

Artículo

**Propuesta hacia una
evaluación cualitativa
para cursos teóricos
impartidos en universi-
dades públicas costarri-
censes: caso de estudio
Economía Política**



Raúl Fonseca Hernández

Académico
Universidad Nacional
Universidad de Costa Rica
Estudiante - CFPTE
Universidad Técnica Nacional
Costa Rica
raul.fonseca.hernandez@una.cr



María José Herrera Morales

Bachiller en Administración de Oficinas y
Educación comercial
Funcionaria administrativa de la Universidad
Nacional
Estudiante - CFPTE
Universidad Técnica Nacional
Costa Rica
maria.herrera.morales@una.cr

**Proposal towards qualitative assess-
ment in theory-based courses taught
in public universities from Costa Rica:
A case study in Political Economy**

1. Resumen

El presente artículo pretende analizar el tipo de evaluación que se aplica en dos cursos impartidos en dos universidades públicas costarricenses en la materia de Economía Política, cuyo contenido básico es el tomo 1 del Capital de Karl Marx. Asimismo, para el análisis se considera el tipo de evaluación propuesta en los programas de ambos cursos, así como los instrumentos evaluativos aplicados en el 2018. Además, como soporte teórico se analizan la función sumativa de la evaluación y el paradigma positivista aplicados en ambos programas e instrumentos evaluativos. Finalmente, se propone un sistema e instrumentos de evaluación que podrían ser implementados en ambos cursos, sustentados en los principios de una evaluación cualitativa para lograr un aprendizaje significativo.

2. Palabras claves: evaluación, sumativa, cualitativo, análisis comparativo.

Abstract

This article pretends to analyze the types of assessment applied within two courses of Political Economy taught in two public universities, whose basic content is Volume 1 from The Capital by Karl Marx. For the analysis, the types of assessment proposed in both courses' syllabi are considered, as well as the assessment instruments applied in both courses during 2018. As the theoretical framework, the researchers analyze both the summative and positivist approaches applied in both courses' syllabi and assessment instruments. Finally, a system and assessment instruments prone to be applied in both courses are proposed, both supported on the qualitative assessment principles aimed towards the achievement of significant learning.

Key Words: Assessment; Summative; Qualitative; Comparative Analysis.

3. Introducción

El artículo pretende analizar el tipo de evaluación que se está aplicando actualmente en dos cursos que se imparten en dos universidades públicas de Costa Rica, de la materia de Economía Política, cuyo contenido básico es el tomo 1 del Capital de Karl Marx. Además, se pretende realizar un análisis teórico conceptual sobre el tipo de evaluación que se está aplicando y las distintas estrategias de las que se apoya el personal docente para desarrollar los cursos respectivos, con el fin de hacer una recomendación de estrategias que permitan ir alcanzando, en el tiempo, una evaluación de tipo cualitativa.

La investigación se estructura en cinco apartados. El primer presenta y discute las bases teóricas de la evaluación sumativa y cualitativa, así como conceptos claves para el posterior análisis que se realizará. En el segundo apartado se presenta la metodología utilizada. En el tercero, se analizan los documentos, tales como programas y evaluaciones realizadas en ambos cursos. Posteriormente, se presenta una propuesta de lineamientos que podrían incorporarse dentro de un posible desarrollo del curso y técnicas de evaluación. Por último, se ofrecen las conclusiones alcanzadas con la investigación.

4. Bases teóricas

En primer término, es importante acotar que la evaluación es un indicativo de que el proceso de enseñanza-aprendizaje ha dejado algún tipo de producto o aprendizaje, en relación con los contenidos temáticos desarrollados en un ambiente educativo. Es la forma en que se puede evaluar cómo se van alcanzando los objetivos propuestos, los contenidos temáticos, los resultados de aprendizaje, las habilidades y las

competencias, permitiendo generar estrategias de mejora. En este sentido, Pérez (2000) indica que los procesos de evaluación,

contribuyen a orientar y conducir el proceso de enseñanza aprendizaje como sistema. Son las relativas a la comprobación de resultados, retroalimentación y ajuste del proceso, establecimiento del estado inicial o punto de partida y del final. La comprobación de los resultados del aprendizaje y la calidad de los mismos, permite conocer si se ha alcanzado o no el aprendizaje esperado y otros no previstos y qué características o atributos posee, de acuerdo con los criterios asumidos a tal fin (p. 36).

De ahí que la evaluación permite determinar el nivel de aprendizaje y las rutas que se deben tomar para alcanzarlo.

Asimismo, el aprendizaje medido a través de la evaluación no es algo sistematizado, más bien debe brindar un espacio a los estudiantes para que realicen sus propias evaluaciones (autoevaluaciones), por eso, debe considerarse como un proceso interactivo, en la que participan docentes y estudiantes en una relación real y afectiva, donde se comparten, negocian, intercambian, comprenden y discuten los criterios a evaluar (Pérez, 2000). Por eso, para lograr el aprendizaje debe haber un proceso integral de buenas relaciones entre el grupo docentes-estudiantes, en la que se tienen claros los resultados esperados y los criterios por los cuales se pretenden medir.

