

Universidad Santo Tomás

Facultad de Educación

Maestría en Gestión y Evaluación Educativa

Título de la investigación:

**Sistematización de la experiencia en evaluación de
la primera cohorte de la Maestría en Gestión y
Evaluación Educativa**

Maestranes:

Andrea del Pilar Pérez Raigoso

Leidy Johanna Chitiva Maldonado

Yenifer Martínez Guzmán

Director

Pro. Jorge Martínez Rodríguez

Enero del 2021, Bogotá, Colombia

Tabla de contenido

Contenido

Resumen

Abstract

Palabras clave

Capítulo 1: Planteamiento del problema

Pregunta problémica

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo general

1.1.2 Objetivos específicos

1.2 Justificación

Capítulo 2: Marco teórico

2.1 Los procesos evaluativos

2.2 Categorías de análisis

2.2.1 Categoría de análisis: Evaluación educativa

2.2.1.1 Contexto.

2.2.1.2 Fundamentos Pedagógicos.

2.2.1.3 Subcategoría de análisis: Evaluación del aprendizaje.

2.2.1.4 Subcategoría de análisis: Evaluación formativa.

2.2.2 Categoría de análisis: Aprendizaje en educación

2.2.2.1 Contexto.

2.2.2.2 Fundamentos Pedagógicos.

2.2.2.3 Subcategoría de análisis: Resultados de aprendizaje.

2.2.3 Categoría de análisis: Pedagogía problémica

2.2.3.1 Contexto.

2.2.3.2 Fundamentos Pedagógicos.

2.2.3.3 Subcategoría de análisis: Aprendizaje problémico.

Capítulo 3: Marco metodológico

3.1 Sistematización de experiencias (SE): Conceptualización

3.2 Momentos de la sistematización de experiencias

3.3 Elementos de la sistematización de experiencias

3.3.1. Participantes

3.3.2 Instrumentos

3.3.2.1 Encuesta.

3.3.2.2 Tabla de datos: Syllabus 1er, 2do, y 3er semestres MGEE.

3.3.2.3 Relato de experiencias.

3.3.3 Análisis de la información

3.4 Enfoque epistemológico

3.4.1 Contexto

3.4.2 Teoría crítica y educación

3.4.3 Del enfoque crítico a la pedagogía problémica

Capítulo 4: Análisis

4.1 Análisis de la encuesta

4.1.1 Resultados

4.2 Análisis Tabla de datos: Syllabus 1er, 2do, y 3er semestres MGEE.

4.2.1 Resultados

4.3 Análisis categorial

4.3.1 Análisis categoría: Evaluación educativa

4.3.1.1 Análisis subcategoría: Evaluación del aprendizaje.

4.3.1.1.1 Evaluación sistemática.

4.3.1.1.2 Evaluación continua.

4.3.1.1.3 Evaluación decisoria.

4.3.1.2 Análisis subcategoría: Evaluación formativa.

4.3.1.2.1 *Evaluación integral.*

4.3.1.2.2 *Evaluación flexible.*

4.3.1.2.3 *Evaluación recurrente.*

4.3.2 Análisis categoría: *Aprendizaje en educación*

4.3.2.1 Análisis subcategoría: Resultados de aprendizaje.

4.3.3 Análisis categoría: *Pedagogía problémica*

4.3.3.1 Análisis subcategoría emergente: Planeación con Enfoque Problematizador.

4.3.3.1.1 *Contexto.*

4.3.3.1.2 *Situación problémica.*

4.3.3.1.3 *Pregunta problémica.*

4.3.3.2 Análisis subcategoría emergente: Proceso/Resultado de la clase desde lo problémico.

4.3.3.2.1 *Análisis Crítico.*

4.3.3.2.2 *Investigación.*

4.3.3.2.3 *Construir conocimiento.*

4.3.3.2.4 *Aprendizaje Significativo.*

4.3.3.3 Análisis subcategoría emergente: Método de clase desde la pedagogía problémica.

4.3.3.3.1 *Dialéctica.*

4.3.3.3.2 *Participación Activa.*

4.3.3.3.3 *Desarrollo de Habilidades.*

4.3.3.3.4 *Didáctica.*

Conclusiones

Recomendaciones

Referencias

Anexos

Índice de figuras

Figura 1: Evaluación formativa

Figura 2: Características generales de la enseñanza y pedagogía problémica

Figura 3: Definiciones de sistematización

Figura 4: Diseño de tabla de datos: Syllabus 1er, 2do, y 3er semestres MGEE

Figura 5: Conocimiento del modelo de evaluación de la maestría por parte de los maestrantes.

Figura 6: Calificación de los seminarios según las estrategias de evaluación definidas en el Syllabus

Figura 7: Calificación de los seminarios en los que mejor se sintieron evaluados los maestrantes

Figura 8: Calificación de los seminarios en los que se sintieron peor evaluados los maestrantes.

Figura 9: Objetivos de la maestría (MGEE)

Figura 10: Evaluación educativa (Análisis Atlas. Ti)

Figura 11: Evaluación del aprendizaje (Análisis Atlas. Ti)

Figura 12: Evaluación formativa (Análisis Atlas. Ti)

Figura 13: Aprendizaje en educación (Análisis Atlas. Ti)

Figura 14: Resultados de aprendizaje (Análisis Atlas. Ti)

Figura 15: Planeación con enfoque problematizador (Análisis Atlas. Ti)

Figura 16: Proceso/Resultado de la clase desde lo problémica (Análisis Atlas. Ti)

Figura 17: Método de clase desde la pedagogía problémica (Análisis Atlas. Ti)

Índice de tablas

Tabla 1: Ítems que componen los Syllabus en la versión 1 y versión 2 (SEA)

Tabla 2: Matriz de análisis: Syllabus 1er, 2do, y 3er semestres MGEE

Resumen

El objetivo principal del presente trabajo fue recuperar la experiencia en evaluación de los actores de la primera cohorte de la Maestría en Gestión y Evaluación Educativa, teniendo en cuenta los referentes evaluativos del programa y el enfoque problematizador de la Universidad Santo Tomás, en la observación de una realidad educativa donde se propone pensar la educación, y específicamente la evaluación, como el campo de conocimiento educativo.

El trabajo se desarrolló desde la entrada metodológica de sistematización de experiencias a partir del inicio de la maestría con el primer semestre en 2019-I, hasta el desarrollo del tercer semestre cursado por la I cohorte, se enmarca bajo los parámetros de la investigación cualitativa, la cual se relaciona con el análisis que se aplica a la información de tipo verbal, que se obtiene en el ejercicio investigativo.

La sistematización de experiencias aquí desarrollada presenta que, los actores evidencian situaciones particulares, tanto en lo recogido en la encuesta inicial como en los relatos de experiencia, desde su reflexión de la práctica (docentes) y vivencia (maestranes) como la necesidad de trabajar en la coherencia interna y metodológica de cada uno de los espacios académicos, con relación al modelo problémico y el perfil que presenta la maestría.

Finalmente, las evidencias encontradas en esta investigación contribuirán a mantener el sello de calidad del programa y a su vez la acreditación institucional multicampus.

Abstract

The main objective of this work was to recover the experience in evaluation of the actors of the first cohort of the Master in Educational Management and Evaluation, taking into account the evaluative references of the program and the problematizing approach of the Santo Tomás University, in the observation of an educational reality where it is proposed to think about education, and specifically evaluation, as the field of educational knowledge.

The work was developed from the methodological entry of systematization of experiences from the beginning of the master with the first semester in 2019-I, until the development of the third semester attended by the I cohort, it is framed under the parameters of qualitative research, which is related to the analysis that is applied to verbal information, which is obtained in the investigative exercise.

The systematization of experiences developed here shows that the actors show particular situations, both in what was collected in the initial survey and in the experience reports, from their reflection of the practice (teachers) and experience (students) as the need to work in the internal and methodological coherence of each one of the academic spaces, in relation to the problem model and the profile presented by the master.

Finally, the evidence found in this research contributes to maintaining the quality seal of the program and once the multi-campus institutional accreditation.

Palabras clave: Proceso evaluativo, evaluación del aprendizaje, resultados de aprendizaje, aprendizaje problémico, sistematización de experiencias, relato de experiencias.

Capítulo 1: Planteamiento del problema

El magíster en gestión y evaluación educativa debería obtener un amplio conocimiento y apropiación de la evaluación y su aplicación en la realidad, ya que es una actividad constante y permanente, que busca fomentar un proceso de mejoramiento e incide en la toma de decisiones educativas. Representa esto un problema en educación, por la necesidad de establecer estrategias de retroalimentación del proceso educativo en tiempo real, además del uso de elementos como la autoevaluación y la coevaluación, para que se cumpla con el objetivo formativo.

La evaluación en Educación Superior ha pasado de certificar conocimientos y/o habilidades, a diversificar los tipos de evaluación de acuerdo a los intereses institucionales y a las demandas de la sociedad y del mercado laboral. Sin embargo, resulta de suma importancia identificar si la utilización, valoración y reconfiguración de dichas evaluaciones ofrece los resultados esperados, respecto al cumplimiento de los objetivos institucionales, de sus propósitos formativos, del desarrollo de los perfiles de permanencia y egreso, y, sí además corresponden a la responsabilidad social que las Instituciones de Educación Superior (IES) asumen al ofrecer programas académicos y titulaciones.

La evaluación no debería limitarse a la calificación, ni al resultado de las pruebas, sino que, puede producir un efecto formativo en su aplicación, causando una mejora en la calidad educativa, se lee al respecto que:

La evaluación se halla en la “encrucijada” didáctica, en el sentido de que es efecto pero a la vez es causa de los aprendizajes. En palabras de Miller, la evaluación orienta el currículum y puede, por lo tanto, generar un verdadero cambio en los procesos de aprendizaje. (Cano, 2008, p. 9)

Para que la evaluación como proceso de mejoramiento y para la toma de decisiones, cumpla con esta intención, se constituye como espacio reflexivo, a través de dinámicas que promuevan la evolución de la relación enseñanza – aprendizaje, pretensión dada desde la perspectiva formativa¹ de la evaluación; el estudiante no solo será calificado, sino que será parte de un cambio y un desarrollo educativo.

En la práctica evaluativa al parecer, el uso de la evaluación sumativa aún no ha sido unificada con la formativa, esta afirmación se sustenta en la apreciación realizada por Alcaraz (2015), al referirse a los aportes dados por el informe Talis² en el año 2014: “Pese a encontrarnos bajo el paraguas de un nuevo paradigma que hace hincapié en la función formativa de la evaluación, aún existe un predominio de prácticas evaluadoras en las aulas que ponen el acento en la función sumativa” (pp. 21-22).

Cuestionarse sobre este aspecto, podría ser relevante para una universidad comprometida con estar a la vanguardia de tendencias pedagógicas, epistemológicas y didácticas en evaluación, que permitan optimizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con la capacidad de establecer estrategias de mejoramiento como, dar retroalimentación de manera permanente y en tiempo real, favorecer estrategias como la autoevaluación y la coevaluación, así como la

¹ El término de evaluación formativa se le atribuye a Scriven (1963), en el marco de la generación conocida como la “eclosión de los modelos de evaluación”.

² TALIS, Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, Teaching and Learning International Survey en inglés), promovido por la OCDE.

formación de profesionales éticos, reflexivos, críticos y autónomos mediante la concordancia de modelos pedagógicos, enfoques institucionales y estrategias evaluativas.

Para el caso particular de la Universidad Santo Tomás, desde ahora, USTA, en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), en orden al establecimiento legal, indica que la evaluación “consiste específicamente en medir cualitativamente la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados” (USTA, 2004,p. 175).

Esto llevaría a cuestionar si lo cualitativo se ve reflejado en la evaluación final, y sí este modelo de evaluación permite identificar en los resultados de los maestrantes los logros obtenidos.

Dada la importancia de la evaluación en la toma de decisiones³ pedagógicas, es preciso, indagar sobre la coherencia de los procesos evaluativos, como elemento de interés para las instituciones y sistemas educativos, pues se convierte en un factor decisivo para el establecimiento de parámetros pedagógicos, la formación de los docentes y los ajustes del sistema de evaluación.

La evaluación de los contenidos establecidos en los programas, podría propiciar la toma de decisiones para la mejora del acto educativo, y posibilitar un seguimiento continuo en el proceso formativo de los maestrantes, lo que requiere retroalimentación para dar respuesta a las intencionalidades del programa y del currículo establecido.

³ A Cronbach (1967) y Scriven (1963) debemos algunos de los principios que hoy se defienden en lo que respecta a la evaluación educativa. Siendo de los primeros en asociar la evaluación a la toma de decisiones (Alcaraz, N. 2015, p. 16).

Es entonces preciso observar si en la práctica, las preguntas problematizadoras u orientadoras, las competencias, los resultados de aprendizaje y los propósitos en la formación académica y humana de los maestrantes, están articulados desde la orientación que da el enfoque problémico, y así mismo, si establece la razón de ser de los contenidos temáticos, en un margen para la autonomía docente, en la concreción de los procesos y la aplicación de la evaluación en los maestrantes.

En consonancia con lo anterior, el objeto de este trabajo que convoca a realizar este ejercicio de sistematización son los procesos evaluativos de la Maestría en Gestión y Evaluación Educativa, desde ahora, MGEE, ofertada desde la formación Abierta y a Distancia por la USTA, a partir de la construcción de sus seminarios y de su implementación con la primera cohorte de maestrantes. Experiencia desde la cual se pretende observar la práctica en los procesos evaluativos que se generaron a partir de las propuestas de los docentes en algunos de los espacios académicos dictados durante los tres primeros semestres cursados al momento de la investigación.

Para el entendimiento de los procesos evaluativos del programa, en consonancia con la propuesta pedagógica de la USTA respecto a la evaluación, se tendrá en cuenta el Documento Maestro del Programa, que vincula las estipulaciones dadas por el PEI y el Modelo Educativo Pedagógico (MEP), y el Sistema Institucional de Evaluación de los Aprendizajes (SEA).

El Documento Maestro presenta como premisa que el programa debe:

Propender por el desarrollo de competencias que permitan la solución de problemas y el análisis de situaciones particulares de carácter disciplinar, interdisciplinar y profesional,

por medio de la asimilación o apropiación de saberes, metodologías y, según el caso, desarrollos científicos, tecnológicos o artísticos (USTA, 2017, p. 11).

Para ello, los docentes establecen relaciones entre el contexto de la universidad, los maestrantes y los saberes específicos. Aquí toma relevancia el conocer, socializar y aplicar un proceso evaluativo coherente con dichos planteamientos, para establecer en cada seminario los parámetros que garanticen la consecución de dichas competencias, a partir de los contenidos, los procesos y asimismo de la evaluación realizada.

En el caso particular de la MGEE, se observa a partir de un previo ejercicio de indagación realizado, en donde a través de una encuesta a los maestrantes de la primera cohorte (Ver Anexo A), se evidenció que el 75% manifiestan que no hubo socialización por parte de la coordinación del programa y tampoco por parte de los docentes; frente al enfoque evaluativo de la maestría, se indica que por esta misma razón cada docente utiliza parámetros de evaluación diferentes que difícilmente dan cuenta de sus resultados de aprendizaje.

Igualmente, el 70% manifiestan que las metodologías de evaluación aplicadas en los tres semestres ya cursados carecen de articulación con los planteamientos de cada seminario, y, por tanto, con los resultados esperados, lo que influyó de manera directa en la percepción de los mismos maestrantes sobre la coherencia y la eficiencia de su proceso de aprendizaje.

Con el panorama anterior, que involucró la revisión de los documentos institucionales, y al incluir el ejercicio de indagación sobre las percepciones de los maestrantes, se establece la intención de realizar una sistematización de experiencias, que permita observar la coherencia de los procesos evaluativos de la maestría, propósito que puede llegar a concretarse desde el abordaje de la pregunta problémica que aquí se suscita y que se enuncia a continuación:

¿Cuál es la experiencia en evaluación de los actores de la primera cohorte de la Maestría en Gestión y Evaluación Educativa, teniendo en cuenta los referentes evaluativos del programa y el modelo problematizador de la Universidad Santo Tomás?

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo general

Recuperar la experiencia en evaluación de los actores de la primera cohorte de la Maestría en Gestión y Evaluación Educativa, teniendo en cuenta los referentes evaluativos del programa y el enfoque problematizador de la Universidad Santo Tomás.

1.1.2 Objetivos específicos

1. Describir la experiencia de los maestrantes y docentes explicitando los fundamentos pedagógicos de la Maestría en Gestión y Evaluación Educativa.
2. Analizar los procesos evaluativos llevados a cabo en los seminarios de la primera cohorte de la Maestría en Gestión y Evaluación Educativa, desde la experiencia de maestrantes y docentes y frente a los planteamientos institucionales.
3. Generar nuevos aprendizajes de los procesos evaluativos desde la apropiación de la experiencia de la primera cohorte de la Maestría en Gestión y Evaluación Educativa.

1.2 Justificación

La literatura nos dice que la educación superior en Colombia ha estado en constante proceso para que los programas de posgrado estén acreditados, con el fin de ofertar una educación acorde a los retos constantes de la sociedad y que además sean reconocidos como un referente de educación e investigación en el país. Esto implica tener un sistema de evaluación de los aprendizajes que permita dar cuenta de las competencias y habilidades de los estudiantes, que bien está mencionar, se espera que cumplan con las demandas del mercado.

La formación de posgrado como lo menciona Misas Arango (2004), debe proporcionar a los estudiantes ciertas competencias que les permitan mejorar su desempeño profesional, que en el caso de las maestrías tienen el propósito de:

Dotar a los estudiantes de una sólida formación teórica en los principios fundamentales en un campo amplio del saber, a través de programas de formación que les permitan desarrollar sus competencias profesionales, su madurez intelectual, su capacidad para plantearse autónomamente problemas y buscarle soluciones alternativas. (p.243)

Al realizar una exploración inicial con los maestrantes de la primera cohorte respecto a su percepción del proceso de formación recibido en los tres primeros semestres de la MGEE, podemos percibir una ausencia generalizada de socialización entre docentes y maestrantes de lo contenido en el Documento Maestro referente al proceso de evaluación y el desarrollo del enfoque problematizador en los seminarios.

En este diagnóstico previo (ver anexo A), se detectaron falencias en la utilización de la pedagogía problémica durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, evidenciando algunas clases magistrales con contenidos que no responden a situaciones reales de los contextos en los que se desenvuelven los maestrantes. Se menciona también una aparente ausencia de conexión entre el contenido del seminario, lo que se evalúa y lo que se espera del maestrante en su proceso, para responder al perfil de egresado planteado en el Documento Maestro.

En este sentido, la pedagogía problémica menciona que la educación debe ser concebida de forma que el estudiante desarrolle su espíritu crítico y favorezca el desarrollo de su creatividad, en la que problematice su contexto, sea capaz de dar alternativas de solución y construya su propio conocimiento. Por su parte, los docentes como líderes pedagógicos, deben conocer y aplicar los fundamentos pedagógicos referentes a evaluación, que les permita comprender y atender los retos de los maestrantes para incorporarlos en sus procesos, usando la dialéctica para conducirlo paulatinamente por la metodología problémica en la búsqueda de soluciones innovadoras y creativas a las situaciones que se le presenten (Ortiz, 2009). Así, se encuentra sentido en indagar a profundidad si este planteamiento está presente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la MGEE.

En la USTA, al tener un enfoque problematizador como insignia de su proceso evaluativo, pareciera que en la episteme de los maestrantes y docentes hace falta un conocimiento previo al contenido del seminario, donde se explore este enfoque de la evaluación y conectarlo con el contexto de los maestrantes para reducir así, la brecha entre lo que está consignado en los documentos y la experiencia en el aula.

Situación que el presente trabajo por medio de la sistematización de los procesos evaluativos desde la experiencia de docentes y maestrantes, pretende aportar para el mejoramiento de los procesos de la maestría y aportar a reducir la brecha antes mencionada. El análisis brindará una perspectiva tanto a futuros maestrantes, docentes y directivos, así como a toda la comunidad educativa para la toma de decisiones.

Capítulo 2: Marco teórico

Los conceptos que apoyan este trabajo de sistematización de experiencias se relacionan con la *evaluación educativa* como marco para delimitar la noción de evaluación en donde se precisan dos categorías menores, *evaluación del aprendizaje* como referente para reflexionar en torno a los procesos evaluativos que utilizan los docentes en los seminarios de la maestría, al

entender que este proceso se realiza durante todo el seminario y la *evaluación formativa* para comprender cómo se cumplen los propósitos descritos en los documentos maestros, interesa también plantear el *aprendizaje en educación* para develar cómo se construyen los *resultados de aprendizaje* a partir de la visión de los docentes y los maestrantes, a partir del SEA y del microcurrículo, en donde se relacionan las competencias a desarrollar en los maestrantes, enmarcados en la *pedagogía problémica* como referente metodológico que, a partir del *aprendizaje problémico* se desarrolla como enfoque de la universidad para todos sus programas de pregrado y posgrado.

A partir de estas categorías conceptuales, se realizará el análisis propuesto sobre los procesos evaluativos, bajo la concepción de evaluación que reza el MEP, “es un componente clave en todo el proceso educativo y se constituye en un eje estratégico y dinamizador de la vida académica y del desarrollo del currículo” (USTA, 2010, p. 57), que, con el fin de obtener un mejoramiento en la calidad, desarrolla la co, hetero y auto evaluación, para lograr una integralidad en el planteamiento curricular.

2.1 Los procesos evaluativos

Los procesos evaluativos son relevantes en cuanto aportan a la consecución de los objetivos de un ideal educativo, se fundamentan en los principios y la cultura institucional que se proyecta desde los elementos constitutivos de una institución educativa. Para el caso de la USTA, se relacionan a partir de la formulación de la misión y la visión y por ello se especifica que para cada programa sean formulados a partir de la intención de una educación integral. En los lineamientos curriculares, la USTA (2015) explícita,

La misión y visión del programa académico deben ser coherentes con los conceptos fundamentales de la misión y visión institucionales en términos de la “formación integral de las personas”, y tener previstas sus potencialidades y oportunidades, lo mismo que todas aquellas falencias que deben ser corregidas a partir de procesos evaluativos. (p.20)

Para que se dé una evaluación de tipo formativa, es necesario que en el proceso educativo predomine un concepto de evaluación, no desde el resultado traducido en una calificación sumativa, sino que sea pensada a partir de sus procesos, además de relacionarse con un aprendizaje contextualizado, como dicta la USTA (2018) en el SEA,

los procesos de evaluación deben evaluar aprendizajes contextualizados que permitan resolver situaciones complejas y auténticas, a través de la apropiación conceptual aplicada al contexto real, creando un puente entre lo que se enseña, lo que se evalúa y lo que la sociedad espera de los sujetos de formación (p. 5)

Los procesos evaluativos a la vez permiten espacios de auto, co y heteroevaluación que enriquecen la construcción del conocimiento. Para Elola y Toranzos (2000), los procesos evaluativos deben tener una serie de características para que se logre una evaluación comprensiva e integral: primero, obtener los indicios visibles de los procesos a evaluar por medio de la observación de los elementos objeto de la valoración, segundo, definir los instrumentos y registrar dichos indicios para su respectivo análisis, tercero, seleccionar los criterios de evaluación que establecen la comparación del objeto evaluado, cuarto, establecer los juicios de valor como componente distintivo de todo el proceso, ya que articulan y dan sentido a las acciones anteriores, y quinto, la toma de decisiones, como fin y fundamento del proceso evaluativo. (pp. 4-6)

Para observar los procesos evaluativos en la práctica de la MGEE de la USTA, se describe a continuación las categorías que se proponen dentro de la sistematización:

2.2 Categorías de análisis

2.2.1 Categoría de análisis: Evaluación educativa

La evaluación educativa es un proceso continuo que se da en la conexión entre enseñanza - aprendizaje, que influye en la toma de decisiones pedagógicas, y es considerado como un informe del desempeño de los estudiantes que permite elaborar estrategias para promover su desarrollo.

2.2.1.1 Contexto. Ralph Tyler es reconocido como el precursor de la evaluación educativa, por ello a partir de 1930, se da el denominado “período tyleriano”⁴, en donde se propone la formulación de objetivos curriculares y la sistematización de la evaluación en el ámbito educativo, a partir de aquí, la evaluación educativa trasciende su significación, se separa del término de medición y adquiere relevancia en el proceso de toma de decisiones.

En la década del 80, las propuestas alternativas dan paso a la denominada “eclosión de modelos”, Guba y Lincoln, (como se citó en Alcaraz, 2015) mencionan, “dan lugar a dos grandes grupos, los cuantitativos y los cualitativos, además de enriquecer considerablemente el vocabulario evaluativo. Se caracteriza por distanciarse ampliamente de las anteriores generaciones, haciendo una nueva apuesta por la evaluación” (p. 17)

⁴ Denominación dada por Stufflebeam y Shinkfield (2005)

Las nuevas perspectivas de la evaluación, presentan cambios significativos al transitar por corrientes como el constructivismo⁵, que aportan a la concepción del evaluador y el evaluado, en donde se da relevancia al proceso y a las voces de parte y parte. Así es, como trasciende la concepción de evaluar, y se convierte en una de las áreas que requieren profundización en la acción educativa, su evolución ha dado la posibilidad de estudiar el proceso de enseñanza y aprendizaje, y es por ello, que hablar de evaluación educativa constituye el hecho de evidenciar las falencias de un sistema educativo.

2.2.1.2 Fundamentos Pedagógicos. Para su comprensión, primero se conceptualiza el término evaluación. Sin embargo, definir evaluación puede llegar a ser tan complejo como el número de autores, corrientes y teorías que existen en este campo, depende de las diferentes perspectivas y contextos desde los cuales se aborde, incluso puede variar de la propia concepción que del término posea quién evalúa.

En este sentido, Barlow (como se citó en Córdoba, 2006) resume con claridad la ambigüedad existente en torno a la definición de evaluación: “Evaluar es en consecuencia un término bien singular que puede expresar una cosa y su contrario: lo preciso y lo aproximado, lo cuantitativo y lo cualitativo”(p.3); sin embargo, para intentar demarcar el sentido del término con el objetivo de entender los procesos evaluativos, se toma como referencia el concepto de evaluación de Bertoni (como se citó en Córdoba, 2006),

[...] de acuerdo a su propia etimología, implica la problematización sobre los valores y el sentido de lo que ocurre en la situación observada. Evaluar es aprehender las

⁵ En la perspectiva epistemológica constructivista el ser humano deja de ser un receptáculo pasivo o un ente meramente reactivo como las propuestas epistemológicas empírico–asociacionistas lo han explícita o implícitamente sostenido en el acto de conocimiento o de aprendizaje. En su lugar, se sostiene que lo que se conoce es el producto de la actividad cognitiva, experiencial o subjetiva del sujeto (Balbi, 2004).

significaciones propias, particulares de los actos humanos. Importa más en esta acepción, la aprehensión de los significados que la coherencia o conformidad con un modelo dado. La evaluación es multirreferencial en tanto que debe aprehender significaciones heterogéneas. Está siempre abierta al sentido y, por lo mismo, es inacabada. (p. 4)

Con un enfoque más de medición, González Halcones (1999) la define como:

“Interpretación mediante pruebas, medidas y criterios, de los resultados alcanzados por alumnos, profesor y proceso de enseñanza-aprendizaje en la ejecución pormenorizada de la programación” (p. 11).

En su texto, *La evaluación en el aula y más allá de ella*, Burgos (1997), haciendo un análisis para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia - MEN-, plantea una definición de evaluación:

La evaluación significa emisión de juicios sobre un asunto determinado e implica un proceso de investigación. En principio la evaluación es sinónimo de apreciación, estimación o valoración. La evaluación es la acción permanente por medio de la cual se busca apreciar, estimar y emitir juicios sobre los procesos de desarrollo del alumno, buscando determinar qué avances han alcanzado en relación con los logros propuestos, qué conocimientos han adquirido o construido y hasta qué punto se han apropiado de ellos, qué habilidades y destrezas han desarrollado, qué actitudes y valores han asumido y hasta donde estos se han consolidado. De esta manera la evaluación se convierte en un elemento dinamizador y regulador del proceso pedagógico. (p. 65)

La evaluación puede ser considerada como el puente entre la enseñanza y el aprendizaje, pero va más allá de la mera apreciación cuantitativa, pues ésta pretende dar cuenta de que tanto ha aprendido el estudiante y de que tanto está preparado para afrontar los retos relacionados con su área de aprendizaje, fuera de lo académico. La evaluación debe indagar constantemente sobre el nivel de formación de los estudiantes, lo que implica un acercamiento genuino, no está limitado a los resultados de exámenes, que en otras palabras, es una forma de simplificar la evaluación (Córdoba, 2006).

Para este trabajo, la visión sobre la evaluación educativa orientará el análisis del proceso evaluativo desde lo planteado en el SEA, es por ello que se precisa el concepto de evaluación de aprendizajes, y luego se formula la evaluación formativa, para entenderla desde una revisión teórica y su puesta en práctica.

2.2.1.3 Subcategoría de análisis: Evaluación del aprendizaje. Para la USTA, los procesos de evaluación se dirigen hacia los aprendizajes, los cuales están contextualizados a partir del análisis de situaciones complejas, para tener un marco completo entre lo que se enseña, cómo se evalúa y cuál es la relación que se genera con el contexto. Por esta razón, el objetivo es evaluar a partir de los aprendizajes de los maestrantes demostrado en su desempeño y aplicado a los escenarios en donde interviene el sujeto. En el SEA, la USTA (2018) define la evaluación del aprendizaje así,

Se constituye en un espacio de reflexión, construcción y mejoramiento continuo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, agenciando dinámicas que permitan evolucionar de la evaluación de los contenidos. (p.4)

Frente a un enfoque sistémico de la evaluación, no exclusiva de un momento dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, Lafourcade (1972) describe a la evaluación del aprendizaje como una: “Etapa del Proceso educacional que tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación” (p 16)

El objetivo es entonces, valorar el aprendizaje en cuanto a sus resultados, y promoverlo con un carácter formativo, de esta manera la evaluación cumple una función para comprobar si los fines se corresponden con las funciones de los actores que intervienen, así como lo expone González (2000),

tanto en la *planificación* como en la *realización y valoración* de la evaluación del aprendizaje se requiere precisar qué fines o propósitos se persiguen, cuántos y cuáles pueden y deben plantearse, cuál priorizar (dado que se pueden lograr varios fines simultáneamente) y cuándo. (p. 36)

Es así como ha tomado gran relevancia la evaluación y su incidencia en los aprendizajes de los maestrantes, pues condiciona las actitudes en relación con su trabajo, las estrategias que se llevan a cabo, su compromiso por aprender y la calidad de lo que aprenden.

La evaluación del aprendizaje permite dar coherencia a la evaluación en los procesos de formación, por ello se convierte en un elemento fundamental, en el que las instituciones educativas prestan atención desde los elementos que intervienen:

Para Vargas (2017), estos elementos se configuran de la siguiente manera: en primera instancia se encuentran las políticas públicas, las cuales son interpretadas para su

implementación en cada institución, desde aquí la evaluación se plantea para la construcción del conocimiento de una manera continua, eficaz y flexible, de tal forma que responda a la integralidad del individuo para lograr los indicadores cognitivos, procedimentales y actitudinales. Se presenta de forma diagnóstica, formativa y sumativa para evidenciar en los estudiantes sus necesidades y fortalezas, y cómo se pueden acompañar y retroalimentar. Los procesos de evaluación en coherencia con las metodologías activas se transforman según las competencias, la construcción de instrumentos y herramientas como mediaciones efectivas para fortalecer la práctica pedagógica y el diseño de planes de mejoramiento. (p.1)

Aunado a esto, se constata que parte de la evaluación del aprendizaje, sigue siendo la evaluación por objetivos, pues se basa en los resultados de aprendizaje, pero se reconoce su función formativa, porque, y como menciona González (2000) “marca diferencias importantes respecto al simple rendimiento o aprovechamiento docente” (p.44), al entender que el sólo logro de objetivos no basta, pues así se desconocen los aprendizajes emergentes, entre otros. Más bien se ratifican los objetivos como guías en un proceso de evaluación continuo.

2.2.1.4 Subcategoría de análisis: Evaluación formativa. En el SEA, la USTA (2018), respecto a la evaluación de aprendizajes expresa:

La evaluación de los aprendizajes debe ser formativa, (...) se constituye en un espacio de reflexión, construcción y mejoramiento continuo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, agenciando dinámicas que permitan evolucionar de la evaluación de los contenidos a la evaluación del aprendizaje,(...) direccionada a realimentar el proceso de aprendizaje, a partir de la identificación de aciertos y oportunidades de mejora, (...) lo que

permite consolidar un sistema evaluativo multirreferencial que apoye el desarrollo de aprendizajes para la vida. (p. 4)

En la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria, la definen como “todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador” (López-Pastor, 2009, p.35), este procedimiento se utiliza para reconocer el aprendizaje del estudiante y reforzarlo durante su proceso.

El concepto de evaluación formativa surge gracias a Michael Scriven⁶ (1991) y se introduce a partir del año 1967, (como se citó en Guerra y Serrato, 2015):

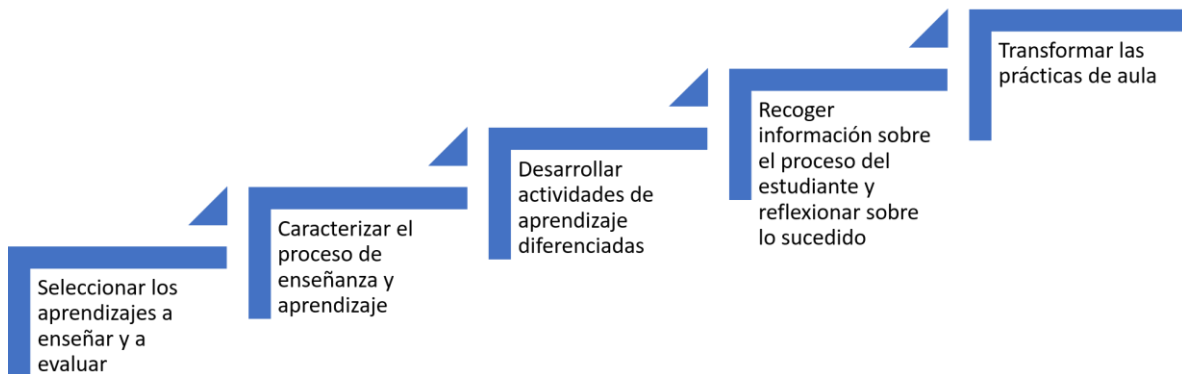
Aquella que se realiza durante el desarrollo de un programa o producto, o durante el proceso que experimenta una persona, para ayudar a mejorarlo mientras se está llevando a cabo. Busca detectar deficiencias y éxitos durante la ejecución de los programas o en las versiones intermedias de los productos, a fin de retroalimentarlos. (p.31)

Su distinción frente a la evaluación sumativa ha sido de gran importancia, al especificar la metodología de evaluación desarrollada durante el proceso de enseñanza aprendizaje y con el fin de producir una toma de decisiones coherentes con las necesidades del alumnado.

Desde el MEN, se presenta la evaluación formativa para la construcción de una cultura de mejoramiento, al promover en la reflexión docente el desarrollo de los aprendizajes, y propone el siguiente camino para su desarrollo:

Figura 1

⁶ Michael Scriven: Profesor de la Escuela de Ciencias del Comportamiento y de Organización en la Claremont Graduate University. Plantea la evaluación como un proceso sistemático que persigue emitir un juicio de valor que hace alusión al carácter continuo y permanente de la evaluación.



Evaluación formativa

Nota: Evaluación Formativa. Fuente: MEN. 2017.

Esta ruta aquí demarcada enseña que el proceso conlleva seguimiento y que la retroalimentación aplicada permite crear una reflexión frente a la toma de decisiones. El MEN (2017), precisa que la evaluación “se hace formativa cuando el estudiante puede comprender su proceso y mejorar a partir de este. También cuando el docente puede reflexionar y adecuar lo que sucede en el aula estableciendo estrategias pedagógicas y didácticas para todos los estudiantes” (p.6)

Dentro de las características que se plantean de evaluación formativa, se realiza aquí un encuentro desde la perspectiva del MEN (2017), con la propuesta que hace Rosales (2014), para manifestar las que se articulan con la sistematización y su análisis:

1. Una evaluación sistemática, que se ajusta a los sistemas de evaluación, porque requiere de una organización de acciones que hagan efectivo el cumplimiento de objetivos, no

finales, sino de criterios sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje, para hacer un análisis de los resultados y tiene en cuenta todos los factores del aprendizaje.

2. Una evaluación integral, ya que proporciona información frente a todos los escenarios del sistema educativo, la gestión, la planificación, los métodos, la didáctica; que articula todos los componentes para relacionarlos con el desarrollo del sistema educativo.

3. Una evaluación continua, la cual es confundida con el uso constante de instrumentos calificadores, pero que realmente se refiere a la permanencia y al seguimiento, y rechaza la idea que la evaluación solo se da al final de los procesos, esta continuidad permite que en medio del proceso evaluativo se tomen acciones de mejoramiento frente a las acciones tomadas. También se refiere a las interacciones constantes como oportunidades para comprender cómo se avanza en los aprendizajes.

