la evaluación, ¿Se ha tenido el cuidado organizativo de que no choquen actividades calificadas para la misma jornada de trabajo?

Nunca () Casi Nunca () A veces () Casi Siempre () Siempre ()

11. ¿Su docente le presenta oportunamente a Ud. las rutas de aprendizaje antes del desarrollo de cada unidad?

Nunca () Casi Nunca () A veces () Casi Siempre () Siempre ()

DIMENSIÓN 4: Coherencia plan – ejecución de la evaluación

12. ¿La evaluación planteada por los docentes al inicio del ciclo es coherente con las actividades dentro y fuera de los espacios áulicos?

Nunca () Casi Nunca () A veces () Casi Siempre () Siempre ()

13. ¿Le informa su docente que los procesos de evaluación realizados en la materia son preparatorios para la prueba ECAP ejecutada por el MINEDUCYT al final de la carrera?

Nunca () Casi Nunca () A veces () Casi Siempre () Siempre ()

DIMENSIÓN 5: Enculturización de la evaluación

14. ¿La asesoría ofrecida por el docente de forma asincrónica facilita la aclaración y solución de diferentes inquietudes en las actividades presentadas en el curso?

Nunca () Casi Nunca () A veces () Casi Siempre () Siempre ()

DIMENSIÓN 6: Rol del docente

15. ¿Los docentes son asesores de sus estudiantes en la construcción y elaboración de tareas calificadas?

Nunca () Casi Nunca () A veces () Casi Siempre () Siempre ()

DIMENSIÓN 7: Rol del estudiante

16. ¿En el desarrollo del curso los alumnos esperan turno para ser atendidos idóneamente en la revisión y entrega de los trabajos calificados, según la calendarización presentada al inicio del ciclo?

Nunca () Casi Nunca () A veces () Casi Siempre () Siempre ()

17. ¿Considera usted que la atención sincrónica y asincrónica en el desarrollo de evaluaciones mejora la comunicación con sus docentes?

Nunca () Casi Nunca () A veces () Casi Siempre () Siempre ()

DIMENSIÓN 8: Contacto cognitivo-afectivo de la evaluación

18. ¿Considera que la cooperación de su docente para la solución de tareas calificadas acrecienta los conocimientos del alumnado en el saber disciplinario del profesorado que estudia?

Nunca () Casi Nunca () A veces () Casi Siempre () Siempre ()

DIMENSIÓN 9: Elementos normativos

19. Al inicio del curso académico, ¿el docente le presentó a usted el programa de estudio de la asignatura?

Nunca () Casi Nunca () A veces () Casi Siempre () Siempre ()

20. ¿El docente le presentó a usted el sistema de evaluación al inicio del ciclo escolar?

Nunca () Casi Nunca () A veces () Casi Siempre () Siempre ()

21. ¿El docente le entregó a usted el calendario de actividades académicas correspondientes al desarrollo de la asignatura?

Nunca () Casi Nunca () A veces () Casi Siempre () Siempre ()

22. ¿El docente le dio a conocer a usted, desde el inicio del ciclo, los porcentajes que conlleva la realización de cada tarea asignada?

Nunca () Casi Nunca () A veces () Casi Siempre () Siempre ()

23. Durante el desarrollo del curso, ¿El docente le mostró a usted los criterios de evaluación antes de la realización de cada tarea?
- Nunca () Casi Nunca () A veces () Casi Siempre () Siempre ()
24. ¿Se cumplen las fechas planeadas desde el inicio del ciclo para la entrega de cada tarea calificada?
- Nunca () Casi Nunca () A veces () Casi Siempre () Siempre ()
25. ¿Cumple el docente con los porcentajes asignados a cada actividad previstos en el sistema de evaluación?
- Nunca () Casi Nunca () A veces () Casi Siempre () Siempre ()
26. ¿Le entregó el docente las notas de cada una de las tareas calificadas en un periodo no mayor de 15 días?
- Nunca () Casi Nunca () A veces () Casi Siempre () Siempre ()
27. ¿Digitó el docente en el sistema informatizado de la Administración Académica las notas de las tareas calificadas antes de 30 días posteriores a su realización?
- Nunca () Casi Nunca () A veces () Casi Siempre () Siempre ()
28. Al entregar las calificaciones de una prueba, ¿Su docente la repite automáticamente, si más del 60% de alumnos la hubiera reprobado?
- Nunca () Casi Nunca () A veces () Casi Siempre () Siempre ()
29. Al entregar las calificaciones de una prueba escrita, ¿Su docente la repite, previo trámite del alumnado ante jefatura, si el 50% al 60% de alumnos la hubiera reprobado?
- Nunca () Casi Nunca () A veces () Casi Siempre () Siempre ()
30. ¿Respete el docente el derecho de revisión en las pruebas, al existir inquietudes de parte del estudiantado?
- Nunca () Casi Nunca () A veces () Casi Siempre () Siempre ()
31. Al brindar el derecho de revisión de pruebas, ¿El docente mantiene o mejora la nota inicial?
- Nunca () Casi Nunca () A veces () Casi Siempre () Siempre ()

Anexo 4. Matriz de análisis de texto



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

INSTRUMENTO 3

MATRIZ DE ANÁLISIS DE TEXTO

TRABAJO DE GRADO: La planeación didáctica de los procesos de evaluación de aprendizajes y su ejecución en el profesorado en Educación Básica para Primero y Segundo Ciclos, en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, año lectivo 2022, ciclo II.

OBJETIVO: Comparar los procesos de planeación didáctica de la evaluación de aprendizajes y su ejecución en el profesorado en Educación Básica para Primero y Segundo Ciclos, en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, año lectivo 2022, ciclo II.

PROPÓSITO: Establecer en qué grado el documento objeto de análisis cumple los aspectos teóricos, técnicos y normativos de la planeación de los procesos de evaluación de aprendizajes en los profesorados en Educación Básica para Primero y Segundo Ciclos, en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, año lectivo 2022 ciclo II.

INDICACIÓN: En la siguiente página, marque dentro de la tabla con una **X** la alternativa de la columna que mejor corresponda con el documento objeto de análisis.

GENERALIDADES (a completar por el analista)

ASIGNATURA: _____

DOCENTE AUTOR: _____

DOCUMENTO ANALIZADO: _____

FECHA DE ELABORACIÓN DEL DOCUMENTO: _____

ANALIZADO POR: _____

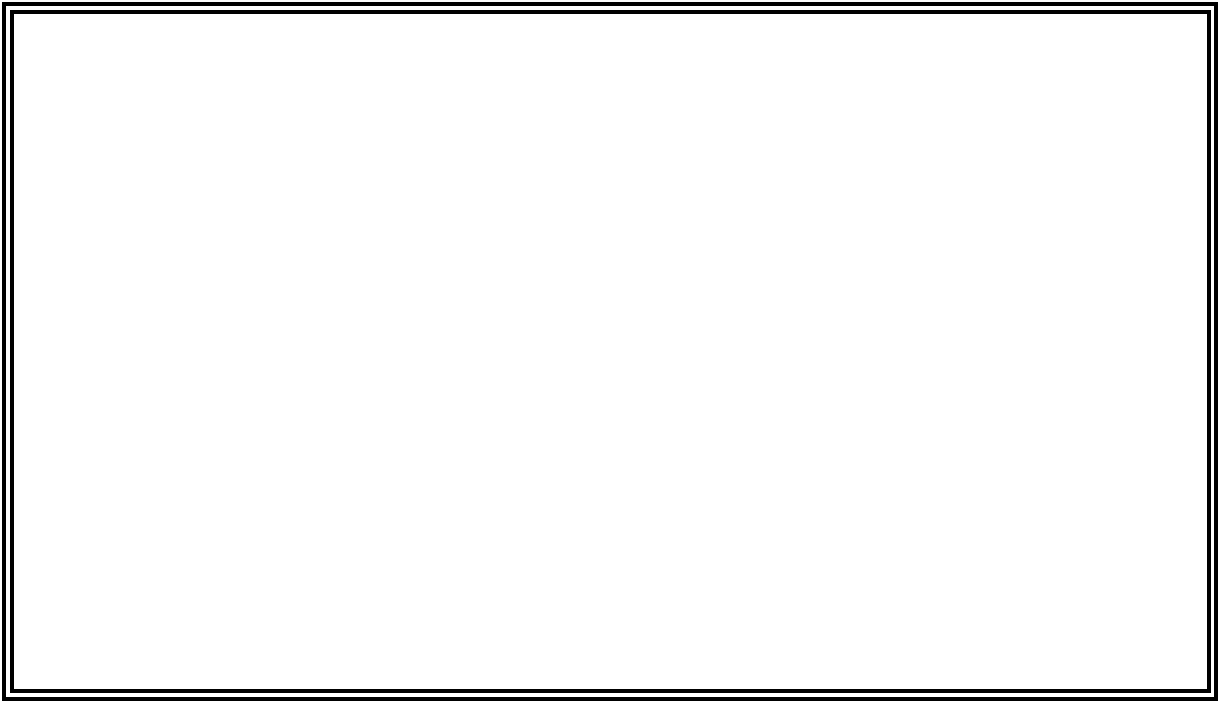
FECHA DE ANÁLISIS: _____

MATRIZ DE ANÁLISIS DE TEXTO

RASGOS A EVALUAR DEL DOCUMENTO	EVIDENCIA TEXTUAL
1. Incluye las competencias requeridas en los planes de estudio del MINEDUCYT.	
2. Se describen los saberes requeridos que pretende lograr el modelo por competencias a nivel superior en los profesorados.	
3. Incluye los saberes requeridos en los planes de estudio del MINEDUCYT.	
4. Se rigen fielmente los docentes que laboran en la carrera de profesorados en Educación Básica a los planes de estudio del MINEDUCYT.	
5. La planeación didáctica de la evaluación de aprendizajes diseñada por los docentes es acorde a lo prescrito por el MINEDUCYT.	
6. Existe coherencia entre el planeamiento didáctico de la evaluación de aprendizajes con las rutas de aprendizaje diseñadas para cada unidad.	
7. Las rutas de aprendizaje fomentan los logros individuales y grupales en los estudiantes.	
8. Existe correspondencia entre los contenidos programáticos con los tipos de evaluación de aprendizajes previstos en el planeamiento didáctico de la evaluación.	
9. El planeamiento didáctico de la evaluación es consonante con la realidad contextual (lo social, económico, político, educativo) de los profesorados en Educación Básica.	
10. El diseño del planeamiento didáctico del proceso de evaluación reúne los elementos técnicos propios de la formación inicial docente.	
11. El planeamiento didáctico del proceso de evaluación describe el objetivo a desarrollar en la realización de cada tarea o unidad de aprendizaje.	

12. El planeamiento didáctico del proceso de evaluación reúne generalidades como: número y nombre de la tarea, ponderación y fecha de recepción de ésta.	
13. El planeamiento didáctico de la evaluación describe de manera sistemática la metodología a seguir en la construcción de la tarea.	
14. El planeamiento didáctico de la evaluación aclara a los estudiantes las formas de recepción de la tarea por parte del docente.	
15. El planeamiento didáctico de la evaluación indica cómo se hará la comunicación de calificaciones a los estudiantes luego de cada tarea presentada.	
16. El planeamiento didáctico de la evaluación menciona sobre la presentación de planes de mejora al desempeño estudiantil basados en las calificaciones obtenidas.	
17. El planeamiento didáctico de la evaluación estipula los criterios o rúbricas de evaluación para la calificación del logro de las competencias esperadas en el desarrollo de las tareas.	
18. El planeamiento didáctico de la evaluación respeta la normativa vigente del MINEDUCYT y la Legislación Universitaria de la UES y de la Facultad.	

OBSERVACIONES:



OTROS COMENTARIOS:
