

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR  
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE  
ESCUELA DE POSGRADO



**TESIS DE DOCTORADO**

MODELO DE EVALUACIÓN CURRICULAR CON ENFOQUE SOCIOCRTICO  
PARA MAESTRÍAS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES  
DE LA UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR

**PARA OPTAR AL GRADO DE**

DOCTOR EN EDUCACIÓN CON ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR

**PRESENTADO POR**

MAESTRO FIGUEROA MORÁN, HUGO ERNESTO

**DIRECTORA DE TESIS**

DRA. ISEL BIBIANA PARRA VIGO

**MAYO, 2023**

SANTA ANA, EL SALVADOR, CENTROAMÉRICA

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR  
AUTORIDADES CENTRALES



MSc. 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 DE FACULTAD



MEd. ROBERTO CARLOS SIGÜENZA CAMPOS  
DECANO

MEd. RINA CLARIBEL BOLAÑOS DE ZOMETA  
VICEDECANA

LICDO. JAIME ERNESTO SERMEÑO DE LA PEÑA  
SECRETARIO DE FACULTAD

MEd. JOSÉ GUILLERMO GARCÍA ACOSTA  
DIRECTOR ESCUELA DE POSGRADO

DR. MAURICIO AGUILAR CICILIANO  
COORDINADOR DEL PROGRAMA DE DOCTORADO

## **Agradecimientos**

Agradezco a las autoridades centrales, gestión 2019-2023, por el apoyo recibido para culminar con éxito este proceso de formación doctoral.

Mis agradecimientos al Coordinador, Dr. Mauricio Aguilar Ciciliano, y a las y los docentes del programa de doctorado con quienes se logró vivenciar una comunidad de aprendizaje y de intercambio de saberes.

A la doctora Isel Bibiana Parra Vigo, va mi gratitud por su orientación y asesoría a lo largo del proceso de investigación y de presentación de esta tesis doctoral.

A los doctores Víctor Manuel Valle, Lázaro Viera, Jesús Vasco por su participación como oponentes en el acto de defensa de mi tesis doctoral.

A funcionarios, docentes y maestrantes de la Escuela de Posgrado de la Facultad de Ciencias y Humanidades que con su participación contribuyeron al desarrollo de este trabajo.

A los colegas de la Universidad Estatal Distancia (UNED) de Costa Rica y, particularmente, al Programa de Apoyo Curricular y Evaluación de los Aprendizajes, cuya colaboración académica fue decisiva para el desarrollo de mi tesis doctoral.

Colaboraron para validar la propuesta del Modelo de Evaluación Curricular, 17 especialistas de diferentes países e instituciones, a quienes agradezco por su anuencia a brindarme sus valoraciones, observaciones y recomendaciones.

Agradezco, finalmente, a amigos y colegas que de una forma u otra me brindaron apoyo y ánimo para desarrollar y finalizar este proceso de formación doctoral.

## **Dedicatoria**

A la memoria de mi padre, Salvador Antonio Morán

A mi madre, Ruth Arely Figueroa

A mi esposa, Silvia Guadalupe Sandoval Recinos

A mis hijos Rodrigo, Jocelyn, Néstor, Alexis, y Eloísa

por el acompañamiento y animo constante para no desistir en el empeño de alcanzar la meta de este proceso constante de formación.

## Resumen

La presente investigación tiene como objeto de estudio y problemática central la evaluación curricular de maestría en la Facultad de Ciencias y Humanidades de la Universidad de El Salvador; su objetivo es diseñar un modelo de evaluación curricular para esta figura del posgrado. Para ello, se ha recurrido al Enfoque de Aprendizaje Desarrollador y la Pedagogía Crítica en tanto fundamentos teóricos que han permitido construir un marco de categorías preliminares. Para fortalecer empíricamente el modelo propuesto se desarrolló un diagnóstico de la situación actual sobre este tipo de evaluación; esto se realizó partiendo de un diseño metodológico de corte cualitativo, bajo el paradigma sociocrítico y aplicando, entre otros, los métodos de estudio de caso único y la Investigación-Acción-Participativa- Crítica. El caso seleccionado fue la Maestría en Métodos y Técnicas de Investigación Social. Con los resultados obtenidos de esta indagación empírica y los fundamentos teóricos de partida se procedió a estructurar el modelo de evaluación curricular de maestría, el cual consta de 6 componentes: justificación, fundamentación, caracterización, objetivos, estructuración e instrumentación. Vale decir, que la propuesta de modelo se validó teóricamente por la vía de la consulta a especialistas. Con este método, se logró la mejora de la propuesta a partir de las recomendaciones y observaciones hechas por 17 especialistas, entre nacionales e internacionales. Esta investigación aportó, además del modelo propuesto, los siguientes constructos (categorías, conceptos) teóricos: i) currículo de posgrado, ii) evaluación curricular de maestría, iii) modelo de evaluación curricular de maestría, iv) eficiencia integral del posgrado. Como parte de las conclusiones de esta investigación, se proponen nuevas líneas/problemáticas de investigación relacionadas con alguno de los aspectos del posgrado en general y de la maestría en particular.

## Tabla de contenido

Introducción.....	xiii
Capítulo 1. La Evaluación Curricular de Maestrías en la Universidad de El Salvador: Enfoques y Fundamentos Teóricos.....	22
1.1 Currículo de posgrado y evaluación curricular de maestría: categorías para el diseño de un modelo de evaluación curricular de maestrías .....	22
1.2 La Evaluación Curricular con Enfoque Cualitativo como Alternativa para la Evaluación de Programas de Maestría: Características y Modelos.....	28
1.2.1 Caracterización de la evaluación curricular cualitativa.....	29
1.2.2 Modelos de evaluación curricular.....	31
1.3 La Evaluación Curricular de Maestrías: Un Enfoque Teórico-Pedagógico desde el Aprendizaje Desarrollador y la Pedagogía Crítica .....	36
1.3.1 Enfoque de Aprendizaje Desarrollador .....	37
1.3.2 Pedagogía Crítica .....	40
1.4 Características del Currículo de Posgrado y su Concreción en El Salvador y en la Universidad de El Salvador.....	45
Conclusiones del Capítulo 1 .....	51
Capítulo 2. Situación de la Evaluación Curricular de Maestrías de la Facultad de Ciencias y Humanidades, Universidad de El Salvador. Caso: Maestría en Métodos y Técnicas de Investigación Social .....	54
2.1 Diseño Metodológico y Estrategia de la Investigación.....	54
2.1.1 Paradigma y Tipo de Investigación .....	55
2.1.2 Métodos y Estrategia de Investigación.....	55
2.1.3 Técnicas e Instrumentos de Investigación .....	59
2.1.4 Sujetos participantes.....	63
2.1.5 Desglose de categorías apriorísticas .....	63

2.2 Situación de la evaluación curricular de la Maestría en Métodos y Técnicas de Investigación Social, Facultad de Ciencias y Humanidades.....	65
2.2.1 Condiciones fácticas pasadas y presentes de la evaluación curricular de la Maestría en Métodos y Técnicas de Investigación Social.....	67
2.2.2 Los fundamentos formales de la evaluación curricular de maestría.....	85
2.2.3 Limitaciones presentes a la Evaluación Curricular de maestría.....	88
Conclusiones del Capítulo 2.....	92
Capítulo 3. Propuesta de un Modelo de Evaluación Curricular para la Maestría en Métodos y Técnicas de Investigación Social de la Facultad de Ciencias y Humanidades de la Universidad de El Salvador .....	94
3.1. Justificación del MEVACUR .....	94
3.2 Fundamentación del MEVACUR .....	96
3.3 Caracterización general del MEVACUR .....	106
3.4 Objetivo del MECAVUR.....	107
3.5 Estructuración del Modelo de Evaluación Curricular de Maestría .....	107
3.6 Instrumentación del MEVACUR .....	125
3.6.1 Ruta metodológica para la instrumentación del MEVACUR .....	125
3.6.2 Procesos de evaluación curricular de maestría (Métodos y técnicas). 127	
3.6.3 Actores e instancias de evaluación curricular .....	130
3.6.4 Potenciales limitantes a la instrumentación del MEVACUR.....	133
Conclusiones del Capítulo 3.....	134
Conclusiones.....	136
Recomendaciones .....	139
Referencias.....	140
Anexo A: Instrumentos de recolección de información .....	151

## Referencias

Anexo A. Instrumentos de recolección de información

Anexo B. Memorandos metodológicos y analíticos

Anexo C. Resultados de análisis documental

Anexo D. Proceso de validación del MEVACUR por criterio de especialistas

## Lista de tablas

Tabla 1	Relación entre preguntas y tareas científicas de esta investigación...	xx
Tabla 2	Organización administrativa del posgrado en universidades de El Salvador al 2018.....	47
Tabla 3	Participantes en la investigación sobre evaluación curricular de maestría.....	63
Tabla 4	Desglose de categorías y dimensiones de indagación.....	64
Tabla 5	Hallazgos sobre la evaluación curricular a partir del indicador 1.1...	68
Tabla 6	Hallazgos sobre la evaluación curricular a partir del indicador 2.1....	70
Tabla 7	Hallazgos sobre la evaluación curricular a partir del indicador 2.2....	73
Tabla 8	Hallazgos relacionados con la evaluación curricular a partir del indicador 3.1.....	74
Tabla 9	Hallazgos sobre la evaluación curricular a partir del indicador 3.2...	76
Tabla 10	Sistematización de hallazgos sobre la evaluación curricular a partir del indicador 3.3.....	77
Tabla 11	Hallazgos sobre la evaluación curricular a partir del indicador 3.4...	79
Tabla 12	Hallazgos sobre la evaluación curricular a partir del indicador 4.1....	82
Tabla 13	Modificaciones al plan de estudio de la MMTIS a partir de la evaluación curricular del año 2007.....	83
Tabla 14	Hallazgos sobre la evaluación curricular a partir del indicador 4.2....	84
Tabla 15	Hallazgos sobre la evaluación curricular de maestría a partir del indicador 3.3.....	85
Tabla 16	Limitaciones de la evaluación curricular de la MMTIS según los participantes.....	89
Tabla 17	Marco de categorías teóricas preliminares y su definición operativa.....	97
Tabla 18	Base categorial del MEVACUR.....	100
Tabla 19	Caracterización de los especialistas validadores del MEVACUR.....	102
Tabla 20	Definición de los tres niveles de evaluación del MEVACUR.....	109
Tabla 21	Estructuración del MEVACUR.....	111
Tabla 22	Métodos y técnicas de la evaluación curricular.....	129
Tabla 23	Actores involucrados en la instrumentación del MEVACUR.....	132

## Lista de figuras

Figura 1	Diversos aspectos de la evaluación educativa.....	28
Figura 2	Evaluación respondente de Robert Stake.....	33
Figura 3	Modelo de evaluación iluminativa.....	35
Figura 4	Componentes clave del modelo de evaluación CIPP.....	36
Figura 5	Desarrollo de la gestión académica del posgrado en la UES.....	50
Figura 6	Diseño metodológico de la investigación.....	55
Figura 7	Representación de la estrategia metodológica.....	58
Figura 8	Plan de análisis de la información recolectada a partir de entrevista y grupo focal.....	63
Figura 9	Árbol de categorías situación de la evaluación curricular de la MMTIS.....	67
Figura 10	Etapas del proceso de evaluación curricular 2007 de la MMTIS..	70
Figura 11	Imagen del plan de absorción de la MMTIS.....	81
Figura 12	Modelo de Evaluación Curricular de Maestría en Métodos y Técnicas de Investigación Social, Facultad de Ciencias y Humanidades.....	112
Figura 13	Vinculación del programa de maestría a través de la interrelación del proceso de grado con funciones sustantivas....	121
Figura 14	Ruta metodológica para la validación empírica del MEVACUR...	128
Figura 15	Sistematización de resultados de entrevista y taller consultivo sobre participantes en la evaluación curricular de maestría.....	133

## Lista de siglas y abreviaturas

<i>Sigla</i>	Significado
<i>AGU</i>	: Asamblea General Universitaria
<i>AL</i>	: Asamblea Legislativa
<i>CIPP</i>	: Context Input, Process, Product
<i>CRES</i>	: Conferencia Regional de Educación Superior
<i>CSU</i>	: Consejo Superior Universitario
<i>CSUCA</i>	: Consejo Superior Centro Americano
<i>EHC</i>	: Enfoque Histórico Cultural
<i>Hceres</i>	: Alto Consejo de Evaluación de la Investigación y la Educación Superior
<i>IAPC</i>	: Investigación Acción Participación Crítica
<i>IES</i>	: Institución de Educación Superior
<i>LES</i>	: Ley de Educación Superior
<i>MEVACUR</i>	: Modelo de Evaluación Curricular
<i>MINEDUCYT</i>	: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología
<i>MMTIS</i>	: Maestría en Métodos y Técnicas de Investigación Social
<i>OCDE</i>	: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
<i>PC</i>	: Pedagogía Crítica
<i>RGAA</i>	: Reglamento General de la Administración Académico-Administrativa
<i>RGSEP</i>	: Reglamento General del Sistema de Estudios de Posgrado
<i>SEC-PLAN</i>	: Secretaría de Planificación
<i>UES</i>	: Universidad de El Salvador
<i>UNESCO</i>	: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

## Introducción

Entre los resultados de la tercera reforma que las universidades públicas en América Latina han experimentado de acuerdo con Rama (2006a; 2006b) y Didriksson (2002) está la expansión de los programas de posgrado<sup>1</sup>. En este contexto educativo, la evaluación curricular de este nivel de estudios se ha transformado en una tarea imprescindible y constante; ello ha generado nuevos modelos, métodos y técnicas de evaluación con el fin de estar a la altura de sus dinámicas históricas y expansivas.

Para analizar esta transformación de la evaluación del currículo de posgrado, es pertinente la periodización en tres fases que Martinic (2010) hace a propósito de los sistemas de evaluación: la primera fase diseña y reorganiza los sistemas nacionales de evaluación, entre otros aspectos; la segunda fase, evalúa resultados de aprendizajes absolutos y factores o variables que parecen explicarla, al tiempo que se potencia el papel de entidades interesadas en la evaluación educativa (agencias de evaluación y acreditación); en la tercera fase hay una reconceptualización del aprendizaje en términos de forma (educación permanente) y contenido (cognitivo, valórico y social), se refuerzan los procesos de autoevaluación institucional y recobran importancia los estudios sobre procesos pedagógicos y de aprendizaje en su relación con el contexto sociocultural de los estudiantes.

Las transformaciones de la evaluación curricular descritas arriba, constatan el dinamismo de esta práctica y campo disciplinar (Zurita, 2002; Martinic, 2010; Salarirche, 2015); muestra de ello son los estudios realizados al respecto, entre los cuales están los que indagan sobre el posgrado latinoamericano, su eficiencia terminal y evaluación específica (Díaz & Pacheco, 2000; Maldonado-Rivera & Martínez, 2016). También hay trabajos que se proponen modelos de evaluación curricular y de evaluación de la calidad de los doctorados y maestrías en Iberoamérica (Inciarte et al., 2008; Mora, 2014; Ruiz, 2016). En adición, se encuentran trabajos como los de Morlesi (2004), Vessuri (2006) y Fazio (2011) que abordan el desarrollo nacional del posgrado y su integración con los procesos de

---

<sup>1</sup> La RAE admite como válido el uso de los prefijos post y pos. El texto propio sigue la grafía pos, y en casos de citas textuales la que aparezca en ellas.

investigación, así como la metaevaluación de los sistemas de posgrado desde una perspectiva comparada. En la Universidad de El Salvador (UES), la producción teórica sobre el posgrado y su evaluación curricular es muy escasa; solo se han localizado los trabajos de Morillo (2002), Menjívar y Pleites (2006), Ávalos (2010) y Acevedo (2019).

La importancia de la evaluación en las IES se reconoció en la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRES): “promover el diseño de mecanismos que articulen la evaluación de instituciones y programas, de modo de asegurar la calidad en ambos niveles de manera sostenible en términos financieros y de carga de trabajo” (UNESCO-IESALC, 2018, p.34). En esta misma línea, la evaluación del sistema universitario público centroamericano tiene en el Consejo Superior Universitario Centroamericano, del cual la UES forma parte, un apoyo institucional importante. Para este organismo, “la evaluación, la armonización y la acreditación de la calidad de la educación superior pueden ser una poderosa estrategia de gestión de cambio” (CSUCA, 2014, pp. 21-22).

En el plano nacional, el tipo de evaluación objeto del presente estudio se regula en la Ley de Educación Superior (LES) (Asamblea Legislativa [AL], 2004). En la normativa se establece que será el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología el que realizará el proceso de evaluación académica de las IES, (artículo 45); si bien no desarrolla aspectos relacionados con la evaluación, establece que esta constituye un componente fundamental en el proceso de acreditación ya sea de la institución o de alguna de sus carreras.

Los programas de posgrado surgen en la UES en el último cuarto del siglo XX. Entre 1977 y 1993 se crearon tres programas de maestría; su separación temporal sugiere que este nivel de estudios no fue el resultado de una planificación estratégica, antes bien tal surgimiento puede considerarse una resonancia de la expansión del posgrado a nivel mundial. El periodo de eclosión de estos programas de formación ocurre en la UES entre los años 1995 y 2003 cuando se crean 21 maestrías. En el año 2006, se emite la nueva LES, que reconoce los estudios de especialidad como parte del posgrado; gracias a esto, la UES ofrece seis especialidades médicas. En el año 2010, la UES emite su Reglamento General del

Sistema de Estudios de Posgrado (RGSEP) (Asamblea General Universitaria [AGU], 2011) y se institucionaliza la estructura organizativa actual del sistema en cuestión (Figueroa Morán, 2020). De este periodo, la evidencia escrita documenta importantes problemáticas del sistema de estudios de posgrado, entre las cuales resaltan: la forma como se concibe este nivel de estudio y su desarrollo académico, incluido aquí el de su evaluación curricular respectiva.

El reconocimiento de los estudios de posgrado como factor determinante para el desarrollo de la universidad no se conjugó con medidas de planificación y gestión estratégicas tendientes a su estructuración, tales como la emisión de normativa y políticas específicas. Durante la primera gestión rectoral de la doctora María Isabel Rodríguez (1999-2003) se analizaba que en El Salvador “se ha desarrollado un crecimiento desordenado y no planificado de cursos de posgrado... La Universidad de El Salvador hasta el momento no ha desarrollado una política de posgrado a la cual respondan sus distintas unidades” (UES, 2000, p. 76).

A esta situación se debe sumar que, para el año 2006, en los órganos de gobierno central y de facultades se había consolidado la idea del posgrado como una fuente extra de recursos económicos; por esta razón, más pragmática que académica, se institucionalizó como un proyecto auto sostenible. Fuentes documentales registran que “en nuestra Universidad aún se consideran los cursos de postgrado como actividades que permiten obtener fondos adicionales, como un complemento del pregrado, e incluso se ha llegado a acuñar el calificativo de actividades productivas” (UES, 2006, p. 74).

La falta de planificación y evaluación estratégica del posgrado provocó muchas dificultades de implementación en algunas facultades. Esto indica que la práctica de evaluación curricular a este nivel no fue en la UES una constante a lo largo de su historia, como tampoco lo fue su producción teórica. En la investigación de Menjívar y Pleites (2006) se documenta que para entonces la UES no contaba con un solo programa acreditado. Si bien la UES para este año había actualizado algunos planes de estudio de posgrado<sup>2</sup>, el proceso de evaluación que condujo a tales

---

<sup>2</sup> Por ejemplo, los de Maestría en Salud y Gestión Hospitalaria.

actualizaciones, a falta de una reglamentación específica, se debió realizar apegado a la normativa del pregrado, debilitando con ello el “control de la calidad de los mismos y de los criterios de evaluación con que funcionan” (Ávalos, 2010, p.168), pues entre el diseño y la gestión de tales programas existen diferencias con el pregrado, como las hay entre sus funciones de docencia e investigación.

Respecto a la evaluación curricular de posgrado de la UES, en la actualidad ésta se regula principalmente por medio de dos instrumentos jurídicos: el Reglamento de la Gestión Académico-Administrativa de la Universidad de El Salvador (RGAA) (AGU, 2013) y el Reglamento General del Sistema de Estudios de Posgrado de la Universidad de El Salvador (RGSEP) (AGU, 2011). El artículo 98 del RGAA establece los criterios que han de observarse para revisar los planes y programas de estudios, ahí por tanto no se emplea el término evaluación curricular; revisar y evaluar si bien se refieren a actividades parecidas no son equivalentes. La primera puede hacerse sin referencia a criterios, la evaluación siempre parte de ellos.

Expresamente, el término *evaluación curricular* sólo aparece en el Art. 33 del RGSEP; el cual dispone que entre los componentes de un programa de estudio de posgrado deben figurar la “Forma de evaluación de la carrera (...) y *los criterios de evaluación* [énfasis añadido] y administración de acuerdo con el proyecto educativo institucional y las disposiciones legales vigentes” (Art. 30).

Al estipular el RGSEP que la evaluación de un programa de este nivel de estudio se realizará de acuerdo con los criterios establecidos en las disposiciones legales vigentes, somete la evaluación curricular de posgrado a los criterios generales establecidos en el RGAA, el cual no diferencia entre el pre y el posgrado. Si bien es cierto que entre los estudios de pre y posgrado existen algunas coincidencias en el plano curricular, esto no significa que sean enteramente similares, de ahí que estipular un conjunto general de requisitos para evaluar planes de estudio puede eventualmente limitar las posibilidades de desarrollo de este cuarto nivel formativo.

En cuanto a la periodicidad de la evaluación curricular, el artículo 33 del RGSEP establece que debe hacerse después de cada promoción y en caso especial cuando así lo disponga el Comité Académico. En el plano fáctico, esta disposición ha

resultado de difícil cumplimiento pues un buen número de programas de posgrado no han sido periódicamente evaluados (UES. Secretaría de Planificación, 2017).

La evaluación es parte fundamental del proceso de planificación y gestión curricular. El *Diagnóstico Institucional 2016* (UES, Secretaría de Planificación, 2017) revela que la planificación curricular se realiza de forma desarticulada entre lo administrativo y lo académico. Esto afecta al desarrollo del posgrado en la UES y repercute sobre su evaluación curricular. La anterior situación puede confirmarse de forma indirecta si se toma en cuenta algunos hallazgos y recomendaciones de un informe presentado en 2019 (*High Council for Evaluation of Research and Higher Education [Hcéres]* (2019)). El documento aconseja generalizar los autoestudios, las evaluaciones internas y externas y desarrollar una asumida cultura de planificación; también señala que los procesos de calidad y mejora continua en la UES constituyen un reto y compromiso para la institución, tornando necesaria una evaluación objetiva de las necesidades y la uniformidad en los procesos de evaluación del personal docente y administrativo.

Por todo lo expuesto y añadiendo las vivencias y experiencias del autor de esta tesis en dos programas de maestría<sup>3</sup> en la Escuela de Posgrado de la Facultad de Ciencias y Humanidades de la UES, puede conjeturarse que:

- Desde el surgimiento del posgrado en la institución, no se ha fomentado una planificación y desarrollo del mismo a partir de un esquema modélico, estrategias o técnicas de evaluación curricular.
- La de planificación estratégica incide negativamente sobre el posgrado pues descuida la evaluación curricular como parte esencial de su perfeccionamiento.
- La normativa específica de este nivel de estudios no se adecua a la realidad de su desarrollo efectivo en los diferentes espacios y entornos de enseñanza-aprendizaje, y mucho menos a los procesos de evaluación curricular.
- Tales procesos no se realizan con la suficiente periodicidad, rigor, sistematización y difusión científica.

---

<sup>3</sup> Como docente, asesor de tesis y jurado, así como coordinador de los programas de Maestría en Métodos y Técnicas de Investigación Social y de Maestría en Formación para la Docencia Universitaria.

- Una manifestación de lo anterior es que la evaluación curricular de posgrado practicada en algunas maestrías se reduce a la evaluación docente por parte de los estudiantes, razón por la cual es muy difícil determinar su eficiencia terminal.
- En la UES no se cuenta con un organismo, oficina, o unidad específica que desarrolle la evaluación curricular de posgrado, como sí existe para el pregrado.
- El posgrado carece de una concepción modélica y sistémica de evaluación curricular propia. A partir de esta situación, se genera una desarticulación entre el diseño, el desarrollo y la evaluación curricular propiamente.
- Una consecuencia inmediata de la anterior situación es que algunos programas de maestría no han sido evaluados de acuerdo con lo establecido en el RGAA y el RGSEP y por ende actualizados, limitando las posibilidades de su desarrollo académico y de ser debidamente acreditados.

La situación problemática anteriormente descrita es aplicable, salvando las diferencias específicas, a los programas de maestría de la Facultad de Ciencias y Humanidades (FCCHH), específicamente a la maestría en Métodos y Técnicas de Investigación Social (MMTIS). Éste programa está vigente desde el año 2008 (Universidad de El Salvador. Consejo Superior Universitario [UES-CSU], 2008); su plan de estudios refiere que la evaluación realizada en 2007 se llevó a cabo después de haber pasado 10 años vigente el plan anterior.

La descripción anterior sobre la situación problemática relativa a la evaluación curricular de posgrado en la UES conlleva a afirmar que existe una contradicción o problemática educativa real entre un insuficiente desarrollo de la práctica de evaluación curricular del posgrado y la necesidad institucional de evaluar curricularmente los programas de maestrías en general y, de forma muy particular, los ofrecidos en la Facultad de Ciencias y Humanidades. Afirma Bourdieu (1997) que poner al día las contradicciones no es resolverlas, y en ese sentido, se puede reiterar la actualidad y pertinencia de este trabajo de investigación el cual partió de la pregunta guía o problema científico a resolver: **¿Cómo contribuir a la evaluación curricular de maestrías de la Facultad de Ciencias y Humanidades de la Universidad de El Salvador?**

Para responder a esta pregunta, se determinó como objeto de estudio la evaluación curricular de maestrías de la Facultad de Ciencias y Humanidades de la UES; como objetivo general, diseñar, desde un enfoque sociocrítico, un modelo de evaluación curricular para esta figura del posgrado; y, como campo de acción de esta investigación, la evaluación curricular de la Maestría en Métodos y Técnicas de Investigación Social de la facultad antes mencionada.

La contribución teórico-metodológica de esta investigación consiste, en primer lugar, en conceptualizar los siguientes constructos teóricos *Currículo de Posgrado*, *Evaluación Curricular de Maestría*, *Modelo de Evaluación Curricular de Maestría* desde un enfoque socio crítico; en segundo lugar, una concepción del modelo de evaluación curricular para las maestrías de la Facultad de Ciencias y Humanidades de la Universidad de El Salvador. El componente de novedad científica consiste en la aportación de un modelo de evaluación para el posgrado de maestría desde un enfoque cualitativo y paradigma sociocrítico. La realización de esta investigación exigió la formulación de preguntas científicas para orientar el desarrollo del conjunto de tareas para el logro del objetivo propuesto. Las preguntas formuladas fueron las siguientes:

1. ¿Qué concepciones teórico-metodológicas sirven de fundamento a un modelo de evaluación curricular con enfoque sociocrítico para las maestrías de la Facultad de Ciencias y Humanidades de la Universidad de El Salvador?
2. ¿Cuál es el estado actual de la evaluación curricular de maestrías en la Facultad de Ciencias y Humanidades de la Universidad de El Salvador y, particularmente, de la Maestría en Métodos y Técnicas de Investigación Social?
3. ¿Cuáles componentes y relaciones deben integrar el modelo de evaluación curricular de maestrías de la Facultad de Ciencias y Humanidades en la Universidad de El Salvador?
4. ¿Cómo validar el modelo sociocrítico de evaluación curricular que se propone en esta investigación?

La Tabla 1 expone el conjunto de tareas científicas realizadas en correspondencia con las preguntas científicas propuestas en esta investigación.

**Tabla 1***Relación entre preguntas y tareas científicas de esta investigación*

Preguntas	Tareas
1. ¿Qué concepciones teórico-metodológicas sirven de fundamento para el desarrollo de un modelo de evaluación curricular con enfoque sociocrítico para las maestrías de la Facultad de Ciencias y Humanidades de la Universidad de El Salvador?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploración bibliográfica y documental sobre conceptos, definiciones, fundamentos, principios y teorías relacionadas con las categorías currículo, evaluación curricular de posgrado y modelos de evaluación.</li> <li>- Indagación de otras experiencias de evaluación curricular de maestrías afines en contextos nacionales e internacionales.</li> <li>- Sistematización de la información documental y bibliográfica mediante mapas conceptuales, líneas del tiempo, cuadros y matrices de análisis.</li> <li>- Determinación de los fundamentos teórico-metodológicos para el diseño y validación de un modelo de evaluación curricular de la maestría objeto de estudio.</li> <li>- Operacionalización de categorías.</li> </ul>
2. ¿Cuál es el estado actual de la evaluación curricular de maestrías en la Facultad de Ciencias y Humanidades de la Universidad de El Salvador y, particularmente, de la Maestría en Métodos y Técnicas de Investigación Social?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realización de entrevistas a diferentes actores implicados en la evaluación dentro de la UES.</li> <li>- Análisis del Plan de Estudios de la maestría en Métodos y Técnicas de Investigación Social y otros documentos institucionales para caracterizar en profundidad la evaluación curricular en esta maestría.</li> <li>- Identificación de buenas prácticas en evaluación curricular de maestrías afines en otros contextos nacionales e internacionales.</li> <li>- Desarrollo de grupos focales para identificar cuáles configuraciones discursivas por parte de los actores son predominantes sobre evaluación curricular en la Universidad de El Salvador.</li> <li>- Observación participante sobre el proceso de gestión académico-administrativa de la maestría en Métodos y Técnicas de Investigación Social.</li> <li>- Transcripción, codificación y categorización de resultados de entrevistas grupos focales, empleando la herramienta técnica conocida como <i>Taguette</i>.</li> </ul>
3. ¿Cuáles componentes y relaciones deben integrar el modelo de evaluación curricular de maestrías de la Facultad de Ciencias y Humanidades en la Universidad de El Salvador?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Determinar los componentes y procesos del Modelo de Evaluación Curricular con enfoque sociocrítico para la maestría en Métodos y Técnicas de Investigación Social.</li> <li>- Integrar los diferentes componentes del modelo de evaluación curricular.</li> <li>- Estructurar los diferentes componentes que integran el modelo de evaluación curricular de maestría.</li> </ul>
4. ¿Cómo validar el modelo sociocrítico de evaluación curricular que se propone en esta investigación?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseñar instrumento de consulta para proceso de validación</li> <li>- Seleccionar especialistas para proceso de validación del modelo</li> <li>- Validación teórica del modelo de evaluación curricular propuesto a través de la consulta a especialistas</li> </ul>

Este trabajo de investigación se realizó desde el paradigma socio crítico y con un enfoque metodológico cualitativo, de alcance exploratorio. Los métodos teóricos implementados fueron: analítico-sintético, sistematización, inducción, triangulación

y modelación; los empíricos, investigación-acción-participativa-crítica (IAPC), estudio de caso simple o único y validación por criterio de especialistas.

Las técnicas de investigación implementadas fueron el análisis documental y bibliográfico, la entrevista semiestructurada, el grupo focal, talleres de consulta y consulta a especialistas. Los sujetos participantes se identificaron intencionalmente, incluyendo a docentes y asesores de los últimos cinco años, estudiantes activos, egresados y graduados (tres por cohortes, 2017, 2019 y 2020) del programa de maestría seleccionado como estudio de caso, personas que ejercen o han ejercido en gestiones anteriores los cargos de i) coordinación de tal programa, ii) de dirección de la Escuela de Posgrado.

El plan de investigación comprendió una fase teórica y otra empírica, cubriendo el lapso del año 2019 hasta el 2022. La primera fase inicia con la investigación bibliográfica y documental, la construcción del objeto de estudio, la construcción del marco teórico inicial, el diseño metodológico, validación de instrumentos de recolección de información. La fase de campo o empírica se realizó en la Escuela de Posgrado de la FCCHH, ubicada en el Campus Dr. Fabio Castillo Figueroa, sede central de la Universidad de El Salvador. En esta fase también se realizaron consultas a expertos en evaluación curricular mediante una pasantía de investigación en la Universidad a Distancia de Costa Rica; avances teóricos y empíricos de la investigación también fueron expuestos bajo la forma de publicación de artículos y ponencias en congresos académicos nacionales e internacionales. Esta tesis comprende una introducción, tres capítulos, conclusiones, las referencias y los anexos. El primer capítulo desarrolla los fundamentos teórico-pedagógicos sobre evaluación curricular de posgrado y modelos socio críticos de evaluación; el segundo, despliega el diseño metodológico y presenta los resultados del diagnóstico realizado al programa de maestría seleccionado como estudio de caso simple; el tercer capítulo, presenta el diseño del modelo de evaluación curricular, así como los resultados de su validación.

## **Capítulo 1. La Evaluación Curricular de Maestrías en la Universidad de El Salvador: Enfoques y Fundamentos Teóricos**

Este capítulo expone aspectos concernientes a la teoría curricular y se definen las categorías teóricas de *currículo*, *posgrado* y *evaluación curricular de maestría*. La finalidad es asumir una definición operativa que brinde orientación sobre el diseño metodológico y pautas iniciales para el trabajo de campo. También se realiza una caracterización de la evaluación con enfoque cualitativo y se analizan algunos modelos al respecto para delimitar qué se entenderá por un modelo de evaluación curricular de maestría. Seguidamente, se desarrollan los fundamentos teórico-pedagógicos que a juicio del autor contribuyen a la construcción del modelo a proponer. Finalmente, se expone el contexto nacional e institucional de los estudios de posgrado en El Salvador y la maestría como figura del posgrado en la UES.

### **1.1 Currículo de posgrado y evaluación curricular de maestría: categorías para el diseño de un modelo de evaluación curricular de maestrías**

Subyacente a la definición de categorías en una investigación científica, se encuentra siempre una teoría. Siendo la evaluación curricular de maestría el objeto de esta investigación, así como su categoría fundamental, es necesario abordarla desde la teoría curricular, la cual, Beauchamp (1975), en su clásico trabajo, la define como “un conjunto de enunciados interrelacionados que brindan significado a un plan de estudio, señalando las relaciones entre sus elementos y dirigiendo su desarrollo, su uso y su evaluación” (p. 58). Es decir, la teoría curricular tiene como objeto central de estudio el diseño curricular, su desarrollo y evaluación.

En esta labor de teorización, el autor citado señala que el problema central es precisar el significado del vocablo currículo. Tan importante es esta precisión conceptual que de ella depende la acepción del resto de constructos teóricos asociados con el aprendizaje; uno de esos constructos es, particularmente, el de evaluación curricular. Young (2014) rubrica esta idea al afirmar que el concepto más singular surgido dentro de los estudios sobre educación es el de currículo, y que su teorización cumple dos funciones esenciales: una normativa y otra crítica. Este epígrafe desarrolla un análisis teórico del currículo, procurando, tal y como refieren

Giraldo et al., (2019), ejercitar “una teorización sobre el currículo que no sea técnica e instrumental, sino crítica y comprensiva” (p.12), procurando evadir, respecto al currículo, una aproximación sesgada a favor de la racionalidad técnico-instrumental mediante un análisis más heurístico e interpretativo.

Refiere Kemmis (1998) que el término *curriculum* “aparece registrado por vez primera en países de habla inglesa en la Universidad de Glasgow en 1633” (p. 31). Se conoce que el vocablo castellanizado *currículo*, etimológicamente deriva del latín *curriculum* que al español se traduce como carrera. Más allá de este acercamiento etimológico, es constatable en la literatura científica una pluralidad de acepciones sobre currículo. En tal sentido, y siguiendo las pautas de Beauchamp (1975), Kemmis (1998) y Ruiz (2016), es conveniente sistematizar algunas definiciones de currículo, acotando su comprensión desde las siguientes acepciones<sup>4</sup>: currículo como producto, como proceso, y como práctica social y educativa.

Como producto, por currículo se entiende el plan de estudio, para Beauchamp (1975) se trata de un “fenómeno substantivo” (pp.58-59). Jackson (1992) lo entiende como currículo oficial, el cual recoge las demandas académicas y los contenidos fijados por el sistema educativo o un programa de formación particular, en los procesos de diseño curricular. Bajo esta misma acepción, Cruz (2001) define el término en análisis como una fuente fundamental para el proceso de planeación estratégica de la institución educativa: en él se definen los principales recursos a emplear, la extensión en el tiempo de la planificación y su efectividad. En este marco, el currículo adquiere, según Ruiz (2016), “un sentido prescriptivo y regulador cuya planeación se hace previamente a la enseñanza” (p. 21). La perspectiva en este caso es eminentemente técnica, vinculada a la administración educativa, de ahí que se le denomine también currículo prescrito y se refiera a este como programa de formación.

Como proceso, el currículo cumple un papel social y educativo. En esta visión es importante la justificación de los fines y la selección de contenidos, así como el

---

<sup>4</sup> Una perspectiva que no se analiza en este trabajo por ir más allá del objeto de estudio es la visión del currículo como campo de estudio (Beauchamp, 1975; Díaz-Barriga, 2015).

análisis profundo del contexto económico, político y educativo en el que se desenvuelve la formación profesional. Correspondiente con esta visión, Beauchamp (1975) habla de sistema curricular, el cual organiza personas, recursos y procesos de forma dinámica y cambiante. Para Jackson (1992) el currículum oculto se refiere a lo que acontece en el aula donde interactúan docente y estudiante; el oculto es el currículum que “le brinda sabor específico a la vida en el aula” (p. 25) y es el equilibrio que se dé entre éste y el prescrito de lo que depende el éxito de la enseñanza y el aprendizaje. Apple (2002) lo define en términos de la enseñanza tácita de las normas, valores y disposiciones impartida a los estudiantes.

En línea con esta visión, De Zubiría (2006) entiende por currículum “la caracterización de los propósitos, los contenidos, la secuenciación, el método y la evaluación” (p. 38). Según este autor, estos componentes pedagógicos se determinan e influyen mutuamente. Y esta interrelación es la que brinda al currículum su naturaleza sistémica. Por su parte, Ruiz (2016) describe el currículum como “un proceso dinámico, continuo y participativo y que no se acaba en el diseño del plan, sino que abarca su puesta en marcha” (p. 23); es decir, supone también dinámicas socio-educativas.

Como práctica social y educativa, el currículum rescata la importancia de las vivencias y expectativas de docentes y estudiantes, sus valores, visiones de mundo; en tal sentido, va más allá de lo prescriptivo y lo descriptivo, revalorizando la parte subjetiva. El currículum es así práctica pensada y vivida;

pensada en tanto que recoge los intereses, aspiraciones y percepciones sobre la formación profesional, la profesión y la educación... vivida, toda vez que la interpretación de las especificaciones formales por parte de maestros y alumnos, se ven mediadas por las formas de pensamiento, aspiraciones, expectativa. (Ruiz, 2016, p. 25)

Cabe en esta perspectiva lo que para Stenhouse (1975), citado en Kemmis, (1998), es el currículum: “un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente en la práctica” (p.28). El análisis de esta definición focaliza tres ideas importantes: i) el currículum es una propuesta educativa; ii) dicha propuesta

debe realizarse en la práctica de manera efectiva; y, iii) es una propuesta abierta al escrutinio social. Con esta concepción se acorta la distancia entre el diseño y el desarrollo del currículo, momentos que no siempre se articulan eficazmente en la medida que el diseño involucra actores que no participan de su desarrollo.

Para Stenhouse la problemática central de toda teoría del currículo radica en la relación entre teoría y práctica curricular (Kemmis, 1998). Al no existir dicha relación, se produce una desarticulación entre diseño y desarrollo curricular en virtud de que el conjunto de variables intervinientes no es, por lo regular, contemplado en la fase de diseño curricular.

Desde el punto de vista de una teoría curricular crítica, Kemmis (1998) concibe el currículo como una construcción histórica y social, “un medio a través del cual los grupos poderosos han ejercido una influencia muy significativa sobre los procesos de reproducción de la sociedad, incidiendo, y quizá controlando, los procesos mediante los cuales eran y son educados los jóvenes” (p.42). La definición de este autor, exponente de la Pedagogía Crítica, revela la naturaleza ideológica y política del currículo y la educación; en adición, enfatiza en la función del currículo en tanto medio de reproducción, descubriendo de esta manera otra problemática central que toda teoría curricular debe abordar, a saber, la relación entre educación y sociedad.

Hay definiciones de currículo que combinan alternativamente las perspectivas antes explicadas. Tal es el caso de la definición de currículo en el contexto de la educación superior cubana, que lo ha concebido como un proyecto político y un proceso de formación cuya realización acontece por medio de un conjunto estructurado y una serie

ordenada de contenidos y experiencias de aprendizaje... con la finalidad de producir aprendizajes que se traduzcan en formas de pensar, sentir, valorar y actuar frente a los problemas complejos que plantea la vida social y laboral en un país determinado. (Sanz, 2003, p.21)

Para Zabalza (2012) el currículo es “un proyecto formativo integrado que posee suficiente justificación doctrinal y adecuación social y científica” (p.20). Otras concepciones definen el currículo como una selección consciente y sistemática de conocimientos, capacidades y valores que “organizan los procesos de enseñanza,

aprendizaje y evaluación para abordar cuestiones como qué, por qué, cuándo y cómo debería aprender los estudiantes” (Stabback, 2016, p.6). Es decir, una muestra de la realidad que se busca influir o transformar.

Al combinar la perspectiva de currículo como producto y proceso, Giraldo et al., (2019) proponen dos enfoques para definir el currículo. El primer enfoque lo delimita como un conjunto cerrado de objetivos, contenidos, actividades y recursos, orientado al manejo de habilidades/destrezas a partir de asignaturas fragmentadas y una concepción del conocimiento “como algo fijo y estable al margen de las dinámicas sociales y contextos políticos, culturales y económicos” (p.13).

El segundo enfoque, mucho más crítico, define el currículo como la organización y desarrollo de un conjunto de prácticas educativas en un tiempo y espacio determinados, un constructo formal y social “resultado de un (des)acuerdo por parte de un colectivo que define de manera más o menos intencionada lo que unos sujetos deben saber, aprehender, actuar y experimentar, y en esa medida entonces deviene proyecto educativo” (p.12).

De las definiciones anteriores se retoman elementos de considerable valor para integrar una definición operativa de currículo de posgrado en general. Destacan por su importancia la idea de currículo como instrumento de gestión; como una selección consciente y sistemática de contenidos (conocimientos, capacidades y valores) abierta al escrutinio público; como una realidad de carácter proyectivo y procesual; y, finalmente, en función de un aprendizaje, como formas de pensar, sentir, valorar y actuar frente a la realidad social y laboral; esto es, frente a un contexto socio-cultural-ambiental y político-económico.

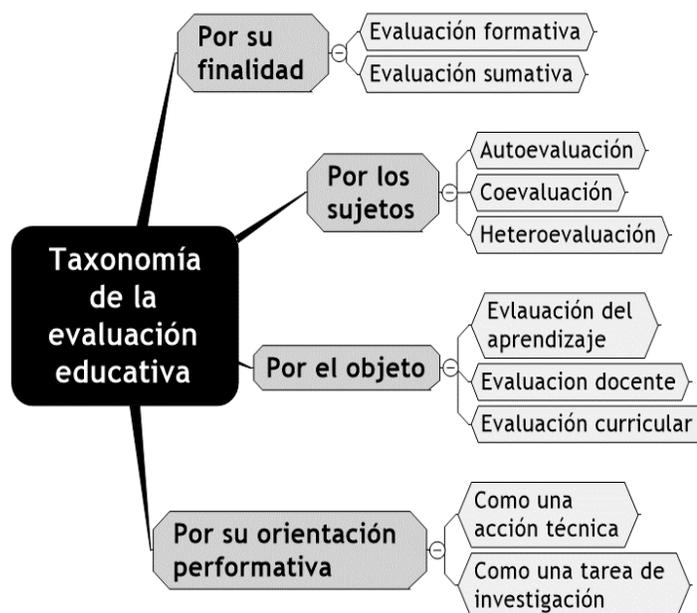
A partir de estas consideraciones analíticas, el autor de esta tesis propone la siguiente definición operativa: *el currículo es un proyecto político-educativo que diseñado y gestionado como programa formativo posibilita a una persona adquirir un aprendizaje desarrollador*. Esta definición enfatiza más el carácter procesual y de práctica social y educativa que tiene el currículo. Procesual porque recoge los momentos proyectivos de diseño y ejecutivos de gestión; como práctica social y educativa, en tanto su fundamentación y articulación se hace de manera participativa, socio-cultural y científicamente.

Considerado el currículo así, el constructo *evaluación curricular de maestría* queda circunscrito como una fase esencial dentro del proceso, que retroalimenta las fases de diseño y desarrollo curricular. En tal sentido, dicha evaluación debe ser coherente con la concepción curricular desde la que es planificada y ejecutada.

La ponderación o apreciación de un objeto o fenómeno determinado supone la construcción de un juicio de valor sobre este. Un juicio de valor es el enunciado sobre el ser de un objeto o fenómeno con miras hacia su deber ser. Tal juicio se realiza siempre desde un parámetro previamente establecido, desde un marco epistemológico que fundamenta una comprensión acerca de la realidad; su formulación se hace en medio de una tensión práctica entre la función cognitiva que lo constituye y la función moral (el deber ser) que lo promueve (Jiménez, 2019). La tensión radica en que el solo hecho de conocer el deber ser no necesariamente lleva a su realización, suponerlo así sería caer en el intelectualismo moral. Antes bien, la evaluación orienta más no impulsa.

**Figura 1**

*Diversos aspectos de la evaluación educativa*



Nota: elaboración propia a partir de Díaz- Barriga (2015), Lárez y Vásquez (2010).

Para Díaz-Barriga (2015) evaluar significa, *latu sensu*, asignar un valor a algo. Tal asignación adquiere complejidad pues como actividad y campo disciplinar la evaluación educativa ha desarrollado una taxonomía diversa (Figura 1).

Stufflebeam y Shinkfield, (1985) conceptualizan la evaluación como el “enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto” (p. 19). En esta misma línea, Stufflebeam y Coryn (2014) afirman que una buena evaluación no garantiza una mejora en la calidad de un servicio, o una reacción automática de acciones correctivas para lograr mejoras sobre el objeto o fenómeno evaluado. La evaluación solamente provee un elemento de los necesarios para asegurar la calidad y la mejora de algo. Inciarte y Canquiz (2001) entienden por evaluación curricular “un proceso de reflexión sistemática y permanente que permite el mejoramiento continuo del currículo, ya sea en su diseño o en los resultados que arroje, debiendo para ello integrar a los actores involucrados en el proceso” (p.6).

Retomando elementos de las definiciones anteriores, el autor de esta tesis propone la siguiente definición de evaluación curricular de maestría: *Proceso sistemático y permanente de valorar de forma participativa, crítica, contextualizada y con criterios científicos especializados las dimensiones proyectiva y procesual del currículo de posgrado con el propósito de adecuarlo a las demandas del desarrollo personal y socio-cultural.*

La definición circunscribe la evaluación curricular al ámbito del posgrado en general; sin embargo, su aplicación puede particularizarse para la figura de maestría. En la definición además se integran componentes específicos del proceso de evaluación que denotan su talante sociocrítico: la evaluación curricular debe ser participativa, contextualizada, crítica y sistemática.

## **1.2 La Evaluación Curricular con Enfoque Cualitativo como Alternativa para la Evaluación de Programas de Maestría: Características y Modelos**

Debido a la influencia del paradigma positivista dentro del campo educativo, en los procesos de evaluación –curricular, para el caso- prevalece el enfoque cuantitativo y la racionalidad técnico-instrumental que sólo toma en cuenta lo observable y medible y asocia la evaluación al control de su calidad (Esquivel,

2002). La hegemonía de este tipo de evaluación (Lima, 2016) se basa en la presunción de superioridad epistemológica del positivismo, lo que explica por qué “buena parte de las cuestiones que pivotan en torno a la medida de la educación están asociadas a la producción de indicadores” (Beltrán & Teodoro, 2017, p.111) y la consiguiente exigencia de precisión, validez y confiabilidad respecto a los mismos.

Desde el último cuarto del siglo XX se han planteado una serie de críticas al modo cuantitativo de evaluar en los distintos ámbitos de la educación, y específicamente en el curricular. Campbell (1986), citado por Ruiz (2016), critica frontalmente la rigidez que existe en el sistema de medición pues sólo se limita a los resultados obtenidos a partir de dimensiones previamente fijadas y al estar centrado en los resultados, se descuida el proceso dentro de un programa.

Frente a esta tendencia cuantitativa y tyleriana de correlacionar los objetivos previstos con resultados obtenidos, es comprensible la apertura hacia nuevas formas conceptuales y metodológicas de plantear la evaluación curricular, tomando en consideración no sólo el pluralismo metodológico sino también una “visión ético-política encaminada a estimar los aspectos meritocráticos por encima de los burocráticos” (Fonseca, 2007, p.428).

### ***1.2.1 Caracterización de la evaluación curricular cualitativa***

Una caracterización de la evaluación curricular con enfoque cualitativo puede hacerse a partir de las diferencias con el cuantitativo. Así, el primer contraste tiene que ver con el paradigma que las fundamenta. En efecto, el tipo de paradigma que sustenta la evaluación cuantitativa es el empírico-analítico, muy ligado a la racionalidad técnica del positivismo lógico. En cambio, la evaluación cualitativa puede fundamentarse en dos paradigmas diferentes: el histórico-hermenéutico y el sociocrítico. A partir de estos, la evaluación busca la comprensión de los procesos y relaciones entre los diversos componentes de un programa de posgrado en general, y de maestría particularmente; comprensión que aspira con sentido crítico y compromiso ético por parte del evaluador el mejoramiento del programa evaluado (Benítez et al., 2012).

Un segundo aspecto de contraste y caracterización es que la evaluación cualitativa en tanto se implementa siguiendo las pautas de la investigación cualitativa ha de diferenciarse respecto a los criterios positivistas de cientificidad tales como precisión, validez<sup>5</sup> y confiabilidad, establecidos habitualmente como respaldo metodológico por antonomasia. En la evaluación cualitativa se parte del principio que es imposible medir el aprendizaje y, por lo tanto, el juicio valorativo de corte cualitativo debe fundamentarse en criterios diferentes a los del positivismo, sin dejar de ser científicamente rigurosos.

Al respecto, Fonseca (2007) propone los criterios de corroboración estructural y adecuación referencial. El primero lo entiende como una especie de triangulación y evidencia circunstancial, así “La evidencia se corrobora cuando todos los elementos encajan formando un todo con sentido; es decir, los diversos participantes en el programa educativo contrastan sus opiniones, comparten sus significados y reformulan sus criterios”; la adecuación referencial es “la posibilidad de encontrar en el programa criticado las características a las que apunta la crítica; es decir, una contrastación empírica de la crítica con el fenómeno” (p. 429).

Por su parte, Guba (1981) propone los criterios de credibilidad y transferibilidad. El de credibilidad se refiere al grado de verdad que se puede establecer respecto a los enunciados de valor sobre los descubrimientos de la evaluación. Ruiz (2016) señala que para asegurar esa credibilidad se deben observar a su vez los siguientes criterios: i) trabajo prolongado en un mismo lugar; ii) observación persistente; iii) juicio crítico de expertos; iv) triangulación de datos, de personas o investigadores, perspectivas teóricas, y métodos; y, v) comprobaciones con los participantes.

Respecto al criterio de transferibilidad, Guba (1981) lo equipara a la validez externa o generalización de los datos; para este investigador, las “generalizaciones del tipo racionalista no son posibles porque los fenómenos están íntimamente vinculados a los momentos y los contextos en los que se asienta” (p. 80). Ruiz

---

<sup>5</sup> La validez se refiere al grado de certeza y solidez de las inferencias derivadas de los datos. Esta es de dos tipos: interna y externa. La primera consiste en el grado de verdad que presenta el efecto que un tratamiento experimental generó en un fenómeno particular; la segunda se relaciona con el nivel de generalidad que presentan los resultados.

(2016) describe la transferibilidad como el “grado en el que el investigador usa marcos teóricos, definiciones y técnicas de investigación que son accesibles al entendimiento de otros investigadores pertenecientes a la misma disciplina u otra que sea afín” (p. 60). Para Aráoz y Pinto, (2021), se trata de un “proceso colaborativo, no sustancial a la teoría en sí misma, para proporcionar todos los datos posibles al lector de modo que pueda “transferir” o “ajustar” los resultados obtenidos a nuevos contextos” (p.52). Los aspectos que se deben cumplir para asegurar la transferibilidad son: i) similitud de contextos; ii) colección abundante de datos descriptivos; iii) paralelismo epistemológico.

### **1.2.2 Modelos de evaluación curricular**

A continuación, se examinan tres modelos de evaluación: i) el Modelo de Evaluación Respondente de Robert Stake; ii) el Modelo de Evaluación Iluminativa de Malcolm Parlett y David Hamilton; y, iii) el modelo CIPP de D. Stufflebeam.

Los primeros dos están basados en la negociación y constituyen variantes de evaluación de corte cualitativa. Como afirma Fonseca (2007), “el propósito central de estos modelos es perfeccionar la comprensión de los interesados en la evaluación, mostrándoles cómo otros perciben el programa evaluado y enfrentando al lector con sus mismas creencias y formas de interpretación” (p.429). Ambos modelos comparten de acuerdo con el autor citado los siguientes presupuestos:

- la enseñanza es un proceso dinámico cuyos significados y cualidades están cambiando continuamente,
- estos significados y cualidades son raramente predecibles y a menudo no pretendidos e idiosincráticos pues se sustentan sobre la base de numerosas y complejas negociaciones entre los participantes y sus audiencias,
- se concentran en los procesos del programa y en cómo los participantes y la audiencia perciben el programa en desarrollo y sus efectos.

Los presupuestos anteriores delimitan de este modo no solo el tipo de evaluación curricular que se podría realizar sobre una maestría, sino también algunos aspectos del programa de formación a ser evaluados.

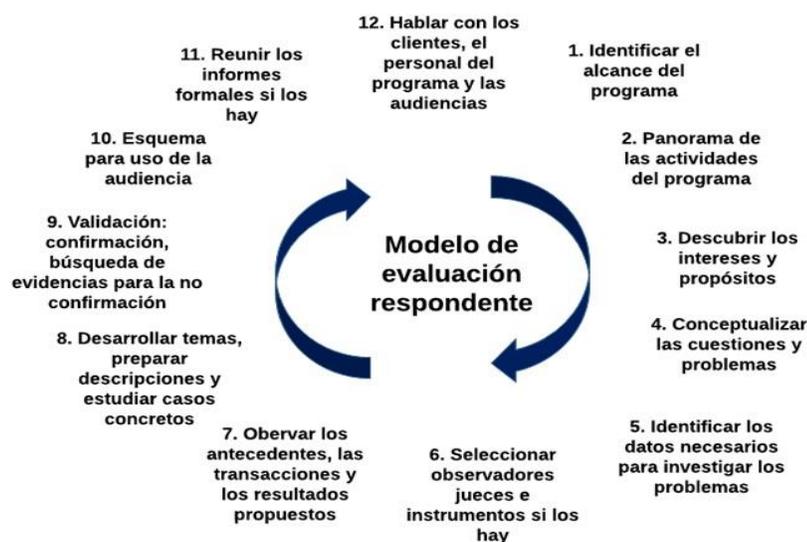
**Modelo de Evaluación Respondente.** Su autor, R. Stake, se opone a la manera psicométrica de evaluar, la cual se enmarca dentro del movimiento de

rendición de cuentas en la educación preuniversitaria. De acuerdo con Stake, una evaluación de tipo psicométrica incurre en el reduccionismo de la evaluación por criterios; este tipo de evaluación es insuficiente ya que se concentra únicamente en unos cuantos criterios de desempeño exitoso (Stufflebeam & Coryn, 2014). Tales criterios deben ser explícitos sobre las variables, las medidas, las muestras y los estándares de corte a emplear a fin de obtener la evidencia necesaria para los juicios de valor. Muchos de estos criterios son variables de resultados (Stake, 2010). La posición de Stake frente a esta tendencia en evaluación es de rechazo, en parte, porque la forma de medir los logros de los estudiantes no es más que un indicador de aptitud escolar y porque los usos políticos de las pruebas dañan más a la enseñanza y al currículo de lo que ayudan (Stake, 2008).

La contra propuesta de Stake ante la evaluación psicométrica se concentra en el Modelo de Evaluación Respondente, conocido también como Responsivo (Figura 2). Este modelo resulta adecuado para el campo educativo en cuanto concibe la educación de una manera integral y completa, prestándose una mayor atención a todo el conjunto de la evaluación y no solo a una parte. Importante es destacar de este modelo el principio de que la evaluación debe basarse en un método flexible, plural, interactivo, holístico y subjetivo.

**Figura 2**

*Evaluación respondente de Robert Stake*



Nota: elaboración propia a partir de Lárez y Vásquez (2010)

Otros principios fundamentales de la evaluación responsiva son el de la observación en el ambiente natural donde acontece el programa a evaluar, la consulta a diferentes participantes para alcanzar una comprensión sobre sus percepciones y el establecimiento de transacciones en torno a los diferentes significados (Benítez et al., 2012). Respecto a la observación en el ambiente natural, a la evaluación responsiva le interesa describir los eventos, actividades y fenómenos que no siendo del todo representativos de la realidad total del programa de posgrado contribuyen a desentrañar la complejidad del objeto evaluado. En otras palabras, el modelo de evaluación responsiva concede más importancia a los problemas que a las teorías y más que a lo dictaminado en el plan de estudios.

Una reflexión crítica sobre este modelo debe señalar que entre sus desventajas se encuentra “la poca precisión de sus datos, no diferenciar entre descripción y análisis y restar importancia a la función política de la evaluación” (Benítez et al., 2012, p.92). En todo caso, la evaluación responsiva toma en cuenta las diferentes interpretaciones de los participantes implicados en un programa de formación; responde a las necesidades de información y al nivel de conocimiento de quienes se encuentran interesados en el programa (Fonseca, 2007).

**Modelo de Evaluación Iluminativa.** La evaluación iluminativa se enmarca en el paradigma socioantropológico; tiene como finalidad la descripción e interpretación del contexto en que un programa de formación se desarrolla. Como afirma Ruiz (2016) su “preocupación básica es discernir las situaciones e intercambios en los que participan todos los involucrados, incluyendo el propio evaluador, en tanto que antepone sus valores y sus propias percepciones en la valoración del programa” (p.37). El modelo fue propuesto por los investigadores ingleses Daniel Hamilton y Malcom Parlett en la década de los años 70.

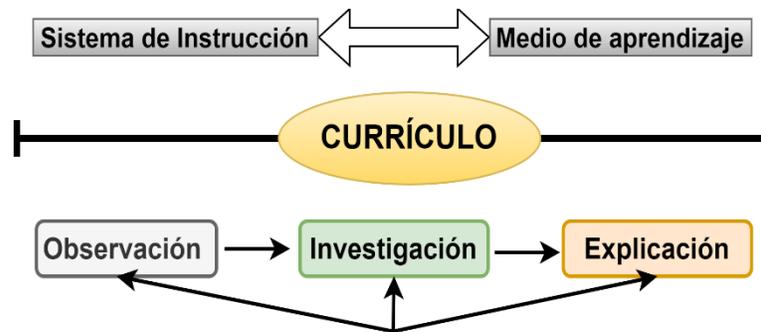
La evaluación iluminativa trabaja con base en una metodología flexible y ecléctica y con variadas fuentes de información (Ruiz, 2016); una de las razones por las cuales, como afirma Zurita (2002), se hayan experimentado desde el último cuarto del siglo XX “Cambios en la utilización de la evaluación, con mayor énfasis en la concepción iluminativa que en la instrumental y en la insistencia en el carácter político de aquella” (p.36). Las características más sobresalientes del modelo son

las siguientes: i) propende hacia un enfoque holístico y naturalista; ii) es contextualizada, descriptiva e interpretativa en vez de métrica y prescriptiva; iii) más analítica respecto de los procesos que de los resultados; iv) privilegia como métodos principales de recogida de datos la observación y la entrevista (Fonseca, 2007).

Parlett y Hamilton (1972) argumentan que el objetivo de la evaluación iluminativa es estudiar cómo funciona los programas, cómo son influenciados por diversas situaciones escolares en las cuales son aplicados, qué consideran los directamente involucrados como ventajas y desventajas. Busca descubrir y documentar qué significa para docentes y estudiantes participar en el programa; adicionalmente, discernir y discutir las características de innovación más sobresalientes. Tomando en cuenta que para los autores recién citados la evaluación iluminativa no es un paquete metodológico estandarizado sino una estrategia global de investigación, la Figura 3 ensambla los aspectos a evaluar de un currículo y las fases que dicho proceso desarrolla.

**Figura 3**

*Modelo de evaluación iluminativa*



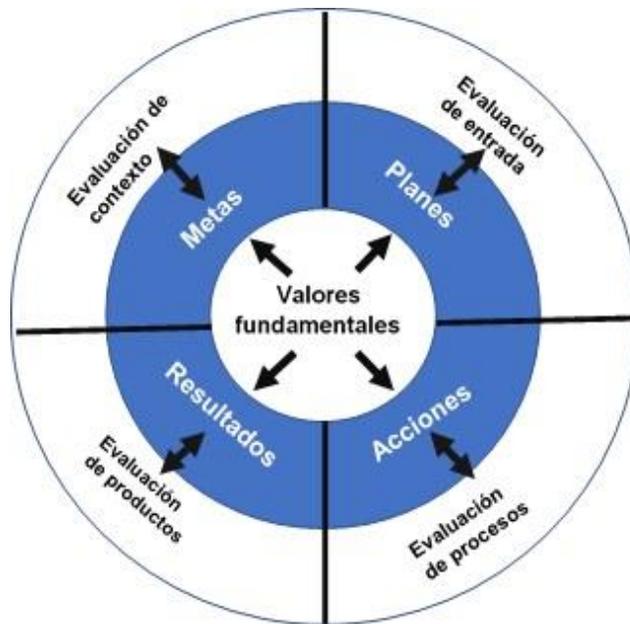
Nota: elaboración propia a partir de Hamilton y Parlett (1972)

El modelo de evaluación iluminativa abarca el sistema de instrucción y el medio de aprendizaje. El primero se refiere al plan de estudios y programas de contenido, los fundamentos pedagógicos y el resto de elementos proyectivos de un programa tales como folletos, catálogos e informes (Parlett & Hamilton, 1972). El medio de aprendizaje se refiere al “contexto material, psicológico y social dentro del cual el profesor y los alumnos trabajan” (Fonseca, 2007, p. 430); el medio de aprendizaje además está conformado por una red de interrelaciones de variables culturales,

sociales, institucionales y psicológicas (Parlett & Hamilton, 1972). La práctica de la evaluación iluminativa parte de la premisa que el sistema de instrucción y el medio de aprendizaje son inseparables, de ahí que la evaluación debe abarcar ambos aspectos; no obstante, un foco de interés para los autores es la vinculación de los cambios en el ambiente de aprendizaje con las experiencias intelectuales de los estudiantes.

**Modelo CIPP de D. Stufflebeam.** Conocido también como modelo CIPP, (siglas en inglés de *Context, Input, Process, Product*), el modelo de Stufflebeam (Figura 4) es un integrado de cuatro tipos de evaluación: de contexto, de entrada, de procesos, y de productos.

**Figura 4**  
*Componentes clave del modelo de evaluación CIPP*



Fuente: diseño adaptado de Stufflebeam & Coryn (2014)

De acuerdo con Carrera (2009) cada tipo de evaluación conduce a decisiones diferentes. La evaluación de contexto apunta a decisiones relacionadas con la planificación orientadas a la determinación de objetivos. La evaluación de entrada conlleva decisiones relacionadas con la estructuración y el diseño de procedimientos; la de procesos permite decisiones relacionadas con la implantación

o el uso, control y mejoramiento de estos procedimientos. Finalmente, la evaluación de productos conduce a decisiones orientadas a juzgar los resultados o efectos producidos por los procedimientos empleados.

Stufflebeam y Coryn (2014) especifican mejor estas orientaciones evaluativas al señalar que en la de contexto, se evalúan necesidades, problemas, oportunidades y los bienes en tanto representan las bases para establecer los objetivos y prioridades de la evaluación; en la de entrada, el evaluador identifica y juzga los enfoques y planes alternativos que mejor se correspondan con las necesidades evaluadas y el cumplimiento de los objetivos; la evaluación de proceso supone una continua revisión, monitoreo y documentación de los planes de implementación. Son varios los objetivos de esta etapa. Uno es aportar al personal y los gerentes suficiente retroalimentación sobre la realización en tiempo de las actividades planificadas y presupuestadas. Otro objetivo es el de servir de guía para que el personal optimice adecuadamente la planeación y el presupuesto.

Finalmente, la evaluación de proceso permite valorar periódicamente qué tanto los participantes aceptan y ejecutan sus respectivos roles. (Stufflebeam & Coryn, 2014). La evaluación de producto tiene como objetivo identificar, medir, interpretar y juzgar los resultados esperados y no esperados -positivos y negativos- de un emprendimiento, plan o programa. Si bien este tipo de evaluación no se rige por un algoritmo determinado, por lo que pueden emplearse varios métodos, el modelo está configurado no sólo para evaluar formativa y sumariamente tanto el diseño como la conducción de programas completos, sino también para cumplir con requisitos de responsabilidad (Stufflebeam & Coryn, 2014).

### **1.3 La Evaluación Curricular de Maestrías: Un Enfoque Teórico-Pedagógico desde el Aprendizaje Desarrollador y la Pedagogía Crítica**

En este epígrafe se exponen los dos fundamentos teórico-pedagógicos elegidos para el diseño de un modelo sociocrítico de evaluación curricular de maestría. El primero consiste en el enfoque del Aprendizaje Desarrollador, emanado del Enfoque Histórico Cultural (EHC), cuyo valor radica en “el rol que concede a la educación y la relación de interdependencia que establece entre aprendizaje y desarrollo humano” (Rodríguez, 2011). El segundo fundamento es el de la Pedagogía Crítica

(PC) cuyo marco teórico de referencia es la Teoría Crítica<sup>6</sup>, desarrollada por la Escuela de Fráncfort, bajo cuyo influjo la PC reflexionó y propugnó por una educación crítica, reflexiva y emancipadora.

### **1.3.1 Enfoque de Aprendizaje Desarrollador**

En el primer cuarto del siglo XX aparece el EHC. Como teoría psicológica planteó postulados concernientes al desarrollo del ser humano en sus diferentes etapas. Su creador L. Vygotsky (1896-1934), tenía como objetivo describir y determinar la evolución de las funciones psicológicas superiores del ser humano<sup>7</sup>. Vygotsky argüía que la conciencia se forma y trasforma en el curso de actividades humanas que son mediadas por herramientas concretas y simbólicas, entre las que destacan los signos de la escritura, los conceptos y el lenguaje.

Así, en este proceso de formación y transformación, de organización y evolución de las funciones y procesos psicológicos superiores, Vygotsky reconocía la importancia del lenguaje (Vygotski<sup>8</sup>, 1979). En su planteamiento general, la conciencia no se concibe como una propiedad natural en sí misma<sup>9</sup>, sino como el resultado de la vida social gracias a la cual el ser humano transforma sus

---

<sup>6</sup> La Teoría Crítica constituye el horizonte teórico que dio lugar a la Filosofía de la Liberación, (Dussel, 1998) la Ética de la Liberación y la Teología de la Liberación (Hinkelammert, 2007). Estos programas comparten su carácter de instancia crítica sobre el proyecto de Modernidad, sus consecuencias y resultados para Occidente en general, y para la educación en particular. Todos estos programas, al igual que los filósofos y científicos sociales de la Escuela de Fráncfort, parten de “la convicción de que la ubicua influencia del positivismo ha dado lugar a una extensa difusión de la racionalidad instrumental, a la tendencia de contemplar todos los problemas prácticos como asuntos técnicos” (Carr & Kemmis, 1986, p.2).

<sup>7</sup> Planteamientos hechos en el contexto teórico de la psicología posrevolucionaria de 1917 que tuvo en la escuela conductista (J. B. Watson, 1878-1958; Iván P. Pavlov, 1849-1936), en la teoría de la Gestalt (K. Koffka, 1886-1941; M. Wertheimer, 1880-1943) y en la psicología experimental (W. Wundt, 1832-1920) sus versiones más emblemáticas.

<sup>8</sup> Los usos alternativos de la forma de escritura del apellido de este autor obedecen a la referencia citada en el cuerpo del texto.

<sup>9</sup> Para Luria (1987) “la conciencia deja de ser una <<cualidad interna del espíritu humano>> sin historia ni someterse a un análisis de efecto y causa: empieza a enfocarse como la forma suprema de reflejar la realidad, forma que se fue implantando a lo largo del desarrollo socio-histórico, plasmada con ayuda de todo un sistema de medios objetivamente existentes y accesibles para el análisis científico de efecto y causa” (p.23).

condiciones y el medio ambiente; en palabras de Toruño Arguedas (2020) “es un proceso de interacción dialéctico donde individuo-contexto interactúan y permiten la reconstrucción externa e interna del primero y las posibles alteraciones del segundo” (p.190). Tanto la sociabilidad como los procesos psicológicos superiores se desarrollan en un entramado cultural en el que hay signos y símbolos, conceptos y lenguaje. Y así como el lenguaje es un mediador imprescindible en el conjunto de la vida social y del desarrollo de la inteligencia, también lo es la educación.

Lenguaje y educación a su vez revisten un carácter social que viene marcado no sólo porque “sean producto de la evolución socio-histórica, sino, por la forma en la que se adquieren; esto es, a través de la interacción social cercana” (Cubero, 2005, p.34). Las instancias idóneas para asegurar esta interacción cercana en los primeros años de vida son la escuela y la educación; lo cual no obsta para que estos factores sigan ejerciendo influencia en los niveles educativos posteriores.

La aplicación en el campo educativo de los postulados del EHC generó el Enfoque del Aprendizaje Desarrollador, según el cual el aprendizaje se adelanta al desarrollo; esto es, no espera que las estructuras o funciones de la personalidad maduren o estén completas para impulsar el aprendizaje, sino que éste último más bien propicia tal desarrollo, se adelanta a él.

En esta concepción pedagógica, se asume que la enseñanza, dialécticamente ligada al aprendizaje, conduce al desarrollo. Ello tiene un alto valor metodológico para el diseño, gestión y evaluación del proceso formativo por cuanto considera clave la labor de los docentes quienes deben crear situaciones que estimulen el aprendizaje y el desarrollo personal y profesional.

Este enfoque se fundamenta en la formulación vygotskiana de la ley genética del desarrollo psicológico según la cual

toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el plano psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. (Vigotsky, 2001, p.150)

Dicho de otro modo, una función o contenido de conciencia acontece primero de manera interpersonal y luego de forma intrapersonal<sup>10</sup>. La primera parte del postulado se relaciona a su vez con otros dos que forman parte del núcleo teórico del EHC. El primero establece que “Todas las funciones psíquicas superiores son relaciones interiorizadas de orden social, son el fundamento de la estructura social de la personalidad” (Vygotsky, 2001, p.151). Es decir, las funciones superiores de la conciencia se desarrollan a partir de procesos sociales. El segundo postulado establece que los procesos sociales y psicológicos del ser humano se desarrollan de forma mediada a partir de herramientas culturales, como por ejemplo el lenguaje y la educación.

En la misma tesitura, la segunda parte de la ley genética del desarrollo psicológico explica cómo el individuo se instala en la *zona de desarrollo próximo*; esto es, cómo transita de su dependencia a su independencia y autonomía, tránsito en el cual como ya se dijo son cruciales los procesos de mediación sociocultural dispuestos en el entorno educativo (docentes, tutores, asesores, etc.).

Ahora bien, pensados el diseño, el desarrollo y la evaluación curricular desde el EHC y su despliegue en el enfoque del Aprendizaje Desarrollador, el currículo prescrito se constituiría como una herramienta simbólica y conceptual, pues gracias a éste se diseña la transmisión de un conjunto de contenidos culturales y una serie de vivencias y experiencias socioeducativas importantes para el desarrollo del individuo. La categoría de aprendizaje desarrollador, en este sentido, posee un valor heurístico innegable pues conduce a considerar el currículo como una planificación flexible, dinámica y contextualizada y no un documento fijo y normativo que debe ser gestionado y evaluado en función de lo que se ha prescrito.

La anterior re-conceptualización del currículo conlleva orientar su evaluación hacia la comprensión de la interacción tanto de los sujetos entre sí (docente-estudiante), como la dialéctica entre un determinado contenido curricular y el

---

<sup>10</sup> Vygotsky y Luria (1993) ejemplifican esta ley genética del desarrollo al explicar la adquisición del lenguaje y su contribución al desarrollo de la conciencia: “moviéndose de afuera hacia adentro, el lenguaje como la más importante de las funciones psicológicas, nos representa interiormente el mundo externo, estimulando el pensamiento, y, como aseveran algunos autores, también estableciendo el fundamento del desarrollo de la conciencia” (p.206).

contexto social. Dada la complejidad de ambas interacciones, la construcción del juicio de valor sobre las mismas exigirá interpretar la realidad educativa y su contexto. Evaluar curricularmente no puede ser, en tal sentido, sinónimo de medir.

Desde el aprendizaje desarrollador es necesario, además, pasar de una idea de evaluación curricular como mecanismo de control y sanción para asumirla como oportunidad de provocar cambios positivos en el PEA, en el sentido de ir superando las zonas de desarrollo próximo de estudiantes y docentes. Por ende, la evaluación curricular debe centrar también su atención en dimensiones de la personalidad humana como son la afectiva o motivacional que indiscutiblemente forman parte de la condición o situación social del desarrollo de los estudiantes (necesidades, motivos, expectativas, aspiraciones, proyectos de vida, entre otros factores).

Muy ligado a lo afectivo-motivacional está lo cognitivo-instrumental, como parte de la regulación ejecutora de la personalidad, esta incluye conocimientos, hábitos, habilidades, capacidades -recursos con los que el sujeto actúa en los diferentes escenarios de enseñanza-aprendizaje. Si se parte de esta premisa, entonces tanto el diseño como la gestión y evaluación curricular deben asumir esa unidad afectivo-cognitiva-instrumental del estudiante y su situación social de desarrollo.

Finalmente, tanto el diseño y la evaluación curricular configurados desde el enfoque de aprendizaje desarrollador debe analizar e interpretar el sistema de fines, objetivos y metas de un programa de formación en su relación con el contexto social e institucional en que se despliegan; en igual sentido, deberá analizar los sistemas de evaluación del aprendizaje y de la práctica docente desde sus aspectos intencionales y operacionales. Para concretar todos los aspectos antes señalados y aplicarlos al campo de la formación de posgrado resulta crucial, por tanto, retomar los conceptos de currículo de posgrado y evaluación curricular de posgrado, desarrollados en acápites anteriores.

### **1.3.2 Pedagogía Crítica**

Otro de los fundamentos asumidos en esta investigación es el de la Pedagogía Crítica (PC), desarrollada bajo la influencia de la Teoría Crítica. Para estos enfoques teóricos, una educación generadora de pensamiento crítico y emancipación no se

puede realizar al margen del rescate de la experiencia y la vivencia<sup>11</sup>, como recurso pedagógico (Adorno, 1998).

La PC, desarrollada en la década de los años 70<sup>12</sup>, se erigió como respuesta crítica a la escuela tradicional y lo que por entonces se denominó genéricamente ideología de la práctica educativa tradicional. La PC enfila su análisis hacia las tensiones entre lo que es y lo que debe ser la educación y la institución educativa (Giroux, 1990). Por extensión, puede aquí afirmarse que, desde esta teoría general, también es factible analizar las tensiones entre formas ideológica y epistemológicamente sesgadas de diseñar, desarrollar y evaluar curricularmente la educación en general y la formación de posgrado, en particular.

Dos postulados fundamentales de la PC son: i) “las escuelas son vehículos de democracia y movilidad social” (Giroux, 1990, p.31) ; y, ii) educar es un acto político, no sólo pedagógico (Freire, 2005). Para los autores antes citados es imperante criticar la educación tradicional por considerar que esta se acomoda solamente a las exigencias del aparato económico. En esta misma línea, Carr y Kemmis, (1986) enfatizan su oposición a la idea positivista de que el conocimiento juega un rol puramente instrumental, provocando que la solución de los problemas educativos suela trabajarse desde un prisma exclusivamente técnico.

Una pedagogía verdaderamente crítica adopta como imperativos potenciar el rol de los estudiantes y la transformación del orden social en aras de una sociedad más democrática, justa y equitativa. La PC problematiza el postulado de que la educación se constituye en un medio promotor de valores democráticos, de justicia

---

<sup>11</sup> Vivencia que en el pe

nsamiento de O. Fals-Borda significa formas humanizadas de vida social, lograda gracias a la revitalización de la esfera pública y la promoción de la descolonización de la vida, afectada por la burocracia, las prácticas rutinarias, y formas institucionalizadas de relación social (Kemmis et al., 2014).

<sup>12</sup> La PC tiene como campo teórico y práctico diferentes corrientes entre las cuales están las siguientes: la Pedagogía Radical norteamericana y la reconceptualización sociocrítica del curriculum, representada por Henry Giroux (1943-), Michael Apple (1942-), Thomas Popkewitz (1940-); la corriente educativa australiana representada por Wilfred Carr (1943-) y Stephen Kemmis (1946-), entre otros; la corriente alemana con representantes como T. Adorno (1903-1969) y J. Habermas (1929-); en Latinoamérica la corriente de pensamiento que se genera por los aportes de P. Freire (1921-1997) (Lárez & Vásquez, 2010).

y libertad; ello le obliga a analizar entre otros factores, la práctica docente misma, considerada como no neutral. Con Freire (2005,) esto queda totalmente claro al afirmar que

Una visión profundamente ingenua de la práctica educativa –vista como práctica neutra, al servicio del bienestar de la humanidad-, no es capaz de percibir que una de las bellezas de esta práctica es precisamente que no es posible vivirla sin correr riesgo. El riesgo de no ser coherentes, de decir una cosa y hacer otra, por ejemplo (p.74).

La PC retoma de la educación dos dimensiones mutuamente imbricadas: la política<sup>13</sup> y la ética. Al fundamentar sobre ellas su crítica, la PC denuncia aquella forma de educación que por bancaria, transmisora y memorística, resulta ser alienante y obstructora de los procesos de transformación social. Para Freire (2005), es precisamente por su politicidad que la educación no puede ser neutra, exigiendo, por consiguiente, del educador o de la educadora su eticidad. Una práctica docente, ética y políticamente comprometida, contrasta con una práctica docente neutra que al serla no tiene más que “transferir conocimiento igualmente neutro” (Freire, 2005, p.74). De este modo, la PC apuesta por una labor docente crítica y reflexiva, y por una misión altamente ética y social de las instituciones educativas, agentes activos de transformación social, que tienen en los procesos de diseño, desarrollo evaluación curricular la oportunidad de contribuir a la mejora de las condiciones sociales de las personas.

Analizados el currículo de posgrado y la evaluación curricular del mismo sobre la base de la PC, se puede impugnar que el currículo tanto en sus fases de diseño, como de desarrollo y evaluación ha sido conceptualizado desde el espacio educativo como un fenómeno determinado y sesgado por vectores políticos y económicos, abstraídos del contexto nacional, en un afán por responder a las demandas del mercado neoliberal. Dicha abstracción del contexto particular ha favorecido que los modelos de evaluación educativa (por ejemplo, los de tipo

---

<sup>13</sup> En su aspecto social –como institución educativa; y en su dimensión pedagógica – a partir del diseño, desarrollo y evaluación del currículo según que sus finalidades y objetivos se orienten a la transformación social y un PEA crítico-reflexivo.

curricular) no siempre se desarrollen desde dentro (nacionales), y se utilicen los de organismos internacionales, por ejemplo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (*OCDE*) y sus variados modelos de evaluación<sup>14</sup>.

Conceptualizar el currículo desde la PC requiere asumir su carácter ideológico en cuanto los intereses que condicionan su diseño, desarrollo y evaluación provienen de sectores sociales, políticos y económicos comprometidos más con el mercado y el control social que con el desarrollo social y la autonomía de las personas. A partir de esto, la PC se orienta a superar la visión de currículo como un documento lineal, fijo que debe ser gestionado y evaluado en función de lo que se ha prescrito (Jackson, 1992).

Para la PC, es transcendental delimitar el currículo, en general y el de posgrado en particular, desde una perspectiva crítica y democrática, tanto en lo que se refiere a los sujetos como a los contenidos. En lo concerniente a los sujetos, el proceso de enseñanza aprendizaje debe pensarse como una red de interacciones subjetivas, productora, a su vez, de dinámicas socioeducativas variadas y complejas, a partir de las cuales se logra una comprensión del mundo y un compromiso con su transformación, no por medio de la transmisión mecánica del conocimiento, sino en la construcción dialógica y reflexiva del mismo. Así, para Freire (2012) “La comprensión del mundo, tanto aprehendida como producida, y la comunicabilidad de lo comprendido son tareas del sujeto, en cuyo proceso debe volverse cada vez más crítico” (p.37).

Respecto a los contenidos, Freire (2005) plantea que es necesaria la democratización de su selección; para autores como Ramírez-Romero y Quintal-García (2011) esto exige fundamentar socioculturalmente la selección de tales o cuales contenidos. Tal selección posibilita el encuentro dialéctico de la “lectura del mundo” con la “lectura de la palabra” y se evita la lectura omnímoda de los especialistas que en tanto propietarios “exclusivos de un componente fundamental de la práctica educativa [el diseño, el desarrollo y la evaluación curricular]” (Freire,

---

<sup>14</sup> Modelo de comparaciones de puntuaciones brutas; Modelo de aprovechamiento contextualizado; y, Modelo de valor agregado. Estos modelos no toman en cuenta los contextos socio históricos.

2005, pp. 101, 105) deciden a discreción qué enseñar y cuándo. Kemmis (1998) refuerza esta convicción afirmando que “la elección de los aspectos de la vida y del trabajo de una sociedad que estarán representados en los *currricula* [énfasis es textual] ... sigue siendo crucial, no solo para los educadores, sino para la sociedad en su conjunto” (p.30).

La cuestión del currículo es central en la PC, pues en cuanto teoría general de la educación, y partiendo de la premisa que los contenidos seleccionados en el currículo no son neutrales, precisamente porque el currículo en sí mismo reviste un carácter ideológico, es necesario develar “por qué y para qué son seleccionados; quién determina y legitima lo que se debe enseñar; a qué tipo de finalidades e intereses se responde o sirve; las funciones sociales que tienen dichos conocimientos y las maneras como se legitimizan” (Ramírez-Romero & Quintal-García, 2011, p. 120)

Este planteamiento crítico sobre el currículo es extensivo también para la evaluación educativa en general y curricular de posgrado en particular. Siguiendo las pautas generales de la PC, se analiza que tanto el currículo como su evaluación se ha venido diseñando y desarrollando desde 1980 en el marco de una globalización económica de corte neoliberal que ha provocado un giro de visión respecto al derecho humano a la educación, para conceptualizarlo como mercancía o un servicio sujeto a las leyes del mercado.

Para Tomasevski (2004) la educación superior experimentó este giro hacia su comercialización cuando el consenso mundial sobre los servicios que debe proveer el Gobierno a toda la población también se reformuló: “En los 80, la educación dejó de ser un servicio gratuito público, para pasar al sistema de costos compartidos. En los 90, un paso más adelante incluyó a la educación en el derecho internacional mercantil” (p.158). En esta misma dirección, Cuevas Molina y Mora Ramírez (2019), sostienen que la nueva dictadura del mercado viene desplegando desde 1990 una serie de políticas públicas que, entre otras medidas, “flexibilizaron los contratos de trabajo e implantaron las evaluaciones estandarizadas como un mecanismo de control del curirulum y de la praxis docente” (p. 154).

No es extraño entonces que, articulada a esta visión economicista de la educación, los fines de la evaluación educativa y curricular respondan más a la necesidad de instaurar políticas de gobierno (de corto y mediano plazo) y no políticas de estado (generalmente formuladas para un largo plazo) sobre educación.

En la misma línea de discusión, tampoco debe extrañar que la mayoría de los instrumentos y sistemas de indicadores de evaluación educativa existentes en América Latina se diseñen y ejecuten siguiendo el esquema tradicional asociado a modelos de producción, y que en función de estos modelos se prefiera la cuantificación y la medición de resultados en términos de eficiencia (terminal, por ejemplo) y efectividad. Conviene enfatizar que en los sistemas educativos de países de tercer mundo la evaluación educativa no ha contado con un sistema integral articulado a partir de variables e indicadores fundamentados y contextualizados histórica y culturalmente.

#### **1.4 Características del Currículo de Posgrado y su Concreción en El Salvador y en la Universidad de El Salvador**

El posgrado abarca tres figuras: maestría, especialidad y doctorado; entre ellas hay semejanzas y diferencias. Para analizar estas, resulta acertada la delimitación conceptual que hacen Rama (2007), Sánchez (2008), Cruz y Martos, 2010; Abreu et al., (2014) y Medina (2015) sobre cada uno de los niveles del posgrado. La especialidad o especialización acredita la profundización de conocimientos y cualificación de habilidades específicas para el ejercicio profesional dentro de una disciplina o conjunto de disciplinas afines. “Los programas en este nivel, responden, por lo general, a demandas de formación del mundo del trabajo” (Abreu et al., 2014, p.20). Se suele incluir en este nivel, las especialidades médicas.

La maestría (magister, máster) aporta conocimientos avanzados en un campo académico o profesional, usualmente de carácter interdisciplinario. Rama (2007) y Abreu et al., (2014) distinguen entre maestrías académicas o de investigación y profesionalizantes. Las primeras ofrecen entrenamiento básico en investigación; las segundas, el fortalecimiento y consolidación de las competencias profesionales en un campo del saber. Esta diferenciación es explicada por Sánchez (2008), poniendo el énfasis en el propósito académico (profundización en un área o disciplina del

saber, para especializar o perfeccionar la investigación) o en la formación profesional avanzada -ahondando en conocimientos y competencias en un campo profesional.

Otro criterio diferenciador es el tipo de investigación o tesis que realizan: “una maestría académica es un proceso de formación fundamentado en la realización de investigación básica, en tanto que las maestrías profesionalizantes se fundamentan en procesos de investigación aplicada” (Medina, 2015, p.39). El grado de doctor se caracteriza por brindar una preparación para la investigación original y el consiguiente incremento del acervo de conocimientos en una disciplina o el desplazamiento y/o aumento de las fronteras de un campo del conocimiento.

En la legislación salvadoreña, estos posgrados se regulan en la Ley de Educación Superior (LES) y aplica para instituciones de educación superior privadas y públicas; la UES incorpora también su propia regulación en el Reglamento General del Sistema de Estudios de Posgrado (RGSEP). El análisis comparativo (Anexo C-1) de ambas normativas evidencia que cada figura de posgrado tiene su propia finalidad. La maestría busca el desarrollo de capacidades para un desempeño profesional o académico (investigación y docencia); el doctorado aspira a hacer avanzar la ciencia, el arte o la técnica por medio de una investigación. El legislador nacional no estipuló la finalidad para el grado de especialista; en cambio la normativa de la UES, circunscribe los objetivos de la misma al ámbito de la salud.

Las definiciones establecidas en los cuerpos normativos no hacen la distinción explícita entre programas académicos y profesionalizantes para todos los grados sino solo para el grado de maestría; se advierte además que tales definiciones parten de una visión monodisciplinar del conocimiento. Es decir, estas definiciones teóricas y normativas no reflejan el carácter complejo de la producción del conocimiento, siendo necesario en este sentido tomar en cuenta que su producción acontece de forma multi, inter y transdisciplinar.

Con base en las consideraciones anteriores, el autor de este trabajo propone la siguiente definición operativa de posgrado: *conjunto de estudios universitarios posteriores a las titulaciones superiores del pregrado, y que tienen como finalidad la cualificación profesional y/o la profundización multi, inter y transdisciplinar de la*

*investigación tecnológica, científica, y cultural.* Definido de este modo, es importante examinar cómo este nivel educativo se ha ido concretando en El Salvador.

En las IES latinoamericanas, el currículo tiene dos ámbitos de concreción: el público y el privado. En El Salvador, el currículo predominante hasta la década de los años 70 ha sido el de pregrado tanto para las IES privadas como para la pública. A partir del último cuarto del siglo XX, los estudios de posgrado en el país han configurado un fenómeno educativo con ciertas características que se examinan de forma general.

**Tabla 2**

*Organización administrativa del posgrado en universidades de El Salvador al 2018*

<b>Universidad</b>	<b>Tipo/nivel de organización</b>
Universidad Don Bosco	Vicerrectoría de estudios de posgrado
Universidad de Oriente	Vicerrectoría de Posgrado
Universidad Tecnológica de El Salvador	Facultad de Maestrías y estudios de posgrado
Universidad Dr. José Matías Delgado	Facultad de Posgrado y Educación Continua
Universidad de El Salvador	Secretaría de posgrado
Universidad Dr. Andrés Bello	Escuela de Posgrado
Universidad Católica de El Salvador	Escuela de Posgrado y formación continua
Universidad Dr. Francisco Gavidia	Dirección de posgrado y Educación Continua
Universidad Centroamericana	Dirección de posgrado
Universidad Pedagógica de El Salvador	Dirección de posgrado y Extensión

**Fuente:** elaboración propia a partir de información en la WEB

En la actualidad, hay en El Salvador 23 universidades privadas y una pública. De diez universidades indagadas respecto a la organización de los estudios de posgrado (Tabla 2), se observaron las siguientes diferencias en cada IES: dos lo hacen a nivel de vicerrectorías; dos se organizan como facultad. La UES lo hace a nivel de secretaría y escuelas en cada Facultad; solo dos se organizan como escuela y tres como Dirección. Según datos de la Dirección de Educación Superior del Ministerio de Educación<sup>15</sup>, para el año 2018 había en el país un total de 198 programas de posgrado. Geográficamente, el mayor número de programas se concentra en San Salvador. Las dos universidades que cuentan con la mayor oferta académica de

<sup>15</sup> Información extraída de <https://www.mined.gob.sv/programas/educacion-superior.html>

posgrado para ese año son la Universidad de El Salvador, con 50 carreras, y la Universidad Dr. José Matías Delgado, con 26 carreras.

Distribuidas por área de conocimiento, de Ciencias Sociales existen 125 programas de posgrado; Ciencia y Tecnología, cuenta con 35 carreras y el área de la Salud con 22. En relación a su modalidad de entrega, 34 carreras se imparten de modo semi presencial, 11 se imparten en línea y 137 carreras de forma presencial. Además, se registra que carreras co-tituladas hay en el país 3, y en convenio con otras universidades se contabilizan cinco. Llama la atención que teniendo la UES el mayor número de carreras de posgrado, la modalidad de entrega de las mismas es en su mayoría presencial. La modalidad presencial es predominante, no obstante, poco a poco se están implementando programas semi presenciales y virtuales.

Además, la internacionalización de los programas de estudio no ha logrado concretarse de forma generalizada, algunos avances se muestran incipientes con la implementación de programas interinstitucionales con universidades internacionales; finalmente, los programas de posgrado siguen siendo tradicionalistas en cuanto a su propuesta y desarrollo de aula: clase magistral, conocimiento con base en lecturas y poca investigación de campo.

Sobre la base del análisis anterior, se describe el desarrollo que en la UES ha tenido el posgrado en general y la maestría en particular. Los estudios de posgrado propiamente tal surgen en la UES durante el último cuarto del siglo XX, entre los años 1977 y 1993. Los primeros programas fueron de maestría<sup>16</sup> y aparecen como hechos aislados e inconexos; su separación temporal sugiere que el posgrado como tal no surgió a partir de una planificación estratégica institucional, antes bien su aparición puede considerarse una leve expresión nacional de la expansión del posgrado a nivel latinoamericano. El endeble inicio del posgrado en la UES, puede explicarse a partir de las condiciones adversas del periodo histórico tales como las intervenciones militares a su campus, el ahogamiento presupuestario, los daños a

---

<sup>16</sup> Maestría en Administración de la Educación, creado en 1977, Maestría en Docencia de Educación Superior, en 1989; y, el tercero, Maestría en Didáctica de la Matemática, en 1993 (Ávalos, 2010). Estos surgen en una época marcada por las crisis socio-políticas de los años 70, la guerra civil y su finalización con la firma de los Acuerdos de Paz en el año 1992, y un largo periodo de posguerra.

su infraestructura a causa del terremoto del año 1986, adversidades que determinaron el funcionamiento irregular de la UES.

Los estudios de posgrado proliferaron entre 1995 y 2003, en los rectorados del doctor Benjamín López Guillén y la doctora María Isabel Rodríguez. En un lapso de 8 años se crearon un total de 21 maestrías. De ese total, perduran a la fecha más de 10 programas. En agosto del año 2010, la Asamblea General Universitaria<sup>17</sup> aprueba el Reglamento General del Sistema de Estudios de Posgrado. Este logro es significativo, pues a partir de esta normativa se crea la Secretaría de Posgrado y el Consejo de Posgrado. La importancia de la aprobación de este reglamento radica en que por fin el posgrado adquiere legalmente estructura y funcionamiento al ser concebido como sistema de estudios. Sistema que será, a partir de entonces, gestionado tanto desde la administración central como desde las facultades.

**Figura 5**

*Desarrollo de la gestión académica del posgrado en la UES*



Nota: elaboración propia a partir de memorias y normativa institucionales

El desarrollo y organización del posgrado se ilustran en las Figura 5, la cual muestra sus dos niveles de gestión académica a partir del año 2004, culminando en el año 2010 con la creación de la Secretaría de Posgrado; además, incorpora la aspiración que desde el año 2004 se menciona a propósito de la creación de una vicerrectoría de posgrado. Al realizar una indagación documental se establece que la maestría como figura del posgrado en la UES presenta en la actualidad rasgos específicos como los siguientes:

<sup>17</sup> Asamblea General Universitaria, Acuerdo N°57/2009 – 2011 (VII), 27 de agosto del 2010.

- La gestión burocrática en que se desarrollan puede acontecer dentro de una unidad o de una Escuela de posgrado.
- Es una tendencia manifiesta que las maestrías no cuentan con una planta docente mínima de tiempo completo.
- La maestría tiene una duración de dos años y medio. La mayoría de programas no sobrepasa el mínimo de unidades valorativas (64 U.V) exigidos legalmente.
- En esta figura, la modalidad de entrega predominante es la presencial, seguida de la semi-presencial, la modalidad a distancia en línea es casi nula.
- Entre la figura de la maestría y el doctorado puede o no exigirse prelación.
- El número de programas de maestría, de acuerdo al diagnóstico institucional 2016, ascendía a 39 (al cierre de esta investigación el número ha aumentado a 50).
- Se observa un predominio de maestrías del tipo profesionalizantes, con un enfoque epistemológico predominantemente mono disciplinar y con una estructura curricular poco flexible.
- Se concibe como un proyecto auto sostenible, esto implica que su financiamiento depende casi en su totalidad de los ingresos generados en concepto de matrícula y escolaridad.
- Por la razón anterior, el posgrado de maestrías no se ha vinculado con algún programa o política institucional de formación de la planta docente; siendo un hecho que más del 70% de la misma continúa en el nivel de licenciatura.
- La mayoría de programas de maestría son titulaciones propias, es decir no se ofrecen en convenio con otras universidades nacionales o internacionales, lo que conduce a inferir que su grado de internacionalización es casi nulo.
- Muchas maestrías no han sido evaluadas curricularmente. Es muy probable que esta situación se deba a que aún no se cuenta con un modelo de evaluación curricular específico para este nivel académico y que aún no se ha estudiado e investigado a profundidad el tema de la evaluación curricular del posgrado.

De la caracterización anterior, puede afirmarse que la maestría en la UES se plantea como un objeto de investigación importantísimo para el desarrollo

institucional y social. Para Tognó (2001) “un programa de posgrado es una realidad social y como tal está construido por una red de relaciones, con una vida intelectual y social institucionalizada” (p.25).

Los planteamientos realizados brindan suficientes elementos para argumentar que un campo de investigación necesario para el desarrollo del posgrado es su evaluación curricular; con ello se podría determinar la adecuación eficiente de los programas de estudio a la normativa que los rige, su eficiencia terminal, su articulación a los procesos de investigación, su financiamiento, la internacionalización, acreditación y homologación de sus programas de estudio, la caracterización de sus actores y los aportes reales que a la sociedad ofrece la UES con esta oferta académica.

### **Conclusiones del Capítulo 1**

A partir del estudio de la teoría curricular, el análisis crítico de la evaluación cualitativa y los fundamentos teórico-pedagógicos del Enfoque de Aprendizaje Desarrollador y el de la Pedagogía Crítica, es posible arribar a las siguientes conclusiones, dando así respuesta a la primera pregunta científica formulada en esta investigación de este modo: ¿Qué concepciones teórico-metodológicas sirven de fundamento a un modelo de evaluación curricular con enfoque sociocrítico para las maestrías de la Facultad de Ciencias y Humanidades de la Universidad de El Salvador?

La concepción de currículo de posgrado lo define como un proyecto político que, diseñado y gestionado como proceso formativo, articula y fundamenta socio-cultural y científicamente una selección consciente y sistemática de contenidos que permiten a una persona experimentar un aprendizaje significativo y transformador.

Tal concepción del currículo de posgrado es coherente con el Enfoque de Aprendizaje Desarrollador y la Pedagogía Crítica en cuanto tiende a la emancipación ética de los sujetos. Es sobre esta base epistemológica y pedagógica que la dimensión procesual del currículo debe fundamentarse a fin de que la experiencia de aprendizaje sea significativa y transformadora; es decir, se exprese en formas de sentipensar, valorar y actuar en un contexto socio-cultural-ambiental y político-económico determinado.

La evaluación curricular se define en esta investigación como un proceso sistemático y permanente de valorar de forma participativa, crítica, contextualizada y con criterios especializados las dimensiones proyectivas y procesuales del currículo de posgrado con el propósito de adecuarlo a las demandas del desarrollo personal y socio-cultural.

Se concluye que evaluar no es una actividad trivial; tampoco lo es considerar sus fundamentos epistemológicos, los cuales son esenciales para pensar y producir conocimiento al respecto. Para Jiménez (2019)

resulta preocupante que, en el campo de la evaluación en educación, al ser una de las diversas formas de generación de conocimiento del ámbito educativo, no se suele considerar – o al menos no se hace explícito – el posicionamiento epistemológico de los diversos enfoques en los cuales se sustenta su desarrollo metodológico y técnico. (p.186)

La anterior falencia constituye uno de los factores por los cuales la evaluación como práctica se orienta preponderantemente bajo enfoques técnicos, metodológicamente cuantitativos. La evaluación curricular no debe circunscribirse a la verificación cuantitativa del cumplimiento de objetivos trazados en el programa de estudios; debe también orientarse a valorar las relaciones entre el programa de estudio y su contexto, y la relación entre los sujetos (docente-estudiante).

Frente a una concepción de evaluación curricular de corte positivista, cuantitativa e ideológicamente sesgada; es conveniente contrastar otra que la concibe como un proceso contextualizado, reflexivo y crítico.

En los sistemas educativos de países en desarrollo los modelos de evaluación no siempre se diseñan y desarrollan desde dentro (nacional o regionalmente) sino que se emplean los provenientes de organismos internacionales. Se olvida en estos procesos que “el conocimiento es socialmente construido, culturalmente mediado e históricamente situado” (McLaren, 2005, citado en Ramírez-Romero & Quintal-García, 2011, p. 120) y en función de esta premisa, la evaluación curricular debe serlo también.

En la construcción de modelos de evaluación educativa en general y curricular, en particular, suele darse un olvido de los participantes de un programa de posgrado

que convertidos en sujetos sujetados (los docentes a marcos administrativos y regulatorios, y los estudiantes a esquemas autoritarios -desde el diseño y la gestión curricular hasta el mismo proceso de enseñanza aprendizaje) aparecen en una escena educativa aislada, descontextualizada.

*Contrario sensu*, y precisamente porque la evaluación curricular “se realiza en un contexto de valores sociales, por unas personas y con unos instrumentos que no son neutrales” (Gimeno, 1994, p.364), a juicio del autor de esta tesis, la adopción del EHC y la PC en tanto fundamentos teórico-pedagógicos posibilitan una evaluación curricular más crítica y reflexiva.

El currículo de posgrado en El Salvador y su concreción en la UES dibujan un proceso histórico social que arranca en el año 1977 y se consolida en el año 2010 cuando finalmente la institución crea el Reglamento General del Sistema de Estudios de Posgrado. A partir de ese año, el posgrado en la UES ha devenido un espacio complejo de enseñanza-aprendizaje y producción de conocimiento, a partir de planes y programas de estudio que no han sido en todos los casos evaluados y actualizados, entre otras razones porque esta práctica no ha sido desarrollada a partir de un modelo específico para este nivel de estudio, lo que constituye precisamente el objeto y objetivo de esta investigación.

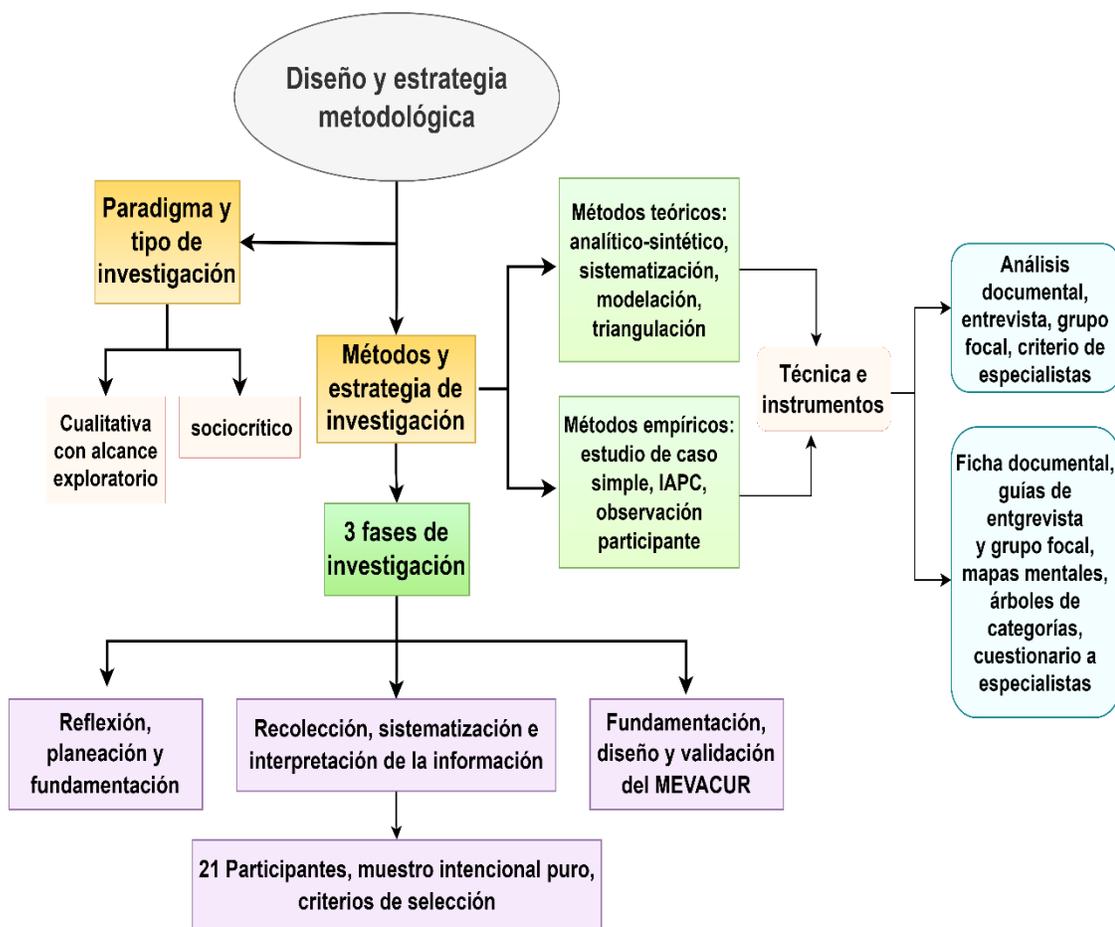
## Capítulo 2. Situación de la Evaluación Curricular de Maestrías de la Facultad de Ciencias y Humanidades, Universidad de El Salvador. Caso: Maestría en Métodos y Técnicas de Investigación Social

### 2.1 Diseño Metodológico y Estrategia de la Investigación

Este capítulo expone el diseño metodológico de la investigación formulado en coherencia con el enfoque teórico desarrollado y la naturaleza del objeto de estudio, así como los resultados del diagnóstico realizado al programa elegido como estudio de caso.

**Figura 6**

*Diseño metodológico de la investigación*



### **2.1.1 Paradigma y Tipo de Investigación**

El paradigma asumido en esta investigación es el sociocrítico el cual concibe la ciencia a partir de un interés emancipatorio, orientado a superar las contradicciones de la acción social y de las instituciones sociales en cuanto a su racionalidad y justicia; propugnando, por tanto, un enfoque de relación entre teoría y práctica que difiere de lo propuesto por las ciencias sociales positivistas (Carr & Kemmis, 1986). En coherencia con lo anterior, el tipo de investigación realizada fue cualitativa y descriptiva con alcance exploratorio, *ex post facto* y transversal.

### **2.1.2 Métodos y Estrategia de Investigación**

Los métodos teóricos implementados fueron el analítico-sintético, la sistematización, la inducción, la modelación y la triangulación. Los métodos de índole empírica fueron el estudio de caso único o simple, la investigación-acción-participativa-crítica (IAPC) y el criterio de especialistas. Sistematización y conceptualización se aplicaron en el examen de teorías, así como en la definición de las categorías preliminares; la objetivación de ambos métodos se expresó tanto en la elaboración de cuadros y esquemas (figuras) como en las definiciones operativas de currículo de posgrado, posgrado, evaluación curricular de maestría, modelo y eficiencia integral del posgrado. La aplicación de los métodos empíricos se describe a continuación.

*Estudio de Caso Único o Simple.* Este método se entiende como “una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares” (Eisenhardt, 1989, como se citó en Martínez, 2006, p.174). Simon (2011) lo define como el estudio de lo singular y lo particular de un modo exhaustivo e interpretado en su contexto sociocultural y político específico para comprender la naturaleza distintiva del caso en investigación que a la sazón puede ser una persona, un aula, un programa, una institución, entre otros. A partir de lo anterior, se decidió que el caso fuera una instancia académico-formativa específica desde la cual se pudiera diseñar y validar el modelo de evaluación curricular para maestrías. El caso de estudio seleccionado fue el programa de Maestría en Métodos y Técnicas de Investigación Social (MMTIS) impartido en la Facultad de Ciencias y Humanidades.

La elección de este programa responde a condiciones de factibilidad dada la experiencia que el autor de esta investigación ha tenido por más de tres años en dicha maestría. Experiencia desde la cual ha evidenciado la necesidad de que éste y otros programas se evalúen de manera sistémica y crítica, no sólo con base en criterios normativos y cuantitativos. Este mismo interés condujo a la combinación de este método con el de Investigación-Acción-Participativa-Crítica.

*Investigación-Acción-Participativa-Crítica (IAPC)*. Tal y como lo presentan Kemmis et al., (2014) este método se caracteriza por estar orientado a cambiar no sólo la práctica (social, educativa, evaluativa) sino también la manera de comprender esa práctica y sus condiciones de ejecución; es crítico porque busca intencional y colectivamente una comprensión más racional, razonable, productiva, sostenible, justa e inclusiva de dicha práctica. Desde esta perspectiva, resulta que la evaluación curricular de maestría en tanto práctica debe configurarse, más allá de una actividad o proceso, en un modo de participación activa por parte de todos los actores implicados en el programa para su mejora continua; por ejemplo, contribuyendo con el diseño del modelo de evaluación curricular con el cual se busca representar y orientar dicha práctica.

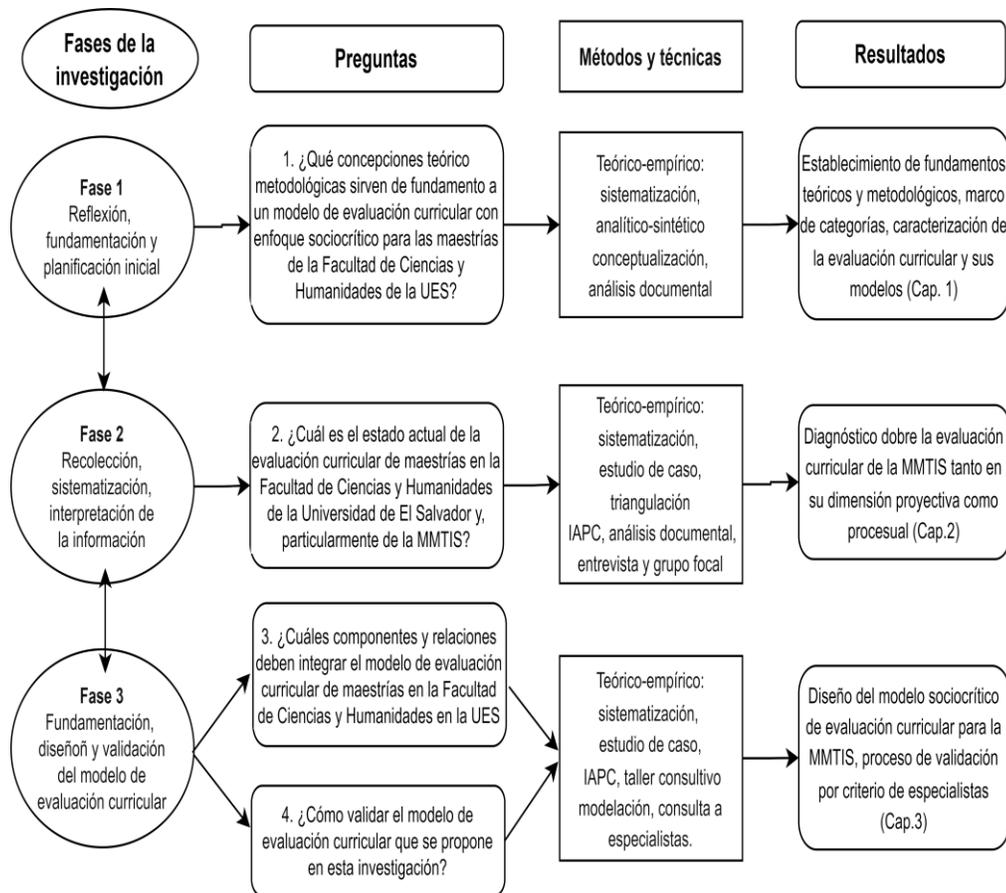
El camino sugerido por Kemmis et al., (2014) en este punto incluye formular por parte del investigador y los sujetos partícipes preguntas del tipo ¿Cómo se hace la evaluación curricular del programa de maestría en cuestión? ¿Qué tipo de consecuencias surgen a partir de esta manera de evaluar? De forma que, si en los intercambios comunicativos se establece que las consecuencias son irracionales, injustas, insostenibles, entonces procurar el consenso crítico-reflexivo para la transformación de estas prácticas de evaluación.

Dicha transformación supone la elaboración de un plan de acción, el cual según Kemmis et al., (2014) desarrolla cinco etapas: (1) de exploración o reconocimiento; (2) planeación; (3) de ejecución del plan; (4) reflexión; y, (5) re-planificación. Para fines de esta investigación, las cinco etapas anteriores se sintetizan en tres fases (Figura 7), las cuales no se desarrollaron necesariamente de forma lineal. Su formulación intenta ordenar la manera en que los investigadores se aproximan a la realidad; por lo que las fases se superponen y combinan unas con otras de forma

progresiva para responder a las cuestiones planteadas en la investigación y donde se pueden mencionar las fases preparatorias, de trabajo de campo, la analítica y la informativa (Herrera et al., (2015).

**Figura 7**

*Representación de la estrategia metodológica*



No obstante, y para efectos de exposición, se explican en orden consecutivo. La primera fase permitió mirar sin profundizar los contornos de la problemática en cuestión, las decisiones relativas al paradigma y tipo de investigación más coherentes y la propuesta de contribución; también sirvió para generar las preguntas centrales y complementarias de la investigación. El momento de la planificación se concentró en decantar los componentes metodológicos de la investigación, tales como el objetivo, las tareas científicas y las decisiones sobre los métodos de investigación más pertinentes. El siguiente paso consistió en la fundamentación;

para ello se desarrolló una sustentación teórico-pedagógica, la formulación y desglose del marco categorial, la caracterización de la evaluación curricular cualitativa y el análisis de modelos de evaluación al respecto, finalizando con un examen del currículo de posgrado en El Salvador y su concreción en la UES.

Vale aclarar que, respecto al marco categorial, las de currículo de posgrado y evaluación curricular de maestría son categorías de tipo apriorísticas, las cuales se definen teóricamente con la finalidad de servir inicialmente para orientar la recolección y el análisis de la información. En otras palabras, las categorías apriorísticas cumplen una doble función: teórica y operativa (Herrera et al., 2015); en la investigación cualitativa, es necesario distinguirlas de las categorías emergentes o inductivas que surgieron en el trabajo de campo y se analizaron e interpretaron con la finalidad de fundamentar teórica y metodológicamente el modelo de evaluación curricular de maestrías propuesto en este trabajo.

La segunda fase corresponde al desarrollo del diagnóstico de la evaluación curricular del programa de maestría. El diagnóstico tuvo tres momentos: i) recolección de información documental y vivencial, ii) sistematización e iii) interpretación de la misma. Esta fase permitió que los diferentes actores implicados en el programa de formación de posgrado reflexionaran sobre su propia trayectoria formativa, analizando y comprendiendo la importancia del proceso de evaluación del programa en tanto componente consustancial de la gestión del programa. Con dicha reflexión se buscó establecer qué percepciones y valoraciones tienen respecto a la evaluación curricular del programa, así como las finalidades de la misma, quiénes y qué rol deben jugar los actores involucrados, así como la definición de las estrategias metodológicas que mejor convienen para este tipo de práctica evaluativa.

En la tercera fase se diseñó y validó el Modelo de Evaluación Curricular de Maestría (MEVACUR). En la etapa de diseño del modelo se involucró a los actores implicados en el programa y otros actores con experiencia en el campo de la evaluación curricular. Para ello se desarrolló un taller de consulta sobre evaluación curricular de posgrado con docentes, asesores del programa de maestría y otros actores pertinentes (Anexo A-6).

La estrategia original de implementación del taller sufrió una modificación drástica dado el contexto de pandemia por Covid 19 que impidió la realización de la actividad de manera presencial (Anexo B-1). Ante tal situación, varios asesores, docentes y otros actores invitados se vieron imposibilitados de asistir presencialmente o virtualmente a una sesión de trabajo, así que se envió a cada uno por correo el instrumento de consulta especialmente diseñado para dicha actividad. En total se logró realizar de este modo el taller de consulta sobre evaluación curricular de posgrado con 10 personas entre docentes, asesores y otros actores seleccionados para tal caso

Vale la pena mencionar que el instrumento de consulta se diseñó y validó con el acompañamiento de dos especialistas en evaluación curricular del Programa de Apoyo Curricular y Evaluación de los Aprendizaje (PACE) de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. Con la sistematización de los resultados de este taller y el análisis de los resultados del diagnóstico institucional se procedió al diseño del modelo de evaluación curricular de maestría.

La validación del modelo de evaluación fue de tipo teórica y se realizó mediante el método de consulta a especialistas. El procedimiento para la selección de los especialistas, así como los resultados de dicho proceso se exponen en el capítulo 3, en el apartado de fundamentación metodológica del modelo.

### ***2.1.3 Técnicas e Instrumentos de Investigación***

Las técnicas de investigación implementadas fueron: el análisis documental, la entrevista semiestructurada, el grupo focal y taller consultivo. Los instrumentos empleados en esta investigación para recolectar los datos consistieron en fichas documentales, 2 guías de entrevista semiestructurada, 1 guía de preguntas para grupo focal y un guion de preguntas para el taller consultivo. Para sistematizar la información se emplearon instrumentos tales como mapas conceptuales, organigramas lógico-analíticos, matrices de coherencia curricular.

*Diseño y Validación de Instrumentos.* De los instrumentos mencionados anteriormente para la recolección de información se describe su estructura, y en el caso de las guías de entrevista semiestructurada y de la guía de preguntas para el grupo focal, su proceso de validación.

- Ficha Documental. El instrumento es una matriz que organiza la información de acuerdo con el tipo de documento, autor, título, aspecto de la evaluación curricular que cubre (Anexo A-4). Para la identificación del tipo de documento, se realizó una clasificación de los mismos, la cual generó la siguiente tipología: curriculares, normativos, regulativos, diagnósticos e informes, memorias de labores y bases de datos (Anexo A-5).

- Guías de preguntas para entrevista semiestructurada y grupo focal. Con estos instrumentos se documentó la perspectiva de los actores respecto a la evaluación curricular de maestrías en la Facultad de Ciencias y Humanidades. Las guías de entrevista semiestructurada son similares en cuanto a su estructura y tipo. Se incluye un apartado que colecta información general concerniente a la persona entrevistada. El guion se organiza en: a) preguntas para el rapport, b) preguntas nucleares, c) pregunta(s) de cierre y d) Comentario de agradecimientos.

La Guía 1 (Anexo A-1) inquiriere la valoración y percepción tanto del director (y exdirector) de la Escuela de Posgrado como del coordinador (y ex coordinador) del programa de maestría. Consta de ocho reactivos; los primeros tres buscan establecer un rapport con los entrevistados, los siguientes 4 reactivos constituyen las preguntas nucleares, y el último reactivo es una pregunta de cierre que explora las limitantes y potencialidades de la evaluación curricular de maestrías.

La Guía 2 (Anexo A-2) sondea los puntos de vista de docentes y asesores de la maestría; consta de diez reactivos: para el rapport, cinco preguntas; cuatro preguntas nucleares y una pregunta de cierre que indaga el punto de vista de los entrevistados sobre los aspectos que debería abarcar la evaluación de un plan de estudio de posgrado. La Guía 3 (Anexo A-3) para la realización del grupo focal con maestrandos consta de cinco reactivos: dos preguntas para rapport, dos preguntas nucleares y una de cierre. La validación de los tres instrumentos se realizó en consulta con la asesora de la presente tesis y una especialista en currículo. Como producto de tal actividad se estableció la adecuación de los reactivos con los indicadores de indagación.

El plan de análisis de la información obtenida se desarrolló en dos etapas. En la primera etapa se realizó la transcripción de entrevistas y grupo focal, para ello se

trabajó en formato de Google Docs (Procesador de texto en línea) el cual incorpora la herramienta “escribir por voz”; esta permitió transcribir más rápido a texto las entrevistas y el grupo focal, generando así un primer borrador por cada una. Seguidamente se procedió a la revisión y corrección del primer borrador, cotejando el texto con el audio para corregir errores de escritura e incorporar elementos de puntuación para otorgar el sentido gramatical (semántico y sintáctico) de lo expresado por la persona entrevistada.

Con el texto de la entrevista revisado y corregido, se realizó una depuración del mismo, suprimiendo de ella información innecesaria (indicadas con puntos suspensivos), muletillas o frases inconclusas, estas últimas -cuando fue necesario por la importancia de la idea- se completaron por parte del investigador incorporando complementos en corchetes. Se incorporaron marcadores de tiempo -sombreados en amarillo- para facilitar posteriormente futuras revisiones o regresos a la entrevista para cotejar ideas.

En la segunda etapa se realizó el análisis cualitativo, se empleó el software de acceso libre conocido como Taguette<sup>18</sup>. Posteriormente se procedió a la codificación/categorización del material textual. El análisis se realizó en dos momentos. Primero se realizó una codificación descriptiva (In vivo y simultánea) con base en la categoría teórica central y sus dimensiones y subdimensiones. Esta lectura, tomando en cuenta el marco teórico, permitió el análisis posterior y comprensión de categorías emergentes lo que amplió el campo de análisis de la evaluación curricular de maestría.

Realizada esta codificación descriptiva, se trabajó en profundidad para generar a partir de las categorías emergentes códigos analíticos y teóricos que permitieron establecer relaciones entre categorías generales y subcategorías, de modo que se generó un árbol de categorías para tener una visión global del fenómeno estudiado a partir de la información brindada por las personas entrevistadas. Se asumieron dos criterios de categorización propuestos por Herrera et al., (2015, p. 7):

---

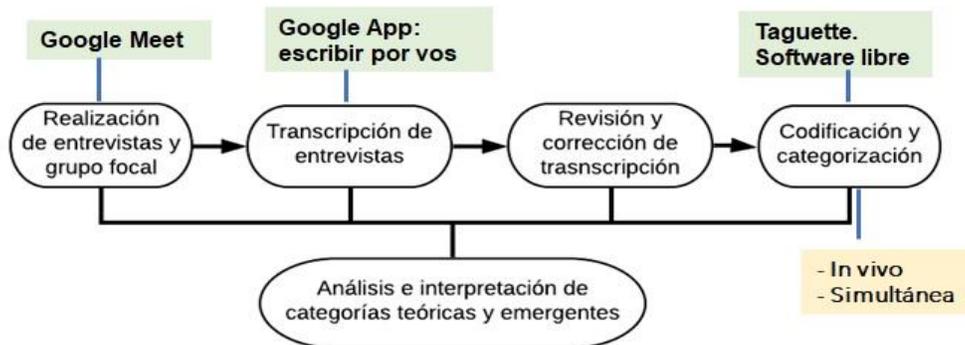
<sup>18</sup> El sitio web de su descarga está disponible en: <https://www.taguette.org/>

- Pertinencia: las categorías han de ser relevantes con relación a los objetivos del estudio y adecuadas al propio contenido analizado.
- Único principio clasificatorio: las categorías deben estar elaboradas desde un único criterio de ordenación y clasificación

El plan de análisis implementado se describe en la Figura 8.

**Figura 8**

*Plan de análisis de la información recolectada a partir de entrevista y grupo focal*



Para esta investigación se partió de categorías teóricas preliminares; en tal sentido, el proceso de categorización corroboró la significancia de dichas categorías mientras surgían otras no previstas. Aquí se cerró una fase de análisis. A fin de lograr una mayor profundidad en el análisis de la información obtenida, se regresó a los fundamentos teórico-metodológicos de esta investigación para hacer converger una interpretación y comprensión acorde con la perspectiva sociocrítica adoptada. La acción anterior posibilitó el esclarecimiento y organización de las categorías teórica con las emergentes. Acto seguido, se procedió a interpretarlas para generar los respectivos árboles de categorías que permitieran establecer relaciones entre ellas, y desde ahí inferir conclusiones sobre los hallazgos. Lo que se obtuvo fue la designación de tres categorías emergentes macro (Figura 9). Estas categorías posibilitaron organizar el resto de categorías y subcategorías, mejorando la comprensión del fenómeno en estudio y su posterior interpretación.

- Situación formal de la evaluación curricular de maestría
- Situación fáctica pasada y presente de la evaluación curricular de maestría
- Situación prospectiva de la evaluación curricular

### 2.1.4 Sujetos participantes

La selección de los sujetos participantes se estableció mediante muestreo intencional puro. Los roles seleccionados fueron: (ex)director de escuela, (ex)coordinador de programa, estudiante, docentes, asesores, expertos en evaluación educativa (Tabla 3).

**Tabla 3**

*Participantes en la investigación sobre evaluación curricular de maestría*

Participantes	N°	Actividad Científica		
		Entrevista	Grupo focal	Taller consultivo
Director de EDP	3	X (2)		X (2)
Coordinador de Programa	1	X		X
Docente/asesor	6	X(2)		X(5)
Estudiantes	9		X(9)	
Expertos en Evaluación	2			X(2)

Nota: X(#) indica el número de participantes; EDP: Escuela de Posgrado.

Los criterios de selección en el caso de docentes y/o asesores fueron: tener un año de fungir en ese rol, disponibilidad para ser entrevistado; en el caso de los estudiantes: pertenecer a alguna de las cohortes 2017, 2018, 2019, independientemente de su calidad de estudiante activo, egresado o graduado. Sobre esta base criterial se identificaron para tales efectos un total de 21 participantes distribuidos por actividad científica según lo muestra la Tabla 3.

### 2.1.5 Desglose de categorías apriorísticas

En investigación cualitativa el énfasis no radica en la definición de variable como fase previa a la recolección de la información; antes bien, y para no sesgar la aprehensión del fenómeno, se dispone de un diseño metodológico flexible, cuyas categorías se definen teóricamente con el objetivo de guiar inicialmente el proceso de recolección (Flick, 2015). El desglose de categorías en dimensiones e indicadores acota los aspectos relevantes del fenómeno educativo a indagar.

**Tabla 4***Desglose de categorías y dimensiones de indagación*

<b>Categoría</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>
<p>Evaluación curricular de maestría (Definición operativa):</p> <p>Proceso sistemático y permanente de valorar de forma participativa, crítica, contextualizada y con criterios científicos especializados las dimensiones proyectivas y procesuales del programa de maestría con el propósito de mejorarlo en función de las demandas del desarrollo personal y socio-cultural.</p>	<p>1. Evaluación curricular de maestría como proceso sistemático y permanente.</p>	<p>1.1 La evaluación curricular en la Escuela de posgrado de la Facultad de Ciencias y Humanidades constituye una práctica sistemática y permanente del carácter proyectivo y procesual del programa de maestría.</p>
	<p>2. Evaluación curricular de maestría como proceso participativo, crítico y contextualizado.</p>	<p>2.1 En la evaluación curricular de maestría participan diferentes actores clave de la Escuela de Posgrado y de otras instancias encargadas de tal función.</p> <p>2.2 Se ha tomado en cuenta las condiciones objetivas y subjetivas de realización de la evaluación curricular.</p>
	<p>3. Evaluación curricular de maestría a partir de diversos criterios.</p>	<p>3.1 La evaluación curricular de maestría ha considerado la adecuación del plan de estudio a los avances científico-tecnológicos.</p> <p>3.2 La evaluación curricular ha indagado sobre la adecuación del plan de estudio a exigencias del entorno social.</p> <p>3.3 La evaluación curricular se ha hecho a partir de regulaciones existentes (ley, reglamento, políticas y lineamientos, modelos pedagógicos, otros).</p> <p>3.4 La evaluación curricular ha indagado la coherencia interna de los componentes del plan de estudio de la maestría.</p> <p>3.5 La evaluación curricular ha inquirido sobre el rol y las vivencias de los actores en términos de intereses, expectativas, valores, y dinámicas de interrelación socioeducativa.</p>
	<p>4. Mejoras al programa de maestría en función de las demandas del desarrollo personal y socio-cultural.</p>	<p>4.1 Se han incorporado modificaciones al plan de estudio como resultado de la evaluación curricular de maestría.</p> <p>4.2 Se han mejorado las condiciones de infraestructura y equipamiento del programa de maestría como resultado de la evaluación curricular del mismo.</p>

## **2.2 Situación de la evaluación curricular de la Maestría en Métodos y Técnicas de Investigación Social, Facultad de Ciencias y Humanidades**

El posgrado en la UES abarca especialidades, maestrías y doctorados. La maestría es la figura de posgrado que cuenta con más programas; para el año 2016 contaba con 36 programas (UES, 2017, p.60), para el 2022 el número ascendía a 50<sup>19</sup>, un avance cuantitativo sin duda. No obstante, hay maestrías cuyos planes de estudio han estado vigentes por más de 15 años. Esta problemática constituye el marco contextual en que se indaga la situación de la evaluación curricular del programa de Maestría en Métodos y Técnicas de Investigación Social (en adelante MMTIS) impartido en la Facultad de Ciencias y Humanidades.

El estudio de caso partió de la categoría teórica evaluación curricular de maestría, definida operacionalmente en la página anterior. La investigación tiene un carácter cualitativo y se han considerado dimensiones e indicadores cualitativos derivados de la concepción teórica elaborada y asumida en la definición presentada anteriormente. Establecer esto es significativo pues al realizar la sistematización de los hallazgos, algunas de estas dimensiones e indicadores quedaron subsumidos en categorías emergentes cuya interrelación se muestra en el árbol de categorías (Figura 8) el cual describe la situación de la evaluación curricular del programa de maestría en estudio. En el proceso de sistematización y categorización de los hallazgos documentales y testimoniales emergieron, como se mencionó anteriormente las siguientes categorías:

- Dimensión fáctica pasada y presente de la evaluación curricular de maestría
- Dimensión formal de la evaluación curricular de maestría
- Dimensión prospectiva de la evaluación curricular

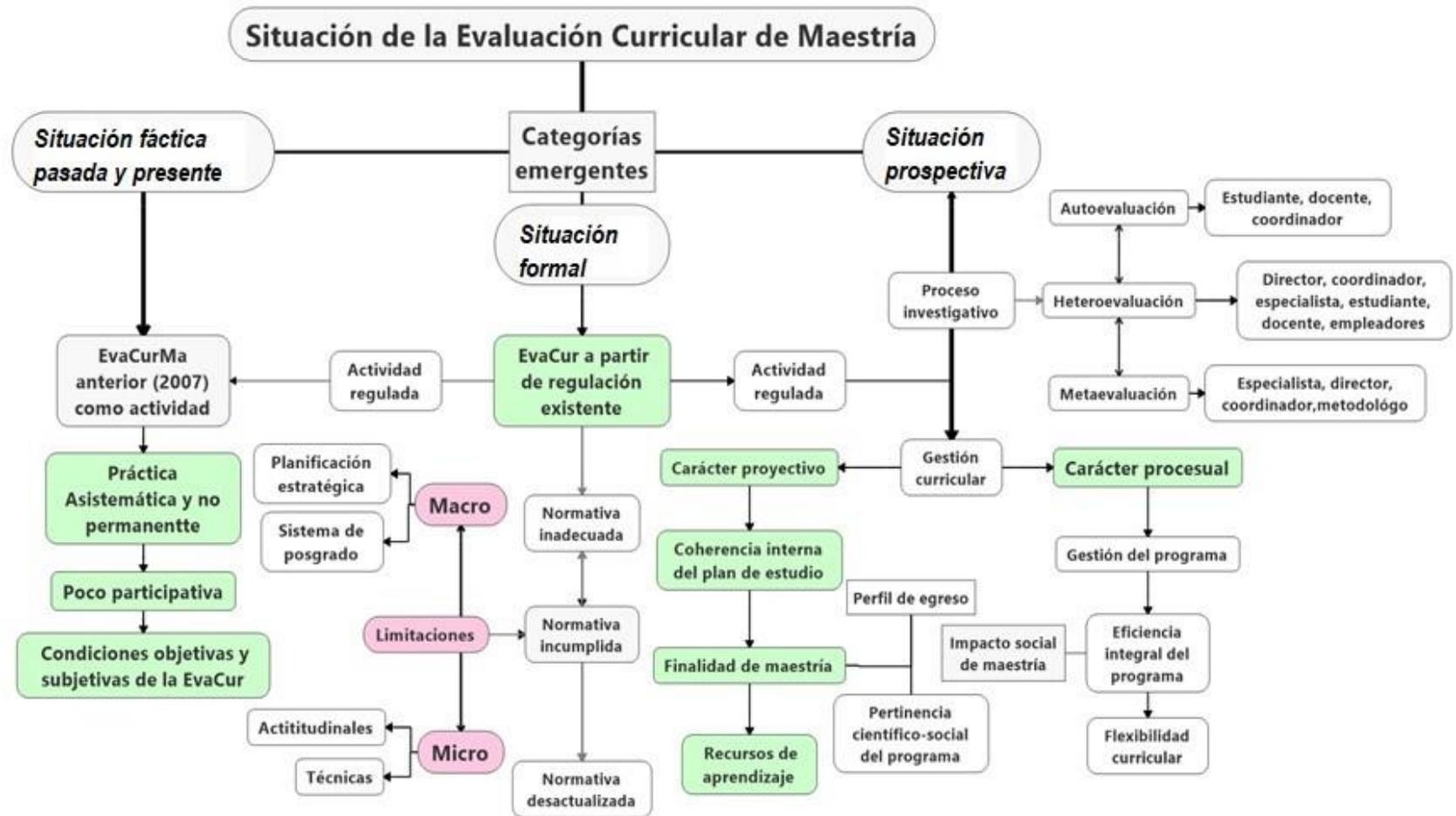
Las tres categorías dan cuenta del carácter multidimensional del fenómeno indagado (Figura 9). La tercera categoría (prospectiva de la evaluación curricular) se retoma en el capítulo 3 como línea de base o insumo crítico para el diseño del modelo de evaluación curricular de maestría.

---

<sup>19</sup> <https://www.salud.gob.sv/archivos/pdf/becas-cursos/Brochure-Oferta-Academica-de-Posgrados-UES-2022.pdf>

**Figura 9**

Árbol de categorías situación de la evaluación curricular de la MMTIS



### ***2.2.1 Condiciones fácticas pasadas y presentes de la evaluación curricular de la Maestría en Métodos y Técnicas de Investigación Social***

Se indagan en este apartado las condiciones fácticas pasadas y presentes de la evaluación curricular de la MMTIS. Primero, se analiza el proceso evaluativo que tuvo lugar en el año 2007 respecto al plan de estudio del año 1996, y que dio paso al plan de estudio 2008, aprobado por el CSU en octubre de 2009. Segundo, se examinan las limitaciones institucionales presentes que dificultan esta actividad en la Escuela de Posgrado de la FCCHH. Las fuentes primarias de consulta fueron el Plan de Estudio 2008 del programa de formación y documentos oficiales como acuerdos del CSU, de Junta Directiva de la FCCHH, memorias de labores de las unidades de posgrado, entre otros; complementariamente, de aquella experiencia se cuenta con la descripción que sobre la misma han hecho algunos participantes entrevistados.

**Análisis de la evaluación curricular de la MMTIS en el año 2007.** El programa de MMTIS se imparte desde 1996; primero desde la Escuela de Ciencias Sociales “Licenciado Gerardo Iraheta Rosales” y, a partir de 2010, desde la Escuela de Posgrado de la FCCHH. La evaluación curricular de este plan ocurre en el año 2007. Cabe resaltar la importancia de este hecho, pues constituye una práctica favorable al desarrollo de los programas de posgrado que estos sean evaluados periódicamente. El análisis de este proceso evaluativo se realiza siguiendo la pauta de las dimensiones e indicadores delimitados por la definición operativa.

**Evaluación curricular como proceso sistemático y permanente.** Tal y como se recoge en la Tabla 5, el plan de estudio de la MMTIS del año 2008 determinó su vigencia hasta el año 2012. Esto indica que otro proceso de evaluación curricular debía ocurrir a más tardar en 2013. Al respecto, no se encontró registro documental, por lo que este proceso no fue realizado. Sin embargo, cabe apuntar que dos participantes durante las entrevistas informan que esto se intentó años después; sin embargo, tales iniciativas quedaron truncadas (Participante 3).

**Tabla 5**

*Hallazgos sobre la evaluación curricular a partir del indicador 1.1*

---

Dimensión	1. Evaluación curricular de maestría como proceso sistemático y permanente.
Subdimensión	1.1 La evaluación curricular, en la Escuela de posgrado de la Facultad de Ciencias y Humanidades, constituye una práctica sistemática y permanente del carácter proyectivo y procesual del programa de maestría.

---

Fuentes de información

Plan de estudio de la MTIS	Testimoniales
<p>Tras 10 años de experiencia en la formación se abocó a un proceso de evaluación ..., con el resultado de cinco generaciones graduadas, esta Maestría se abocó a un proceso de evaluación, en todos sus niveles y áreas de formación, así como en los aspectos y procesos que soportan materialmente la enseñanza y el aprendizaje.</p> <p>El proceso comenzó con la consulta a los estudiantes, a los graduados y a los profesores y culminó con un taller de validación del personal docente de esta Escuela de Ciencias Sociales.</p> <p>El programa de la Maestría en Métodos y Técnicas de Investigación Social se ha actualizado sobre la base de evaluar el desempeño y la experiencia acumulada en el servicio académico de postgrado de cinco generaciones”.</p> <p>El Plan de estudios presentado en el año 2007 será vigente por lo menos para los próximos 5 años, es decir, hasta el año 2012 inclusive.</p>	<p><i>Participante 1.</i> Me atrevería a decir que no ha habido básicamente evaluaciones curriculares ... en ninguna de las mismas maestrías de métodos y técnicas de investigación que se han aplicado... se intentó un esfuerzo a partir de las tres facultades en las que se sirve la MMTIS de generar un proceso de discusión entre docentes y estudiantes que participaban en la maestría... hay que reconocerlo que en su momento [la evaluación curricular] se basó en la malla curricular.</p> <p><i>Participante 2.</i> Cuando yo llegué ya estaba como planteado [el proceso de evaluación curricular]; ya lo estaban haciendo...En general lo que vi fue que se consultó a egresados, pero no vi a los empleadores, ni a egresados.</p> <p><i>Participante 3.</i> Al hablar de evaluación curricular en particular de la MMTIS viene a mi memoria un proceso de evaluación que se hizo por el año 2007...se invitó a estudiantes y profesores y se invitó algún otro representante de alguna asociación...En mi tiempo como coordinador se hizo un esfuerzo de evaluación curricular también bajo la dirección de la doctora Aurora creo que fue en el 2013.</p>

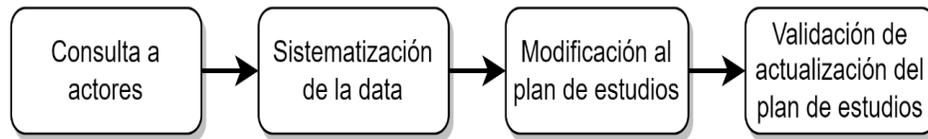
---

El proceso de evaluación curricular de la MMTIS tuvo cuatro fases: consulta, sistematización, modificación y validación; sin embargo, el plan de estudio no reporta de manera sistemática dicho proceso, de ahí que la reconstrucción del mismo se hace por inferencia a partir del análisis documental (Figura 10). A la fase de consulta, siguió una de sistematización de la información, según se infiere al leer que “las observaciones puntualizadas en los documentos de evaluación, la investigación científica en general y la social en particular, mantienen como deficiencias esenciales la falta de políticas y programas” (UES, 2007, p.9). Sistematizados los insumos, se procedió a las fases de modificación y de validación;

esta última se esboza en la siguiente cita: “En lo fundamental... se han incorporado nuevas acciones académicas que la fortalecen...” (UES, 2007, p.6).

**Figura 10**

*Etapas del proceso de evaluación curricular 2007 de la MMTIS*



Respecto a la evaluación sistemática y permanente del carácter proyectivo y procesual del currículo, el plan de estudio de la maestría reporta que se evaluaron niveles y áreas de formación, procesos, recursos y “el desempeño y la experiencia acumulada en el servicio académico de postgrado de cinco generaciones” (UES, 2007, p.6). El sentido de la cita apunta a la evaluación del desempeño docente; no refiere, eso sí, cuáles fueron los procesos y recursos evaluados en dicha ocasión; y respecto a los niveles y áreas de formación, no especifica si eran de la práctica docente y de investigación o solamente del plan de estudio. Por su parte, uno de los participantes señaló que la evaluación curricular se concentró en la malla curricular. Su testimonio resulta contundente al modular su afirmación con la expresión “hay que reconocerlo” respecto a que la evaluación fue solo sobre la malla curricular.

A partir de la evidencia empírica y documental obtenida, es difícil establecer si esta evaluación curricular recayó de forma equilibrada sobre el carácter proyectivo y procesual del currículo. El autor de esta investigación considera que el objeto de evaluación predominante en este caso fue el carácter proyectivo del programa y que como proceso comprendió cuatro fases; aunque no se expliciten de manera sistemática en el documento consultado.

En la misma tesitura, la evaluación curricular de la MMTIS puede caracterizarse como un proceso poco sistemático y permanente. La Unidad de Posgrado de la UES reportaba en el año 2009 lo siguiente: “La falta de un proceso de evaluación permanente de los posgrados no permite que los mismos avancen, ni se puedan crear condiciones para su acreditación regional” (UES, 2009, p.3). Se infiere entonces que, a pesar de los esfuerzos por realizar evaluación curricular, estos no

se han desarrollado de manera permanente, sino más bien de forma esporádica y asistemática.

**Evaluación curricular como proceso crítico, participativo y contextualizado.** Toda evaluación curricular tiene una dimensión subjetiva, consistente en el conjunto de sujetos responsables de y participantes en ella. La evaluación curricular en el año 2007 contó con profesores del programa y dos tipos de estudiantes: activos y graduados (Tabla 6). Resulta lógico inferir que el proceso estuvo a cargo de algún funcionario o unidad de la Facultad; si bien el texto no reporta esta información, la revisión documental<sup>20</sup> permitió establecer que fue desde la coordinación de la MMTIS que este esfuerzo de evaluación curricular se condujo.

**Tabla 6**

*Hallazgos sobre la evaluación curricular a partir del indicador 2.1*

<b>Dimensión</b>	2. Evaluación curricular de maestría como proceso participativo, crítico y contextualizado.
<b>Indicador</b>	2.1 En la evaluación curricular de maestría participan diferentes actores clave de la Escuela de Posgrado, y de otras instancias encargadas de tal función.
<b>Fuentes de información</b>	
<p style="text-align: center;">Documental: Plan de estudios</p> <p>El proceso [de evaluación curricular] comenzó con la consulta a los estudiantes, a los graduados y a los profesores de la misma (p.6).</p> <p>Documental: Acuerdo (992: V5, Acta 30/2007) de Junta Directiva de Facultad de Ciencias y Humanidades</p> <p>“Junta Directiva previa revisión de las incorporaciones formuladas al Plan de Estudios 2007 de la Maestría en Métodos y Técnicas de Investigación Social...Acuerda d) Felicitar a la Coordinadora de la Maestría en Métodos y Técnicas de Investigación Social, Maestra Carmen Elizabeth Aragón Funes, por el esfuerzo realizado para el cambio del Plan de Estudios 2007 de dicha Maestría”.</p>	<p style="text-align: center;">Testimoniales</p> <p><i>Participante 1.</i> Se intentó un esfuerzo a partir de las tres facultades en las que se sirve la MTIS de generar un proceso de discusión entre docentes y estudiantes que participaban en la maestría.</p> <p><i>Participante 2.</i> A mí me parece que esta investigación es como un vértice; como un triángulo: donde tienes a los estudiantes actuales, a los estudiantes graduados y a los empleadores. Y me parece que no se ahonda... no se escucha a los empleadores... Cuando yo llegué ya estaba como planteado [el proceso de evaluación curricular de la MMTIS]; ya lo estaban haciendo. Yo solo vi los resultados. En general lo que vi fue que se consultó a egresados, pero no vi a los empleadores.</p> <p><i>Participante 3.</i> Se invita a estudiantes e invitó a estudiantes profesores y se invitó algún otro representante de alguna asociación.</p>

<sup>20</sup> Junta Directiva de Facultad de Ciencias y Humanidades, Acuerdo N° 992, V5, Acta N° 30/2007 (10/2003-10/2007), 12 de octubre de 2007.

De la documentación consultada no fue posible obtener mayor detalle de la participación estudiantil (por ejemplo, número de graduados y si los estudiantes activos pertenecían a una sola o varias cohortes). Según detalla el plan de estudio, la maestría contaba con cinco profesores de tiempo completo; estos pertenecían a una planta docente más numerosa (42 profesionales) de la Escuela de Ciencias Sociales “Gerardo Iraheta Rosales”. El programa se gestionaba por medio de una coordinación (UES, 2007, p. 23). De lo anterior se deduce que se trata de un nivel de participación mínima en cuanto al tipo de actores.

La información documental y la aportada por los participantes es coherente, pues tres de ellos, en efecto, refirieron que al proceso de evaluación curricular se invitó a participar docentes y estudiantes. De hecho, uno de los participantes en tono crítico señaló que en dicho proceso no fueron tomados en cuenta los empleadores. La evaluación curricular, se reitera, fue poco participativa pues no se tomó en cuenta otros actores como personal administrativo, potenciales empleadores, o expertos internos o externos en evaluación curricular, entre otros.

La evaluación curricular comprende el conjunto de recursos materiales y financieros disponibles, así como las capacidades técnicas para viabilizarla. Desde su surgimiento, los programas existentes contaban únicamente con los recursos que cada uno podía generar (Figueroa, 2020). Según uno de los participantes entrevistados, para el año 2007 las condiciones materiales para evaluar curricularmente el programa eran precarias: “Una de estas grandes dificultades [para realizar la evaluación curricular] ha sido y sigue siendo el financiamiento”.

Las memorias de labores de los años 2008 y 2009 de la Unidad de Posgrados, refieren las necesidades de contar con recursos financieros para el posgrado en general: “Se debe incluir el Sistema de Posgrado en el presupuesto” y “la falta de presupuesto que garantice la consolidación de los posgrados de la UES” afirmación formulada por el responsable de esta unidad por esos años (Tabla 7). En cuanto a las capacidades técnicas, la situación es muy parecida. Al respecto, un participante es contundente cuando afirma: “El talón de Aquiles de la UES se llama currículo”, añadiendo seguidamente: “la institución no cuenta con estudios curriculares y de evaluación curricular”. Que la UES por esa época no contara con suficiente personal

técnico-profesional capacitado en tales áreas no se puede establecer fehacientemente; en cambio, es plausible sostener que carecía, y continua así, de una línea de investigación y/o publicaciones sobre currículo y evaluación curricular en general y, particularmente, en materia de programas de formación de posgrado.

**Tabla 7**

*Hallazgos sobre la evaluación curricular a partir del indicador 2.2*

Dimensión	2. Evaluación curricular de maestría como proceso participativo, crítico y contextualizado.	
Indicador	2.2. Se ha tomado en cuenta las condiciones objetivas y subjetivas de realización de la evaluación curricular.	
	Fuentes de información	
	Documentales	Testimoniales
	<i>Plan de estudios</i>	
	"4.3.3. Responsables de la revisión y modificación	
	Toda vez que se cuente con un documento que presente los resultados del proceso de evaluación, se formará un equipo de trabajo que incluirá docentes de la maestría, para considerar las modificaciones pertinentes y la redacción de un nuevo plan, quienes conducirán uno o más (Sic) talleres de consulta y validación, abiertos a la participación, en primer lugar de todas las personas docentes de la maestría, y en segunda instancia de las personas docentes de la Escuela de Ciencias Sociales "Lic. Gerardo Iraheta Rosales" (p.18).	Participante 2. El talón de Aquiles de la UES se llama currículum y, por ende, evaluación curricular. O sea, la UES puede tener la tecnología de última generación, puede tener el aparatito de última generación, puede tener x cosa, aparato, técnica, pero la Universidad carece de estudios curriculares y de evaluación curricular...se cree -y ese es otro problema- que los profesores tienen la capacidad de hacerlo y eso es falso, porque los docentes somos especializados en un área, en química, física, matemática, pero no somos curriculistas.
	<i>Memoria de Labores (2008)</i>	Participante 3. Una de estas grandes dificultades [para realizar la evaluación curricular] ha sido y sigue siendo el financiamiento... se esperaba que él coordinador con los escasos recursos y el escaso personal impulsará esos procesos que conllevan o requieren de otros niveles de apoyo y de otros recursos para hacer propiamente una evaluación curricular.
	La [UES debe] comenzar a trabajar en las siguientes satisfacciones de necesidades que a largo plazo beneficiaran a la nación salvadoreña:	
	7-Crear instrumentos legales que dignifiquen el sistema de contratación de Profesores de cada uno de los programas de maestría y doctorados de la UES.	
	8-Incluir el Sistema de Posgrados en el Presupuesto de la Universidad de El Salvador...	Para mí no se comprendía cómo hacer propiamente una evaluación...En la escuela de ciencias sociales... [se] ha llevado procesos de evaluación curricular pero no propiamente desde la visión o los elementos educativos, sino que por ejemplo sociólogos haciendo evaluaciones..., trabajadores sociales, historiadores ... pero propiamente no desde una visión educativa dominante.
	10-Facilitar la contratación de recursos humanos de apoyo administrativo y de servicio a los posgrados y especialidades de la UES.	Participante 5. Cuando se llega al diseño [y evaluación] curricular, uno de los componentes es quiénes son los que estamos inmersos, cuáles son las características que debemos cumplir.
	<i>Memoria de Labores (2009)</i>	
	[Entre] La cantidad de problemas que los programas de posgrados tienen en sus respectivas facultades:	
	La falta de un presupuesto que garantice la consolidación de los posgrados de la UES.	
	La falta de un proceso de evaluación permanente de los posgrados no permite que los mismos avancen, ni se puedan crear condiciones para su acreditación regional.	

La inexistente producción teórica sobre evaluación curricular se asocia con la falta de condiciones subjetivas -profesionales/académicos en cantidad y calidad necesaria- para desarrollar procesos sistemáticos y científicamente sólidos de evaluación. Tiene así sentido la reflexión de un participante al afirmar que este tipo de evaluación la han hecho en la Facultad de Ciencias y Humanidades, sociólogos, historiadores, pero “no desde una visión educativa dominante”, es decir, curricular; también explica por qué el plan de estudio de la MMTIS deja esta evaluación en manos de un equipo integrado por docentes (sin embargo, no menciona otro tipo de profesionales que deben participar).

Relacionado con este aspecto, uno de los participantes afirmó: “se esperaba que él coordinador con los escasos recursos y el escaso personal impulsará esos procesos que conllevan o requieren de otros niveles de apoyo y de otros recursos para hacer propiamente una evaluación curricular”. Esto alude a condiciones materiales desfavorables respecto a la evaluación curricular de la MMTIS del 2007. En este tipo de procesos, los recursos económicos como técnicos son cruciales pues evaluar curricularmente exige, por ejemplo, conocimientos y experiencia, con mucha razón declara otro participante: “Cuando se llega al diseño [y evaluación] curricular, uno de los componentes es quiénes son los que estamos inmersos, cuáles son las características que debemos cumplir”, entre esas las competencias en materia de diseño y evaluación curricular.

El análisis anterior permite establecer que la evaluación curricular del año 2007 cubrió aspectos básicos; sin embargo, no contó con el apoyo técnico especializado necesario para este tipo de procesos. De hecho, ninguno de los entrevistados refiere si hubo acompañamiento técnico de un especialista en evaluación curricular, tampoco mencionan el empleo de instrumentos científicos de indagación (guías de entrevistas o de observación, matrices de análisis, y de coherencia curricular, matrices FODA, entre otros,) o un planteamiento estratégico y metodológico integral para su implementación.

***Evaluación curricular de maestría a partir de diversos criterios.*** Analizadas las características de la evaluación curricular de la MMTIS anteriores, es procedente considerar los criterios empleados para su desarrollo. La revolución científica y

tecnológica que inició en la segunda mitad del siglo XX ha marchado a ritmo constante (Torres, 2016) y los procesos de formación de posgrado no pueden estar al margen de estos avances. He ahí la importancia de incorporar en la evaluación curricular el criterio de adecuación de un plan de estudio a los avances científico-tecnológicos. Al respecto, se debe reconocer que este criterio fue valorado durante la evaluación de la MMTIS en el año 2007 (Tabla 8).

**Tabla 8**

*Hallazgos relacionados con la evaluación curricular a partir del indicador 3.1*

Dimensión	3. Evaluación curricular de maestría a partir de diversos criterios.	
Indicador	3.1 La evaluación curricular de maestría ha considerado la adecuación del plan de estudio a los avances científico-tecnológicos.	
Fuentes de información		
	Documentales	Testimoniales
	<p><i>Plan de estudio</i></p> <p>“En lo fundamental, la propuesta de formación se mantiene según la concepción original, pero se han incorporado nuevas acciones académicas que la fortalecen, sobre todo en lo que al conocimiento y empleo de recursos tecnológicos se refiere.” (p.6).</p> <p>2.1. PERFIL OCUPACIONAL La especialidad profesional de las personas que aprueben los procesos de formación establecidos en la Maestría se describe en el siguiente perfil:2.1.4 Eficaz y eficiente en el empleo de recursos e instrumentos tecnológicos para el procesamiento de bases de datos y la comunicación de sus resultados. (p. 10).</p> <p>“5. Descripción de las asignaturas. 5.2.3 Metodología Inductiva-Hipotética y análisis cualitativo I. ...Además, se realiza una introducción al manejo de sistemas de computación como apoyo a los procesos de investigación cualitativa...</p> <p>5.2.5 Metodología Hipotética-Deductiva y análisis cuantitativo I. ...y se adquiere conocimiento del instrumental técnico informático para elaborar y procesar bases de datos...” (pp.24-25).</p>	<p>Entrevistador: Si bueno vemos que hay definitivamente, profesor, múltiples maneras de vincular y relacionar los diferentes programas de posgrado con el entorno social, pasándonos a otro aspecto, ¿Cuál es su opinión respecto a que en un proceso de evaluación curricular se revise si está actualizado el programa respecto a los avances científicos y tecnológicos?</p> <p>Participante 4. Yo creo que eso es importantísimo a este nivel de maestría ... al menos en lo que es la maestría se necesita hacer oficial la revisión de los diferentes métodos que se imparten. Por ejemplo, en el método cualitativo ha sido crucial la inclusión de programas como el WeftQda el cual es como marginal lo que se hace y también como el NVivo que permiten también ampliar la posibilidad de análisis de los datos que se recolectan cuando uno está haciendo una investigación cualitativa. También lo que es los procesos de análisis de investigaciones cuantitativas cómo articular porque ya hay programas en los que se puede hacer una articulación entre los datos cualitativos y los datos cuantitativos.</p>

Esta adecuación a los avances científicos y tecnológicos se da a partir de una de las modificaciones realizadas al plan de estudio: la incorporación de contenidos relacionados con “el empleo de recursos tecnológicos”. Dicha actualización se confirma al plantear como parte del perfil ocupacional el uso eficaz y eficiente “de

recursos e instrumentos tecnológicos para el procesamiento de bases de datos y la comunicación de sus resultados” (p. 10). Ambos elementos confirman que en la evaluación se indagó sobre este criterio. Sin embargo, estos contenidos sólo aparecen mencionados en dos asignaturas de manera bastante abierta e indefinida al referirse a ellos con términos tales como “sistemas de computación” e “instrumental técnico informático” (UES, 2008, p.12). Uno de los participantes valora positivamente este criterio y es enfático en señalar la importancia de contenidos específicos relacionados con los avances científico-técnicos tales como softwares para el tratamiento de información cualitativa, herramientas y programas que no son específicamente mencionados en el plan de estudio.

Un programa de maestría además del contexto científico-tecnológico, se formula/diseña y ejecuta en y para un entorno social tanto para comprenderlo como para transformarlo. En tal sentido, el indicador 3.2 indaga si la evaluación curricular tomó en cuenta la adecuación del plan de estudio a las exigencias del entorno social. Al respecto no se encontró evidencia documental que indiquen la aplicación de dicho criterio. En contraste, las y los participantes entrevistados enfatizaron sobre la importancia de evaluar curricularmente el plan de estudio con base en este criterio. De cada aporte se extrajeron y sistematizaron (Tabla 9) aquellos conceptos clave y se realizó la siguiente interpretación.

El entorno social es dinámico y en esa medida histórico, no sólo por las instituciones que lo integran sino también por los cambios generacionales; aquí entronca la dialéctica entre agencia y estructura, esto es, entre persona y sociedad. Y es en el cruce dialéctico entre ambas que debe enmarcarse cualquier programa y figura de posgrado; para el caso en cuestión, el de la MMTIS.

Esa adecuación entre el programa de formación y su contexto social debe cubrir las tres funciones sustantivas de docencia, investigación y proyección social. Para ello, según los entrevistados, el programa de formación tiene que entrar en diálogo con actores del entorno social y, a partir de las problemáticas sociales actuales, organizar líneas de investigación desde las cuales los maestrandos puedan articular sus intereses de investigación y aportes de nuevo conocimiento. Juega un papel muy importante, en este sentido, la actualización y pertinencia de los contenidos

que desarrolla el plan de estudio, así como la coherencia interna de todos sus componentes y procesos.

**Tabla 9**

*Hallazgos sobre la evaluación curricular a partir del indicador 3.2*

Dimensión	3. Evaluación curricular de maestría a partir de criterios.
Indicador	3.2 La evaluación curricular ha indagado sobre la adecuación del plan de estudio a exigencias del entorno social.
	Fuentes de información: entrevistas
	Conceptos clave
<i>Participante 1.</i> Los cambios en el contexto ... tanto en las formas de la economía...de producción...como las prácticas de gobernanza, requieren que...se replantee el quehacer de los posgrados en las tres dimensiones formación académica investigación y proyección social y en ese sentido el currículum forzosamente debería ser transformado.	Importancia de la investigación, la docencia y la proyección social del currículo de posgrado, exigencias del entorno, dinamismo social.
<i>Participante 2.</i> Para evaluar se necesita saber el impacto de la maestría, la empleabilidad... La evaluación de un programa sirve para articular o rearticular porque las épocas cambian; no estamos en los 90s, ya estamos en la década 2020.	Campo laboral, dinamismo histórico, dinamismo social.
<i>Participante 3.</i> Una de las principales finalidades [de la evaluación curricular es] determinar el nivel de impacto, de efectividad...en los procesos formativos, la satisfacción que puedan estar teniendo los estudiantes y una actualización también de los contenidos que se están impartiendo en un mundo globalizado en el cual, prácticamente, los cambios son vertiginosos y se requiere de una permanente actualización.	Impacto Social de los procesos formativos, contexto social, satisfacción del maestrando, actualización de los contenidos.
<i>Participante 4.</i> Tendríamos que evaluar qué tanto lo que se está haciendo está acorde a la realidad social...creo que se puede ir en tres líneas: la primera...desde el programa de maestría se tengan algunas líneas de investigación de las cuales se les pueda proponer a los estudiantes...la otra es el interés que tienen las y los maestrantes, porque igual cada uno de ellos tienen un área que se desarrolla...la otra línea era la que decía sobre lo que desde la escuela se tiene la vinculación con diferentes actores sociales, de la vida nacional.	Líneas de investigación, problemas sociales, aporte de investigaciones estudiantiles en algún área social, relaciones interinstitucionales UES-Estado-Sociedad Civil.
<i>Participante 5.</i> Hay que centrarse en el mercado laboral, pero precisamente conocer nuestros contextos. ¿Cómo se están dando los procesos, cuál es ese contexto en el que estamos inmersos que es muy diferente al de hace diez años? y ¿cómo incidir en ese entorno?... pues el estudiante que tenemos ahora es muy diferente al estudiante que yo fui o al que pudo haber tenido alguien hace diez, veinte años.	Mercado laboral, cambios en el contexto, transformaciones generacionales de actores estudiantiles.

Que el plan de estudio en uno de sus apartados declare que “En lo fundamental, la propuesta de formación se mantiene según la concepción original” (UES, 2008, p.6) constituye un indicio de que el entorno social no fue sopesado en su justa medida al hacer la evaluación curricular. Sustentan la inferencia anterior el hecho

de que, como declara un participante, no se consultará en el proceso a potenciales empleadores o se analizará la oferta académica de otras IES o se formularan -desde la Escuela de Posgrado- líneas de investigación a partir del análisis crítico del entorno social y orientar de este modo la investigación o tesis del estudiantado. Por otro lado, para realizar una evaluación curricular siempre es necesario partir del marco normativo dispuesto para tales fines. Cuando este tipo de evaluación se llevó a cabo sobre la MMTIS aún no existía el reglamento de posgrado. Por lo que, los criterios normativos que pautaron su realización fueron otros y para el análisis de estos, los hallazgos se sistematizan en la Tabla 10.

**Tabla 10**

*Sistematización de hallazgos sobre la evaluación curricular a partir del indicador 3.3*

---

Dimensión	3. Evaluación curricular de maestría a partir de criterios.
Indicador	3.3 La evaluación curricular se ha hecho a partir de regulaciones existentes (ley, reglamento, políticas y lineamientos, modelos pedagógicos, otros).

---

Fuentes de información: documental normativo

*LES (2004)*

Art. 37.- Los requisitos mínimos para que una institución de educación superior conserve la calidad como tal, son los siguientes:

b) Disponer de los planes de estudios adecuados, actualizados al menos una vez en el término de duración de la carrera y aprobados para los grados que ofrezcan.

**CAPÍTULO VI**

Art. 45. 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...

*Reglamento de la LES (2009)*

**ACTUALIZACIÓN DE CARRERAS**

Art. 21 Para el caso de las instituciones estatales con ley orgánica propia, deberán presentar sus planes y programas de estudio actualizados con base en los criterios para la evaluación de Planes de Estudio en actualización para efectos de registro;

*Reglamento de la Gestión Académica de la Universidad de El Salvador. (1989)*

Art. 13.- La aprobación de las reformas a los planes de estudio procederá simultáneamente con la aprobación del Plan de Absorción correspondiente.

Fuentes de información: documental académico

*Plan de estudio de la MMTIS*

4.3. Vigencia del Plan de estudio.

4.3.1 Periodicidad (duración y revisión). El Plan de estudios presentado en el año 2007 será vigente por lo menos para los próximos 5 años, es decir, hasta el año 2012 inclusive.

4.3.2 Mecanismo para revisión y modificación del plan. Para el año 2012 se realizará un proceso de evaluación del plan de estudios, que deberá considerar la implementación de sus aspectos curriculares, la calidad y cantidad de sus recursos humanos y materiales y de su impacto. (p.18).

Respecto a los hallazgos anteriores se puede hacer el siguiente análisis. El marco normativo nacional e institucional en el año 2007, aplicable al proceso de

evaluación curricular sobre la MMTIS, disponía que: la evaluación de las carreras debía realizarse al menos una vez cada tres años; como resultado, los planes debían ser actualizados y su aprobación se haría simultáneamente con su respectivo plan de absorción. Ahora bien, durante el proceso de investigación no se pudo localizar documentos para constatar que en el proceso de evaluación se tomó en cuenta tales criterios normativos. Del examen al plan de estudio, sin embargo, se pueden hacer dos deducciones:

- Si el periodo de vigencia para el plan de estudio era de 5 años y, según lo estipulaba el mismo documento, el próximo proceso de evaluación curricular debía darse en el año 2013; si el programa de formación tiene una duración promedio de 3 años y la LES indica que la evaluación debe hacerse una vez cada tres años, es dable, entonces, inferir la no observancia en este caso del criterio normativo de la temporalidad.
- La evaluación curricular se realizó cumpliendo parcialmente los criterios normativos señalados en el Reglamento de la Gestión Académica de la Universidad de El Salvador. De acuerdo con este último, la evaluación no cumplió al menos un requisito, pues como se expondrá en el siguiente apartado, el plan de estudio se aprobó aun cuando su plan de absorción no estaba completamente desarrollado.

Además de los criterios normativos, la evaluación curricular debe indagar la coherencia interna de los diferentes componentes del plan de estudio. Esto es así ya que este documento no lo integran solamente los componentes formativos, sino también aspectos de índole académico-administrativos, que también deben guardar coherencia con el resto. Concerniente a este criterio de coherencia, el indicador 3.4 explora si este fue aplicado al evaluar curricularmente la MMTISI (Tabla 11).

En el plan de estudio de la MMTIS se afirma que “la propuesta de formación se mantiene según la concepción original” (p.6), de donde se sigue que la evaluación curricular realizada ponderó la coherencia interna del plan anterior y consideró sus componentes formativos bien estructurados.

**Tabla 11**

*Hallazgos sobre la evaluación curricular a partir del indicador 3.4*

---

Dimensión	3. Evaluación curricular de maestría a partir de diversos criterios.
Indicador	3.4 La evaluación curricular ha indagado la coherencia interna de los componentes del plan de estudio de la maestría.

---

Fuentes de información: documental

<i>Plan de estudio</i>	<i>Acuerdos de CSU N° 024-2011-2013-1ª. Parte (v-1.5), 17 de mayo/2012.</i>
<p>En lo fundamental, la propuesta de formación se mantiene según la concepción original, pero se han incorporado nuevas acciones académicas que la fortalecen, sobre todo en lo que al conocimiento y empleo de recursos tecnológicos se refiere. (p.6)</p> <p><i>4.3.4. Plan de absorción</i> Las generaciones que hayan ingresado estando vigente el actual plan de estudios deberán terminar sus estudios de acuerdo a dicho plan. Al entrar en vigencia el nuevo plan de estudio, se podrá absorber a las personas que, habiendo abandonado sus estudios y estando inscritas en el plan anterior, quieran reingresar a la carrera, dicha absorción se realizará con base a los criterios siguientes: Las personas que reingresen con el primer año aprobado, deberán cursar dos acciones académicas: Metodología y Teoría Social y Estadística Aplicada a la Investigación Social, Cumpliendo esos requisitos podrán inscribirse en el segundo año. Los que tengan aprobado el segundo año del plan anterior, deberán cursar Metodología y Teoría Social simultáneamente con el Seminario de Investigación Social. Estos criterios se aplicarán a las personas que se trasladen de las maestrías en Métodos y Técnicas de Investigación Social de las Facultades Multidisciplinarias Occidental y Oriental. El plan de absorción funciona con años aprobados, debido a que los procesos de investigación se planifican para desarrollarlos en dos ciclos (p.19).</p>	<p>“ESTIMADOS SEÑORES: Para su conocimiento y efectos legales consiguientes, transcribo a Ustedes el Acuerdo No. 024-2011-2013-1ª. Parte (V-15) del Consejo Superior Universitario, tomado en Sesión Ordinaria celebrada el día 17 de Mayo/2012 (sic), que literalmente dice: (...)</p> <p>Conocido el Dictamen No 061-2011-2013 de la Comisión Académica...el cual refleja los siguientes CONSIDERANDOS: (...) 2. Que, conforme al Reglamento de la Administración Académica de la Universidad de El Salvador, según el Art. 13 expresa: ‘La aprobación de las reformas a los Planes de Estudio procederá simultáneamente con la aprobación del Plan de absorción correspondiente’ (...)</p> <p>Por lo anterior, el Consejo Superior Universitario con base en el Art. 22 literal h) de la Ley Orgánica de la Universidad de El Salvador, por 28 votos a favor y 1 abstención, ACUERDA: Agregar y aprobar de carácter retroactivo a partir del Ciclo I-2010, el Plan de Absorción de la Maestría en Métodos y Técnicas de Investigación Social al Plan de Estudio 2009.” El documento mencionado en el literal anterior consta de cuatro folios certificados por la Secretaría General, el cual se adjunta al presente Acuerdo a fin de sea anexado al Plan (sic) Estudios de la Maestría en Métodos y Técnicas de Investigación Social, Plan de Estudios 2009”.</p>

---

En esta misma tesitura, el plan de estudio del año 2008 de la MMTIS fue aprobado sin su respectivo plan de absorción, el cual se aprobó hasta el año 2012. Dicho documento resulta ser un componente fundamental cuando en un proceso de evaluación curricular hay modificaciones en los componentes formativos. Para el caso, resulta que el plan del año 1996 contenía 64 unidades valorativas; en cambio, el del año 2008, 69. Si bien el Plan de Estudios comprende un apartado relativo al plan de absorción, éste no desarrolla en detalle los aspectos de dicha absorción a



de interrelación socioeducativa. En la evidencia documental este criterio no aparece mencionado ni en el Plan de Estudio, las memorias de labores ni las actas de junta directiva de la facultad ni los acuerdos del CSU concernientes a la evaluación curricular de la MMTIS en el año 2007.

***Evaluación curricular orientada a la mejora de los programas de formación.*** La evaluación curricular de un programa de posgrado se realiza siempre a partir de ciertos objetivos, en general, orientados a la mejora del desarrollo de dicho programa -en algunos casos, dicha evaluación se realiza con fines de acreditación. Estos objetivos pueden concretarse en una actualización del programa, una transformación de sus componentes estructurales o la eliminación de dicho programa de la oferta académica institucional. Respecto al proceso de evaluación curricular en análisis, la operacionalización de la dimensión 4, caracterizó dichas mejoras desde dos parámetros: a) la incorporación de modificaciones al plan de estudio (Tablas 12 y 13); b) análisis de las condiciones de infraestructura y equipamiento del programa (Tabla 14).

Como se ha analizado ya, el proceso de evaluación curricular de la MMTIS realizó algunos cambios en su Plan de Estudios. Es importante señalar que en las fuentes documentales consultadas se emplea la palabra actualización, indicando con ello el resultado principal de dicho proceso de evaluación.

La evaluación curricular del año 2007 no produjo según el plan de estudio modificaciones significativas al mismo, y por la vía de la actualización se incorporaron “acciones académicas” con miras a fortalecer el “conocimiento y empleo de recursos tecnológicos” (UES, 2008, p.6). Esta modificación se ve reflejada en el mismo documento al desglosar el perfil ocupacional del maestrando quien debe hacer un uso “eficaz y eficiente” de los “recursos e instrumentos tecnológicos para el procesamiento de bases de datos y la comunicación de sus resultados” (UES, 2008, p.10).

El documento no detalla en qué consisten esos nuevos conocimientos y habilidades; sin embargo, en el apartado de programas de asignatura incorpora unidades de contenido relacionados a esta modificación, por ejemplo, en el

programa de Metodología Inductiva-hipotética y Análisis Cualitativo I, la Unidad 4 es Análisis Cualitativo de Datos a través de programas computacionales.

**Tabla 12**

*Hallazgos sobre la evaluación curricular a partir del indicador 4.1*

Dimensión	4. La evaluación curricular señaló mejoras al programa de maestría en función de las demandas del desarrollo personal y socio-cultural.	
Indicador	4.1 Se han incorporado modificaciones al plan de estudio como resultado de la evaluación curricular de maestría.	
Fuentes de información		
	Documentales	Testimoniales
	<p><i>Plan de estudio de la MMTIS</i> En lo fundamental, la propuesta de formación se mantiene según la concepción original, pero se han incorporado nuevas acciones académicas que la fortalecen, sobre todo en lo que al conocimiento y empleo de recursos tecnológicos se refiere. (p.6)</p> <p>El programa de la Maestría en Métodos y Técnicas de Investigación Social se ha actualizado sobre la base de evaluar el desempeño...</p> <p><i>Memoria de labores 2008 Facultad de Ciencias y Humanidades</i> II. Posgrados de la Facultad de Ciencias y Humanidades. 5. Maestría en Métodos y Técnicas de Investigación. En el 2007 fue actualizado su plan de estudio y se prepara la entrega del documento con las revisiones sugeridas por el CSU.</p>	<p><i>Fragmento de entrevista con Participante 2</i> Entrevistador: Cuando ya el proceso de evaluación curricular supuestamente había terminado y cayó en tus manos el programa, notaste transformaciones verdaderas, profundas, estructurales respecto al plan de estudio anterior.</p> <p>Participante 2: Pues realmente no. Bueno eso es apreciación de cada grupo. El grupo te puede decir que hubo una reforma. Yo te podría decir que fue como un acomodo, es mi apreciación...la MMTIS...creo que es profesionalizante, es mi forma de ver; porque las maestrías de investigación desde el inicio tienen una línea de donde van procurando un tema de investigación, talleres, seminarios y el plan de estudio no me da esa línea.</p>

El Plan de Estudio de la MMTIS del año 2008 fue aprobado por el CSU en noviembre de 2009<sup>21</sup>. En el año 2012 el CSU aprueba con efecto retroactivo el plan de absorción de este programa de posgrado. Este dato es importante considerarlo pues en dicho documento se puede evidenciar además de las modificaciones mencionadas en el plan de estudio, las que posteriormente se incorporaron retroactivamente y que en función de este análisis se destacan tres.

- La primera modificación evidente es la variación en las unidades valorativas de algunas asignaturas de forma que, si en el plan de estudios del año 1996 el total de UV era de 64, el de 2008 totaliza 69.

<sup>21</sup> Acuerdo No. 108-2007-2011 (VIII-3)

- La segunda es la incorporación de una nueva acción académica; de esta forma si el plan de 1996 tenía 11 asignaturas, el de 2008 tiene 12; la nueva asignatura se denominó Seminario de Investigación Social, asignándole 10 UV.
- La tercera consiste en la ampliación del nombre de algunas asignaturas, indicando formalmente con ello ampliación en cuanto a los contenidos.

De acuerdo con estos hallazgos documentales, la evaluación curricular sí produjo modificaciones al plan de estudio, en ampliación de contenidos y en incremento en del número de unidades valorativas. Para uno de los participantes tales modificaciones, en vez de definir las como mejoras, las percibió como acomodados; a pesar del tono crítico de este testimonio, lo cierto es que, se trató de un reordenamiento y actualización mínima de las asignaturas y los contenidos de alguna de ellas, respectivamente. La relación de estas modificaciones, reordenamientos y actualizaciones pueden visualizarse en la Tabla 13.

**Tabla 13**

*Modificaciones al plan de estudio de la MMTIS a partir de la evaluación curricular del año 2007*

Plan de estudio 1996	U.V.	Plan de Estudio 2008	U.V.
Metodología Hipotética-Deductiva I	5	Metodología Hipotética-Deductiva y Análisis Cuantitativo I	6
Metodología Hipotética-Deductiva II	5	Metodología Hipotética-Deductiva y Análisis Cuantitativo II	6
Metodología Inductiva-Hipotética I	5	Metodología Inductiva-Hipotética y Análisis Cualitativo I	6
Metodología Inductiva-Hipotética II	5	Metodología Inductiva-Hipotética y Análisis Cualitativo II	6

Siempre dentro de esta misma dimensión, entre los resultados que el proceso de evaluación curricular puede aportar a un programa de formación de posgrado están las propuestas de mejora a las condiciones de infraestructura y equipamiento (Tabla 14). En el caso particular en análisis, se encuentran suficientes elementos en el plan de estudio para afirmar que en efecto se realizó un análisis de tales aspectos, del cual se señala, por un lado, que “Para funcionar plenamente la

Maestría requiere de un local para la coordinación, tres aulas para impartir clases y un centro de recursos informáticos y audiovisuales”; por otro lado, se afirma que “Aunque la Maestría es autofinanciable, no ha contado con aulas adecuadas al nivel de postgrado, ni con acceso a laboratorio de recursos informáticos”. Ambos aspectos aluden a condiciones básicas de infraestructura, y precarias respecto al equipamiento.

**Tabla 14**

*Hallazgos sobre la evaluación curricular a partir del indicador 4.2*

Dimensión	4. La evaluación curricular señaló mejoras al programa de maestría en función de las demandas del desarrollo personal y socio-cultural.
Indicador	4.2 Se han analizado las condiciones de infraestructura y equipamiento del programa de maestría y propuesto mejoras a las mismas.

Fuentes de información: documental académico (plan de estudio)

**“6. PLAN DE IMPLEMENTACIÓN**

Se tiene un centro de cómputo y otro de documentación que da servicio a los usuarios de la Maestría (véase el organigrama de la Escuela de Ciencias Sociales).

Además (Sic) cuenta con una infraestructura básica para impartir las clases, lo que se pretende mejorar en el futuro. A continuación (Sic) se detalla dichos recursos:

**6.2. RECURSOS MATERIALES PARA EL DESARROLLO DE LA CARRERA**

**6.2.1. Materiales y equipo**

La Facultad de Ciencias y Humanidades debe proporcionarle el espacio apropiado. Dicha unidad académica facilitará los equipos audiovisuales y computadoras cuando sean requeridos por el programa. Para funcionar plenamente la Maestría requiere de un local para la coordinación, tres aulas para impartir clases y un centro de recursos informáticos y audiovisuales.

**6.2.1.1. Situación actual**

Aunque la Maestría es autofinanciable, no ha contado con aulas adecuadas al nivel de postgrado, ni con acceso a laboratorio de recursos informáticos. En la actualidad funcionan simultáneamente los tres años de la Maestría, habiendo ingresado en 2007 la octava generación, se espera que antes de ser aprobado este nuevo plan de estudio, se obtenga algún equipo ya solicitado.

**6.2.1.2. Situación proyectada**

Se proyecta mantener funcionando los tres años de la maestría simultáneamente y mejorar la disposición de equipo. Ya se han realizado las gestiones pertinentes a las autoridades de la Facultad de Ciencias y Humanidades para que facilite los equipos audiovisuales y computadoras requeridos para el desarrollo del programa que se está proponiendo.

Para el año 2007, la UES contaba con el Reglamento de la Administración Académica (Universidad de El Salvador. Asamblea General Universitaria, 1989) en cuyo articulado no se regulan aspectos concernientes a la infraestructura y equipamiento de los diferentes programas de formación tanto de pre como de posgrado. Con seguridad, dicha normativa fue diseñada para responder a las necesidades de desarrollo de los estudios de pre grado; sin embargo, tanto uno

como otro nivel de estudios exigen la existencia de condiciones mínimas para su funcionamiento.

### **2.2.2 Los fundamentos formales de la evaluación curricular de maestría**

Los fundamentos formales se relacionan con los criterios normativos para realizar la evaluación curricular en el posgrado. El RGSEP hace de la evaluación curricular una actividad institucional. Sin embargo, la evaluación curricular realizada a la MMTIS data del año 2007, es decir se realizó con anterioridad al RGSEP, posterior a esa fecha, no se volvió a realizar de forma plena ninguna evaluación de este tipo. Los testimonios sobre esta falta de proceso evaluativo así lo confirman. En tal sentido es dable aseverar que se trata de una normativa incumplida por parte de la Escuela de Posgrado y de la Facultad de Ciencias y Humanidades.

**Tabla 15**

*Hallazgos sobre la evaluación curricular de maestría a partir del indicador 3.3*

Dimensión	3. Evaluación curricular de maestría a partir de criterios	
Indicador	3.3 La evaluación curricular se ha hecho a partir de regulaciones existentes (ley, reglamento, políticas y lineamientos, modelos pedagógicos, otros)	
Fuentes de información: documental		
LES Art. 37.- Los requisitos mínimos para que una institución de educación superior conserve la calidad como tal, son los siguientes: b) Disponer de los planes de estudios adecuados, actualizados al menos una vez en el término de duración de la carrera y aprobados para los grados que ofrezcan.	RGAA SOBRE LA REVISIÓN DEL PLAN DE ESTUDIO. Artículo 97. La revisión integral de los planes de estudio deberá realizarse a más tardar dos años después del periodo de duración de la carrera y será ejecutado por una comisión curricular de la respectiva Facultad o Facultades involucradas con el propósito de su actualización.	RGSEP De la evaluación curricular. Artículo 33. Con el objetivo de actualizar los diferentes planes de estudio de posgrado a la realidad nacional, <i>después de cada promoción y en caso especial cuando así lo requiera el Comité Académico</i> , se podrán evaluar y modificar la currícula de los programas, las líneas de investigación, y establecer el correspondiente plan de absorción
Fuentes de información: testimonial		
Participante 1: Me atrevería a decir que no ha habido básicamente evaluaciones curriculares ...Me atrevería a decir que nunca y me atrevería a decirlo que no solo en la escuela de posgrado, sino que en ninguna de las mismas maestrías de métodos y técnicas de investigación que se han aplicado	Participante 2: cuando llegué a posgrado [en el año 2010]), también la MTIS finalizaba su reformulación de programa.	Participante 3: Es el reglamento de la escuela de posgrado el que menciona y habla al respecto de la evaluación curricular. En dicho reglamento se establece obligatoriedad de la evaluación curricular de los programas de las maestrías y por lo tanto del conjunto de la escuela de posgrado.

Al comparar la normativa existente (Tabla 15) respecto a la temporalidad se advierten diferencias. La Ley de Educación Superior establece en términos generales que la actualización de los planes de estudio debe hacerse al menos una vez al término de duración de la carrera, en el caso de una maestría tiene que ser, por tanto, después de tres años de estarse impartiendo. Por su parte el RGAA de la UES establece que la revisión de los planes deber ocurrir dos años después del periodo de duración de la carrera. De forma específica, el RGSEP, establece que la actualización de los planes de estudio de posgrado debe acontecer después de cada promoción y en caso especial cuando así lo requiera el Comité Académico.

Lo primero a destacar es que en ninguno de los tres cuerpos normativos se emplea la palabra evaluación curricular, en su lugar se emplean los términos revisión y actualización; el primero referido más bien a una actividad y el segundo al resultado de la evaluación. Relacionada con la anterior, la segunda acotación es que, si bien el RGSEP se refiere a la evaluación, no le infunde carácter prescriptivo pues emplea la expresión “se podrán evaluar y modificar la currícula (Sic) de los programas, las líneas de investigación”. Al plantearlo de este modo, despoja a la evaluación curricular de su carácter perentorio y vinculante en detrimento del desarrollo de los programas de formación, pues limita dicha evaluación a los programas y líneas de investigación, dejando fuera otros elementos igualmente importantes tales como su eficiencia terminal, internacionalización de los programas, entre otros.

El tiempo establecido por los tres cuerpos normativos para la evaluación curricular de una maestría es de tres años; por su parte, el plan de estudio de la MMTIS señala que se realizará después de cinco años. La falta de correspondencia en torno a este aspecto entre el plan de estudio y la normativa se debe, como se ha establecido ya, a la anterioridad del plan de estudio respecto a la entrada en vigencia del RGSEP. De todas formas y como se infiere de los testimonios aportados por los participantes, se puede afirmar que el incumplimiento a la normativa ha sido constante a lo largo de estos 12 años, volviendo cuestionable la pertinencia del programa de formación y la actualidad de sus contenidos.

La pertinencia y actualización de un plan de estudio pueden calibrarse mediante una evaluación curricular, que por lo regular se estipula normativamente. La Ley de Educación Superior regula la pertinencia de un programa de formación (artículo 37, literal b); el RGAA de la UES lo hace respectivamente en su artículo 97. En el plano fáctico, es necesario establecer la pertinencia de un plan de estudio con periodicidad pues es dable esperar que, a vuelta de 10 años, por tomar una cifra promedio, las transformaciones sociales, así como los avances en los campos de la ciencia y la tecnología produzcan modificaciones significativas en el orden teórico y práctico.

El hecho de no haber realizado un proceso de evaluación curricular a esta maestría tal y como lo indican la normativa general y específica, no sólo expresa el incumplimiento de esta obligación por parte de las anteriores gestiones a cargo de la dirección académica de la facultad en general y de la Dirección de la Escuela en particular, sino también invita a examinar el RGSEP mismo. Sobre este reglamento es pertinente afirmar que se trata de una normativa desactualizada respecto a la realidad actual del posgrado y de su evaluación curricular particularmente; en efecto, al analizar dicha regulación se observan las siguientes limitaciones:

- El RGSEP no desarrolla una definición operativa de la evaluación curricular de posgrado en general, ni específica que pueda aplicarse a cada figura del mismo. Como quedó establecido supra, el posgrado comprende en El Salvador, tres figuras: especialidad, maestría y doctorado. Se trata de modalidades de formación *sui generis* y, por tanto, sus respectivos procesos de evaluación curricular no tienen que ser necesariamente los mismos en cuanto a finalidades, objetivos, metodologías, recursos, actores y procesos. Todos estos aspectos no se logran apreciar en la normativa por falta de una definición operativa mucho más sistemática y comprensiva del concepto *evaluación curricular*.
- El RGSEP establece de forma imprecisa la finalidad de la evaluación curricular: "Evaluar en forma periódica los resultados obtenidos en los distintos programas de posgrado, con el fin de obtener la excelencia académica" (Artículo 9, literal "c"). Emplear la palabra *resultados* resulta vago pues no se sabe si se refiere a su eficiencia terminal, a la eficacia de los procesos académicos y administrativos o a su impacto social, elementos todos que podrían ayudar a caracterizar mejor

el tipo de evaluación curricular que se debería realizar, las finalidades y objetivos de la misma.

- Al delimitar el RGSEP el objeto sobre el que debe realizarse la evaluación curricular se la restringe al plan de estudio, los programas de las unidades de aprendizaje que lo integran, la evaluación del desempeño docente (Art. 32) y las líneas de investigación (Art. 33); la normativa no toma en cuenta la evaluación de otros aspectos igualmente significativos tales como su impacto social, su eficiencia terminal e integral, por mencionar algunos.
- La normativa sólo cubre la evaluación del currículo prescrito (Plan de estudio y programas de estudio -esta última queda vinculada a la evaluación del desempeño docente), esto es, su dimensión proyectiva, la cual de todos modos resulta inadecuada en cuanto no contempla la evaluación de otros aspectos concernientes no sólo al carácter proyectivo sino también procesual de la maestría.

De los argumentos expuestos se puede afirmar que el entramado normativo institucional para desarrollar el proceso de evaluación curricular de posgrado en general y de maestrías en particular es insuficiente pues no se cuenta con lineamientos, estrategias o modelos específicos para este nivel de estudios; por el contrario, solo existen regulaciones de tipo general que señalan, como en una lista de cotejo, los aspectos a tomar en cuenta para tales efectos.

La reflexión en torno a los aciertos y desaciertos del proceso de evaluación curricular realizado a la MMTIS en el año 2007, conduce a plantear la necesidad de analizar, consecuentemente, si las limitaciones y obstáculos enfrentados en ese año siguen todavía presentes o si algunas han desaparecido y aparecido otras diferentes.

### ***2.2.3 Limitaciones presentes a la Evaluación Curricular de maestría***

Más de 12 años han pasado desde aquella evaluación curricular de la MMTIS. Este tipo de evaluación no volvió a ocurrir ni como lo establecía el plan de estudios ni como lo estipuló posteriormente el RGSEP. El examen referido a las condiciones objetivas y subjetivas de ejecución de la evaluación curricular de maestría, esclarece la situación subyacente a la realidad de esta práctica institucional.

Al consultar con diversos participantes del programa de formación de la MMTIS sobre las condiciones actuales de la evaluación curricular de posgrado, se lograron sistematizar dos tipos de limitaciones: objetivas y subjetivas, las cuales a su vez fueron organizadas en condiciones macro y micro institucionales (Tabla 16). Este cruce de variables aporta elementos de juicio suficientes para establecer por qué esta práctica institucional tan importante no ha ocurrido y obstaculiza su realización en el presente. En cuanto a las limitaciones macro institucionales, se tiene que el modelo de planificación académica en la UES es casi siempre de corto plazo, la cual muy raras veces responde a planes estratégicos de largo aliento; esto explica en parte la ausencia de una política de desarrollo del posgrado.

**Tabla 16**

*Limitaciones de la evaluación curricular de la MMTIS según los participantes*

Condiciones	Objetivas	Subjetivas
<b>Macro institucionales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Ausencia de una política institucional de desarrollo del posgrado.</li> <li>· Ausencia de un modelo específico de evaluación curricular para programas de maestría.</li> <li>· Exceso de burocracia para ejecutar procesos de evaluación curricular de maestrías.</li> <li>· Débil acoplamiento del sistema de estudios de posgrado.</li> <li>· Ausencia de planificación estratégica del desarrollo de los estudios de posgrado y su respectiva evaluación curricular.</li> <li>· Normativa de posgrado desconectada de la realidad de este nivel de formación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Ausencia de una cultura de rendición de cuentas en la Escuela de Posgrado.</li> <li>· Insuficiente número de profesionales especializados en materia de evaluación curricular en general y de maestrías en particular.</li> <li>· Concepciones sobre evaluación curricular vinculadas con aspectos ideológicos más que con criterios técnicos y científicos.</li> <li>· Evaluar curricularmente las maestrías sin tener claro el objetivo y el objeto de dicho proceso.</li> <li>· Concebir la evaluación curricular de maestría con un estudio de satisfacción del servicio de formación profesional otorgado.</li> </ul>
<b>Micro institucionales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Forma de contratación de docentes obstaculiza su participación en procesos de evaluación curricular</li> <li>· Ausencia o dilatación de los procesos de evaluación curricular de los programas de maestría en general y de la MMTIS en particular.</li> <li>· La Escuela de Posgrado no cuenta con información actualizada, lo cual puede deberse a que existe una falta de sistematización y resguardo de la información resultante de los procesos administrativos y académicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· No hay una actitud de autocrítica, lo anterior puede interpretarse como una condición o requisito para la autoevaluación.</li> <li>· Indecisión de implementar a nivel de escuelas de posgrado una evaluación curricular que descubra prácticas negativas por parte de los actores encargados de los procesos de gestión y de formación.</li> <li>· Resistencia a procesos de evaluación pues supone implementar y asumir cambios.</li> </ul>

Si a esto se agrega que dicha planificación se hace de manera fragmentada para cada una de las funciones sustantivas de la institución (docencia, investigación y proyección social), la planificación del sistema de posgrado y, por ende, de los programas de posgrado, desde el punto de vista de la gestión administrativa y académica, no es considerada como una actividad estratégica. De ahí que, por ejemplo, la contratación de docentes, investigadores de tiempo completo y profesionales en materia de evaluación curricular no sea considerada como una acción importante para el desarrollo de estos programas de estudio.

En la medida que desde la administración central del posgrado no ha habido, hasta el año que cubre esta investigación, vasos comunicantes hacia la administración de facultades y de éstas hacia las escuelas o unidades de posgrado resulta muy difícil hablar de un Sistema de Estudios de Posgrado operativo. Estas condiciones macro limitan total o parcialmente, técnica y financieramente, según sea el caso, la realización de procesos de evaluación curricular de las diversas figuras del posgrado, y de las maestrías específicamente.

En el nivel micro de las condiciones de evaluación curricular de maestría se encuentran limitaciones subjetivas y objetivas. De las primeras, según algunos participantes, continúa existiendo una actitud reacia a la evaluación por parte de docentes y personal administrativo, esto denota la falta de una cultura curricular evaluativa; tal situación obstaculiza la implementación de cambios a las condiciones y/o procesos sedimentados por la costumbre. De las segundas, los entrevistados señalan que para la implementación de tales procesos siempre es necesario contar con especialistas en evaluación curricular; de éstos, vale señalar que la UES cuenta con muy pocos entre su personal por lo que se deben implementar acciones para gestionar una formación que permita superar esta limitación.

En cuanto a la responsabilidad de los actores encargados de ejecutar esta evaluación curricular, se han señalado limitantes concernientes a la integración de equipos o comités de evaluación por cuanto el programa no cuenta con coordinadores de tiempo completo. Es muy probable que la situación antes descrita sea similar en otras escuelas o unidades de posgrado del resto de las facultades. Un obstáculo para contar con personal de tiempo completo radica en que la gestión

financiera del posgrado en esta facultad no está en manos de las escuelas o unidades sino de las juntas directivas de facultad que no siempre destinan los recursos financieros obtenidos por el posgrado para apuntalar su propio desarrollo. En resumen, las limitaciones de orden macro comprenden aspectos relacionados con la planificación estratégica y el sistema de posgrado; las de orden micro, abarca aspectos de tipo actitudinal y de competencia técnica.

En el análisis de la situación actual de la evaluación curricular es necesario destacar la evaluación del desempeño docente, actividad que si se ha ejecutado de manera sistemática y permanente. Este tipo de evaluación la realizan los estudiantes de maestría; su gestión está a cargo directamente del personal administrativo. Procedimentalmente, esta evaluación se ejecuta hacia el final de cada asignatura o módulo de enseñanza. El instrumento (Anexo 6-C) que los estudiantes responden se estructura en dos secciones. La primera evalúa, mediante una escala de Likert, 6 aspectos del desempeño docente: planeación, competencias profesionales, estrategias didácticas, comunicación, elemento ético o de valores y, finalmente, evaluación del aprendizaje. En la segunda parte del instrumento (Figura XIII) se solicita a los estudiantes comentarios y recomendaciones respecto al desempeño docente.

Es positivo que se realice evaluación del desempeño docente, pero es necesario indicar que dicho proceso no constituye una evaluación curricular per se, pues sondea solo un componente del resto que conforman un programa de posgrado. En adición, dicho actividad evaluativa no redundaría en beneficio del desarrollo del programa de maestría, pues no existe el respectivo análisis y la debida retroalimentación por parte del Comité Académico de Posgrado y del director de la Escuela en cuanto a los resultados de dicha evaluación. Así, la evaluación del desempeño docente dentro de la maestría en análisis, cumple más finalidades de control administrativo que no de desarrollo pedagógico y/o curricular. Adicionalmente, al realizarse respecto a docentes contratados por hora clase o tiempo parcial, resulta que no se deriva de tal práctica evaluativa ninguna acción institucional tendiente a mejorar las capacidades docentes y contribuir de este modo al desarrollo eficaz y eficiente del programa de posgrado. Puede entonces afirmarse

que un obstáculo para el desarrollo no sólo de la evaluación curricular de programas sino también para el funcionamiento de los mismos es no contar con una normativa que regule ambos aspectos.

## **Conclusiones del Capítulo 2**

El desarrollo del capítulo 2 tuvo como objetivo responder a la siguiente pregunta científica: ¿Cuál es el estado actual de la evaluación curricular de maestrías en la Facultad de Ciencias y Humanidades de la Universidad de El Salvador y, particularmente, de la Maestría en Métodos y Técnicas de Investigación Social? Al cierre de este capítulo y tomando en cuenta el análisis pormenorizado de las dimensiones e indicadores a partir de los cuales se realizó este diagnóstico se puede concluir en respuesta a la pregunta anterior que una caracterización de los procesos o prácticas de evaluación curricular de la MMTIS no puede realizarse de forma longitudinal pues no han acontecido en los últimos 5 años.

Entre las limitaciones para realizar esta investigación se encuentra la escasa evidencia documental, dificultando el análisis ante la ausencia de documentos o memorias escritas del evento que permitan indagar con mayor detalle dicho proceso. Este tipo de evidencia tuvo que ser complementada por la de tipo testimonial; y sobre ésta, cabe la salvedad de que la descripción hecha por las y los participantes de este proceso sea incompleta en razón del tiempo transcurrido. Con todo, los hallazgos pueden resumirse como sigue.

La evaluación curricular de la MMTIS impartida en la Facultad de Ciencias y Humanidades, no puede caracterizarse como un proceso sistemático y permanente. Posterior a la evaluación curricular del año 2007, no se ha vuelto a evaluar dicho programa; y la de aquel año, no fue del todo holística pues recayó sobre la dimensión proyectiva del currículo más no así sobre su dimensión procesual -se evaluó un plan de estudio, más no el programa de formación en su conjunto.

Para evaluar curricularmente la MMTIS, la coordinación de dicho programa consultó a docentes y estudiantes activos y graduados. No se logró obtener evidencia sobre el número de estudiantes que participaron en dicho proceso, del cual se sabe que sí participaron 5 docentes de tiempo completo del programa. Lo anterior indica que se trató de un proceso de evaluación poco participativo, al no

contar con otros actores importantes tales como personal administrativo, empleadores, entre otros.

El proceso de evaluación curricular se realizó con base en algunos criterios, aquí establecidos como parámetros fundamentales de un planteamiento sociocrítico. Por ejemplo, la adecuación del plan de estudio al contexto socio-cultural y científico-tecnológico, la participación de diversos actores, la observancia de la normativa, entre otros. A pesar de esto, se logró establecer que en algunos casos estos criterios no fueron cumplidos en su totalidad por el proceso evaluativo curricular.

Así, al revisar la normativa actual de la UES y otras fuentes documentales es constatable que en materia de evaluación de planes y programas de estudio solamente se cubren aspectos generales concernientes a la revisión de estos y el momento en que ha de verificarse. Es decir, la normativa secundaria no desarrolla a nivel de estrategia o modelo, los procesos de evaluación curricular, mucho menos lo conceptualiza como un proceso sistemático.

El reglamento de posgrado estipula que los procesos de evaluación curricular los debe desarrollar el Comité Académico de Posgrado, integrado por el director y los coordinadores; sin embargo, en este punto, el reglamento se queda corto al decir que son ellos quienes lo deben coordinar, pero no desarrolla por ejemplo cuáles actores deben también participar. Por lo anterior, se concluye que la normativa debe ser revisada, actualizada y adecuada a la realidad del posgrado.

La situación de la evaluación curricular de maestrías en la Escuela de Posgrado de la Facultad de Ciencias y Humanidades, y del programa específico de Métodos y Técnicas de Investigación Social puede describirse como una tarea pendiente, cuya no realización limita las potencialidades de desarrollo académico de la unidad administrativa y los alcances e impacto que esta puede tener respecto a las tres funciones sustantivas de la UES: docencia, proyección social e investigación. Lo cierto es que, al cierre de esta indagación documental y empírica, sigue predominando la docencia en detrimento de las otras dos funciones.

### **Capítulo 3. Propuesta de un Modelo de Evaluación Curricular para la Maestría en Métodos y Técnicas de Investigación Social de la Facultad de Ciencias y Humanidades de la Universidad de El Salvador**

Este capítulo desarrolla la propuesta de un Modelo de Evaluación Curricular de Maestría (MEVACUR o el Modelo), integrando los componentes de: justificación, fundamentación, caracterización, objetivo, estructuración e instrumentación.

#### **3.1. Justificación del MEVACUR**

Una expresión, entre otras, de la importancia regional y nacional que ha adquirido la evaluación del posgrado, no solo como práctica sino también como campo de investigación, es la elaboración de diferentes modelos formulados para acreditarlos y mejorar su calidad<sup>22</sup>. Si bien, acreditar programas de posgrado, especialmente de maestrías, resulta de mucha importancia para las instituciones que los ofrecen, es necesario enfatizar con Díaz Barriga (2005) que en “la actualidad las instituciones promueven la realización de auto-evaluaciones de sus programas educativos, como parte de los mecanismos de su evaluación y/o acreditación con un claro desplazamiento de la evaluación curricular” (p. 2). Con ello en mente se argumenta en favor de la propuesta de un modelo de evaluación curricular de maestría como el aquí desarrollado.

Un resumen de lo diagnosticado sobre el estado actual del problema científico planteado en el Capítulo 2 permitió identificar, entre otros aspectos, que la evaluación curricular de la MMTIS (con un plan de estudio vigente desde el año 2008) no se ha desarrollado como práctica institucional según lo establece el RGSEP; tampoco se ha realizado de manera permanente y organizada bajo un esquema modélico o una concepción sistémica. Otro hallazgo importante es que en la UES no se ha producido conocimiento científico suficiente y pertinente relacionado con la evaluación curricular de posgrado.

---

<sup>22</sup> Por ejemplo, el modelo de la Agencia Centroamericana de Acreditación de Posgrado (ACAP), o el modelo del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior de Costa Rica (SINAES).

Tales circunstancias han restringido las posibilidades de mejora de dicho programa y evidencian la importancia de generar propuestas teórico-prácticas de evaluación curricular pues, como afirma Brovelli (2001), en el campo de la evaluación educativa, la de tipo curricular no ha tenido mayor desarrollo y “en muchos casos....se encuentra trabajado dentro de lo que se llama evaluación institucional, con lo que pierde en especificidad e importancia” (pp.102-103). Esta evaluación institucional, al decir de Díaz Barriga (2005) ha sido implementada con más ahínco en las últimas décadas debido a la implementación de políticas educativas que ven en los procesos de acreditación de programas formativos un mecanismo de incremento a la calidad educativa de tales programas.

Aunado a lo anterior y, conjeturablemente por causa de ello, para evaluar los programas de este nivel educativo usualmente se implementan “modelos externos y su aplicación es un procedimiento engorroso porque éstos fueron creados para otros sistemas educativos...lo que podría crear distorsiones en los resultados obtenidos” (Velazco et al., 2008, p.435). A través de entrevistas, grupos focales y talleres consultivos se logró determinar que la evaluación curricular de maestría y su respectivo modelo se justifican pues contribuyen a la mejora de tres aspectos mutuamente imbricados y fundamentales del mismo: su factibilidad, pertinencia y actualidad.

En primer lugar, la pertinencia de un programa de maestría es considerada por los participantes en función del carácter dinámico del contexto socio-histórico nacional e internacional, del mercado laboral (ahora globalizado) y el impacto que el programa puede tener sobre estos escenarios. En segundo lugar, la actualización curricular es necesaria en razón de los avances científicos y tecnológicos que exigen un desarrollo continuo de los campos profesional y de investigación; por ende, es ineludible la revisión periódica del perfil de egreso de la maestría, así como la incorporación de innovadores contenidos, metodologías de enseñanza, recursos de aprendizaje, entre otros. En tercer lugar, su factibilidad se piensa en relación al proceso de formación y su imbricación con el contexto institucional, el cual tiene que ver, entre otros, con los recursos de aprendizaje, la praxis docente y su necesaria articulación con las funciones de investigación y proyección social.

La escasa investigación institucional sobre evaluación curricular del posgrado en general, y de forma particular para la maestría, aunado a la carencia de un modelo respectivo se encuentran, entre otros aspectos, a la base de la desarticulación entre el diseño, el desarrollo y la evaluación curricular de la maestría en estudio. Debido a estas razones, además del hecho que se trata de un proceso regulado normativamente, es justificable proponer un modelo de evaluación curricular cuya fundamentación se desarrolla en seguida.

### **3.2 Fundamentación del MEVACUR**

El autor de esta propuesta de MEVACUR, complementó la base teórica y metodológica con la de tipo empírica mediante la contribución de actores quienes, bajo las premisas metodológicas de la IAPC, identificaron aquellos componentes y relaciones específicas a tomar en cuenta en el modelo. El resultado obtenido refleja, así, la unidad dialéctica de lo teórico y lo empírico en el proceso investigativo; unidad lograda a partir de un diseño metodológico sustentado en el paradigma sociocrítico.

En esta misma tesitura, y partiendo de que para De Miguel Díaz (2000), en la evaluación de programas los evaluadores suelen ocuparse en precisar los enfoques metodológicos más que los fundamentos teóricos de la evaluación, se considera necesario en la estructuración del MEVACUR ampliar y profundizar sus fundamentos teórico-metodológicos. A partir de estas premisas, se despliegan a continuación la fundamentación teórica y metodológica del MEVACUR, así como los principios bajo los que se integra y funciona.

***Fundamentación teórica.*** En el Capítulo 1 se trabajaron las bases teórico-educativas asumidas en esta investigación (Enfoque de Aprendizaje Desarrollador y Pedagogía Crítica) para construir la propuesta del MEVACUR. De ambos sustentos es importante retomar las definiciones operativas formuladas por este autor, las que se presentan en la Tabla 17.

Estas definiciones iniciales, siguiendo la ruta de una investigación cualitativa, se contrastan, analizan y reformulan a la luz de la información y el conocimiento obtenidos durante el proceso de indagación empírica y profundización teórica. Afirma De Miguel Díaz (2000) que la elección o diseño de un modelo supone la toma de decisiones de orden teórico en relación, por ejemplo, a las bases epistemológicas

y enfoques que deben sustentarlo; al respecto, Moreno Olivos (2014) refiere tres enfoques epistemológicos sobre evaluación: técnico, práctico-cultural y el de práctica socio-política.

**Tabla 17**

*Marco de categorías teóricas preliminares y su definición operativa*

Currículo	Posgrado	Evaluación curricular
Es un proyecto político-educativo que diseñado y gestionado como programa formativo articula procesualmente y fundamenta socio-cultural y científicamente contenidos que permiten a una persona tener un aprendizaje desarrollador.	Es el conjunto de estudios universitarios posteriores a las titulaciones superiores del pregrado, tiene como finalidad la cualificación profesional y/o la profundización multi, inter y transdisciplinar de la investigación tecnológica, científica, y cultural.	Es un proceso sistemático y permanente de valorar de forma participativa, crítica, contextualizada y con criterios científicos especializados las dimensiones proyectiva y procesual del currículo de maestría con el propósito de adecuarlo a las demandas del desarrollo personal y socio-cultural

Coincidente con el enfoque epistemológico sociopolítico, el modelo de evaluación curricular de maestría se propone desde una concepción de la evaluación como una actividad de investigación (Á. Díaz-Barriga, 2005); en tal sentido, se reafirma que su finalidad no persigue la acreditación sino la generación de una forma de concebir la evaluación en este nivel de estudio, de forma que al ser socializada con la comunidad académica interesada puede dirimirse la factibilidad de su implementación y aplicación extensiva a otros programas de maestría. En este orden de ideas, la base teórica de inicio (desarrollada en el Cap. 1) se complementa en este capítulo de manera sucinta con una disquisición sobre los conceptos de modelo y modelación, currículo de posgrado, evaluación curricular y modelo de evaluación curricular de maestría.

**Del concepto de modelo a la modelación como método científico.** En la literatura científica cuando se habla de modelo se puede constatar diversidad de definiciones; en las que aquí se analizan se procura establecer si alguna de ellas puede ser asumida o es necesario presentar una propia del autor.

Al decir de Davýdov (1982), el modelo es una abstracción científica especial en que se destacan y consolidan “nexos y relaciones gráfico-perceptibles y representables de elementos materiales o señalizadores” (Davýdov, 1982, p.315). Para Ferriol Sánchez (2011), un modelo constituye una abstracción que intenta “identificar, simplificar y explicar los procesos y las relaciones existentes entre los diferentes componentes de un fenómeno estudiado” (p. 32); Chirino et al., (2013) definen un modelo como la forma de representar e integrar conceptual, simbólica y selectivamente diversos aspectos de una realidad educacional; Berges (2021), citando a Shtoff (1996), lo delimita un sistema que “representado mentalmente o realizado materialmente, el cual reflejando o reproduciendo el objeto de investigación es capaz de sustituirlo de manera que su estudio nos de [Sic] una nueva información sobre este objeto” (p. 5).

Para los autores anteriores, la naturaleza cognoscitiva del modelo es de carácter abstracto y representacional; como tal, es siempre un ente ideal que desarrolla una triple función: explicativa, proyectiva y regulativa. En tanto abstracción, el modelo contiene potencialidades lógico-gnoseológicas y metodológicas que ayudan a explicar el carácter sistémico de las estructuras y funciones de cada uno de sus componentes, permitiendo organizar y reorganizar diversos aspectos de la realidad, con la finalidad de analizarla, explicarla, interpretarla o transformarla.

Relacionando los conceptos modelo y evaluación, Pizano (2000) define al primero como un esquema o diseño general que caracteriza la forma de la investigación evaluativa que ha de realizarse, “las técnicas o procedimientos para la recolección y análisis de la información, el conocimiento final que se desea obtener y los usuarios principales de los resultados del estudio” (p.15). Fernández Rodríguez (2021), al citar a Sierra Salcedo (2003), define el concepto de modelo como una “Construcción teórica formal, que, fundamentada científica e ideológicamente, interpreta, diseña y ajusta la realidad pedagógica que responda a una necesidad histórico concreta” (pp. 84-85). Para Zúñiga-Arrieta y Camacho-Calvo (2022) “un modelo de evaluación hace referencia a cómo un autor o autora o sus grupos operacionalizan, bajo ciertos criterios, la forma en que debe efectuarse el proceso de evaluación” (p. 6).

Como logra apreciarse, los autores citados *supra* circunscriben la definición de modelo al campo educativo y de evaluación. Adicionales a su carácter abstracto (ideal) y referencial (simbólico), se destacan en tales definiciones: i) la naturaleza científica e ideológica de un modelo en tanto objeto teórico y su posibilidad de incrementar el conocimiento de la realidad representada, ii) su función estructuradora del conocimiento acerca de la realidad y la teoría desarrollada en torno al objeto modelado, iii) las funciones analíticas, proyectivas y regulativas que le son propias y su aplicación al campo de la educación, concretamente al circunscrito a la evaluación. Delimitando conceptualmente estos aportes, se infiere que un modelo de evaluación representa una forma determinada para llevar a cabo el análisis de un programa, determinando los fenómenos a investigar y los procesos a realizar en coherencia y adecuación a su naturaleza.

En vista de que cada una de las definiciones anteriores presenta ideas cruciales, que ameritan una integración conceptual más holística, el autor de esta tesis formula la siguiente definición: *un modelo es una representación cognitiva que integra de manera sistémica y creativa las estructuras y funciones de una parte de la realidad seleccionada o proyectada para contribuir a su análisis, comprensión, interpretación o transformación*. Esta definición comprende el carácter intelectual inherente a la construcción de un modelo: se trata de un proceso cognitivo complejo en el que se conjugan la abstracción, la creatividad y el interés.

La abstracción como actividad cognitiva implica el análisis o separación por selección de los elementos, notas o características de un objeto o fenómeno para mejorar la comprensión del mismo. La creatividad y sistematicidad, desplegadas en el diseño de un modelo, supone la integración novedosa y diversa (diferente a las que podrían estar ya establecidas) de componentes y relaciones de un objeto o fenómeno, desde ópticas sustentadas teórica o empíricamente. En la misma tesitura, el diseño de un modelo lleva implícito un interés pues, al final de cuentas, se crea para explicar/interpretar o cambiar un determinado estado de cosas. A partir de lo anterior, se reconoce que modelos de evaluación de posgrado los hay de varios tipos y para diversas finalidades. Dichos modelos se han diseñado de forma *sui generis*; es decir para evaluar programas específicos de alguna institución. Por

ejemplo, Inciarte et al., (2009) refiere modelos diseñados en el posgrado venezolano; Abreu et al., (2014) mencionan el modelo desarrollado por la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado y Ruiz (2016) desarrolla su propuesta para el posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México.

El concepto de modelo está asociado al de modelación como método científico. Según Davýdov (1982), éste último (modelado o modelización) es un método científico entre otros “medios y procedimientos socio-históricamente formados para estructurar y operar con los objetos, idealizarlos, consolidarlos y transformarlos” (p. 312). En la misma tesitura, la modelación de acuerdo con Berges (2021) es un método científico general, “una forma especial de mediación, pues en ese proceso el eslabón mediato es el modelo que actúa como representante sustituto del objeto” (p.65). De las citas anteriores se sigue que, en el caso de la evaluación curricular de maestría, el modelo representa la forma en que se pueden articular sus componentes y procesos; para ello se procede a establecer su base categorial.

**Base categorial del MEVACUR.** La sistematización de aportes obtenidos en las fases de indagación empírica y de validación del modelo, vuelve ineludible revisar los conceptos que sirvieron de base en la generación de la propuesta; de este modo, al profundizar su contenido, tales conceptos se convierten en categorías teóricas fundamentales del modelo. La Tabla 18 sintetiza esta base categorial.

**Tabla 18**

*Base categorial del MEVACUR*

<b>Currículo de posgrado</b>	<b>Evaluación curricular de maestría</b>	<b>Modelo de evaluación curricular de maestría</b>
Proyecto político-educativo que diseñado y gestionado como proceso formativo favorece la interrelación dialéctica de sujetos entre sí y con su entorno socio-histórico, resultando de ello un perfeccionamiento de sus capacidades profesionales y/o de investigación.	Proceso regulado y pertinente de investigación crítica y participativa sobre las dimensiones proyectiva y procesual del currículo de maestría a fin de establecer su pertinencia, validez y eficiencia integral.	Representación cognitiva que integra de forma sistémica, creativa y bajo un enfoque teórico-metodológico los diversos componentes y procesos implicados en un proceso de evaluación curricular de maestrías para contribuir con el desarrollo del mismo.

Las categorías son: currículo de posgrado, evaluación curricular de maestría y modelo de evaluación curricular de maestría. Las categorías de currículo de posgrado y modelo de evaluación curricular de maestría se formularon a partir de las observaciones y recomendaciones planteadas por los especialistas; la de evaluación curricular de maestría, a partir de la investigación de campo.

**Fundamentación Metodológica.** Esta se realizó en dos etapas, mediante la consulta a especialistas como vía de validación teórica, en tanto camino metodológico factible, según argumentan Crespo (2007) y Coll (2023, comunicación personal)<sup>23</sup>, cuando en el marco de investigaciones teóricas el propósito es evaluar la efectividad o confiabilidad del modelo propuesto y/o comprobar la validez de sus procesos, sobre todo si la aplicación del modelo no se contempla como parte de los objetivos de la investigación o bien porque en la práctica resulta difícil para su autor dicha aplicación por no contar con los medios posibles para ello.

**Primera etapa de validación.** Esta se realizó respecto de los fundamentos teóricos del modelo durante la pasantía de investigación realizada en el Programa de Apoyo Curricular y Evaluación de los Aprendizajes (PACE) en la Universidad Estatal a Distancia (UNED- Costa Rica). La validación se realizó iterativamente con el coordinador del PACE, quien además fungió como director de la pasantía. Las valoraciones de este especialista contribuyeron con la mejora de la definición de currículo de posgrado; la formulación del concepto de evaluación curricular de posgrado desde su categoría más amplia (la evaluación educativa); la inclusión en la Figura 2 de la evaluación institucional en el criterio “por su objeto”. Finalmente, recomendó que en la parte de los modelos se ampliara, presentando algunos ejemplos de modelos de evaluación aplicados en algunos países.

**Segunda etapa de validación.** En esta se validó el modelo ya estructurado en todos sus componentes; para operativizarla, se diseñó un cuestionario que indagó mediante una escala tipo Likert la valoración de los consultados sobre los seis componentes del MEVACUR (Anexo D-1). En la integración de dicho panel se siguieron los siguientes criterios de inclusión: i) tener grado académico de maestría

---

<sup>23</sup> Dr. Calixto del Canto Coll, investigador de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”, La Habana, Cuba, (consultado el 21 de noviembre de 2022).

o doctorado, ii) tener experiencia como investigador; iii) tener experiencia docente; iv) haber participado en procesos de evaluación curricular de pre o posgrado; v) formar parte de alguna unidad relacionada con evaluación educativa y/o curricular; vi) manifestar disposición a colaborar con el proceso de validación. Para ser seleccionado, el especialista debía cumplir con al menos cuatro de los seis requisitos. Para integrar el panel de especialistas se presentaron por medio de correo electrónico 25 solicitudes de colaboración académica; a sabiendas de que no todas las solicitudes serían atendidas y siguiendo la pauta metodológica sugerida por Crespo (2007, pp. 26-27), se cifró en 15 el número mínimo de especialistas con los que se contaría. De las 25 solicitudes, 17 fueron aceptadas. La Tabla 19 presenta la caracterización de los especialistas.

**Tabla 19**

*Caracterización de los especialistas validadores del MEVACUR*

<b>Especialista</b>	<b>Autognosis</b>	<b>País</b>	<b>Grado académico</b>	<b>Años docencia</b>	<b>Años Par evaluador</b>	<b>Años investigador</b>
1	9	Panamá	Doctor	40	5	16
2	9	El Salvador	Doctor	30	15	20
3	8	El Salvador	Doctor	25	2	3
4	10	Costa Rica	Maestría	15	n/a	16
5	10	Costa Rica	Maestría	14	n/a	13
6	9	El Salvador	Doctor	20	1	4
7	10	Venezuela	Doctor	33	25	33
8	8	Cuba	Doctor	30	n/a	18
9	8	Panamá	Doctor	35	5	16
10	9	Costa Rica	Maestría	20	5	10
11	9	México	Doctor	37	3	16
12	10	Guatemala	Doctor	20	8	8
13	9	Cuba	Doctor	42	23	42
14	9	Colombia	Doctor	16	10	14
15	10	Costa Rica	Maestría	10	n/a	7
16	8	Cuba	Doctor	57	n/a	12
17	10	Cuba	Doctor	28	n/a	20

Ninguno de los 17 especialistas, como lo muestra la tabla, al realizar su autognosis, es decir su autoevaluación, se evaluó por debajo de 8, dando a entender con ello que su grado de especialización los coloca en condición de poder realizar valoraciones confiables, válidas y pertinentes sobre lo consultado. Esta condición también se refuerza con el hecho de que la mayoría (13) posee el grado de doctor; todos cuentan con experiencia como docente e investigador y la mayoría (11) han participado como par evaluador. Ahora bien, a partir del análisis y síntesis de los resultados más importantes de este proceso de validación (Anexos D-2 y D-3), se retomaron observaciones y recomendaciones que a juicio de este autor enriquecían la primera versión del MEVACUR. Unas y otras se presentan de forma sintética.

La mayoría de especialistas manifestó estar totalmente de acuerdo o en acuerdo que el componente de justificación se articula debida y coherentemente con la fundamentación teórica del Modelo. Se retomó la recomendación de reseñar la importancia de los modelos de evaluación de posgrado en la región centroamericana.

En cuando a la fundamentación teórico-metodológica del modelo, las valoraciones de los especialistas fueron ostensiblemente positivas pues la mayoría concuerda en que la fundamentación del modelo se corresponde con su enfoque cualitativo y es coherente tanto con su carácter sociocrítico como con sus fundamentos teóricos, en la medida que sus categorías fundamentales se encuentran debidamente interrelacionadas. En todo caso, se retomaron las siguientes recomendaciones. Primero, adicionar una definición de currículo de posgrado y otra de modelo de evaluación curricular de maestría; segundo, explicitar de manera más contundente la concepción o enfoque a partir del cual se pensaba la evaluación curricular de maestría; tercero, especificar la corriente del humanismo del cual se parte para plantearlo como principio del modelo.

El acuerdo manifestado por la mayoría de los especialistas en cuanto a la caracterización del modelo confirma que su carácter sociocrítico, global u holístico, sistémico y cualitativo se manifiesta en los componentes y relaciones que lo integran. Se adoptó la recomendación de hacer alusión al contexto institucional de la UES dentro del carácter sistémico, a fin de incluir la interrelación que, en el

proceso de evaluación curricular de maestría, debe darse con la Secretaría de Posgrado.

En cuanto al objetivo del modelo, los especialistas valoraron positivamente su interrelación con la finalidad de cada nivel de evaluación curricular y su pertinencia en referencia al carácter sociocrítico del modelo. Uno de los especialistas indicó “el verbo orientar es muy básico, considero que el modelo debe determinar la ruta teórica y práctica”. Ante lo cual se decidió mantener el verbo principal pues si el modelo determina la ruta teórica y práctica cierra el espacio para la discusión y reflexión crítica sobre tales aspectos, dado el carácter sociocrítico del modelo.

La validación del componente estructuración del MEVACUR indagaba de los especialistas su valoración respecto a la representación gráfica, diseño y forma sistémica del modelo, así como la comprensibilidad de los tres niveles de evaluación curricular y la pertinencia de sus respectivos indicadores. Estos aspectos de la estructuración del modelo fueron valorados de manera positiva por la mayoría de especialistas.

No obstante, se registraron desacuerdos respecto a que la metaevaluación no incluye, en su representación gráfica, como parte de la metaevaluación, el análisis de los resultados de la evaluación curricular; además que la hetero y la auto evaluación deben someter a juicio todas las variables, indicadores y criterios de calidad de un programa de maestría y esto no se ve reflejado en el gráfico del modelo; que la hetero (la que realizan otros) solo se compromete en accionar sobre dos aspectos de la fila central de un total de seis, cuando debe accionar sobre todos los aspectos del programa de estudio.

También se plantearon como recomendaciones: i) incluir en el proceso evaluativo (heteroevaluación y autoevaluación), como parte de los indicadores el seguimiento a las personas graduadas, así como los procesos de actualización que se ofrece a estas; ii) en los procesos de autoevaluación curricular debe integrar a actores externos durante el proceso y no ser solo hacia dentro del Programa y la Universidad.

Se consultó a los especialistas en relación a la instrumentación, si el mismo comprendía todos los componentes necesarios, si su propuesta metodológica era

globalmente comprensible y abarcaba todas las fases en que se disponía el proceso, si se detallaba con claridad los diferentes responsables del mismo y si la ruta metodológica para su instrumentación era comprensible.

Si bien la mayoría de los especialistas valoró positivamente este componente al manifestarse en total acuerdo o acuerdo, se rescataron las siguientes recomendaciones de mejora: i) estipular dentro del modelo cada cuanto tiempo se debe efectuar revisiones al mismo, ii) precisar la procedencia de los integrantes del equipo interdisciplinar del estadio 1, iii) en el tránsito posterior al estado seis de la ruta metodológica, hay que decir quiénes son los ejecutores de tal proceso, iv) no denominar por fases la evaluación curricular pues son justamente secuenciales y en la instrumentación se indica que no lo son, v) detallar el papel que asume cada participante y los alcances de su rol dentro del proceso evaluativo, esto para orientar a quienes vayan a implementar este modelo.

### **Principios del MEVACUR**

Los fundamentos teórico-metodológicos anteriores se complementan con los siguientes principios operativos.

*Principio de humanismo.* Para lograr una evaluación curricular de maestría que supere la visión técnico-fiscalizadora comúnmente asociada a este proceso, este modelo se basa en un humanismo marxista-freiriano, en el entendido que ambos autores señalan el carácter autopoeítico del ser humano en tanto ser pensante y transformador de sí mismo y de la realidad (Calvo-Gómez, 2019). Se evade, de este modo, esa visión antropológica de la persona como sujeto pasivo, recipiente del conocimiento (Valenzano, 2021).

Sobre este principio, los actores del proceso formativo de maestría se ven ante el imperativo de realizar, por un lado, una autoevaluación crítica, sin negar el carácter pragmático-utilitario de la evaluación; y, por otro lado, procurar la revisión analítica del mismo proceso de evaluación curricular (metaevaluación) así como de sus estrategias, técnicas e instrumentos. Se plantea como imperativo, pues siguiendo el enfoque humanista marxista-freiriano, es de vital importancia situar al ser humano, a cada ser humano en el centro del proceso (en este caso, de

evaluación curricular) para que pueda participar en la toma de decisiones, sobre la base de las diferencias individuales, relevantes del proceso evaluativo. Proceder así, permite un balance crítico ante la masificación, uniformidad o estandarización de los sistemas de acreditación que, desconociendo las singularidades de cada institución educativa y sus respectivos programas de formación de maestría los evalúan de forma general.

*Principio de participación.* Interrelacionado con el principio anterior, se necesita para la constante revisión, validación e implementación del modelo, involucrar, por un lado, a los participantes directos del programa formativo (docentes, estudiantes, asesores de tesis) y, por otro lado, a aquellos actores indirectamente relacionados (funcionarios y autoridades académico-administrativos y potenciales empleadores).

*Principio de adecuación.* Siguiendo a Parra Vigo (2002), un modelo “requiere flexibilidad para que pueda ajustarse a contextos particulares y ser aplicado” (p.75); de este modo se logra que la evaluación curricular se convierta en un proceso continuo, diacrónico, adecuándose reflexiva y críticamente para tales efectos al contexto institucional, nacional y regional, así como a los avances científicos y tecnológicos que en materia de evaluación curricular puedan surgir más adelante.

### **3.3 Caracterización general del MEVACUR**

El MEVACUR presenta en tanto representación del fenómeno, la siguiente tipología: es icono-figurativo (o gráfico-figurativo), socio-crítico, global, sistémico y cualitativo. A partir de la clasificación que Davýdov (p. 314) realiza de los modelos, el propuesto en este trabajo es de tipo mental e icono-figurativo o gráfico-figurativo; en este sentido representa, más que un objeto concreto, un fenómeno socio-educativo cuyos componentes, relaciones y procesos cardinales son abstraídos, articulados y reorganizados tanto para comprender el fenómeno como para su transformación.

De acuerdo a su orientación epistémica, el Modelo es sociocrítico pues se orienta a capitalizar experiencias, vivencias y significados que los participantes del programa de maestría construyen y reconstruyen a lo largo del proceso formativo para transformarlo a mejor.

En función de su objeto, el modelo tiene un carácter global u holístico, siguiendo a Pizano (2000) quien diferencia los modelos de evaluación en analíticos y globales, consiste en que no alude a causalidades, sino más bien a la comprensión del “significado de las acciones y actividades que se desarrollan dentro del programa” (p.16). No aludir a causalidades es coherente con el enfoque cualitativo; no debe interpretarse, sin embargo, como opuesto sino como perspectiva potencialmente complementaria al enfoque cuantitativo que si funciona con la lógica de la relación causa-efecto.

El MEVACUR es sistémico en dos sentidos. Primero, en tanto los presupuestos teóricos y metodológicos, así como los componentes y procesos que lo integran están co-determinados e interrelacionados entre sí; segundo, su carácter sistémico lo está en referencia a las condiciones normativas y organizativas (Secretaría de Posgrado, Escuela de Posgrado, entre otras) del entorno institucional concomitantes; esto indica que el modelo no puede abstraerse del sistema regulativo (leyes, reglamentos, políticas, entre otros) y organizativo instituido en la UES (Secretaría de Posgrado, Escuelas de Posgrado, entre otros).

En tanto cualitativo, el Modelo, sin negar la importancia del enfoque cuantitativo, implementa complementariamente procesos de investigación evaluativa sobre las dinámicas intersubjetivas generadas en el programa y cómo gracias a estas, las prácticas y vivencias favorecen u obstaculizan la cualificación profesional o investigativa de los maestrandos.

### **3.4 Objetivo del MECAVUR**

Orientar teórica y metodológicamente de forma integral la evaluación curricular de la MMTIS con vistas a la mejora continua del programa mediante un proceso sistemático, crítico y participativo de investigación evaluativa de tipo cualitativa.

### **3.5 Estructuración del Modelo de Evaluación Curricular de Maestría**

La estructuración del MEVACUR se realiza mediante una adaptación del modelo de evaluación iluminativo de Parlett y Hamilton (1972), analizado en el Capítulo 1 (pp.22-23). La asunción de este modelo se hace por su carácter cualitativo, flexibilidad metodológica y finalidad intrínseca. Al ser cualitativo, el modelo de evaluación iluminativa parte de considerar dos aspectos de un programa formativo:

el sistema de instrucción y el medio de aprendizaje; estos aspectos se asimilan con las dimensiones proyectivas y procesuales del currículo de posgrado, respectivamente.

La flexibilidad metodológica comprende tres procesos de indagación: observación, investigación y explicación; interpretadas en clave metodológica, estos se constituyen en el modo de instrumentación del MEVACUR. Aquí se retoma la observación de Parlett y Hamilton (1972) en el sentido de que observación, investigación y explicación se traslapan e interrelacionan funcionalmente sin que para su ejecución se establezca un método de indagación a priori, antes bien es el objeto o proceso a evaluar es el que determina cuál o cuáles implementar.

Como señala la teoría, el diseño de un modelo de evaluación exige tener definidos su estructura y relaciones, de modo que abarque tanto el objeto a evaluar, su finalidad, la manera de hacerlo y los participantes. Para los efectos del MEVACUR, su estructuración se hace a partir de tres niveles interrelacionados: metaevaluación, heteroevaluación y autoevaluación. Cada uno de ellos abarca:

- Objeto a evaluar: en coherencia con la conceptualización y definición del currículo de posgrado, el objeto cubre dos dimensiones, una proyectiva y otra procesual. Es conveniente especificar que, en cuanto a la metaevaluación, el proceso abarca las dimensiones proyectiva y procesual de la evaluación curricular misma.
- Dimensiones e indicadores: partiendo del principio de adecuación o diacrónico del modelo y de que en la determinación de los aspectos a evaluar de un programa son los actores involucrados los que tienen mayor conocimiento sobre qué debe ser evaluado, los indicadores pueden ser diferentes de un periodo de evaluación curricular a otro, según sean las experiencias de cada cohorte de participantes. Cabe señalar que los resultados de esta investigación, respecto a algunas dimensiones e indicadores que debe abarcar la hetero y la autoevaluación, coinciden con otros estudios sobre evaluación curricular referidos por Crespo-Cabuto et al., (2021):

Al considerar las investigaciones anteriores, se puede identificar que, al llevar a cabo procesos de evaluación curricular, las dimensiones de los instrumentos coinciden en los siguientes aspectos: a) pertinencia o

idoneidad, b) malla o estructura curricular, c) competencias docentes, d) estrategias de enseñanza y aprendizaje, e) infraestructura. (p.341)

- Finalidad del tipo de evaluación. Si bien la evaluación curricular de maestría tiene el propósito de mejorar el programa, cada nivel de evaluación tiene también su particular finalidad, la cual se desarrolla en cada nivel respectivo.

Las definiciones asumidas sobre estos tres niveles de evaluación curricular que integran el MEVACUR se presentan en la siguiente tabla.

**Tabla 20**

*Definición de los tres niveles de evaluación del MEVACUR*

<b>Concepto</b>	<b>Definición</b>
<i>Metaevaluación</i>	Constituye un proceso dialógico que busca dar sentido y explicar el significado del conjunto de actividades humanas que se reconocen como evaluación (L. Díaz, 2001); dicho proceso “puede ser previo, o extendido, antes, durante y después de la evaluación misma” (Duarte et al., 2019, p. 4)
<i>Heteroevaluación</i>	Es el proceso que sobre un programa de formación desarrollan, personas externas al mismo, entre las cuales pueden estar especialistas en diseño y evaluación curricular y empleadores.
<i>Autoevaluación</i>	“Es un proceso cuya planificación, organización, ejecución y supervisión están a cargo de las personas comprometidas con el programa” (Abreu et al., 2014, p. 18).

*Fuente:* elaboración propia a partir de Díaz, 2001; Duarte et al., 2019, Abreu, 2014.

Los componentes que integran el MEVACUR se encuentran icónicamente graficados y estructurados en la Figura 12; inmediatamente, en la Tabla 21 se articulan los tres niveles de evaluación, sus respectivas dimensiones, subdimensiones y ámbitos de indagación. Cada uno de estos aspectos se explican, especificando o describiendo tales aspectos.

**Figura 12**

*Modelo de Evaluación Curricular de Maestría en Métodos y Técnicas de Investigación Social, Facultad de Ciencias y Humanidades*



**Tabla 21***Estructuración del MEVACUR*

Nivel de evaluación	Dimensión Proyectiva		Dimensión Procesual	
	Sub-dimensión	Indicadores	Sub-dimensión	Indicadores
Metaevaluación	Planificación de la evaluación curricular de maestría	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fundamentos teóricos</li> <li>- Diseño metodológico</li> <li>- Objetivos de la evaluación curricular</li> <li>- Corpus normativo institucional</li> </ul>	Desarrollo de la evaluación curricular de maestría	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contexto de la evaluación curricular</li> <li>- Evaluadores e instancias evaluadoras</li> <li>- Recursos materiales de la evaluación curricular</li> <li>- Resultados de la evaluación curricular</li> </ul>
Heteroevaluación	Validez interna y externa del Plan de estudios	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perfil de egreso</li> <li>- Contenidos</li> <li>- Objetivos</li> <li>- Vinculación con el entorno</li> </ul>	Macro procesos de gestión del programa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selección e inscripción de aspirantes</li> <li>- Recursos de aprendizaje e infraestructura</li> <li>- Gestión del personal académico</li> <li>- Proceso de grado y servicio social</li> </ul>
Autoevaluación	Planificación de asignatura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfoque pedagógico</li> <li>- Contenidos programáticos</li> <li>- Metodologías de enseñanza</li> <li>- Estrategia didáctica</li> <li>- Sistema de evaluación</li> </ul>	Proceso de formación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modalidad de entrega</li> <li>- Mediación y acompañamiento pedagógico</li> <li>- Empleo de recursos tecnológicos</li> <li>- Integración de las funciones sustantivas</li> </ul>

**La Metaevaluación.** En los diferentes modelos de evaluación de posgrado aquí mencionados, rara vez se atribuye importancia a la metaevaluación –término cuya paternidad se atribuye a Michael Scriven (Díaz, 2001). En tal sentido, se juzga necesario incorporarla al modelo en cuanto constituye un posicionamiento crítico que concibe la evaluación curricular como práctica investigativa que se diseña y realiza en un contexto socio-histórico concreto. La metaevaluación, al tener como finalidad la mejora de la práctica de evaluación curricular de maestría, analiza e interpreta los indicadores que se exponen a continuación en la Tabla 21.

La metaevaluación abarca la planificación y el desarrollo de la evaluación curricular; ambos indicadores al guardar entre sí coherencia sistémica le brindan a la evaluación curricular su propia particularidad. Lo anterior permite entonces establecer el tipo de evaluación curricular, su finalidad y criterios, así como su manera de implementación.

El primer indicador, fundamentos teóricos, engloba paradigmas, enfoques teóricos y categorías desde la que se piensa y diseña el proceso de evaluación curricular. Como afirma De Miguel Díaz (2000), tales fundamentos “deben ser objeto de reflexión antes de optar por un determinado enfoque metodológico” (p.305). Rara vez estos fundamentos se desarrollan o explicitan en los procesos de evaluación curricular, incurriendo así en el metodologismo<sup>24</sup> evaluativo. En tal sentido, se concuerda con Condori (2016) al plantear que cuando hay discrepancias respecto a la adopción de una u otra opción metodológica para realizar evaluación curricular, estas “suelen abordarse fundamentalmente en función a su carácter técnico-instrumental de una u otra metodología; y menos, a partir de los fundamentos teóricos, históricos y epistemológicos que sustentan estas opciones” (p.60).

El diseño metodológico, en tanto indicador de la planificación evaluativa, se entiende como el enfoque adoptado para la evaluación curricular de maestría a fin de garantizar a los evaluadores una “lógica científica que aporte validez tanto a los

---

<sup>24</sup> Este vocablo se refiere a la identificación de la validez y rigurosidad científica tan solo con cuestiones de índole metodológicas que no de fundamentación teórica; la preocupación se centra más en las metodologías, por pensar que solo este aspecto brinda validez científica a la evaluación educativa del tipo que sea.

procesos de evaluación como a los resultados” (Díaz, 2000, pp. 305-306). La metaevaluación, entonces, inquiriere sobre el diseño de las estrategias, técnicas e instrumentos para la recolección de datos, así como la manera en que dicha información se procesará, interpretará y utilizará; también debe evaluarse si el diseño metodológico se formula en coherencia con el enfoque teórico definido. Ello permitirá establecer, siguiendo a Díaz (2000), si el enfoque teórico y el diseño metodológico se basan en un modelo preordenado (es decir, formalizado y planificado de manera fija) o respondiente (esto es, flexible no solo desde el marco teórico que lo fundamenta, sino también operativizado mediante una planificación emergente).

La dimensión proyectiva de la metaevaluación también comprende los objetivos de la evaluación curricular en cuanto con ellos se busca, en un plano general, la obtención de evidencias e información –confiable y válida- sobre la cual apoyar los juicios, decisiones y acciones a tomar concernientes al programa evaluado. La metaevaluación, por tanto, debe analizar las intencionalidades detrás de dichos objetivos, ya que estas responden a diversos intereses por parte de quienes demandan este tipo de evaluación; entre esos intereses pueden estar los de fiscalización y control (en el sentido de rendición de cuentas), los de acreditación y los de mejora continua; en palabras de uno de los participantes consultados: “Debe considerarse la finalidad de la Evaluación, es decir si será a nivel Diagnostico y/o para buscar un Plan de Mejora hasta la Acreditación”.

También debe ser meta evaluada el indicador corpus normativo, el cual incluye el conjunto de normas, políticas y lineamientos. Todos ellos proyectan un sistema de control interno que puede o no ajustarse a la realidad de los programas de maestría, particularmente de la MTIS, sobre todo en cuanto regulan el accionar heterogéneo de las ofertas académicas, los actores involucrados en la gestión administrativa para el desarrollo del proceso formativo. Se sigue aquí la opinión de Martuscelli (2001) al afirmar que uno de los hábitos frecuentes de los burócratas “es tratar de poner en blanco y negro, en un reglamento de carácter general, todas las eventuales posibilidades teóricas. Entonces sucede que se pone una serie de candados que ya no permite trabajar adecuadamente en las condiciones concretas”

(pp.224-225). Para los participantes consultados, se debería revisar –o metaevaluar- el RGSEP de la Universidad de El Salvador, sobre todo en lo que se refiere a los procesos de grado, contratación de docentes; para ellos, también debería revisarse si dicha normativa se cumple.

La dimensión procesual de la metaevaluación expresa el dinamismo y aspecto empírico de esta práctica. Al metaevaluar el contexto de la evaluación curricular se indaga sobre la cultura y ethos académico institucional que pueden obrar en contra o a favor de los procesos de evaluación curricular, por ejemplo, al manifestarse, como afirman algunos de los participantes consultados, resistencia a procesos de evaluación y de cambio debido a amarres ideológicos o por la propia inercia institucional o por confundir la evaluación con una encuesta de satisfacción de marketing.

Respecto al indicador actores o instancias que desarrollan la evaluación curricular, se debe indicar que el RGSEP en su artículo 18 literal “d” responsabiliza de la evaluación curricular del programa de maestría al Comité Académico de Posgrado. El análisis realizado a propósito de la variable corpus normativo dejó entrever la falta de correspondencia entre lo normado y lo fáctico del posgrado en la UES; particularmente, al dejar en manos de una sola instancia un proceso complejo como es la evaluación curricular.

Según los participantes, la evaluación curricular de posgrado es una tarea cuya complejidad exige la participación de diversas instancias institucionales que pueden contribuir a dicho proceso desde su jerarquía institucional específica; en adición, se resaltó la importancia de contar con acompañamiento técnico de especialistas en evaluación curricular, así como la participación de potenciales empleadores. La metaevaluación se constituye en un proceso necesario para inquirir situaciones concernientes a los actores de la evaluación curricular.

La evaluación de los recursos para desarrollar la evaluación curricular es también un indicador importante para la metaevaluación. De hecho, es necesario, indagar sobre los tipos o fuentes de financiamiento para estos procesos, pues este aspecto influye sobre decisiones relativas a la finalidad, los alcances y orientaciones de la evaluación curricular. Para algunos participantes es necesario contar con

apoyo financiero para desarrollar consultas y analizar datos (por ejemplo, adquisición de softwares para el tratamiento cuantitativo y cualitativo de datos).

Finalmente, la metaevaluación abarca también a los resultados de la evaluación curricular en cuanto “síntoma de la evaluación” (Díaz, 2001, p.174); es decir, al evaluar la evaluación, se pueden formular juicios para dirimir preguntas sobre todo el proceso evaluativo, por ejemplo: los criterios (técnicos, políticos, pedagógicos) establecidos para tal fin, la idoneidad de las fuentes de información, así como la adecuación o no de las estrategias, técnicas, instrumentos aplicados y criterios de evaluación, entre otros; en una expresión: si la evaluación curricular de posgrado evaluó eficiente y eficazmente lo que tenía que evaluar.

**La heteroevaluación.** En educación, los casos que ejemplifican heteroevaluación se refieren a la que el profesor hace a un estudiante o la que pares externos realizan a un programa de formación o una institución. En ambos casos se trata de una evaluación de tipo heterónoma, pues se realiza con criterios en cuya determinación no participaron el sujeto, la institución o programa evaluado.

Ahora bien, asociar la heteroevaluación unilateralmente al proceso de acreditación es reducir sus potencialidades. Para Westerheijden y Leegwater (2003) y Ratcliff, (2005), citados en Abreu, (s/f) este proceso, burocrático y tecnocrático, parte de criterios predefinidos y homogéneos que soslayan la diversidad de factores al interior de los programas de posgrado. De este modo, el aseguramiento de la calidad va en una dirección diferente a su mejora continua; esto es, mientras el primero verifica el cumplimiento de estándares mínimos en un proceso más orientado a la rendición de cuentas ante actores externos; el segundo es un proceso abierto en el cual “todos los programas pueden ser mejores, teniendo por centro “a los actores internos, y como meta busca disparar un proceso continuado de reflexión y creatividad social” (Abreu, s/f, p. 24).

En esta tesitura, la heteroevaluación curricular de maestría, asumida desde un posicionamiento socio-crítico, conlleva incorporar a dicho proceso además de los tradicionales pares evaluadores, otros actores tanto internos como externos interesados en la mejora del programa y en los resultados de formación más que en la acreditación del programa, con todo y lo positivo que esta pueda resultar. En este

punto es necesario aclarar que la hetero y autoevaluación deben someter a inspección todos los indicadores de las dimensiones proyectivas y procesuales del programa de maestría, ya que esto facilitará realizar la triangulación de fuentes para arribar a valoraciones confiables y más objetivas. Si bien en este apartado, se desglosan los indicadores relacionados con el plan de estudio y sus procesos de macro gestión (Tabla 21), la heteroevaluación también recae sobre los indicadores que se señalan para la autoevaluación, esto es lo que indican las flechas color rojo en el gráfico que representa el modelo.

*Heteroevaluación de la dimensión proyectiva del currículo de maestría.* La heteroevaluación se realiza sobre la validez interna del Plan de Estudios. Se entiende aquí por evaluación interna “la formulación, estructuración y relación apropiada de los elementos que integran el Plan de Estudios y las Unidades Curriculares, es decir, la inclusión de asignaturas, en relación con las exigencias del perfil profesional elegido” (Amado et al., 2019, p.71); para Inciarte y Canquiz, (2001), quienes denominan a este aspecto coherencia interna, se trata de la “relación de unión, correspondencia o articulación entre los diferentes elementos que conforman el currículo” (p.8). Se entiende por coherencia o validez interna del plan de estudios a la integración relacionada de los componentes fundamentales del currículo prescrito.

Los indicadores se determinaron principalmente a partir de los aspectos señalados por los actores consultados y, complementariamente, por los que de manera general especifican la normativa institucional y otros documentos regionales referidos a la evaluación de programas de posgrado. Los más referidos por los participantes fueron: el perfil de egreso, los contenidos, los objetivos de la maestría, así como la vinculación con el entorno.

El perfil de egreso constituye, sino el principal, al menos uno de los ejes fundamentales en el diseño de un plan de estudio, pues brinda el horizonte de referencia respecto al componente de los contenidos y la disposición de todos los recursos de aprendizaje. Por su carácter sociocrítico, la evaluación curricular tendría que inquirir sobre el tipo de perfil del egresado para determinar si su definición o

construcción se ha realizado desde un diseño curricular orientado por un interés técnico, práctico o crítico (Hernández de Rincón, 2007).

Entre las variables que los participantes señalaron reiteradamente se debe heteroevaluar es la de contenidos, fundamentalmente su actualidad y pertinencia. El juicio valorativo sobre este aspecto, entonces, debe tomar en cuenta si tales contenidos se encuentran actualizados y se corresponden con los avances de la ciencia y la tecnología propios del área; si con su aprendizaje se contribuye no sólo a las demandas del mercado laboral sino también a la transformación social con miras al desarrollo cultural en todas sus expresiones.

Además de los contenidos, se resalta la necesidad de evaluar los objetivos de la maestría. Este componente del plan de estudios tiene que ver no sólo con una formulación realista de los mismos (que justifican la existencia y finalidad del programa), sino también con su eficaz realización. La importancia de este componente se deja entrever en lo que manifestó uno de los participantes consultados: “Yo creo que aquí lo había pensado, nunca lo había dicho, hay que replantearse el rumbo de esta maestría”.

Un indicador que también apareció recurrentemente en el proceso de consulta fue la vinculación del programa con su entorno social. Este último indicador se refiere a la validez externa del plan de estudio, también denominado pertinencia. Un programa de maestría tiene validez externa o es pertinente cuando sus objetivos responden a las exigencias del contexto socio-cultural y laboral, los intereses de la universidad y las necesidades de perfeccionamiento profesional y académico de los estudiantes, contribuyendo de forma general al desarrollo de la comunidad (Miñan, 2016; Amado et al., 2019). Confirman la importancia de este indicador percepciones como las siguientes:

- “evaluar si los contenidos de la currícula [Sic] obedecen a las demandas de la realidad, no sólo visto desde el tipo de problemas sociales que hay que abordar, sino también desde cuáles son los aportes que se esperarían desde las ciencias sociales.” (Participante de grupo focal)

- “qué tanto lo que se está haciendo está acorde a la realidad social y el aporte efectivo de esa investigación que se hace, de ese estudio que se realiza” (Participante entrevistado)
- “la actualización de los planes a la realidad nacional” (participante en taller consultivo).

Al triangular e interpretar estos y otros aportes, resultó que se interrelacionaban mucho con la exigencia de evaluar la integración de la docencia, la investigación y la proyección social. El matiz, sin embargo, es que el vínculo con el entorno, así como la integración de las tres funciones pivotaban sobre un componente fundamental del programa: el proceso de grado. En cuanto a las funciones sustantivas, el proceso de grado concentraría la dimensión proyectiva del programa en las líneas de investigación, en la apuesta a la investigación interdisciplinaria, en la organización y planificación tanto del proceso de servicio social como de la difusión y divulgación del conocimiento producido. La dimensión procesual de ambas funciones podría evaluarse curricularmente en los componentes de recursos (laboratorios, herramientas de investigación, entre otros) y centros de investigación, así como en el seguimiento a egresados y graduados o en el hecho de contar con docentes de maestría que hacen investigación. La Figura 13 ilustra estas interrelaciones.

*Heteroevaluación de la dimensión procesual del currículo de maestría.* La dimensión engloba los macro procesos de gestión administrativo-académicos del programa. La sistematización documental (Anexo 6.1) sobre las funciones y atribuciones relacionadas con la gestión de maestría por parte del director de escuela y coordinador de programa, según el RGESP arts. 16 y 20, determinó los procesos que constituyen las variables de esta dimensión. Pertinente resulta apuntar que los participantes señalaron la mayoría de dichos procesos, refiriéndose indistintamente a ellos como actividades, acciones, procesos y procedimientos.

De acuerdo con el procesamiento de la información documental y empírica, la selección e inscripción de estudiantes al programa debe ser objeto de heteroevaluación. Dicho proceso debe disponerse más que como un mecanismo administrativo como una herramienta imprescindible para la planificación del

proceso formativo pues, como afirma Cardoso Espinosa (2012), las actitudes y experiencias de aprendizaje de los estudiantes antes de cursar un posgrado tienen una alta repercusión sobre su proceso formativo.

**Figura 13**

*Vinculación del programa de maestría a través de la interrelación del proceso de grado con funciones sustantivas*



En cuanto a recursos de aprendizaje e infraestructura de la maestría, los participantes perciben que la inversión en este aspecto del programa debe favorecer el aprendizaje significativo antes que limitarlo. Consecuentemente, la gestión financiera del programa para el mantenimiento de su infraestructura, así como para la adquisición de recursos destinados al aprendizaje y la investigación debe ser evaluada para determinar los mecanismos normativos y de gestión más eficientes y eficaces para su autosostenibilidad y desarrollo.

El indicador gestión del personal académico abarca tres roles: docentes, asesores de tesis e integrantes del tribunal evaluador de tesis. Independientemente de que estos roles los pueda ejercer ocasionalmente una sola persona, se sugiere evaluar los tres ya que por el momento solo se evalúa el desempeño docente. Respecto a este último, se debe evaluar el proceso de contratación de docentes,

así como la evaluación de su desempeño, analizar el hecho de que el programa no cuenta con docentes contratados a tiempo completo y esto restringe las posibilidades de que estos potencien la integración de su docencia con procesos de investigación y proyección social.

El proceso de grado y el de servicio social constituyen dos variables significativas para los participantes consultados pues son cruciales para asegurar el éxito en cuanto a la obtención del grado por parte de los maestrandos. En vista de que constituyen reglamentariamente requisitos de graduación, la evaluación aquí solicitada es de tipo administrativa más que académica; esto es, referido a la eficiencia en el cumplimiento de los aspectos administrativos que dan soporte a ambos procesos (nombramiento de funcionarios responsables, celeridad en las resoluciones, entre otros).

**La Autoevaluación.** Esta supone una actitud crítica, producto de la toma de conciencia por parte de los actores sobre sus propias fortalezas y debilidades respecto al proceso de formación de posgrado en toda su integralidad. Por tal razón, la autoevaluación también se práctica sobre la coherencia interna del currículo y sobre los macroprocesos de gestión, en las variables que para el caso sean necesarias; en dicho proceso deben participar siempre docentes, estudiantes y el personal a cargo de la gestión administrativa del programa; este aspecto se indica en el modelo, mediante la línea vertical discontinua.

Así mismo, el MEVACUR tiene al centro de su interés la interrelación socio-formativa entre docente y estudiante, en cuanto es alrededor de ésta que tiene lugar el aprendizaje y se dispone toda la gestión curricular de maestría. De ambos actores, sin embargo, es el maestrando el pivote principal de esta interacción; es, en esa calidad, cuya valoración sobre el programa tiene un peso significativo.

Por otro lado, la autoevaluación se ha constituido en un componente fundamental en la mayoría de procesos de acreditación institucional y de programas de formación de posgrado que se desarrollan en América Latina y el Caribe.<sup>25</sup> La

---

<sup>25</sup> En la región centroamericana por ejemplo el Manual de Acreditación de la Agencia Centroamericana de Acreditación de Posgrado (ACAP, 2014), explica que “La acreditación no es

autoevaluación en tanto proceso reflexivo y crítico tiene como finalidad establecer respecto al programa de maestría su eficiencia integral, el cual, como término propuesto por este autor, no debe confundirse con el de eficiencia terminal. Para dilucidar su comprensión se conceptualiza sintéticamente dicho vocablo.

El MEVACUR exige revisar algunos conceptos tradicionalmente asociados al enfoque cuantitativo, tal es el caso de la eficiencia terminal. En términos generales este concepto se define como

la relación entre el número de alumnos que se inscriben por primera vez a un programa, conformando a partir de ese momento una determinada generación (cohorte), y los que logran egresar [y graduarse], de la misma generación... en los tiempos estipulados por los diferentes planes de estudio. (Porras Páez, 2021, p.28)

La concepción de eficiencia terminal definida en términos de entradas y salidas, de inscritos y egresados o graduados en un programa, responde a un enfoque de gestión educativa de tipo economicista. De hecho, como se explicó en el Capítulo 1, los programas de posgrado en la UES nacen bajo un esquema de proyectos auto sostenibles. En tal sentido, la correspondencia entre la cantidad de inscritos en un programa de posgrado y la de graduados es una relación importante en cuanto al aprovechamiento de los recursos. Si bien este aspecto es importante para el sostenimiento de un programa de posgrado, no debería ser el criterio único o preponderante para determinar o justificar la existencia del mismo.

Frente a este concepto de eficiencia terminal se plantea el de eficiencia integral. La comprensión del segundo término abarca, además del primero, el impacto interno y externo de un programa de formación. El impacto interno se entiende como la contribución del programa de maestría al desarrollo científico y académico de la institución, así como la de su personal; el externo, asumido como impacto social y en función de resultados del proceso, no se mide por el número de egresados sino

---

sinónimo de evaluación, pero se basa en procesos de autoevaluación con la participación activa de los diferentes actores de un proceso educativo” (p.19).

por la contribución social, a mediano y largo plazo, de sus procesos de investigación científica, proyección social y cualificación profesional.

En un proceso de autoevaluación, asumir esta finalidad es crucial desde el punto de vista de los participantes, quienes señalaron lo determinante que es, para el éxito del programa, contar con líneas o agendas de investigación en respuesta a la realidad social y laboral, hacia los cuales los maestrandos podrían inclinarse a investigar o realizar su servicio social con el debido acompañamiento de la dirección y el seguimiento por parte de la coordinación del programa.

Como ya se dijo, la autoevaluación puede ejercerse sobre la coherencia interna del plan de estudio y sobre los macroprocesos de gestión que la brindan soporte. Además de estos, destaca los aspectos a autoevaluar curricularmente del programa MMTIS en su aspecto fundamentalmente pedagógico.

*Autoevaluación de la dimensión proyectiva del currículo de maestría.* Esta dimensión cubre la planificación de asignatura o diseño instruccional, a cargo del docente para direccionar y desarrollar el proceso de formación. Planificar, en el más amplio sentido, no es un fin en sí mismo sino un medio, una herramienta por medio de la cual se organiza el conjunto de recursos y actividades, en función de determinados objetivos.

En el caso de la planificación de una asignatura, esta se encuentra previamente perfilada de manera general en cuanto a sus componentes en el plan de estudios, lo cual constituye siempre un punto de partida o de referencia para el docente. Los componentes de índole estrictamente pedagógica que cubre dicha planificación son básicamente los siguientes: competencias u objetivos de aprendizaje, según sea el enfoque educativo, el conjunto de contenidos programáticos, las estrategias metodológicas, el sistema de evaluación y la bibliografía de apoyo. Adicionalmente a estos componentes, el docente debe articular su estrategia y planificación didáctica. Cabe señalar que el plan de asignatura debe integrarse en coherencia con el enfoque pedagógico institucional. Este constituye el primer indicador que los participantes señalaron debe ser autoevaluado, en sus palabras:

- Modificar el enfoque de la formación, actualizarlo en relación a las necesidades actuales y la acción pedagógica requerida”

- Me regreso a esta parte del modelo curricular para hacerle énfasis en el modelo que queremos del estudiante, *pero también el perfil que debe tener el docente que queremos para alcanzar este modelo educativo y, por supuesto, para el desarrollo de los planes*
- sería necesario examinar ... de cierta manera cuales son los enfoques y las metodologías enseñanza pedagógica y metodologías del PEA que se han empleado.

La importancia de autoevaluar este indicador es doble. Primero, porque se podría establecer cuál enfoque pedagógico y/o curricular subyace en los procesos de formación; es decir, es necesario saber si dicho enfoque es tradicional, experimental, orientado a la estructura de las disciplinas, si es conductista, constructivista, entre otros, (Posner, 2005). Segundo, con el conocimiento anterior, se puede reflexionar si estos benefician la formación de maestría.

Si bien en la heteroevaluación se considera la actualidad de los contenidos programáticos como un indicador importante, es necesario apuntar que se refieren a los que se declaran en el currículo oficial o prescrito. En el proceso de autoevaluación este mismo indicador aparece de nuevo, pero en este caso referido a los contenidos específicos delimitados en el programa de asignatura del docente. La metodología de enseñanza y estrategias didácticas se convierten en la autoevaluación en indicadores importantísimos en cuanto es gracias a su puesta en práctica que se obtiene el aprendizaje durante el despliegue del proceso formativo.

Aunque el sistema de evaluación del aprendizaje se consigna en el programa oficial de asignatura, es prerrogativa del docente, aplicando el principio de libertad de cátedra, decidir si retoma tal sistema o define otro más apegado a la realidad y contexto del grupo de clase, por supuesto sin contrariar la reglamentación general que para el caso tenga previsto la institución. El sistema de evaluación de aprendizaje así convenido, por el docente y los maestrantes, es el que debe ser autoevaluado con miras a determinar si su implementación se adecua coherentemente al modelo o enfoque pedagógico desde el cual el docente ejerce su praxis y al logro de aprendizaje significativo por parte de los estudiantes.

*Autoevaluación de la dimensión procesual del currículo de maestría.* Aquí se abarca el proceso de formación, el espacio en que gracias a la interrelación subjetiva acontece la enseñanza y el aprendizaje. Se trata de que tanto estudiantes como docentes autoevalúen la integralidad del proceso que, como afirman Villada et al., (2022), debe abarcar aspectos “disciplinares, profesionales, investigativos y axiológicos” (p.73). Con miras a esta integralidad, se deben evaluar modalidad de entrega de la formación, la mediación y acompañamiento pedagógico, la aplicación de recursos de aprendizaje y la integración de las funciones sustantivas.

La MMTIS, así como el resto de programas que administra la Escuela de Posgrado de la Facultad de Ciencias y Humanidades, tienen una modalidad de entrega presencial. Sin embargo, por causa de la pandemia por Covid 19, el programa tuvo que continuar desarrollándose en modalidad virtual, sin que para ello existiera un plan previo. Producto de esta experiencia es que se propone autoevaluar la modalidad de entrega del programa para determinar fortalezas y debilidades de cada una de las modalidades en que el programa puede impartirse.

La variable central en el proceso de autoevaluación es el de la mediación y acompañamiento pedagógico. Tanto docentes como maestrands señalaron la trascendencia que esta variable tiene para el proceso de formación; en tal sentido, implica la evaluación conjunta de esa mediación operativizada por medio de las metodologías y estrategias didácticas aplicadas por el docente. El acompañamiento al maestrando, de acuerdo con los estudiantes debe autoevaluarse, pues su experiencia es que posterior al egreso no se da seguimiento a los procesos académicos y administrativos que debe seguir para poder graduarse.

El uso de recursos de aprendizaje por parte del docente es una variable a tomar en cuenta también en la autoevaluación, sobre todo en materia de recursos tecnológicos y digitales (laboratorios, softwares especializados para la investigación social). Uno de los participantes enfatizaba “El área de herramientas tecnológicas para la función de las diferentes fases de la investigación es inexistente. No se cuenta con equipos informáticos y sus respectivos softwares”, dejando entrever la importancia que tienen estos recursos para la formación integral de los maestrands y el eficiente desempeño docente.

Los indicadores antes señalados convergen en el de integración de las funciones sustantivas en el proceso de formación. Vale decir que, si dicha integración no se explicita teórica y prácticamente en el plan de estudios del programa de maestría, su concreción durante el proceso formativo puede resultar problemática para el docente. Una docencia que no integre la formación para la investigación y la proyección social se queda estancada en la pura transmisión de conocimiento la cual lejos de fomentar el pensamiento crítico lo atrofia.

Respecto a dicha integración los participantes señalaron que la autoevaluación puede ir en la línea de indagar sobre la interdisciplinariedad a la hora de hacer investigación y proyección social, así como la búsqueda de un equilibrio entre los intereses personales de los maestrandos por algunas problemáticas a investigar y las líneas de investigación que potencialmente pueden integrar la agenda de investigación de la Facultad, la Escuela y el Programa de maestría.

### **3.6 Instrumentación del MEVACUR**

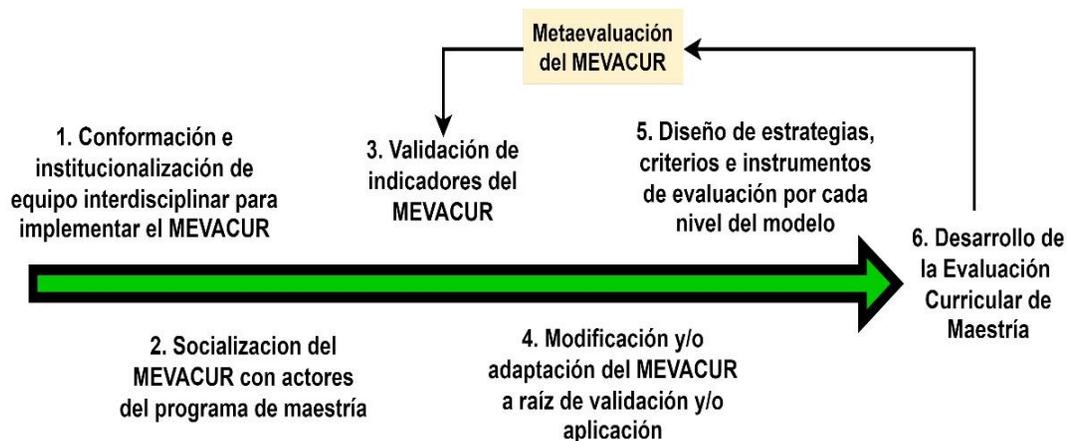
Este acápite desarrolla cuatro secciones: i) ruta metodológica para la validación empírica del MEVACUR; ii) fases de la evaluación curricular de maestría (métodos, técnicas e instrumentos a aplicar en cada nivel de evaluación curricular; iii) actores e instancias que participan en la instrumentación de este modelo y iv) potenciales limitantes a la implementación del modelo de evaluación curricular.

#### ***3.6.1 Ruta metodológica para la instrumentación del MEVACUR***

El MEVACUR fue diseñado para el programa de Maestría en Métodos y Técnicas de Investigación Social impartido en la Escuela de Posgrado de la Facultad de Ciencias y Humanidades. Como propuesta teórica -surgida de una investigación cualitativa de vertiente socio-crítica-, el Modelo debe seguir el camino de la contrastación empírica. La importancia de instrumentar empíricamente el Modelo estriba en la determinación de su integralidad metodológica y potencial transferibilidad y/o generalización analítica. Estos criterios científicos deben asumirse desde el punto de vista de la dialéctica entre teoría y práctica, aceptando, por tanto, que toda propuesta teórica siempre es perfectible en la medida que el modelo se ajusta a la realidad donde será aplicado.

**Figura 14**

*Ruta metodológica para la instrumentación del MEVACUR*



El criterio de integralidad metodológica se determina evaluando “su utilidad, implica que la elección del método y diseño de investigación han permitido cumplir con los objetivos de investigación o la resolución de problemas propuestos” (Aráoz & Pinto, 2021, p. 52). Respecto al criterio de generalización analítica, Giménez (2012) la entiende como “la expansión a otros casos de una teoría o de un modelo que ha permitido analizar (exitosamente) un caso concreto”; esto es posible, pues como vuelve a afirmar el autor anterior, apoyándose en Yin (2009), en el estudio de caso “Lo que se generaliza no son los resultados particulares y específicos de un análisis de caso, sino el modelo teórico que ha conducido exitosamente a esos resultados, y que se supone conducirá a resultados análogos (y no idénticos) en otros casos” (p.49).

En consideración a las ideas anteriores y para completar el ciclo de diseño del MEVACUR, se propone una ruta metodológica para su instrumentación. La ruta (Figura 14) recorre 6 estadios y, aunque los primeros 3 estadios se desarrollan linealmente, una vez realizada la evaluación curricular de maestría (estadio 6) se recurre a la iteración volviendo al estadio 3 para adaptar el MEVACUR a nuevos procesos de evaluación, según el programa se va desarrollando.

El equipo interdisciplinar que instrumente el MEVACUR se debe integrar con los actores que se detallan en el apartado 3.5.3; lo importante en este paso es que el

equipo se institucionalice por las vías administrativas pertinentes. Una vez integrado el equipo evaluador, debe socializarse el modelo con todos los involucrados en el programa de maestría de forma que se logre, primero, generar conciencia de la importancia que dicho proceso conlleva y, segundo, obtener el compromiso de su participación.

Socializado el MEVACUR será necesario revisar y validar con todos los involucrados los indicadores a evaluar durante el proceso; esta acción es necesaria en cuanto pasadas una o dos cohortes de estudiantes, un programa de maestría puede experimentar modificaciones en sus diferentes dinámicas socioeducativas las cuales generaran percepciones y experiencias diferentes en cuanto a los aspectos que deben ser evaluados para su mejora.

Esta validación permitirá, en el estadio 4, modificar o adaptar el MEVACUR en cuanto a los indicadores de cada dimensión y proceder de este modo al estadio 5, consistente en el diseño de estrategias metodológicas de investigación evaluativa que serán aplicadas en el estadio 6. El modelo contempla para la realización del estadio 6, desde el punto de vista metodológico, la implementación de fases de evaluación curricular. Esto se describe en el siguiente apartado.

### ***3.6.2 Procesos de evaluación curricular de maestría (Métodos y técnicas)***

Uno de los principios operativos del MEVACUR es el de adecuación, el cual se concreta al asumir como mecanismo de instrumentación del MEVACUR una flexibilidad metodológica<sup>26</sup> pautada en tres procesos: la observación, la investigación y la explicación; en conexión con tal presupuesto metodológico, la instrumentación general del MEVACUR en su estadio 6 se debe desarrollar mediante una investigación que sea evaluativa, cualitativa, diacrónica y ecléctica (integrando métodos y técnicas de investigación diversos).

Si bien estas características de la investigación evaluativa que gatilla el MEVACUR exigen métodos y técnicas de investigación apropiados al carácter cualitativo del modelo de evaluación curricular, estos no están prefijados de manera

---

<sup>26</sup> La flexibilidad metodológica constituye una característica general del modelo de evaluación iluminativa (Parlett & Hamilton, 1972) a partir del cual se ha estructurado el MEVACUR.

unilateral, pues como afirman Parlett y Hamilton (1972), los métodos no adoptan una forma estandarizada antes bien varían en función de diversos factores (el financiamiento del proceso, experiencia de los evaluadores, accesibilidad a las fuentes de información, entre otros).

Asimismo, la elección de los métodos y estrategias de investigación evaluativa no se determinan *a priori* sino que se van discerniendo y formulando en función de los aspectos que el desarrollo de la maestría vaya demandando. Cabe, también, la posibilidad de que con miras a una evaluación curricular integral u holística se combinen varios métodos y estrategias.

Los tres procesos de la investigación evaluativa (observación, investigación, explicación) no se desarrollan secuencialmente, antes bien se interrelacionan funcionalmente (Tabla 22). La transición de una etapa a otra, mientras la investigación se desarrolla, ocurre cuando las áreas curriculares de interés (perfil de egreso, contenidos, praxis docente, por ilustrar algunas) se van redefiniendo y clarificando progresivamente (Parlett & Hamilton, 1972, p.20). Al igual que el desarrollo de las tres fases es flexible, la aplicación de métodos y estrategias de investigación al interior de cada una de ellas también lo es.

El proceso de observación sirve para documentar inicialmente la ejecución *in situ* del programa de maestría, su contexto institucional, la interrelación entre los actores directos del programa, revisar documentación, y familiarizarse en general con las complejidades del desarrollo de la maestría a fin de determinar los tópicos, las tendencias, dimensiones y aspectos susceptibles de ser evaluadas en cada nivel.

La ejecución de este proceso es recomendable que esté a cargo de especialistas externos e internos en evaluación curricular pues su criterio y experiencia es imprescindible respecto a los aspectos proyectivos y procesuales del programa que deben ser observados. En su aspecto metodológico, esta fase puede decantarse por los diversos tipos de observación: participante, no participante, estructurada, semiestructurada y no estructurada.

**Tabla 22***Métodos y técnicas de la evaluación curricular*

Observación	Investigación	Explicación (pautas de indagación sugeridas)
		<b>En Metaevaluación:</b>
		- ¿Qué condiciones del contexto institucional influyen sobre la evaluación curricular?
		- ¿Cómo contribuyen las estrategias e instrumentos empleados a la evaluación curricular del programa?
		- ¿Qué indicios brindan los resultados de la evaluación curricular sobre dicha práctica investigativa?
	<b>Métodos:</b>	<b>En Heteroevaluación:</b>
	- IAPC	- ¿Cuál es la coherencia interna del plan de estudios de la maestría?
- Fenomenológico	- Análisis Documental	- ¿Cómo se aprovechan los recursos de aprendizaje e infraestructura del programa para fortalecer el proceso de formación de posgrado?
- Etnográfico	- Hermenéutico	- ¿De qué manera contribuye el Plan de estudio a las demandas del entorno socio-laboral, profesional y científico-tecnológico?
- Triangulación (en todas sus formas)	- FODA	
	- Mixtos	
	<b>Técnicas:</b>	<b>En Autoevaluación:</b>
	- Grupo Focal	- ¿Qué expectativas de formación tienen los estudiantes sobre el plan de estudio en general y sobre los programas de asignatura en particular?
	- Grupos de discusión	- ¿Cuáles dinámicas intersubjetivas intervienen para favorecer o no el proceso de formación?
	- Entrevistas (abiertas, estructuradas y semiestructuradas)	- ¿Cómo perciben estudiantes, docentes y asesores de tesis el desarrollo general del programa de formación?
	- Talleres consultivos	
- Observación participante		
- Observación participante	no	
- Investigación documental		

El proceso de investigación profundiza en los aspectos identificados en la fase de observación. Los métodos y técnicas se aplican de manera más directa y sistemática sobre la selección de aquellos aspectos o dimensiones del programa identificados como sensibles o importantes durante la fase de observación. Vale mencionar que esta fase presupone la discusión crítica y participativa relacionada

con la selección de los métodos más adecuados para realizar la investigación evaluativa de corte cualitativo, las estrategias y técnicas de investigación, así como el diseño de los instrumentos para recolectar información. La Tabla 22 integra un set de opciones metodológicas, así como pautas de indagación en cada uno de los niveles del MEVACUR. Se insiste en que son pautas sugeridas pues los aspectos a indagar variaran en función de la observación realizada sobre el programa de maestría.

El Proceso de explicación se concreta esclareciendo e interpretando qué significa para docentes y estudiantes vivenciar ese proceso de formación de posgrado y, por otro lado, discerniendo y discutiendo con ellos y otros actores involucrados con el programa de maestría las características y rutas de innovación más adecuadas y pertinentes para mejorarlo. Como es en la concreción de esta fase que se obtienen y discuten los resultados, es recomendable integrar a otros actores de la vida institucional capaces de viabilizar los cambios y transformación a que dé lugar la fase de explicación; tales actores pueden ser, a la sazón, autoridades centrales de la facultad, administrativos y académicos de otras unidades vinculadas a los macroprocesos de gestión del programa de maestría.

Es necesario indicar que la instrumentación del MEVACUR a partir de estas tres fases recae sobre cada una de los niveles que lo integran. Ahora bien, tanto la auto como la heteroevaluación pueden desarrollarse de manera secuencial o simultánea, posteriormente se realiza la metaevaluación.

### ***3.6.3 Actores e instancias de evaluación curricular***

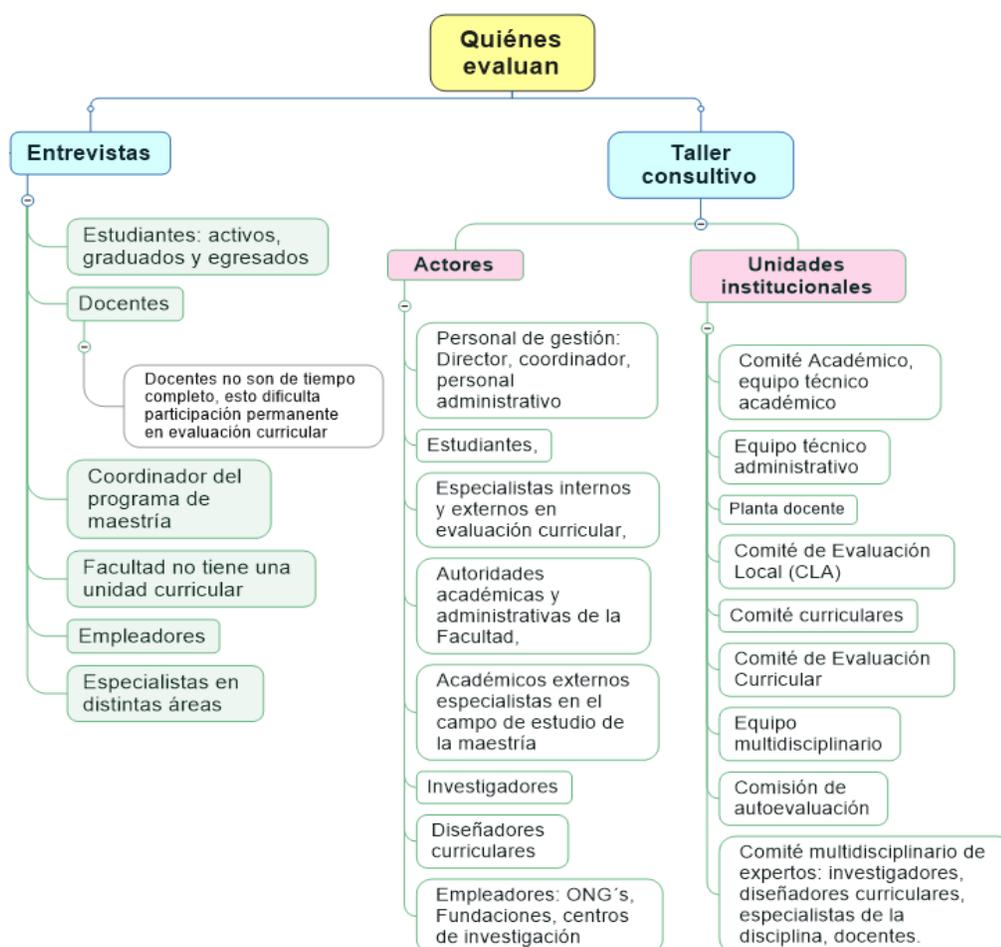
En la UES, la evaluación curricular de posgrado corresponde al Comité Académico de Posgrado (Figura 15), integrado por el director de escuela de posgrado y los coordinadores de los diferentes programas. En el capítulo 2 se indicó que la mayoría de coordinadores de programas no lo son de tiempo completo, limitando con ello su involucramiento en este tipo de procesos.

A partir de lo anterior, la instrumentación del MEVACUR es una tarea cuya complejidad exige además de tales instancias institucionales la participación de diversos actores internos y externos al programa de posgrado. De este modo, sin contravenir lo reglamentado, se abre la posibilidad de recibir acompañamiento

técnico y dar participación a otros actores, logrando una mayor objetividad e integralidad del proceso de evaluación. Queda justificado, por tanto, que el Comité Académico de Posgrado puede y debe ser reforzado con equipos interdisciplinarios, debidamente cualificados para realizar un trabajo articulado para cada uno de los tres niveles de evaluación curricular que integran el MEVACUR.

**Figura 15**

*Sistematización de resultados de entrevista y taller consultivo sobre participantes en la evaluación curricular de maestría*



El análisis documental identificó actores e instancias responsables de la evaluación educativa en general y de la curricular de posgrado en particular. Se señala en el RGSEP, que los responsables de evaluar los programas de maestría son el director de la Escuela de Posgrado (Artículos 16, literal “h”) y el Coordinador

del programa (Artículo 20, literal “h”), (Anexo 6-E). Por su parte, el proceso de consulta (cinco entrevistas y un taller consultivo) con participantes determinó los actores y entidades concurrentes en un proceso de evaluación curricular, la sistematización de los resultados de dicho proceso se logró mediante la elaboración de un árbol de categorías que ilustra la figura siguiente. La Tabla 23 indica los actores que deben participar ya sea como responsables de la evaluación curricular o como fuente de información en cada uno de los niveles de evaluación que constituyen el modelo.

**Tabla 23**

*Actores involucrados en la instrumentación del MEVACUR*

Como responsables del proceso de evaluación curricular		Como fuentes de información
<b>Nivel de evaluación curricular: Metaevaluación</b>		
Institucionales	- Comité Académico de Posgrado	- Director de escuela
	- Unidad de Desarrollo Curricular de la Secretaría de Asuntos Académicos	- Coordinador de programa
	- Equipo interdisciplinar de evaluación curricular	- Estudiantes
Personales	- Docentes del programa	- Docentes
	- investigadores internos y externos a la UES	- Autoridades de Facultad
<b>Nivel de evaluación curricular: heteroevaluación</b>		
Institucionales	- Comité Académico de Posgrado	- Docentes y asesores,
	- Comisión Curricular de Facultad	-Estudiantes (activos, egresados y graduados)
	- Unidad de Desarrollo Curricular de la Secretaría de Asuntos Académicos	- Personal Administrativo del programa
	- Equipo interdisciplinar de evaluación curricular	-Coordinadores de otros programas de maestría
Personales	- Docentes	-Fundaciones, ONG, IES, Centros de Investigación
	- Estudiantes del programa	- Empleadores
	- Investigadores independientes	
<b>Nivel de evaluación curricular: autoevaluación</b>		
Institucionales	- Comité Académico de Posgrado	- Estudiantes (activos y egresados)
	- Equipo interdisciplinar de evaluación curricular	- Docentes
Personales	- Docentes y asesores	- Asesores de tesis
	- Estudiantes activos y egresados	

Para la instrumentación del MEVACUR, la tabla detalla dos tipos de responsables: institucionales y personales. Como logra apreciarse el Comité Académico de Posgrado y el Equipo Interdisciplinario de Evaluación Curricular aparecen como instancias institucionales responsables en todos los niveles de evaluación curricular. La presencia del primero se plantea en cumplimiento con el RGSEP en cuanto asigna a esta instancia dicha función. En cuanto al equipo interdisciplinario de evaluación curricular, su presencia se justifica en cuanto está integrada por especialistas no sólo en diseño y evaluación curricular sino también en metodología de la investigación, los cuales pueden aportar esa mirada técnica y científica en el desarrollo de la evaluación en sus tres niveles.

El personal académico (ya sea en calidad de docentes o asesores de tesis) y el estudiante de posgrado se constituyen en actores clave del proceso de evaluación curricular. Ya sea que participen como parte responsable de los procesos de meta, hetero y autoevaluación, o bien como fuentes importantes de información.

#### ***3.6.4 Potenciales limitantes a la instrumentación del MEVACUR***

Este último apartado se presenta a raíz de que entre los resultados de la investigación se establecieron algunas limitantes a la evaluación curricular del posgrado en general y de la maestría en particular. A fin de ser coherente con tales hallazgos, es necesario retomarlos como elementos a considerar a la hora de validar empíricamente el MEVACUR.

- Asignar a la evaluación curricular de maestría un rol de control académico y/o hasta político. En ocasiones la resistencia a dichos procesos emerge cuando se ve impulsado por autoridades de la Facultad y no como el cumplimiento de una normativa y un proceso apuntalado por los actores directamente involucrados.
- En cuanto a concebir la evaluación curricular como actividad de control, esta se asocia a medir el rendimiento de trabajo personal (académico, sobre todo) y financiero institucional como si se tratara de una empresa en donde lo que predomina es la racionalidad técnica y económica. Es deber de las autoridades centrales y de facultad despojar a la evaluación curricular de esta connotación y plantearla como una función necesaria para el cumplimiento de los objetivos y

finalidades de la formación de posgrado, tanto desde el punto de vista del desarrollo institucional, social y profesional.

- Falta de disponibilidad financiera para desarrollar la evaluación curricular que propone el Modelo. Como en toda investigación, la de tipo evaluativa también se ejecuta sobre la base de un presupuesto que garantiza su realización completa. Dada la importancia de la evaluación curricular, la UES debería destinar un porcentaje de su presupuesto para financiar estos procesos, los cuales no sólo requieren inversión en la adquisición de bienes y servicios, sino también en la instauración y promoción de la cultura de evaluación.
- Predominancia de la tendencia hacia procesos de acreditación (nacional e internacional) institucional y de programas de formación. Con todo y lo importante que son, es necesario que la evaluación curricular se desenvuelva coordinadamente y no en dependencia de tales procesos, pues, aunque se trate de finalidades diferentes, son complementarias en el marco del desarrollo académico, social y profesional.

### **Conclusiones del Capítulo 3**

El desarrollo de este capítulo consistió en la integración de los diversos componentes y relaciones que debe tomarse en cuenta para diseñar una propuesta de modelo de evaluación curricular para el programa de Maestría en Métodos y Técnicas de Investigación Social, impartido en la Escuela de Posgrado de la Facultad de Ciencias y Humanidades de la Universidad de El Salvador. Además de la integración de la propuesta, también se describe cómo se validó la misma.

Gracias a la indagación documental, la realización de entrevistas, grupos focales y talleres consultivos se llegó a la conclusión que los componentes que deben integrar el Modelo de Evaluación Curricular de Maestría (MEVACUR-M) son en primer lugar las dimensiones proyectivas y procesuales del currículo de posgrado; tales dimensiones abarcan tanto la validez interna interna y externa del programa de maestría, así como el desarrollo o gestión del mismo a lo largo del proceso formativo.

En cuanto a las relaciones o funciones que debe contemplar el MEVACUR-M, se determinó que estas se refieren a los niveles en que la evaluación curricular debe

realizarse: metaevaluación, heteroevaluación y autoevaluación. La integración del modelo con estos componentes y relaciones se realizó a partir de la adaptación del modelo de evaluación iluminativa de los autores Parlett y Hamilton (1972).

En cuanto a la validación del MEVACUR-M y dados los objetivos de la presente investigación, se optó por una de tipo teórica aplicando el método de consulta a especialistas. El argumento para optar por una validación de este tipo y por este método, es que se trata de una propuesta teórica cuya aplicación práctica rebasa el alcance de esta investigación, además de que su validación empírica no depende enteramente del investigador ya que se necesita desplegar un proceso administrativo que avale por parte de la Junta Directiva de la Facultad de Ciencias y Humanidades dicha aplicación. En todo caso, se desarrolla una ruta metodológica de aplicación del MEVACUR que guarda coherencia con el planteamiento teórico y metodológico asumido en esta investigación.

Gracias a este proceso metodológico de validación se logró mejorar la propuesta inicial del modelo y afinar detalles en cada uno de los componente que lo integran, a saber: i) justificación, ii) fundamentación teórico-metodológica, iii) caracterización, iv) objetivo, v) estructuración y vi) instrumentación.

## Conclusiones

Esta investigación doctoral abordó como objeto de estudio la evaluación curricular de maestrías en la Facultad de Ciencias y Humanidades. La problemática en cuestión consiste en la necesidad institucional de desarrollar este tipo de evaluación y la circunstancia de que para ello hace falta un modelo que oriente teórica y metodológicamente dicho proceso. En coherencia con esto, se fijó como objetivo de investigación diseñar un modelo de evaluación curricular de maestría.

Lograr este objetivo exigió establecer los fundamentos teóricos sobre los cuales: i) pensar el currículo de posgrado, la evaluación curricular de maestría y el modelo respectivo; y, ii) avizorar el diseño metodológico para desarrollar esta investigación. Esta actividad científica de fundamentación resulta ineludible pues el conocimiento científico se construye a partir conceptos, enunciados y razonamientos que, como elementos abstractos, se desarrollan a partir de y en referencia a presupuestos teóricos y hechos o fenómenos investigados.

En tal sentido, se argumentó a favor de dos enfoques teóricos, el Enfoque de Aprendizaje Desarrollador y la Pedagogía Crítica; a la luz de este marco, se trabajaron, desde la teoría curricular, dos conceptos fundamentales. Primero, el currículo se conceptualizó desde sus dimensiones proyectivas y procesuales como un programa de formación que a nivel de posgrado favorece la actualización y perfeccionamiento de las capacidades profesional y académicas de los maestrantes; segundo, la evaluación curricular de maestría se definió como un proceso sistemático, permanente y con criterios científicos que valora las dimensiones proyectiva y procesual del currículo de maestría. Con ambos resultados se dio respuesta a la pregunta por los fundamentos teóricos y la necesaria conceptualización de partida.

Como parte de esta investigación se realizó un trabajo de campo para describir y analizar la situación de la práctica de evaluación curricular de maestría en la Facultad de Ciencias y Humanidades. Para ello se formuló un diseño metodológico que guiará la indagación empírica, estableciendo el estudio de caso único como el método que se aplicaría para tales efectos. El caso sobre el cual se realizó el diagnóstico fue el programa de Maestría en Métodos y Técnicas de Investigación

Social, cuyo plan de estudio data del año 2008. Gracias a este trabajo empírico se logró establecer que la evaluación curricular realizada a esta maestría no ha sido un proceso sistemático y constante desde la última vez que se realizó en el año 2007. También se pudo evidenciar que, si bien este tipo de evaluación se encuentra regulado en diferentes cuerpos normativos, nacionales como institucionales, el cumplimiento a los mismos ha presentado obstáculos y limitantes producto tanto de condiciones objetivas (recursos, normativa inadecuada, entre otros) y subjetivas (capacidades técnicas, personal disponible, entre otros).

Con el diseño un modelo de evaluación curricular de maestría se realizó el objetivo propuesto. El modelo se fundamentó teóricamente desde el paradigma sociocrítico y los referentes teóricos antes mencionados; metodológicamente se trabajó desde un enfoque cualitativo de investigación, gracias al cual se logró obtener por parte de todos los participantes aportes sustanciales para la estructuración del modelo. El modelo resultante integró 6 componentes: justificación, fundamentos, caracterización, objetivo, estructuración e instrumentación. Cada uno de los cuales se validó bajo el criterio de especialistas. La evaluación curricular de maestría articula tres niveles de evaluación (meta, hetero y auto evaluación), los cuales recaen sobre las dos dimensiones (proyectiva y procesual) del currículo; los indicadores en cada uno de estos niveles y dimensiones se establecieron gracias a la sistematización de resultados obtenidos producto de las entrevistas, grupos focales y talleres consultivos, así como de la indagación documental.

Con el desarrollo de este proceso de investigación, se ha logrado comprender que el interés por la evaluación curricular ha aumentado como consecuencia de las mutaciones que está experimentando el posgrado en general y las maestrías en particular en las IES públicas. Tal es el caso de la Universidad de El Salvador, que en los últimos años ha visto crecer su oferta académica de cuarto nivel, tornando imperiosa la realización de evaluaciones curriculares a sus diversos programas.

Si bien es un tópico afirmar que todas estas cuestiones están ligadas al problema de la necesaria mejora de la calidad de la enseñanza de posgrado, no se puede desconocer que evaluar los programas ya sea para mejorarlos, acreditarlos o

certificarlos, se convierte en una tendencia cuya dinámica no tiene marcha atrás (Cruz & Martos, 2010). A pesar de esta dinámica, los procesos de mejora suelen encontrar diversos obstáculos en su concreción. Algunos aspectos que se han detectado como de mayor importancia en esta investigación son precisamente: la estructura de la organización del sistema de posgrado, el papel del personal de dirección y coordinación, así como los valores y actitudes de sus profesores. De allí que sea fundamental que todos estos actores evalúen e indaguen acerca de sus propias prácticas, experiencias y vivencias. Esto les permite sentir que tienen la posibilidad de conducir con mayor eficacia los procesos y ser responsables de ellos.

## Recomendaciones

Al cierre de esta investigación es oportuno plantear algunas recomendaciones que a juicio de este autor sirven para alentar la reflexión y la discusión por parte de los diversos actores institucionales relacionados con la organización y desarrollo del sistema de estudios de posgrado en la Universidad de El Salvador. La primera y principal recomendación concierne a las autoridades de la Facultad de Ciencias y Humanidades y a la dirección de su Escuela de Posgrado para que se considere la aplicación del modelo aquí propuesto. Sobre la base de esta recomendación general, se plantea una serie de recomendaciones específicas.

Primero, se recomienda a la Dirección de la Escuela de Posgrado facilitar la socialización del modelo con el mayor número posible de actores y participantes de los diferentes programas de maestrías, aunque particularmente se recomienda hacerlo con los del programa de Maestría en Métodos y Técnicas de Investigación Social.

Segundo, una vez lograda la socialización, se recomienda a las autoridades de facultad conformar un equipo interdisciplinario para realizar una aplicación piloto del modelo para contrastarlo empíricamente y realizar desde la praxis concreta los ajustes necesarios al mismo.

Tercero, a las autoridades centrales facilitar al autor de esta tesis la presentación de este modelo a los integrantes del Sistema de Estudios de Posgrado con la finalidad de explorar potenciales aplicaciones del modelo hacia otros programas de maestría de otras facultades de la universidad.

Cuarto, fomentar la investigación sobre la eficiencia terminal e integral de los programas de maestría; la manera que se están integrando en el posgrado las funciones sustantivas de la universidad; los tipos de impacto (personal, institucional y social) propiciados por estos programas de formación generan; la actualización de la normativa institucional para adecuarla a la nueva realidad de este nivel de estudios. Las problemáticas anteriores emergieron como campos de estudio por cuya complejidad no fue posible ahondar en esta tesis doctoral.

## Referencias

- Abreu, L. (s/f). *Propuesta para un nuevo modelo de evaluación de la calidad del posgrado en Iberoamérica*. Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado.  
[https://auiip.org/seminario\\_calidad/web/documentos/Introduccion.pdf](https://auiip.org/seminario_calidad/web/documentos/Introduccion.pdf)
- Abreu, L., Cruz, V., & Martos, F. (2014). *Evaluación de programas de posgrado: Guía de autoevaluación* (6.ª ed.). Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado.  
[https://www.auiip.org/images/stories/DATOS/PDF/2014/Premios\\_AUIIP/guia\\_autoevaluacion\\_6\\_edicion\\_web.pdf](https://www.auiip.org/images/stories/DATOS/PDF/2014/Premios_AUIIP/guia_autoevaluacion_6_edicion_web.pdf)
- Acevedo, E. (2019). *Evaluación de condiciones académicas y administrativas que presenta la Escuela de Posgrado de la Facultad Multidisciplinaria Oriental de la Universidad de El Salvador* [Tesis de maestría]. Universidad de El Salvador.
- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Ediciones Morata.
- Amado, J., Rodríguez, N., & Oscanoa, T. (2019). Evaluación del plan curricular de un programa de posgrado en Ciencias de la Salud. *Horizonte Médico (Lima)*, 19(2), Article 2.
- Apple, M. W. (2002). *Ideology and curriculum* (2.ª ed.). Routledge.
- Aráoz, R., & Pinto, B. (2021). Criterios de validez de una investigación cualitativa: Tres vertientes epistemológicas para un mismo propósito. *Summa Psicológica UST*, 18(1), 47-56.
- Asamblea General Universitaria. (2011). *Reglamento General del Sistema de Estudios de Posgrado de la Universidad de El Salvador*. Diario Oficial N° 38, Tomo N° 390.
- Asamblea Legislativa. (2004). *Ley de Educación Superior (2004)*. Pub. L. No. DECRETO No. 468.
- Ávalos, B. (2010). *Análisis histórico del desarrollo académico de la Universidad de El Salvador 1950-2003* [Tesis de Licenciatura]. Universidad de El Salvador.
- Beauchamp, G. (1975). *Curriculum theory* (3rd ed.). The Kaggs Press.

- Beltrán, J., & Teodoro, A. (2017). Medir la educación: Perspectivas desde la crítica sociológica. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 10(2), 110-114.
- Benítez, J., Escobar, I., & Tocasuche, H. (2012). Modelo para caracterizar las evaluaciones administrativas de posgrados. *Tecnura*, 16(31), 88-101.
- Berges, M. (2021). La modelación como método teórico de la investigación educativa. *Revista Varela*, 9(24), 62-74.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI Editores.
- Brovelli, M. (2001). Evaluación curricular. *Fundamentos en Humanidades*, Año II(2), Article 2.
- Calvo-Gómez, W. (2019). El humanismo marxista. *Revista Espiga*, 18(38), 226-244.
- Cardoso Espinosa, E. (2012). Evaluación sobre los perfiles de ingreso de los alumnos de los posgrados de administración: Actitudes y experiencias hacia las matemáticas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 361-377.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martinez Roca.
- Carrera, B. (2009). Modelo para la evaluación curricular de los estudios de postgrado en la UPEL. *Revista de Investigación*, 33(67), Article 67.
- Chirino, M., Vázquez, J., Del Canto, C., Escalona, E., & Suárez, C. (2013). *Sistematización teórica de los principales resultados aportados en la investigación educativa y su introducción atendiendo a las características de estos*. Editorial Pueblo y Educación.
- Condori, M. (2016). El metodologismo y las reflexiones epistemológicas en Psicología y las Ciencias Sociales. *Revista Epistemología, Psicología y Ciencias Sociales*, 1, 59-77.
- Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA). (2014). *Guía de autoevaluación institucional y de carreras*. Editorial Universitaria. San Salvador.

- Crespo, T. (2007). *Respuestas a 16 preguntas sobre el empleo de expertos en la investigación pedagógica*. San Marcos.
- Crespo-Cabuto, A., Mortis-Lozoya, S., Tobón Tobón, S., & Herrera, S. (2021). Rúbrica para evaluar un diseño curricular bajo el enfoque socioformativo. *Estudios Pedagógicos*, XLVII(1), 339-353. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100339>
- Cruz, A. (2001). *Modelo general para la evaluación del currículo* [Tesis doctoral]. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Cruz, V., & Martos, F. (2010a). Evaluación de la calidad de los programas de maestría y doctorado en Iberoamérica. *Revista Digital Universitaria*, 11(5), 3-13.
- Cruz, V., & Martos, F. (2010b). Evaluación de la calidad de los programas de maestría y doctorado en Iberoamérica. *Revista Digital Universitaria*, 11(5), Article 5.
- Cubero, M. (2005). *Vygotsky en la psicología contemporánea: Cultura, mente y contexto*. (Miño y Dávila). <http://ebookcentral.proquest.com>
- Cuevas Molina, R., & Mora Ramírez, A. (2019). *Otra educación: Prácticas educativas y pedagogías críticas en América Latina*. EUNED.
- Davýdov, V. (1982). *Tipos de generalización en la enseñanza*. Editorial Pueblo y Educación.
- De Miguel Díaz, M. (2000). La evaluación de programas sociales: Fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 289-317.
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Díaz, Á., & Pacheco, T. (Eds.). (2000). *Evaluación académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Díaz, L. (2001). La metaevaluación y su método. *Revista de Ciencias Sociales*, II-III(93), 171-192.
- Díaz-Barriga, Á. (2015). *Curriculum: Entre utopía y realidad* (1a ed.). Amorrortu.
- Díaz-Barriga, Á. (2005). *Evaluación curricular y evaluación de programas con fines de acreditación. Cercanías y desencuentros*. Congreso Nacional de

- Investigación Educativa, Sonora.  
[http://www.angeldiazbarriga.com/ponencias/conferencia\\_cnue2005.pdf](http://www.angeldiazbarriga.com/ponencias/conferencia_cnue2005.pdf)
- Didriksson, A. (2002). Hacia la integración del conocimiento: El futuro de los estudios de posgrado. En *La Universidad hoy y mañana. El posgrado latinoamericano* (pp. 285-294). Plaza y Valdés Editores.
- Duarte, L., Rincón, L., Pineda, L., & Amaya, H. (2019). *Compilación de los ocho documentos de metaevaluación, producidos en pasantías durante el 2018, del proyecto curricular especialización en gerencia de proyectos educativos institucionales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas* [Informe de pasantía]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/23065>
- Dussel, E. (1998). *Ética de la Liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Trotta.
- Esquivel, J. (2002). *La Universidad hoy y mañana. El posgrado latinoamericano*. Plaza y Valdés.
- Fazio, M. M. C. (2011). *Metaevaluación de los sistemas desde la perspectiva comparada* [Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación]. Universidad Nacional de Cuyo.
- Fernández Rodríguez, M. M. (2021). Modelo de diseño y evaluación curricular del Instituto Superior Universitario Espíritu Santo. *Espíritu Emprendedor TES*, 5(2), 76-96. <https://doi.org/10.33970/eetes.v5.n2.2021.257>
- Ferriol Sánchez, F. (2011). *Modelo de Planificación Estratégica para el Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba* [Tesis doctoral]. Universidad de la Habana.
- Figueroa Morán, H. (2020). Surgimiento y desarrollo del posgrado en la Universidad de El Salvador 1977-2010. *MINERVA*, 3(2), 147-165.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Fonseca, J. (2007). Modelos cualitativos de evaluación. *Educere*, 11(38), 427-432.
- Freire, P. (2005). *La pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno.

- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. (1a ed.). Siglo XXI Editores.
- Giménez, G. (2012). El problema de la generalización en los estudios de caso. *Cultura y representaciones sociales*, 13(7), 40-62.
- Gimeno, J. (1994). La evaluación en la enseñanza. En *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 334-394). Morata.
- Giraldo, E., Cadavid, A. M., & Flórez, S. (2019). Posibilidad de acuerdos sobre las concepciones de currículo para la formación de maestros. *Educación y Educadores*, 22(1), 9-22. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.1.1>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Ediciones Paidós.
- Guba, E. (1981). Criteria for Assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquiries. *Educational Communication and Technology*, 29(2), 75-91.
- Hernández de Rincón, A. (2007). Parámetros para el diseño y evaluación del currículo crítico. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 12, 51-82.
- Herrera, J., Guevara, G., & Munster, H. (2015). Los diseños y estrategias para los estudios cualitativos. Un acercamiento teórico-metodológico. *Gaceta Médica Espirituana*, 17(2), S/n.
- High Council for Evaluation of Research and Higher Education. (2019). *Informe de Evaluación. Universidad de El Salvador (UES)*.
- Hinkelammert, F. (2007). Pensamiento crítico y crítica de la razón mítica. *Theológica Xaveriana*, 57(163), 399-412.
- Inciarte, A., & Canquiz, L. (2001a). Análisis de la consistencia interna del currículo. *Informe de investigaciones educativas. Universidad de Zulia*, 15(1-2), 1-16.
- Inciarte, A., & Canquiz, L. (2001b). Análisis de la consistencia interna del currículo. *Informe de investigaciones educativas. Universidad de Zulia*, 15(1-2), Article 1-2.
- Inciarte, A., Marcano, N., & Velazco, N. (2009). Modelos de evaluación para programas de posgrado. *Encuentro Educativo*, 16(3), 473-506.
- Jackson, P. (1992). *La vida en las escuelas* (1.<sup>a</sup> ed.). Morata.

- Jiménez, J. (2019). Aproximaciones epistemológicas de la evaluación educativa: Entre el deber ser y lo relativo. *Foro de Educación*, 17(27), 185-202. <https://doi.org/10.14516/fde.636>
- Kemmis, S. (1998). *El curriculum: Más allá de la teoría de la reproducción* (3a ed.). Morata.
- Kemmis, S., Nixon, R., & McTaggart, R. (2014). *The Action Research Planner Doing Critical Participatory Action Research*. Springer.
- Lárez, R., & Vásquez, D. (2010). *Evaluación, innovación y transformación del espacio escolar*. (1.ª ed.). Asociación de Educadores de América Latina y del Caribe.
- Lima, L. C. (2016). Evaluación Hiperburocrática. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(3), 87-118.
- Luria, A. (1987). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. AKAL.
- Maldonado-Rivera, J., & Martínez, C. (2016). Análisis de modelos de evaluación de posgrados a distancia en América Latina y el Caribe. *Bordón*, 68(3), 73-90.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20, 165-193.
- Martinic, S. (2010). La evaluación y las reformas educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3(3), 31-43.
- Martuscelli, J. (2001). Problemas y perspectivas del nuevo Reglamento General de Estudios de Posgrado. En *Pensar el Posgrado* (pp. 224-231). Plaza y Valdés Editores.
- Medina, E. (2015). La investigación en los posgrados académicos y profesionalizantes en Honduras. *Paradigma: Revista De Investigación Educativa*, año 21(35), 33-53.
- Menjivar, P., & Pleites, J. (2006). *Modelo de evaluación para los posgrados de la Universidad de El Salvador, caso específico: Maestría en Administración de Empresas y Consultoría Empresarial (MAECE)* [Maestría]. Universidad de El Salvador.

- Miñan, E. (2016). *Evaluación de la pertinencia de maestrías en ingeniería: Aplicación en la Universidad de Piura, Perú* [Tesis doctoral]. Universidad Politécnica de Madrid.
- Mora, D. (2014). Modelo crítico para la evaluación y seguimiento de la calidad educativa, desempeño escolar y factores asociados. *Integra Educativa*, VII(2), 13-32.
- Moreno Olivos, T. (2014). Posturas Epistemológicas frente a la Evaluación y sus Implicaciones en el Curriculum. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 53(1), 3-18.
- Morillo, E. (2002). *Diagnóstico de los posgrados de la UES*.
- Morlesi, V. (2004). *La educación de posgrado en Venezuela, panorama y perspectivas*. IESALC-UNESCO.
- Parlett, M., & Hamilton, D. (1972). *Evaluation as Illumination: A New Approach to the Study of Innovatory Programs* [Evaluación como Iluminación: Un nuevo enfoque de estudio sobre programas innovadores]. Educational Resources Information Center (ERIC).  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED167634.pdf>
- Parra Vigo, I. B. (2002). *Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial*. [Tesis doctoral]. INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO ENRIQUE JOSÉ VARONA.
- Pizano, G. (2000). Modelo de evaluación curricular. *Investigación Educativa*, 4(6), 15-22.
- Porras Páez, L. (2021). *Factores asociados a la eficiencia terminal en programas de maestría en Derecho, en el Departamento Derecho Constitucional de la Universidad Externado de Colombia (2015-2019)* [Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia].  
<https://bdigital.uexternado.edu.co/server/api/core/bitstreams/d27c0e4e-1a2c-4e50-a12d-cb06beee4351/content>
- Posner, G. (2005). *Análisis de currículo*. McGraw Hill.

- Rama, C. (2006a). *La tercera Reforma de la educación superior en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.
- Rama, C. (2006b). *La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: Masificación, regulaciones e internacionalización* ("Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. La metamorfosis de la educación superior", pp. 11-24). Iesalc, Unesco.
- Rama, C. (2007). *Los postgrados de América Latina en la sociedad del conocimiento* (1.<sup>a</sup> ed.).
- Ramírez-Romero, J.-L., & Quintal-García, N.-A. (2011). ¿Puede ser considerada la pedagogía crítica como una teoría general de la educación? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, II(5), 114-125.  
<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2011.5.49>
- Rodríguez, W. (2011). El concepto de calidad educativa: Una mirada crítica desde el enfoque históricocultural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(1). <https://doi.org/10.15517/aie.v10i1.10088>
- Ruiz, E. (2016a). *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior. Una orientación cualitativa*. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la universidad y la educación.
- Ruiz, E. (2016b). *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior. Una orientación cualitativa*. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la universidad y la educación.
- Salarirche, N. A. (2015). Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25.
- Sánchez, J. (2008). Una propuesta conceptual para diferenciar los programas de postgrado profesionalizantes y orientados a la investigación. Implicaciones para la regulación, el diseño y la implementación de los programas de postgrado. *Ciencia y Sociedad*, XXXIII(3), 327-341.
- Sánchez, R., & Arredondo, M. (Eds.). (2001). *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*. Plaza y Váldes Editores.

- Sanz, T. (2003a). Curriculum. Su conceptualización. En *Curriculum y formación profesional*. (pp. 7-25). Universidad de la Habana. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES).
- Simon, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Stabback, P. (2016). *Qué Hace A Un Currículo De Calidad*. UNESCO.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/0024>
- Stake, R. (2010). *Qualitative research. Studying how things work*. (1.<sup>a</sup> ed.). The Guilford Press.
- Stake, R. E. (2008). LA VENTAJA DE LOS CRITERIOS, LA ESENCIALIDAD DEL JUICIO. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3(e)), 19-28.
- Stufflebeam, D., & Coryn, C. (2014). *Evaluation theory, models, and applications* (2.<sup>a</sup> ed.). Jossey-Bass.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1985). *Evaluación sistemática. Guía, teoría y práctica*. Paidós.
- Tognó, E. (2001). El posgrado de la Facultad de filosofía y letras de la UNAM y sus actores. En *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM* (pp. 25-33). Plaza y Valdés.
- Tomasevski, K. (2004). *El asalto a la educación*. Intermón Oxfam.
- Torres, R. (2016). *Los nuevos paradigmas en la actual revolución científica y tecnológica*. Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Toruño Arguedas, C. T. (2020). Aportes de Vigotsky y la pedagogía crítica para la transformación del diseño curricular en el siglo XXI. *Innovaciones Educativas*, 22(33), Article 33. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i33.3043>
- UNESCO-IESALC. (2018). *Plan de Acción CRES 2018-2028*.  
<https://www.iesalc.unesco.org/2019/02/22/plan-de-accion-cres-2018-2028/>
- Universidad de El Salvador. (2000). *Memoria de Labores 2000*.
- Universidad de El Salvador. (2006). *Memoria de Labores 2006*.
- Universidad de El Salvador. (2009). *Memoria de Labores 2009*.

- Universidad de El Salvador. Asamblea General Universitaria. (1989). *Reglamento de la Administración Académica*. DO 145, T304.
- Universidad de El Salvador. Asamblea General Universitaria. (2013). *Reglamento de la gestión académico-administrativa de la Universidad de El Salvador*.
- Universidad de El Salvador. Consejo Superior Universitario. (2008). *Plan de Estudios de la Maestría en Métodos y Técnicas de Investigación Social*.
- Universidad de El Salvador. Secretaría de Planificación. (2017). *Diagnóstico Institucional 2016*. Editorial Universitaria.
- Valenzano, N. (2021). Marxist and Personalist influences in Paulo Freire's pedagogical anthropology. *Tendencias Pedagógicas*, 38, 68-82.  
<https://doi.org/10.15366/tp2021.38.007>
- Velazco, N., Inciarte, A., & Marcano, N. (2008). Un modelo para evaluar la calidad de los programas de postgrado. *TELOS*, 10(3), 432-462.
- Vessuri, H. (2006). *Universidad e investigación científica*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Vygotsky, L. (2001). *Obras Escogidas (Tomo III)*. Machado Libros.  
<http://www.taringa.net/perfil/vygotsky>
- Villada, D., García, M., & Grisales, M. (2022). *Sistema de evaluación de los programas curriculares*. Fondo Editorial Universidad de Manizales, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Vygotsky, L., & Luria, A. (1993). *Studies on the history of behavior: Ape, primitive, and child*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Young, M. (2014). Curriculum theory. What it is and why it is important. *Cuadernos de pesquisa*, 44(151), 191-201.
- Zabalza, M. (2012). Articulación y rediseño curricular: El eterno desafío institucional. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 17-48.
- Zúñiga-Arrieta, S., & Camacho-Calvo, S. (2022). Referentes teóricos para un modelo de acreditación desde la evaluación y la gestión de la calidad.

*Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.15>

Zurita, R. (2002). Los Indicadores ¿Un Invento Desafortunado? En *Indicadores universitarios: Experiencias y desafíos internacionales* (pp. 34-59). CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO - CINDA.

## Anexo A: Instrumentos de recolección de información

Anexo A-1. Guía 1 de entrevista: (ex) Director de la Escuela de Posgrado;  
(ex) Coordinador del programa de maestría.



Universidad de El Salvador  
Facultad Multidisciplinaria de Occidente  
Escuela de Posgrado  
Programa Interdisciplinario de Doctorado en Educación

Guía 1 de entrevista a

- (ex)director(a) de la Escuela de Posgrado
- (ex) coordinador (a) del programa de maestría

**Presentación.** Esta guía de entrevista sirve como instrumento de indagación en el trabajo de tesis doctoral denominado MODELO DE EVALUACIÓN CURRICULAR CON ENFOQUE SOCIOCRÍTICO PARA MAESTRÍAS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES, UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR. Desarrollada dentro del marco del Programa Interdisciplinario de Doctorado en Educación impartido por la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, la investigación tiene como objetivo diseñar un modelo sociocrítico de evaluación curricular para los programas de maestría de la facultad antes referida.

**Objetivo.** Documentar la perspectiva, valoración y/o percepción que tienen diversos actores sobre la evaluación curricular de maestrías en la Escuela de Posgrado de la Facultad de Ciencias y Humanidades, y particularmente sobre la que se realiza en el programa de Métodos y Técnicas de Investigación Social.

Entrevistador:	
Entrevistado/a:	
Información participante:	<ul style="list-style-type: none"><li>- Años de laborar para la UES _____</li><li>- Tipo de contratación TC MT TP</li><li>- Cargo desempeñado _____ Periodo _____</li></ul>
Lugar de la entrevista:	
Fecha de entrevista	
Hora de inicio:	Hora de finalización:
Confirmación de consentimiento informado	

## Guion

### *Preguntas para el rapport*

1. ¿Qué cargos o roles ha desempeñado hasta la fecha dentro de la Escuela de Posgrado?
2. ¿Cuál es a su juicio la importancia del posgrado en el desarrollo académico de la UES?
3. ¿Qué es lo primero que se le viene a la mente al escuchar la palabra evaluación curricular del posgrado?

### *Preguntas nucleares*

4. ¿Cómo caracterizaría los procesos y/o prácticas de la evaluación curricular en la Escuela de Posgrado (EdP) de la Facultad de Ciencias y Humanidades, y particularmente la del programa de maestría en MTIS?
5. ¿Cuál debería ser para usted la finalidad de evaluar curricularmente un programa de estudio de posgrado?
6. Para lograr dicha finalidad, ¿Qué aspectos y procesos deberían considerarse para la evaluación de los programas de maestría que ofrece la Escuela de Posgrado?
7. Con base en su experiencia como (ex)director/(ex)coordinador ¿Qué actores deberían participar en el proceso de evaluación curricular de programas de maestría de la EdP?

### *Pregunta de cierre*

8. ¿Cuáles son algunas limitaciones y potencialidades de la evaluación curricular de los programas de posgrado en la EdP y particularmente de maestría en MTIS?
9. ¿Cómo evaluar curricularmente el balance entre docencia, proyección social e investigación al interior del programa de maestría?
10. ¿Considera importante que en esa evaluación curricular se evalúen los procesos administrativos? ¿Qué opinión te merece eso?

### *Comentario de cierre de la entrevista*

Estimado Maestro(a) para concluir esta entrevista le reitero mi agradecimiento por su colaboración brindándome su opinión calificada sobre la problemática de la evaluación curricular de los programas de maestría de la Escuela de Posgrado en la que usted es (ha sido) director(a).

### Anexo A-2: Guía 2 de entrevista

- Docentes de la Escuela de Posgrado
  - Asesores de tesis



Universidad de El Salvador  
Facultad Multidisciplinaria de Occidente  
Escuela de Posgrado  
Programa Interdisciplinario de Doctorado en Educación

#### Presentación

Esta guía de entrevista sirve como instrumento de indagación en el trabajo de tesis doctoral denominado MODELO DE EVALUACIÓN CURRICULAR CON ENFOQUE SOCIOCRTICO PARA MAESTRÍAS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES, UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR. Desarrollada dentro del marco del Programa Interdisciplinario de Doctorado en Educación impartido por la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, la investigación tiene como objetivo diseñar un modelo sociocrítico de evaluación curricular para los programas de maestría de la facultad antes referida.

#### Objetivo

Documentar la perspectiva, valoración y/o percepción que tienen diversos actores sobre la evaluación curricular de maestrías en la Escuela de Posgrado de la Facultad de Ciencias y Humanidades, y particularmente sobre la que se realiza en el programa de Métodos y Técnicas de Investigación Social.

<b>Entrevistador:</b>	
<b>Entrevistado/a:</b>	
Información de participante:	Años de docente / asesor(a) _____
	Tipo de contratación TC      MT      TP
	Asignaturas _____
	N° de tesis asesoradas _____
Lugar de la entrevista:	
Fecha de entrevista	
Hora de inicio:	Hora de finalización:
Confirmación de consentimiento informado	

## Guion

### *Preguntas para el rapport*

1. ¿En qué áreas de conocimiento se ubica su interés académico?
2. ¿Ha sido docente o asesor en más de algún programa de posgrado dentro y fuera de la UES?
3. ¿Cuáles asignaturas o módulos le gustan impartir más?
4. ¿Qué es lo primero que se le viene a la mente al escuchar la palabra Evaluación curricular?
5. ¿Ha participado anteriormente en procesos de evaluación del programa de maestría en el que es usted es docente y/o asesor?

### *Preguntas nucleares*

- 5 ¿Cómo contribuye al programa MTIS que la evaluación curricular indague la idoneidad del personal académico?
- 6 ¿En qué aspectos de la relación programa de posgrado-entorno social debería la evaluación curricular focalizarse?
- 7 ¿Cuál es su opinión respecto a que la evaluación curricular de una maestría, por ejemplo, la de MTIS, revise si ésta está actualizada respecto a los avances científicos y tecnológicos?
- 8 ¿Qué razones aduciría para justificar que en la evaluación curricular se tome en cuenta el rol y la experiencia, vivencia, expectativas y valores de los estudiantes y docentes de un programa de posgrado?

### *Preguntas de cierre*

- 9 ¿A su juicio qué aspectos abarca o debería abarcar la evaluación de un plan de estudio de posgrado como el de la maestría en la que usted es docente/asesor?

### *Comentario de cierre de la entrevista*

Estimado Maestro(a) para concluir esta entrevista le presento mi agradecimiento por su colaboración brindándome su opinión calificada sobre el programa de maestría en que usted participa como docente o asesor, y particularmente sobre la problemática de la evaluación curricular de dicho programa.

## Anexo A-3: Guía de preguntas para grupo focal



Universidad de El Salvador  
Facultad Multidisciplinaria de Occidente  
Escuela de Posgrado  
Programa Interdisciplinario de Doctorado en Educación

### Guía de preguntas para el grupo focal

- Estudiantes de maestría en MTIS

**Presentación.** Esta guía de entrevista sirve como instrumento de indagación en el trabajo de tesis doctoral denominado MODELO DE EVALUACIÓN CURRICULAR CON ENFOQUE SOCIOCRTICO PARA MAESTRÍAS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES, UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR. Desarrollada dentro del marco del Programa Interdisciplinario de Doctorado en Educación impartido por la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, la investigación tiene como objetivo diseñar un modelo sociocrítico de evaluación curricular para los programas de maestría de la facultad antes referida.

**Objetivo.** Documentar la perspectiva, valoración y/o percepción que tienen las y los maestrando sobre la evaluación curricular de maestrías en la Escuela de Posgrado de la Facultad de Ciencias y Humanidades, y particularmente sobre la que se realiza en el programa de Métodos y Técnicas de Investigación Social.

Lista de asistencia al grupo focal con estudiantes maestría en MTIS				
Fecha :	Hora de inicio:	Hora de finalización:		Lugar:
Apellidos	Nombre	Carnet	Cohorte	Correo electrónico

### Guía de preguntas

#### **Preguntas para el rapport**

1. ¿Cómo describirían su experiencia personal cursando la maestría en Métodos y Técnicas de Investigación Social?
2. ¿Qué viene a su mente cuándo escuchan la palabra evaluación curricular de posgrado?

#### **Preguntas nucleares**

3. ¿Qué aspectos de la relación programa de posgrado-entorno sociocultural y económico-político son para ustedes relevantes?
4. ¿Por qué debe la evaluación curricular abarcar la actualización de la MTIS respecto a los avances científicos y tecnológicos?

#### **Preguntas de cierre**

5. ¿A su juicio qué aspectos debe abarcar la evaluación de un programa de posgrado como el de la maestría que usted estudia?

**Comentario de cierre de la entrevista.** Estimados Mastrandos para concluir este grupo focal les presento mi agradecimiento por su colaboración brindándome su opinión calificada sobre el programa de maestría en que usted participa como docente o asesor, y particularmente sobre la problemática de la evaluación curricular de dicho programa.

### Anexo A-4: Ficha documental

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE PROGRAMA INTERDISCIPLINARIO DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN		
Tema de investigación: Modelo de Evaluación Curricular para maestría de la Facultad de Ciencias y Humanidades de la Universidad de El Salvador		
<b>Ficha documental N°</b>		
Tipo de documento:	Aspecto de evaluación curricular de posgrado que refiere:	Observaciones y comentarios del investigador
<b>Autor:</b>		
<b>Título:</b>		
<b>Año:</b>		
<b>Otra información importante</b>		

### Anexo A-5: Taxonomía de documentos consultados

Tipo de documento	Documentos indagados
Curriculares	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plan de estudio de la Maestría en Métodos y Técnicas de Investigación social</li> <li>- Guías y lineamientos</li> <li>- Instrumentos de evaluación</li> </ul>
Normativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ley de Educación Superior</li> <li>- Ley Orgánica de la Universidad de El Salvador</li> <li>- Reglamento de la Ley Orgánica de la Universidad de El Salvador</li> <li>- Reglamento de la Gestión Académico-Administrativa de la Universidad de El Salvador</li> <li>- Reglamento General del Sistema de Estudios de Posgrado de la Universidad de El Salvador</li> </ul>
Regulativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acuerdos de Asamblea General Universitaria</li> <li>- Acuerdos de Consejo Superior Universitario</li> <li>- Políticas institucionales</li> <li>- Lineamientos curriculares</li> </ul>
Diagnósticos e informes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diagnóstico Institucional, 2016</li> <li>- Informe de HCERES</li> </ul>
Memorias de labores centrales y de Facultad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Memorias de labores de Rectoría años 2004, 2006, 2008, 2010, 2012, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2018, 2019, 2020.</li> <li>- Memorias de labores de Facultad de Ciencias y Humanidades, años 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020.</li> </ul>
Bases de datos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informes de Matriculas, egresos, retiros, deserciones, graduados.</li> </ul>

## Anexo A-6: Taller consultivo sobre evaluación curricular



Universidad de El Salvador  
Facultad Multidisciplinaria de Occidente  
Escuela de Posgrado  
Programa Interdisciplinario de Doctorado en Educación Superior

**Presentación.** Esta matriz de consulta sirve como instrumento de indagación en el trabajo de tesis doctoral denominado MODELO DE EVALUACIÓN CURRICULAR CON ENFOQUE SOCIOCRÍTICO PARA MAESTRÍAS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES, UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR que se desarrolla dentro del Programa Interdisciplinario de Doctorado en Educación impartido por la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, la investigación tiene como objetivo diseñar un modelo sociocrítico de evaluación curricular para los programas de maestría de la facultad antes referida.

**Objetivo.** Obtener aportes por parte de actores clave relacionados directa o indirectamente con el programa de maestrías en Métodos y Técnicas de Investigación Social para contribuir colectivamente a responder la siguiente pregunta formulada dentro de este proceso de investigación: ¿Cuáles componentes y relaciones deben integrar el modelo de evaluación curricular de maestrías de la Facultad de Ciencias y Humanidades en la Universidad de El Salvador?

**Contexto de indagación.** El proceso de consulta sobre evaluación curricular de posgrado se refiere a la maestría en Métodos y Técnicas de Investigación social. Al presente, este programa de posgrado se desarrolla con un plan de estudios que data de 2008. La última evaluación curricular realizada sobre este no realizó cambios sustantivos al plan anterior. Han pasado más de 10 años y el Plan no ha vuelto a ser evaluado. En tal sentido se plantean las siguientes preguntas para el análisis.

### MATRIZ DE PREGUNTAS

**Nombre de participante:**

**Fecha de realización:**

¿Cuáles unidades académico-administrativas (existentes o que deberían crearse) son necesarias para la evaluación curricular de maestrías?
¿Qué Actores clave deben participar en una evaluación curricular de la maestría?
¿Cuáles son las razones para evaluar un programa de maestrías?
¿Cuáles son las ventajas de realizar una evaluación curricular en la maestría?
¿Cuáles son las limitaciones de realizar una evaluación curricular en la maestría?
¿Qué aspectos específicos de la maestría transformaría para alcanzar una mejora sustantiva?
¿Cuáles componentes y dimensiones deben tomarse en cuenta en una evaluación curricular de maestría?
¿Cuáles procesos/ estrategias/ actividades se deben implementar en la evaluación curricular en la maestría?
¿Qué sugerencias puede aportar para lograr una evaluación curricular de calidad y exitosa en la maestría?

## Anexo B: Memorandos metodológicos y analíticos

### Anexo B-1: Realización de entrevistas, grupo focal y taller consultivo

(febrero-abril 2021)

Al trabajar el diseño metodológico original de esta investigación doctoral se planteó la realización de entrevistas, grupo focal *in situ* y talleres consultivos con las y los diferentes participantes. Sin embargo, la emergencia de la pandemia por Covid-19 en el año 2020 y su posterior desarrollo, obligó a replantear la estrategia de realización del trabajo de campo. En tal sentido fue necesario adaptar primero el calendario de realización de entrevistas, grupo focal y talleres consultivos, así como la modalidad de estos. Se decidió realizarlos en línea, empleando la aplicación Google Meet, lo cual permitió obtener el registro audiovisual de cada una de las entrevistas y del grupo focal. Los metadatos de tales actividades científicas se presentan en cuadros respectivos.

Vale señalar que en el diseño metodológico también el número de participantes originalmente era mayor al de las personas entrevistadas. Esto se debió a la negativa de algunas personas a ser entrevistadas, lo que no fue manifestado de manera explícita, sino por medio de evasivas para otorgar tiempo para la entrevista. Para efectos de la confidencialidad relacionada con los aportes de los participantes y su identidad se ha dispuesto identificar a cada entrevistado bajo la denominación genérica de Participante y luego asignarle un número. De este modo la relación queda así establecida en el cuadro siguiente que contiene además metadatos de realización de entrevistas.

No. Entrevista	Rol	Fecha	Hora Inicio	Duración	Transcripción	Tiempo invertido
Entrevista 1	Docente Asesor (Tiempo parcial)	05 de febrero de 2021	11:00 a.m.	1 hora, 16 minutos	23 páginas	8 horas
Entrevista 2	Docente Asesor Coordinador proceso de grado (tiempo parcial)	03 de marzo de 2021	7:00 p.m.	1 hora, 14 minutos	14 páginas	6 horas
Entrevista 3	Docente Asesor Coordinador Programa (Tiempo completo)	21 de abril de 2021	03:15-03:57 p.m.	42 minutos	8 páginas	5 horas
Entrevista 4	Docente Asesor Director de Escuela de Posgrado (tiempo completo)	30 de abril de 2021	7:00 p.m.	45 minutos	10 páginas	7 horas
Entrevista 5	Exdirectora de la Escuela de Posgrado (tiempo completo)	28 de octubre de 2021	8:00 a.m.	45 minutos	13 páginas	8 horas

### Metadatos de realización de grupo focal

<b>Metadatos de Participantes en grupo focal</b>		
<b>Información general</b> Día _____ Hora _____ Plataforma _____ Duración _____		
<b>Información específica</b>		
N° de estudiante	Estatus académico de cada estudiante	Áreas de formación/desempeño
Estudiante 1	Egresado	trabajador social.
Estudiante 2	Egresado	administración.
Estudiante 3	Activo	Ciencias Naturales
Estudiante 4	Activo	Ciencias Naturales
Estudiante 5	Activo	Ciencias Sociales
Estudiante 6	Egresada	ciencias naturales
Estudiante 7	Activa	Ciencias sociales
Estudiante 8	Graduada	Ciencias Sociales
Estudiante 9	Graduado	Educación

### Metadatos de realización de taller consultivo

N° de participante	Profesión
Participante 1	Docente, asesor de tesis del programa MMTIS
Participante 2	Ex Coordinador del programa de MMTIS
Participante 3	Docente y asesor de tesis del Programa MMTIS
Participante 4	Especialista en Evaluación Educativa en la UES
Participante 5	Docente del programa MMTIS
Participante 6	Docente del Programa MMTIS
Participante 7	Docente y asesor de tesis de MMTIS
Participante 8	Ex Director de Escuela de Posgrado de Facultad de Ciencias y Humanidades
Participante 9	Especialista en evaluación curricular de la Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica
Participante 10	Docente y asesor de tesis del programa MMTIS

## **Anexo B-2: Transcripción y análisis de entrevistas y grupo focal** (agosto-septiembre 2021)

El procesamiento de la información obtenida en las entrevistas y el grupo focal sigue el iter descrito:

### **Primera etapa: transcripción**

- Transcripción de entrevistas. La transcripción se trabajó en formato de Google Docs (Procesador de texto en línea) el cual incorpora la herramienta “escribir por voz”; esta permitió transcribir más rápido a texto la entrevista, generando así un primer borrador por cada una de las entrevistas realizadas.
- Revisión y corrección del primer borrador. Se procedió a cotejar el texto con el audio para corregir errores de escritura e incorporar elementos de puntuación para otorgar el sentido gramatical (semántico y sintáctico) de lo expresado por la persona entrevistada.
- Depuración de la transcripción. Con el texto de la entrevista revisado y corregido, se realizó una depuración del texto, suprimiendo de ella información innecesaria (indicadas con puntos suspensivos), muletillas o frases inconclusas, estas últimas -cuando fue necesario por la importancia de la idea- se complementaron por parte del investigador incorporando texto en corchetes.
- Se incorporaron marcadores de tiempo -sombreados en amarillo- para facilitar posteriormente futuras revisiones o regresos a la entrevista para cotejar ideas.

### **Segunda etapa: análisis de resultados**

- Herramienta de análisis cualitativo. Se empleó el programa Taguette, el cual es un programa de software de acceso para el análisis de datos cualitativos. El sitio web de su descarga está disponible en: <https://www.taguette.org/>
- Codificación/categorización. Para facilitar el análisis del texto, éste se realizó en dos momentos. Primero se realizó una codificación descriptiva (In vivo y simultánea) con base en la categoría general, las dimensiones y subdimensiones de la misma presentadas en cap. 2, 2.1 concerniente al diseño metodológico. Esta lectura desde el marco teórico permitió el análisis posterior y comprensión de categorías emergentes lo que amplió el campo de análisis de la evaluación curricular de maestría.
- Así, a partir de esta primera codificación descriptiva se trabajó en profundidad para generar a partir de las categorías emergentes códigos analíticos y teóricos que permitieron establecer relaciones entre categorías generales y subcategorías, de modo que se genera un árbol de categorías para tener una visión global del fenómeno estudiado a partir de la información brindada por las personas entrevistadas.

Como se indicó en su momento (Cap. 2, 2.1, pág. %%%), para esta investigación se partió de categorías teóricas preliminares que orientaran el trabajo de campo; en tal sentido, el proceso de categorización sirvió para corroborar la significancia de dichas

categorías mientras surgían otras no previstas. Aquí se cerró una fase de análisis. Sin embargo, para lograr una mayor profundidad en el análisis de la información obtenida en las entrevistas y el grupo focal, se regresó a los fundamentos teórico-metodológicos de esta investigación para hacer converger una interpretación y comprensión acorde con la perspectiva sociocrítica adoptada.

La acción anterior posibilitó el esclarecimiento y organización de las categorías emergentes con las categorías teóricas preliminares. Lo que se obtuvo fue la designación de tres categorías emergentes macro

- Dimensión formal de la evaluación curricular de maestría
- Dimensión fáctica pasada y presente de la evaluación curricular de maestría
- Dimensión prospectiva de la evaluación curricular

La emergencia de estas tres categorías permitió organizar el resto de categorías y subcategorías, mejorando la comprensión del fenómeno en estudio y su posterior interpretación.

### **Anexo B-3: Taller consultivo: análisis y presentación de resultados**

Posterior a la realización de la fase de investigación empírica, se procedió a la fase de construcción o diseño del modelo de evaluación curricular de maestría; para ello se desarrolló un Taller Consultivo con la participación de diferentes actores. El desarrollo de este anexo expone: (i) El diseño del instrumento de consulta; (ii) Desarrollo del taller consultivo; (iii) Análisis y presentación de resultados.

#### **i) Diseño del instrumento de consulta**

En el contexto de ejecución de la pasantía de investigación se aprovechó para incorporar como uno de sus objetivos el intercambio con especialistas en evaluación curricular a fin de obtener insumos necesarios para el diseño de dicho instrumento.

En efecto, el instrumento se desarrolló con el acompañamiento y asesoría de una especialista en evaluación curricular del Programa de Apoyo Curricular y Evaluación de los Aprendizajes (PACE) de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica.

El instrumento incorpora 9 reactivos del tipo pregunta abierta. Con la asesoría de la especialista en evaluación curricular también se cubrieron algunos aspectos relacionados con el tipo de participantes que debía tomarse en cuenta para dicho taller consultivo:

- Docentes y asesores
- Directores de la Escuela de Posgrado
- Coordinadores de la maestría
- Especialistas externos en evaluación curricular

#### **ii) Desarrollo del taller consultivo**

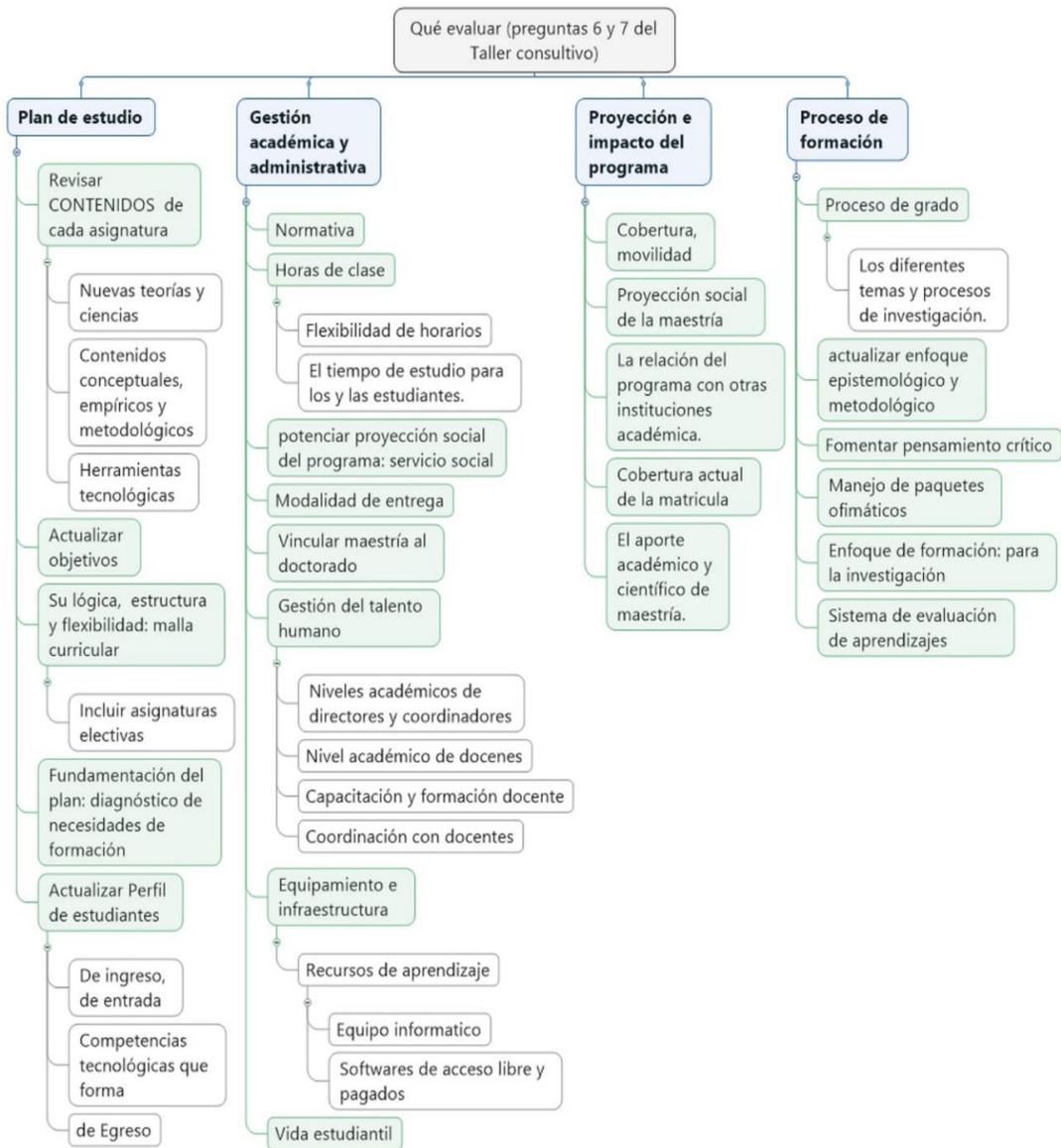
La estrategia original de implementación del taller era en modalidad presencial. Sin embargo, sufrió una modificación drástica dado el contexto de pandemia por Covid 19 que impidió la realización de la actividad de manera presencial. Ante tal situación, varios asesores, docentes y otros actores invitados se vieron imposibilitados de asistir presencialmente o virtualmente a una sesión de trabajo, así que se envió a cada uno por correo el instrumento de consulta especialmente diseñado para dicha actividad.

En total se logró realizar de este modo el taller de consulta sobre evaluación curricular de posgrado con 10 personas entre docentes, asesores y otros actores seleccionados para tal caso. La actividad consistió en compartir con cada uno de los participantes el instrumento y solicitarles su respuesta por escrito en un plazo no menor de 15 días. En total se lograron obtener 10 instrumentos resueltos; con este resultado se procedió a realizar la sistematización y análisis respectivo. De dicho proceso se obtuvieron insumos importantes para diseñar el modelo de evaluación curricular de maestría.

#### **iii) Análisis y presentación de resultados**

Los resultados del taller consultivo se organizaron en una matriz analítica para identificar las categorías y sus respectivos moduladores relacionadas con los componentes y estructura del modelo de evaluación curricular de maestría. A partir de dicha matriz se

generó un árbol de categorías concerniente a algunos aspectos del MEVACR. Los árboles generados se presentan a continuación.



## Anexo B-4: Matriz de relación dimensiones, indicadores y reactivos

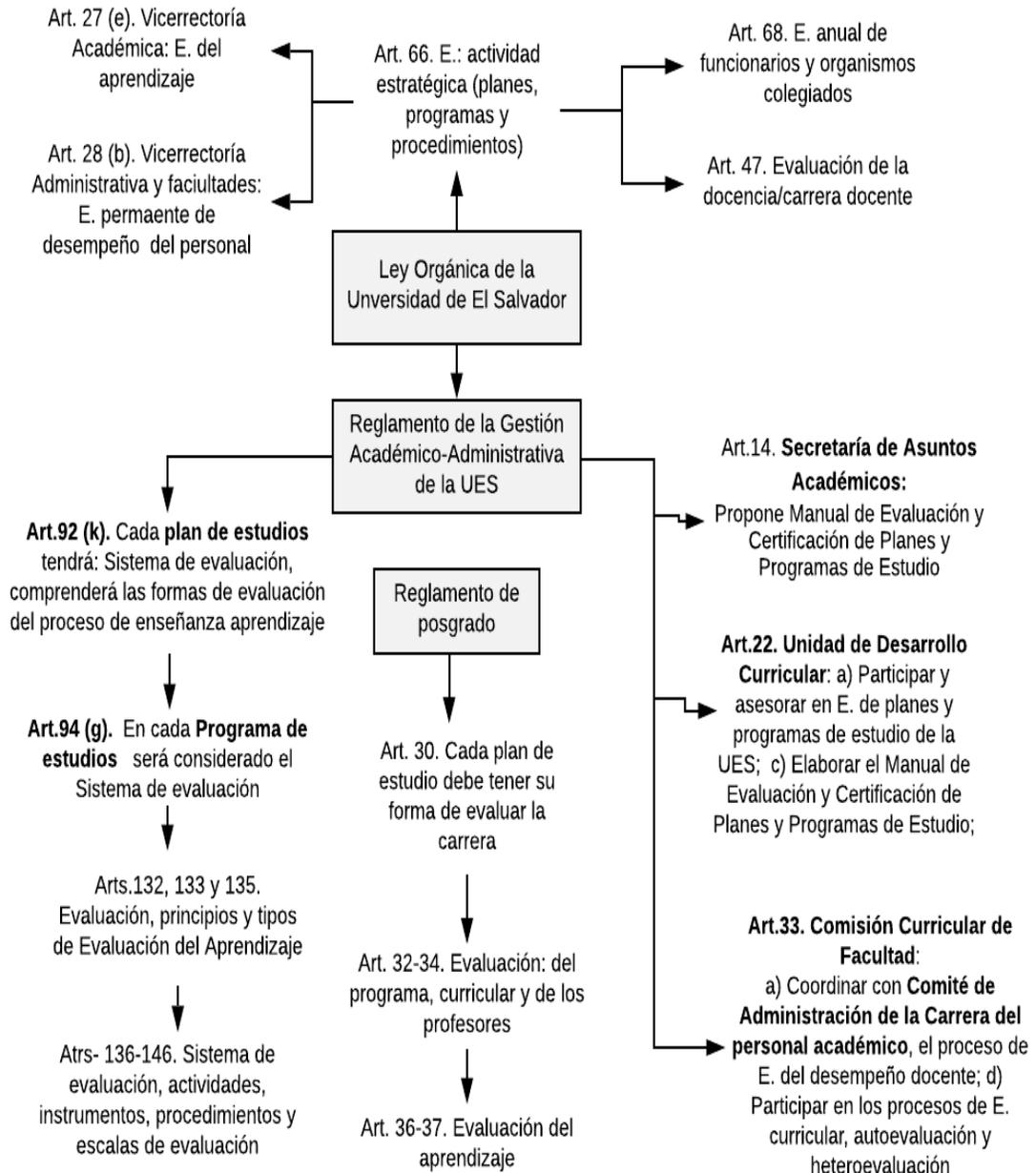
Dimensiones	Indicadores (Ámbitos de indagación)	Guía 1	Guía 2	Guion grupo focal
1. Evaluación curricular del programa de maestría como proceso sistemático y permanente	1.1 La evaluación curricular, en la Escuela de posgrado de la Facultad de Ciencias y Humanidades, constituye una práctica sistemática y permanente del carácter proyectivo y procesual del programa de maestría.	R3 R4	R4	R2
2. Evaluación curricular del programa maestría como proceso participativo, crítico y contextualizado	2.1 En la evaluación curricular de maestría participan diferentes actores clave de la Escuela de Posgrado, y de otras instancias encargadas de tal función. 2.2 Se ha tomado en cuenta las condiciones objetivas y subjetivas de realización de la evaluación curricular.	R7 R2 R8	R5	R1
3. Evaluación curricular del programa de maestría a partir de diversos criterios	3.1 La evaluación curricular de maestría ha considerado el plan de estudio en relación con los avances científico-tecnológicos.	R6	R8	R4
	3.2 La evaluación curricular ha indagado sobre la pertinencia del plan de estudio a exigencias del entorno social.	R6	R7	R3
	3.3 La evaluación curricular se ha hecho a partir de regulaciones existentes (ley, reglamento, políticas y lineamientos, modelos pedagógicos, otros).	R6	R10	R5
	3.4 La evaluación curricular ha indagado la coherencia interna de los componentes del plan de estudio de la maestría.	R6 R9	R10	R5
	3.5 La evaluación curricular ha inquirido sobre el rol y las vivencias de los actores en términos de intereses, expectativas, valores, y dinámicas de interrelación socioeducativa.	R4	R6 R9	R5
4. Mejoras al programa de estudios de maestría en función de las demandas del desarrollo personal y socio-cultural	4.1 Se han incorporado modificaciones al plan de estudio como resultado de la evaluación curricular de maestría. 4.2 Se han mejorado las condiciones de infraestructura y equipamiento del programa de maestría como resultado de la evaluación curricular del mismo.	R5 R5	R5 R5	

## Anexo C: Resultados de Análisis documental

### Anexo C-1: Matriz de Análisis documental-Figuras del Posgrado en la UES

<i>Cuadro de definiciones de los niveles académicos del posgrado en El Salvador</i>	
Ley de Educación Superior	Reglamento General del Sistema de Estudios de Posgrado. (UES)
Art. 12. El grado de Maestro es una especialización particular <b>posterior</b> al grado de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, en el que <b>se desarrolla una capacidad específica</b> para el desempeño profesional o para el trabajo académico de investigación y docencia.	Art. 26. Los estudios de Maestría se orientan fundamentalmente a profundizar sistemáticamente en un área de conocimiento de las Ciencias y Humanidades, con el objetivo de formar profesores, investigadores y profesionales <b>de alto nivel académico</b> , con capacidad innovadora en las ciencias, técnicas y metodología científica, incluyendo el desarrollo de la investigación.
Art. 13. El grado de Doctor es el nivel de formación <b>posterior</b> al grado de Licenciado, Ingeniero, Arquitecto o de Maestro, <b>para avanzar en el conocimiento</b> de las ciencias, arte y técnica.	Art. 27. El Doctorado es un programa académico para la formación de investigadores capaces de <b>generar, desarrollar y aplicar el conocimiento científico y tecnológico</b> , a través de trabajos de investigación originales que constituyan aportes significativos al conocimiento, en un área específica del saber. Asimismo, serán capaces de preparar y dirigir investigadores o grupos de investigación.
Art. 14. El grado de Especialista para médicos y odontólogos se obtiene <b>posterior</b> al grado básico de Doctor.	Art. 28. Los estudios de Especialidad tienen como objetivo <b>profundizar y ampliar conocimientos y destrezas</b> que requiere el ejercicio profesional en un área específica de la salud.
Fuente: elaboración propia a partir de normativa nacional e institucional referida (énfasis añadidos)	

## Anexo C-2: Esquema sobre evaluación educativa en la UES según normativa institucional



Fuente: elaboración propia a partir de normativa institucional

### Anexo C-3: Funciones y atribuciones relacionadas con la gestión de programa de Maestría

Dirección de escuela	Coordinación del programa
<p><b>Atribuciones y funciones del Director de Escuela de Posgrado</b></p> <p><b>Art. 16.</b> Son atribuciones y funciones del director de la Escuela de Posgrado de la Facultad las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>b) Administrar los programas de posgrado de la Facultad;</li> <li>c) Velar por la ejecución del plan anual operativo, el cual deberá ser elaborado tomando como base las propuestas formuladas por el CDP;</li> <li>e) Gestionar ante las diferentes instancias internas y externas, los recursos necesarios para el funcionamiento y desarrollo de los programas de posgrado;</li> <li>f) Proponer a JD las modificaciones a los programas de posgrado;</li> <li>h) Evaluar periódicamente el funcionamiento y desarrollo general de los programas de posgrado;</li> <li>i) Solicitar a JD el nombramiento de los asesores y tribunales evaluadores de tesis;</li> <li>j) Solicitar a JD la contratación de profesores para los programas de posgrado;</li> <li>k) Solicitar al CDP el dictamen favorable para los programas de posgrado;</li> <li>m) Coordinar el proceso de graduación de los posgrados con la Administración Académica de la Facultad; y</li> </ul>	<p><b>Funciones del Coordinador de Programa de Posgrado</b></p> <p><b>Art. 20.</b> Son funciones del Coordinador de Programa de Posgrado, las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Administrar el proceso académico de uno o varios programas de posgrado afines;</li> <li>d) Elaborar el informe semestral y memoria anual del programa académico que administra y presentarlo al director de la Escuela de Posgrado.</li> <li>e) Coordinar el proceso de selección e inscripción de los alumnos;</li> <li>g) Elaborar con los docentes la planificación de asignaturas, cursos, módulos y tutorías;</li> <li>h) Evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje de los posgrados con docentes y estudiantes;</li> <li>i) Planificar horarios y espacios físicos de asignaturas, cursos, módulos, tutorías de acuerdo al número de alumnos inscritos;</li> <li>j) Coordinar el proceso de servicio social con la Unidad de Proyección Social de la Facultad;</li> </ul>

**Anexo C-4: Instrumento de evaluación del Desempeño docente de  
Maestría de la Escuela de Posgrado, Facultad de Ciencias y Humanidades**



**UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR  
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES  
ESCUELA DE POSGRADO**



**INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO DOCENTE DE LOS  
DIFERENTES PROGRAMAS ACADÉMICOS DE LA ESCUELA DE  
POSGRADOS. CICLO:**

PROGRAMA: <b>Maestría en</b>
NOMBRE DEL DOCENTE:
ASIGNATURA/CURSO/MODULO:

**Descripción:** Este formato de evaluación consta de dos secciones, la sección A evalúa aspectos relacionados con el desempeño del docente e incluye los diferentes aspectos relacionados con el curso y en la sección B se solicita escriba sus comentarios y recomendaciones sobre la asignatura, curso o módulo.

**Instrucciones:** Por favor marque con una **X** la calificación que asigna a cada aspecto señalado. La escala es del 1 al 4, siendo 4 la calificación más alta, según se muestra a continuación.

1	2	3	4
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

**SECCIÓN A.**

I	PLANEACIÓN	1	2	3	4
1	Se comunicó claramente el programa en la primera sesión de clase.				
2	El maestro muestra una preparación organizada en cada sesión.				
3	Desarrolla el curso según lo descrito en el programa.				
4	Mantiene un equilibrio entre los temas tratados y el tiempo.				
II	COMPETENCIAS PROFESIONALES	1	2	3	4
1	Demuestra conocimientos sólidos de la materia.				

2	Imparte la asignatura mantenida el nivel académico de posgrado.				
3	Estimula el interés por la clase y el aprendizaje de cada estudiante.				
<b>III</b>	<b>ESTRATÉGIAS DIDÁCTICAS</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
1	Utiliza estrategias metodológicas adecuadas.				
2	Utiliza material didáctico apropiado para facilitar la comprensión.				
3	Explica con claridad las temáticas y usa ejemplos actualizados.				
<b>IV</b>	<b>COMUNICACIÓN</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
1	Fomenta un clima agradable de participación y confianza en clase.				
2	Escucha y atiende las dudas y consultas del estudiante.				
<b>V</b>	<b>ELEMENTO ÉTICO O DE VALORES</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
1	Es respetuoso en su trato con los estudiantes.				
2	Asiste con puntualidad a su curso.				
3	Promueve la práctica de valores éticos y profesionales.				
<b>VI</b>	<b>EVALUACION DEL APRENDIZAJE</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
1	Explica con anticipación los criterios de evaluación.				
2	Evalúa y comunica los resultados de las evaluaciones regularmente.				
3	Las evaluaciones y criterios corresponden al programa anunciado.				
4	Corrige y comenta oportunamente lo que es útil para el aprendizaje.				

## SECCIÓN B.

1. Aspectos relevantes que considera muy positivos acerca de la asignatura, curso o módulo:

---

---

2. Algunos aspectos que podrían ser mejorados en esta asignatura, curso o módulo:

---

---

3. Recomendaría a este profesor/a:

SI

NO

4. Sugerencias para la coordinación de este programa de estudio:

---

---

---

¡Gracias por su colaboración

## **Anexos D. Proceso de validación del MEVACUR por criterio de especialistas**

### **Anexo D-1: Cuestionario de Validación por especialistas del MEVACUR**

**UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR  
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE  
ESCUELA DE POSGRADO  
PROGRAMA INTERDISCIPLINARIO DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

#### **CUESTIONARIO PARA VALORAR UN MODELO DE EVALUACIÓN CURRICULAR DE MAESTRÍAS DE LA ESCUELA DE POSGRADO EN LA FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR**

**Estimada (o) Especialista:**

En el marco del Doctorado Interdisciplinar en Educación de la Universidad de El Salvador, se realiza una tesis doctoral cuyo objetivo es diseñar un modelo de evaluación curricular de maestrías en la Facultad de Ciencias y Humanidades de esta institución. La investigación se encuentra en su etapa final, consistente en un proceso de validación por especialistas del modelo propuesto.

En vista de lo anterior, como autor de este trabajo, muy respetuosamente solicito su participación en este proceso de validación en calidad de especialista, a fin de que pueda brindarme valoraciones respecto al Modelo de Evaluación Curricular propuesto el cual se presenta como resultado científico de esta investigación. Al presente instrumento le antecede una síntesis del modelo con el fin de exponer los componentes y estructura del mismo y con esta información facilitar la resolución a las consultas planteadas.

Por su atención y anuencia a la presente solicitud, agradezco de antemano su participación. Le saluda cordialmente,



M. Sc. Hugo Ernesto Figueroa Morán

Egresado del Programa Interdisciplinario de Doctorado en Educación Superior  
de la Universidad de El Salvador

## I. DATOS GENERALES

Los siguientes datos generales se solicitan con la finalidad de caracterizar los especialistas que participan en el proceso de validación.

**Nombre  
completo**

---

**Filiación  
institucional**

---

**Unidad  
académica o  
administrativa  
en que labora**

---

**Cargo  
desempeñado**

---

**País donde  
reside**

---

**Último grado  
académico**

---

**Años de  
experiencia  
académica  
como**

**Docente:**

**Investigador:**

**Par evaluador:**

**Funcionario:**

---

## II. AUTOGNOSIS DE LOS ESPECIALISTAS

Valore su grado de conocimiento y/o experiencia sobre la problemática o temática consultada, consistente en la evaluación curricular de posgrado en general y de maestría, en particular, marcando con una X según corresponda de acuerdo con la siguiente escala, donde:

- 1 (no tiene conocimiento o experiencia sobre el problema)
- 10 (posee información y/o experiencia completa sobre el problema),

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

### III. VALORACIÓN DEL MODELO DE EVALUACIÓN CURRICULAR DE MAESTRÍA (MEVACUR), ESCUELA DE POSGRADO, FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES, UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR

En virtud de los aspectos descritos en la síntesis del MEVACUR, valore su grado de acuerdo respecto a los enunciados descriptivos siguientes sobre el Modelo de Evaluación Curricular de Maestría propuesto y anexo a este documento, teniendo en cuenta la siguiente escala en donde:

1	2	3	4
En desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

	1	2	3	4
<b>Justificación del MEVACUR</b>				
1. La propuesta del MEVACUR se encuentra debidamente justificada.				
2. La justificación del MEVACUR se articula coherentemente con la fundamentación teórica del Modelo				
<b>Fundamentación del MEVACUR</b>				

3. Los fundamentos teóricos asumidos en esta investigación son coherentes con el carácter sociocrítico del Modelo.				
4. Las categorías fundamentales se encuentran debidamente interrelacionadas.				
5. La fundamentación empírica del MEVACUR se corresponde con el carácter cualitativo de la investigación.				
6. Los principios del MEVACUR son coherentes con los fundamentos teóricos asumidos en esta investigación.				
<b>Características del MEVACUR</b>				
7. El carácter sociocrítico del MEVACUR se manifiesta en los componentes y relaciones que lo integran.				
8. El carácter global u holístico del MEVACUR se expresa comprensiblemente en la interrelación de sus componentes.				
9. El carácter sistémico del MEVACUR se manifiesta en la interrelación que existe entre todos sus componentes.				
10. El carácter cualitativo del MEVACUR es coherente con el conjunto de finalidades general y específicas.				
<b>Objetivo del MEVACUR</b>				
11. El objetivo general del modelo guarda relación con la finalidad de cada nivel de evaluación curricular.				
12. El objetivo del MEVACUR es pertinente con relación a su carácter sociocrítico.				
<b>Estructuración del MEVACUR</b>				
13. Su diseño describe las relaciones y componentes de manera comprensible.				
14. La relación entre todos los componentes del modelo es sistémica.				
15. Su expresión icono-figurativa (gráfica) se comprende con facilidad.				

16. Expresa comprensiblemente los niveles de evaluación curricular.				
17. La relación entre niveles de evaluación curricular con las dimensiones proyectiva y procesal del currículo de maestría es globalmente comprensible.				
18. Los indicadores que abarca la metaevaluación son pertinentes para este nivel de evaluación.				
19. Los indicadores que abarca la Heteroevaluación son pertinentes para este nivel de evaluación.				
20. Los indicadores que abarca la autoevaluación son pertinentes para este nivel de evaluación.				
<b>Instrumentación del MEVACUR</b>				
21. El proceso de instrumentación del MEVACUR comprende todos los componentes necesarios para tal fin.				
22. La propuesta metodológica para su instrumentación es comprensible.				
23. Las fases que abarca la instrumentación del MEVACUR se describen comprensiblemente.				
24. La instrumentación del MEVACUR detalla con claridad los diferentes responsables de dicho proceso.				
25. La ruta metodológica para su instrumentación empírica es comprensible en todos sus pasos.				

#### **IV. APARTADO PARA VALORACIONES DIVERSAS, RECOMENDACIONES**

En aras de perfeccionar el modelo de evaluación curricular propuesto, se agradece sobre manera incluya cualquier observación, comentario o recomendación que considere importante.

## Anexo D-2

<b>Matriz de respuestas de especialistas al Cuestionario de Validación del MEVACUR</b>																									
<b>Especialista</b>	<b>Enunciados</b>																								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
<b>1</b>	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
<b>2</b>	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2	2	3	3	4	4	4	3	3	3	3	3	4	2	2
<b>3</b>	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3
<b>4</b>	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	n/a	2	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4
<b>5</b>	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
<b>6</b>	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	3	3	3	2	2	2	3	3	3	4	4	2	3	4	3
<b>7</b>	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
<b>8</b>	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
<b>9</b>	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
<b>10</b>	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3
<b>11</b>	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
<b>12</b>	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
<b>13</b>	3	2	2	2	1	2	3	1	1	2	3	2	2	1	1	2	1	1	1	1	4	4	2	4	2
<b>14</b>	3	2	3	2	4	3	3	4	2	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	2	1	2	1	2
<b>15</b>	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4
<b>16</b>	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
<b>17</b>	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	3	3	4	3	4	4	3	4

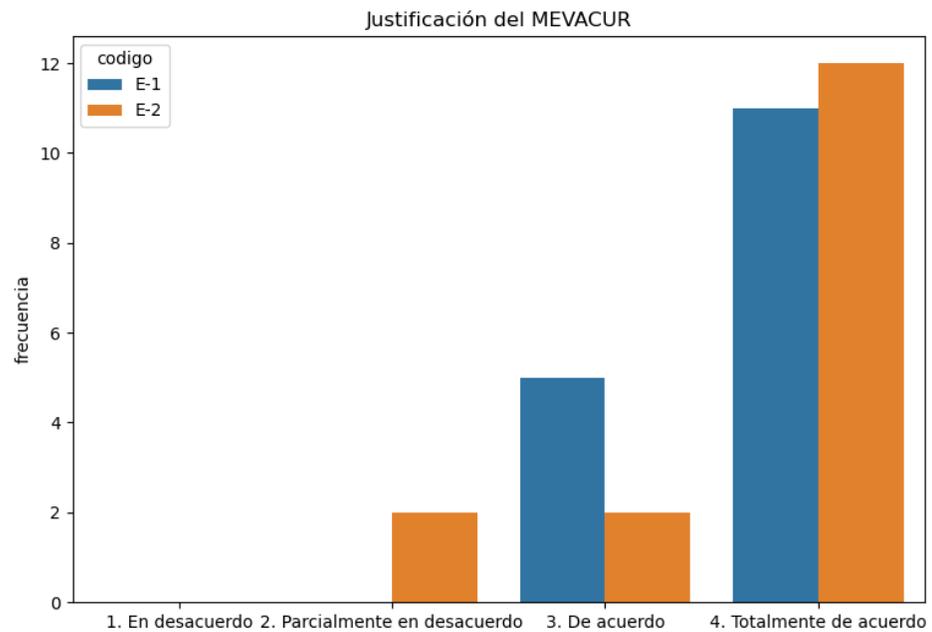
Nota 1: E= enunciado del cuestionario;

Nota 2: Escala: 4= totalmente de acuerdo, 3= De acuerdo, 2= Parcialmente de acuerdo, 1= en desacuerdo

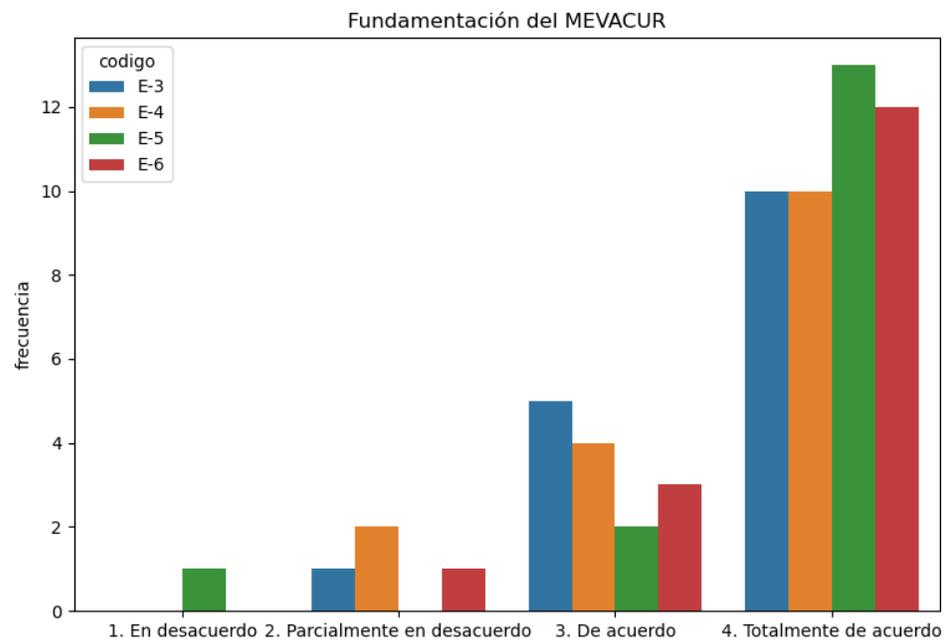
## Anexo D-3: Análisis de resultados del proceso de validación por especialistas

### Primera parte. Análisis estadístico descriptivo por clusterización.

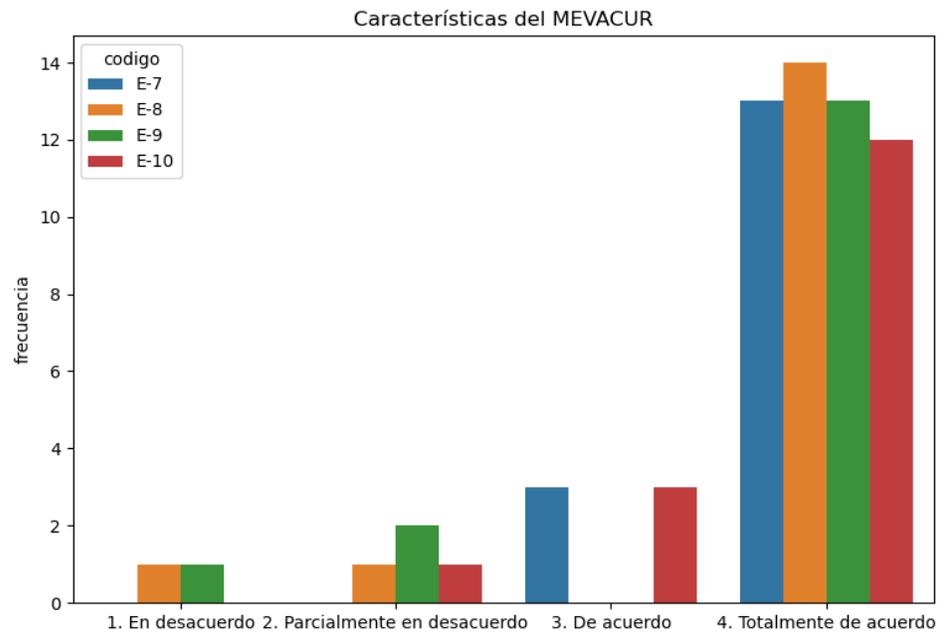
- Componente de justificación



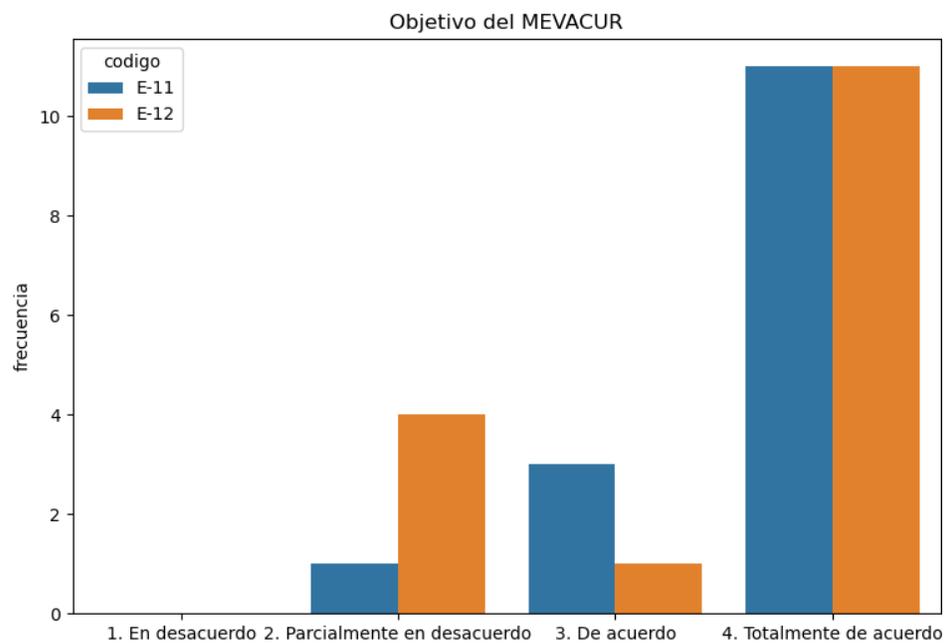
- Componente de fundamentación



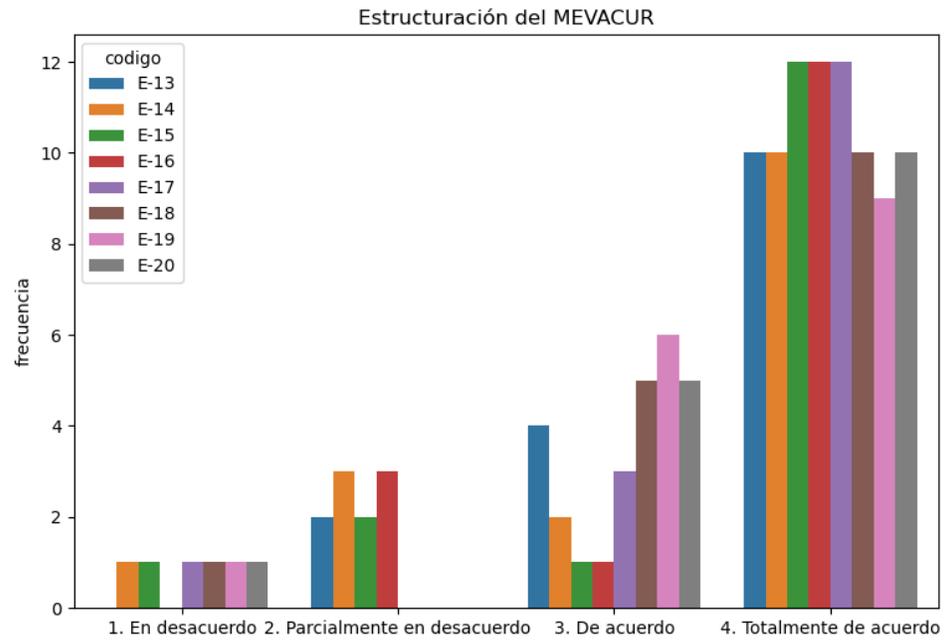
- Componente de Caracterización



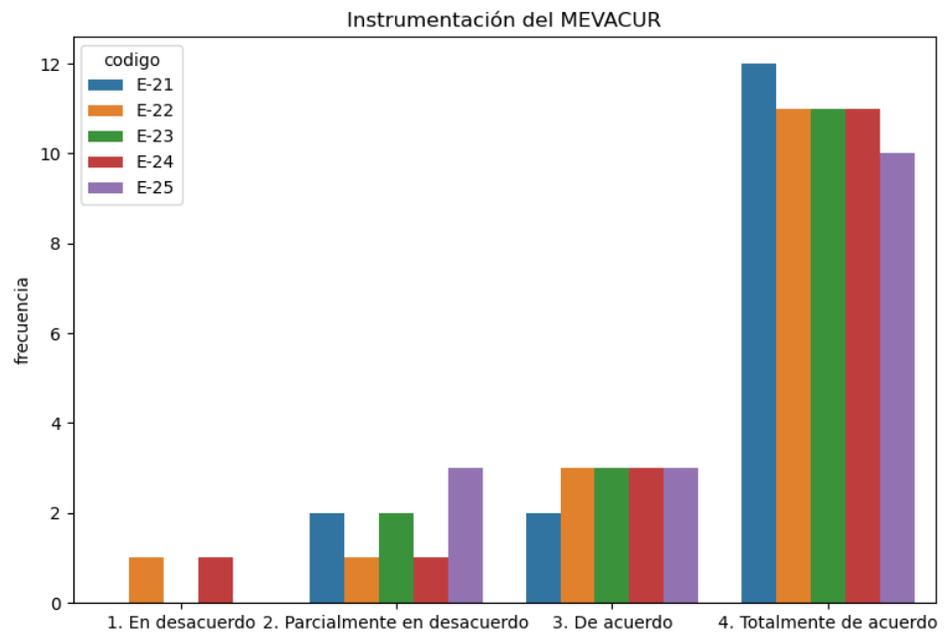
- Componente de objetivo



- Componente de estructuración



- Componente de instrumentación



## Segunda parte. Análisis de contenido

Componente	Recomendaciones, observaciones de especialistas
Justificación	Falta contextualizar en el entorno nacional, regional e internacional, la importancia de los modelos y procesos de evaluación de dichos niveles.
Fundamentación	En el aspecto: Los fundamentos teóricos asumidos en esta investigación son coherentes con el carácter sociocrítico del Modelo. He señalado en la casilla 3 (de acuerdo) porque no veo explícito en su planteamiento las fundamentaciones filosóficas y Psicológicas, aunque no me cabe dudas de que están implícitas en el modelo, pero no se declaran
	es necesario saber si la evaluación curricular que se menciona aquí es estrictamente eso (a todo el plan de estudio o a una parte de él; o desde una perspectiva técnica o investigativa, todo eso hay que precisarlo bien)
	Sobre la definición de currículo de postgrado sería bueno al menos saber si es asumida de un autor, tal como se hizo en la tabla siguiente sobre las definiciones de los tipos de evaluación, o si fue una definición elaborada durante el proceso investigativo. De cualquier forma, destaco en el subrayado que hay una centralidad en el contenido y eso lo pone en una posición de esencia como componente del PEA dentro del programa. Recomiendo que no se haga alusión de uno de los componentes pues los demás son igualmente importantes y más aún lo es el objetivo
	el concepto definido compromete el nivel de postgrado, pero esa definición muestra una esencialidad tan general en su texto que puede ajustarse también al pregrado. No se ve la particularidad del postgrado
	Por ejemplo, este enfoque de humanización tiene una interpretación de colocar al ser humano, a cada ser humano en el centro del proceso, y tomar decisiones que propendan a la atención a las diferencias individuales. Es lo contrario a la masificación o uniformidad del sistema de influencias formativas sobre todos por igual, desconociendo las singularidades. Ese es una interpretación marxista, Maslow tiene otra en otra dirección de la satisfacción de necesidades en cinco niveles y puede haber varias más, por eso es importante decir la fuente.
Caracterización	en lo relativo al carácter global u holístico, así como en el carácter sistémico del MEVACUR, no se ha considerado como componente importante el contexto institucional como Universidad de El Salvador, y las interrelaciones que deben existir con la Secretaría de Posgrados
	Aparece integralidad e integridad como sinónimo. Tomar nota de eso y, si es procedente, adoptar una palabra o explicar diferencia.
	El autor señala: <b>“El MEVACUR se caracteriza por ser gráfico-figurativo, sociocrítico, global, sistémico y cualitativo”</b> . Apreciamos que este abordaje involucra voces, hablas, tonos que negocian los términos pedagógicos de las identidades de los participantes de Maestrías en el diagnóstico realizado. Se dialogan los saberes críticos desde una nueva narrativa que experimenta y reconoce múltiples

	<p>estructuras, las vivencias y experiencias de vida de los sujetos educativos que participarían en las Maestrías de la Facultad de Ciencias y Humanidades de la Universidad del Salvador</p>
	<p>Valdría la pena destacar en la fundamentación, la importancia que reviste en el Modelo propuesto el enfoque sistémico, por la diversidad de las conexiones y relaciones que existen, tanto dentro de lo investigado como en sus interrelaciones con el medio exterior.</p>
	<p>La argumentación de las características y estructuración del Modelo se presentan como sistema íntegro, no constituyen una suma de sus elementos, sino que se revelan sus propiedades y las conexiones sistémicas que conforman el objeto de estudio.</p>
Objetivo	<p>Personalmente creo que el verbo orientar es muy básico, considero que el modelo debe determinar la ruta teórica y práctica.</p>
	<p>creo que debe ser cuanti – cualitativa por la naturaleza híbrida de los rasgos o estándares de calidad de un currículo.</p>
Estructuración	<p>Sobre la finalidad del nivel de heteroevaluación: Determinar la validez del plan de estudio y la pertinencia del programa de maestría. Considero importante aclarar validez de o para y pertinencia de.</p>
	<p>El Modelo de Evaluación Curricular de Maestrías de la Escuela de Posgrado en la Facultad de Ciencias y Humanidades de la Universidad de El Salvador, tiene consistencia teórica, metodológica y epistémica que se sostiene en una concepción curricular crítico – social que requiere una gestión institucional democrática y participativa, con espacios de reflexión y construcción colectiva.</p>
	<p>Es importante considerar que los procesos de autoevaluación curricular deben integrar a actores externos durante el proceso y no ser solo hacia dentro del Programa y la Universidad.</p>
	<p>la meta es la evaluación de la planeación de la evaluación, de su desarrollo y de los resultados de la evaluación entonces se ven los dos primeros en los dos extremos, pero no se ve acción evaluativa sobre los resultados de la evaluación</p>
	<p>Como recomendación de mejora considero que es importante en el proceso evaluativo (heteroevaluación y autoevaluación) incluir como parte de los indicadores el seguimiento a las personas graduadas, así como los procesos de actualización que se ofrece a estas</p>
	<p>La hetero y la auto deben someter a juicio a todas las variables, indicadores y criterios de calidad de un programa de maestría pues de lo contrario sería imposible realizar la triangulación de fuentes para arribar a valoraciones confiables y más objetivas. Véase que la hetero (la que realizan otros) solo se compromete en accionar sobre dos aspectos de la fila central de un total de seis, y la meta, también solo a dos.</p>
	<p>En la meta es la evaluación de la planeación de la evaluación, de su desarrollo y de los resultados de la evaluación entonces se ven los dos primeros en los dos extremos pero no se ve acción evaluativa sobre los resultados de la evaluación</p>

Instrumentación	<p>Considerar un tiempo oportuno para realizar revisiones a la evaluación curricular, es decir; que estén estipuladas dentro del modelo cada cuanto tiempo se debe efectuar</p>
	<p>el autor deduce la necesidad de mantener también, la necesaria apertura metodológica, que dé lugar a la utilización de diferentes técnicas y procedimientos de recolección de datos, para indagar adecuadamente los múltiples aspectos del desarrollo curricular, y para permitir al mismo tiempo la contrastación de los datos obtenidos</p>
	<p>No se visualiza el rol o el papel de empleadores quienes pueden dar aportes en la pertinencia de la maestría o dar aportes para orientar el perfil del egresado,</p>
	<p>Solamente me queda la duda si la evaluación debe ser Cualitativa o debería de realizarse con un enfoque Mixto obteniendo percepciones de las revisiones realizadas, pero también una parte Cuantitativa que permita verificar los indicadores del modelo y de cada Maestría.</p>
	<p>La ruta metodológica de instrumentación tiene sentido, solo resalto que debe precisarse la procedencia de los integrantes del equipo interdisciplinar del estadio 1 pues si son de la propia universidad, pero ajenos al programa podría referirse a una hetero evaluación, pero si se refiere a los propios directores del programa entonces es una autoevaluación</p>
	<p>para que ocurra la metaevaluación en el tránsito posterior al estado 6 hay que decir quiénes son los ejecutores de tal proceso porque hay que recordar que no deben ser los mismos sujetos que evaluaron pues se trata de evaluar los resultados de la evaluación y debe anularse el riesgo de compromiso o parcialidad</p>
	<p>no se les puede llamar fases pues las fases son justamente secuenciales y por definición representan cada uno de los distintos estados sucesivos o etapas (son sinónimas) de un fenómeno natural o histórico o de una doctrina o negocio</p>
	<p>me parece necesario detallar el papel que asume cada participante y los alcances de su rol dentro del proceso evaluativo, esto para orientar a quienes vayan a implementar este modelo</p>