Desde otro punto de vista, la evaluación implica darle un valor o un significado a un hecho, en este caso sería fijarle valor al proceso de aprendizaje de un estudiante. En este sentido, González (2000) define la evaluación como la forma de “[...] apreciar, valorar, fijar el valor de una cosa, hecho o fenómeno. [...]” (p.3). Este mismo autor, también habla de que la evaluación puede ser vista y entendida como un proceso de

control donde lo que se hace es marcar la autoridad o poder de un ente regulador, en este caso el docente, sobre otro controlado y medido: el estudiante, por lo que este término de control ha sido discutido ampliamente por la pedagogía crítica y la sociología de la educación.

A lo largo de la historia, a la evaluación se le ha dado un valor únicamente administrativo, donde se aplican ciertos medios para determinar una nota que defina si un estudiante es aprobado o reprobado a lo largo de su paso en el proceso educativo. De esta manera, se deja de lado su real significado que es esa interpretación y comprensión del proceso educativo, para tener un papel más protagónico de lo que es la enseñanza-aprendizaje. En palabras de Morán (2007), la evaluación se le ha dado durante mucho tiempo el papel de

[...] una posición estática e intrascendente en el tramo final del proceso didáctico; se le ha conferido una función mecánica, consistente básicamente en aplicar exámenes, acreditar materias, asignar calificaciones y certificar conocimientos al final de los ciclos escolares; se le ha utilizado, además, como un arma de intimidación y represión que algunos profesores suelen esgrimir en contra de los alumnos. En una palabra, la evaluación, no obstante su importancia y trascendencia en la comprensión y explicación del proceso educativo en general y en la toma de decisiones relevantes en la tarea docente, en los hechos ha cumplido preponderantemente un papel auxiliar en la tarea administrativa de las instituciones educativas (p. 12).

En otras palabras, a la evaluación solo se le ha enfocado en un aprendizaje individual, donde se busca darle un número a cada estudiante, que lo defina como bueno, regular o malo, generando incluso la competencia de ver quién es el mejor, porque logró

responder mayor número de respuestas correctamente o que aprendió memorísticamente unos contenidos; dejando de lado si logró aprender significativamente.

Asimismo, el enfoque cuantitativo que se le ha dado a la evaluación no resume ni define generalidades, pues se está midiendo de la misma manera a todas las personas, este deja de lado las características individuales de cada uno y encierra en números generales a todos. Razón por la cual Hernández y Moreno (2007) también hacen referencia al nuevo llamado de la evaluación basado en un paradigma cualitativo, donde la evaluación se preocupe más por la formación, el aprendizaje continuo, las competencias y los procesos que por una asignación de números. En este sentido señalan que

históricamente, la evaluación en la educación ha estado influenciada por el paradigma cuantitativo. En la praxis este enfoque tiene sus limitaciones por dos razones: la primera, solo tiene en cuenta aspectos descriptivos de la evaluación, dejando de lado los explicativos, y la segunda, hay aspectos de la formación de los estudiantes que no se pueden reducir a números [...] (Hernández y Moreno, 2007, p. 217).

Sin duda alguna, por medio de un número o una calificación, no se logra medir realmente que tanto aprendizaje logra alcanzar un estudiante, por el contrario, puede que sus notas sean muy altas, pero su aprendizaje para la vida sea prácticamente nulo. Asimismo, el enfoque cuantitativo tiene la referencia de enumerar el aprendizaje basado en pruebas, casi siempre memorísticas, donde solo se mide que sepa lo que se pregunta, pero no se preocupa por saber si realmente lo aprendió o no, o cuáles fueron las razones para su existencia o falta de ese aprendizaje, por lo que Hernández y Moreno (2007) describen la evaluación cuantitativa como

el enfoque donde “[...] el docente es el único que puede evaluar, y usa los resultados, la mayoría de las veces, para clasificar, amenazar o sancionar, además de legitimar el poder, la autoridad y el conocimiento [...]” (p. 219).

Autores como Álvarez (2001, citado en Carbajosa, 2011) explican que el enfoque de la evaluación cuantitativa nace del paradigma positivista, el cual ve al conocimiento como algo que se puede observar y cuantificar, donde el estudiante se convierte en un sujeto pasivo que acepta, acumula y traslada información a respuestas del modelo conductista, para que pueda ser medido por medio de una nota. En contraposición al enfoque cuantitativo, está el enfoque cualitativo, el cual es un proceso más constructivista, ya que por medio de un contexto social - histórico es que se interpreta, entiende, construye y crea conocimientos (Carbajosa, 2011).

Hay que tomar en cuenta que el aprendizaje significativo es el que queda para la vida, el que permite a la persona poder enfrentarse a una situación basada en un aprendizaje real, y este no se puede lograr, cuando lo que se intenta es que el estudiante, únicamente, memorice para contestar una prueba, por lo que la evaluación cualitativa va más allá de solo verificar que efectivamente sabe algún punto determinado. Este tipo de evaluación busca acercar a la persona a un aprendizaje real y auténtico. Se preocupa porque el estudiante desarrolle esas competencias o comprenda esos nuevos aprendizajes, más que medirlos para verificarlos y llevar un control.

Desde el punto de vista de la educación y la pedagogía, es más importante como la persona asimile el proceso de enseñanza-aprendizaje, que la nota que obtenga en una evaluación. El desarrollo de las competencias y habilidades es lo que realmente define si va a haber un aprendizaje o solo un momento de memorización, para

responder a una prueba final. En este sentido, Chahuán (2009) señala que “[...] la evaluación con un enfoque cualitativo, centrada en los procesos y no en los resultados, poniendo énfasis a lo que presenta como fundamental la corriente que conforma la evaluación cualitativa. [...]” (p. 192).

Los contextos sociales en los que se desenvuelven las personas son los mayores centros de aprendizaje, por eso, las evaluaciones cualitativas se relacionan con estos escenarios, porque busca más el aprendizaje contextualizado o aprendizaje para la vida, que un aprendizaje únicamente para una evaluación sumativa final. Además, Picado (2002) señala que “[...] Los aportes de las teorías interpretativas son fundamentales, pues clarifican, iluminan y articulan los esfuerzos hacia la comprensión de la práctica social evaluada. [...]” (p. 50), es decir, las prácticas sociales determinan más aprendizaje que la memorización misma de un contenido en particular.

Por su parte Hernández y Moreno (2007) explican que

[...] en la cualitativa se pretende que las relaciones interpersonales entre alumnos y profesores sean más cordiales y abiertas, aspectos que se deben extender también al proceso evaluativo, el cual se considera que debe ser asumido de manera democrática, horizontal y participativa. En ese sentido, la evaluación puede ser una labor conjunta entre estudiantes y profesores. Al respecto, es necesario anotar que muchas veces los docentes pueden establecer relaciones armónicas con los estudiantes, pero al momento de evaluar siguen aplicando las estrategias tradicionales (p. 219).

Asimismo, la evaluación cualitativa incluye la evaluación y participación de todos: estudiantes-docentes-compañeros-estudiante mismo, por lo que dejarían de existir relaciones de control o autoridad sobre la

evaluación. Sin embargo, a pesar de que las relaciones se tratan de abrir y mejorar, los métodos de evaluación cuantitativa siguen siendo los mismos que se aplican, demostrando una cultura muy fuerte por romper a la hora de evaluar.

La evaluación cualitativa puede caer en la trampa de emplear la identificación de notas para definir a un estudiante como bueno o malo, o como el que sabe y el que no sabe, por eso, se debe tener cuidado para que, más que categorizar a los estudiantes, sea un proceso de aprendizaje formativo, en el cual se puede hablar de logros para mejorar, entre otros, donde lo que se determine es por qué no hay adquisición del aprendizaje, más que castigar el hecho de que no se ha alcanzado; pero como no es una tarea fácil, se recomienda utilizar diferentes medios para no entorpecer el proceso de evaluación o caer en el vicio de la cuantificación.

En este sentido, Hernández y Moreno (2007) señalan que la evaluación cualitativa emplea escalas nominales y de orden jerárquico, como categorías, caracteres y atributos, entre otras. Algunos consideran que dentro del proceso evaluativo los resultados tienen poca validez y confiabilidad, ya que estos pueden estar permeados por prejuicios y criterios no tan claros. Razón por la cual se considera fundamental utilizar una gran variedad de instrumentos que sirvan para corroborar los resultados (p. 219).

Para que este tipo de evaluación pueda generar el aprendizaje esperado, se recomienda que sus rúbricas no sean jerárquicas y no caigan en el enfoque cuantitativo, por el contrario que permita medir el nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiante y, así, se pueda ir reforzando el aprendizaje en beneficio de ellos. Cuando se habla de variedad de instrumentos se puede mencionar que es recordable la construcción de rúbricas que permitan la evaluación del docente,

la de los estudiantes y la autoevaluación; en el sentido de lograr determinar si el aprendizaje es alcanzado, tomando en cuenta todas las partes involucradas.

En la evaluación cualitativa hay que ir más allá para reflexionar, al repensar los propósitos u objetivos de la educación, el porqué y qué se está evaluando, saliéndose así del esquema tradicional (Hernández y Moreno, 2007) y trabajar mucho para lograr involucrar a todos los estudiantes del proceso de mediación pedagógica, sin embargo, eso no es tan fácil, porque además de ser una tarea que involucra mucho trabajo, el sistema educativo actual ya exige trámites educativos establecidos, que se tienen que cumplir.

Por otra parte, existen las funciones de la evaluación como lo son la diagnóstica, la formativa y la sumativa. La evaluación diagnóstica lo que pretende es que el docente tenga un panorama más amplio o claro de cuál es el punto de partida de sus estudiantes, tanto a nivel social, contexto cultural y familiar, así como de conocimientos: qué sabe y qué conoce. Esto le marca la ruta por seguir, saber qué necesita enseñar a nivel de contenidos, a nivel de mediación, los métodos o didáctica, qué se puede reforzar, cómo se puede contextualizar, entre otras.

Diversos autores poseen ideas similares sobre la función diagnóstica de la evaluación. Por ejemplo, para González (2001) indica que es una “[...] orientación, de diagnóstico, de pronóstico, creadora del ambiente escolar, de afianzamiento del aprendizaje, de recurso para la individualización, de retroalimentación, de motivación, de preparación de los estudiantes para la vida” (p. 92), es decir, busca no solo medir qué sabe o qué tanto lo sabe, sino, que va más allá dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este autor la afirma que la evaluación permite conocer las “nociones previas o concepciones alternativas, para así determinar estrategias de enseñanza que

permitan construir, sobre la base de aquellos, los nuevos significados" (p. 95). Para Posner (1998), Hernández (1998) y Díaz (1999), en Mora (2011) la evaluación "[...] sirve a las autoridades académicas de orientación o de guía que permita derivar acciones tendientes al mejoramiento de la calidad de la educación". (p.4). Para Pérez (2000) "[...] la evaluación debe explorar las potencialidades a desarrollar en el estudiante, las posibilidades de apropiación del nuevo contenido con la ayuda del otro [...]" (p. 50).

Adicional a la función diagnóstica, está la función formativa. Esta función se determina en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que analiza cómo va la ruta que se está llevando, si ésta necesita mejora, si necesita un refuerzo, si hay que devolverse o si se puede continuar y si las estrategias de enseñanza y recursos didácticos están dando resultado.

Para autores como González (2001), la evaluación formativa es una [...] evaluación del aprendizaje, como actividad genérica, es valorar el aprendizaje en su proceso y resultados. Las finalidades o fines marcan los propósitos que signan esa evaluación. Las funciones se refieren al papel que desempeña para la sociedad, para la institución, para el proceso de enseñanza-aprendizaje, para los individuos implicados en éste (p.89).

Por otra parte, Scriven (1967, citado en González, 2001) señala que es "[...] una parte integrante del proceso de desarrollo (de un programa, de un objeto). Proporciona información continua para planificar y para producir algún objeto, y se usa, en general, para ayudar al personal implicado a perfeccionar [...]". (p. 90). González (2001) también señala que "[...] implica que sirva para corregir, regular, mejorar y producir aprendizajes. El carácter formativo está más en la intención con la que se realiza y en el uso de la información, que en las técnicas o

procedimientos que se emplean, sin restar importancia a estos últimos" (p. 93). Además, Pérez (2000) señala que "[...] ella sirva para corregir, regular, mejorar y producir aprendizajes. En resumen, la evaluación debe estar al servicio del proceso de enseñanza y no a la inversa" (p. 40).

Sintetizando las definiciones analizadas, se puede determinar que la función de la evaluación formativa se aplica durante el proceso de aprendizaje. Busca reforzar, mejorar o cambiar los elementos necesarios para reforzar el aprendizaje y el desarrollo de habilidades, así como de las competencias propuestas.

La tercera función de la evaluación es la sumativa. Esta función tiene el propósito de cuantificar el saber o conocimiento de quienes aprenden, con el fin de ejercer un cierto tipo de poder o jerarquía entre docentes y estudiantes, donde, al final del proceso, es el profesor quien define quién se puede certificar o no.

Mientras que Scriven (1967) en González (2001, p. 90) define la función sumativa como la que "[...] "calcula" el valor del resultado y puede servir para investigar todos los efectos de éstos, examinarlos y compararlos con las necesidades que los sustentan [...]". Por su parte, González (2001) lo ve como una función social

"[...] que tienen que ver con la certificación del saber, la acreditación, la selección, la promoción. Los títulos que otorgan las instituciones educativas, a partir de resultados de la evaluación, se les atribuye socialmente la cualidad de simbolizar la posesión del saber y la competencia, en función de los valores dominantes en cada sociedad y momento" (p. 90).

Además, González (2001) también habla de la función del control debido a "[...] la significación social que se le confiere a los resultados de la evaluación y sus implicaciones en la vida de los educandos, la evaluación es un

un instrumento potente para ejercer el poder y la autoridad de unos sobre otros" (p. 91), es decir, de quien evalúa hacia los evaluados.

Finalmente, Rodríguez e Ibarra (2011) exponen que la evaluación vista como medición lo que hace es basarse en "[...] un enfoque conductual del aprendizaje, se asocia básicamente a los test estandarizados en los que la neutralidad, la validez y la fiabilidad tenían la prioridad por encima de cualquier otra consideración" (p. 25).

5. Metodología

En la investigación se aplica una metodología propia, la cual analiza comparativamente tres instrumentos que son comunes en ambos cursos. En primera instancia, se analiza el programa de los cursos impartidos en dos universidades públicas, cuyo contenido elemental se centra en la Economía Política a nivel básico, así como los exámenes y los quices aplicados en ambos cursos.

Las variables que se analizan para cada instrumento son las siguientes:

- Programa: descripción del curso, objetivos generales, objetivos específicos, contenido, metodología, evaluación, cronograma, bibliografía y criterios de evaluación.
- Exámenes: cantidad de preguntas, relación entre el número de clases y los puntos evaluados, enfoque de las preguntas y función evaluativa presente.
- Pruebas cortas: estructura y función evaluativa presente.

La investigación se basa en la recolección y análisis de datos secundarios. El objeto de estudio son los dos cursos impartidos por dos universidades públicas de Costa Rica, que están relacionados con la Economía Política. Se aplica un estudio cualitativo, comparativo y analítico de los instrumentos, así como de las variables identificadas para su análisis.

La lógica de análisis utilizada se basa en la descripción de ambos programas, para posteriormente, ofrecer el punto de vista de

las personas investigadoras, basados en referencias especializadas consultadas en la mediación pedagógica.

Por razones de confidencialidad se omite la información sobre el nombre de las universidades públicas, el semestre, el año en el que se impartieron los cursos, los nombres de las carreras y las personas docentes quienes impartieron dichas clases.

Asimismo, en el desarrollo de este artículo se limitará a llamarlos por "curso A" y "curso B". El análisis que se realizará es con fines estrictamente académicos.

6. Metodología

La presente sección se compone de dos apartados que analizan detalladamente dos tipos de documentos disponibles para ambos cursos, los cuales son el programa del curso y los instrumentos de evaluación respectivos.

Programas

Del análisis de los programas de ambos cursos se obtuvieron los siguientes resultados según cada variable:

La descripción de los cursos analizados presenta oportunidades de mejora en cuanto a presentar el "qué" y "para qué" se desarrollará el contenido, así como en la vinculación con el diseño curricular de la carrera como tal. Según Quezada, Cedeño y Zamora (2011), toda descripción de curso debe indicar el "qué", el "para qué" del curso, una descripción general de la temática del curso, así como, la naturaleza del curso. En los casos en análisis se observa que ambas descripciones se centran en comentar, en forma dialógica, los contenidos que se abordarán durante el ciclo lectivo. En este sentido, se observa que los cursos dejan claro que se abordarán contenidos conceptuales o teóricos, así mismo, ofrecen una respuesta al "qué", al describir la temática por desarrollar. Sin embargo, no incluye una referencia clara al "para qué" se imparte el curso, o una referencia al eje articulador del

ciclo con respecto a otras clases que se imparten. Así mismo, se observa un distanciamiento relativo en el curso B, en la descripción de los cursos analizados y el planteamiento generado en el diseño curricular de la carrera, por tanto, podría incluso estar desvinculándose de la lógica y contenido planteado originalmente en la carrera.

Los objetivos generales de ambos cursos poseen verbos que dificultan la verificación del avance en el logro de la meta planteada, además, metodológicamente no responden al “qué”, “cómo” y “para qué”. Por ejemplo, el curso A, utiliza en su objetivo general el verbo “adquirir”, en el caso del curso B no utiliza un verbo como tal, pero incorpora la acción “aprenden”, el cual parece referir a la memorización de los contenidos teóricos o conceptuales del curso. Así mismo, se observa algún grado de ambigüedad en el planteamiento de los objetivos, pues no se confirman los conceptos o categorías teóricas por analizar. Por último, es importante hacer notar que la redacción de los objetivos está dirigido a responder la pregunta de qué se verá (curso A “un manejo teórico...”, curso B “aprenden conceptos”), mas no se identifica el cómo lograrán dicho manejo o aprendizaje teórico, ni para qué es necesario que las personas aprendientes tengan estos conocimientos.

Los objetivos específicos no poseen oportunidades de mejora en la forma de redacción. En primer término, se observa que el curso B, no incorpora objetivos como tal redactados con verbo infinitivo, respondiendo al “qué”, “cómo” y “para qué” (Quezada, Cedeño y Zamora, 2011), sino más bien señala contenidos específicos que se abordarán, tales como la relación entre dinero y mercancía, analizar la lógica del capitalismo, así como las características propias de los objetos útiles.

También, los objetivos específicos deben orientarse por alguna taxonomía que guíe el proceso educativo. Por ejemplo,

según lo establecido en la taxonomía de Bloom (Carrión y Iturbide, 2017) se propone seis niveles taxonómicos que pretenden guiar el proceso de aprendizaje paulatino en las personas aprendientes, en donde se recomienda iniciar con niveles básicos, como el conocimiento del tema, para posteriormente comprender, aplicar, analizar, sistematizar y evaluar la temática en estudio (ver figura 1).

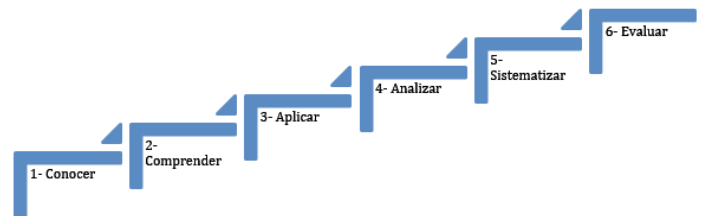


Figura 1: Verbos según niveles taxonómicos de Bloom. Fuente: Elaboración propia con base a Carrión y Iturbide, 2017.

En la misma línea, dicha taxonomía, propone como una buena práctica, utilizar los niveles taxonómicos en orden ascendente, es decir, del nivel de menor complejidad, al que podría ser más complicado de asimilar. Al plantearse de una forma escalonada las personas aprendientes lograrán conocer las herramientas, así como, desarrollar las capacidades y habilidades necesarias, al seguir un proceso de aprendizaje que inicie con sistematizar un contenido, conocerlo, comprenderlo, aplicarlo para luego analizarlo, sistematizarlo y, por último, evaluarlo.

En el caso concreto del curso A, se proponen el orden de objetivos planteados en la figura 2. Estos evidencian que no se siguen las recomendaciones brindadas en la taxonomía de Bloom u otras similares. Por ejemplo, en el primer objetivo, se plantea un nivel de aprendizaje tres y cuatro, al utilizar verbos como “analizar y aplicar”, pero posteriormente, en los objetivos dos y tres, se plantea un grado de complejidad menor (nivel dos), asociado a la comprensión del tema. Paralelamente, se observa que en el objetivo de aprendizaje número uno, se

mezclan dos verbos “comprender y analizar”, perteneciendo estos dos verbos a dos niveles de comprensión distintos (tres y cuatro respectivamente).

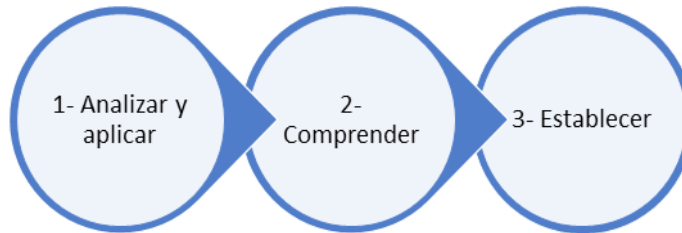


Figura 2: Objetivos específicos del curso A. Fuente: Elaboración propia.

En el caso de **los contenidos** se evidencia que los temas por tratar son similares en ambos cursos. En el curso A, se estructura en once temáticas, mientras que el curso B, en cinco temáticas. Los contenidos son homólogos, con la única diferente que el curso A incorpora un contenido introductorio que no posee el curso B. Los contenidos se desarrollan por tema y subtema, lo que facilita su desarrollo ordenado a lo largo del curso. Como un elemento positivo, se destaca que cada tema posee referenciada la correspondiente lectura.

El componente metodológico de los programas, expresa que ambos cursos son magistrales, los cuales se impartieron mediante exposiciones orales, por parte de la persona docente. No se aclaran o incorporan otras estrategias de mediación pedagógicas o herramientas didácticas por utilizar durante las lecciones.

El componente de evaluación de los cursos se basa en un enfoque cuantitativo, con función sumativa y se concentra principalmente en un único tipo de evaluación: la prueba escrita. En ambos casos, el valor asignado a la evaluación, por examen, ronda entre el 80 y el 85% de la nota total, dejando el restante 20 y 25% a tareas, exámenes cortos y trabajo en clase; aspectos igualmente sumativos. Llama la atención que no incorpora en los apartados de evaluación o

o metodología, una descripción de las evaluaciones que se realizarán en el curso.

En el cronograma se incorporan únicamente las fechas asignadas a los exámenes, no así a los rubros de tareas, pruebas cortas, ni trabajos en clase. Por último, es importante acotar que no se indica el número exacto de evaluaciones diferentes a los exámenes que deben realizar las personas aprendientes, pudiéndose aplicar, en un caso extremo, una única evaluación que tenga el valor total de dicho rubro.

En los criterios de evaluación, se observa que el sistema de evaluación tiende a ser subjetivo. Los programas de los cursos no incorporan criterios que clarifican, de forma objetiva, los elementos que se evaluarán.

No se logra identificar una concordancia, entre el número de lecciones descritas por tema y el porcentaje de nota asignada a cada examen. Dicha discordancia, se evidencia en el curso A, al analizar la distribución de días lectivos con los porcentajes de evaluación respectivos, por ejemplo, para el primer examen, se distribuye cuatro clases para abarcar tres temas y asigna un porcentaje de 45%. Con miras al segundo examen, se desarrollan igualmente cuatro temas en igual número de clases, asignándose una nota de 20%. El último examen parcial desarrolla, en cuatro clases, igual número de temas, y posee un valor de 35%. En el caso del curso B, se desarrollan, en seis clases, tres temas, teniendo el primer examen un valor de 20%, el segundo examen posee un valor de 20% y evalúa los dos tópicos abordados en cuatro clases. Por último, el examen final acumulativo, que se realiza dos semanas posteriores a la segunda prueba, posee un valor de 40%.

Ambos cursos poseen particularidades interesantes en lo relacionado con los exámenes. En el caso del curso A, no es recomendado realizar un examen acumulativo, sin programar un espacio suficientemente amplio para realizar un repaso de la materia

abarcada, brindando tiempo adicional para que las personas aprendientes puedan realizar consultas y evacuar las dudas respectivas. En el caso del curso B, pedagógicamente, no es recomendado aplicar una primera prueba con tanto valor, dado que a un mes de iniciadas las lecciones apenas se están adaptando al nuevo semestre y a la forma, tanto de impartir las clases de la persona docente, como a la metodología de evaluación. Sobre la misma línea, una nota baja en esta primera evaluación, podría aumentar la probabilidad de deserción o comprometer el resto del semestre.

Por último, se observa que **la bibliografía** de ambos programas es similar, siendo referencias de autores clásicos con más de veinte años de antigüedad. A pesar de que ser un curso conceptual teórico, basado en la crítica que Karl Marx realiza al sistema capitalista y en el análisis respectivo que realiza en el tomo I de *El capital* escrito en 1867, no se presentan lecturas complementarias con mayor actualidad. Aspecto que podría complementar la visión clásica y original del texto base asignado para ambos cursos.

7. Instrumentos de evaluación

De los instrumentos de evaluación que se aplicaron en los cursos, a nivel general, se observa que siguen un enfoque memorístico, un paradigma positivista y poca variedad en el tipo de preguntas utilizadas. El curso A, se compone de dos secciones, una primera sección en donde se aplica un apartado de respuesta breve, compuesto por diez preguntas, cuyo valor ronda el 50% del examen, y un segundo apartado, compuesto por una sección de "análisis" compuesta por dos o tres preguntas dependiendo del examen, usualmente, se tienen una o dos preguntas de un valor menor y otra con un mayor porcentaje de nota. El curso B, se compone únicamente por tres preguntas de desarrollo, cuyo valor es idéntico. En ambos casos, las

preguntas de desarrollo o de análisis están diseñadas para describir argumentativamente lo que la persona aprendiente comprendió, así mismo, debe integrar conceptos y tener claridad teórica para diferenciar e interrelacionar elementos claves del contenido en el relato, que genera a partir de la pregunta realizada.

Las pruebas cortas tipo quiz, así como las actividades en clase, tienen a valorar la comprensión memorística de las lecturas asignadas, así como la materia vista en clase.

8. Propuesta de evaluación:

A continuación, se presenta la propuesta de estrategias metodológicas o de evaluación, que el docente pueda tomar en cuenta para impartir cursos teóricos de forma más cualitativa.

- Se recomienda, en el caso de las clases magistrales, a pesar de ser un curso teórico, en todo momento realizar un tipo de diagnóstico, a través de preguntas generadoras o bien lluvias de ideas, para conocer qué ideas o conocimientos pueden tener los estudiantes acerca del tema para cada sesión.

Para temáticas como el intercambio, así como la producción de bienes y servicios, se recomienda iniciar la clase haciendo consultas a los estudiantes, sobre la aplicación de dichos conceptos en la época actual, utilizando el contenido de las lecturas para realizar análisis de temas o casos actuales. Si los estudiantes logran relacionar las temáticas con la vida cotidiana, se puede lograr un aprendizaje más significativo, porque existe la posibilidad de crear relaciones y que el estudiante pueda recordar los temas y visualizarlos en su entorno.

- Se recomiendan pasar videos de plataformas, tipo "Youtube" o bien una película bien seleccionada, que se relacione con el pensamiento marxista, de tal manera

que le permita al estudiante observar un caso concreto, para posteriormente analizarlo. Esto con la intención de que las personas estudiantes tengan otra visión y explicación del tema, complementaria a la que el docente pueda ofrecer en clases.

Para la parte evaluativa, se recomienda no enfocar todo el puntaje solo en exámenes o quices, ya que estos le darán al curso un enfoque muy cuantitativo, al solo tratar de medir el dominio de contenido. Para este tipo de curso, se puede recomendar algunas estrategias evaluativas alternativas, tales como:

- Giras o visitas que se pueden realizar en al menos dos lugares particulares, en primera instancia, a un mercado, donde las personas estudiantes podrán observar la dinámica de compra de objetos útiles, la negociación entre los dueños de estos bienes, así como, el proceso de intercambio por dinero. Además, podrán vivenciar conceptos tales como fetichismo de la mercancía, plusvalor, valor de uso y valor de cambio, entre otros aspectos relevantes para la disciplina. En un segundo momento, se recomienda la visita a una empresa, puede ser privada, cooperativa u otra forma de organización, en donde se valore el modo de producción que tiene la fábrica, se verifique la explotación del trabajador y las formas de apropiación del plusvalor, ya sea absoluta o relativa, el salario, las condiciones laborales, la organización del trabajo en términos de la combinación de capital, trabajo y el espacio físico, entre otros aspectos relacionados. Dichas giras o visitas deben contener: objetivo, guía de observación, registro de anécdotas y, como resultado, un informe o diario de doble entrada que incluya la relación de la materia con lo visto en clase.
- Se pueden implementar foros o mesas

redondas, donde se fomente la discusión sobre lo visto en una película, en un vídeo, en una experiencia de las giras o de las visitas. Por lo que, es importante que estos foros contengan: objetivo, guía o criterios a evaluar, desarrollo de ideas y las relaciones o análisis de la materia con la vida cotidiana.

- Se pueden utilizar las exposiciones por parte del estudiantado, donde ellos serán los principales investigadores de las temáticas que componen el programa y luego buscaran una manera para exponer lo encontrado en su investigación. Otro aspecto importante para este tipo de exposiciones, es que el docente debe realizar una retroalimentación verbal del tema. Estas exposiciones deben contener: objetivo, guía o criterios a evaluar, la investigación previa y la exposición (por medio de diferentes técnicas a elegir por el docente o estudiante).
- Se puede utilizar la estrategia de exámenes, siempre que el objetivo de estos sea medir el conocimiento del contenido desarrollado en las lecciones y con porcentajes menores. Se recomienda que dichos exámenes o pruebas se traten de relacionar con el contexto actual y desarrollo económico del país (pudiendo hacer relación en dichas pruebas de las visitas realizadas o videos presentados durante el curso, para que los estudiantes realicen análisis del contenido y su aplicación actual).

9. Conclusiones

Los cursos teóricos universitarios en el área de Economía se están desarrollando de forma cuantitativa, dejando como única opción para calificar a los estudiantes los exámenes y pruebas cortas (quices) con altos puntajes en la evaluación sumativa, ya que se aplican como pruebas memorísticas, después de las clases magistrales donde los docentes son los únicos que conocen

del tema y los estudiantes únicamente "aprenden" de ellos. Por lo que se recomienda, buscar formas evaluativas cualitativas para el desarrollo de los cursos.

Es importante resaltar que todas las personas poseen conocimientos previos, como resultados de sus vivencias e incluso estudios, por lo que se puede tomar en cuenta como parte de la propuesta, que los docentes aprovechen esos conocimientos previos de sus estudiantes, para que puedan determinar el nivel o grado de profundidad que se debe enfocar en los contenidos temáticos.

Asimismo, los cursos teóricos pueden ser desarrollados de formas más cualitativas, por medio de las relaciones de las prácticas actuales, ya sea para comparar actividades que aún se mantengan o comparar actividades que han ido desapareciendo. Dichas relaciones de actividades o vivencias con los contenidos ayuda a crear espacios de análisis, donde los estudiantes también participan y no solo escuchan una clase magistral.

Es importante reflexionar sobre la función de la educación, la cual debe generar conocimiento y habilidades desde un enfoque para la vida, alejándose de una visión numérica, tendiente a la memorización de los contenidos.

10. Referencias

Carbajosa, D. (2011). Debate desde paradigmas en la evaluación educativa. *Perfiles educativos*, 33(132), 181-190. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000200011&lng=es&tln-g=es.

Carrión, S. M. y Iturbide, J. (2017). Primeros pasos para una mejora en el uso de la taxonomía de Bloom en la enseñanza de la informática. *IE Comunicaciones: Revista Iberoamericana de informática Educativa*, (26), 1-12. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6231880>

Chahuán, K. (2009). Evaluación cualitativa y gestión del conocimiento. *Educación y Educadores*, 12 (3), 179-195. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83412235010.pdf>

González, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. *Revista Cubana*, 15(1): 85-96. Recuperada de <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v15n1/ems10101.pdf>

González, M. (2000). Tendencias y reflexión crítica. *Revista cubana de educación superior*. XX(1). 47-62. Recuperado de http://www.uvsfajardo.sld.cu/sites/uvsfajardo.sld.cu/files/2000_evaluac_tendencias_y_reflexion_res.pdf

Hernández, R. y Moreno, S. (2007). La evaluación cualitativa: una práctica compleja. *Educación y educadores*, 10(2), 215-223. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/699/782>

Mora, A. (2011). La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos. *Revista electrónica Actualidades educativas en educación*, 4(2). Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9084/17481>

Morán, P. (2007). Hacia una evaluación cualitativa en el aula. *REencuentro*. Análisis de Problemas Universitarios, (48), 9-19. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/340/34004802.pdf>

Pérez, M. (2000). Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. Universidad de la Habana, Centro de Estudios para el Pefeccionamiento de la Educación Superior. *Revista pedagógica Universitaria*. 5(2). Recuperado de http://www.sld.cu/galerias/doc/sitios/prevemi/evaluacion_aprendizaje4.doc

Picado, M. (2002). ¿Cómo podría delinearse una evaluación cualitativa?. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, III (97), 47-61. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/153/15309705/>