



ISSN: 2448-6574

LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN ESTUDIANTES DE UN POSGRADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.

Alma Delia Torquemada González

almatorquemada@yahoo.com.mx

Jorge Hernández Márquez

jhmpren@yahoo.com.mx

RESUMEN.

El presente es una investigación cualitativa de corte analítico y crítico cuyo tipo de estudio es descriptivo. El objetivo fue reflexionar sobre los procesos de evaluación de los aprendizajes en el posgrado a partir del análisis de los programas orientados a la investigación educativa en la Maestría en Ciencias de la Educación que se encuentra en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Para ello, se analizaron 29 programas correspondientes a 8 asignaturas del plan de estudios de la Maestría vigentes durante ocho generaciones. Así, se efectuó un análisis de contenido de todos los programas de epistemología, seminarios de tesis, seminarios de investigación y cursos complementarios, lo que permitió la definición de tres categorías analíticas: tipos, criterios y productos de evaluación de los aprendizajes.

El análisis pone de manifiesto una visión reduccionista de la evaluación centrada en la obtención de productos de investigación con fines de acreditación congruente con una visión sumativa, criterial y nomotética. Se identifica la ausencia de una concepción de evaluación del aprendizaje que guíe el proceso de valoración en torno al desarrollo de habilidades para la investigación educativa. Se concluye la necesidad de discusión colegiada sobre la definición de diversas formas de evaluación que determinen criterios centrados en el proceso de aprendizaje desde enfoques teóricos del paradigma ecológico contextual. Este trabajo constituye un primer acercamiento al análisis de la evaluación de los aprendizajes en el posgrado desde los planes y programas de estudio.



ISSN: 2448-6574

PALABRAS CLAVE: Evaluación del aprendizaje, evaluación en posgrados, aprendizaje en posgrados.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Hablar de la evaluación de los aprendizajes en el contexto educativo sigue siendo un tema poco abordado en el contexto escolar mexicano desde el ámbito de la investigación, especialmente a nivel de posgrado donde la variedad disciplinar y las orientaciones profesionalizantes o de investigación que adoptan los posgrados marcan dinámicas y formas de evaluación que responden a las demandas sociales inmediatas. La elaboración de un proyecto de investigación o la construcción de una tesis son los ejes centrales que dirigen el desarrollo de los programas orientados a la investigación y donde se centran los mecanismos de evaluación.

Por lo tanto, no hay consenso en torno a los procesos de evaluación de los aprendizajes en el posgrado a nivel del currículo formal. El actual rediseño del programa de Maestría en Ciencias en Educación de la UAEH, requirió de una la revisión crítica y una discusión colegiada de los programas de investigación, seminario de tesis, epistemología y cursos metodológicos complementarios impartidos a lo largo de ocho generaciones, con el propósito de detectar desde el currículo los lineamientos que condicionan la evaluación de los aprendizajes en el posgrado para reflexionar sobre las concepciones en evaluación implícitas en el currículo escolar. Los cuestionamientos que guiaron el presente trabajo fueron: ¿Cuáles son los lineamientos que caracterizan la evaluación de los aprendizajes en las asignaturas orientadas a la formación en investigación en el programa de maestría en ciencias de la educación de la UAEH?; ¿Qué tipo de evaluación de los aprendizajes se plantean curricularmente en los programas?; ¿Qué concepción de evaluación de los aprendizajes subyace en los programas de investigación educativa?.

JUSTIFICACIÓN.

La escasa producción en torno a la evaluación de los aprendizajes en el posgrado marcan la necesidad de reflexionar sobre los procesos educativos desde las intenciones mismas de los programas. Indagar sobre los procesos evaluativos permite identificar las posturas académicas y las situaciones didácticas en torno a la formación de los estudiantes de posgrado. La evaluación vista como un acto educativo complejo, ligado a la enseñanza y el aprendizaje no

Debates en Evaluación y Currículum/ Congreso Internacional de Educación Evaluación 2016 / Año 2, No. 2, Septiembre de 2016 a Agosto de 2017/



ISSN: 2448-6574

debe estar desvinculada de las trayectorias curriculares, pues éstas condicionan la práctica educativa. De ahí la relevancia de analizar desde el currículo la naturaleza de evaluación de los aprendizajes en el nivel de posgrado para transformar las concepciones de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, conocer los procesos de evaluación de los aprendizajes en el posgrado permitirá reflexionar sobre aquellas prácticas de enseñanza y aprendizaje que favorezcan la formación científica de los estudiantes.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

La evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario sigue una corriente tradicional centrada en la demostración de habilidades para el ejercicio de una disciplina; al respecto Fracapani y Fazio (2008, p.69) reconocen que “actualmente las instituciones educativas de posgrado, abocadas tanto a las ciencias sociales como a las ciencias duras, consideran que la evaluación más objetiva es la que permiten los instrumentos estructurados y semiestructurados del enfoque curricular técnico”. Por ello, para lograr la objetividad en la evaluación se realizan instrumentos que privilegien los productos por encima de los procesos, lo importante es medir el grado de ejecución de los conocimientos. Hernández (2002) plantea que el alumno es evaluado para corroborar sus conocimientos iniciales, su progreso y su dominio final, tomando como base los objetivos enunciados en el programa y haciendo énfasis en la conducta observable. Para Blanco (2004) esta perspectiva de evaluación se ubica en el paradigma psicopedagógico conductual, asegurando que desde este enfoque se parte del supuesto que todos los estudiantes son iguales, por tanto, todos reciben la misma información; y se evalúan generalmente de la misma manera, con los mismos instrumentos y pautas establecidas para calificarlas, es decir, implica determinar lo que el estudiante es capaz de hacer luego de someterlo a procesos de enseñanza-aprendizaje delineados a través de objetivos.

Cuando los resultados de la evaluación se utilizan para formular juicios al finalizar el curso, la evaluación tiene en gran medida una naturaleza sumativa: se hace énfasis en la calificación, selección y certificación de los estudiantes, así como la determinación de la eficiencia del currículo. Álvarez (2008) la denomina evaluación tradicional planteada como una medida del rendimiento escolar centrada en el resultado o logro de objetivos; referida a criterios que suelen ser implícitos. Se hace referencia a una heteroevaluación donde hay un profesor experto en conocimientos académicos y que además, ocupa espacio y tiempo independiente a la clase.



ISSN: 2448-6574

“Los investigadores y profesionales que trabajan con estudiantes podrían creer que éstos han aprendido, pero la única forma en que podrían saberlo es evaluando los productos y los resultados del aprendizaje”. (Schunk, 2012, p.14). Pero la complejidad del aula, recurrentemente, hace que los profesores se encuentren con situaciones que los alejan de las finalidades de una evaluación colectiva, individual, procesual, cualitativa y contextualizada, conduciéndolos a prácticas evaluativas para la calificación, selección y certificación de los estudiantes.

A partir de las posturas psicopedagógicas, la evaluación se encuentra en procesos de transformación apuntando hacia una participación activa de los sujetos que aprenden y no sólo de los que enseñan. Cuando el modelo de enseñanza se centra en los procesos de aprendizaje del sujeto que aprende, el profesor cumple un papel de mediador y el alumno posee un potencial de aprendizaje que puede desarrollar por medio de la interacción profesor-alumno (Blanco, 2004). En este sentido, se puede afirmar que la evaluación debe ser entendida como una valoración del proceso de aprendizaje en el que tanto el evaluador como el evaluado forman un sólo equipo, pactando la definición de los criterios que van a servir como puntos de referencia en la evaluación. El proceso de evaluación de los alumnos debe ser realizado de manera cualitativa, natural inherente a las actividades ordinarias de clase, y no como una actividad independiente que se realiza en un momento determinado del proceso enseñanza-aprendizaje. Hacer descripciones y narraciones de manera global y comprensiva de lo que ocurre en situaciones de aprendizaje en el contexto en que se desarrolla, puede ser una estrategia para valorar los procesos de aprendizaje. De esta manera, el docente tiene la apreciación de lo que sucede en la clase y una vía expedita para llevar la evaluación continua de todos los procesos y acontecimientos que ocurren en un hecho educativo. Hernández (2002) propone la autoevaluación por los alumnos en lo individual (con sus propios criterios), la coevaluación entre pares y la heteroevaluación realizada por los profesores; con la finalidad identificar en qué condiciones de aprendizaje y crecimiento quedan los estudiantes después de haber finalizado el curso.

Estas formas de evaluación reconocen la participación conjunta de profesores y estudiantes, donde ambos llegan a un consenso, a un acuerdo, a una negociación entre los participantes para definir el qué y el para qué se evalúa. Por lo tanto, los aprendizajes escolares requieren



ISSN: 2448-6574

ser evaluados en contexto; de este modo, no sólo se evalúan los cambios cognitivos ocurridos en las situaciones cotidianas de clase, sino también, los cambios en la apropiación y el dominio de habilidades propios del quehacer investigativo. Diversas investigaciones abordan la complejidad de la evaluación de los aprendizajes, por ejemplo, el trabajo de Shablico (2014) quien estudió las modalidades de evaluación de los aprendizajes en estudiantes de una universidad de Uruguay, encontró una cultura de la evaluación orientada a la acreditación de los aprendizajes, con énfasis en la medición y obtención de calificaciones. Sus hallazgos ponen de manifiesto que la evaluación de los aprendizajes en las materias disciplinares transita por líneas tradicionales de orientación cuantitativa. Por su parte, Pinilla, Moncada y López (2010) analizan las concepciones de los profesores en el nivel de posgrado en la medicina y encuentran que los docentes conceptualizan la evaluación como un proceso independientemente de su nivel de formación. Las autoras destacan como formas de evaluación la creación de proyectos, realización de tesis, presentación de documentos escritos y su réplica oral, así como ejercicios prácticos. Identifican problemas tales como: criterios de evaluación poco definidos, escaso uso de la autoevaluación y la coevaluación. Se concluye que la evaluación de los aprendizajes se centra en la capacitación para el ejercicio de la disciplina; existen concepciones y criterios heterogéneos para evaluar y guiar al estudiante de posgrado. Fracapani y Fazio (2008) proponen el portafolio como estrategia de evaluación de los aprendizajes en una maestría en bioética de una universidad argentina. Por medio de los trabajos de los estudiantes se establecen interacciones entre estudiantes y profesores en torno a la adquisición del conocimiento y cómo se construyen sus procesos de aprendizaje. El uso de diarios de clase, fueron algunas de las evidencias analizadas para valorar el aprendizaje de los estudiantes a lo largo de todo un ciclo formativo. Los autores concluyen que el uso de portafolio permite valorar si el sujeto alcanza o no las competencias para ejercer el perfil profesional propuesto.

A partir de estos fundamentos teóricos y de investigación, el aprendizaje se concibe como un conjunto de experiencias globales de carácter procesual que un estudiante adquiere a lo largo de un proceso formativo en torno a una serie de contenidos educativos, dándole un significado particular. En concordancia con ello, la evaluación del aprendizaje es un proceso de valoración objetiva en torno al nivel de dominio que presenta un estudiante ante un contenido educativo; proceso que se da en un cierto tiempo y espacio, con fines de retroalimentación y mejora del desempeño profesional.



ISSN: 2448-6574

OBJETIVO.

Reflexionar en torno a los procesos de evaluación de los aprendizajes en una maestría en ciencias de la educación a partir del análisis de contenido efectuado en los programas que toman como eje temático medular la investigación educativa en el posgrado.

MÉTODO.

Como parte de las actividades académicas que fueron implementadas para la reestructuración del plan de estudios de la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH, se efectuó un análisis de contenido de todos los programas de epistemología, seminarios de tesis y seminarios de investigación vigentes durante ocho generaciones. Es una investigación cualitativa de corte analítico y crítico (Sandín, 2003) que asume un estudio descriptivo, centrado en la evaluación de los aprendizajes en una maestría en ciencias de la educación. A partir de un procedimiento inductivo fue posible sistematizar el resultado de la revisión de los programas y determinar unidades de análisis (González, Citado en Mejía y Sandoval, 2003). De esta manera, se efectuó un análisis de contenido (Navarro y Díaz, 1999) de los programas revisados que permitieron la definición de tres categorías analíticas: tipos, criterios y productos de evaluación.

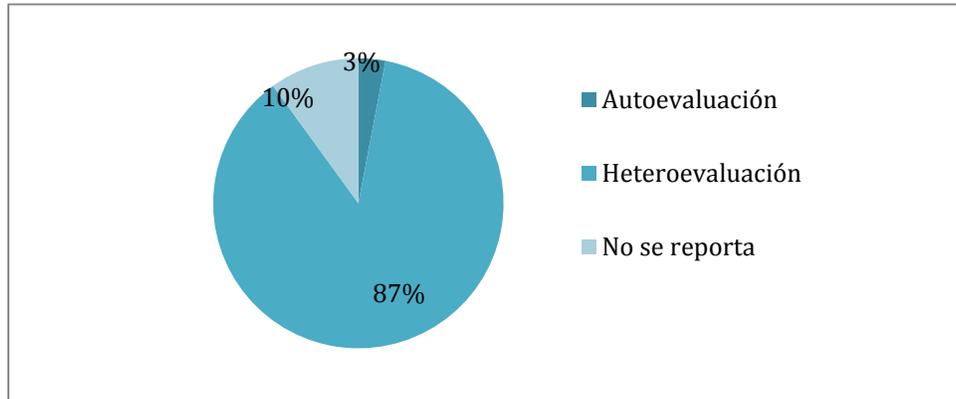
RESULTADOS.

Se revisaron 29 programas correspondientes a 8 asignaturas del plan de estudios de la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH; de los cuales el 75% fueron asignaturas básicas y el 25% fueron cursos extracurriculares. En cuanto a la naturaleza de los programas el 34% correspondían a las asignaturas de seminario de tesis I y II; 21% provienen de los seminarios de investigación I y II; 17% pertenecen a epistemología I y II y el 28% fueron programas que se impartieron como cursos complementarios de carácter instrumental y cursos extracurriculares referidos a métodos de investigación. A continuación se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de los programas.

En casi todos los programas se hace referencia a la heteroevaluación como la vía principal para evaluar los aprendizajes de los estudiantes en el posgrado, a cargo de los docentes de las asignaturas (87%). Solamente en un programa se mencionó la autoevaluación como otro

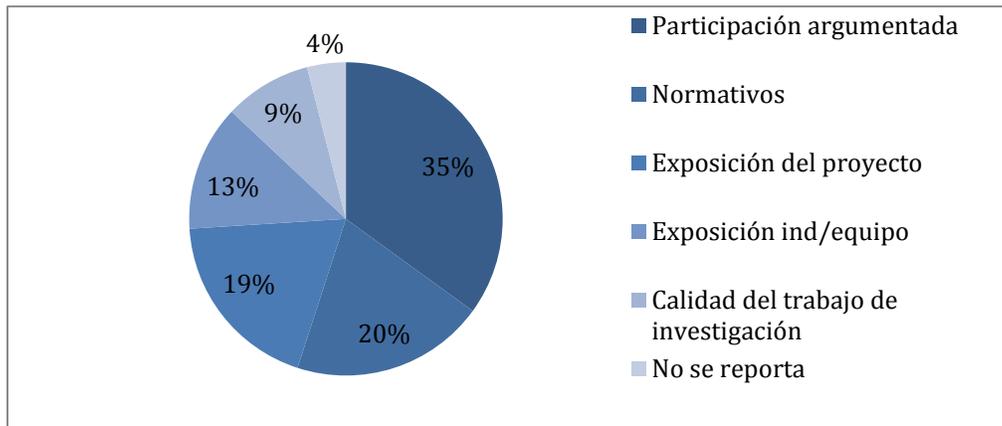
Debates en Evaluación y Currículum/ Congreso Internacional de Educación Evaluación 2016 / Año 2, No. 2, Septiembre de 2016 a Agosto de 2017/

recurso más para valorar los aprendizajes (3%); en el 10% de los programas no se especificó ningún tipo de evaluación (gráfica 1).



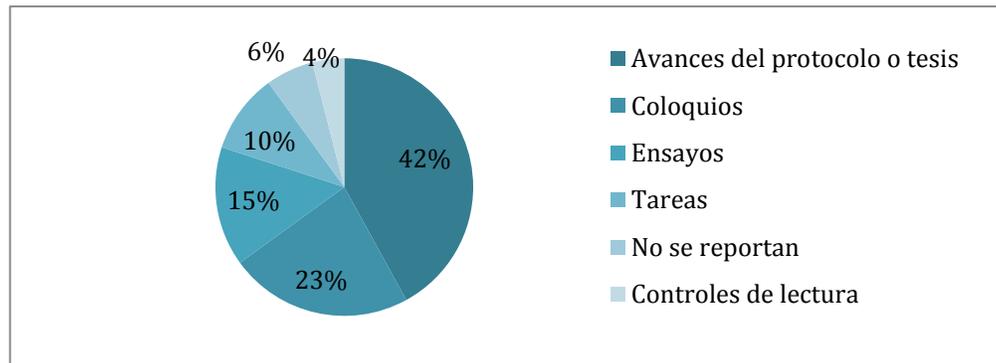
Gráfica 1. Tipos de evaluación

Un dato interesante fue la identificación de criterios de evaluación, entre los que destaca la participación crítica y argumentada de los estudiantes durante las sesiones de clase (35%); seguida del cumplimiento de la normatividad (20%), donde se hace referencia a la asistencia, puntualidad, permanencia y la inscripción formal del proyecto de investigación en la Dirección de Estudios de Posgrados del ICSHu. También se plantea como un criterio relevante la exposición por parte de los estudiantes. La exposición del proyecto de investigación (19%) donde los estudiantes demuestran el dominio teórico-conceptual y el abordaje metodológico del mismo y la exposición de los temas del programa en cuestión en forma individual o en equipo (13%) son reconocidos como criterios importantes en la evaluación de los aprendizajes. En menor medida se hace referencia a la calidad del trabajo (9%) donde se señala superficialmente la incorporación de los temas vistos en clase en el trabajo final. No obstante, en todos los programas analizados no se precisan aspectos que den cuenta del nivel de calidad esperado. Únicamente un 4% de los programas carecen de criterios de evaluación (gráfica 2).



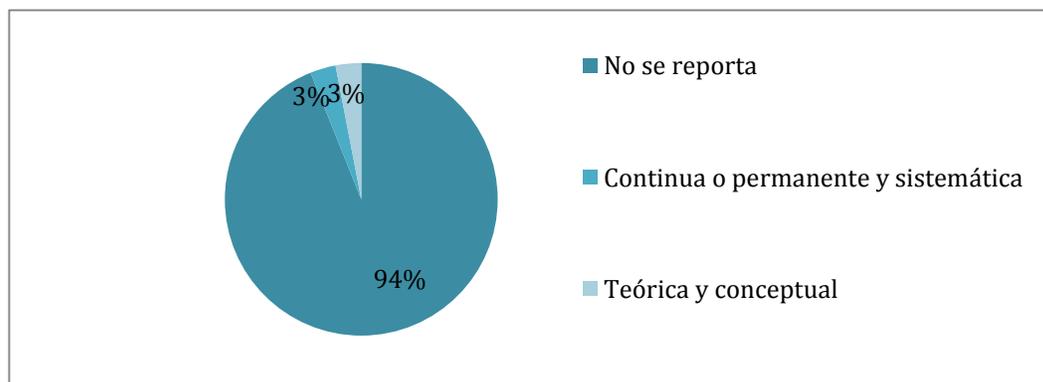
Gráfica 2. Criterios de evaluación de los aprendizajes

En relación con la designación de una calificación por parte de los académicos, el 67% de los programas no reporta las puntuaciones o proceso de calificación. El 25% de los programas señala porcentajes específicos para cada uno de los criterios establecidos y solamente el 8% de los programas señala dos denominaciones: asignatura acreditada o no acreditada a través de una constancia individual al estudiante. Esto generalmente se hace en los cursos extracurriculares, donde no se establece la necesidad de asignar una calificación. Así, en la gráfica 3 se presentan 5 tipos de productos que caracterizaron el aprendizaje de la investigación educativa en el posgrado. El producto de aprendizaje más importante en todos los programas es el avance del protocolo de investigación y/o construcción de la tesis (42%). Esto constituye la evidencia final del aprendizaje de los estudiantes en cada una de las asignaturas de investigación educativa. El coloquio (23%) como una actividad especial para valorar los avances de la investigación y la participación. Aparecen otros productos de aprendizaje: el ensayo (15%) y tareas (10%) las cuales pueden estar relacionadas con el abordaje temático de los programas, o bien, con la construcción del proyecto de la investigación. Dichos productos tienen un peso menor en la valoración de los aprendizajes. Cabe señalar que únicamente un 4% de los programas reportó como producto de evaluación la entrega de controles de lectura. Cabe destacar que un 6% de los programas de investigación educativa no reportaron un producto de evaluación del aprendizaje.



Gráfica 3. Productos de aprendizaje.

En el 94% de los programas no se hace referencia a una concepción de la evaluación de los aprendizajes, únicamente se plantean los productos y los criterios de evaluación como aspectos relevantes, sin considerar una perspectiva académica que de cuenta de la valoración de los aprendizajes en torno a la investigación educativa en el posgrado. Únicamente el 3% hace un señalamiento general de la evaluación como un proceso continuo, permanente y sistemático. El 3% de los programas sitúa a la evaluación de los aprendizajes como teórica y conceptual (gráfica 4).



Gráfica 4. Concepción de evaluación de aprendizajes

CONCLUSIONES.

Los resultados indican que la evaluación de los aprendizajes en el posgrado se caracteriza por ser tradicional de tipo nomotética y criterial (Álvarez, 2008) establecida para evaluar productos por encima de los procesos. Se reporta una variedad de medios empleados que adolecen de



ISSN: 2448-6574

criterios claros, únicos, prefijados que sirvan de referente para analizar el alcance del aprendizaje en los estudiantes; lo cual evidencia una evaluación asistemática, poco planificada de corte tradicional. El énfasis puesto en los productos y/o evidencias de aprendizaje demuestra la tendencia a efectuar una evaluación final, la cual se realiza al concluir el curso, dejando de lado los logros alcanzados durante el proceso de formación. Tal es el caso puesto en el proyecto de investigación y/o avance de tesis, evidencia de una evaluación centrada en la comprobación de los resultados obtenidos con el propósito de alcanzar los estándares que institucionalmente se encuentran establecidos para la obtención de un título profesional. Lo mismo sucede con los coloquios, los cuales constituyen el momento de evaluación de los aprendizajes donde se valora el nivel de exposición oral en el dominio de un contenido y/o del tema asociado al proyecto de investigación o avance de tesis; cuyo criterio a evaluar es la “participación crítica argumentada”. Se trata de una especie de enjuiciamiento del experto hacia el aprendiz; una idea del examen a la usanza tradicional.