4. Una evaluación flexible y diferenciada, que pueda adaptarse a las variedades y necesidades que surjan en el proceso,

5. Una evaluación recurrente y abarcadora, puesto que la retroalimentación permite perfeccionar las acciones en la medida que se efectúe sobre la marcha y

6. Una evaluación decisoria, pues a través de los criterios de valoración y del análisis de los resultados se da la toma de decisiones para la mejora del proceso.

Estas características dan cumplimiento al objetivo de la evaluación formativa pues se evidencia en la acción educativa la información constante sobre los alcances del proceso y asimismo los aspectos que de este se deben restablecer.

2.2.2 Categoría de análisis: Aprendizaje en educación

2.2.2.1 Contexto. Se ha establecido casi que intuitivamente, que la educación tiene en su naturaleza el rigor de la enseñanza y la expectativa del aprendizaje; mientras que enseñar es

mostrar algo a los demás, el aprendizaje sería su proceso complementario, su efecto (Nicoletti, 2006). En este sentido, se determina el valor de estudiar el carácter del aprendizaje en la educación, al entender como referencia lo que menciona Gagné (1987), desde la psicología de la instrucción, sobre las cinco categorías básicas para propiciar el proceso de enseñanza, y evidenciar el impacto del aprendizaje:

- Información verbal
- Habilidades intelectuales: discriminaciones, conceptos concretos, conceptos definidos, reglas, solución de problemas.
- Estrategias cognitivas
- Actitudes
- Habilidades motoras

La actividad de aprender se compone de dicha secuencia de acciones encaminadas a la construcción del conocimiento, al desarrollo de habilidades, a la adquisición de hábitos y a la formación de actitudes, que originan una transformación en la conducta de los sujetos. Sin embargo, frente a dicha premisa deben establecerse también estrategias para comprobar si la enseñanza ha sido eficiente y sí el aprendizaje se ha dado.

En muchos sistemas educativos se generan parámetros de medición con relación a esto, a los conocimientos específicos (interconectar y combinar variables mentales, que se relacionan bajo la lógica de ideas de una forma organizada a largo plazo), a las habilidades adquiridas (optimizar sus aptitudes creativas, de cooperación y de interrelación con el medio), y a la

aprobación de actitudes (que permitan la motivación por seguir aprendiendo y especializarse en los estudios bajo un comportamiento frente a la sociedad) (Nicoletti, 2006); esquema que pretende abordar no sólo los contenidos temáticos, sino lo que el estudiante es capaz de hacer con ellos, desde la visión técnica pero también desde la cotidianidad.

2.2.2.2 Fundamentos Pedagógicos. En su momento, Ausubel y Vygotsky, teóricos de la psicología del aprendizaje, establecieron pautas para su comprensión y su potenciación, en el sentido que, el aprendizaje significativo y la integración de los aspectos psicológicos y socioculturales, generan aprendizajes que no sólo responden de manera automática a cuestiones de contenido y/o memoria, sino también se determinan intereses, contextos, situaciones y necesidades. Estas propuestas fueron innovadoras y aún permanecen entre los conceptos de aprendizaje significativo, desde el principio que aprender significa comprender y para ello es condición indispensable tener en cuenta lo que el alumno ya sabe sobre aquello que se le quiere enseñar (Tünnermann, 2011).

Se puede decir así, que estos paradigmas fueron la puerta de entrada al constructivismo y desde éste, a otras concepciones del aprendizaje de los estudiantes, pues según Díaz–Barriga y Hernández (2002) existen unos principios educativos asociados con los supuestos de que:

- El aprendizaje implica un proceso constructivo interno, autoestructurante y en este sentido, es subjetivo y personal.
- El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros, por lo tanto, es social y cooperativo.
- El aprendizaje es un proceso de (re)construcción de saberes culturales.

- El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo, emocional y social, y de la naturaleza de las estructuras de conocimiento.
- El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos y experiencias previas que tiene el aprendiz.
- El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas.
- El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber.
- El aprendizaje tiene un importante componente afectivo.
- El aprendizaje requiere contextualización: los aprendices deben trabajar con tareas auténticas y significativas culturalmente, y necesitan aprender a resolver problemas con sentido.
- El aprendizaje se facilita con apoyos que conduzcan a la construcción de puentes cognitivos entre lo nuevo y lo familiar, y con materiales de aprendizaje potencialmente significativos (p. 36)

Dichos supuestos no sólo han sentado las bases de modelos pedagógicos, de paradigmas didácticos o de estrategias de enseñanza y/o de aprendizaje, también han dejado en evidencia los desafíos que los sistemas y más aún las instituciones educativas deben asumir frente a la optimización de sus procesos educativos, y a la respuesta de estos frente a las necesidades de cada tiempo y espacio.

Se requiere del establecimiento permanente de un espacio de aprendizaje innovador, que de manera también permanente permita construir conocimiento. En tal sentido, un espacio de aprendizaje innovador debe promover la autonomía del estudiante para que desarrolle su capacidad de dirigir y regular su propio aprendizaje. “Este proceso trae consigo la puesta en práctica de conocimientos y habilidades, en condiciones similares a las que enfrentaría el estudiante en un entorno profesional. Una experiencia educativa encaminada al logro, requiere de deliberación y activación, desempeño y reflexión” (Schober, et al, 2008).

Así, como lo explicita acertadamente Farías (2010),

Desde una perspectiva socio-constructivista, los recursos de aprendizaje son esenciales para apoyar el proceso formativo. La exposición a recursos de aprendizaje propicia la activación y deliberación sobre los propios saberes, y la interacción con otros facilita la reflexión. Estos recursos pueden ser proporcionados por el profesor, por un compañero de aula, o por las mediaciones tecnológicas. Estas ayudas deben permitir la adaptación entre el contenido que debe aprenderse y las competencias que el alumno desarrolla en su proceso de aprendizaje. (p.22)

Por ejemplo, en este caso, se evidencia que el modelo educativo debe estar sujeto a elementos fundamentales, que relacionan con aspectos como la economía o política de un país, hasta la misión o la filosofía de las instituciones educativas, que coinciden en que ellas mismas deben proporcionar a los estudiantes una formación integral, que les permita seguir en formación para responder a los cambios constantes que se dan en la sociedad actual.

Para el caso de las universidades, “los modelos educativos se transforman en la “brújula intelectual” que debe guiar en el futuro las innovaciones que conduzcan a la transformación del quehacer de la institución, de modo que respondan, a los grandes desafíos modernos” (Tünnermann, 2011, p. 64). En tal sentido para el caso de Colombia, se establecen estatutos o normas como el Decreto 1330, en el que, a partir de dichos propósitos formativos, de la concepción de aprendizaje y sobre todo de la verificación o comprobación de dichos aprendizajes se establecen los resultados de aprendizaje. Resultados que deberán dar cuenta, como se dijo al iniciar este apartado, del grado y de la calidad del aprendizaje, y que no sólo medirá al maestrante sino también a la institución educativa encargada de su proceso de formación.

2.2.2.3 Subcategoría de análisis: Resultados de aprendizaje. A partir de la publicación del Decreto 1330 de julio de 2019, comienza a introducirse para las IES el concepto de resultados de aprendizaje, que indica para los aspectos curriculares, cómo los créditos académicos han de estar orientados desde las capacidades y los procesos. Tal como reza en el Artículo 2.5.3.2.3.2.4:

Aspectos curriculares, a) Componentes Formativos: se refieren a la definición del plan general de estudios, deberá estar representado en créditos académicos conforme con los resultados de aprendizaje proyectados, la formación integral, las actividades académicas que evidencian estrategias de flexibilización curricular, y los perfiles de egreso, en armonía con las habilidades del contexto internacional, nacional, y local orientadas desarrollo de las capacidades para aprender a aprender. (MEN, 2019, p. 12)

Esta inmersión de los resultados de aprendizaje en los programas, genera interrogantes en el funcionamiento interno y en la gestión que de ellos se espera, al igual que diversas interpretaciones frente a modificaciones en lo conceptual, los modelos de evaluación y las prácticas pedagógicas. Pero cuyo fin se enmarca en el propósito de brindar cercanía a los egresados con el mundo laboral.

La implementación del Decreto, conlleva una revisión en los procesos evaluativos, en donde se observará a partir de las evidencias, el desarrollo del aprendizaje y el avance en la construcción del conocimiento. Al respecto se lee en la sección e), del artículo, sobre los mecanismos de evaluación:

Se refiere a los instrumentos de medición y seguimiento que permitan hacer los análisis necesarios para la oportuna toma de decisiones, con el propósito de mejorar el desempeño de profesores y estudiantes con relación a los resultados de aprendizaje establecidos en el programa. (MEN, 2019, p. 13)

Los resultados de aprendizaje, tal como lo define el decreto son “las declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico”. (MEN, 2019, p. 4). Tanto los objetivos de las asignaturas, como los resultados de aprendizaje, hablan de lo que se espera que alcance un estudiante y de su capacidad de comprensión al final del curso.

En el SEA, la USTA (2018) define los resultados de aprendizaje como una “manifestación explícita de lo que se espera que un estudiante sea capaz de hacer al final del proceso de aprendizaje de un espacio académico” (p.9), del mismo modo propone,

la implementación de una evaluación auténtica centrada en resultados de los aprendizajes, los cuales serán valorados desde el diseño y aplicación de rúbricas que permiten juzgar apropiadamente el desempeño de cada estudiante, desde los criterios y niveles de ejecución de las diversas actividades propuestas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. (p.5)

Los resultados de aprendizaje se relacionan con el perfil de egreso de los maestrantes, “se espera que los resultados de aprendizaje estén alineados con el perfil de egreso planteado por la institución y por el programa específico” (MEN, 2019), se reflejan a partir de acciones que se realizan desde el desarrollo de la competencia y se redactan de la siguiente manera:

- Oraciones cortas
- Verbos procedimentales y medibles

Ejemplo: • Identifica las nuevas tecnologías como herramientas didácticas, a partir del reconocimiento de sus características. (USTA, 2018, p. 9)

Este modelo se presenta como un indicador del logro, respecto a las habilidades esperadas de los graduados para el desarrollo de estos aprendizajes en su vida profesional. El docente actúa como guía y facilita su consecución.

2.2.3 Categoría de análisis: Pedagogía problémica

2.2.3.1 Contexto. Con el objetivo de optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, varios psicólogos y pedagogos han hecho contribuciones desde diferentes enfoques como Pavlov y Skinner (conductistas), Piaget y Ausubel (constructivistas) y Vygotsky (enfoque histórico cultural), entre otros. El constructivismo declara que “los conocimientos se su-perponen

sistemáticamente, los nuevos se asocian de manera coherente con los ya obtenidos, formándose cuer-pos de teorías novedosas que con su aplicación prácti-ca promueven el logro de aprendizajes significativos que conducen al aumento de la reflexividad” (Ramírez, 2013).

Por su parte, Freire habla de lo que llamó la Pedagogía Liberadora, donde menciona que el objetivo fundamental de la educación es lograr la plena liberación de la persona, con autonomía, y sin sometimientos de ningún tipo (Freire, 1994) pero que, como lo menciona Russo (2002), haciendo un análisis de la pedagogía de Freire, “es necesario tener en cuenta la participación activa de la pareja educador/educando, el diálogo como forma estratégica para alcanzar el aprendizaje y la necesidad de interpretar el mundo vivido como primer compromiso para tornar el mundo en historia” (p. 145). Lo anterior, en contraposición a la concepción conductista que dominó la primera mitad del siglo anterior y donde el aprendizaje significativo se convierte en el componente fundamental de la Pedagogía contemporánea.

Desde el enfoque constructivista e histórico cultural se definen directrices acertadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el que se deja ver la respuesta positiva en los estudiantes cuando se emplea el método problémico para lograr que sean capaces de resolver situaciones concretas de sus entornos. En este sentido, uno de los elementos fundamentales en la pedagogía problémica que ha aportado Vygotsky, es el de la zona de desarrollo próximo, donde se promueve la importancia de la mediación del docente (mediación pedagógica) para conseguir que los estudiantes lleguen a la solución de un problema:

Es la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente su problema y, el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la posibilidad de resolver un problema bajo la guía de un adulto o en la colaboración

de un compañero más capaz. El nivel de desarrollo potencial es la máxima capacidad de pensar que puede desarrollar el sujeto (Vygotsky, 1988, p. 133).

Lo anterior, da contexto para que tal como afirma Ortiz (2009), se comience a hablar de Pedagogía Problemática (PP), refiriéndose entonces, como:

Una nueva forma de enseñar, donde los sujetos en formación son situados sistemáticamente ante problemas, cuya resolución debe realizarse con su activa participación, y en la que el objetivo no es solo la obtención de resultados sino el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas de manera autónoma, que le servirán para su desenvolvimiento académico y profesional. (p. 13)

En esta dinámica, se generan las posibilidades al estudiante de construir conocimiento, comprendido como algo diferente al método científico, positivista o solo limitado a los centros de alta producción de conocimiento. Con el enfoque de PP se revela a los estudiantes el camino para la obtención de conocimiento, así como las contradicciones que surgen de este proceso y se les muestra algunas alternativas de solución para que los estudiantes puedan explorarlas y encontrar la que se adecue a su contexto. (Labarrere G y Valdivia G, 2002).

2.2.3.2 Fundamentos Pedagógicos. Para Majmutov (1983) la PP “es un sistema didáctico basado en las regularidades de la asimilación creadora de los conocimientos y forma de actividad que integran métodos de enseñanza y de aprendizaje, los cuales se caracterizan por tener los rasgos básicos de la búsqueda científica” (p.35). En este sentido, es importante considerar elementos como, la investigación, la didáctica y las estrategias utilizadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La actividad del docente debe ser didáctica y orientada a la creación de unas situaciones problémicas, a la exposición y a su explicación, que implica una guía de la actividad, que lleve a la participación activa de los estudiantes en la asimilación de conocimientos nuevos, basados en la pregunta problémica y en las contradicciones, hasta encontrar una solución que se adapte a su realidad. Como lo explica Bravo (2002):

La enseñanza problémica tiene como fin procurar el desarrollo de la realidad no como una verdad establecida sino como una sumatoria de interrogantes que podrían ayudar a comprenderla mejor, pues así se perciben las contradicciones, fuerza, tendencia y posibles formas de solución que se pueden implementar para su mejoramiento. (p.24)

Esto se puede lograr al emplear el método investigativo como una estrategia problémica, que corresponde a la utilización de la investigación científica en el proceso de construcción de conocimiento, articulada con la enseñanza y el aprendizaje, aplicada a contextos cercanos; situación que en la actualidad ayuda a los estudiantes que deben responder a la continua exigencia de aprender variedad de temas en la abrumadora cantidad de información presente en sociedad de la información en el mundo.

La USTA (2017), en el Documento Maestro menciona que trabajar con una pedagogía problémica “permite enfrentar al maestrante con la conceptualización y con la realidad; es decir a partir de relaciones, el sujeto propone nuevas nociones y nuevos conceptos” (p. 85), esto resalta que el estudiante es capaz de resolver situaciones cotidianas y es el creador de su propio conocimiento.

La PP también se concibe como dialéctica, por tanto, su fundamento es la acción, a través de la organización de situaciones problemáticas para que los estudiantes solucionen los planteamientos efectuados, al establecer conexiones entre los hechos y la investigación para lograr la comprobación, estructuración y la apropiación de los conocimientos adquiridos. Bravo (2002) plantea: “La pedagogía problemática de la investigación y la enseñanza se constituye, en el necesario y positivo enfoque integrador” (p. 24).

Para efectos de este trabajo, tomaremos como referente la definición de Ortiz (2009):

Pedagogía Problemática como una nueva forma de enseñar, donde los sujetos en formación son situados sistemáticamente ante problemas, cuya resolución debe realizarse con su activa participación, y en la que el objetivo no es solo la obtención de resultados sino el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas de manera autónoma, que le servirán para su desenvolvimiento académico y profesional. (p. 13)

2.2.3.3 Subcategoría de análisis: Aprendizaje problemático. El aprendizaje problemático surge entre las décadas del 60 y 70, gracias a la denominación de Majmutov (1983) aprendizaje basado en problemas, refiriéndose a esta nueva metodología que contrapone la tradicional, al agotar el papel pasivo del estudiante, y en donde el docente propone en su actividad, un sistema de situaciones problemáticas, por medio del liderazgo y la motivación del aprendizaje autónomo. El estudiante entonces se apropia de los conocimientos y de manera crítica asume un rol frente a los problemas cotidianos. “el enfoque problemático Tomasino se erige como una de las justificaciones a los componentes de esta misión en lo que respecta a soluciones a la problemática y necesidades de la sociedad del país”. (Camacho, 2014)

El aprendizaje problémico percibe al estudiante como un ente activo, en donde se apropia del conocimiento, por medio de un método dialogante con el docente, quien lo conduce a una situación problémica, con el fin de que el estudiante se motive a solucionarlo,

El aprendizaje problémico puede analizarse desde diversas aristas. Primeramente, lo podemos considerar como un sistema didáctico basado en las regularidades de la apropiación creativa de los conocimientos y una forma de actividad que integra métodos de enseñanza y de aprendizaje, los cuales se caracterizan por tener los rasgos básicos de la búsqueda científica. (Ortiz, 2016)

Algunas de sus características son: “ayuda a desarrollar el pensamiento creador y el independiente, promueve el interés por lo que se estudia, desarrolla una disposición emocional positiva por la investigación y el razonamiento, características que son deseables en la formación del profesionista actual” (Ortiz, 2009)

La propuesta sobre lo problémico se fundamenta en las ciencias sociales y la teoría crítica, busca el aprendizaje significativo pues proyecta transformaciones de los contextos desde los sujetos. El aprendizaje basado en problemas se deriva desde el constructivismo y hace referencia a procesos de interacción desde una perspectiva compleja, al tener en cuenta la formación, el currículo, el pensamiento crítico y la reflexión. Esta apuesta incluye una transformación de la concepción del quehacer pedagógico, pues no se trata solamente de construir una pregunta,

implica contradicciones cognitivas, emocionales y sociales. Si se observan las ideas de Piaget, el proceso de problematización es un proceso de disonancia cognitiva. No porque

construyamos una pregunta se está generando pedagogía problémica, en la medida en que no toda pregunta connota este carácter (Niño, 2012, p.13).

Respecto a los criterios para una enseñanza y pedagogía problémica, Niño (2012) presenta un cuadro (ver figura 2) que describe los principios, componentes, ventajas y riesgos, que vale la pena revisar:

Figura 2

Características generales de la enseñanza y pedagogía problémica

Principios orientadores	Componentes estructurales
<ol style="list-style-type: none"> 1. Es una apuesta para una comprensión renovada de la enseñanza y del aprendizaje en el contexto de la educación superior. 2. Estructura y organiza un currículo de formación universitaria. 3. Está sustentada en una epistemología constructivista de la educación y del conocimiento. 4. Es una estrategia pedagógica fundamentada en la metodología del análisis de problemas. 5. Es una técnica didáctica que promueve el aprendizaje autónomo, independiente, personalizado, cooperativo y autodirigido. 6. Busca promover la lectura y el trabajo desde diferentes órdenes: multi, pluri, ínter y transdisciplinar. 7. Permite plantear los problemas de una manera situacional, compleja, contextual y propositiva. 8. Las preguntas son orientadoras, para definir la información, establecer conexiones y promover procesos de investigación. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se origina con la presentación de problemas relacionados con la experiencia cotidiana, profesional y social. 2. En el estudiante, promueve la necesidad de un nuevo aprendizaje, partiendo de sus conocimientos previos. 3. Busca complejizar la información necesaria para dar cuenta de las posibles comprensiones y soluciones de los problemas. 4. Se desarrolla a través de pequeños grupos que construyen de forma autónoma rutas de aprendizaje. 5. La evaluación es integral, por lo tanto articula las diferentes estrategias evaluativas: co, hetero, auto, eco y metaevaluación. 6. Los docentes interactúan con los estudiantes de manera flexible, en un rol de acompañantes, guías y orientadores. 7. En el estudiante, promueve el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo, investigativo y complejo.
Ventajas pedagógicas	Riesgos metodológicos
<ol style="list-style-type: none"> 1. Intencionalmente, valida las experiencias previas del estudiante, reconociéndolo como sujeto activo y constructor de conocimiento. 2. Conecta el proceso de aprendizaje con situaciones contextuales, personales, sociales, profesionales y disciplinares. 3. Favorece la formación integral, en la medida en que articula el conocimiento con las actitudes y los valores. 4. La información obtenida de la investigación sobre un problema se comprende, integra y utiliza de manera relacional e intencional. 5. Promueve que el aprendizaje se desarrolle cooperativamente con los pares. 6. Favorece la articulación entre espacios académicos a lo largo de la formación. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se puede confundir la autonomía del estudiante con el no rendimiento y el no esfuerzo intelectual. 2. Los estudiantes pueden descalificar al docente si no valoran la utilidad de su rol orientador. 3. El docente puede aportar con poca claridad sus conocimientos, dado el temor a direccionar. 4. Si no hay un buen uso del modelo, los conocimientos pueden quedarse en lo cotidiano, en impresiones personales y no pasar a los argumentos científicos que convoca el contexto educativo. 5. Se puede reducir a una estrategia y didáctica, lo que desconocería los principios epistemológicos y pedagógicos de la enseñanza y el aprendizaje.

Nota. Fuente: Niño, J. (2012). Características generales de la enseñanza y pedagogía problemática, p. 14.

En los Lineamientos para el diseño y la actualización curricular, la USTA (2015) establece la problematización del saber, que explica cómo cada programa se diseña a partir del MEP, y determina su objeto de estudio, al identificar las necesidades del contexto, para

identificar los núcleos problémicos propios o emergentes de las áreas de conocimiento; de modo que dé cuenta del perfil de formación y redunde en las condiciones específicas para el egreso, por ello se plantea la evaluación desde el pensamiento crítico, divergente, analítico e inferencial. (p.51) Desde allí, todos los programas y todas las áreas se desarrollan en el planteamiento de preguntas problémicas que orienten la intención de los contenidos y el valor de su objeto en la formación académica y humana de los maestrantes, y resalta las posibilidades contextuales de aplicabilidad.

En el plano curricular, el desafío es activar los procesos de enseñanza-aprendizaje en torno a preguntas y problemas, como lo manifiesta la USTA (2004) en el PEI, “Los currículos deberán partir de núcleos problemáticos (realidades y teorías) que den sentido a la búsqueda de respuestas y a la integración de disciplinas. Las necesidades y sus problemáticas anteceden a las soluciones ofrecidas por los saberes heredados, no al revés”. (p. 33), esto conlleva a que el método de enseñanza se centre en la problematización, desde los contextos reales, que permitan generar proyectos investigativos.

Como fundamento para este ejercicio de sistematización, se retoman las siguientes características sobre el aprendizaje problémico,

A. Es un sistema didáctico basado en la apropiación creativa de los conocimientos. B. Es un proceso integrador de métodos de enseñanza y de aprendizaje, con miras a apropiar la búsqueda científica. C. Desde las situaciones problémicas y el planteamiento de problemas, ayuda a los estudiantes a verificar la solución y dirección del proceso de sistematización y fijación de los conocimientos adquiridos. D. La actividad del maestro se encamina a la creación de un sistema de situaciones problémicas, a la exposición y a su

explicación, con la intención de apropiarse los conocimientos nuevos. E. Genera una conexión entre la investigación y la enseñanza en la dialéctica de las disciplinas en que se enmarque el problema en donde se involucra la cultura como algo no acabado, definitivo y totalmente coherente al contexto. F. El estudiante introduce en el proceso la búsqueda y solución de problemas, situación con la que aprende a adquirir de forma independiente los conocimientos y a emplearlos en la solución de los mismos (Rodríguez, 2010, p.82)

Finalmente, la MGEE, cuyo objetivo es estudiar los procesos de gestión y evaluación propios de los escenarios educativos, fundamenta su diseño y estructura curricular a partir de los referentes de una evaluación de aprendizajes y el enfoque problémico, por ende, el desglose y conceptualización de las categorías aquí desarrolladas, sustenta la presente sistematización de experiencias, como base para aplicar al análisis que aquí se propone sobre los procesos evaluativos.

Capítulo 3: Marco metodológico

3.1 Sistematización de experiencias (SE): Conceptualización

El presente trabajo se enmarca bajo los parámetros de la investigación cualitativa, que ha sido definida entre otras cosas, como “un campo interdisciplinar, transdisciplinar y en ocasiones contra-disciplinar” (Denzin, N. y Lincoln, Y., 1994) , lo que permite una sistematicidad de acciones orientadas a la comprensión en profundidad de fenómenos, situaciones, experiencias y casos educativos y sociales, que pretenden también una reflexión sobre los mismos, para su transformación o para la reconfiguración de ideas, prácticas y/o escenarios.

Carlos Sabino, (como se citó en Aguiar, 2013) se refiere a los métodos cualitativos como aquellos relacionados con el “análisis que se aplica a la información de tipo verbal, que se ha obtenido. Este análisis se efectuará cotejando los datos que se refieren al aspecto tratado y a la vez evaluando su fiabilidad” (p. 31). La SE, tiene un lugar importante dentro de las opciones para la comprensión de fenómenos, situaciones, experiencias y casos educativos y sociales, también se ha convertido en un referente para documentar, comprender, reflexionar, y cambiar/ fortalecer una práctica o una experiencia.

Estas características de la investigación cualitativa y de la SE confluyen de manera acertada en el enfoque hermenéutico, el cual según Sandoval (2001), implica el deseo de interpretar la situación, de darle sentido desde los actores protagonistas comprometidos en esa praxis social, o para el caso particular de la praxis educativa, relacionada con los procesos evaluativos. Igualmente, Barbosa-Chacón, et al. (2015) afirma que el interés de este enfoque hermenéutico radica en la interpretación desde todos quienes participaron de una experiencia –

incluido por supuesto el investigador- para develar juegos de sentido, dinámicas que permiten reconstruir las relaciones que se dan entre los actores, teniendo en cuenta el rol desde el cual cada uno de ellos interpreta y lee la práctica.

La SE nace a principios de la década de los ochenta, es incursionada por grupos comprometidos con la educación popular en América Latina, se refiere a las experiencias vistas como procesos que se dan en un periodo determinado, en las que intervienen diferentes actores en un contexto educativo, y en el marco de una institución determinada.

El presente trabajo se realiza desde la SE, porque busca sistematizar la experiencia de los procesos evaluativos de la MGEE (I cohorte) y la relación de estos con los objetivos del programa y el modelo problematizador de la USTA, Ghiso, (1998); Restrepo y Tabares (2000) (como se citó en Barbosa-Chacón, et al. 2015), dicen frente a la SE, que “se fundamenta en la investigación en educación desde el paradigma cualitativo, y tiene como meta la exploración de contextos para obtener descripciones y explicar la realidad subjetiva de las prácticas de una manera socio-crítica” (p.4).

La SE es una metodología de investigación participativa que permite volver a los aprendizajes de los actores desde lo vivencial y desde lo pedagógico, para llegar a análisis profundos sobre lo que sucede, las acciones llevadas a cabo y los resultados provenientes en la toma de decisiones. En este caso, se abordará la SE a partir de la encuesta exploratoria inicial, del análisis de los Syllabus y de relatos obtenidos de los maestrantes y docentes de la I cohorte de la MGEE de la USTA.

Las organizaciones pioneras en la formulación e implementación de esta metodología son el Centro de Estudios del Tercer Mundo - CEESTEM, en México, quienes fueron los primeros

en establecer clasificaciones y tipologías para comparar experiencias. Otros organismos de Chile como el Centro de Estudios de la Educación -CIDE y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO realizaron sistematizaciones de experiencias de educación popular, tomando como punto de partida la metodología del CEESTEM. Se logró identificar y caracterizar los tipos de procesos y de relaciones entre el sistematizador y la población de la experiencia. (FAO, 2007)

Posteriormente, el enfoque de la sistematización, que es la más reciente, concibe la sistematización no solo como la recolección de experiencias significativas, donde los principales actores y a su vez sistematizadores, son los que han participado en la misma experiencia. Por ende, está basada en la recuperación y comunicación de las experiencias vividas.

En la concreción del concepto que guiará esta sistematización de experiencias, en principio, se consideran dos autores, Sergio Martinic y Óscar Jara con sus respectivas definiciones:

Figura 3

Definiciones de sistematización

<p>La sistematización es un proceso de reflexión que pretende ordenar u organizar lo que ha sido la marcha, los procesos, los resultados de un proyecto, buscando en tal dinámica las dimensiones que pueden explicar el curso que asumió</p>	<p>Interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso, los factores que han intervenido en él, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han</p>
---	---

el trabajo realizado. Sergio Martinic, 1984	hecho de ese modo. Oscar Jara, (2011, p.4)
--	---

Nota. Citado por: Ada Ocampo y Julio Berdegú en Sistematización de Experiencias Locales de Desarrollo Agrícola y Rural. Guía Metodológica - FIDA, 2000. Fuente: FAO (2007).

Sergio Martinic era miembro del grupo chileno que trabajó sobre el tema en 1984. Óscar Jara es el director del Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, red de centros de educación popular de Centroamérica. (FAO, 2007)

En las definiciones se observan cosas en común. Ambas exigen una reflexión sobre la experiencia a sistematizar. Esto es, ir más allá de un informe descriptivo de lo que sucede o sucedió en un determinado periodo; implica una recolección (datos, testimonios, ideas, referencias, etc.), orden u organización y una reconstrucción que explica el resultado de un proceso, que permitan un diálogo de saberes en el que importa tanto el producto final como el proceso. Esto implica articular la teoría con la práctica, para aportar conocimiento, mejorar la intervención y realizar una serie de cuestionamientos como: ¿Cuál es la experiencia? ¿Quiénes son los actores? ¿Cuál es el contexto? ¿Qué fue lo que se hizo / resultado? ¿Por qué se hizo así y no de otra manera? Y finalmente, las preguntas que le dan sentido al entregable de la sistematización, ¿Para qué sirven los resultados? y ¿A quién/quienes interesa?, etc.

Un elemento no explícito en las anteriores definiciones, pero que determina su diferencia, es la respuesta a la pregunta: ¿Quién debe realizar la sistematización?

Según Martinic, la sistematización se considera como una actividad externa al equipo ejecutor del proyecto. Para Jara, en cambio, la sistematización debe ser realizada por miembros del equipo; es decir, por personas que han intervenido directamente en la experiencia, ya que ellas tienen la visión interna de lo que ha sido la intervención (FAO, 2004, p. 6).

En este sentido, la SE permite construir una visión común sobre la experiencia vivida entre aquéllos que la han protagonizado: aciertos, errores, oportunidades de mejora y posibilidades, para comprender y contribuir a que este nuevo conocimiento, se convierta en una herramienta útil para transformar los ámbitos de intervención y la realidad.

Se tomará la conceptualización de Oscar Jara, como la base metodológica sobre la cual se guiará el proceso. A partir de estas concepciones iniciales, y al desarrollar este escrito desde un proceso sistémico, esta propuesta de sistematización de experiencias, se entiende como una metodología de investigación, que conduce a una reflexión crítica de la práctica, que da la posibilidad de intervención en el contexto y una integración de los actores educativos en la transformación de su realidad.

Al sistematizar una experiencia, se ordenan los conocimientos que surgen en medio de la misma con el fin de hacer un análisis crítico. Como lo menciona Verger (2007), la sistematización es una herramienta con la que diferentes colectivos pueden lograr objetivos como:

- Capturar los significados de su acción y sus efectos;
- No repetir determinados errores;

- Mejorar la propia práctica;
- Compartir aprendizajes con grupos similares;
- Generar nuevas motivaciones;
- Lograr mayor cohesión grupal;
- Contribuir al enriquecimiento de la teoría y
- Generar nuevas articulaciones (p.4)

Por último, con la sistematización, los actores pueden darle sentido a su práctica, al adoptar una posición privilegiada desde la que interpretan las experiencias en las que participan, observarlas de forma integral y completa, compartir esta mirada con otros actores y contar con más elementos para saber cuáles deberían ser los próximos pasos a dar.

3.2 Momentos de la sistematización de experiencias

La sistematización de experiencias permite transformar la experiencia en conocimiento ordenado, fundamentado y transmisible. No existe un modelo establecido para realizar la sistematización de una experiencia, ni un procedimiento estandarizado que conlleve a la sistematización (Sandoval, 2001), más bien existe cierto consenso en las fases que lo podrían componer, pero que pueden variar en función del contexto en el que se aplique o del eje de la sistematización.⁷ Es importante recalcar el método de reflexión crítica sustentado en las propuestas de diversos autores como Hegoa (2004), que considera la sistematización como “aprender de nuestras prácticas”, es decir, la construcción a partir de experiencias, prácticas, de

⁷La propuesta metodológica que exponemos a continuación es el resultado de la síntesis de procedimientos de sistematización como los que se pueden encontrar en: Jara, 1994; Jara, 1998; Barnechea et al., 1998, Martinic, 1998

compartir, confrontar en aras de recuperar, ordenar, y hacer un análisis de las mismas para luego interpretarlas, aprender de eso y difundirlas.

Al tener en cuenta que la sistematización de experiencias contiene un componente teórico práctico, se propone un plan de trabajo que se dividirá en varios momentos y se contará con los siguientes elementos:

1. Planificación de la sistematización: Esta fase permite crear las bases fundamentales para un eficiente y exitoso proceso. Es el trabajo previo que permite que las demás etapas se desarrollen armónicamente de acuerdo al marco establecido mediante la planificación.
2. Registros: Son todos aquellos hallazgos relevantes y significativos identificados durante el proceso de sistematización.
3. Testimonios o recuperación histórica: En esta fase se sintetiza y ordena la información procedente de documentos generados en los proyectos/programas involucrados, e información adicional a través de relatos de experiencia.
4. Análisis e interpretación crítica y participativa de la experiencia: Permite realizar una aproximación crítica y una síntesis de las experiencias con el fin de enriquecer conocimientos y/o producir conocimientos nuevos que facilitarán un desarrollo sostenible.
5. Síntesis: es una herramienta que permite comprender e interiorizar el contenido, los acontecimientos e ideas centrales de la investigación.
6. Socialización: esta fase abarca el proceso de la elaboración del documento base, su validación e implementación de productos específicos de comunicación que garanticen que los resultados de la sistematización lleguen al público meta.

Algunos de los objetivos que tiene la tarea de sistematizar son: la observación y el pensamiento crítico sobre la realidad, donde los mismos participantes de una experiencia puedan expresar sus opiniones sobre sus prácticas y su entorno. La SE, es una técnica participativa que logra construir espacios de cuestionamiento, de reflexión, redescubrimiento y recreación constante de la realidad. Esta técnica permite seleccionar y ordenar información que se relaciona con sucesos y actores concretos, en lugares y contextos específicos y en tiempos delimitados.

3.3 Elementos de la sistematización de experiencias

3.3.1. Participantes

Al tratarse de un proceso participativo, esta sistematización propone un acercamiento hacia todos los actores involucrados en la experiencia, ya que al ser sujetos y no objetos de estudio, la información que se busca se relaciona con conceptos, percepciones, interacciones y experiencias manifestadas en el lenguaje de los maestrantes y de los docentes, en forma individual o grupal.

En tal sentido, la población participante son los maestrantes de la MGEE de la USTA, I cohorte, que se desempeñan en diferentes áreas de la educación en distintos niveles educativos, y que mediante la utilización de los instrumentos de recolección de información permitirán evidenciar su percepción y su experiencia frente a los procesos evaluativos aplicados por los docentes. Se vincula también a los docentes que han desarrollado algunos módulos del plan de estudios establecidos para los tres primeros semestres del programa, como actores protagónicos en la proyección y ejecución de los procesos evaluativos, y cuyas narrativas darán insumos esenciales para reconstruir la experiencia frente a los procesos ya mencionados.

Agentes educativos:

1. Maestranteros de la I cohorte en la MGEE de la USTA.
2. Docentes de los seminarios ofrecidos en los tres primeros semestres de la MGEE de la USTA.

En cuanto a, los destinatarios de la SE aplicada son:

Público interno:

- A los maestrantes y docentes de la primera cohorte de la MGEE de la USTA – Bogotá.
- Programas de la facultad de educación
- Demás directivas interesadas

Público Externo:

- Grupos de investigación, universidades a nivel nacional.
- Organizaciones educativas.

3.3.2 Instrumentos

Para sistematizar la experiencia del proceso evaluativo de la MGEE, se seleccionan instrumentos que permitan obtener información generalizada, que involucren a los actores en su libre narrativa y que dé cuenta de las práctica y roles en el proceso.

El objetivo del instrumento es formar un “banco de información” variado que permita indagar sobre las categorías seleccionadas y las categorías emergentes en la investigación desde diferentes perspectivas. Los instrumentos seleccionados son: Encuesta, tabla de datos de análisis de los syllabus y relato de experiencias.

3.3.2.1 Encuesta. La técnica de encuesta es ampliamente utilizada como procedimiento de investigación, ya que permite obtener y elaborar datos de modo rápido y eficaz. Las encuestas

se caracterizan porque la información se obtiene a través de las manifestaciones realizadas por los encuestados y porque permite su aplicación masiva, en grupos grandes mediante muestreo, y en grupos pequeños, como es el presente caso, a la totalidad del grupo, lo que permite un acceso, en tiempo real, a la información requerida para el desarrollo de la investigación.

La intención de utilizar este instrumento, se relaciona con el propósito de indagar inicialmente y de manera exploratoria la percepción de los estudiantes frente a aspectos relacionados con los procesos evaluativos. Dicha encuesta fue aplicada a los 8 estudiantes de la primera cohorte de la MGEE, y en esta se presentaron preguntas relacionadas con el modelo de evaluación de la maestría, las estrategias aplicadas por los docentes, la información que los docentes les dieron sobre dichas estrategias o actividades, entre otras preguntas, establecidas en formato Google Forms, con 14 preguntas: 6 preguntas abiertas y 8 en escala de Likert.

La encuesta indagatoria se consolida también como un instrumento de suma importancia ya que la información recogida, es insumo para el planteamiento del problema, pero también para complementar el análisis y por tanto las conclusiones del ejercicio de sistematización.

[Link modelo de la encuesta](#)

3.3.2.2 Tabla de datos: Syllabus 1er, 2do, y 3er semestres MGEE. Como segundo instrumento para la recolección de información se diseñó una tabla de datos para la revisión de los syllabus de los seminarios desarrollados durante los tres primeros semestres de la maestría. Dicha Tabla tiene por finalidad registrar información sobre los syllabus y su relación con los procesos evaluativos, que son el foco del presente ejercicio de sistematización, y revisar los documentos de los syllabus compartidos por los docentes, para confrontarlos con los parámetros establecidos por el SEA, pero además se plantearon unas preguntas concretas sobre los criterios

que los syllabus de los diferentes seminarios contenían. En tal sentido, se realizaron también algunas observaciones frente a los hallazgos, que son indispensables para el complemento del análisis, y para el planteamiento de las conclusiones y de las recomendaciones.

Esta tabla fue diligenciada por las investigadoras, y los syllabus tomados de los archivos personales de las mismas desde la información compartida en las aulas virtuales de cada seminario y desde lo socializado por los docentes al respecto, mediante correo electrónico o en las sesiones presenciales. El diseño definitivo de la tabla se presenta así:

Figura 4

Diseño de tabla de datos: Syllabus 1er, 2do, y 3er semestres MGEE.

TABLA DE DATOS: SYLLABUS 1er, 2do, y 3er SEMESTRES MGEE											
#	PREGUNTA	Identifica las necesidades	Identifica las estrategias de aprendizaje	Presenta una sistematización de los aprendizajes evaluados en los semestres subsecuentes	Seminario de investigación para el desarrollo humano	Cultura de la institución	Atención al desarrollo humano	Formación de líderes pedagógicos	Creación de planes estratégicos	Evaluación de programas educativos	Medición de resultados educativos
1	¿El syllabus define las estrategias de auto, co y hetero evaluación?										
2	¿El syllabus presenta los objetivos y propósitos del seminario?										
3	¿El syllabus expone los contenidos del seminario?										
4	¿El syllabus muestra las competencias a desarrollar en el seminario?										
5	¿El syllabus expone los resultados de aprendizaje a desarrollar en el seminario?										
6	¿El syllabus establece las estrategias y las actividades didácticas del seminario?										
7	¿Son diversas las estrategias y actividades didácticas propuestas en el syllabus?										
8	¿El syllabus define los recursos didácticos del seminario?										
9	¿El syllabus establece los criterios de evaluación?										
10	¿En el syllabus se determinan porcentajes, valoraciones o ponderación?										
11	¿Están determinadas las escalas de evaluación donde se establecen los niveles?										

Nota. Elaboración propia

3.3.2.3 Relato de experiencias. Es un instrumento de investigación cualitativa que otorga una perspectiva narrativa, fundamental para comprender, cuestionar y visibilizar experiencias y perspectivas del grupo social participante. Ciertamente, las narrativas son una forma en la que grupos o individuos participantes otorgan sentido a la experiencia vivida, estas se vuelven un método de indagación para acercarse a esta experiencia, sistematizar y volverla conocimiento. Para ello, y como proponen Connelly y Clandinin (1995), “se problematizó la

narrativa como fenómeno de estudio y método, pero a su vez, también como resultado”. Es decir, como construcción teórica o de referencia, pues desde una perspectiva narrativa se pretende construir y analizar los procesos evaluativos de la MGEE.

Este objetivo lleva a plasmar una narrativa personal, ya que la práctica evaluativa implica en la vida de los maestrantes y docentes una serie de hechos que inciden en su práctica profesional y laboral, y constituye, un proceso de configuración de subjetividades en la que expresan sus vivencias, su perspectiva y dan cuenta de cómo percibieron desde su rol el proceso evaluativo, realizando un ejercicio introspectivo donde plasman su ejercicio pedagógico, criterio, proceso de enseñanza y aprendizaje, práctica docente y vivencias de los maestrantes y docentes como observadores y participantes.

Se busca con este instrumento obtener información que resulte valiosa para analizar el desempeño, que permita visualizar los problemas emergentes de las actividades de los docentes y que posibilite la indagación de las acciones y percepciones de los maestrantes. “El relato es una herramienta no tanto para resolver los problemas cuanto para encontrarlos” (Bruner, 2002, p. 32), siendo este aspecto de gran valor desde la perspectiva que tiene el relato de experiencias para esta sistematización.

La documentación respecto a los procesos evaluativos suele ser escasa y al indagar casi no se encuentra de sistematización de experiencias a partir de los relatos:

La documentación de experiencias educativas es una experiencia pendiente en nuestro país. Sólo contamos con planificaciones, es decir, promesas de aquello que se piensa hacer, operando desde un pensamiento que anticipa, desde una actitud proactiva. Pero no disponemos de suficiente material recogido por docentes de aula, que testimonian aquello

que efectivamente se hizo y se repitió de manera pulida, destilada o refinada y mejorada.”
(Libedinsky, 2001, p.106)

El presente estudio pretende acercarse a la experiencia evaluativa de maestrantes y docentes por medio de sus relatos con los siguientes enunciados, según el actor educativo:

Para maestrantes

Desde su experiencia, cómo describe el proceso evaluativo que se ha desarrollado en los seminarios de la Maestría en Gestión y Evaluación Educativa, tenga en cuenta su perfil como maestrante, los objetivos planteados en el syllabus, estrategias utilizadas por los docentes, entre otras (Ver anexo C).

Para docentes

Desde la percepción que tiene de su ejercicio pedagógico y de su rol como docente, describa cómo realiza el proceso evaluativo de su seminario, incluyendo elementos y criterios que considere importantes antes, durante y después para valorar los aprendizajes en el desarrollo de sus clases (Ver anexo D).

3.3.3 Análisis de la información

Dentro del ejercicio de análisis de la información, se estableció la implementación del software de análisis cualitativo Atlas. Ti, como herramienta para relacionar las categorías definidas en el marco teórico con la información recolectada por medio de los instrumentos

aplicados; y establecer la interpretación que de los mismos se haga para el ejercicio de sistematización. Dicho programa permite organizar cantidades significativas de datos o de información, sobre todo de la que ha sido digitalizada.

Para el presente ejercicio de sistematización se asignaron códigos, definidos desde las categorías y el programa facilitó la correlación de estos, de las categorías y de los elementos emergentes que definieron la estructura y la ruta de análisis, y fundada en apartados de los relatos que son citas relacionadas con los códigos establecidos como unidades básicas de análisis que a su vez determinan las subcategorías y los vínculos que precisan las categorías, y por tanto las conclusiones y las recomendaciones. Sin embargo, es importante resaltar que el software no sustituye la intención que como investigadoras se tiene frente a la sistematización de los procesos evaluativos de la MGEE.

3.4 Enfoque epistemológico

Las nuevas formas de conocimiento, que aparecen a partir de los postulados de la investigación y de sus métodos, replantean el método científico como única posibilidad de producir saberes, y permiten el surgimiento de nuevos paradigmas que abren el espectro al reconocimiento de la práctica como fuente de experiencias significativas en el análisis y reflexión del conocimiento, esto conlleva a plantear una mirada epistemológica que abarque estas nociones y se adecue a la metodología de sistematización. Para este ejercicio práctico, entonces, el enfoque epistemológico escogido es el Crítico.

3.4.1 Contexto

Para abordar este enfoque, se inicia con la Teoría Crítica, que puede ser estudiada a partir de la filosofía, con la Escuela de Frankfurt y sus exponentes Walter Benjamín, Theodor Adorno,

Max Horkheimer; y también desde la educación, con la perspectiva de la cultura anglosajona en autores como John Dewey, Henry Giroux y Peter McLaren, o desde Latinoamérica, con José Carlos Mariátegui y Paulo Freire.

La Teoría Crítica tiene orígenes de tradición alemana, cuyas premisas se sustentan en los filósofos Kant, Hegel y Marx. Con la fundación de la Universidad de Frankfurt en 1920, surge como una oposición a la opresión y una preocupación por la justicia social, debido a los acontecimientos políticos y sociales en Europa, “la situación política en Alemania y Europa estaba llena de angustia e incertidumbre. Alemania estaba viviendo un colapso económico y las esperanzas del Comunismo, se erosionaron con el surgimiento del estalinismo en la Unión Soviética” (Cebotarev, E., 2003)

Bajo este contexto la Teoría Crítica, se alza como oposición al tradicionalismo y rompe la visión positivista que se instaura con Descartes en donde persiste la separación entre sujeto y objeto, pensamiento y ser, teoría y praxis. Busca el avance social de los individuos y el desarrollo de su pensamiento para hacerle frente al medio donde se desenvuelven, esto conlleva a formar sujetos críticos que se cuestionan por su contexto y problematizan su situación.

3.4.2 Teoría crítica y educación

Peter McLaren con su propuesta de Pedagogía Revolucionaria, permite también un espacio de reflexión desde la crítica, que hace de la escuela un centro de transformación, en pro de la igualdad y la justicia social,

la propuesta de McLaren se puede denominar como una pedagogía crítica para la transformación, dada más a la producción de conocimiento, desde la perspectiva de la

revolución, sin que se silencie la voz de los estudiantes para una construcción social óptima (Cifuentes et al., 2017, p.7).

La teoría crítica, posiciona al sujeto en la reflexión de ser partícipe de los cambios que su sociedad merece, siempre activo en los espacios de intervención, y para ello debe ser educado desde la comprensión del contexto, con los conocimientos y capacidades para repensar su situación, de allí la importancia de una pedagogía crítica, donde, y desde el razonamiento de McLaren, su “papel será el de contribuir a la creación de una sociedad equitativa, justa, sostenida por los valores de la cooperación, la solidaridad y todos aquellos que le asistan por el derecho de ser humana” (Cifuentes et al., 2017, p.7).

Al asumir un enfoque crítico, los docentes y estudiantes se convierten en agentes que transforman la sociedad, de allí la perspectiva revolucionaria, que implica un diálogo entre los sujetos para la construcción del conocimiento. Explican Cifuentes et al. (2017):

La teoría crítica a la pedagogía de la revolución busca revelar el hecho de que las prácticas educativas y el desarrollo del conocimiento siempre se producen dentro de un ámbito con condiciones sociales e históricas particulares y, desde luego, cualquier producción va acompañada de una investigación de relación entre la ideología y el poder según el contexto. (p. 8)

El ser sujetos activos en la sociedad, permite percibir las necesidades que se presentan y que motivan un accionar en la modificación de las costumbres. Es por ello que en el campo pedagógico se une Paulo Freire con su visión de la Escuela Liberadora,

Los propósitos de Freire nacen de las necesidades que se presentan en el entorno social, que motivan a los agentes de la educación, principalmente a los estudiantes, a revisar la

concepción de la indagación y la reflexión continua con el fin de transformar la realidad social con la teoría y la práctica. (Cifuentes et al., 2017, p.10).

A partir de aquí se plantea la pedagogía de la pregunta, ya que la educación tradicional ha trabajado a partir de la reclamación de respuestas. En este sentido, la pregunta libera, y enmarca la individualidad de cada sujeto, renuncia a la fuerza homogeneizante del poder y abre la puerta a la reflexión y al debate. Para la pedagogía liberadora se agrega valor al docente en esta dupla de construcción de conocimiento, que permite entender la educación de una manera diferente, que enseña a un estudiante crítico y propositivo para el sistema educativo.

3.4.3 Del enfoque crítico a la pedagogía problémica

El enfoque crítico hace de la escuela una oportunidad que propicia los debates de interés social, en donde los participantes se dan la posibilidad de transformación de sus contextos. Desde los currículos, por ejemplo, la propuesta es construir criterios pedagógicos cuyo eje transversal sea la formación de ciudadanía crítica frente a los problemas contextuales de la sociedad.

Los currículos no deben ser aplicaciones acríticas de modelos, métodos de enseñanza o técnicas de instrucción, según lo ofrecido por el conocimiento oficial en forma de estándares o colección de competencias. Tampoco se deben basar únicamente en el aspecto intelectual, sino en todos los componentes de la interacción, en la diversidad de las experiencias y bagajes culturales de los participantes. Deben estar, por lo tanto, en constante crítica y debate de los temas de interés social, para dar herramientas a los participantes de la posibilidad de transformación real de sus contextos. (García y Duarte, 2012, p. 79)

El enfoque crítico dispone en las aulas los espacios de confrontación, entendidos como la oportunidad de generar cambios, tanto en el pensamiento de los sujetos como en su accionar cotidiano, y para que se dé esta posición cuestionadora, la educación desarrolla en los hombres y mujeres la capacidad de discernir su mirada, fuera de la corriente social y los condicionamientos estipulados para lograr cambios significativos en su entorno.

Así las cosas, un ambiente problematizador es esencial para promover este diálogo entre los actores sociales. Aquí la noción de problema “se integra a las definiciones derivadas de la tradición ruso-cubana de la enseñanza problémica, las cuales señalan cómo un problema incluye un procedimiento metodológico que permite no solo plantear las preguntas, sino buscar las vías de solución” (García y Duarte, 2012, p. 80).

El modelo de enseñanza problémica con la aplicabilidad del método dialéctico como eje de formación pretende el desarrollo de la “independencia cognoscitiva”⁸ para asimilar nuevos conocimientos. Por ello, la enseñanza basada en la solución de problemas, promueve en el estudiante la capacidad de crear su propio conocimiento y de construir su criterio para asumir los retos que conforman su realidad.

Este recorrido conceptual, constituye entonces el enfoque epistemológico que enmarca el proceso de análisis y consolidación de esta propuesta de sistematización de experiencias.

Capítulo 4: Análisis

⁸ La independencia cognoscitiva se puede definir como la capacidad para determinar los elementos cruciales en objetos, fenómenos y procesos y para organizar los materiales, debatir y criticar las tesis propias y ajenas. (García y Duarte, 2012, p. 81)

Luego de realizar todo el proceso de aplicación de instrumentos y recolección de información, se establece el momento de realizar el proceso de análisis de dicha información para llegar a las conclusiones, como parte final de la sistematización, en cuanto conocer sobre las experiencias de los procesos evaluativos de la MGEE I cohorte, frente a los objetivos del programa y el modelo problematizador de la USTA.

Para el presente análisis se realizó una triangulación de información desde las categorías definidas en el marco teórico, desde los instrumentos como elemento metodológico, y la información suministrada por estudiantes y docentes. La triangulación fue implementada como estrategia de cotejo y es una estrategia que permite “aumentar la validez de los resultados y mitigar los problemas de sesgo” (Blaikie, 1996, p. 119), se tiene presente que las investigadoras hacen parte de la cohorte objeto de estudio.

Además, se cita también a Oppermann (2000), la triangulación permite una corrección de las limitaciones metodológicas que por demás favorecen la comprensión de los fenómenos investigados, la comprensión de la relación entre teorías, y prácticas o experiencias, y por tanto del progreso científico que esta relación debe generar en campos como el educativo, para el caso particular.

En el presente trabajo se sistematizó la experiencia de los maestrantes y docentes de la primera cohorte de la MGEE de la USTA – Bogotá. La presentación de los resultados se realizará en el orden de aplicación y desarrollo de los instrumentos aplicados, encuesta, tabla de datos del syllabus.

4.1 Análisis de la encuesta

Se realizó una encuesta inicial exploratoria (Anexo A) con el objetivo de indagar algunos aspectos en torno al proceso evaluativo desde la perspectiva de los maestrantes.

Los resultados se recogieron a partir de una encuesta en formato Google Forms, la cual tenía 14 preguntas, 6 preguntas abiertas y 8 en escala de Likert. El análisis sirvió de insumo para diseñar el instrumento de investigación.

[Link modelo de la encuesta](#)

4.1.1 Resultados

La encuesta fue aplicada a los maestrantes de la primera cohorte de la MGEE. Durante el transcurso del 3er semestre.

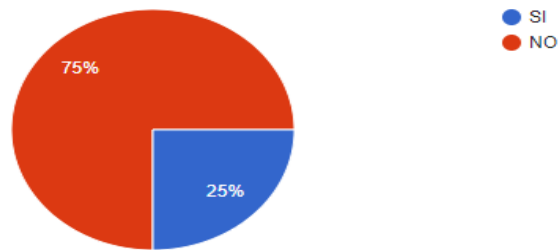
Primera pregunta: Se pregunta por el conocimiento del modelo de evaluación de la maestría, para saber si esta información era de conocimiento de todos. Encontramos que en 3er semestre el 75% (6) no conocen el modelo de evaluación de la maestría y el 25% (2) si lo conocen (ver figura 5).

Figura 5

Conocimiento del modelo de evaluación de la maestría por parte de los maestrantes.

¿Conoce el modelo de evaluación DE LA MAESTRÍA?

8 respuestas



Nota. Tomado de las respuestas en el formulario de Google Forms aplicado a los participantes

Segunda pregunta: Para profundizar las respuestas afirmativas de la pregunta anterior, se indaga por cuál es el modelo de evaluación de la maestría que conocían. Al respecto, las dos personas contestaron: modelo sistémico.

Tercera pregunta: A la pregunta ¿En qué momento de su proceso de formación de la maestría conoció el modelo de evaluación? Las mismas dos personas respondieron que: en primer semestre.

Cuarta pregunta: A los 6 participantes que contestaron que NO conocían el modelo de evaluación de la maestría en la pregunta 1, se les preguntó, ¿por qué cree que no lo conoce?

Respuestas:

- Cada maestro utiliza parámetros de evaluación diferentes.
- No ha sido socializado.
- No hubo una socialización al iniciar la maestría, hubiese sido interesante que se hiciera una inducción y conocer todos los documentos de la maestría.

- Por falta de interés en el proceso académico.
- Falta de consulta al respecto en forma individual.
- Falta de información sobre el tema de parte de los docentes.

La mayoría de las respuestas indican que no hubo o hizo falta socialización por parte de los docentes, pero también indica falta de interés por parte de los maestrantes.

Quinta pregunta: A la pregunta, de los seminarios vistos ¿Cuáles considera que tenían mejor definidas las estrategias de evaluación en el Syllabus? Se encuentra que:

Los seminarios, Biopedagogía y organizaciones que aprenden, Pensamiento sistémico en gestión y evaluación en los escenarios educativos y Formación humana y liderazgo pedagógico fueron valorados con 6 y 7 de las 8 marcaciones posibles (ver figura 6).

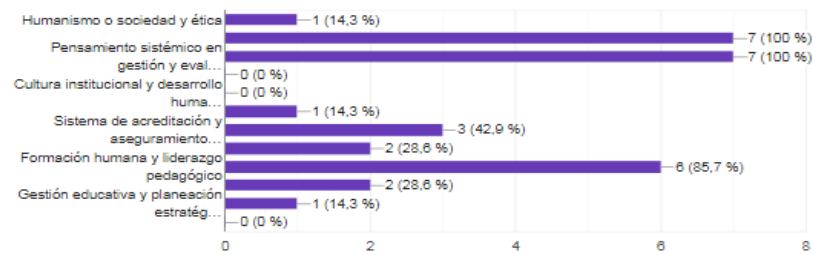
Los seminarios, Seminario investigación en gestión y evaluación educativa, Cultura institucional y desarrollo humano y Mediaciones tecnológicas e innovación educativa. No tuvieron marcaciones. Se interpreta que ningún maestrante consideró que estos seminarios tenían definidas las estrategias de evaluación en el Syllabus.

Figura 6

Calificación de los seminarios según las estrategias de evaluación definidas en el Syllabus

De los seminarios vistos ¿Cuáles considera que tenían mejor definidas las estrategias de evaluación en el Syllabus?

7 respuestas



Nota. Tomado de las respuestas en el formulario de Google Forms aplicado a los participantes

Sexta pregunta: Se pregunta a los maestrantes ¿Por qué consideran que los seminarios que eligieron tenían mejor definidas las estrategias de evaluación en el Syllabus?

Respuestas:

- El Syllabus se presenta como mapa de navegación lo que permite ir y volver al seminario sin ninguna dificultad.
- Claridad en las secuencias de contenidos, claridad en los resultados esperados y había rigurosidad en el formato.
- Porque los seminarios presentaron un orden y coherencia con el modelo de evaluación de la universidad y porque se cumplieron los objetivos planteados desde el inicio.
- Se plantearon en el syllabus
- Había rigurosidad en sus syllabus y tenían una secuencia lógica, además de diferentes estrategias evaluativas.
- Fueron de gran ayuda los syllabus para comprender mejor los seminarios y sus alcances intelectuales

- Mayor claridad conceptual, metodológica y de pertenencia con el objeto de cada seminario.
- Porque en el syllabus y en la presentación del seminario fueron presentadas las estrategias de evaluación y los tiempos de las mismas

La mayoría de las respuestas indican que el Syllabus estaba bien estructurado y servía de mapa de navegación. Había rigurosidad, secuencia lógica y claridad en el contenido.

Preguntas escala de Likert

Para las preguntas 7,8,9 y 10, se pide a los maestrantes que evalúen en una escala de Likert de 1 a 5, siendo 1: Totalmente en desacuerdo y 5: Totalmente de acuerdo, 4 afirmaciones para cada uno de los seminarios.

Séptima pregunta: Para la afirmación: “Las estrategias de evaluación utilizadas en el seminario, evidencian mis resultados de aprendizaje”, cuatro seminarios cuentan con un porcentaje de favorabilidad (De acuerdo y Totalmente de acuerdo) superior al 87,5%, estos fueron:

- Formación humana y liderazgo pedagógico
- Biopedagogía y organizaciones que aprenden
- Pensamiento sistémico en gestión y evaluación en los escenarios educativos
- Sistema de acreditación y aseguramiento de la calidad

Estos son los tres seminarios que obtuvieron los más bajos porcentajes:

- Cultura institucional y desarrollo humano

- Seminario investigación en gestión y evaluación educativa
- Evaluación en escenarios educativos

Tabulación (ver anexo A)

Octava pregunta: A la afirmación: “Conocí las estrategias de evaluación del seminario desde el inicio / fueron socializadas y explicadas por el docente”, los tres seminarios con mayor puntuación en este ítem son, Biopedagogía y organizaciones que aprenden, Pensamiento sistémico en gestión y evaluación en los escenarios educativos y Formación humana y liderazgo pedagógico. Lo anterior, indica que en estos seminarios hubo una socialización de las estrategias de evaluación y del contenido del Syllabus.

A su vez, los tres seminarios con menor puntuación en este ítem fueron:

- Cultura institucional y desarrollo humano
- Seminario investigación en gestión y evaluación educativa
- Evaluación en escenarios educativos

Tabulación (ver anexo A)

Novena pregunta: A la afirmación: “Las estrategias propuestas por el docente en su seminario, corresponde al modelo problémico propuesto por la universidad”, los tres seminarios con mayor puntuación son, Biopedagogía y organizaciones que aprenden, Pensamiento sistémico en gestión y evaluación en los escenarios educativos y Formación humana y liderazgo pedagógico. Lo anterior, indica que los participantes identifican que las estrategias utilizadas en estos tres seminarios, corresponden al modelo problémico propuesto por la universidad.

A su vez, los tres seminarios con menor puntuación en este ítem fueron:

- Seminario investigación en gestión y evaluación educativa
- Cultura institucional y desarrollo humano
- Evaluación en escenarios educativos

Tabulación (ver anexo A)

Décima pregunta: Para la afirmación: “Las estrategias de evaluación utilizadas por el docente fueron pertinentes con mi proceso de aprendizaje”, los tres seminarios con mayor puntuación en este ítem son:

- Formación humana y liderazgo pedagógico
- Biopedagogía y organizaciones que aprenden
- Pensamiento sistémico en gestión y evaluación en los escenarios educativos

Lo anterior, indica que para los participantes en estos tres seminarios se utilizaron estrategias de evaluación pertinentes con su proceso de aprendizaje.

En contraste, los tres seminarios con menor puntuación en este ítem fueron:

- Seminario investigación en gestión y evaluación educativa
- Cultura institucional y desarrollo humano
- Evaluación en escenarios educativos

Una conclusión de este apartado de preguntas, es que en las tres afirmaciones se repitieron los mismos seminarios con los mayores puntajes y también los mismos con los menores puntajes. Esto es un indicio de las fortalezas a mantener en algunos seminarios, y las

debilidades de otros, con el fin de promover acciones de mejora en las próximas cohortes de la maestría.

Tabulación (ver anexo A)

Undécima pregunta: Se pregunta a los participantes, ¿En cuál seminario se sintió mejor evaluado? Como resultado se obtiene que el 87,5% (7) se sintieron mejor evaluados en el seminario Formación humana y liderazgo pedagógico, mientras que el 12,5% (1) se sintió mejor evaluado en el seminario Biopedagogía y organizaciones que aprenden. Los otros seminarios no fueron marcados (ver figura 7).

Figura 7

Calificación de los seminarios en los que mejor se sintieron evaluados los maestrantes



Nota. Tomado de las respuestas en el formulario de Google Forms aplicado a los participantes

Duodécima pregunta: Para profundizar la respuesta de la pregunta anterior, se indaga sobre el por qué se sintieron mejor evaluados en el seminario que eligieron. Al respecto, la

mayoría le atribuye su respuesta a la planeación, la variedad de estrategias evaluativas y a la constante retroalimentación, elementos importantes dentro de la pedagogía problémica.

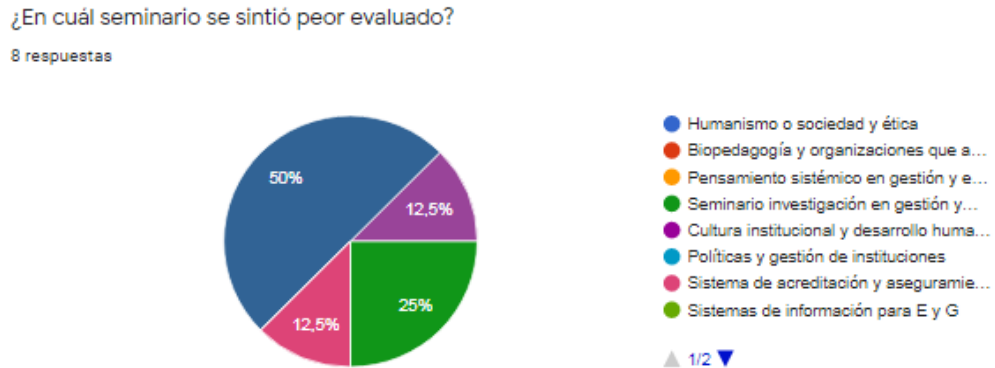
Las 8 respuestas fueron:

- La planeación del seminario me permitió responder al propósito del mismo.
- Las estrategias de evaluación estaban relacionadas con el contexto de los 8, había variedad y promovieron la creación de conocimiento a partir de la lectura e investigación.
- Porque se cumplieron los criterios establecidos y se tuvo en cuenta el aspecto integral del ser humano, dando diversas estrategias y acompañamiento, así como la retroalimentación de las actividades realizadas.
- Retroalimentación
- Retroalimentación constante, interés por el aprendizaje, zona de desarrollo próximo.
- Hubo una retroalimentación de la temática. Esto ayuda a mejorar el aprendizaje y corregir los errores.
- Coherencia entre lo planteado inicialmente, las guías de aprendizaje y el contenido desarrollado.
- Las estrategias de evaluación y los tiempos de las mismas eran claros y definidos claramente.

Décimo tercera pregunta: En contraste, se pregunta a los participantes ¿En cuál seminario se sintió peor evaluado? Se hallan las siguientes respuestas. El 50% (4) considera que en el seminario Evaluación en escenarios educativos, el 25% (2) en el Seminario investigación en gestión y evaluación educativa, el 12,5% (1) en Sistema de acreditación y aseguramiento de la calidad y el 12,5% (1) en Gestión educativa y planeación estratégica (ver figura 8).

Figura 8

Calificación de los seminarios en los que se sintieron peor evaluados los maestrantes.



Nota. Tomado de las respuestas en el formulario de Google Forms aplicado a los participantes

Décimo cuarta pregunta: Para profundizar la respuesta de la pregunta anterior, se indaga sobre el por qué se sintieron peor evaluados en el seminario que eligieron. Al respecto la mayoría le atribuye su respuesta a que no hubo un proceso de evaluación, hubo poca variedad de actividades y no encontraron un interés genuino de acompañamiento por parte del docente en el proceso.

Las 8 respuestas fueron:

- Sentí que fui evaluado por cumplir un requerimiento institucional.
- No hubo actividades claras, las clases fueron muy básicas, no hubo avance, no se cumplieron las expectativas y al final nunca supimos de dónde sacó las notas finales, las más bajas, por cierto.

- Porque no hubo acompañamiento, no se cumplió con ninguna meta y se evaluó de acuerdo a la percepción del docente, no se hicieron aportes significativos de parte del docente y tampoco se dieron clases con relación a los temas del syllabus, no se respondieron las inquietudes por los diferentes medios de comunicación y no hubo un ambiente agradable entre docente y maestrantes.
- Incoherencia con el proceso
- Nunca hubo un proceso de evaluación, simplemente una apreciación sin rigurosidad ni evidencias claras.
- Poca retroalimentación
- No hubo proceso. Evaluación final sin coherencia con lo planteado y muy poco desarrollo del curso
- No hubo en ningún momento parámetros de planeación de clases o de las estrategias de evaluación

4.2 Análisis Tabla de datos: Syllabus 1er, 2do, y 3er semestres MGEE.

Para la elaboración de este análisis, se generan 13 preguntas respecto a los ítems que componen los syllabus, a partir de los elementos dispuestos en el SEA. A cada uno de los seminarios vistos en los tres primeros semestres de la MGEE, se le asigna una columna en donde al frente de cada ítem se diligencia con un SÍ o un NO, en el caso que corresponda (ver Anexo B).

4.2.1 Resultados

Los syllabus de los seminarios de los tres primeros semestres de la maestría, de los cuales da cuenta la tabla de datos presentada anteriormente, se encuentran diligenciados en dos formatos diferentes: el primero, corresponde a una versión anterior a la que rige en la actualidad y se denominará Versión 1; el segundo, está compuesto por los aspectos direccionados desde el SEA, y corresponde a la Versión 2, es por ello que para su análisis se tendrá en consideración ambas estructuras.

En la siguiente tabla (ver tabla 1) se relacionan los ítems que componen cada uno de los formatos de los syllabus encontrados en los documentos de los seminarios correspondientes, y el nombre de los seminarios cuyo syllabus está diseñado a partir de uno u otro formato:

Tabla 1

Ítems que componen los Syllabus en la versión 1 y versión 2 (SEA)

Versión 1	Versión 2 (SEA)
<ul style="list-style-type: none"> - Identificación del programa - Presentación del seminario - Núcleo problémico del campo de formación - Preguntas problémicas - Capacidades a desarrollar - Metodología - Bibliografía básica 	<ul style="list-style-type: none"> - Competencias - Resultados de aprendizaje - Contenidos - Estrategias didácticas - Actividades didácticas - Recursos didácticos - Rúbricas de evaluación - Tiempos - Entregables, evidencias o productos - Referencias bibliográficas complementarias
Seminarios	

<ul style="list-style-type: none"> - Biopedagogía y organizaciones que aprenden - Pensamiento sistémico en gestión y evaluación en los escenarios educativos - Seminario de investigación en gestión y evaluación educativa - Sistemas de acreditación y aseguramiento de la calidad - Gestión educativa y planeación estratégica - Mediaciones tecnológicas e innovación educativa 	<ul style="list-style-type: none"> - Humanismo sociedad y ética - Cultura institucional y desarrollo humano - Formación humana y liderazgo pedagógico - Evaluación en los escenarios educativos
---	---

Nota. Elaboración propia

Según la relación aquí estipulada, este análisis se sustenta en los planteamientos del SEA, como documento guía para la elaboración de los syllabus, y en consonancia con los objetivos propuestos por la sistematización (ver tabla 2):

Tabla 2

Matriz de análisis: Syllabus 1er, 2do, y 3er semestres MGEE

Matriz de análisis: Syllabus 1er, 2do, y 3er semestres MGEE	
Aspecto	Consideraciones
Auto, co y hetero evaluación	En ninguno de los dos formatos se especifica el ítem denominado autoevaluación, coevaluación o heteroevaluación. Sin embargo, aparece dentro de la metodología del formato Versión 1, la explicación del método Tomista para la construcción del conocimiento, en donde se estipulan los momentos de la lectura “Lectio”, la pregunta “Quaestio”, la controversia “Disputatio” y la determinación “Determinatio”, que enmarcan las acciones que se dan en el proceso.

	<p>En los seminarios con el formato Versión 2, no se presenta la formulación de este espacio metodológico, aunque se observa en el seminario de Formación humana y liderazgo pedagógico la inclusión de estas tres estrategias en la descripción de la rúbrica de evaluación. En el seminario de Humanismo, sociedad y ética, este planteamiento de la metodología aparece como las estrategias didácticas.</p>
Objetivos y propósitos	<p>En general todos los seminarios son claros en la exposición de sus objetivos o propósitos de formación. En la Versión 1, el punto 2. es una presentación del seminario, en donde se hace un marco conceptual y una contextualización del mismo, y luego aparece el núcleo problémico del campo de formación junto a la o las preguntas problemáticas. En la Versión 2, se presenta un ítem específico para los objetivos y el propósito.</p>
	<p>En el syllabus del seminario Formación humana y liderazgo pedagógico, particularmente se observa que en el ítem de objetivo se dispone la pregunta problémica y los propósitos.</p>
Competencias	<p>En el formato Versión 1, punto 5. Las capacidades a desarrollar, se presentan los propósitos, de cuya redacción se infiere son las competencias dispuestas en el formato actual.</p> <p>La explicación dada por el SEA, de la forma en que se deben redactar las competencias es, “Las competencias deben estar acordes con el objeto(s) de estudio, rasgos distintivos del programa, núcleos problémicos y preguntas problematizadoras” (USTA, 2018, p.8). Estas compuestas por un verbo, un objeto y una finalidad.</p>
	<p>En la mayoría de los seminarios especifican las competencias, con relación a los contenidos o unidades temáticas, en el formato Versión 2, aparece en algunos las competencias generales y específicas, aunque en los seminarios de Cultura institucional y desarrollo humano y en Evaluación en escenarios educativos, los verbos no son infinitivos. El</p>

	<p>Seminario de investigación en gestión y evaluación educativa no presenta las competencias.</p>
Resultados de aprendizaje	<p>Solo en el formato Versión 2 se encuentra el ítem de resultados de aprendizaje, relacionado directamente con cada competencia. En el syllabus Versión 1 no hay una descripción directa de aquello que se espera del maestrante.</p>
Contenidos	<p>En el formato Versión 1, se presentan las unidades temáticas, que para cumplir el orden dado desde el SEA, corresponden a los contenidos. Para la USTA (2018) en el SEA, los contenidos “Se refieren al conocimiento a abordar en un espacio académico en coherencia con las competencias específicas declaradas” (p.9)</p>
	<p>Con excepción del Seminario de investigación en gestión y evaluación educativa, que no presenta los contenidos en su syllabus, los demás seminarios hacen una presentación de sus contenidos, cada seminario desde su particularidad, ya sea en unidades, o listado de temas. Se presentan en relación con los resultados de aprendizaje y las actividades didácticas.</p>
Estrategias didácticas	<p>En el formato Versión 1, las estrategias podrían relacionarse en el ítem de metodología, pues se refieren a la planificación del proceso, en esta estructura la gran estrategia es el método Tomista ya mencionado y se desglosa la categoría en la guía del seminario.</p> <p>En la Versión 2, las estrategias preceden el desglose metodológico y se relacionan con el desarrollo de las competencias investigativas, como dicta el SEA. Entre ellas se destacan: Aprendizaje basado en problemas, aprendizaje cooperativo, aprendizaje por descubrimiento.</p>

	<p>En el seminario de Biopedagogía y organizaciones que aprenden, se presentan las estrategias didácticas unidas a las actividades a desarrollar durante el seminario, como un subtítulo extra en el formato Versión 1. En este ítem se hace mención particular de la retroalimentación que se hará de los aprendizajes, a través de la discusión y el diálogo de saberes en los encuentros presenciales.</p>
Actividades didácticas	<p>En ambos formatos se presentan las actividades didácticas con relación a los contenidos o temáticas, en seminarios como Pensamiento sistémico en gestión y evaluación en los escenarios educativos, en Sistemas de acreditación y aseguramiento de la calidad y en Gestión educativa y planeación estratégica, no se presenta una gran diversidad en cuanto a las actividades planteadas y en Seminario de investigación en gestión y evaluación educativa no se dieron a conocer las actividades.</p>
Recursos didácticos	<p>Con excepción del Seminario de investigación en gestión y evaluación educativa, que no presenta los recursos didácticos en su syllabus, los demás seminarios hacen una presentación de sus recursos didácticos, cada seminario desde su particularidad. En el formato Versión 1, se presentan en el ítem denominado lectura.</p>
Rúbricas de evaluación	<p>Este es uno de los aspectos que muestran mayor disparidad, pues en cada seminario se presenta de maneras propias:</p> <p>En el formato de la Versión 1, no aparece un ítem con este nombre, pero sí, los criterios de desempeño, y este conjunto de criterios es la rúbrica como tal, que se amplía con las escalas de evaluación. En el formato Versión 2 se propone una matriz con la valoración por cada criterio.</p> <p>Este aspecto al presentar mayor gamificación y relacionarse directamente con el objetivo de esta sistematización será profundizado más adelante.</p>

Tiempos	<p>En todos los seminarios se presentan los tiempos establecidos desde diferentes perspectivas:</p> <p>Horas de trabajo con acompañamiento, trabajo cooperado</p> <p>Horas de trabajo independientes</p> <p>Fechas de los encuentros presenciales y virtuales</p> <p>Tiempos relacionados a cada contenido</p> <p>Cada seminario describe su tiempo de manera particular</p>
Entregables, evidencias o productos	<p>Cada seminario presenta las evidencias relacionadas a las actividades planteadas para los encuentros, en ambos formatos hay una explicación clara de cuáles serán los entregables, algunos seminarios con mayor variedad y especificaciones que otros.</p>

Nota. Elaboración propia.

Frente al análisis realizado de los syllabus aquí presentados, emergen algunos aspectos que merecen una profundización para el cumplimiento de los objetivos propuestos:

1. En los seminarios cuya planeación fue estructurada desde el formato Versión 1, se identifica claramente el núcleo problémico y la formulación de preguntas problémicas, esto relaciona directamente la planeación con el enfoque problémico de la Universidad. El núcleo problémico describe el estado del arte del campo educativo y genera la necesidad vista en el contexto para dar la pertinencia al seminario. En el formato versión 2 no hay un campo específico en donde se pueda plantear la pregunta que guía el espacio académico, por ello la interpretación queda abierta y por tanto en algunos seminarios no es presentada, esto conlleva a una primera desarticulación entre el enfoque problémico con el planteamiento práctico.
2. Ya que en seis de los diez seminarios aquí estudiados se utilizó el formato Versión 1, no hay claridad de los resultados de aprendizaje desde este documento, para el SEA, los

resultados de aprendizaje enuncian lo que se espera el maestrante haga en la acción y son fundamentos para desarrollar la competencia, al no estar formulados se desconfiguran los criterios de evaluación, que deberían corresponder a cada resultado. Por ejemplo, en los criterios de desempeño del seminario Pensamiento sistémico en Gestión y Evaluación en los Escenarios Educativos, aparece como único criterio la participación, para cada una de las actividades.

3. Los criterios de evaluación, desde el SEA, son principios y normas, pero observamos que, en este formato mencionado en el punto anterior, existe una amplia gama de redacción frente a los criterios, con acciones, indicadores de logro, reflexiones, que pueden ser confundidos con las competencias.
4. En la Versión 2, el formato con la estructura dada a partir del SEA, existe el espacio asignado para la rúbrica, en donde se expresa el criterio, relacionado con su valoración desglosada en los niveles de desempeño y a su correspondencia numérica. El único seminario que presenta esta matriz diligenciada en su totalidad es el de Cultura institucional y desarrollo humano.
5. En cuanto a las valoraciones y los ponderados, por un lado, se observan los porcentajes asignados a cada una de las temáticas, y en la matriz diligenciada en su totalidad se puede observar cómo cada criterio se modifica a partir del nivel de desempeño y asimismo se le asigna una puntuación entre 1.0 hasta 5.0. Cabe anotar que esta claridad sólo aparece en uno de los syllabus observados.
6. Un aspecto fundamental para el estudio, es observar si las rúbricas son elaboradas en consenso con los estudiantes, como lo estipula el SEA, debido a que cada seminario en cuanto a sus procesos evaluativos presenta características diferentes en su planteamiento

desde el syllabus, como se ha evidenciado en el presente análisis, la pregunta que resulta de este aspecto es, ¿en qué documento se puede dar cuenta del consenso hecho por los estudiantes y docentes sobre uno de los criterios a evaluar?

7. Es interesante analizar si las evidencias de los resultados de aprendizaje, cumplen con la particularidad que hace mención a los posgrados y que dicta, “para programas de Posgrado (Maestrías de carácter investigativo y Doctorados) se relacionan entregables o productos que evidencien los resultados de aprendizaje en correspondencia con las competencias investigativas (Tesis, proyecto de grado, artículos científicos, ponencias)” (USTA, 2018, p.11)
8. Por último, es importante observar que desde el planteamiento del método Tomista existe una conversación constante entre el docente y el alumno, en donde se permita la discusión y la reflexión frente a los retos del seminario, en lo cual podría decirse que se presenta la retroalimentación, sin embargo, no se encuentra alguna especificidad referente al proceso de retroalimentación y seguimiento a la evaluación.

4.3 Análisis categorial

En la USTA, “cada programa establece las estrategias para llevar a cabo los siguientes momentos de la evaluación” (USTA, 2018, p. 19), Momento 1: Inicio, Momento 2: Formación, Momento 3: Egreso, donde se observa la evolución del estudiante a través del nivel de desempeño en el desarrollo de sus competencias educativas. La competencia desde el SEA se entiende “como la capacidad demostrada para poner en acción conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes en un contexto” (USTA, 2018, p. 6). Esta intención formativa está

establecida desde el currículo en donde se plantean tanto el perfil de formación, como el perfil de egreso, en este caso de los maestrantes, pues es allí donde se relacionan dichas competencias.

En consonancia con los propósitos propuestos en esta sistematización de experiencias, se establece aquí, los objetivos de la maestría, para comenzar a analizar si los procesos evaluativos dados en la práctica responden a los planteamientos institucionales:

Figura 9

Objetivos de la maestría (MGEE)

Objetivo General: Formar integralmente líderes pedagógicos que, desde el pensamiento sistémico, aporten en la construcción de procesos de gestión y evaluación para la toma de decisiones, el fortalecimiento y la transformación de los diferentes escenarios educativos.

Objetivos específicos: - Promover la filosofía humanista como eje fundamental en la formación integral de líderes pedagógicos.

- Aportar en la construcción de horizontes de comprensión e intervención, desde el pensamiento sistémico, alrededor del campo de la gestión y la evaluación educativa.

- Desarrollar capacidades y habilidades de liderazgo pedagógico, en el campo de la gestión y evaluación educativa, a través de la apropiación de fundamentos conceptuales, contextuales, de planeación y de acción.

- Fomentar procesos investigativos en el campo de la gestión y la evaluación, teniendo en cuenta las diversas realidades de las instituciones educativas, para su desarrollo y transformación.

Nota. Tomado del Documento Maestro del programa (2017).

A partir de la comprensión de estos objetivos, se comienza el proceso de análisis de los relatos de experiencia otorgados por 5 estudiantes y 4 docentes de la maestría, quienes serán nombrados como Maestrante 1, 2, 3, 4 y 5, y Docente 1, 2, 3 y 4, para fines de citación.

Los participantes aparecerán como Maestrante según su orden de aparición designado con un número. Sus roles son los siguientes:

Maestrante 1: Coordinador académico colegio de primaria sector público - Bogotá

Maestrante 2: Capellán del colegio sector privado - Soacha

Maestrante 3: Coordinadora de proyectos educativos sector privado - Bogotá

Maestrante 4: Docente universitaria del área de humanidades sector privado - Tunja

Maestrante 5: Docente de educación artística sector público - Bogotá

Conocer sus roles nos permite entender la perspectiva desde la que sienten que el proceso evaluativo fue útil o no para sus roles y necesidades del cargo. Donde se espera que la evaluación de cuenta del aprendizaje y apropiación de los contenidos que se aplicarán en sus respectivos contextos.

Por otra parte, se seleccionaron 4 seminarios objeto de estudio para las experiencias, de los docentes que se invitaron a participar después de los resultados de la encuesta inicial. En el análisis de las experiencias aparecerán como “Docente” según su orden de aparición designado con un número. A continuación, una breve descripción de estos:

1. Docente 1: *Sistemas de Acreditación y Aseguramiento de la Calidad*. Perteneciente al campo específico. Segundo semestre.

2. Docente 2: *Políticas y Gestión de Instituciones*. Perteneciente al campo pedagógico. Segundo semestre.
3. Docente 3: *Biopedagogía y organizaciones que aprenden*. Perteneciente al campo humanista. Primer semestre.
4. Docente 4: *Mediaciones tecnológicas e innovación educativa*. Perteneciente al campo investigativo. Tercer semestre.

4.3.1 Análisis categoría: Evaluación educativa

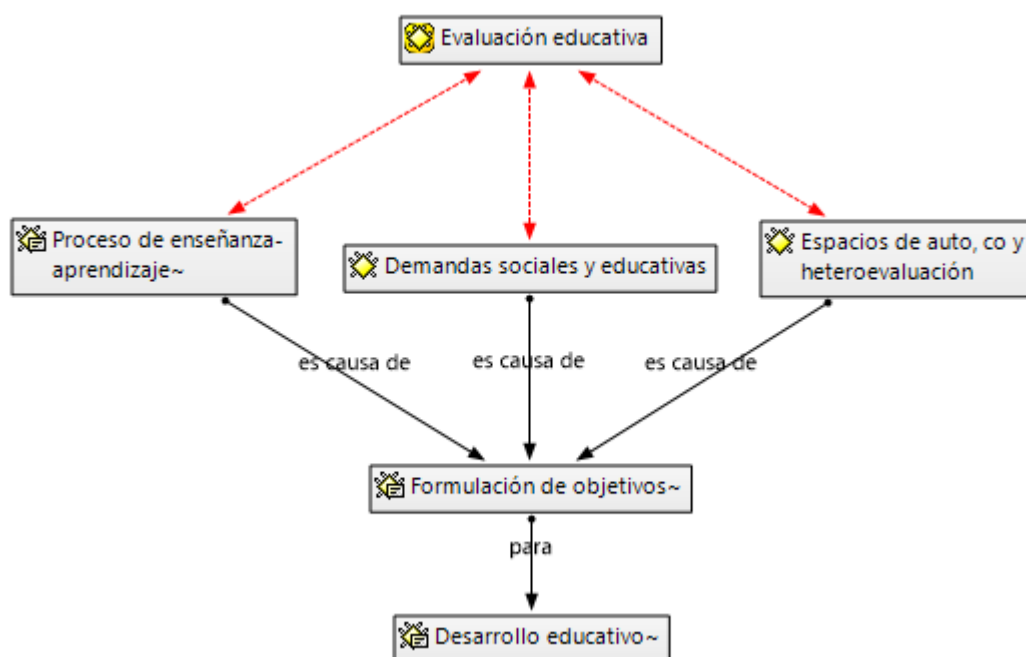
Luego de aplicar los instrumentos, se analizó lo referente a la categoría: Evaluación Educativa y sus subcategorías, evaluación del aprendizaje y evaluación formativa, presente en los 4 relatos de docentes y 5 de maestrantes. Al respecto, se encontró lo siguiente:

Bajo la perspectiva Tyleriana, que establece una sistematización de la evaluación a partir de la formulación de los objetivos del currículo, se trata la evaluación educativa como un proceso continuo, en donde se pretende conocer la evolución de cada maestrante.

Conforme a este planteamiento, y a partir del proceso de análisis elaborado con la herramienta Atlas Ti, surge la primera unidad hermenéutica evaluación educativa, con su red semántica del mismo nombre (ver figura 10),

Figura 10

Evaluación educativa (Análisis Atlas. Ti)



Nota. Red semántica Evaluación Educativa. Creación grupal a partir del programa Atlas

Ti.

En la codificación se relacionan tres aspectos que enmarcan la evaluación educativa respecto a la coherencia que la vincula a los procesos de enseñanza - aprendizaje, su pertinencia frente a las demandas sociales y educativas, y la configuración de los componentes del proceso evaluativo, la auto, co y heteroevaluación.

Para definir este proceso de enseñanza-aprendizaje, como el procedimiento realizado por los docentes desde los planteamientos de los seminarios, se observa en el relato de Docente 4 (2020) la ruta por la cual se establecen los planes de aprendizaje,

el trayecto académico dentro del seminario, necesita de procesos previos de planificación, (...) del establecimiento de actividades de aprendizaje mediadas, del encuentro presencial remoto sincrónico y a los momentos de trabajo individual y colaborativo y que componen

los diferentes espacios que se establecen en el aula virtual. Cada uno de esos momentos obedecen a ese proceso de planificación y de definición del paso a paso que le ayuda al estudiante a seguir una secuencia exitosa que necesariamente desemboca en los productos de aprendizaje que luego serán valorados por el docente.

La evaluación educativa genera la conexión entre enseñanza y aprendizaje, pues permite elaborar estrategias a partir de las exigencias y complejidad de los seminarios, explica el Docente 3 (2020),

Desde el inicio del trabajo en el seminario, teniendo en cuenta los lineamientos y criterios establecidos por la dirección de posgrados que plantea unos propósitos formativos definidos desde el enfoque epistemológico adoptado en la propuesta curricular de esta maestría fundamentada en el pensamiento sistémico y el paradigma de la complejidad, se sientan las bases del tipo de evaluación que se requiere en coherencia y concordancia con el enfoque del programa.

Es así como se demarca desde el propósito formativo, el reto que enfrenta la evaluación, las estrategias pedagógicas que se van a implementar y las didácticas propias del ejercicio evaluativo.

El siguiente código, las demandas sociales y educativas hace parte del aprendizaje contextualizado que se debe evaluar, según plantea el SEA, y son establecidas en los escenarios educativos en los que intervienen los maestrantes, Docente 2 (2020) manifiesta al respecto, “dicho contexto debe entenderse como el reconocimiento de las características de los individuos que componen el grupo, una lectura adecuada de cada uno de ellos y del grupo”.

Esto permite ver un marco de desarrollo de la evaluación educativa cuya finalidad es reajustar el sistema escolar a las demandas sociales y educativas de las cuales se hace mención.

El docente 1 (2020) manifiesta,

Al ser el aprendizaje un proceso interno y único para cada estudiante, de acuerdo a sus conocimientos y experiencias previas, así como el contexto educativo en que se mueve, considero que, como docente, solamente a través de acciones observables y evaluables, puedo valorar que tanto el estudiante le da un nuevo sentido a sus prácticas pedagógicas y evaluativas, basadas en argumentos teóricos, conceptuales y prácticos.

Este relato muestra claramente la relación entre los aprendizajes contextualizados, y desarrolla la heteroevaluación, sin embargo, respecto a la claridad de los espacios para la formulación de los otros componentes del proceso evaluativo, la auto y la coevaluación, siguiente código de la red, se observa que en los relatos no se presenta mayor claridad ni explicación sobre cómo se proponen.

La codificación axial de esta categoría, muestra cómo estos tres códigos iniciales se desencadenan en uno principal denominado: Formulación de Objetivos.

El logro de los objetivos formulados por el programa académico es una de las principales metas que se proponen desde la evaluación educativa, los resultados que se obtienen de los procesos, se comparan con los objetivos, por ello se habla del desempeño del maestrante, pues los objetivos se determinan con relación al campo en donde interactúa, y por ende han de ser congruentes con las pretensiones a evaluar en la maestría. Docente 3 (2020) explica en su relato,

Cuando se planea un curso, un seminario o cualquier proceso formativo sea en educación básica, media o superior en este caso de nivel posgradual, es muy importante tener en cuenta el perfil y el tipo de habilidades y competencias que se espera desarrollar en los estudiantes. En este caso, el eje central de la maestría es formar docentes investigadores críticos, líderes pedagógicos y gestores en los ámbitos profesionales donde se desempeñan, de modo tal que estén en capacidad de leer y gestionar de modo sistémico los procesos educativos y las instituciones del mismo tipo en las que se desempeñan.

En cada uno de los seminarios, se establece en el instrumento establecido para la elaboración del plan curricular, syllabus, la intención pedagógica en una guía orientada a la consecución de los objetivos de aprendizaje, explica el Docente 1 (2020) “en el Syllabus, se expresan los contenidos del seminario, los problemas que se pretender abordar y los ejes temáticos, así como las actividades de evaluación que se programan con relación al logro de los objetivos propuestos”

Del mismo modo se plantea las estrategias para lograr el desarrollo de habilidades y competencias, como parte de los objetivos propuestos para formar el perfil del maestrante, relata Docente 3 (2020) “partiendo de la ruta didáctica a seguir hecha toda la estructuración temática del seminario, se comienzan a identificar las posibles estrategias y tipo de dispositivos acordes al propósito de lo que se busca formar, de lo que se busca lograr y del tipo de habilidades y competencias que se busca generar en los estudiantes”

En algunos relatos se lee esta relación de la intención docente proyectada en los objetivos presentados al iniciar clases, Maestrante 5 (2020) expresa,

se evidencia una relación entre la dedicación y calidad de cada docente en su espacio académico, que demuestra si hay coherencia entre los objetivos del seminario, las metodologías usadas y la evaluación planteada. Es claro que no todos los docentes tuvieron la misma dedicación en la construcción de su estructura curricular, ni en el desarrollo de las clases.

El relato de Maestrante 5 expresa una falta de claridad en algunos espacios académicos frente a los objetivos planteados, sin embargo, desde otro punto de vista, en la experiencia de la maestría se evidencia un enfoque problémico que demarca los programas y sus planes curriculares, y da la primera pauta de objetivos pues es, en las preguntas formuladas, donde se fundamentó la evaluación de cada seminario, expresa Maestrante 2 (2020)

En el primer semestre iniciamos este proceso y se pudo evidenciar la estructuración del programa de formación. Dentro de la presentación de los primeros seminarios se presentó de manera favorable el Syllabus de cada uno de ellos. Era claro el horizonte del seminario, los entregables con pautas claras y con tiempos específicos.

Un ejemplo de estos objetivos se evidencia en el relato de Docente 1 (2020),

Mi principal objetivo en cuanto aprendizaje, es que los estudiantes tuvieran herramientas para problematizar la forma en que en el país y en las instituciones educativas se manejan irreflexivamente, conceptos y modelos para el aseguramiento de la calidad, que no tienen en cuenta la naturaleza de las instituciones educativas y de los procesos educativos.

Surge entonces el cuestionamiento, si en todos los seminarios esta intención fue claramente expresada al inicio de los seminarios, este interrogante lo resuelve el Maestrante 1

(2020) al expresar, “en otras asignaturas, la claridad respecto al syllabus y las guías de actividades no han cumplido con las expectativas del nivel de maestría, se han presentado a destiempo, o no evidencian la claridad esperada”.

La relevancia de la formulación de estos objetivos de aprendizaje es permitir, como se muestra en la red semántica, el desarrollo educativo, reflejado en la consecución del objetivo general de la maestría, al plantear el fortalecimiento y la transformación de los diferentes escenarios educativos. Para este punto Docente 4 (2020) aporta, el aprendizaje es la “reconstrucción que hace cada estudiante de sus esquemas cognitivos, es decir de qué manera el estudiante transforma sus paradigmas, aprehende nuevos conceptos y teorías, y por lo tanto es capaz de renovar sus prácticas educativas y pedagógicas”, y también,

Se genera un momento de reflexión luego de la aplicación de los instrumentos de evaluación (...) permite revisar el sistema de evaluación planteado para proponer nuevos ajustes y lograr que esas mejoras permitan en definitiva lograr tener la certeza de que el estudiante ha aprendido y que ha venido desarrollando sus habilidades de aprender a aprender y que está encontrando su originalidad en las competencias que se espera que desarrolle como Maestro en el campo de la educación.

De esta manera, se concluye el análisis de la primera red semántica establecida en la categoría de evaluación educativa, y se da paso a la subcategoría evaluación del aprendizaje.

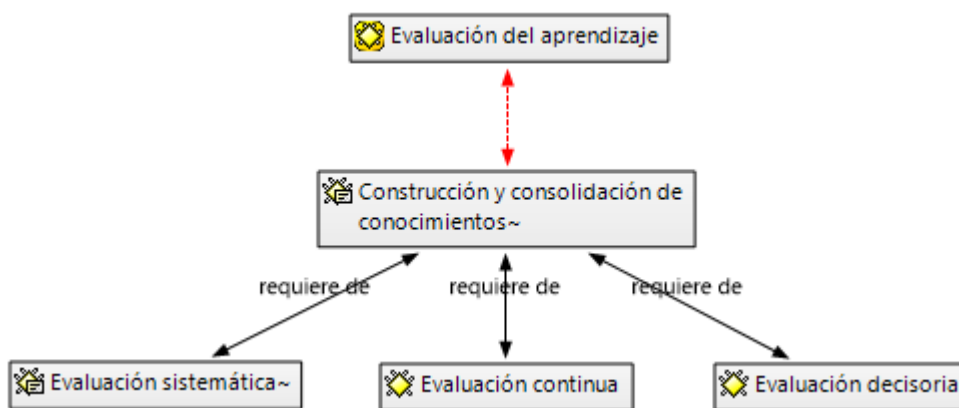
4.3.1.1 Análisis subcategoría: Evaluación del aprendizaje. La evaluación educativa, se compone de dos subcategorías que la complementan y orientan para este análisis, la primera de

ellas la evaluación del aprendizaje, que se constituye como el “insumo de los procesos de enseñanza – aprendizaje” (USTA, 2015, p. 50).

Conforme a este planteamiento, y a partir del proceso de análisis elaborado con la herramienta Atlas Ti, surge la segunda red semántica denominada evaluación del aprendizaje (ver figura 11) de la primera unidad hermenéutica evaluación educativa,

Figura 11

Evaluación del aprendizaje (Análisis Atlas. Ti)



Nota. Red semántica Evaluación del Aprendizaje. Creación grupal a partir del programa Atlas Ti.

La conexión dada a la comprensión del proceso de enseñanza- aprendizaje, por medio de la evaluación del aprendizaje, se asocia con la construcción y consolidación de conocimientos, que se da desde la práctica pedagógica, donde se integra el proceso, se apoya los fines de la educación y se facilita la construcción de los conocimientos. (USTA, 2004a, pp. 21).

Este panorama exige de la maestría, la programación de un plan curricular estructurado y pertinente, al respecto Docente 4 (2020) reflexiona, “dado el nivel académico del programa, es una maestría, requiere de la gestión de procesos de aprendizaje donde el uso de los niveles cognitivos superiores es fundamental”. A través de la evaluación del aprendizaje, se plantea la verificación de dicha construcción develada en los desempeños de los maestrantes que denotan el logro de los objetivos que se ha propuesto,

las nociones sobre la educación encaminan la acción pedagógica y permite focalizar la construcción del conocimiento de los estudiantes y enfocar los objetivos, perfiles y logros que se aspiran alcancen estos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las diferentes asignaturas de la malla curricular y de los contenidos. (Moreno, 2012, p. 260)

En la construcción semántica que devela el análisis de esta subcategoría, se relacionan tres códigos que se hacen fundamentales en la comprensión de la evaluación y que son: Evaluación sistemática, evaluación continua y evaluación decisoria.

4.3.1.1.1 Evaluación sistemática. La evaluación del aprendizaje exige comprobar el logro de los resultados de un modo sistemático, esto requiere de una organización de acciones frente a los criterios del proceso de enseñanza- aprendizaje y el análisis de sus resultados.

En primera instancia hay una referencia sobre el ejercicio de planificación de los seminarios como guía para la proyección clara de los elementos constitutivos de un proceso evaluativo. Docente 1 (2020) expresa, “en mi ejercicio pedagógico, enseñanza - aprendizaje, priorizo la evaluación del aprendizaje, como aspecto inherente a la planeación del seminario”,

esto concreta que la evaluación hace parte del proceso de planificación inicial y no es relegada para el final del proceso.

La planeación de la evaluación en el proceso sistemático también responde a la sistematización de instrumentos, que se presentan desde los syllabus. Referido a esta etapa, en su relato Docente 4 describe,

El antes. Corresponde a la planeación del sistema. Su propósito es lograr gestionar las mejores evidencias que los productos de aprendizaje deben lograr durante el trayecto académico del seminario. Acá se combina el propósito, los contenidos, los recursos y el establecimiento de etapas donde se debe consolidar los resultados de aprendizaje.

En la experiencia de la maestría esta planeación presenta varias características demostradas desde los relatos, Maestrante 5 (2020), “el primer semestre, presentó una mayor claridad frente a las estructuras dictadas desde los syllabus y las guías orientadoras, en donde se relacionaba los temas, los objetivos y los productos de los que resultaría la evaluación”. Maestrante 1, (2020), “se ha tenido claridad al inicio de las clases de las actividades a desarrollar, los materiales de estudio que sustentan su desarrollo, como lecturas, videos, películas, así como los tiempos de entrega y los criterios de valoración”. Se observa aquí, una presentación de los seminarios de manera ordenada, clara y coherente con el desarrollo de las clases.

Entonces, como expone el Docente 4, es el proceso de planeación, el que “ayuda al estudiante a seguir una secuencia exitosa que necesariamente desemboca en los productos de aprendizaje que luego serán valorados por el docente”

Pero, aun así, comentarios como el hecho por Maestrante 2 (2020) denotan que “No hay una dirección clara del programa de Maestría”, lo que conlleva a cuestionar si la planificación está siendo efectiva. Este interrogante se pretende solventar con la exposición del siguiente código de la red, y se refiere a la evaluación continua, como parte también de esta entidad sistemática.

4.3.1.1.2 Evaluación continua. La continuidad en evaluación habla de permanencia y seguimiento, y dado que, se genera desde la etapa de planificación, el realizarla a través del proceso permite acciones de mejora durante el curso de los semestres, y por tanto equivale a ser la oportunidad para determinar si se da un avance significativo y orientado al logro de los objetivos.

En la maestría, ésta continuidad estuvo interrumpida por varios factores, ejemplo de ello lo da Maestrante 2 (2020) “cabe decir que el tema de la evaluación no se mantuvo durante el semestre, fue sujeto a cambios; reasignación de actividades y syllabus que no se cumplieron como fue el caso de cultura institucional y desarrollo humano”, continúa, “evidenciamos que al ser la primera cohorte de formación hay vacíos de tipo evaluativo, en ocasiones no concuerda el Syllabus con los espacios que se quieren evaluar”.

También hubo modificaciones en medio del proceso que al parecer no fueron evaluadas continuamente, expresa Maestrante 5 (2020), “en otros seminarios, sin embargo, hubo cambios intempestivos de metodología y por tanto un inconformismo general frente a la coherencia del trabajo propuesto con la metodología usada en las clases, allí no fue contundente el método al evaluar”.

Esta falta de continuidad enmarca una sensación de inconsistencias en las formulaciones de los seminarios, y por tanto no hay relación clara entre lo planeado, el proceso y los resultados, Maestrante 5 (2020) lo expresa de la siguiente manera,

no es claro como cada evaluación direcciona al maestrante hacia el perfil del graduado que se requiere. No se precisa si se requiere de un proceso de medición de aprendizajes adquiridos, y se deja una sensación de que todo el proceso es subjetivo y depende del criterio de cada docente para evaluar. Por este motivo, no es claro si los y las maestrantes, efectivamente cumplen con los requisitos y han alcanzado los logros propuestos.

El seguimiento es un componente de esta evaluación continua, y los relatos docentes evidencian que sí hay una intención o por lo menos un conocimiento sobre su valía, menciona Docente 1 (2020)

la evaluación, es un proceso para el caso de este seminario, que tiene la ventaja pedagógica de contar con menos de 15 estudiantes, poder hacer seguimiento a los cambios paradigmáticos de cada estudiante, y mirada renovada a su práctica educativa; teniendo en cuenta además lo que se espera a nivel de maestría.

Complementa Docente 3 (2020) en su relato,

Para terminar, toda esta experiencia formativa y de construcción me han permitido afianzar algunas de mis convicciones en la evaluación (...) el aprendizaje continuo frente al ajuste continuo del empleo de las estrategias (...) Contar con las percepciones, impresiones y vivencias mismas de los estudiantes en todo el proceso y las estrategias empleadas es clave.

En los relatos de los maestrantes, al respecto resaltan dos comentarios, Maestrante 2 (2020), el seminario “tenía unos criterios de presentación, seguimiento del proceso evaluativo, actividades claras en el proceso de formación y las respectivas retroalimentaciones de las actividades”, esta cita final confirma lo planteado por el docente anterior quien en su descripción resalta que en la evaluación continua, es clave contar con la perspectiva del otro para poder avanzar y así lograr lo propuesto. El seguimiento permite apuntar, si los criterios de evaluación requieren modificaciones o si las estrategias usadas se deben transformar, todo ello para que la evaluación final sea congruente con la intención del programa.

4.3.1.1.3 Evaluación decisoria. Al continuar con la red semántica producto del análisis con Atlas Ti, la evaluación de los aprendizajes cumple un ciclo en donde se realiza la actividad valorativa que genera unos resultados a partir del desempeño de los maestrantes y que a través de su análisis permite determinar si se cumplieron los logros de aprendizaje propuesto.

La evaluación decisoria, evidencia si los criterios de evaluación formulados si están acordes con los resultados del aprendizaje y el análisis de los mismos, esta acción es fundamental para la toma de decisiones, que es una finalidad de la evaluación, ya que es la acción por la cual se lleva a efecto la mejora continua.

Los relatos de experiencia manifiestan sobre este código lo siguiente, Docente 1 (2020), “como resultados del proceso de enseñanza – aprendizaje, fundamentado en un fuerte ejercicio autónomo del estudiante, en cuanto a lectura crítica, búsqueda de información y escritura, se espera que los estudiantes pudieran dar respuesta a los interrogantes planteados”, aquí se articula la intención de aprendizaje del seminario y el criterio a evaluar.

La relación de la actividad valorativa con los conocimientos adquiridos se articula en la práctica desde la planificación de los seminarios, Docente 2, (2020) describe,

Necesariamente la propuesta evaluativa que propongo está articulada con las competencias definidas por el programa académico y los propios syllabus. A partir de allí defino unos resultados de aprendizaje que permitan precisar los desempeños particulares que se requieren alcanzar, en orden al desarrollo de la competencia en los estudiantes.

Aquí se evidencia un proceso de aprendizaje, el cual produce un resultado y su evaluación, que se hace a partir de un análisis realizado con las técnicas e instrumentos evaluativos establecidos, diseñados para comprobar si se cumplen los objetivos, es decir, la adquisición de las competencias requeridas, desde allí surgen las propuestas evaluativas de los docentes, articuladas a los criterios de evaluación que se deben establecer en las rúbricas.

En cuanto a los criterios de evaluación, Docente 4 (2020), describe los diseñados para su seminario,

Se consideraron en su momento tres: (a) el producto final entregado, donde se obtiene la primera visión del logro manifestado por el estudiante: completo, presentable, secuenciado, diferenciable en cada una de sus partes fundamentales. (b) Los contenidos, riqueza lingüística, originalidad, desarrollo lógico, aporte conceptual, relación con la literatura, conclusiones y (c) lo aprendido, aplicación de conceptos, gestión de los hallazgos, validez del aporte.

Aun así, se evidenció en este ejercicio con el análisis de los syllabus de los seminarios que no todos tienen propuestos sus criterios de evaluación y, por tanto, se presenta una

inconsistencia en el proceso, lo que produce un panorama como el descrito por Docente 1 (2020),

Así mismo la evaluación del aprendizaje, aunque planeado, se queda corta para lo planeado; y los resultados de aprendizaje no son de alto nivel tratándose de una Maestría y tal vez no se logra para todos los estudiantes un cambio de paradigma con relación a la temática tratada, y sobre todo que sean capaces de problematizar con base en argumentos, conceptos y autores.

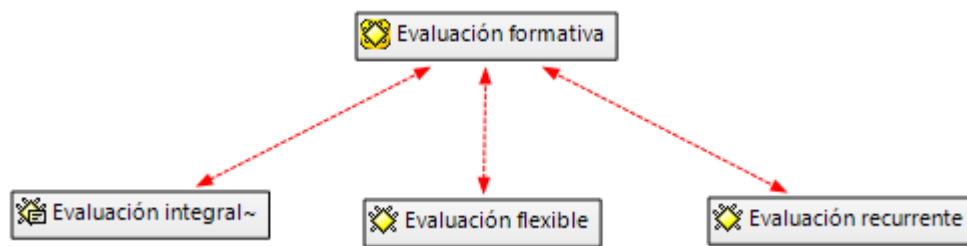
De esta manera, se concluye el análisis de la segunda red semántica establecida en la categoría de evaluación educativa, y se da paso a la subcategoría evaluación formativa.

4.3.1.2 Análisis subcategoría: Evaluación formativa. Como lo dicta el SEA, “la evaluación de los aprendizajes debe ser formativa” (USTA, 2018, p. 4), esta se constituye desde diferentes cualidades que serán evidenciadas en este análisis a partir de la experiencia de la maestría.

Conforme a este planteamiento, y a partir del proceso de análisis elaborado con la herramienta Atlas Ti, surge la tercera red semántica denominada evaluación formativa (ver figura 12) de la primera unidad hermenéutica evaluación educativa,

Figura 12

Evaluación formativa (Análisis Atlas. Ti)



Nota. Red semántica Evaluación Formativa. Creación grupal a partir del programa Atlas

Ti.

Las intenciones de aprendizaje se plasman en el perfil de egreso que se aspira formar en la maestría, en donde se plantea, la búsqueda de un líder pedagógico que promueva valores desde una perspectiva humanista, en procesos de comunicación asertiva, comprensivo de las realidades educativas, que aborden procesos de evaluación para la mejora y transformación de los escenarios educativos, que proponga soluciones novedosas a partir de la resolución de problemas y la toma de decisiones en su campo de desempeño (USTA, 2017, p. 70)

La evaluación formativa es pieza fundante de una educación humanizante, se fija en el sujeto y en su proceso de construcción y crecimiento, es por ello que se despliegan tres códigos que visibilizan lo fundamental para el análisis de esta subcategoría: la evaluación integral, flexible y recurrente.

4.3.1.2.1 Evaluación integral. En la experiencia de la maestría se evidencia que los planteamientos presentados a los maestrantes cumplen con las características que componen esta intención formativa de la evaluación, como presenta Docente 3 (2020),

La evaluación es un proceso integrado al aprendizaje, es ante todo empleada con un carácter formativo, se centra en los procesos y no en los resultados, es integradora y

globalizante, no sumativa ni acumulativa y la continua realimentación cualitativa fundamental para ayudar al estudiante a poder mejorar y transformar sus acciones y estrategias.

Aquí reaparece la intención del docente, quien, en pleno conocimiento de las habilidades a desarrollar en los maestrantes desde el seminario asignado, proyectan una formación integral en los maestrantes, lo expresa el Docente 2 (2020),

En el otro caso, me dedico más a que en primer lugar haya una adecuada comprensión de las temáticas, de las categorías y autores, y de esta manera logren asociarlas a su campo específico de formación, a partir de la identificación de problemas que reclaman necesariamente una mirada social, que la pueden aportar las humanidades. Todo ello, con la finalidad de posibilitar una comprensión interdisciplinaria de los problemas que se presentan en su área de conocimiento, los cuales en ningún momento pueden soslayar la perspectiva ética y humana.

Pero, desde la visión de los maestrantes se exponen falencias en esta intención integradora en los seminarios, Maestrante 4 (2020) manifiesta al respecto,

El proceso evaluativo que debería ser un proceso transversal (...) termina siendo una serie de actividades poco interrelacionadas y en ocasiones sin la intención específica de crear espacios de indagación, discusión, análisis y comprensión alrededor de las categorías de análisis del programa de maestría, (...) lo que no posibilita la intención de desarrollar habilidades y competencias enfocadas al ideal de formación integral y de liderazgo pedagógico.

En cuanto a la organización, Maestrante 2 (2020) expone, “se evidencia que algunos de los seminarios no cumplieron ni con el Syllabus ni con los procesos que se esperaba, siento que hay que repensarlos en pro de un proceso integral”.

4.3.1.2.2 Evaluación flexible. Este código, complemento del anterior, permite ver la evaluación desde su característica diferenciadora, pues se adapta a las variedades y necesidades del proceso, estas propiedades pueden suceder en los espacios dialógicos que permiten a los maestrantes proponer, priorizar contenidos que favorezcan la construcción conceptual, así como también espacios de negociación, en donde las estrategias de evaluación se establecen de manera consensuada.

La evaluación flexible requiere del consenso, así lo expresa Maestrante 5 (2020), “es importante anotar que, en este nivel educativo, es necesario generar un consenso entre los actores educativos, y se haga un seguimiento frente a lo que se precisa en evaluación”, pues de las cualidades de los maestrantes depende la congruencia de los aprendizajes contextualizados y las intenciones formativas, al respecto Docente 2 (2020) complementa,

Efectivamente los niveles de formación son fundamentales para establecer los niveles de exigencia esperados respecto a los conocimientos, desempeños (actitudes y comportamientos) y productos esperados de los estudiantes. Cada uno de estos niveles corresponde con un desempeño esperado a nivel personal y profesional. Por tanto, en esa medida será la exigencia académica.

Entonces, para los docentes es importante tener en cuenta la realidad de los maestrantes para diseñar las actividades que serán evaluadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se

habla del nivel de formación, los saberes, preconceptos y experiencia previa, perfiles laborales, características personales y de estilo de aprendizaje.

El ser comprensivo frente a estas realidades y particularidades de los maestrantes, sustentado en un proceso evaluativo con las características ya presentadas produce un ambiente propicio para el aprendizaje, así lo manifiesta Maestrante 1 (2020),

la claridad metodológica sobre los procesos de evaluación de cada uno de los seminarios, facilita al mismo tiempo los procesos académicos de cada clase también, lo cual redundaba en un mejor ambiente, mayor participación y unos niveles más altos de construcción conceptual.

Para completar el análisis propuesto de la subcategoría de evaluación formativa se expone la evaluación recurrente que trae a colación un aspecto imprescindible en evaluación, la retroalimentación.

4.3.1.2.3 Evaluación recurrente. La retroalimentación, es un elemento que implica la consecución o no de los objetivos de los programas académicos, un proceso en mejora continua no tiene fundamento si no se ha realizado un análisis de resultados que permita identificar los avances o dificultades de los sujetos de aprendizaje, para este análisis se evidenció en el estudio del syllabus, que este elemento no se encuentra desarrollado en la planeación de los seminarios, por ende, se plasma como una de las falencias de la maestría.

La retroalimentación ofrece idoneidad al proceso, sin embargo, en la experiencia de los maestrantes se observa que “no es claro como el docente puede dar cuenta a modo profesional y personal de que los maestrantes están adquiriendo las habilidades necesarias para enfrentar los

retos que se espera asuma un magíster en gestión y evaluación educativa”. (Maestrante 3, 2020), esta sensación se produce porque no hay un diálogo entre docente y maestrante en el resultado de sus trabajos, ni una secuencialidad entre seminarios y semestres.

En la intención, no sólo de verificar que los aprendizajes se hayan aprehendido sino también que sea aplicados a los contextos educativos desde el quehacer docente, algunos seminarios en la práctica realizaron procesos de retroalimentación, Maestrante 2 (2020), “se denota en la docente la preparación de cada una de las sesiones y de la misma manera hubo proceso de retroalimentación en los trabajos que se presentaron”.

En contraste, Maestrante 2 (2020), frente a otro seminario expresa, “hay que decir que se presentó un Syllabus, se entregaron actividades concretas en tiempos definidos, pero nunca hubo una retroalimentación de los entregables. Fueron aceptables”, continúa Maestrante 3 (2020), “la mayoría de las entregas no reciben una retroalimentación que den cuenta de la apropiación del conocimiento ni de si cumple con los objetivos de aprendizaje”.

Estas percepciones de los maestrantes revelan como no llega a fundirse en la práctica las intenciones de los docentes quienes en sus relatos describen posibilidades de retroalimentación, que se debieron dar en sus seminarios, ejemplo de ello lo que expone, Docente 1 (2020),

Por tratarse de un seminario, que tiene la mayor parte de espacios de encuentro virtual, la evaluación se montó en el aula virtual, lo que permitió que los estudiantes tuvieran la información sobre sus trabajos y actividades evaluativas, y pudieran hacer los ajustes que se consideraron pertinentes a sus trabajos en la medida de lo posible.

Docente 4 (2020), describe el proceso referido al modelo de la Universidad,

El durante. El modelo que tiene la Universidad para la modalidad a distancia favorece de manera indirecta el poder hacer un control de avance del proceso a través de los encuentros sincrónicos, por lo general cuando estos se dan antes de las fechas de entrega de los trabajos académicos es posible disponer de tiempos para verificación de logros y hacer sugerencias específicas.

Por último, se expresa desde el Docente 4 (2020) la aplicación de dicha retroalimentación a partir del pensamiento sistémico que fundamenta la maestría,

Si se hace una consideración del Sistema de Evaluación del Aprendizaje como tal, implica también su consideración sistémica; es decir, que se tienen subsistemas que durante el proceso de gestión de la evaluación van cumpliendo y produciendo productos que luego son asumidos por otros y que al finalizar debe también realizar su autopoiesis mediante la información de retorno, la cual va a permitir el perfeccionamiento del sistema y lograr un mejor acercamiento a lo que será el ideal del aprendizaje del estudiante.

De esta manera, se concluye el análisis de la primera unidad hermenéutica establecida para la categoría de evaluación educativa, y se da paso al análisis de la categoría de análisis, aprendizaje en educación.

4.3.2 Análisis categoría: Aprendizaje en educación

Luego de aplicar los instrumentos, se analizó lo referente a la categoría: Aprendizaje en educación y su subcategoría, resultados de aprendizaje, presente en los 4 relatos de docentes y 5 de maestrantes. Al respecto, se encontró lo siguiente:

En cuanto a los procesos evaluativos, se parte del concepto de evaluación del aprendizaje en educación, que como se ha mencionado a lo largo del documento no es el centro del proceso de formación de los maestrantes, pero sí una parte muy importante, pues desde la planeación se establecen las estrategias para valorar el aprendizaje y definir los resultados del mismo. En tal sentido, se establece la necesidad de sistematizar la experiencia de evaluación en el programa, en pro de una mejora permanente.

En los relatos, los docentes manifiestan que de acuerdo al documento del programa, estos establecen la ruta de enseñanza, los tipos de actividad y los resultados que se esperan, pero agregan elementos importantes como los momentos de la evaluación, la relevancia de la planeación y el nivel de formación, “se expresan los contenidos del seminario, los problemas que se pretenden abordar y los ejes temáticos, así como las actividades de evaluación que se programan con relación al logro de los objetivos propuestos” (Docente 1, 2020).

Como se evidencia en el esquema generado por el software de análisis, la evaluación también determina las diferentes estrategias y pautas de evaluación. Docentes y estudiantes manifiestan que en el proceso de aprendizaje es muy importante conocer las metodologías a aplicar, pues esto genera ambientes y condiciones favorables, que deberían reflejarse en el desempeño de los estudiantes y en el reconocimiento de la labor del docente.

Sin embargo, no en todos los casos es así, pues se evidencia incoherencia entre los objetivos de los seminarios y sus propuestas evaluativas, o falta de interrelación entre los procesos de enseñanza y las actividades pedagógicas, “la claridad metodológica sobre los procesos de evaluación de cada uno de los seminarios, facilita al mismo tiempo los procesos académicos de cada clase también, lo cual redundaría en un mejor ambiente, mayor participación y

unos niveles más altos de construcción conceptual” (Maestrante 1, 2020). Esto además de generar confusión, generó impresiones desfavorables por la incoherencia que se dio entre la práctica y documentos como el syllabus: “hubo cambios intempestivos de metodología y por tanto un inconformismo general frente a la coherencia del trabajo propuesto con la metodología usada en las clases, allí no fue contundente el método al evaluar” (Maestrante 5, 2020).

En tal sentido, se evidencia una incoherencia entre lo manifestado por los docentes, lo presentado por los docentes en sus introducciones o en sus syllabus, y las prácticas que se dan en la práctica al desarrollar los seminarios.

Así mismo, aunque se reconoce que los syllabus cuentan con un buen material de base y que en varios casos es posible consensuar los momentos y los porcentajes de evaluación, en el transcurso de otros tantos espacios académicos el proceso se dio a destiempo, lo que da la sensación a los estudiantes de no tener un norte en cuestión de procesos evaluativos, y además imposibilita la intención de desarrollar habilidades y competencias de manera integral.

También se evidencia que no hay una comprensión plena de los métodos usados en relación con el enfoque problémico, pues “a pesar de existir unas preguntas generadoras, no se tienen en cuenta para la continuidad de cada actividad y por tanto quedan solo en el papel” (Maestrante 5, 2020). Y por demás, que “en la continuidad del proceso formativo se desdibujó el enfoque de la Maestría” (Maestrante 2, 2020). En suma, estas afirmaciones indican que, a pesar de ser un factor esencial para los estudiantes, el enfoque de la maestría no se establece como una constante para el desarrollo de todos los seminarios que constituyen el programa “a mi manera de ver fue un semestre un poco complejo en el sentido que tuvimos que recibir otros enfoques,

planes de formación que no estaban tan estructurados desde la línea sistémica” (Maestrante 2, 2020).

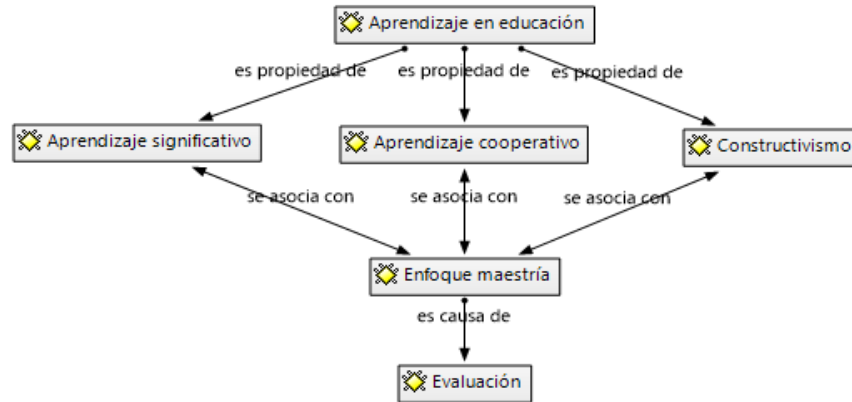
Respecto a las estrategias evaluativas, si bien se promueven prácticas de lectura y escritura que buscan la reflexión crítica y la creación de propuestas textuales por parte de los estudiantes, todo ello desde la diversidad de actividades, también se evidencia una carencia en la retroalimentación de los entregables como una práctica permanente en todos los seminarios, algunos maestrantes expresan que “ la mayoría de las entregas no reciben una retroalimentación que den cuenta de la apropiación del conocimiento ni de si cumple con los objetivos de aprendizaje. Se obtiene una calificación, pero rara vez se hace un proceso uno a uno para conocer el porqué de ella” (Maestrante 3, 2020). Además, “hubo seminarios en los que los medios tecnológicos no eran bien utilizados ni se presentó un buen desarrollo del syllabus” (Maestrante 3, 2020), y “la evaluación no se mantuvo durante el semestre, fue sujeto a cambios; reasignación de actividades y syllabus que no se cumplieron” (Maestrante 2, 2020).

Es importante resaltar que en la modalidad que se desarrolla la maestría se consideran las necesidades de los estudiantes, los cuales poseen compromisos familiares, personales y laborales “por lo tanto, no se puede saturar y es allí donde se balancea el volumen de material a estudiar, las tareas, actividades y formas de evaluar” (Docente 1, 2020), “lo que permite un proceso de diálogo, de negociación y de llegar a acuerdos según la carga laboral y los tiempos de entregas” (Maestrante 3, 2020).

Conforme a este planteamiento, y a partir del proceso de análisis elaborado con la herramienta Atlas Ti, surge la segunda unidad hermenéutica denominada aprendizaje en educación con su red semántica del mismo nombre (ver figura 13),

Figura 13

Aprendizaje en educación (Análisis Atlas. Ti)



Nota. Red semántica Aprendizaje en educación. Creación grupal a partir del programa Atlas Ti.

Como siguiente categoría, se ha establecido el aprendizaje en educación, pues la concepción de este en las diferentes instituciones educativas, determina elementos como el modelo pedagógico y los resultados de aprendizaje. Para el caso de este ejercicio de sistematización, se ha establecido que la actividad de aprender se compone acciones encaminadas a la construcción del conocimiento, al desarrollo de habilidades, a la adquisición de hábitos y a la formación de actitudes, originando una transformación en la conducta de los estudiantes, lo que se supone debe requerir del establecimiento permanente de un espacio de aprendizaje innovador, que de manera también permanente, promueva construir, apropiar y aplicar los conocimientos esperados.

De acuerdo a los relatos y a la codificación establecida, se evidencia que el constructivismo está implícito en la esencia de la universidad, y que, junto con el enfoque de la

maestría, fue un factor importante para la selección de la universidad y del programa “metodologías específicas en relación con el pensamiento complejo. Esta condición, o por lo menos esta expectativa motivó la elección del programa y la motivación durante el primer semestre” (Maestrante 4, 2020), lo que también es importante para los docentes quienes manifiestan por ejemplo que “mi propia práctica evaluativa y en concordancia con algunos principios constructivistas muy útiles a cualquier proceso formativo, parto siempre del reconocimiento de los estudiantes” (Docente 3, 2020), esto hace que desde lo que se establece en el MEP, basado en el socio-constructivismo sea un elemento fundamental para docentes y estudiantes, razón por la cual la universidad podría fortalecer su proceso de formación docente al respecto lo que podría redundar en el ejercicio docente.

Para los docentes, este proceso de construcción de conocimiento es tan importante que se debe hacer presente desde el momento de la planeación de los seminarios y de cada una de las sesiones, en dicha planeación, los docentes asumen que es importante “proponer al estudiante realizar procesos de análisis, evaluación y síntesis a la vez que requiere del uso de herramientas tecnológicas para la construcción de sus productos de aprendizaje a la vez que le permite reflexionar sobre los resultados encontrados y la posibilidad de divulgarlos” (Docente 4, 2020).

En este sentido, la relación que se da, por lo menos desde lo manifestado por los docentes, es que desde su práctica se establece el cumplimiento de la misión institucional de formar profesionales con las habilidades para transformar sus realidades desde la ética y la reflexión, y que en la práctica pone en evidencia la necesidad de reconocer en los estudiantes, sobre todo en este nivel de formación, las experiencias profesionales significativas y los campos

de acción específicos que evidencian necesidades y situaciones que requieren atención y más aún acciones que las mejoren o las mitiguen.

Así, se espera desde lo establecido, que el maestrante sea capaz de construir su propio conocimiento, resultado de dichas experiencias en el medio que le rodea, y que además interprete la información, las conductas, las actitudes o las habilidades adquiridas previamente para lograr un aprendizaje eficiente, que se supone debe surgir de reflexionar sobre su motivación y compromiso propio por aprender.

El esquema, también establece que desde esta concepción del modelo constructivista se asocia de algún modo con una posibilidad de cambiar comportamientos, pero no desde la modificación de conductas para el desempeño profesional, sino desde la transformación de conductas para el propio proceso de aprendizaje, pues si bien es cierto que se evidencia insatisfacción por parte de los estudiantes, algunos docentes manifiestan también que en algunos casos los estudiantes determinan el desarrollo de los seminarios pues es “necesario un mayor compromiso por parte de los estudiantes con las lecturas y promover su autonomía para la búsqueda, análisis de información diferente a la que provee el docente, como debe ser en una Maestría” (Docente 1, 2020).

A este respecto, también la modalidad del programa, el objetivo de los seminarios, el perfil de los docentes y las metodologías incide significativamente para que docentes y estudiantes evidencien el cumplimiento de los propósitos o la satisfacción de las expectativas. Así, entra en escena el aprendizaje cooperativo que por el tamaño del grupo (8 estudiantes), y por la modalidad del programa, se da como una posibilidad eficaz que promueve la adquisición de conocimientos a través del intercambio de información entre los miembros del grupo, de modo

que se pueda enriquecer el aprendizaje propio y el de todos; y que puede dar horizontes concretos sobre el tipo de resultados de aprendizaje que den cuenta de los procesos de aprendizaje individuales, y el proceso de aprendizaje grupal, pues claramente a pesar de contener el mismo propósito, el tipo de actividad, la intención, y más aún el tipo de resultados varían drásticamente.

Estudiantes y docentes resaltan esta práctica como oportunidad para la adquisición de conocimientos y para el cumplimiento de las actividades establecidas “trabajos en equipo y encuentros de discusión, en donde se permite retroalimentar el conocimiento adquirido, despejando las dudas en las temáticas y se propicia un trabajo colaborativo de interés grupal” (Maestrante 5, 2020). Por parte de los docentes “intento organizar grupos de trabajo que, en la medida que sean funcionales, apruebo la libre asociación, aunque en ocasiones también suelo organizarlos de forma aleatoria” (Docente 2, 2020).

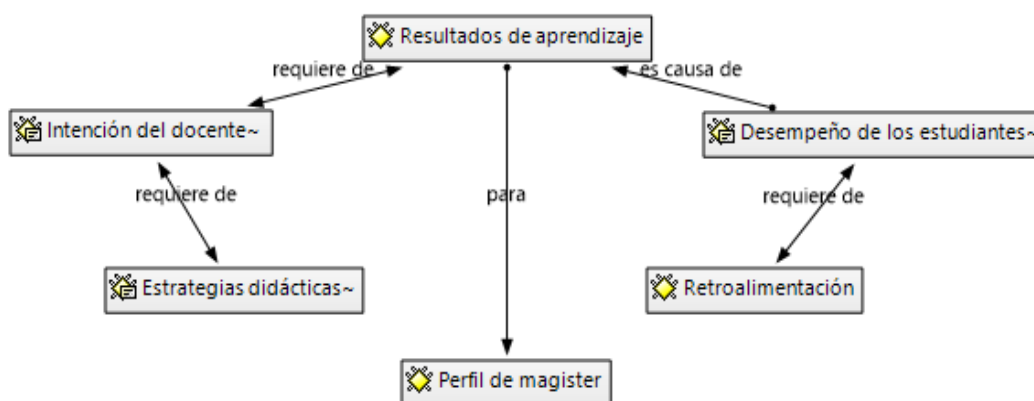
El aprendizaje cooperativo promueve entonces un proceso que abre la puerta a la colaboración, al respeto por los perfiles de los estudiantes, de sus contextos, y a la colaboración que por medio de la virtualidad se pueda generar; y más aún en tiempos como el presente, en que la comunicación *on line* se ha fortalecido, es una opción para que la modalidad del programa sea un factor particularmente atrayente para nuevas cohortes.

4.3.2.1 Análisis subcategoría: Resultados de aprendizaje. Como subcategoría, se presenta lo relacionado con los resultados del aprendizaje, que desde lo que ha establecido el Ministerio de Educación Nacional, se dan como consideraciones específicas sobre lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre, cuando cumpla su proceso de formación, y que deben ser coherentes con el perfil propuesto por la institución y por el programa académico.

Conforme a este planteamiento, y a partir del proceso de análisis elaborado con la herramienta Atlas Ti, surge la segunda red semántica denominada resultados de aprendizaje (ver figura 14) de la segunda unidad hermenéutica aprendizaje en educación,

Figura 14

Resultados de aprendizaje (Análisis Atlas. Ti)



Nota. Red semántica Resultados de aprendizaje. Creación grupal a partir del programa Atlas Ti.

Dichos resultados de aprendizaje, no generalizan los procesos como en algún momento pasó con las competencias, por el contrario, permiten autonomía y contextualización frente a las diferentes maneras en las que se dan los procesos de enseñanza y aprendizaje, y frente a lo que los docentes hacen en su ejercicio pedagógico cotidiano para el cumplimiento de los propósitos de los seminarios.

Por tanto, constituyen la evidencia del cumplimiento o incumplimiento de dichos propósitos, pero sobre todo deben llegar a mostrar que los estudiantes no solo aprendieron sino

que desarrollaron la habilidad de aplicar lo aprendido, de acuerdo a lo presentado en el syllabus, así, uno de los docentes menciona que “A partir de allí defino unos resultados de aprendizaje que permitan precisar los desempeños particulares que se requieren alcanzar, en orden al desarrollo de la competencia en los estudiantes” (Docente 2, 2020).

Sin embargo otro de los docentes relata que por el contrario “la evaluación del aprendizaje, aunque planeado, se queda corta para lo planeado; y los resultados de aprendizaje no son de alto nivel tratándose de una Maestría y tal vez no se logra para todos los estudiantes un cambio de paradigma” (Docente 2, 2020), lo que deja en evidencia la disparidad entre lo que se espera recibir como resultado de aprendizaje, lo que se aplica o solicita, y lo que se da finalmente como producto. En tal sentido, esto se presenta como un aspecto a mejorar, pues debería darse la coherencia plena entre lo planeado, lo evaluado y lo aprendido, pero según lo evidenciado en los relatos no es así, como manifiesta el Maestrante 4 (2020),

en ocasiones daba la sensación de que los procesos evaluativos estaban en relación más con la subjetividad del docente que con los parámetros establecidos para el diseño o aplicación de los contenidos, los núcleos problémicos, el propósito del espacio académico o los resultados del aprendizaje

La universidad entonces promueve desde su enfoque y desde el enfoque de la maestría, la implementación de estrategias y pautas de evaluación, que de acuerdo a la relación establecida, está condicionada por el perfil del docente, en el sentido de que dicho perfil puede ser favorable o desfavorable para el desarrollo del proceso de enseñanza, pues así como la variedad de actividades puede motivar el interés de los estudiantes, puede también limitar los procesos de retroalimentación por parte de los docente y por tanto la insatisfacción que al respecto expresan

los estudiantes “ las guías de actividades no han cumplido con las expectativas del nivel de maestría, se han presentado a destiempo, o no evidencian la claridad esperada, por lo tanto en estos casos los procesos de clase se ven también afectados” (Maestrante 1, 2020).

Se reconoce también que a pesar de que en el SEA se establece la implementación de una evaluación centrada en resultados de aprendizaje, cuya valoración se hará desde el diseño y aplicación de rúbricas, de modo que se dé un juicio apropiado frente al desempeño del estudiante con la actividad propuesta, algunos estudiantes especifican uno o dos seminarios en los cuales se cumplió con la presentación de las actividades y de las rúbricas de valoración, lo que no ocurrió con la mayoría de seminarios “Los primeros, desde el principio presentaron sus rúbricas de evaluación y las evidencias que al final se tendrán en cuenta, considerando fechas, recursos manejados, tiempos de trabajo, diferenciación entre el trabajo sincrónico y el asincrónico...En otros, se sigue presentando una total incoherencia entre el objetivo principal del seminario y sus propuestas evaluativas” (Maestrante 5, 2020).

En este sentido surge como emergente la coherencia que de los estudiantes piden entre el marco del enfoque de la universidad y el programa, el propósito del seminario, documentos como el syllabus, las actividades propuestas y la retroalimentación desde parámetros definidos en pautas como las rúbricas. Desde lo establecido a lo largo de este análisis, es una carencia permanente en el programa, lo que a su vez deja ver que, si se diera esta coherencia de manera adecuada, se garantizaría la consecución de los aprendizajes, la construcción y aplicación de conocimientos en contextos reales y una mejor valoración el programa por parte de los estudiantes.

4.3.3 Análisis categoría: Pedagogía problémica

Luego de aplicar los instrumentos, se analizó lo referente a la categoría: Pedagogía Problemática y su subcategoría, aprendizaje problemático, presente en los 4 relatos de docentes y 5 de maestrantes. Al respecto, se encontró lo siguiente:

La USTA ha tenido como elemento central el desarrollo integral de sus estudiantes desde el pensamiento cristiano humanista de Tomás de Aquino, y ha tenido como enfoque los principios de la pedagogía problemática que no sólo fundamentan el MEP y el PEI, sino también los lineamientos curriculares relacionados con contenidos, competencias, metodologías y modelos de evaluación.

En el mismo sentido, ya mencionado, la universidad ha establecido su enfoque pedagógico desde Enfoque problemático, en el que se da la premisa de que todos los programas deben ser desarrollados desde el planteamiento de preguntas problemáticas y que estas, son las que orientan la intención de los contenidos y da lineamiento al objetivo, la planeación y las actividades de los seminarios. En esta medida, el aprendizaje basado en problemas corresponde a la estrategia didáctica de cada seminario, y de allí se desprenden las actividades didácticas que plantea cada docente.

A partir de la exploración a las respuestas de los instrumentos con la herramienta Atlas.Ti, salen tres subcategorías emergentes que enmarcan el aprendizaje problemático, estas son: Planeación con enfoque problematizador, proceso/resultados de la clase desde lo problemático y método de clase desde la pedagogía problemática.

Para este análisis, se toma como referencia que el proceso evaluativo inicia con la planeación de los contenidos, en la que el docente debe tener como referente el enfoque de la

pedagogía problémica. Por este motivo, se define la primera unidad hermenéutica, de esta categoría como: Planeación con enfoque problematizador.

4.3.3.1 Análisis subcategoría emergente: Planeación con Enfoque Problematizador.

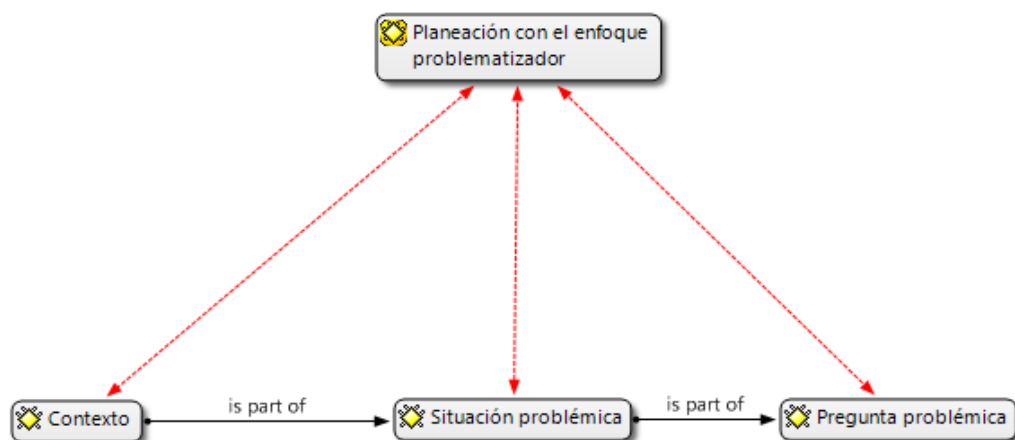
Como ya se ha mencionado antes, desde el enfoque problémico se plantea el aprendizaje problémico como un intento por enseñar a los estudiantes a crear conocimiento, en donde el docente propone desde su didáctica, un sistema de situaciones problémicas, por medio del liderazgo, la motivación y la potencialización del aprendizaje autónomo. Se espera que en la planeación cuando se crea el Syllabus para cada seminario, la pregunta problémica enmarque estos elementos, es decir, que vaya más allá y prospecte el interés por la investigación y el trabajo autónomo.

Según Ortiz (2009), en el tipo de enseñanza problémica aparecen categorías muy marcadas que son lo problémico, el problema, el problema docente y la situación problémica; en lo que respecta al proceso de atención a tal situación también se tiene la tarea y la pregunta problémica. En la planeación deben estar presentes todas ellas, por eso la importancia de esta unidad.

Planeación con enfoque problematizador está constituida por: Contexto, Situación problémica y pregunta problémica (Ver figura 14).

Figura 15

Planeación con enfoque problematizador (Análisis Atlas. Ti)



Nota. Red semántica Planeación con enfoque problematizador. Creación grupal a partir del programa Atlas Ti.

Se espera entonces que, en las primeras sesiones de los seminarios, el docente exponga la forma en la que va a desarrollar su contenido, la pregunta problémica eje y por medio del liderazgo, le dé sentido a la misma teniendo en cuenta el contexto del grupo de clase. Siendo este un elemento fundamental, en los relatos de experiencia encontramos:

4.3.3.1.1 Contexto. Se ha llamado a este código **contexto** ya que, en el MEP, la USTA (2010), da los lineamientos para trabajar “pedagogía problémica, con aprendizajes basados en situaciones reales y contextuales en las que el estudiante desarrolle el pensamiento crítico y proponga alternativas de solución” (p. 145). Este lineamiento destaca el contexto como algo cotidiano y cercano a las necesidades del maestrante, el contexto hace interesante la pregunta problematizadora.

En los relatos de los maestrantes encontramos un común denominador que es considerar el contexto dentro de la planeación como un proceso consciente. El Maestrante 3 (2020), lo describe como:

Por consiguiente me refiero a dedicar un tiempo pertinente a comprender el porqué de cada contenido, qué relación tiene con el perfil del magíster, porqué se desarrolla esa actividad y no otra para guiar el aprendizaje, se dejan claro los objetivos de aprendizaje y la evaluación para este, así como si se conecta con los contextos de los maestrantes.

Al respecto, encontramos que la mayoría de los docentes consideran importante desde su práctica incluir el contexto de los estudiantes. El Docente 4 (2020), plantea que “es fundamental tener en cuenta el contexto en el cual se desarrollan actividades de enseñanza y aprendizaje que implican evaluación”. El Docente 2 (2020), define el contexto como:

El reconocimiento de las características de los individuos que componen el grupo, una lectura adecuada de cada uno de ellos y del grupo, el nivel de formación, los saberes y experiencia previa de sus integrantes, los contenidos y habilidades que deben desarrollarse en el marco de un curso específico, entre otras.

El Docente 1 (2020), cuyo seminario fue mejor calificado en la encuesta inicial, describe su proceso en concordancia con algunos principios constructivistas que implican “el reconocimiento de los estudiantes, en primer lugar, en sus características personales y de estilo de aprendizaje, así como en el estado de sus saberes previos y preconcepciones” para dar cuenta del contexto que utilizó en su seminario.

Por su parte, el Docente 3 (2020), le atribuye el éxito del proceso evaluativo a “contar con las percepciones, impresiones y vivencias mismas de los estudiantes en todo el proceso y las estrategias empleadas”. Este también fue uno de los seminarios mejor calificados de la encuesta inicial.

En los relatos de experiencia de los docentes, también se concibe el contexto como las expectativas que se tienen frente al grupo y su proceso de formación, pareciera que el elemento contexto como articulador de la planeación está presente, o por lo menos se deja entrever que es importante para el proceso previo de planeación o que si bien no es previo (al no conocer desde antes al grupo de maestrantes) se puede ajustar en torno a las necesidades de cada grupo. Los docentes reconocen esta actividad como propia de su labor. Así lo menciona el Docente 3 (2020):

Cuando se planea un curso, un seminario o cualquier proceso formativo sea en educación básica, media o superior en este caso de nivel posgradual, es muy importante tener en cuenta el perfil y el tipo de habilidades y competencias que se espera desarrollar en los estudiantes.

Sin embargo, los maestrantes no perciben esa flexibilidad y ven ausencia del contexto aplicado a ellos, perciben el proceso de planeación como algo ya dado, estativo, en el que ellos deben ajustar a la pregunta problémica y no la pregunta a ellos y lo que realmente necesitan indagar en sus contextos. El Maestrante 5 (2020) expone que “al parecer ciertos docentes plantean las temáticas a abordar, sin tener en cuenta la consecución de temas que se han trabajado en cada uno de los campos de la maestría”. El contexto implica comunicación e interés genuino por el grupo y la intención de construir un proceso de aprendizaje bidireccional (enseñar, pero también aprender), como lo menciona el Maestrante 4 (2020):

Si bien es cierto que se le da autonomía al docente para el desarrollo de su módulo, la sensación es que en algunos casos dicha autonomía terminó siendo independencia personal para asumir el curso, pues primaba la experiencia previa o el conocimiento ya

establecido, a pesar de no tener conexión con el propósito del espacio académico, que fue el caso por ejemplo de materias como Investigación I, II y III, cultura institucional, evaluación en escenarios educativos, o mediaciones tecnológicas.

Al respecto, la universidad plantea que las necesidades y sus problemáticas anteceden a las soluciones ofrecidas por los saberes heredados, no al revés (USTA, 2004, p. 33), aunque algunos maestrantes no lo perciben así, como el Maestrante 3 (2020) quien expresa que:

El proceso evaluativo generalizado y pocas veces se adecua a las necesidades del contexto de los maestrantes, que tal vez en un grupo grande sea un poco difícil, pero al tratarse de un grupo pequeño de 8 maestrantes no se le dio la relevancia esperada.

No obstante, el Docente 1 (2020), deja explícito que en su seminario al momento de la planeación si tuvo en cuenta el contexto de los estudiantes: “Partí de la idea de que los estudiantes de alguna manera trabajaban y tenían experiencias de dirección o por lo menos coordinación de instituciones; encontrando dentro del grupo que no todas las personas tenían esta experiencia directa”.

4.3.3.1.2 Situación problemática. Se ha llamado a este código situación problemática porque para la USTA “se plantea la pedagogía problemática orientada a la búsqueda de soluciones y alternativas concretas para resolver los problemas tanto nacionales como regionales a través de metodologías problematizadoras” (USTA, 2017, p. 85). Es importante en la planeación de los seminarios, luego de contextualizar, definir situaciones problemáticas aterrizadas a la realidad nacional, regional y del campo de acción de los maestrantes. Lo menciona el Docente 2 (2020) en su relato, los maestrantes deben tener la “capacidad para identificar posibles temas y

problemas de investigación en su campo disciplinar o área de estudio posgradual” y describe cómo lo plantea y realiza en su seminario:

Me dedico más a que en primer lugar haya una adecuada comprensión de las temáticas, de las categorías y autores, y de esta manera logren asociarlas a su campo específico de formación, a partir de la identificación de problemas que reclaman necesariamente una mirada social, que la pueden aportar las humanidades.

Ningún otro relato de docentes explícita sobre las situaciones problemáticas.

En paralelo, la Maestrante 4 (2020) menciona que:

El “ser”, el “saber” y el “saber hacer”, así como la articulación con el modelo pedagógico y los lineamientos curriculares de la Universidad, debería promover el desarrollo de las competencias para la solución de problemas y para análisis de situaciones particulares de carácter disciplinar, interdisciplinar y profesional.

Pero que “en la mayoría no se aprecia un enfoque desde lo problémico como lo plantea el Documento Maestro” (Maestrante 3, 2020).

4.3.3.1.3 Pregunta problémica. Se ha llamado a este código Pregunta problémica porque según López (2006) son valiosos los aportes que la pedagogía problémica realiza a los diseños curriculares, destaca la construcción del currículo por núcleos problematizadores desarrollados a partir de una pregunta problémica, que integra ejes temáticos y competencias desde las cuales se infieren, según las áreas del conocimiento. Así mismo, Álvarez (2009) considera que “al emplearse este tipo de enseñanza, se revela al alumno el camino para la obtención del conocimiento, las contradicciones que surgen en este proceso y las vías para su solución” (p. 54).

Esto se logra a través de una pregunta problémica que, en el proceso de planeación, debe ser lo suficientemente buena para incitar a la acción, al debate y a las contradicciones, tiene que ser una pregunta viva.

Las preguntas problémicas deben estar plasmadas en los Syllabus y socializadas en la primera sesión de los seminarios. Al indagar sobre qué tan presente está la pregunta problémica en el proceso evaluativo encontramos que solo uno de los 4 docentes que participaron en el presente estudio, mencionó explícitamente la pregunta problémica como parte de su proceso evaluativo: “Se esperaba de la evaluación dar respuesta a las preguntas problémicas planteadas en el Syllabus (menciona tanto los ejes problémicos de la Maestría como las (7) preguntas problémicas específicas del Seminario)” (Docente 1, 2020)

El maestrante 1 (2020), menciona que este elemento ha estado presente en algunos seminarios, pero no es la generalidad, se encuentra en algunos seminarios la pregunta clara y la socialización del syllabus, mientras que:

En otras asignaturas, la claridad respecto al syllabus y las guías de actividades no han cumplido con las expectativas del nivel de maestría, se han presentado a destiempo, o no evidencian la claridad esperada, por lo tanto, en estos casos los procesos de clase se ven también afectados.

En ese mismo concepto, el Maestrante 4 (2020) menciona que no hay claridad de la articulación de la pregunta problémica con lo planteado en el Syllabus y lo que se supone es un documento con una estructura definida para los programas académicos:

En ocasiones daba la sensación de que los procesos evaluativos estaban en relación más con la subjetividad del docente que con los parámetros establecidos para el diseño o aplicación de los contenidos, los núcleos problémicos, el propósito del espacio académico o los resultados del aprendizaje.

Sin embargo, el Maestrante 5 (2020), menciona desde la generalidad que estas preguntas si se han socializado en los diferentes seminarios, según lo establecido por el documento maestro:

Desde la propuesta de la Universidad, se desarrolla una metodología a partir de la pedagogía problémica, por tanto, los seminarios parten de preguntas problematizadoras, las cuales se dieron a conocer desde el principio de cada uno de ellos

En continuidad con su relato, también expone que, pese a esta generalidad, en los seminarios de la maestría hace falta conocer la articulación con el proceso evaluativo, dando a entender que se cumple la norma, pero no con el propósito:

En cuanto a la evaluación para los y las maestrantes, no hay claridad en cuanto a los métodos que se usan o se deben usar frente a un enfoque problémico, pues a pesar de existir unas preguntas generadoras, en algunos casos no se tiene en cuenta para la continuidad de cada actividad y por tanto queda sólo en el papel (Maestrante 5, 2020)

4.3.3.2 Análisis subcategoría emergente: Proceso/Resultado de la clase desde lo problémico. El método investigativo es una estrategia problémica, que corresponde a la utilización de la investigación científica en el proceso de construcción de conocimiento, articulada con la enseñanza y el aprendizaje, aplicada a contextos cercanos; situación que en la

actualidad ayuda al estudiante que debe responder a la continua exigencia de aprender variedad de temas en la abrumadora cantidad de información presente en sociedad de la información en el mundo.

Por eso, la segunda unidad hermenéutica que salió del análisis con la herramienta Atlas. Ti para esta categoría es Proceso/resultado de la clase desde lo problémico, y hace referencia a lo que se espera que ocurra en el proceso con el aprendizaje problémico (incluye la investigación y la construcción de conocimiento) y los resultados deseados desde la perspectiva de los docentes y maestrantes de la MGEE.

Respecto a la actividad del docente en este proceso, Rodríguez (2010) plantea que la actividad del maestro se encamina a la creación de un sistema de situaciones problémicas, a la exposición y a su explicación, con la intención de apropiar los conocimientos nuevos. El docente genera una conexión entre la investigación y la enseñanza en la dialéctica de las disciplinas en que se enmarque el problema en donde se involucra la cultura como algo no acabado, definitivo y totalmente coherente al contexto.

En el proceso/resultado desde lo problémico se espera que el docente “ayude a desarrollar el pensamiento creador y el independiente, promueva el interés por lo que se estudia, desarrolla una disposición emocional positiva por la investigación y el razonamiento, características que son deseables en la formación del profesionista actual” (Ortiz, 2009, p. 35).

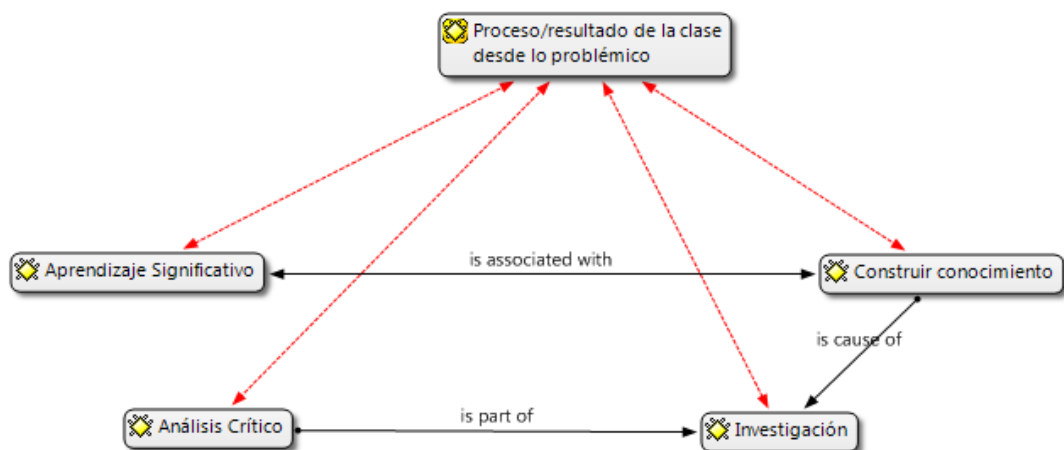
Asimismo, en el Documento Maestro al revisar el perfil del egresado encontramos que el egresado de la Maestría en Gestión y Evaluación Educativa será un líder pedagógico que:

- Desde una perspectiva humanista promueve valores éticos y procesos de comunicación asertiva en beneficio de la diversidad cultural y social que confluyen en los diferentes escenarios educativos
- Comprende las dinámicas propias de las realidades educativas para la toma de decisiones y resolución de problemas en su campo de desempeño
- A partir del pensamiento sistémico, aborda procesos de gestión y evaluación para la mejora y transformación de los escenarios educativos en los que se encuentra inmerso
- Propone soluciones novedosas para orientar procesos de gestión y evaluación que generen impacto social en los contextos
- Aborda las problemáticas de gestión y evaluación educativa, desde las tendencias investigativas contemporáneas (USTA, 2017, p. 70)

Al tomar como referencia las anteriores descripciones y el perfil de egreso, se analiza el Proceso/resultado de la clase desde lo problemático en las respuestas a los relatos de los actores participantes. Esta unidad hermenéutica está constituida por los códigos: Análisis crítico, investigación, construir conocimiento y aprendizaje significativo. (Ver figura 15).

Figura 16

Proceso/Resultado de la clase desde lo problemática (Análisis Atlas. Ti)



Nota. Red semántica Proceso/Resultado de la clase desde lo problémica.

Creación grupal a partir del programa Atlas Ti.

4.3.3.2.1 Análisis Crítico. Se ha llamado a este código Análisis Crítico porque en el MEP se plantea la evaluación desde el pensamiento crítico, divergente, analítico e inferencial, como se mencionó con antelación. Así, se espera que, a través de la metodología propuesta por el docente, se dé el proceso de formar sujetos críticos que se cuestionan por su contexto y problematizan su entorno. Al indagar los relatos de experiencia por el sentido crítico en la práctica en el aula se encuentra lo siguiente:

El Docente 2 (2020) relata la importancia de este componente en su proceso evaluativo:

En educación además de aportar en un saber específico e indispensable para su desempeño como profesionales posgraduados, también creo que debe forjarse un carácter que permita a los profesores resignificar su ejercicio docente desde la planeación y evaluación de sus prácticas pedagógicas, llegando a revalorar sus propias concepciones.

En su relato explica cómo el análisis crítico debe estar presente en el proceso evaluativo, y destaca el rol del docente como facilitador “con la finalidad de posibilitar una comprensión interdisciplinaria de los problemas que se presentan en su área de conocimiento” (Docente 2, 2020). Aunque no expresa cómo lo lleva a la práctica.

En cambio, el Docente 3 (2020), asocia análisis crítico con el nivel de exigencia esperado de los maestrantes:

Pero dadas las características del nivel de exigencia (requerido y esperado) para este nivel de formación, tales textos deben ir a niveles altos de la lectura (no la descripción y la explicación) sino el análisis, la síntesis, la interpretación, la argumentación y la reflexión crítica).

Lo que indica que a través de lecturas de mayor nivel se espera así mismo una reflexión crítica más allá de contar desde la subjetividad, es decir asumir una postura crítica que genere debate en la clase donde el maestrante “se apropia de los nuevos contenidos, siendo capaz de problematizar su práctica educativa y en especial tomar una postura propia frente a los diferentes conceptos de gestión, evaluación y acreditación en el contexto educativo” (Docente 1, 2020).

En este código los docentes manifiestan lo que consideran debe pasar en su seminario y expresan sus aspiraciones y propósitos frente a este proceso, pero en los relatos de los maestrantes no hay una clara alusión a este término, no de manera explícita.

4.3.3.2 Investigación. Se ha llamado a este código Investigación porque en el SEA se establece que “todos los espacios académicos deben incluir competencias transversales/genéricas y con especial atención, formación en investigación en correspondencia con el perfil de egreso

declarado en el PEP⁹” (USTA, 2008, p. 7), destaca lo fundamental y transversal del componente investigación en todos los seminarios que compone la maestría, así mismo, en el Documento Maestro, la USTA (2017) ratifica el papel esencial de la investigación como garante de un proceso reflexivo y de formación académica constante:

La naturaleza de un programa de formación posgradual está asociada a la promoción y desarrollo de la investigación como eje articulador de sus actividades académicas.

Teniendo en cuenta que la Maestría en Gestión y Evaluación Educativa se concibe como un programa de formación posgradual de carácter mixto, la investigación tiene un papel preponderante al constituirse como sustento teórico-práctico que potencia el ejercicio reflexivo y de formación académica (p.111).

A continuación, se observa cómo se evidencia esta componente para los docentes y maestrantes en el aula:

El Docente 2 (2020), hace referencia a este componente como los mínimos esperados de su parte como docente: “Capacidad para identificar posibles temas y problemas de investigación en su campo disciplinar o área de estudio posgradual”.

Parece que la investigación tiene una presencia mínima en el proceso evaluativo referido por los docentes y como complementario a esto, el Maestrante 2 (2020) complementa esta afirmación con su experiencia:

La línea de investigación que propone la Maestría se constata que no fue clara dentro del proceso de formación, ejemplo de esto son los vacíos al momento de definir el proceso de

⁹ Proyecto Educativo del Programa

la construcción del trabajo de grado y los esfuerzos dobles que hemos tenido que realizar profundizar en los distintos elementos de la investigación. No hay una dirección clara del programa de Maestría.

4.3.3.2.3 Construir conocimiento. Se ha llamado a este código Construir Conocimiento porque se espera que este sea consecuencia del análisis crítico y de la investigación dentro y fuera del aula. En la pedagogía problémica, el estudiante es el creador de su propio conocimiento y es capaz de resolver situaciones cotidianas que el entorno demande. Bravo (2002) plantea: “La pedagogía problémica de la investigación y la enseñanza se constituye, en el necesario y positivo enfoque integrador” (p. 24)

En esta dinámica, se generan las posibilidades al sujeto de construir conocimiento, entendido como algo diferente al saber derivado de los laboratorios o centros de alta producción de conocimiento.

Según Álvarez (2009), se considera que “al emplearse este tipo de enseñanza, se revela al alumno el camino para la obtención del conocimiento, las contradicciones que surgen en este proceso y las vías para su solución” (p. 54). Lo que denota el papel fundamental del docente en este proceso, que se espera esté presente dentro de los relatos de experiencias como un elemento protagónico.

Para la USTA, los posgrados y en este caso la MGEE cumple una función notable, ya que, a través de esta, se espera que las actividades curriculares y académicas abran la posibilidad de generar espacios que fomenten el ejercicio investigativo y la construcción del conocimiento en función de los objetos del programa. Por ello,

La función específica de los posgrados se evidencia en la generación de procesos académicos- curriculares y en la implementación de estrategias investigativas que permitan el desarrollo del espíritu científico dentro del marco epistemológico de cada ciencia. De igual manera, se busca problematizar, analizar e interpretar los resultados desde el ámbito de la investigación, con el fin de proporcionar alternativas y soluciones creativas desde las circunstancias propias de cada ámbito (USTA, 2017, pp. 28 – 29).

Adicional, la USTA (2004) desde el PEI evidencia un enfoque en el aprendizaje a partir de los estudiantes, “la opción por el modelo educativo tomista, de acuerdo con el cual el estudiante, como protagonista de su propio aprendizaje, debe tener oportunidad de intervenir en el proceso formativo, según sus propias aptitudes, capacidad y ritmo” (p.74)

Es así, como la construcción de conocimiento implica un proceso constante donde el docente actúa como guía para el maestrante y a su vez, brinda las herramientas necesarias para que se dé un proceso de problematización, análisis e interpretación, que se espera se ponga en consenso en los espacios académicos. A su vez, los maestrantes deben ser protagonistas, al intervenir activamente en su proceso de formación, por lo que la construcción de conocimiento más que un resultado al azar debe tener un proceso desde la planeación hasta la evaluación.

En el Documento Maestro se expresan las actividades que deberían transcurrir en un seminario para generalizar la construcción de conocimiento para la formación de magísteres que respondan a los requerimientos de los sistemas educativos y la búsqueda de la calidad para la producción de conocimientos científicos, tecnológicos y de transformación:

Desarrollo de competencias para la formulación de proyectos de investigación, capacidad de interrogarse constantemente frente a la realidad, debatir la validez y la utilidad de los conceptos, las teorías y las prácticas; discutir la construcción del objeto de estudio y preguntar sobre cuáles son los temas que realmente aportan en la construcción del conocimiento, el fondo ideológico o científico que los sustenta, y los vacíos y contradicciones teóricas, entre otras (USTA, 2017, pp. 23 – 24).

Al contrarrestarlo con los relatos de experiencia de docentes y maestrantes encontramos que el Docente 3 (2020), menciona el objetivo que debe tener el aprendizaje en su seminario, como la “reconstrucción que hace cada estudiante de sus esquemas cognitivos, es decir de qué manera el estudiante transforma sus paradigmas, aprehender nuevos conceptos y teorías, y por lo tanto es capaz de renovar sus prácticas educativas y pedagógicas”.

Esta percepción que podría considerarse como los resultados esperados en la construcción de conocimiento, lo complementa el Docente 1 (2020), al mencionar que “se espera que los estudiantes pudieran dar respuesta a los interrogantes planteados, y además sean capaces de plantear nuevas preguntas con relación a los temas de Sistemas de Acreditación y Aseguramiento de la Calidad”. Esto podría servir como referente de lo que espera cada docente de sus estudiantes.

No obstante, este mismo docente hace una aclaración en cuanto a que a pesar de tener esta intencionalidad, el tiempo que dura el seminario y la cantidad de horas de trabajo en el aula no son suficientes para que se logre en todos los estudiantes, aunque lo menciona para el caso particular de su seminario:

Tal vez no se logra para todos los estudiantes un cambio de paradigma con relación a la temática tratada, y sobre todo que sean capaces de problematizar con base en argumentos, conceptos y autores temas tan sensibles como la Gestión, la Acreditación y la Autoevaluación en contextos educativos (Docente 1, 2020).

Lo anterior se evidencia en comentarios de los maestrantes como: “Es de resaltar que el tema investigativo y todos los ejes necesarios para el trabajo de grado ha sido un proceso insuficiente. (Maestrante 2, 2020) y “reconocemos como no hemos sido instruidos desde el principio en el proceso de la lectura, indagación y la ruta metodológica de este tema”. (Maestrante 1, 2020)

También se menciona el espacio que debe tener cada una de las actividades para construcción del conocimiento, como lo es la retroalimentación, donde se evidencian falencias al mencionar que “la mayoría de las entregas de trabajos no reciben una retroalimentación que den cuenta de la apropiación del conocimiento ni de si cumple con los objetivos de aprendizaje”. (Maestrante 3, 2020). También se desdibuja el enfoque sistémico que tiene la MGEE, en “la continuidad del proceso formativo se desdibujó el enfoque de la Maestría, reconocemos que la insistencia de lo sistémico ha estado en cierta manera en algunos de los seminarios” (Maestrante 2, 2020)

El balance general en temas de construcción de conocimientos desde la óptica de los maestrantes, se expresa que es un proceso inconcluso y con muchos faltantes, lo que deja la sensación de un proceso que no cumple con las expectativas de ellos, tal como se menciona en este comentario:

Fundamentos como el modelo educativo pedagógico o como la pedagogía problémica, quedaban limitados frente a metodologías como lectura de textos y realización de esquemas, sin llegar a socializarlos o buscar relacionarlos con aspectos como la gestión o la evaluación, o relacionarlos con los contenidos de todo el plan de estudios, (Maestrante 4, 2020)

Si bien, no se puede generalizar ya que uno de los maestrantes menciona que hay algunos seminarios mejor estructurados (ver anexo A) en los que “se tuvieron en cuenta las diferentes actividades propuestas, las participaciones en clase, las socializaciones que se presentaron, y las conclusiones en trabajos finales en donde se pretendía dar respuestas u orientaciones a la pregunta problematizadora que regía el seminario”. (Maestrante 5, 2020).

4.3.3.2.4 Aprendizaje Significativo. Se ha llamado a este código Aprendizaje Significativo porque la propuesta sobre lo problémico busca el aprendizaje significativo pues proyecta transformaciones de los contextos desde los sujetos.

David Ausubel (1976), propuso el término “Aprendizaje significativo” (Teoría psicológica del aprendizaje en el aula), para designar el proceso a través del cual la información nueva se relaciona con un aspecto relevante de la estructura del conocimiento del individuo; se ocupa específicamente del aprendizaje tal como se produce en contextos formales de enseñanza y, en particular, del aula escolar, integrándose en este proceso la estructura cognitiva, asimilación, concepto integrador, motivación del alumno, el profesor como facilitador en el proceso, organizadores avanzados, material de aprendizaje.

El docente 3 (2020) hace referencia a la importancia de la retroalimentación constante como parte del aprendizaje significativo: “La continua realimentación cualitativa fundamental para ayudar al estudiante a poder mejorar y transformar sus acciones y estrategias”.

El maestrante 2 (2020), aporta una visión dividida entre la sincronía de algunos seminarios como algo valioso “reconocemos como también se dio un gran despliegue al enfoque en el cual estaba diseñada la Maestría, tanto así que se notaba la sincronía en los seminarios” y la falencia en los seminarios que son esenciales como el de Evaluación Educativa:

A mi manera de ver y con el respeto que se merecen nuestros docentes; el seminario que más esperábamos que nos aportará desde el aspecto de la evaluación en escenarios educativos adoleció de hondura, de preparación, de tener un Syllabus estructurado y que se nos brindara los elementos necesarios para implementar procesos de innovación a nivel evaluativo en nuestras instituciones. No fue claro el seminario y no fue bien orientado.

4.3.3.3 Análisis subcategoría emergente: Método de clase desde la pedagogía

problémica. El enfoque problémico es la herramienta más importante que poseen los docentes para valorar la capacidad crítica, reflexiva y argumentativa de los estudiantes en la resolución de situaciones reales, dentro de sus propios contextos, lo que redundará en el fortalecimiento de las dimensiones de la acción humana. Por eso, la tercera unidad hermenéutica que resulta del análisis con la herramienta Atlas. Ti, es Método de clase desde la pedagogía problémica, que hace referencia a lo que ocurre en el proceso después de la planeación y cómo lo perciben los diferentes actores.

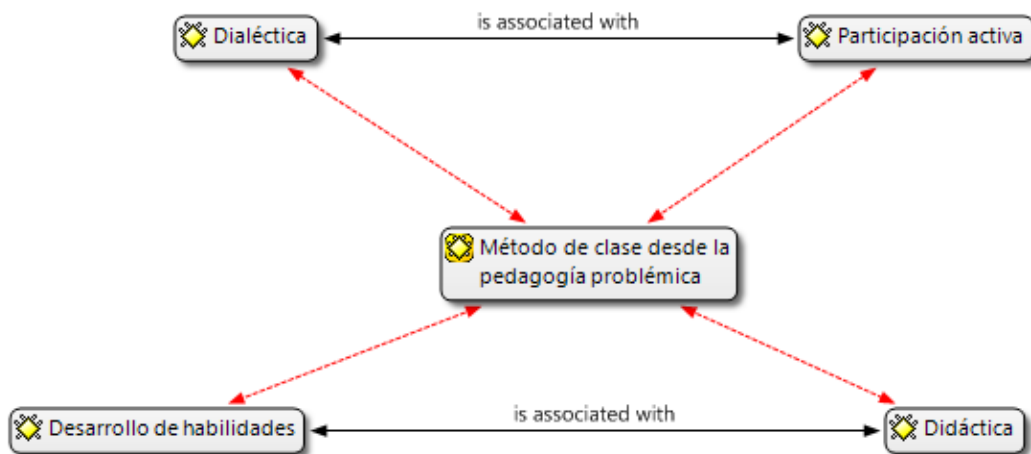
Ortiz (2009) al hablar de Pedagogía Problémica, refiriéndose entonces, como:

Una nueva forma de enseñar, donde los sujetos en formación son situados sistemáticamente ante problemas, cuya resolución debe realizarse con su activa participación, y en la que el objetivo no es solo la obtención de resultados sino el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas de manera autónoma, que le servirán para su desenvolvimiento académico y profesional (p. 13).

Al tomar como referencia esta definición, se analizan los Métodos de clase desde la pedagogía problémica en las respuestas a los relatos de los actores participantes. Esta unidad hermenéutica se encuentra constituida por: Dialéctica, Participación activa, Didáctica y Desarrollo de Habilidades. (Ver figura 16).

Figura 17

Método de clase desde la pedagogía problémica (Análisis Atlas. Ti)



Nota. Red semántica Método de clase desde la pedagogía problémica. Creación grupal a partir del programa Atlas Ti.

4.3.3.3.1 Dialéctica. Se ha llamado a este código Dialéctica porque la pedagogía problémica es dialéctica, por tanto, su fundamento es la acción, a través de la organización de situaciones problémicas para que los estudiantes solucionen los planteamientos efectuados, y establece conexiones entre los hechos y la investigación para lograr la comprobación, estructuración y la apropiación de los conocimientos adquiridos.

Al valorar los elementos fundamentales del MEP, en el Documento Maestro se menciona que se debe considerar el siguiente aspecto alrededor del proceso de enseñanza y aprendizaje: “La pregunta cómo el aspecto esencial a partir del cual se construyen escenarios dialógicos en los que emergen los razonamientos, las teorías, las reflexiones, las disquisiciones y se complejiza el conocimiento y los objetos de saber de la maestría” (USTA, 2017, p. 88).

Frente a esto, los actores involucrados principalmente los maestrantes generalizan la dialéctica como un diálogo abierto con los docentes para tomar decisiones frente a los contenidos, actividades y formas de evaluar, como lo menciona el Maestrante 1 (2020) hay “procesos dialógicos que permiten realizar ajustes a los syllabus propuestos que privilegian la construcción conceptual y las habilidades de comprensión y redacción”, así como, “la entrega de trabajos, porcentajes y la forma de evaluar se realiza de manera consensuada, lo que permite un proceso de diálogo, de negociación y de llegar a acuerdos según la carga laboral y los tiempos de entregas” (Maestrante 3, 2020)

También mencionan que en algunos seminarios “este proceso no se da o se da a destiempo, afectando el curso normal de las actividades y dejando la sensación de no tener un norte en cuestión de temáticas ni proceso evaluativos” (Maestrante 3, 2020)

Sin embargo, hay elementos a destacar dentro de este código y es la percepción de los maestrantes de la dialéctica como interacción con otros en la construcción de conocimientos. Por ejemplo, “generar trabajos en equipo y encuentros de discusión, en donde se permite retroalimentar el conocimiento adquirido, despejando las dudas en las temáticas y se propicia un trabajo colaborativo de interés grupal” (Maestrante 5, 2020)

Una de las visiones más acertadas de la dialéctica desde lo que pide el contexto vs lo que puede ofrecer cada seminario está mediado por el consenso y la calidad de la educación para responder a retos fuera del espacio académico:

Es importante anotar que, en este nivel educativo, es necesario generar un consenso entre los actores educativos, y se haga un seguimiento frente a lo que se precisa en evaluación, pues es importante pensar en que se requieren graduados en la capacidad de sustentar los aprendizajes adquiridos y sobre todo que verifiquen la calidad de la educación que se imparte (Maestrante 5, 2020).

Por último, en ninguno de los relatos de los docentes se menciona la dialéctica o el diálogo de manera explícita.

4.3.3.2 Participación Activa. Se ha llamado a este código Participación Activa porque es un complemento a la dialéctica, ya que ambos procesos son complementarios y requieren de una participación activa tanto de los docentes como de los maestrantes.

La actividad del docente implica una guía de la actividad que lleve a la participación activa de los estudiantes en la asimilación de conocimientos nuevos, basados en la pregunta

problémica y en las contradicciones, hasta encontrar una solución que se adapte a su realidad.

Como señala Bravo (2002):

La enseñanza problémica tiene como fin procurar el desarrollo de la realidad no como una verdad establecida sino como una sumatoria de interrogantes que podrían ayudar a comprenderla mejor, pues así se perciben las contradicciones, fuerza, tendencia y posibles formas de solución que se pueden implementar para su mejoramiento (p.24).

Es decir, se espera que en el proceso no solo haya la intervención del docente de forma unidireccional, sino que, el maestrante por medio de interrogantes, dudas, contradicciones, debates y diálogo encuentre la posible solución a las preguntas problémicas planteadas en el contexto de aula y asincrónicos. Se requiere pues de una participación activa de su proceso de aprendizaje.

Sin embargo, se encuentra un escenario que supone en algunos seminarios, una autonomía en el docente para dictar su seminario que es interpretada como ausencia de concertación, diálogo y puesta en común con el grupo:

Y si bien es cierto que se le da autonomía al docente para el desarrollo de su módulo, la sensación es que en algunos casos dicha autonomía terminó siendo independencia personal para asumir el curso, pues primaba la experiencia previa o el conocimiento ya establecido, a pesar de no tener conexión con el propósito del espacio académico, que fue el caso por ejemplo de materias como Investigación I, II y III, cultura institucional, evaluación en escenarios educativos, o mediaciones tecnológicas (Maestrante 4, 2020).

En este caso, tampoco se menciona de manera explícita la participación activa en los relatos de experiencia de los docentes.

4.3.3.3 Desarrollo de Habilidades. Se ha llamado a este código Desarrollo de Habilidades porque la Pedagogía Problémica el “objetivo no es solo la obtención de resultados sino el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas de manera autónoma, que le servirán para su desenvolvimiento académico y profesional” (Ortiz, 2009, p. 12). Por lo que el desarrollo de habilidades es un elemento que se puede evaluar y debe ser uno de los fines de cada seminario, que el maestrante se apropie de conocimientos y desarrolle habilidades que pueda poner en práctica para resolver problemáticas de su cotidianidad.

Al respecto, en el Documento Maestro este término se menciona como un aspecto del proceso de enseñanza-aprendizaje: “El fortalecimiento de habilidades y competencias enfocadas al ideal de formación integral y de liderazgo pedagógico” (USTA, 2017, p. 70).

La Pedagogía Problémica que desde el Documento Maestro se enmarca como un pilar del proceso de enseñanza y aprendizaje, es un método para la apropiación no solo de conocimientos sino de habilidades que se esperan contribuyan a dar solución a los problemas de los contextos de los maestrantes.

En este mismo sentido, los docentes en sus relatos manifiestan la que “era necesario favorecer también de un modo muy intencionado las habilidades comunicativas de lectura y escritura en los estudiantes, por eso se elige la producción de textos como la principal estrategia” (Docente 3, 2020) y también resaltan la importancia de que exista “un mayor compromiso por parte de los estudiantes con las lecturas y promover su autonomía para la búsqueda, análisis de

información diferente a la que provee el docente, como debe ser en una Maestría” (Docente 1, 2020)

Un ejemplo de cómo se podría evaluar esto en el aula, lo expresa el Docente 1 (2020) “cómo resultados del proceso de enseñanza – aprendizaje, fundamentado en un fuerte ejercicio autónomo del estudiante, en cuanto a lectura crítica, búsqueda de información y escritura” deja claro que los docentes esperan en gran medida un trabajo autónomo por parte de los maestrantes para que puedan desarrollar habilidades.

Sin embargo, los maestrantes esperan que este proceso también tenga un amplio desarrollo en los encuentros sincrónicos y presenciales con los docentes. Al respecto, mencionan:

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje, termina siendo una serie de actividades poco interrelacionadas y en ocasiones sin la intención específica de crear espacios de indagación, discusión, análisis y comprensión alrededor de las categorías de análisis del programa de maestría, a saber: Gestión, evaluación educativa, pensamiento sistémico y liderazgo pedagógico, lo que no posibilita la intención de desarrollar habilidades y competencias enfocadas al ideal de formación integral y de liderazgo pedagógico (Maestrante 4, 2020)

Con el objetivo de evidenciar si estas habilidades realmente se desarrollan y le apunten a lo que expone el perfil de egreso, los maestrantes expresan la falencia de retroalimentación o de evidencia frente a esto, “no es claro como cada evaluación direcciona al maestrante hacia el perfil del graduado que se requiere, por este motivo, no es claro si los y las maestrantes,

efectivamente cumplen con los requisitos y han alcanzado los logros propuestos” (Maestrante 5, 2020)

Si bien, para los maestrantes no es claro como el docente evidencia el desarrollo de habilidades, el Docente 2 (2020) menciona que no es un proceso que finalice con la formación brindada por su seminario, se requiere aún más en el proceso académico y traspasa lo cotidiano:

Hay una serie de competencias propias de un magíster en el campo de la educación, la docencia o la pedagogía que son transversales, en la medida en que las requerirá en los diferentes escenarios de desempeño; bien sea en la cotidianidad o en una posible formación posgradual complementaria como los programas de doctorado. (Docente 2, 2020).

4.3.3.3.4 Didáctica. Se ha llamado a este código Didáctica porque en el Documento Maestro en el apartado que habla de La pedagogía problémica en el marco de la MGEE, menciona la triple relación dialógica de estudiante-docente-conocimiento, y destaca las didácticas como uno de los elementos que la sustentan y le dan sentido a esta relación (USTA, 2017, p. 77).

En el mismo documento, la didáctica es entendida como como la “parte de la pedagogía que se interesa por el saber [...] contribuyendo al proceso de enseñanza aprendizaje, a través del desarrollo de instrumentos teóricos- prácticos, que sirvan para la investigación, formación y desarrollo integral del estudiante” (Carvajal, 2009), en efecto, las didácticas que se esperan encontrar en los relatos de experiencias enmarcan todas las estrategias y herramientas propuestas por los docentes.

Las didácticas reúnen de cierta forma, todos los códigos mencionados para la categoría de aprendizaje problémico. En el Documento Maestro, desde una perspectiva del pensamiento sistémico se espera que se consideren los siguientes aspectos alrededor del proceso de enseñanza-aprendizaje: La pregunta, el análisis de las problemáticas educativas contemporáneas, la comprensión de las comunidades educativas, la creación de espacios de indagación, discusión, análisis y comprensión, el fortalecimiento de habilidades y competencias y el abordaje de los espacios académicos a partir de dinámicas planteadas desde el ejercicio de resolución de problemas y la creación de soluciones transformadoras e innovadoras (USTA, 2017, p. 80).

Con referencia lo anterior y contrastado con los relatos de experiencias de los maestrantes, se hace un recuento de las actividades y propuestas didácticas de los docentes para el proceso evaluativo, que se puede dividir en las que se consideraron favorables y acertadas para el proceso enseñanza-aprendizaje y las que consideraron fueron falencia durante el mismo:

Las estrategias de evaluación han incluido procesos individuales y grupales, con actividades como ensayos, propuestas, presentaciones, videos, entre otras. (Maestrante 1, 2020). “Dentro de las estrategias más utilizadas por los docentes para el proceso evaluativo se encuentran: Elaboración de ensayos críticos y reflexivos, elaboración de estructuras graficas del conocimiento como mapas conceptuales, mentefactos; heurísticas, presentaciones PPT, participación en foros de discusión etc. (Maestrante 3, 2020).

Dentro de las estrategias utilizadas por los docentes, la que más se destaca a nivel general es el uso constante de las herramientas que presenta la plataforma¹⁰, en donde las entregas se dividieron en “textos tipo argumentativo, reflexivo o descriptivo, mapas conceptuales, infografías, entre otros tipos de organizadores gráficos, y la participación en los foros virtuales, todo desde las propuestas de referencias bibliográficas que presentan los docentes” (Maestrante 5, 2020). Por tal, “se reconoce que los espacios virtuales y los presenciales estaban bien preparados y con metodologías claras y de comprensión buena” (Maestrante 2, 2020)

Así como sobresalen algunos seminarios específicos:

Destaco los seminarios de Pensamiento Sistémico en Gestión y Evaluación en los Escenarios Educativos y Formación Humana y Liderazgo pedagógico donde los docentes evidenciaban, planeación, interés por traer formas novedosas y variadas de evaluar. Incluyendo fichas de lego, elaboración de imágenes, estructuras gráficas diferentes, entrevistas, árbol de problemas, casos aplicados a los contextos, etc. (Maestrante 3, 2020)

Seminarios como Políticas y gestión de instituciones, Acreditación y aseguramiento de la calidad y Sistemas de información para la evaluación y gestión educativa tenía unos criterios de presentación, seguimiento del proceso evaluativo, actividades claras en el proceso de formación y las respectivas retroalimentaciones de las actividades. (Maestrante 2, 2020).

Dentro de las falencias, los maestrantes encuentran que “hubo seminarios en los que los medios tecnológicos no eran bien utilizados, ni se presentó un buen desarrollo del Syllabus” (Maestrante 2, 2020).

¹⁰ <https://campusmaestria.ustadistancia.edu.co>

Dentro de estos acuerdos se privilegia las entregas de producción textual y los trabajos en equipos de investigación. Sin embargo, la mayoría de las entregas no reciben una retroalimentación que den cuenta de la apropiación del conocimiento ni de si cumple con los objetivos de aprendizaje. “Se obtiene una calificación, pero rara vez se hace un proceso uno a uno para conocer el porqué de ella” (Maestrante 3, 2020) En otros seminarios nunca hubo una retroalimentación de los entregables, fueron aceptables (Maestrante 2, 2020).

Como conclusión, hay variedad de estrategias implementadas por los docentes, pero no es generalizado, también hay falencias en temas de didáctica, “es claro que no todos los docentes tuvieron la misma dedicación en la construcción de su estructura curricular, ni en el desarrollo de las clases” (Maestrante 5, 2020)

Por otra parte, desde la perspectiva de los docentes se mencionan estrategias como las de:

Aumentar progresivamente el grado de exigencia y complejidad de las tareas, y se conjuga también con las modalidades de trabajo autónomo y colaborativo, que se articulan en cada momento de trabajo (1º, 2º y 3º estrategia de aprendizaje por medio de las guías didácticas que al mismo tiempo permiten realizar el ejercicio evaluativo cualitativo y cuantitativo) (Docente 3, 2020)

Se destaca la necesidad de que haya una “conjugación integral entre los fundamentos, los objetivos, los contenidos, los tiempos y espacios y las estrategias para poder constituir un proceso evaluativo que sea favorable para el proceso formativo” (Docente 3, 2020), pero

también para estimular y jalonar progresiva pero efectivamente el avance cualitativo y cuantitativo de los maestrantes en su proceso de aprendizaje.

Entre otras estrategias, se mencionan “los ejercicios de articulación, de sistematización, diferenciación, con el fin de desarrollar competencias críticas y argumentativas y la aplicación conceptual en un contexto educativo específico” (Docente 1, 2020).

Así como los maestrantes encontraron falencias, hay un docente que es consciente de que se deben incluir más estrategias. No fue común encontrar oportunidades de mejora en los otros relatos de docentes, al respecto el Docentes 1 (2020), se refiere a su seminario que al ser “más virtual que presencial, sería necesario incluir otras estrategias didácticas ajustadas al modelo, y procesos y actividades de evaluación del aprendizaje ajustadas a la metodología virtual”.

Conclusiones

La sistematización de experiencias aquí desarrollada se presenta como un aporte a la comprensión de la experiencia de los procesos evaluativos presentes en los seminarios de la primera cohorte de la MGEE, desde los relatos de los docentes y maestrantes (actores), y a su vez, tiene la intención de recoger los aprendizajes que se consideran relevantes en la construcción de propuestas educativas acordes a las necesidades del sector. Como respuesta al problema planteado, es posible concluir que:

1. A partir de las experiencias y de la descripción de las características de los procesos evaluativos de los seminarios, con relación a los lineamientos estipulados por la USTA, los actores evidencian dos situaciones particulares, la primera, no todos los seminarios partieron de los lineamientos del SEA para la construcción del syllabus, y segundo, los actores manifiestan que existe una gran diferenciación entre las prácticas de cada uno de los seminarios.
2. La recolección de información del diagnóstico inicial aplicada a los actores, permite determinar que los seminarios mejor calificados en cuanto a la socialización del Syllabus, pertinencia de las estrategias evaluativas con el proceso de aprendizaje y adecuadas al modelo problémico propuesto por la universidad son:
 - Formación humana y liderazgo pedagógico
 - Biopedagogía y organizaciones que aprenden

- Pensamiento sistémico en gestión y evaluación en los escenarios educativos

Así como los que recibieron menor calificación en estos ítems fueron:

- Seminario investigación en gestión y evaluación educativa
- Cultura institucional y desarrollo humano
- Evaluación en escenarios educativos.

Esto es un indicio de cuales seminarios desde sus fortalezas pueden ser referentes para las próximas cohortes, y cuales necesitan ser observados como casos a fortalecer, y se constituyen como oportunidades de mejora.

3. A partir del enunciado del instrumento se generaron reflexiones por parte de los actores sobre cómo evidenciar la metodología propuesta en los seminarios, para desarrollar componentes del proceso evaluativo como la auto y la coevaluación y se propusieron preguntas como: ¿cómo hacer efectivos los tipos de evaluación en el transcurso de los seminarios para el mejoramiento constante del espacio académico?
4. En cuanto al aprendizaje basado en problemas, algunos estudiantes mencionan que el enfoque de la maestría se pierde y se evidencia para ellos en procesos evaluativos disímiles y en desconexión con los núcleos problémicos. Relatando esto como el reduccionismo de la evaluación únicamente a producción textual, o a comprensión lectora.
5. Frente a la evaluación del aprendizaje, los actores evidencian que en algunos seminarios sí existe el consenso para determinar los logros del seminario, y algunas pautas de evaluación y ponderación de las valoraciones.

6. En el Documento Maestro se ratifica el papel esencial de la investigación como garante de un proceso reflexivo y de formación académica constante, elemento clave en el aprendizaje en educación. Sin embargo, se encuentra que, sólo uno de los docentes del grupo lo incluyó en su relato de experiencia. Los maestrantes mencionan que el componente de investigación no fue claro dentro del proceso de formación, no hubo desde el principio un acompañamiento pedagógico adecuado, y como consecuencia se refleja en los vacíos para la construcción del trabajo de grado y los esfuerzos que se han realizado para profundizar en los distintos elementos de la investigación.
7. Para los docentes, la continua retroalimentación cualitativa es fundamental para ayudar al estudiante a poder mejorar y transformar sus acciones y estrategias como elemento clave en la construcción de conocimiento. Sin embargo, la experiencia de los maestrantes considera el proceso de retroalimentación como una falencia en el proceso evaluativo..
8. En cuanto a la pertinencia de las actividades de evaluación propuestas en los seminarios, la mayoría de los maestrantes expresan que en algunos casos no hay tal, pues sintieron realizar actividades y trabajos que distan de sus actividades cotidianas, y se desaprovecha la oportunidad de trabajar en pro de resolver las problemáticas propias de sus contextos, objetivo de su formación. Por lo tanto, desde la experiencia mencionan que no responden a aprendizajes contextualizados como plantean los documentos de la Universidad.

Aquí se exceptúan seminarios como Biopedagogía y organizaciones que aprenden, Sistemas de Acreditación y Aseguramiento de la Calidad y Formación Humana y Liderazgo Pedagógico, en los cuales se aprecia una evaluación de actividades adecuadas.

9. Tanto en los recogido en la encuesta inicial como en los relatos de experiencia, los actores desde su reflexión de la práctica (docentes) y vivencia (maestranes) evidenciaron la necesidad de trabajar en la coherencia interna y metodológica de cada uno de los espacios académicos: los objetivos planteados, los núcleos problémicos coherentes a la formulación de las preguntas problémicas, el establecimiento de competencias claras, la propuesta de estrategias y actividades didácticas acordes a los objetivos, las rúbricas de evaluación estructuradas a partir de criterios de evaluación que se puedan valorar con los niveles de desempeño establecidos, los tiempos y las evidencias respecto a las actividades y temáticas a abordar; todo esto a su vez, en relación con el modelo problémico y el perfil que presenta la maestría.

Dadas estas conclusiones, a continuación, se realiza una serie de recomendaciones, que surgen gracias a las opiniones de los actores que intervienen en la maestría, como a los objetivos propuestos y las categorías analizadas.

Recomendaciones

Uno de los objetivos planteados para la sistematización de experiencias es generar recomendaciones a los procesos evaluativos de la maestría, que permitan fortalecer las prácticas

y por tanto la evaluación del aprendizaje, para cumplir con este propósito desde la experiencia de los actores se recogen las siguientes recomendaciones, las cuales están enfocadas en la intención de aportar a la mejora continua que propone la Universidad.

1. Dado el enfoque sistémico de la maestría, se recomienda que los docentes tengan procesos grupales de planeación por programa y por campo (Humanista, Pedagógico, Investigativo y Específico) para hacer la planeación de su seminario. Un proceso donde se posean la comprensión de las competencias de cada espacio académico, los propósitos de aprendizaje del mismo y sobre todo el sello distintivo del programa. Es importante esto con el fin de garantizar la coherencia entre la consecución de temas que se han trabajado en cada uno de los campos a lo largo de los cuatro semestres de la maestría. El docente puede indagar al iniciar cada seminario, sobre las expectativas y el contexto de los maestrantes, cómo esperan aplicar el contenido del seminario en sus ámbitos profesionales y si se dará de manera orgánica, tanto la exploración de situaciones problema, como el pensamiento crítico para abordarlas.
2. El diálogo, el seguimiento a los objetivos de aprendizaje y la retroalimentación de los resultados de aprendizaje, debe ser un proceso constante que involucre un interés genuino por parte de los docentes. Se recomienda una conversación constante con los estudiantes en torno a sus intereses y si estos se han modificado, así como la revisión periódica del progreso de la clase con respecto a lo esperado en el perfil de egreso.
3. Se recomienda que las preguntas problematizadoras de los Syllabus estén relacionadas con la realidad nacional, regional y del campo de acción de los maestrantes. Así como los procesos evaluativos que se propongan tengan en cuenta el contexto de los estudiantes, el

perfil laboral y que apunten al desarrollo de habilidades y competencias que cumplan con el perfil de egreso de la maestría.

4. Estructurar un proceso de planificación, en donde se regule las intenciones de enseñanza y las prácticas docentes en cada uno de los seminarios.
5. Que, en el primer encuentro de todos los seminarios, se socialice el Syllabus y se explique cuáles son las actividades propuestas, cómo se relacionan con el objetivo del seminario, cuál es el propósito del espacio académico, cuáles son los resultados del aprendizaje y cómo aportan al perfil de egresado.
6. Implementar un seguimiento permanente de la aplicación del SEA en cada uno de los espacios académicos, así como la evaluación curricular del proyecto educativo del programa y la difusión permanente del MEP en los docentes del programa, para evitar el desfase en la aplicación de la evaluación, tanto en su sentido como en sus estrategias y pautas.
7. Se recomienda que la evaluación de los aprendizajes se soporte con coherencia en las preguntas generadoras, en el MEP, y en el enfoque de la maestría. Ya que existe una alta gama de metodologías, actividades y estrategias de evaluación, que se orientan al autoaprendizaje según las condiciones específicas de cada maestrante y el uso activo de las herramientas de la plataforma virtual.
8. Es necesario aplicar los procesos de calidad para la selección docente, pues, como se evidencio, algunos docentes no poseen las competencias adecuadas para aplicar criterios de evaluación y, sobre todo, para realizar procesos de retroalimentación permanente a los estudiantes.

9. Es importante desarrollar un trabajo de fundamentación teórica y práctica sobre la toma de decisiones producto de la evaluación de los aprendizajes y el análisis de los resultados, implícito en el MEP, en la política curricular, pero sobre todo en el SEA, desde el cual se debe demostrar una mejora continua en los procesos de calidad del programa, es decir, que la evaluación curricular sea un ejercicio semestral o anual y que ello se evidencie en los planes de mejora del programa, para el efectivo reajuste del sistema escolar y el desarrollo educativo.
10. Los resultados de aprendizaje y las competencias, deben poseer una planeación anual que vincule a los actores del currículo (docentes, estudiantes, administrativos, egresados y sector externo) en un verdadero proceso sistémico de construcción académica, que frente a la exigencia ministerial dada desde el año 2019, invite a apropiar de manera efectiva el sistema de evaluación de los aprendizajes y desarrollar así su proceso de actualización curricular del programa

Referencias

Aguiar, J. (2013). *Sistematización como método de investigación cualitativa: un uso nuevo de las cosas conocidas*. Revista educación y futuro digital, 6, 29-41.

Alcaraz, N. (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. file:///C:/Users/USER/Downloads/Dialnet-AproximacionHistoricaALaEvaluacionEducativa-5134142%20(1).pdf

Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas.

Balbi, J. (2004). *La mente narrativa*. Paidós.

Barbosa-Chacón, J., Barbosa, J. y Rodríguez, M. (2015). *Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas: Una mirada "desde" y "para" el contexto de la formación universitaria*. Perfiles educativos, 37(149), 130-149. Recuperado el 3 de enero de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000300008&lng=es&tlng=es.

Blaikie, N. W. H. (1996), *A critique of the use of triangulation in social research. Quality and Quantity*. (25). pp. 115-136

Bravo, N. (2002). *Pedagogía problémica. Acerca de los nuevos paradigmas en educación*. Colombia. Fundación para actividades de investigación y desarrollo.

Bruner (2002) *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida*. Fondo de Cultura Económica.

Burgos, C. E. (1997). *La evaluación en el aula y más allá de ella*. Documentos de trabajo. Ministerio De Educación Nacional Castilla.

- Camacho G. (2014). El modelo problémico tomasino a la luz del saber cómo problema. *Tendencias*. 15. (2). Julio/Diciembre. <https://doi.org/10.22267/rtend.141502.46>
- Cano, G. E., (2008). *La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Universidad de Granada.12(3), 11-16. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712875011>
- Cebotarev, E. (2003). El Enfoque Crítico: Una revisión de su historia, naturaleza y algunas aplicaciones. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 1 (1) Manizales Jan. /June.
- Cifuentes, J., Moreno, I., y Camargo, A. (2017). Reflexión de la teoría crítica, la pedagogía revolucionaria y la educación liberadora. *Derecho y Realidad*, 15(29) https://revistas.uptc.edu.co/index.php/derecho_realidad/article/view/9084
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa et al., *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. (pp.11-59). Laertes.
- Córdoba, F. J. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista Iberoamericana De Educación*, 39(7), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3972537>
- Denzin, N. K y Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: entering the field of qualitative research. En *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Sage Publications Ltd.
- Díaz–Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo (Una interpretación constructivista)*, Mc Graw-Hill.

Elola, N. y Toranzos, L. (2000). Evaluación educativa: una aproximación conceptual. Julio.

http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo_pedagogico/proforni/antologias/EVALUACION%20EDUCATIVA.pdf

Farías, G. M., (2010). Espacios de aprendizaje en educación superior: de la profesionalización a la innovación para la transformación social. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 2(2), 18-27.

Freire, P. (1994). *Pedagogía del oprimido*. Ed. Siglo XXI.

García, J. y Duarte, F., (2012). Pedagogía crítica y enseñanza problémica: una propuesta didáctica de formación política. *Uni-pluri/versidad*. 12 (1). Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. pp. 73-85.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7580357.pdf>

Gagné, R.M. (1987). “Instructional technology: foundations”. New Cork. Ed. L.E.A.

González Halcones, M. (1999). *Manual para la evaluación*. Praxis.

González, M. (2000). Evaluación del Aprendizaje en la Enseñanza Universitaria. Centro de Estudios para Perfeccionamiento de la Educación Superior. Universidad de la Habana. *Revista Pedagogía Universitaria*. 5(2), 31-61

https://www.academia.edu/download/30175896/fines_de_la_evaluacion.pdf

Guerra, M. y Serrato, S. (2015). Michael Scriven. Evaluación formativa. *Un poco de historia*, Red. Septiembre. pp. 29-33. [http://www.sev.gob.mx/upece/wp-](http://www.sev.gob.mx/upece/wp-content/uploads/2018/09/1.3-Michel-Scriven-Evaluaci%C3%B3n-formativa.pdf)

[content/uploads/2018/09/1.3-Michel-Scriven-Evaluaci%C3%B3n-formativa.pdf](http://www.sev.gob.mx/upece/wp-content/uploads/2018/09/1.3-Michel-Scriven-Evaluaci%C3%B3n-formativa.pdf)

Jara, O. (2011). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.

Labarrere G y Valdivia G (2002). *Pedagogía*. Editorial Pueblo y Educación.

Lafourcade, P.D. (1972). *Evaluación de los aprendizajes* Cincel

Libedinsky, M. (2001) *La innovación en la enseñanza. Diseño y documentación de experiencias de aula*. Paidós

López Calva, M. (2006). *Pensamiento crítico y creatividad en el aula*. Trillas. Libro en línea

López-Pastor, V. M., (Coord.) (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea, pp. 19-43.

Majmutov, M I. (1983). *La enseñanza problémica*. Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación Nacional -MEN- (2019), Decreto 1330. Por el cual se sustituye el capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015. Único Reglamentario del Sector Educación.

_____ (2017), *La evaluación formativa y sus componentes para la construcción de una cultura de mejoramiento*. Siempre Día E. Legis S.A.

Misas Arango, G. (2004). *La Educación Superior en Colombia*. Editorial Universidad Nacional de Colombia.

- Moreno, C. (2012). La construcción del conocimiento: un nuevo enfoque de la educación actual. *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. (13). Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Nicoletti, J. A. (2006). Fundamento y construcción del acto educativo. Docencia e investigación, *Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 31(16), pp. 257-278
- Niño, J. A. (2012). Reflexiones sobre la enseñanza y la pedagogía problémica en la propuesta curricular. En Godoy, M. (Ed.). *Avances curriculares No. 6. Aportes para la construcción de una pedagogía problémica y un aprendizaje significativo en la formación de psicólogos*. (pp. 11-17). Universidad Santo Tomás. Ciencias de la salud. Facultad de Psicología.
- Oppermann, M., (2000). Triangulation - A Methodological discussion. *International Journal of Tourism Research*. 2 (2) pp. 141-146.
- Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación -FAO-. (2007). Guía Metodológica de Sistematización. <http://www.fao.org/3/a-at773s.pdf>
- Ortiz, A. (2009). *Didáctica problematizadora y aprendizaje basado en problemas*. Distribooks Editores.
- Ortiz, A. (2016). *Qué es el aprendizaje problémico. Aprendizaje, Didáctica, Enseñanza para la comprensión*. Magisterio. <https://www.magisterio.com.co/articulo/que-es-el-aprendizaje-problemico>

- Ramírez, A. (2013). El constructivismo pedagógico. *Edu-carChile*, 10. Recuperado de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/El%20Constructivismo%20Pedag%C3%B3gico.pdf>
- Rodríguez, Y. (2010). La práctica pedagógica desde un enfoque problémico. Una propuesta para la formación de maestros. *Revista "Entre Comillas"*, (13) pp. 81-85. Fundación de Educación Superior, Cedinpro. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3366046.pdf>
- Rosales, M., (2014). *Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual*. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación.
- Russo, H. (2002). *La educación ¿sigue siendo estratégica para la sociedad?* en Torres, Carlos Alberto (comp.) *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. CLACSO.
- Sandoval, Á., (2001) *Propuesta metodológica para sistematizar la práctica profesional del trabajo social*. Ed Espacio.
- Schober, B.; Wagner, P.; Reimann, R. et al., (2008). Vienna E-Lecturing: Learning how to learn self-regulated in an Internet-Based Blended Learning Setting. *International Journal on ELearning*, 7 (4), pp. 703-723.
- Tünnermann, C., (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*, (48), 21-32. [Fecha de Consulta 7 de noviembre de 2020].

Universidad Santo Tomás, (2004). Proyecto Educativo Institucional. PEI. 3ª Edición, Editorial USTA.

___ (2004a). Política curricular para programas académicos. Bogotá: Ediciones USTA.

___ (2010). Modelo Educativo Pedagógico. MEP. Bogotá: Ediciones USTA

___ (2015). Lineamientos para el Diseño y la Actualización Curricular. Ediciones USTA.

___ (2017). Documento Maestro. Programa Maestría en Gestión y Educación Educativa. Ediciones USTA.

___ (2018). Sistema Institucional de Evaluación de los Aprendizajes. SEA. Vicerrectoría Académica General. Unidad de Desarrollo Curricular y Formación Docente.

Vargas, G. (2017). La evaluación del aprendizaje. *Revista Magisterio*. 17 de mayo. (10).

<https://www.magisterio.com.co/articulo/la-evaluacion-del-aprendizaje>

Verger, Antoni (2007). *Sistematización de experiencias en América Latina. Una propuesta para el análisis y la recreación de la acción colectiva desde los movimientos sociales*, en:

<http://www.alboan.org/archivos/353.pdf>

Vygotsky, L. (1988). Interacción entre aprendizaje y desarrollo En: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores (Cole, Scribner y otros, Eds.). Grijalbo.

Anexos

Anexo A. Modelo encuesta y tablas de resultados de las preguntas 7, 8, 9 y 10

7. Las estrategias de evaluación utilizadas en el seminario, evidencian mis resultados de aprendizaje

Humanismo o sociedad y ética		%	# De respuestas por opción	
1	Totalmente en desacuerdo	-	-	12,5
2	En desacuerdo	12,5	1	
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	37,5	3	
4	De acuerdo	37,5	3	50,0
5	Totalmente de acuerdo	12,5	1	
Biopedagogía y organizaciones que aprenden		%	# De respuestas por opción	
1	Totalmente en desacuerdo	-	-	-
2	En desacuerdo	-	-	
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	12,5	1	
4	De acuerdo	12,5	1	87,5
5	Totalmente de acuerdo	75,0	6	
Pensamiento sistémico en gestión y evaluación en los escenarios educativos		%	# De respuestas por opción	
1	Totalmente en desacuerdo	-		-
2	En desacuerdo	-		
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	12,5	1	
4	De acuerdo	12,5	1	87,5
5	Totalmente de acuerdo	75,0	6	
Seminario investigación en gestión y evaluación educativa		%	# De respuestas por opción	
1	Totalmente en desacuerdo	75,0	6	87,5
2	En desacuerdo	12,5	1	
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	12,5	1	
4	De acuerdo	-		-
5	Totalmente de acuerdo	-		

	Cultura institucional y desarrollo humano	%	# De respuestas por opción	
1	Totalmente en desacuerdo	37,5	3	100,0
2	En desacuerdo	62,5	5	
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	-	-	
4	De acuerdo	-	-	-
5	Totalmente de acuerdo	-	-	
	Políticas y gestión de instituciones	%	# De respuestas por opción	
1	Totalmente en desacuerdo	-	-	25,0
2	En desacuerdo	25,0	2	
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	50,0	4	
4	De acuerdo	25,0	2	25,0
5	Totalmente de acuerdo	-	-	
	Sistema de acreditación y aseguramiento de la calidad	%	# De respuestas por opción	
1	Totalmente en desacuerdo	-	-	-
2	En desacuerdo	-	-	
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	12,5	1	
4	De acuerdo	62,5	5	87,5
5	Totalmente de acuerdo	25,0	2	
	Sistemas de información para E y G	%	# De respuestas por opción	
1	Totalmente en desacuerdo	-		12,5
2	En desacuerdo	12,5	1	
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	12,5	1	
4	De acuerdo	75,0	6	75,0
5	Totalmente de acuerdo	-		

	Formación humana y liderazgo pedagógico	%	# De respuestas por opción	
1	Totalmente en desacuerdo	-		-
2	En desacuerdo	-		
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	-		
4	De acuerdo	25,0	2	100,0
5	Totalmente de acuerdo	75,0	6	
	Evaluación en escenarios educativos	%	# De respuestas por opción	
1	Totalmente en desacuerdo	62,5	5	75,0
2	En desacuerdo	12,5	1	
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	12,5	1	
4	De acuerdo	12,5	1	12,5
5	Totalmente de acuerdo	-		
	Gestión educativa y planeación estratégica	%	# De respuestas por opción	
1	Totalmente en desacuerdo	62,5	5	75,0
2	En desacuerdo	12,5	1	
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	12,5	1	
4	De acuerdo	12,5	1	12,5
5	Totalmente de acuerdo	-		
	Mediaciones tecnológicas e innovación educativa	%	# De respuestas por opción	
1	Totalmente en desacuerdo	25,0	2	50,0
2	En desacuerdo	25,0	2	
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	25,0	2	
4	De acuerdo	12,5	1	25,0
5	Totalmente de acuerdo	12,5	1	

8. Conocí las estrategias de evaluación del seminario desde el inicio / fueron socializadas y explicadas por el docente

	Humanismo o sociedad y ética	%	# De respuestas por opción	
1	Totalmente en desacuerdo	-	-	(50)
2	En desacuerdo	50,0	4	
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	12,5	1	
4	De acuerdo	25,0	2	38
5	Totalmente de acuerdo	12,5	1	
	Biopedagogía y organizaciones que aprenden	%	# De respuestas por opción	
1	Totalmente en desacuerdo	-	-	-
2	En desacuerdo	-	-	
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	-	-	
4	De acuerdo	37,5	3	100
5	Totalmente de acuerdo	62,5	5	
	Pensamiento sistémico en gestión y evaluación en los escenarios educativos	%	# De respuestas por opción	
1	Totalmente en desacuerdo	-	-	-
2	En desacuerdo	-	-	
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	12,5	1	
4	De acuerdo	25,0	2	100
5	Totalmente de acuerdo	75,0	6	
	Seminario investigación en gestión y evaluación educativa	%	# De respuestas por opción	
1	Totalmente en desacuerdo	50,0	4	(75)
2	En desacuerdo	25,0	2	
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	12,5	1	
4	De acuerdo	12,5	1	13
5	Totalmente de acuerdo	-	-	

	Cultura institucional y desarrollo humano	%	# De respuestas por opción	
1	Totalmente en desacuerdo	50,0	4	(88)
2	En desacuerdo	37,5	3	
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	-	-	
4	De acuerdo	12,5	1	13
5	Totalmente de acuerdo	-	-	
	Políticas y gestión de instituciones	%	# De respuestas por opción	
1	Totalmente en desacuerdo	-	-	(25)
2	En desacuerdo	25,0	2	
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	50,0	4	
4	De acuerdo	25,0	2	25
5	Totalmente de acuerdo	-	-	
	Sistema de acreditación y aseguramiento de la calidad	%	# De respuestas por opción	
1	Totalmente en desacuerdo	-	-	(38)
2	En desacuerdo	37,5	3	
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	37,5	3	
4	De acuerdo	25,0	2	25
5	Totalmente de acuerdo	-	-	
	Sistemas de información para E y G	%	# De respuestas por opción	
1	Totalmente en desacuerdo	12,5	1	(38)
2	En desacuerdo	25,0	2	
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	50,0	4	
4	De acuerdo	12,5	1	13
5	Totalmente de acuerdo	-	-	

	Formación humana y liderazgo pedagógico	%	# De respuestas por opción	
1	Totalmente en desacuerdo	-	-	-
2	En desacuerdo	-	-	
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	-	-	
4	De acuerdo	25,0	2	100
5	Totalmente de acuerdo	75,0	6	
	Evaluación en escenarios educativos	%	# De respuestas por opción	
1	Totalmente en desacuerdo	62,5	5	(75)
2	En desacuerdo	12,5	1	
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	12,5	1	
4	De acuerdo	12,5	1	13
5	Totalmente de acuerdo	-	-	
	Gestión educativa y planeación estratégica	%	# De respuestas por opción	
1	Totalmente en desacuerdo	37,5	3	(50)
2	En desacuerdo	12,5	1	
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	25,0	2	
4	De acuerdo	12,5	1	25
5	Totalmente de acuerdo	12,5	1	
	Mediaciones tecnológicas e innovación educativa	%	# De respuestas por opción	
1	Totalmente en desacuerdo	-	-	(38)
2	En desacuerdo	37,5	3	
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	25,0	2	
4	De acuerdo	25,0	2	38
5	Totalmente de acuerdo	12,5	1	

9. Las estrategias propuestas por el docente en su seminario, corresponde al modelo problémico propuesto por la universidad

	Humanismo o sociedad y ética	%	# De respuestas por opción	
1	Totalmente en desacuerdo	12,5	1	(38)
2	En desacuerdo	25,0	2	
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	25,0	2	
4	De acuerdo	37,5	3	38
5	Totalmente de acuerdo	-	-	
	Biopedagogía y organizaciones que aprenden	%	# De respuestas por opción	
1	Totalmente en desacuerdo	-	-	-
2	En desacuerdo	-	-	
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	-	-	
4	De acuerdo	25,0	2	100
5	Totalmente de acuerdo	75,0	6	
	Pensamiento sistémico en gestión y evaluación en los escenarios educativos	%	# De respuestas por opción	
1	Totalmente en desacuerdo	-	-	-
2	En desacuerdo	-	-	
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	-	-	
4	De acuerdo	25,0	2	100
5	Totalmente de acuerdo	75,0	6	
	Seminario investigación en gestión y evaluación educativa	%	# De respuestas por opción	
1	Totalmente en desacuerdo	75,0	6	(88)
2	En desacuerdo	12,5	1	
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	-	-	
4	De acuerdo	12,5	1	13

5	Totalmente de acuerdo	-	-	
	Cultura institucional y desarrollo humano	%	# De respuestas por opción	
1	Totalmente en desacuerdo	75,0	6	(75)
2	En desacuerdo	-	-	
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	12,5	1	
4	De acuerdo	12,5	1	13
5	Totalmente de acuerdo	-	-	
	Políticas y gestión de instituciones	%	# De respuestas por opción	
1	Totalmente en desacuerdo	-	-	(25)
2	En desacuerdo	25,0	2	
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	37,5	3	
4	De acuerdo	37,5	3	38
5	Totalmente de acuerdo	-	-	
	Sistema de acreditación y aseguramiento de la calidad	%	# De respuestas por opción	
1	Totalmente en desacuerdo	-	-	-
2	En desacuerdo	-	-	
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	37,5	3	
4	De acuerdo	25,0	2	63
5	Totalmente de acuerdo	37,5	3	
	Sistemas de información para E y G	%	# De respuestas por opción	
1	Totalmente en desacuerdo	-	-	(13)
2	En desacuerdo	12,5	1	
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	50,0	4	
4	De acuerdo	37,5	3	38

5	Totalmente de acuerdo	-	-	
	Formación humana y liderazgo pedagógico	%	# De respuestas por opción	
1	Totalmente en desacuerdo	-	-	-
2	En desacuerdo	-	-	
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	-	-	
4	De acuerdo	37,5	3	100
5	Totalmente de acuerdo	62,5	5	
	Evaluación en escenarios educativos	%	# De respuestas por opción	
1	Totalmente en desacuerdo	62,5	5	(63)
2	En desacuerdo	-	-	
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	12,5	1	
4	De acuerdo	12,5	1	25
5	Totalmente de acuerdo	12,5	1	
	Gestión educativa y planeación estratégica	%	# De respuestas por opción	
1	Totalmente en desacuerdo	37,5	3	(50)
2	En desacuerdo	12,5	1	
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	25,0	2	
4	De acuerdo	25,0	2	25
5	Totalmente de acuerdo	-	-	
	Mediaciones tecnológicas e innovación educativa	%	# De respuestas por opción	
1	Totalmente en desacuerdo	-	-	(38)
2	En desacuerdo	37,5	3	
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	37,5	3	
4	De acuerdo	25,0	2	25

5	Totalmente de acuerdo	-	-	
---	-----------------------	---	---	--

10. Las estrategias propuestas por el docente en su seminario, corresponde al modelo problémico propuesto por la universidad

	Humanismo o sociedad y ética	%	# De respuestas por opción	
1	Totalmente en desacuerdo	12,5	1	(38)
2	En desacuerdo	25,0	2	
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	37,5	3	
4	De acuerdo	12,5	1	25
5	Totalmente de acuerdo	12,5	1	
	Biopedagogía y organizaciones que aprenden	%	# De respuestas por opción	
1	Totalmente en desacuerdo	-	-	-
2	En desacuerdo	-	-	
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	12,5	1	
4	De acuerdo	25,0	2	88
5	Totalmente de acuerdo	62,5	5	
	Pensamiento sistémico en gestión y evaluación en los escenarios educativos	%	# De respuestas por opción	
1	Totalmente en desacuerdo	-	-	-
2	En desacuerdo	-	-	
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	-	-	
4	De acuerdo	25,0	2	100
5	Totalmente de acuerdo	75,0	6	
	Seminario investigación en gestión y evaluación educativa	%	# De respuestas por opción	
1	Totalmente en desacuerdo	75,0	6	(88)
2	En desacuerdo	12,5	1	
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	-	-	

4	De acuerdo	12,5	1	13
5	Totalmente de acuerdo	-	-	
	Cultura institucional y desarrollo humano	%	# De respuestas por opción	
1	Totalmente en desacuerdo	50,0	4	(88)
2	En desacuerdo	37,5	3	
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	-	-	
4	De acuerdo	-	-	13
5	Totalmente de acuerdo	12,5	1	
	Políticas y gestión de instituciones	%	# De respuestas por opción	
1	Totalmente en desacuerdo	-	-	(13)
2	En desacuerdo	12,5	1	
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	62,5	5	
4	De acuerdo	25,0	2	25
5	Totalmente de acuerdo	-	-	
	Sistema de acreditación y aseguramiento de la calidad	%	# De respuestas por opción	
1	Totalmente en desacuerdo	-	-	-
2	En desacuerdo	-	-	
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	25,0	2	
4	De acuerdo	50,0	4	75
5	Totalmente de acuerdo	25,0	2	
	Sistemas de información para E y G	%	# De respuestas por opción	
1	Totalmente en desacuerdo	-	-	-
2	En desacuerdo	-	-	
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	37,5	3	

4	De acuerdo	62,5	5	63
5	Totalmente de acuerdo	-	-	
	Formación humana y liderazgo pedagógico	%	# De respuestas por opción	
1	Totalmente en desacuerdo	-	-	-
2	En desacuerdo	-	-	
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	-	-	
4	De acuerdo	25,0	2	100
5	Totalmente de acuerdo	75,0	6	
	Evaluación en escenarios educativos	%	# De respuestas por opción	
1	Totalmente en desacuerdo	50,0	4	(75)
2	En desacuerdo	25,0	2	
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	-	-	
4	De acuerdo	-	-	25
5	Totalmente de acuerdo	25,0	2	
	Gestión educativa y planeación estratégica	%	# De respuestas por opción	
1	Totalmente en desacuerdo	37,5	3	(50)
2	En desacuerdo	12,5	1	
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	25,0	2	
4	De acuerdo	12,5	1	25
5	Totalmente de acuerdo	12,5	1	
	Mediaciones tecnológicas e innovación educativa	%	# De respuestas por opción	
1	Totalmente en desacuerdo	-	-	(25)
2	En desacuerdo	25,0	2	
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	37,5	3	

4	De acuerdo	25,0	2	38
5	Totalmente de acuerdo	12,5	1	

Anexo B. Tabla de datos: syllabus 1er, 2do, y 3er semestres MGEE

TABLA DE DATOS: SYLLABUS 1er, 2do, y 3er SEMESTRES MGEE											
#	PREGUNTA	<i>Humanismo sociedad y ética</i>	<i>Biopedagogía y organizaciones que aprenden</i>	<i>Pensamiento sistémico en gestión y evaluación en los escenarios educativos</i>	<i>Seminario de investigación en gestión y evaluación educativa</i>	<i>Cultura institucional y desarrollo humano</i>	<i>Sistemas de acreditación y aseguramiento de la calidad</i>	<i>Formación humana y liderazgo pedagógico</i>	<i>Gestión educativa y planeación estratégica</i>	<i>Evaluación en escenarios educativos</i>	<i>Mediaciones tecnológicas e innovación educativa</i>
1	¿El syllabus define las estrategias de auto, co y hetero evaluación?	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	NO	SI
2	¿El syllabus presenta los objetivos y propósitos del seminario?	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
3	¿El syllabus expone los contenidos del seminario?	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI
4	¿El syllabus muestra las competencias a desarrollar en el seminario?	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI
5	¿El syllabus expone los resultados de aprendizaje a desarrollar en el seminario?	SI	NO	NO	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
6	¿El syllabus establece las estrategias y las actividades didácticas del seminario?	NO	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI
7	¿Son diversas las estrategias y actividades didácticas propuestas en el syllabus?	NO	SI	NO	NO	SI	NO	SI	NO	SI	SI

8	¿El syllabus define los recursos didácticos del seminario?	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI
9	¿El syllabus establece los criterios de evaluación?	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI
10	¿En el syllabus se determinan porcentajes, valoraciones o ponderados?	NO	SI	SI	NO	SI	SI	NO	SI	NO	SI
11	¿Están determinadas las escalas de evaluación donde se establecen los niveles progresivos de dominio del seminario?	NO	NO	NO	NO	SI	NO	NO	NO	NO	NO
12	¿En el syllabus se establece con claridad los tiempos del seminario?	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
13	¿El syllabus presenta las evidencias para la evaluación del seminario?	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI

Nota. Datos tomados de la revisión de los Syllabus entregados por los docentes

Anexo C. Relato de experiencias de Maestranter

Universidad Santo Tomás

Decanatura de División de Educación Abierta y a Distancia

Maestría en Gestión y Evaluación Educativa

Andrea del Pilar Pérez – Johanna Chitiva – Yenifer Martínez

Abril de 2020

RELATO DE EXPERIENCIAS

MAESTRANTE 1

Desde su experiencia, cómo describe el proceso evaluativo que se ha desarrollado en los seminarios de la Maestría en Gestión y Evaluación Educativa, tenga en cuenta su perfil como maestrante, los objetivos planteados en el syllabus, estrategias utilizadas por los docentes, entre otras.

La evaluación planteada por los docentes en los seminarios desarrollados hasta el momento en la maestría, ha tenido diferentes metodologías de acuerdo al perfil de los docentes que los han orientado.

En algunos seminarios, la metodología de evaluación, evidencias a entregar y porcentajes de cada uno de los ejercicios han sido establecidos mediante acuerdos entre docentes y estudiantes, en procesos dialógicos que permiten realizar ajustes a los syllabus propuestos. que privilegian la construcción conceptual y las habilidades de comprensión y redacción.

En la mayoría de casos, se ha tenido claridad al inicio de las clases de las actividades a desarrollar, los materiales de estudio que sustentan su desarrollo, como lecturas, videos, películas, así como los tiempos de entrega y los criterios de valoración. Estos acuerdos, han permitido un proceso académico más que adecuado de parte del grupo de estudiantes en general.

En otras asignaturas, la claridad respecto al syllabus y las guías de actividades no han cumplido con las expectativas del nivel de maestría, se han presentado a destiempo, o no evidencian la claridad esperada, por lo tanto, en estos casos los procesos de clase se ven también afectados.

La claridad metodológica sobre los procesos de evaluación de cada uno de los seminarios, facilita al mismo tiempo los procesos académicos de cada clase también, lo cual redundará en un mejor ambiente, mayor participación y unos niveles más altos de construcción conceptual.

Las estrategias de evaluación han incluido procesos individuales y grupales, con actividades como ensayos, propuestas, presentaciones, videos, entre otras.

RELATO DE EXPERIENCIAS

MAESTRANTE 2

Desde su experiencia, cómo describe el proceso evaluativo que se ha desarrollado en los seminarios de la Maestría en Gestión y Evaluación Educativa, tenga en cuenta su perfil como maestrante, los objetivos planteados en el syllabus, estrategias utilizadas por los docentes, entre otras.

En el año 2019 iniciamos el proceso de Maestría en gestión y evaluación educativa. En el primer semestre iniciamos este proceso y se pudo evidenciar la estructuración del programa de formación. Dentro de la presentación de los primeros seminarios se presentó de manera favorable el Syllabus de cada uno de ellos. Era claro el horizonte del seminario, los entregables con pautas claras y con tiempos específicos. Se reconoce que los espacios virtuales y los presenciales estaban bien preparados y con metodologías claras y de comprensión buena. Reconocemos como también se dio un gran despliegue al enfoque en el cual estaba diseñada la Maestría, tanto así que se notaba la sincronía en los seminarios. Desde el aspecto de lo evaluativo hay que reconocer que era claro el proceso desde el inicio, tenían unos porcentajes válidos y claros correspondiente a los contenidos explicados y con procesos de retroalimentación claros.

Es de resaltar que el tema investigativo y todos los ejes necesarios para el trabajo de grado ha sido un proceso insuficiente. Reconocemos como no hemos sido instruidos desde el principio en el proceso de la lectura, indagación y la ruta metodológica de este tema.

El segundo semestre se nos desdibujó la línea sistémica que el programa ofrecía. A mi manera de ver fue un semestre un poco complejo en el sentido que tuvimos que recibir otros enfoques, planes de formación que no estaban tan estructurados desde la línea sistémica. Hay que reconocer que también hubo seminarios en los que los medios tecnológicos no eran bien utilizados, ni se presentó un buen desarrollo del Syllabus. Seminarios como Políticas y gestión de instituciones, acreditación y aseguramiento de la calidad y sistemas de información para la evaluación y gestión educativa tenía unos criterios de presentación, seguimiento del proceso evaluativo, actividades claras en el proceso de formación y las respectivas retroalimentaciones de las actividades. Cabe decir que el tema de la evaluación no se mantuvo durante el semestre, fue sujeto a cambios; reasignación de actividades y syllabus que no se cumplieron como fue el caso de cultura institucional y desarrollo humano.

En el tercer semestre que tuvimos, reconocemos como en el seminario de cultura institucional y desarrollo humano hubo una perfecta coherencia entre los encuentros sincrónicos, el syllabus propuesto y la claridad en las entregas de los productos a presentar. Creo que ha sido uno de los seminarios más organizado, estructurado y en el que siempre hubo claridad de los compromisos y las tareas. Se denota en la docente la preparación de cada una de las sesiones y de la misma manera hubo proceso de retroalimentación en los trabajos que se presentaron.

Por otra parte, a mi manera de ver y con el respeto que se merecen nuestros docentes; el seminario que más esperábamos que nos aportará desde el aspecto de la evaluación en escenarios educativos adoleció de hondura, de preparación, de tener un Syllabus estructurado y que se nos brindara los elementos necesarios para implementar procesos de innovación a nivel evaluativo en nuestras instituciones. No fue claro el seminario y no fue bien orientado. Los otros dos seminarios que son mediaciones tecnológicas e innovación educativa y gestión y planeación estratégica hay que decir que se presentó un Syllabus, se entregaron actividades concretas en tiempos definidos, pero nunca hubo una retroalimentación de los entregables. Fueron aceptables.

Finalmente, en este cuarto semestre podemos evidenciar que se retoma un poco más el elemento del enfoque sistémico en especial con seminarios como gestión e innovación curricular. Espacio que está bien diseñado con actividades concretas, sistema de evaluación repartido en el que cada actividad tiene su porcentaje, y en el que gusta porque las indicaciones son precisas y concisas.

Reconocemos en todo el trayecto formativo algunas falencias en medio de la maestría:

1. Evidenciamos que al ser la primera cohorte de formación hay vacíos de tipo evaluativo, en ocasiones no concuerda el Syllabus con los espacios que se quieren evaluar.
2. En la continuidad del proceso formativo se desdibujó el enfoque de la Maestría, reconocemos que la insistencia de lo sistémico ha estado en cierta manera en algunos de los seminarios.
3. Se evidencia que algunos de los seminarios no cumplieron ni con el Syllabus ni con los procesos que se esperaba, siento que hay que repensarlos en pro de un proceso integral.
4. En algunos casos se evidencia el no dominio de los seminarios y de docentes que no responden a las expectativas de cada uno de ellos. En algunos casos sentimos que hay vacíos que quedaron.
5. La línea de investigación que propone la Maestría se constata que no fue clara dentro del proceso de formación, ejemplo de esto son los vacíos al momento de definir el proceso de la construcción del trabajo de grado y los esfuerzos dobles que hemos tenido que realizar profundizar en los distintos elementos de la investigación.
6. No hay una dirección clara del programa de Maestría.

RELATO DE EXPERIENCIAS

MAESTRANTE 3

Desde su experiencia, cómo describe el proceso evaluativo que se ha desarrollado en los seminarios de la Maestría en Gestión y Evaluación Educativa, tenga en cuenta su perfil como maestrante, los objetivos planteados en el syllabus, estrategias utilizadas por los docentes, entre otras.

La evaluación de la maestría no es unificada, cada docente tiene un estilo y metodología diferente y en la mayoría no se aprecia un enfoque desde lo problémico como lo plantea el

documento maestro. Así, lo que se espera al iniciar cada seminario es que se pueda socializar el syllabus y la explicación tanto de las guías de trabajo como del proceso de evaluación. Desde mi experiencia, este proceso se ha hecho de forma consciente en 3 seminarios en el transcurso de los 4 semestres. Por consciente me refiero a dedicar un tiempo pertinente a comprender el porqué de cada contenido, qué relación tiene con el perfil del magíster, porqué se desarrolla esa actividad y no otra para guiar el aprendizaje, se dejan claro los objetivos de aprendizaje y la evaluación para este, así como si se conecta con los contextos de los maestrantes.

En otros seminarios, este proceso no se da o se da a destiempo, afectando el curso normal de las actividades y dejando la sensación de no tener un norte en cuestión de temáticas ni proceso evaluativos.

En este sentido, el proceso evaluativo es generalizado y pocas veces se adecua a las necesidades del contexto de los maestrantes, que tal vez en un grupo grande sea un poco difícil, pero al tratarse de un grupo pequeño de 8 maestrantes no se le dio la relevancia esperada.

En algunos seminarios, la entrega de trabajos, porcentajes y la forma de evaluar se realiza de manera consensuada entre maestrantes y docentes, lo que permite un proceso de diálogo, de negociación y de llegar a acuerdos según la carga laboral y los tiempos de entregas. Dentro de estos acuerdos se privilegia las entregas de producción textual y los trabajos en equipos de investigación. Sin embargo, la mayoría de la entrega no reciben una retroalimentación que den cuenta de la apropiación del conocimiento ni de si cumple con los objetivos de aprendizaje. Se obtiene una calificación, pero rara vez se hace un proceso uno a uno para conocer el porqué de ella. No es claro como el docente puede dar cuenta a modo profesional y personal de que los maestrantes están adquiriendo las habilidades necesarias para enfrentar los retos que se espera asuma un magíster en gestión y evaluación educativa.

Algo positivo es que los syllabus cuentan con buen material de base y de soporte para complementar lo visto en las sesiones sincrónicas y presenciales. Incluyen videos, textos, artículos y libros.

Dentro de las estrategias más utilizadas por los docentes para el proceso evaluativo se encuentran: Elaboración de ensayos críticos y reflexivos, elaboración de estructuras graficas del conocimiento

como mapas conceptuales, mentefactos; V heurísticas, presentaciones PPT, participación en foros de discusión etc.

Destaco los seminarios de Pensamiento Sistémico en Gestión y Evaluación en los Escenarios Educativos y Formación Humana y Liderazgo pedagógico donde los docentes evidenciaban, planeación, interés por traer formas novedosas y variadas de evaluar. Incluyendo fichas de lego, elaboración de imágenes, estructuras gráficas diferentes, entrevistas, árbol de problemas, casos aplicados a los contextos, etc.

RELATO DE EXPERIENCIAS

MAESTRANTE 4

Desde su experiencia, cómo describe el proceso evaluativo que se ha desarrollado en los seminarios de la Maestría en Gestión y Evaluación Educativa, tenga en cuenta su perfil como maestrante, los objetivos planteados en el syllabus, estrategias utilizadas por los docentes, entre otras.

Como estudiante de IV semestre de la maestría en cuestión, y teniendo como referencia lo planteado en la presentación del programa, donde se tienen como premisa las dimensiones de la acción humana: el “ser”, el “saber” y el “saber hacer”, así como la articulación con el modelo pedagógico y los lineamientos curriculares de la Universidad, puedo orientar mi relato a que estas articulaciones deberían promover el desarrollo de las competencias para la solución de problemas y para análisis de situaciones particulares de carácter disciplinar, interdisciplinar y profesional, lo que se podría lograr por medio de la asimilación o apropiación de saberes, metodologías específicas en relación con el pensamiento complejo. Esta condición, o por lo menos esta expectativa motivó la elección del programa y la motivación durante el primer semestre, excepto en la materia de investigación...

Durante el desarrollo de todos los cursos establecidos en el plan de estudios se dieron procesos evaluativos disímiles y en ocasiones desconectados de elementos tan básicos y esenciales como el syllabus o como el enfoque de la universidad, pues en ocasiones daba la sensación de que los procesos evaluativos estaban en relación más con la subjetividad del docente que con los

parámetros establecidos para el diseño o aplicación de los contenidos, los núcleos problémicos, el propósito del espacio académico o los resultados del aprendizaje.

En tal sentido, fundamentos como el modelo educativo pedagógico o como la pedagogía problémica, quedaban limitados frente a metodologías como lectura de textos y realización de esquemas, sin llegar a socializarlos o buscar relacionarlos con aspectos como la gestión o la evaluación, o relacionarlos con los contenidos de todo el plan de estudios, sobre todo cuando se da tanta fuerza al enfoque sistémico que habla justamente de interrelacionar disciplinas o contenidos que permitan la comprensión y solución de situaciones o fenómenos educativos, y si bien es cierto que se le da autonomía al docente para el desarrollo de su módulo, la sensación es que en algunos casos dicha autonomía terminó siendo independencia personal para asumir el curso, pues primaba la experiencia previa o el conocimiento ya establecido, a pesar de no tener conexión con el propósito del espacio académico, que fue el caso por ejemplo de materias como Investigación I, II y III, cultura institucional, evaluación en escenarios educativos, o mediaciones tecnológicas.

Así, el proceso evaluativo que debería ser un proceso transversal que tiene una única esencia y un único objeto en todos y cada uno de los programas ofrecidos por la universidad recurriendo a diferentes didácticas o estrategias de evaluación enfocada en fortalecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje, termina siendo una serie de actividades poco interrelacionadas y en ocasiones sin la intención específica de crear espacios de indagación, discusión, análisis y comprensión alrededor de las categorías de análisis del programa de maestría, a saber: Gestión, evaluación educativa, pensamiento sistémico y liderazgo pedagógico, lo que no posibilita la intención de desarrollar habilidades y competencias enfocadas al ideal de formación integral y de liderazgo pedagógico.

RELATO DE EXPERIENCIAS

MAESTRANTE 5

Desde su experiencia, cómo describe el proceso evaluativo que se ha desarrollado en los seminarios de la Maestría en Gestión y Evaluación Educativa, tenga en cuenta su perfil como

maestrante, los objetivos planteados en el syllabus, estrategias utilizadas por los docentes, entre otras.

A través de la maestría han existido distintos tipos de evaluación, respecto a los instrumentos y metodologías utilizadas en cada uno de los seminarios, la principal fuente de evaluación que se ha realizado ha sido a través de trabajos escritos. Desde la propuesta de la Universidad, se desarrolla una metodología a partir de la pedagogía problémica, por tanto, los seminarios parten de preguntas problematizadoras, las cuales se dieron a conocer desde el principio de cada uno de ellos.

El primer semestre, presentó una mayor claridad frente a las estructuras dictadas desde los syllabus y las guías orientadoras, en donde se relacionaba los temas, los objetivos y los productos de los que resultaría la evaluación. Hay un uso constante de las herramientas que presenta la plataforma, en donde las entregas se dividieron en textos tipo argumentativo, reflexivo o descriptivo, mapas conceptuales, infografías, entre otros tipos de organizadores gráficos, y la participación en los foros virtuales, todo desde las propuestas de referencias bibliográficas que presentan los docentes.

Otra herramienta, fue generar trabajos en equipo y encuentros de discusión, en donde se permite retroalimentar el conocimiento adquirido, despejando las dudas en las temáticas y se propicia un trabajo colaborativo de interés grupal. Estas herramientas fueron fundamentales en el entendimiento de temáticas nuevas y la contextualización de la maestría. En este semestre en particular, en los seminarios estructurados, se tuvieron en cuenta las diferentes actividades propuestas, las participaciones en clase, las socializaciones que se presentaron, y las conclusiones en trabajos finales en donde se pretendía dar respuestas u orientaciones a la pregunta problematizadora que regía el seminario.

En el segundo semestre se observa una mayor disparidad en cada uno de los métodos de los docentes, pues no todos presentaron sus planes de evaluación y al parecer los syllabus no mostraron una estructura igual para todos, esto comenzó a generar algunas confusiones. Hubo una gran diferencia entre seminarios en donde, por un lado, se utilizaron distintas estrategias evaluativas como los foros, la construcción de diferentes ejercicios textuales, e incluso un quiz que se realizó en uno de los seminarios, en otro hubo una mayor exigencia en la construcción textual, al igual que la medición de participaciones por cada uno de los estudiantes, se creó la posibilidad de

exposición grupal, lo que permitía un acercamiento diferente a la propuesta del seminario. En otros seminarios, sin embargo, hubo cambios intempestivos de metodología y por tanto un inconformismo general frente a la coherencia del trabajo propuesto con la metodología usada en las clases, allí no fue contundente el método al evaluar.

Otro de los seminarios tuvo métodos también tradicionales, generando de cada clase un producto para revisión, uso de las TIC's, entre otras posibilidades que permitieron ampliar las posibilidades de exploración frente a programas y entregables diferentes.

Para el tercer semestre, aunque se evidencia nuevamente la falta de unificación en la evaluación de los seminarios, hay experiencias significativas las cuales hablan de la calidad del proceso, como otras que no armonizan con los objetivos propuestos. Los primeros, desde el principio presentaron sus rúbricas de evaluación y las evidencias que al final se tendrán en cuenta, considerando fechas, recursos manejados, tiempos de trabajo, diferenciación entre el trabajo sincrónico y el asincrónico. Especialmente en uno de los seminarios se propusieron distintos estilos de entregables, lo cual amplía el abanico de posibilidades para la comprensión de una temática y su profundización, la posibilidad de retroalimentación en los foros, y los comentarios de la docente.

En otros, se sigue presentando una total incoherencia entre el objetivo principal del seminario y sus propuestas evaluativas. Al parecer ciertos docentes planteaban las temáticas a abordar, sin tener en cuenta la consecución de temas que se han trabajado en cada uno de los campos de la maestría. Este semestre en particular tuvo cambios de estrategias, lo que generó un desorden en la concreción de los temas y los entregables finales.

Comentarios finales:

Frente a los procesos evaluativos de los seminarios, se evidencia una relación entre la dedicación y calidad de cada docente en su espacio académico, que demuestra si hay coherencia entre los objetivos del seminario, las metodologías usadas y la evaluación planteada. Es claro que no todos los docentes tuvieron la misma dedicación en la construcción de su estructura curricular, ni en el desarrollo de las clases.

Por otro lado, es importante notar que no hay un ente que controle la actividad académica, eso quiere decir que se deja al libre albedrío del docente la posibilidad de hacer el seminario según sus criterios y no necesariamente esto conlleva a que se cumplan los objetivos propuestos.

Anexo D. Relato de experiencias de Docentes

RELATO DE EXPERIENCIAS

DOCENTE 1

Desde la percepción que tiene de su ejercicio pedagógico y de su rol como docente, describa cómo realiza el proceso evaluativo de su seminario, incluyendo elementos y criterios que considere importantes antes, durante y después para valorar los aprendizajes en el desarrollo de sus clases.

Concepción evaluación del aprendizaje:

Como magister en evaluación educativa, en mi ejercicio pedagógico, enseñanza – aprendizaje, priorizo la evaluación del aprendizaje, como aspecto inherente a la planeación del Seminario Sistemas de Acreditación y Aseguramiento de la Calidad.

Bajo la concepción de que el aprendizaje, es la reconstrucción que hace cada estudiante de sus esquemas cognitivos, es decir de qué manera el estudiante transforma sus paradigmas, aprehender nuevos conceptos y teorías, y por lo tanto es capaz de renovar sus prácticas educativas y pedagógicas.

Al ser el aprendizaje un proceso interno y único para cada estudiante, de acuerdo a sus conocimientos y experiencias previas, así como el contexto educativo en qué se mueve, considero que, como docente, solamente a través de acciones observables y evaluables, puedo valorar que tanto el estudiante le da un nuevo sentido a sus prácticas pedagógicas y evaluativas, basadas en argumentos teóricos, conceptuales y prácticos.

Por lo anterior en el Syllabus, se expresan los contenidos del seminario, los problemas que se pretenden abordar y los ejes temáticos, así como las actividades de evaluación que se programan con relación al logro de los objetivos propuestos.

Comprendo la evaluación del aprendizaje, como la recolección, sistematización y análisis de información con relación a las actividades desarrolladas durante el aprendizaje, y los aprendizajes obtenidos, estos como la forma en que el estudiante asume y se apropia de los nuevos contenidos, siendo capaz de problematizar su práctica educativa y en especial tomar una postura propia frente a los diferentes conceptos de gestión, evaluación y acreditación en el contexto educativo.

Por lo tanto, los diferentes instrumentos de evaluación aplicados en el seminario, tienen por objeto, reconocer saberes previos, y luego identificar que tanto estos saberes se complejizan, se sustentan en los conceptos, teorías y autores revisados durante el seminario. Así la evaluación es un proceso para el caso de este seminario, que tiene la ventaja pedagógica de contar con menos de 15 estudiantes, poder hacer seguimiento a los cambios paradigmáticos de cada estudiante, y mirada renovada a su práctica educativa; teniendo en cuenta además lo que se espera a nivel de maestría.

Se esperaba de la evaluación dar respuesta a las preguntas problémicas planteadas en el Syllabus:

Ejes problémicos de la Maestría:

¿Cómo los líderes pedagógicos con un enfoque de pensamiento sistémico, pueden orientar los procesos de gestión y evaluación educativa para el fortalecimiento y transformación de los diferentes escenarios educativos, a partir de un cambio de paradigma en la comprensión de sus dinámicas particulares y sus relaciones con los contextos sociales, superando posturas epistemológicas jerárquicas, burocráticas, mecanicistas y administrativas?

¿Qué elementos en el estudio de las relaciones humanas a nivel ético y de sociedad permiten la formación de líderes pedagógicos en lógicas más sistémicas, que contribuyan, con la promoción de instituciones más dinámicas y pertinentes en la historia?

Preguntas Problemáticas específicas del Seminario:

¿Cómo comprender la calidad educativa y los procesos evaluativos desde un enfoque sistémico?

¿Cuáles son las tendencias internacionales en acreditación y certificación e incidencia en la regulación colombiana?

¿Qué elementos en común y diferenciales tienen los sistemas internacionales de acreditación y certificación, con relación al sistema colombiano?

¿Qué diferencias hay entre los procesos de acreditación en educación superior y en los procesos de acreditación y certificación en Educación Básica y Media?

¿Cuáles son los conceptos y elementos de los sistemas internos de aseguramiento de la calidad?

¿Cuál es la relación entre los procesos de gestión, evaluación y planificación?

¿Qué procesos, metodologías y herramientas de evaluación podemos identificar en los procesos de acreditación y certificación?

¿Es posible articular los procesos de autoevaluación y acreditación con los modelos de certificación ISO?

¿Cómo construir planes de mejoramiento y autorregulación, provenientes de los procesos de autoevaluación?

¿Cómo evaluar la efectividad de los sistemas de aseguramiento interno de la calidad?

Cómo resultados del proceso de enseñanza – aprendizaje, fundamentado en un fuerte ejercicio autónomo del estudiante, en cuanto a lectura crítica, búsqueda de información y escritura, se espera que los estudiantes pudieran dar respuesta a los interrogantes planteados, y además sean capaces de plantear nuevas preguntas con relación a los temas de Sistemas de Acreditación y Aseguramiento de la Calidad.

Mi principal objetivo en cuanto aprendizaje, es que los estudiantes tuvieran herramientas para problematizar la forma en que en el país y en las instituciones educativas se manejan irreflexivamente, conceptos y modelos para el aseguramiento de la calidad, que no tienen en cuenta la naturaleza de las instituciones educativas y de los procesos educativos.

Las actividades evaluativas giraron alrededor de:

Ejercicios de lectura crítica intertextual, de textos de autores reconocidos en temas de aseguramiento de la calidad y acreditación, de normas y regulaciones y su análisis con relación al contexto laboral de los estudiantes.

Ejercicios de articulación, de sistematización, diferenciación, con el fin de desarrollar competencias críticas y argumentativas y la aplicación conceptual en un contexto educativo específico.

Instrumentos de evaluación utilizados:

1. Escritos tipo ensayo.
2. Elaboración mapa conceptual.
3. Elaboración de cuadros comparativos de sistemas de certificación y acreditación.
4. Exposiciones sobre los diferentes modelos de Gestión y Acreditación.
5. Presentación de una propuesta innovadora, con relación a los procesos de autoevaluación, planes de mejoramiento y autorregulación de una Institución o un proceso educativo particular.
6. Prueba evaluativa, para identificar la apropiación conceptual y su aplicación en contextos educativos.

Evaluación a través del aula virtual:

Por tratarse de un seminario, que tiene la mayor parte de espacios de encuentro virtual, la evaluación se montó en el aula virtual, lo que permitió que los estudiantes tuvieran la información sobre sus trabajos y actividades evaluativas, y pudieran hacer los ajustes que se consideraron pertinentes a sus trabajos en la medida de lo posible.

Esta experiencia para mí fue novedosa, por cuanto mi experiencia evaluativa fue más a través de experiencias presenciales, o semipresenciales.

Dificultades en el proceso de evaluación:

Al momento de la planeación, partí de la idea de que los estudiantes de alguna manera trabajaban y tenían experiencias de dirección o por lo menos coordinación de instituciones; encontrando dentro del grupo que no todas las personas tenían esta experiencia directa

Por lo cual se ajustó el contenido y algunas lecturas, a un nivel de menor complejidad para una maestría.

El tiempo del Seminario es muy corto para un ejercicio más profundo, y en algún sentido se queda con la sensación, que los encuentros virtuales, no permiten a todos los estudiantes desarrollar sus competencias y participar de la misma manera. Así mismo la evaluación del aprendizaje, aunque planeado, se queda corta para lo planeado; y los resultados de aprendizaje no son de alto nivel tratándose de una Maestría y tal vez no se logra para todos los estudiantes un cambio de paradigma con relación a la temática tratada, y sobre todo que sean capaces de problematizar con base en argumentos, conceptos y autores temas tan sensibles como la Gestión, la Acreditación y la Autoevaluación en contextos educativos.

Por ser un Seminario, más virtual que presencial, sería necesario incluir otras estrategias didácticas ajustadas al modelo, y procesos y actividades de evaluación del aprendizaje ajustadas a la metodología virtual.

Igualmente es necesario un mayor compromiso por parte de los estudiantes con las lecturas y promover su autonomía para la búsqueda, análisis de información diferente a la que provee el docente, como debe ser en una Maestría.

RELATO DE EXPERIENCIAS

DOCENTE 2

Desde la percepción que tiene de su ejercicio pedagógico y de su rol como docente, describa cómo realiza el proceso evaluativo de su seminario, incluyendo elementos y criterios que considere importantes antes, durante y después para valorar los aprendizajes en el desarrollo de sus clases.

La evaluación no es un asunto instrumental ni accesorio de la educación. Por el contrario, se trata de un aspecto medular y filosófico, connatural al proceso educativo. FP

La evaluación del aprendizaje necesariamente impele a quienes ejercemos la docencia a tener en cuenta el contexto en el cual se desarrollan actividades de enseñanza y aprendizaje que implican evaluación. Por tanto, dicho contexto debe entenderse como el reconocimiento de las características de los individuos que componen el grupo, una lectura adecuada de cada uno de ellos y del grupo, el nivel de formación, los saberes y experiencia previa de sus integrantes, los contenidos y habilidades que deben desarrollarse en el marco de un curso específico, entre otras.

En ese sentido, destaco algunos criterios fundamentales que necesariamente tengo en cuenta:

1. Nivel de formación: pregrado, especialización o maestría.

Efectivamente los niveles de formación son fundamentales para establecer los niveles de exigencia esperados respecto a los conocimientos, desempeños (actitudes y comportamientos) y productos esperados de los estudiantes. Cada uno de estos niveles corresponde con un desempeño esperado a nivel personal y profesional. Por tanto, en esa medida será la exigencia académica.

Por ejemplo, para el caso específico de Maestría, los mínimos esperados de mi parte como docente están referidos a:

- Conocimiento y uso de un vocabulario técnico del campo de conocimiento de la maestría.
- Articulación de un discurso fundamentado en referentes teóricos o metodológicos aportados en la bibliografía del seminario.
- Buen nivel de argumentación, referenciación y producción escritural.
- Madurez en sus actitudes, comportamiento personal y su postura profesional.
- Cumplimiento con los compromisos establecidos.
- Capacidad de análisis crítico frente a situaciones propias de su cotidianidad que pueden ser abordadas teóricamente desde su disciplina.
- Capacidad para identificar posibles temas y problemas de investigación en su campo disciplinar o área de estudio posgradual.

2. Características del grupo (tanto individual como grupal): edad, género, número, saberes y experiencia previa en educación.

En este sentido analizo el nivel de madurez personal, académica y profesional de cada uno de los estudiantes, mediante la aplicación de pruebas como saberes previos, comentarios de situaciones cotidianas y críticas del área de conocimiento, especialmente asociadas a temas relacionados con el buen o mal manejo por parte de los profesionales, etc. Además, intento organizar grupos de trabajo que, en la medida que sean funcionales, apruebo la libre asociación, aunque en ocasiones también suelo organizarlos de forma aleatoria.

Si tienen poca experiencia o conocimiento en el área de formación, lo confirmo a través de preguntas tipo Saberes Previos, que permiten establecer un diagnóstico adecuado y a partir de allí orientar las temáticas, el nivel de profundidad, etc.

3. Tipo de espacio académico que oriento.

Si es un espacio disciplinar en el campo de la educación en posgrados en educación pedagogía o docencia, soy más exigente que cuando oriento seminarios transversales (de humanidades, por ejemplo) en posgrados de otros campos de conocimiento. Lo anterior, debido a que en educación además de aportar en un saber específico e indispensable para su desempeño como profesionales posgraduados, también creo que debe forjarse un carácter que permita a los profesores resignificar su ejercicio docente desde la planeación y evaluación de sus prácticas pedagógicas, llegando a revalorar sus propias concepciones.

En el otro caso, me dedico más a que en primer lugar haya una adecuada comprensión de las temáticas, de las categorías y autores, y de esta manera logren asociarlas a su campo específico de formación, a partir de la identificación de problemas que reclaman necesariamente una mirada social, que la pueden aportar las humanidades. Todo ello, con la finalidad de posibilitar una comprensión interdisciplinaria de los problemas que se presentan en su área de conocimiento, los cuales en ningún momento pueden soslayar la perspectiva ética y humana.

4. Área de estudio o campo de conocimiento

En línea con el punto anterior, en la formación específica de los programas en el campo de la educación, la propuesta evaluativa está orientada al manejo de conceptos fundamentales, teorías y metodologías que propendan por una comprensión amplia y problematizadora del fenómeno educativo en los diferentes niveles de formación, de cara a comprenderlo desde su articulación como hecho sociocultural, político y económico, que implica tanto a las instituciones sociales como al Estado.

5. Competencias declaradas en el syllabus

Necesariamente la propuesta evaluativa que propongo está articulada con las competencias definidas por el programa académico y los propios syllabus. A partir de allí defino unos resultados de aprendizaje que permitan precisar los desempeños particulares que se requieren alcanzar, en orden al desarrollo de la competencia en los estudiantes.

6. Competencias esperadas desde el conocimiento del campo de formación.

En el caso específico de los programas en educación y particularmente en el nivel de maestría, como lo enuncia en el punto 1, hay una serie de competencias propias de un magíster en el campo de la educación, la docencia o la pedagogía que son transversales, en la medida en que las requerirá en los diferentes escenarios de desempeño; bien sea en la cotidianidad o en una posible formación post gradual complementaria como los programas de doctorado.

RELATO DE EXPERIENCIAS

DOCENTE 3

Desde la percepción que tiene de su ejercicio pedagógico y de su rol como docente, describa cómo realiza el proceso evaluativo de su seminario, incluyendo elementos y criterios que considere importantes antes, durante y después para valorar los aprendizajes en el desarrollo de sus clases.

Desde el inicio del trabajo en el seminario teniendo en cuenta los lineamientos y criterios establecidos por la dirección de postgrados que plantea unos propósitos formativos definidos desde el enfoque epistemológico adoptado en la propuesta curricular de esta maestría fundamentada en

el pensamiento sistémico y el paradigma de la complejidad, se sientan las bases del tipo de evaluación que se requiere en coherencia y concordancia con el enfoque del programa. (es importante tener en cuenta que me correspondió ser parte del grupo de docentes que le dimos inicio a la primera cohorte de la maestría, al primer grupo, la apertura inicial de todos los cursos y seminarios, su primera implementación en términos prácticos, de su apuesta curricular y formativa particular).

Así las cosas, de un lado se encuentra el propósito formativo que en el I nivel de la maestría está orientado a la conceptualización y la teorización, esto ya determina los objetivos de la evaluación, las estrategias pedagógicas y didácticas a emplear y aquellas propias del ejercicio evaluativo.

Teniendo claro el enfoque, los fundamentos y los propósitos formativos se estructura la secuencia didáctica a seguir (plan de contenidos, ejes temáticos, momentos, tiempos y espacios) que a la vez están determinados por la modalidad del programa (educación a distancia tradicional con apoyo de mediación a través de la virtualidad).

De este modo, partiendo de la ruta didáctica a seguir hecha toda la estructuración temática del seminario, se comienzan a identificar las posibles estrategias y tipo de dispositivos acordes al propósito de lo que se busca formar, de lo que se busca lograr y del tipo de habilidades y competencias que se busca generar en los estudiantes.

Cuando se planea un curso, un seminario o cualquier proceso formativo sea en educación básica, media o superior en este caso de nivel posgradual, es muy importante tener en cuenta el perfil y el tipo de habilidades y competencias que se espera desarrollar en los estudiantes. En este caso, el eje central de la maestría es formar docentes investigadores críticos, líderes pedagógicos y gestores en los ámbitos profesionales donde se desempeñan, de modo tal que estén en capacidad de leer y gestionar de modo sistémico los procesos educativos y las instituciones del mismo tipo en las que se desempeñan. Y en el primer nivel todo el énfasis está dado en favorecer y fortalecer la apropiación teórico-conceptual que comprende toda la plataforma epistemológica sobre la que se fundamenta el enfoque sistémico y complejo.

Personalmente desde mi propia formación posgradual conocí y apropié el enfoque de Evaluación para el aprendizaje (EpA), esta perspectiva de evaluación supera las visiones tradicionales de la

evaluación para medir, el método sumativo y el énfasis en los resultados al final de ciertos lapsos de tiempo muy definidos dentro de un proceso educativo (curso, seminario, año, proyecto). La EpA parte de la tesis esencial que plantea la evaluación no como el final de un proceso de enseñanza sino como un componente integrado del propio proceso de aprendizaje, es decir, la evaluación más que medir “lo aprendido, lo asimilado, lo retenido” lo que busca es ser una estrategia que apoye, propicie y favorezca el aprendizaje, pues comprende que cuando el estudiante tiene muy claro lo que se espera de él en cada momento del proceso educativo, esto activa y favorece positivamente el aprendizaje. Por lo tanto, los principios básicos de este enfoque son los siguiente: La evaluación es un proceso integrado al aprendizaje, es ante todo empleada con un carácter formativo, se centra en los procesos y no en los resultados, es integradora y globalizante, no sumativa ni acumulativa y la continua realimentación cualitativa fundamental para ayudar al estudiante a poder mejorar y transformar sus acciones y estrategias.

Teniendo en cuenta el enfoque particular que asumo para la evaluación, parto de allí para la constitución de mi propia práctica evaluativa y en concordancia con algunos principios constructivistas muy útiles a cualquier proceso formativo, parto siempre del reconocimiento de los estudiantes, en primer lugar en sus características personales y de estilo de aprendizaje, así como en el estado de sus saberes previos y preconceptos, más aun cuando en el primer nivel, el énfasis está en la preparación conceptual de los estudiantes.

En este sentido, teniendo claro los propósitos, ajusto los tiempos, los valores y peso (porcentual) que se le dará a cada momento dentro de la secuencia didáctica conjunta del seminario y preciso las estrategias. Para el caso específico, era necesario favorecer también de un modo muy intencionado las habilidades comunicativas de lectura y escritura en los estudiantes, por eso se elige la producción de textos como la principal estrategia.

Pero dadas las características del nivel de exigencia (requerido y esperado) para este nivel de formación, tales textos deben ir a niveles altos de la lectura (no la descripción y la explicación) sino el análisis, la síntesis, la interpretación, la argumentación y la reflexión crítica).

Hay otro criterio importante a tener en cuenta, la cantidad de textos, la cantidad de tareas y de estrategias, la carga que genera para los estudiantes el abordaje de los seminarios en su conjunto,

y el tipo de modalidad, si se estudia a distancia, es porque estos estudiantes son profesionales con una vida laboral, familiar y personal activa, por lo tanto, no se puede saturar y es allí donde se balancea el volumen de material a estudiar, las tareas, actividades y formas de evaluar. Por este motivo se adopta la producción de textos breves que requieren un buen nivel de profundización y análisis de los textos (que en sí mismos también ya tienen un nivel de complejidad adecuado al nivel de formación), que más que buscar la simple síntesis, lo que se propone es la producción escrita original con un buen nivel de apropiación de los textos.

De esta manera, al mismo tiempo que se progresa en el desarrollo del curso a nivel temporal, se aumenta progresivamente el grado de exigencia y complejidad de las tareas, y se conjuga también con las modalidades de trabajo autónomo y colaborativo, que se articulan en cada momento de trabajo (1º, 2º y 3º estrategia de aprendizaje por medio de las guías didácticas que al mismo tiempo permiten realizar el ejercicio evaluativo cualitativo y cuantitativo).

Seguidamente se establece desde el inicio, en la planeación del seminario se planteó la estrategia final orientada a una producción escritural más amplia y profunda, que conlleva la opción del ensayo argumentativo-crítico con unos criterios y pautas muy precisas (macroestructura: título, introducción, pregunta problémica, tesis/hipótesis, desarrollo de los argumentos, identificación y articulación con unas tensiones constitutivas, conclusiones y referencias bibliográficas). Este ejercicio permite concretar todas las estrategias anteriores, afianzar y afinar las habilidades de pensamiento: análisis, síntesis, interpretación, argumentación y reflexión crítica. Afianzar las habilidades comunicativas: lectura y escritura y mostrarle al estudiante sus propios avances con las estrategias anteriores que le entrenaron y exigieron en la argumentación y la reflexión y al final permitirle valorar el grado y el nivel logrado con todo el curso, concientizar y precisar sus aprendizajes y enriquecer su dominio y apropiación conceptual y teórica.

Para terminar, toda esta experiencia formativa y de construcción me han permitido afianzar algunas de mis convicciones en la evaluación en la puesta en práctica activa de la EpA, poner también en práctica y experimentación algunas de mis hipótesis frente a las estrategias evaluativas, el aprendizaje continuo frente al ajuste continuo del empleo de las estrategias su articulación con las posibilidades de la plataforma moodle y el modo como se comunica el proceso evaluativo en el aula virtual. Definitivamente la conjugación integral entre los fundamentos, los objetivos, los

contenidos, los tiempos y espacios y las estrategias es esencial para poder constituir un proceso evaluativo que sea favorable para el proceso formativo, pero también para estimular y jalonar progresiva pero efectivamente el avance cualitativo y cuantitativo de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Contar con las percepciones, impresiones y vivencias mismas de los estudiantes en todo el proceso y las estrategias empleadas es clave, por eso al final se plantea un foro de evaluación cualitativa del espacio académico en su conjunto, y buscando generar un equilibrio entre la exigencia y los resultados progresivos que el estudiante va evidenciando de su proceso tanto en lo cualitativo como en lo cuantitativo.

RELATO DE EXPERIENCIAS

DOCENTE 4

Desde la percepción que tiene de su ejercicio pedagógico y de su rol como docente, describa cómo realiza el proceso evaluativo de su seminario, incluyendo elementos y criterios que considere importantes antes, durante y después para valorar los aprendizajes en el desarrollo de sus clases.

Se desarrolló en el semestre 20201. Inicialmente fue programado por el Dr. Julio Rojas quien hizo el diseño del aula, elaboró el correspondiente syllabus que estableció el sistema de evaluación del curso y dio inicio al mismo.

Posteriormente, en el mes de marzo por situaciones académicas y laborales del profesor Rojas, desde la Dirección del Programa se tomó la decisión de cambiar al docente siendo asumido por el Dr. José Humberto Guerrero Rodríguez quien lo asumió y en la sesión de trabajo presencial – virtual mantuvo las condiciones iniciales para evitar dificultades académico – administrativas necesarias si se efectuaran los cambios correspondientes.

El sistema de evaluación determinado en el Syllabus correspondiente tuvo los siguientes momentos y solicitudes específicas al trabajo académico de los estudiantes:

1. Contexto de las Mediaciones Tecnológicas: Infografía con Pictochart.
2. Reconocer los estándares de competencias digitales de docentes y estudiantes en el proceso de incorporación de tecnologías: Presentación sobre competencias digitales.
3. Reconocer el contexto de la innovación educativa: Presentación sobre modelos de innovación educativa aplicados a una institución educativa usando Pictochart.
4. Crear un Entorno Personal de Aprendizaje, base de la gestión de Tecnologías para la innovación educativa: Construcción de un Entorno Personal de Aprendizaje utilizando Symbaloo u otro recurso de la web.

Concepción del Sistema de Evaluación del Aprendizaje

Dado el nivel académico del programa, es una maestría, requiere de la gestión de procesos de aprendizaje donde el uso de los niveles cognitivos superiores es fundamental. Así, se propone al estudiante realizar procesos de análisis, evaluación y síntesis a la vez que requiere del uso de herramientas tecnológicas para la construcción de sus productos de aprendizaje a la vez que le permite reflexionar sobre los resultados encontrados y la posibilidad de divulgarlos dentro de su comunidad de aprendizaje utilizando el foro, puesto que la modalidad de estudio es a distancia.

Es cierto que, dentro de esta modalidad y en especial en la forma en que la Universidad desarrolla el trayecto académico dentro del seminario, necesita de procesos previos de planificación, de sugerencias de textos de trabajo en específico de artículos publicados en revistas del campo del conocimiento específico, del establecimiento de actividades de aprendizaje mediadas, del encuentro presencial remoto sincrónico y a los momentos de trabajo individual y colaborativo y que componen los diferentes espacios que se establecen en el aula virtual. Cada uno de esos momentos obedecen a ese proceso de planificación y de definición del paso a paso que le ayuda al estudiante a seguir una secuencia exitosa que necesariamente desemboca en los productos de aprendizaje que luego serán valorados por el docente.

Los Criterios de Evaluación

Se consideraron en su momento tres: (a) el producto final entregado, donde se obtiene la primera visión del logro manifestado por el estudiante: completo, presentable, secuenciado, diferenciable en cada una de sus partes fundamentales. (b) Los contenidos, riqueza lingüística, originalidad,

desarrollo lógico, aporte conceptual, relación con la literatura, conclusiones y (c) lo aprendido, aplicación de conceptos, gestión de los hallazgos, validez del aporte.

Los Elementos de Evaluación

En el caso del seminario lo constituyeron las rúbricas de evaluación de cada uno de los productos de aprendizaje entregados por los estudiantes. Se buscó hacer articulaciones entre los criterios de evaluación y lo descrito en cada uno de los indicadores de la rúbrica. Sin embargo, al ser instrumentos de medición se hizo necesaria la realización de ajustes de algunos de ellos conforme a lo encontrado en específico en los productos valorados, esto porque era necesario “corregir” la descripción de esos indicadores de modo que permitieran ser mucho más precisos conforme a lo encontrado en varios de los trabajos revisados.

Los Momentos del Proceso de Evaluación del Aprendizaje

Si se hace una consideración del Sistema de Evaluación del Aprendizaje como tal, implica también su consideración sistémica; es decir, que se tienen subsistemas que durante el proceso de gestión de la evaluación van cumpliendo y produciendo productos que luego son asumidos por otros y que al finalizar debe también realizar su autopoiesis mediante la información de retorno, la cual va a permitir el perfeccionamiento del sistema y lograr un mejor acercamiento a lo que será el ideal del aprendizaje del estudiante.

El antes. Corresponde a la planeación del sistema. Su propósito es lograr gestionar las mejores evidencias que los productos de aprendizaje deben lograr durante el trayecto académico del seminario. Acá se combina el propósito, los contenidos, los recursos y el establecimiento de etapas donde se debe consolidar los resultados de aprendizaje. Esta secuencia le permite al docente no solo establecer la estructura de los temas por abordar, sino el pensar en el que se espera que vaya alcanzando el estudiante durante su trabajo académico. Tal visualización indica lo esperable, lo que debe ser loggable por el estudiante a la vez que se señala la forma con la cual se puede evidenciar. Esto porque la modalidad se funda sobre productos que muestren el avance del estudiante. Acá se hace un pacto tácito y es que ese producto es propio del estudiante, ya que al no

ser objeto de vigilancia puede ser logrado con otros medios y formas y necesariamente no va a reflejar el esfuerzo real del estudiante en su aprendizaje.

El durante. El modelo que tiene la Universidad para la modalidad a distancia favorece de manera indirecta el poder hacer un control de avance del proceso a través de los encuentros sincrónicos, por lo general cuando estos se dan antes de las fechas de entrega de los trabajos académicos es posible disponer de tiempos para verificación de logros y hacer sugerencias específicas, aunque esos trabajos por lo general siempre disponen de una guía para el desarrollo de los mismos, en especial cuando se requiere el uso de alguna herramienta tecnológica para su desarrollo.

El después. Se genera un momento de reflexión luego de la aplicación de los instrumentos de evaluación denominados rúbricas. Como se había mencionado antes, al momento de aplicarlos suele sugerir modificaciones a algunos de los indicadores de evaluación porque quedaron muy amplios o demasiado reducidos y lo encontrado permitió reajustar su redacción. Se constituye como una especie de validación del mismo instrumento. También permite revisar el sistema de evaluación planteado para proponer nuevos ajustes y lograr que esas mejoras permitan en definitiva lograr tener la certeza de que el estudiante ha aprendido y que ha venido desarrollando sus habilidades de aprender a aprender y que está encontrando su originalidad en las competencias que se espera que desarrolle como Maestro en el campo de la educación.