No se precisa una concepción de la evaluación del aprendizaje que explique la propuesta de criterios y/o productos solicitados a los estudiantes, por lo que las formas de evaluación de los aprendizajes planteados en los programas son congruentes con una visión conductista del aprendizaje (Blanco, 2004 & Hernández, 2002). Se carece de una evaluación diagnóstica que de cuenta de las experiencias, debilidades y/o competencias de los estudiantes en cuanto a investigación. Transitar hacia enfoques teóricos provenientes del paradigma ecológico contextual nos permitirían conceptualizar una evaluación de los aprendizajes donde se consideren diversos factores como los procesos, productos y los contextos que están en juego en la formación científica de los estudiantes de posgrado.

Desde esta perspectiva, los coloquios como recursos de coevaluación pueden constituir un medio fiable a partir de la delimitación de criterios que observen procesos, cuyo fin no sea la acreditación, sino la retroalimentación para la mejora en sus proyectos de investigación. Esto les permitiría observar para sí mismos sus niveles de aprendizaje en torno a la investigación educativa, generándose a su vez un proceso de autoevaluación para identificar sus propias necesidades de formación. Así, las deficiencias y/o dificultades en el proceso de aprendizaje pueden ser valoradas por los profesores, dado el grado de expertez que éstos tienen, favoreciendo con ello un ejercicio de heteroevaluación con la finalidad de identificar en qué



ISSN: 2448-6574

condiciones de aprendizaje y crecimiento quedan los estudiantes después de finalizado el curso. Por último, creemos que conceptualizar una evaluación del aprendizaje es un reto pendiente en los posgrados orientados a la investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Álvarez, M. J. M. (2008). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. España: Morata.
- Blanco, G. O. (2004). Tendencias en la evaluación de los aprendizajes. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, enero-diciembre*. No. 009. Pp. 111-130. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/652/65200907.pdf>
- Fracapani, M. y Fazio, M. (2008). El portafolio como estrategia de evaluación en carreras de posgrado inter y transdisciplinarias. *Acta Bioethica, Vol. 14* (1). Pp. 68-73. Disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/554/Resumenes/Resumen_55414109_1.pdf
- González, M. L. (2003). La sistematización y el análisis de los datos cualitativos. En: Mejía, R. y Sandoval, S. A. (coords.). *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. México: ITESO. Pp. 155-173.
- Hernández, R. G. (2002). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Navarro, P. y Díaz, C. (1999). Análisis de contenido. En: Delgado, J.M. y Gutiérrez, J. (coords.). *Metodología de las ciencias del comportamiento. Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Capítulo 7*. España: síntesis. Pp. 177-224.
- Pinilla, R. A. E.; Moncada, L. I. y López, P. M. C. (2010). Concepciones de los profesores de posgrado de la facultad de medicina de la Universidad Nacional de Colombia sobre la evaluación académica. *Revista de la Facultad de Medicina. Vol. 58* (1). Pp. 30-43. Rescatado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rfmun/v58n1/v58n1a04.pdf>
- Sandín, E. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. México: Mc Graw Hill.
- Shablico, D. (2014). La evaluación de los aprendizajes: un análisis sobre las modalidades aplicadas en la formación de profesores del Instituto de Profesores Artigas. *Cuadernos de Investigación Educativa. Vol. 5* (20). Pp. 157-177. Disponible en: [file:///C:/Users/TRAYECTORIA3/Downloads/Dialnet-LaEvaluacionDeLosAprendizajes-5367405%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/TRAYECTORIA3/Downloads/Dialnet-LaEvaluacionDeLosAprendizajes-5367405%20(1).pdf)
- Shunk, D. h. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson.