

Maury Almanza Iglesia\*

# La evaluación crítica como transformación en la formación de abogados\*\*

The critical evaluation like a transformation in the lawyer's education

**Objetivo:** La investigación tiene el propósito de identificar las prácticas y los discursos de la evaluación en una Universidad Privada del Distrito de Barranquilla, para ello, formula un problema: ¿Cuáles son las prácticas evaluativas que se promueven en los procesos de formación de abogados?

**Metodología:** Para dar respuesta a este problema, la investigación se enmarcó en una metodología que tuvo en cuenta una perspectiva crítica que le dio el carácter de cualitativa por lo que utilizó instrumentos tales como la observación y la entrevista.

La metodología cualitativa permitió recolectar una información que llevó a un análisis igualmente cualitativo el cual develó unas prácticas evaluativas que se enmarcan en un modelo pedagógico tradicional muy distante del deber ser de la evaluación desde una perspectiva crítica.

**Resultados:** Fundamentada en los análisis de los resultados se expone una propuesta que trasciende el estado actual de las prácticas evaluativas, por esto, se centra en una evaluación crítica como transformación en la formación de abogados críticos, analíticos, reflexivos, éticos y humanos. En este sentido se considera la evaluación como opción crítica de enfocar cierta realidad para trascender la evaluación por resultados cuantificados.

\* Abogado, Mg. En Educación. Miembro del grupo Historia del derecho y las prácticas jurídicas en la formación de abogados.

\*\* El presente artículo es el resultado de la investigación "La evaluación crítica como transformación en la formación de abogados". Grupo Historia del Derecho.

Recibido: Marzo 15 de 2010 / Aceptado: Mayo 7 de 2010

Artículo de Investigación/Research Article

## Introducción

*La evaluación del aprendizaje es un factor fundamental para garantizar la calidad de la educación.*

Burgos Mantilla, G.

El proyecto de investigación, en su etapa inicial se preguntó: ¿Cómo se viene llevando a cabo la aplicación de la evaluación? Con el propósito de fortalecer el programa de Derecho de la Universidad Simón Bolívar a fin de determinar si este proceso formativo es importante en la relación educando-docente y si cumple la política del desarrollo del conocimiento trazado por el PEI (Proyecto Educativo Institucional, sin fecha, pp. 20 y 27) y demás documentos institucionales, se realizó un diagnóstico, utilizando la observación y la entrevista en torno al nivel de formulación de estrategia para medir el impacto de tal proceso.

Por lo anterior, la pregunta de investigación se formuló de la siguiente manera:

¿Cuáles son las prácticas evaluativas que se promueven en los procesos de formación de abogados de la Universidad Simón Bolívar?

El objetivo general del estudio de la evaluación en el proceso de formación de abogados de la Universidad Simón Bolívar en el marco del Horizonte Pedagógico Socio-crítico, permite identificar las prácticas y los discursos de la evaluación, todo esto enmarcado bajo los resortes del horizonte pedagógico socio-crítico y entre los objetivos específicos se topa en promover e implementar unos mecanismos tendientes al mejoramiento del proceso evaluativo del programa de Derecho.

Teniendo en cuenta el problema de investigación, veamos lo que se dice:

Desde el punto de vista científico el propósito de un trabajo de esta índole es no solo el estudio teórico de un fenómeno dado sino el dominio práctico del mismo con fines de utilización social. Desde esa perspectiva la propuesta no ha sido una camisa de fuerza sino guía para la acción. En ese acápite la evaluación comienza a jugar un rol extraordinario como método para centrar los resultados del esfuerzo institucional llevado a cabo por los actores del acontecer pedagógico.

La evaluación encarna la posibilidad de transformar al que evalúa siempre y cuando entienda que ha de convertirse en un indicador de la calidad de la educación superior en Colombia. Ese resultado del acto evaluativo concomitante con la labor docente fortalece la labor del educador y a la vez mide su acción cualitativa. Se hace por tanto, necesario que las instituciones asuman un compromiso con la evaluación lo cual implica que tengan la capacidad de reconocer la existencia de problemas de calidad educativa dentro de sus programas que puedan implementar medidas que faciliten el transitar por espacios renovadores de la construcción y apropiación del saber por parte de los actores de la acción educativa todo ello articulado a un método que genere el bien común.

La evaluación para el estudiante de Derecho del nuevo siglo, propende porque se le inculque una dinámica intelectual y ética de tal suerte que se deberá esperar que cumpla con honestidad los proyectos de vida que asumió y la pertinencia

será no solo un juicio de valor que necesariamente debe recaer sobre todo ese trámite, previa descripción de la realidad (Pérez, 1993). La evaluación su teoría y práctica, Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo, p. 66) sino una orientación que debe traducirse en cierto escepticismo metodológico sobre medios y prácticas en su realización, admitiéndose que solo su reiteración y complementación metodológica por medio de instrumentos y estrategias pedagógicas podrán dar resultados óptimos y estables.

La evaluación es una temática compleja ya que pone de manifiesto sucesivas prácticas, altamente complicadas y emocionales y en cuya realización es menester realizar diversas operaciones mentales y fácticas no siempre confiables por el grado de prevención que pueda despertar, igualmente para el que evalúa, no solo el proceso de adquisición de información que es complicado, sino también el manejo y recaudo de la información, su interpretación a partir de lo que se recogió y vio supone un ejercicio dialéctico que compromete las fuerzas mismas del autor. Y si a ese se le agrega la elaboración del informe final es de recibo que amerita un toque autocrítico antes de censurar el trámite.

El ejercicio autocrítico supone, una mentalidad: Abierta a la realidad, a respuestas inesperadas, selectiva y libre.

De acuerdo con lo anterior, es preciso afirmar que la evaluación educativa no es un trámite inquisitivo, represivo o sancionador, es por lo contrario una opción crítica de enfocar cierta realidad: alumnos, profesores, entorno, centros, programas a fin de determinar su grado de pro-

greso además del interés que despiertan las novedades didácticas e igualmente diagnosticar la consciencia del valor de referencia de la educación que se brinda y por tanto la calidad y claridad con que se ponderan las informaciones que reciben y se transmiten.

Consecuente con el título, se propone una evaluación como transformación crítica donde se procederá a apreciar la distancia que hay entre el estado detectado y el valor de referencia con el que se le compara, o sea una valoración y la misma traerá consigo que cada proceso de evaluación que se lleve a cabo fije con meridiana claridad conceptual el valor de referencia –que puede ser dado por una norma institucional o una pauta estadística– con el estado detectado, revelando un sentido crítico. Atrás debe quedar la rutina, en la medida en que se avanza en la adquisición de los conocimientos, surgiendo de esta forma inquietudes por resolver; una de ellas es, que a través de los años la educación colombiana no ha podido resolver, en lo relacionado con la utilización de la evaluación como herramienta que permita formar y transformar al hombre en la adquisición del conocimiento.

Por lo anteriormente expresado, al cursar la maestría en Educación, el colectivo de Derecho, comenzó a realizar el proyecto de investigación, cuyo tema fue la Evaluación como transformación en la Formación de Abogados de la Universidad Simón Bolívar bajo el marco del horizonte pedagógico socio-crítico. Previo a la propuesta se realizó un diagnóstico concienzudo de la evaluación en el programa de Derecho de la Universidad Simón Bolívar, surgiendo la necesidad de

esclarecer si “evaluar tiene el mismo significado que calificar”.

La Universidad Simón Bolívar, tiene un sistema de evaluación centrado en los resultados cuantificados obtenidos por ejercicios pre-establecidos por los docentes, cuyo contenido son las formas o modelos tradicionales que permiten la repetición y la trampa por parte de los estudiantes, quedando entre dicho lo que representa la verdadera evaluación. Bajo ese procedimiento los estudiantes pasan de un semestre a otro, según las calificaciones finales o ponderadas del primer, segundo parcial y examen final, queriendo decir con esto, que aún subsiste en este ámbito de la educación superior la evaluación por resultados cuantificados, concibiendo de esta manera la evaluación como un proceso cuyo objeto es la representación de la cantidad en número como final de lo aprendido, del logro propuesto o del conocimiento trazado en el tema en cuestión.

En la actualidad, se le han agregado unos ingredientes a la evaluación, como resultado de análisis por parte de los intelectuales y representantes del Ministerio de Educación para proyectar un mejor proceso evaluativo que represente el propósito de la formación como transformación (Ley General de Educación, Ley 115). Estos ingredientes se refieren a la evaluación por competencias con el fin de fraccionar el objeto evaluado por resultados esperados en el momento de trazar los logros de un programa articulado por asignaturas.

Esto ha sido motivo de preocupación para los investigadores en educación: la forma de evaluar de los docentes cuyo propósito debe estar

relacionado con el objeto del saber o de la disciplina que se sigue, por tanto se inquiera:

✓ ¿Esta evaluación es la más viable para la formación de un abogado crítico, analítico, reflexivo, ético y humano, preocupado por los problemas de la sociedad, nacional, regional y local?

Se ha considerado que no, puesto que la dimensión crítica, analítica, reflexiva, eminentemente humana, en un ser no tiene valor cuantitativo, antes bien, partiendo del hecho que la evaluación debe ser representativa y transformadora basada en la ciencia y en la disciplina, en este caso el Derecho como ciencia de lo jurídico, el valor debe estar dado por las dimensiones que se desarrollan en el proceso educativo desde la infancia hasta la edad adulta.

El estudiante que llega a la Universidad Simón Bolívar trae los parámetros que regula el Ministerio de Educación Nacional en la Básica y Media, que en materia de evaluación es de tipo cuantitativa y llega a la Universidad para ser valorado, de igual modo, este adquiere una formación que se puede medir por escalas ascendentes o descendentes según si la experiencia ha venido acumulando un capital intelectual parecido al capital económico, es como si la evaluación siguiera los parámetros del mercado.

Por otro lado, el Horizonte Pedagógico Socio-crítico se encuentra enmarcado en la pedagogía crítica, la cual propende por seres humanos emancipadores deseosos de transformar la realidad, de esta manera, evaluar cuantitativamente no resulta coherente con el horizonte

Socio-crítico, de ahí, que se interrogue:

¿Cuál es el rol educativo que desempeña la evaluación en la formación del abogado?

¿Qué papel desempeña?

¿Un rol de medición del rendimiento académico?

¿Un rol formativo por procesos?

Dar respuestas a estos interrogantes resulta un dilema, puesto que la evaluación por su carácter valorativo y por su concepción como proceso permite revisar, analizar, decidir, transformar y enriquecer el currículo para optimizar calidad de los procesos formativos como investigación y extensión, por tanto, esto no resulta coherente con el propósito cuantitativo que se le da actualmente a la evaluación, en la Universidad Simón Bolívar.

Claro que lo cuantitativo, no debe ser descartado, dado a que muchas veces está dentro de lo cualitativo, pero si se hace énfasis en lo segundo (cualitativo), se puede decir que lo cuantitativo se da por añadidura.

Teniendo en cuenta lo que dicen las prácticas evaluativas y el PEI, se observó una divergencia entre el ser y el deber ser cuando de procesos cuantitativos se trata. El ser se ha caracterizado por el mecanismo del control, del ejercicio del poder para mantener a los estudiantes subordinados a los requerimientos del profesor, en fin como un proceso de corte positivista que lleva a la formación de un ser humano competitivo quien da más, cumpliendo un papel meramente instrumental de aquí que esté de acuerdo, con los planteamientos de una investigación realizada en México por un grupo de educadores, entre

estos, Policarpo Chacón Ángel, Mirna Morales Díaz, quienes consideran que aun cuando el proceso educativo, ha evolucionado, sus formas originales siguen conservándose, aunque no con las mismas características (desde los siglos XVII y XVIII), formas de evaluación, estas estaban orientadas a la disciplina de los sujetos, este mecanismo de contención servía para que tuviera efecto la enseñanza a través del aprendizaje. En esos siglos, las clases se impartían por medio de monitores, que permanecían de pie en un taburete para controlar a los alumnos, quienes se encontraban sentados en el centro del escenario para recibir las instrucciones. La rigurosa disciplina dependía de la visibilidad que le permitía el taburete al monitor. Estas escuelas conocidas con el nombre de *enseñanza mutua*, fueron ejemplos de una arquitectura diseñada como Foucault dice: "...para permitir un control interno, articulado y detallado, que hagan visibles, a quienes están dentro de ella; en términos más generales, una arquitectura que operaría para transformar a los individuos para actuar sobre ellos, para proporcionar influencia a su conducta, para cargar los efectos del poder sobre ellos, para que se les conozca." (Larrosa; 1995; 44-45).

Durante el siglo XVIII después de la Revolución Industrial, se adoptó una forma distinta de arquitectura para la construcción de escuelas, basada en el modelo de Panóptico, muy parecido a una penitenciaría, en la que un solo observador, desde una torre, podía vigilar un círculo de celdas sin ser visto por los prisioneros. Este nuevo esquema estuvo destinado a fundar escuelas para niños de clase media; sin embargo, lo

que cambió fue la arquitectura de las aulas, pero el método de enseñanza siguió siendo el mismo, —el de enseñanza mutua— con las mismas características disciplinarias.

El modelo de trabajo con monitores, el diseño arquitectónico y la organización del tiempo en que permanecían los alumnos en la escuela, constituyó un sistema de observación jerárquica que Foucault lo identifica como una de las técnicas definitivas para llevar a cabo el poder disciplinario (Larrosa; 1995; 44-45). Este sistema de observación jerárquica, dio origen a las distintas clasificaciones de los alumnos, a seleccionarlos según sus habilidades y su comportamiento y a imponer castigos y recompensas.

Sin embargo, educadores como Robert Owen, Kay-Shuttle Worth y David Stow, criticaron este modelo educativo por considerarlo que solo producía cuerpos dóciles e individualistas y, además porque se alejaba totalmente de los objetivos de la educación, ya que ellos pensaron que la educación debería llevarse a cabo a través del entendimiento y no de la memorización.

Con el surgimiento de las ideas pedagógicas de destacados filósofos y educadores como Juan Jacobo Rousseau, Emmanuel Kant, Juan Enrique Pestalozzi, entre otros muchos filósofos y pedagogos, anteriores y posteriores a ellos, puede decirse que dentro de sus principales aportes al campo de la Educación y de la Pedagogía, se encuentra el conocimiento del niño para que pueda ser educado, es decir, le dieron especial importancia al concepto de formación, por ejemplo, Rousseau argumentó que “...el niño vive en un mundo propio que es necesario comprender;

para educar, el educador debe hacerse educando de sus educados; el niño nace bueno, el adulto, con su falsa concepción de la vida, es quien lo pervierte” (Gadotti; 2000; 82). Rousseau en ningún momento está preocupado por la evaluación, él está preocupado por la comprensión de la naturaleza del niño, porque en la medida en que el educador conozca la naturaleza, estará en condiciones de ayudarlo a formarse.

En el caso de Emmanuel Kant, señaló que el niño debe ser educado libremente, aprender a ser disciplinado, pero no formarse a través de un régimen disciplinario, sino más bien, la disciplina debe ser resultado de la educación; para Kant, la formación “es aquello que debe continuar ininterrumpidamente. El niño debe aprender a soportar privaciones y a mantener al mismo tiempo el ánimo sereno. No debe ser obligado a simular sentir horror, y un horror inmediato, a la mentira, aprender a respetar el derecho de los hombres, de forma que sea para él un muro infranqueable” (Kant; 1987; 104).

Por su parte, Pestalozzi dijo que el objetivo de la educación “...se constituía menos en la adquisición de conocimientos y más en el desarrollo psíquico del niño. Sostenía que la educación general debía preceder a la profesional, que los poderes infantiles brotaban desde dentro y que el desarrollo necesita ser armonioso” (Gadotti; 2000; 86).

Con el surgimiento del Positivismo se originó la Pedagogía científica, en este marco empezó a discutirse la educación como un proceso evolutivo de carácter individual, tendiente a facilitar el desarrollo progresivo de las aptitudes del

educando, para adquirir conocimientos científicos útiles. La Pedagogía positivista se interesó por la aplicación del llamado *método científico experimental*, que diera como resultado el conocimiento exacto. Los pedagogos fieles al positivismo creyeron haber sentado las bases para otorgarle el carácter científico a la Pedagogía; no obstante, lo que hicieron fue como dice Hoyos Medina: constreñir a la Epistemología para generar discursos refractarios al sujeto cognoscente y a las relaciones sociales que lo constituyen y además, coartó las posibilidades del desarrollo del conocimiento, a través de la denominada Pedagogía científica, que es más bien una actividad ideológica, técnico-instrumental. “Así, la pedagogía, –sigue diciendo Hoyos Medina– de ser una práctica ideológica de alcance técnico-instrumental, se propone, sin la debida autocrítica y ensimismada en su autocomprensión, el estatuto de validación que otorga el atavismo moderno: ser una ciencia [...] Así, la apresurada adjudicación de la pedagogía como una ciencia dentro de las ciencias humanas, y como otra ciencia social, parece devenir otra forma más de ideología” (Hoyos; 1997; 10).

Dentro de los paradigmas teóricos de la evaluación, se mencionará lo considerado por Díaz Barriga, Ángel. *Problemas y retos del campo de la evaluación educativa*. Este autor sostiene que la evaluación aparece en la educación como un campo emergente para tratar de imponer una hegemonía. Por ello advierte que esto ha generado diferentes modelos y estrategias y que poco se ha avanzado en la reflexión sobre los fundamentos teóricos y sus implicaciones políticas. Es explí-

cito al afirmar cómo los actores educativos, e incluso especialistas en la educación, difícilmente perciben que la evaluación como tal se congrega en ella, un conjunto de teorías y concepciones sobre la sociedad y la educación.

En cuanto a la conformación de la Evaluación muestra cómo ella se conforma a partir del proceso de industrialización que se da en los Estados Unidos con características monopólicas reflejándose ello en el moderno discurso científico sobre la educación expresada como tecnología de la educación, diseño curricular, objetivos del aprendizaje y evaluación educativa.

Díaz Barriga, señala que no existe una tradición de lo evaluativo adscrito a planteamientos pedagógicos, advirtiendo que tampoco puede considerársele tan solo como un reemplazo científico del examen y que más bien en el fondo es una concepción del proceso industrial norteamericano.

En tal sentido, la evaluación antecedió a la conformación del concepto de evaluación, por cuanto toda la construcción teórica es un producto social, esto es, responder a exigencias sociales muy específicas. Entonces, su génesis se ubica a primera vista dentro de una visión funcionalista y una concepción conductual del ser humano, de acuerdo a lo que Taylor había estructurado para la administración científica del trabajo.

Aquí es donde se percibe el control individual y lo que posteriormente sería el control social con sus aparatos que se tienen sobre el sujeto en una sociedad desarrollada.

En este recorrido histórico por el campo conceptual de la Evaluación, para 1916, Henry Fa-

yol establece los principios generales de la Administración. Ello haría carrera en lo educativo en donde estos principios se incorporan como elementos fundamentales del trabajo docente el planear, el realizar y el evaluar para lograr la correspondencia con los procesos, organización, dirección, coordinación y control.

Según Díaz Barriga (*Tendencias de la evaluación educativa*), existe una aparente unidad conceptual frente a un caos teórico-técnico. Para ello, revisa las propuestas de evaluación a partir de los años 60, afirmando que estos desarrollos obedecen a:

- Una unidad conceptual que deriva sus planteamientos del campo de la administración.
- La búsqueda de modelos y estrategias de evaluación que responde a una lógica que acepta como conocimiento solo aquello que puede ser registrado y fundamentalmente expresado en valores numéricos.

En este proceso de la reconstrucción del campo de la evaluación, Díaz Barriga señala que hay una dificultad en la precisión del objeto de la evaluación en el campo educativo por cuanto origina una extrapolación de datos de una situación a otra y a la vez dificulta la precisión de una evaluación ya sea curricular o de docencia.

Ya referida la evaluación al rendimiento escolar, señala que ella ganó su rango de cientificidad al apoyarse en la teoría de los test, lo que llevó a que la evaluación se moviera dentro de un síndrome de cuantificación que le impide acceder a la comprensión de los procesos educativos de los cuales pretende dar cuenta.

El debate contemporáneo de la evaluación se

concentra cuando se considera la evaluación de resultados o productos enfrentada a la evaluación por procesos. En esta confrontación los que hacen el énfasis en los resultados, consideran como el eje de la evaluación la determinación de objetivos y metas. En esta perspectiva, se plantea confrontar los resultados de una acción educativa con las metas (objetivos) establecidos. Es por ello, que el modelo de gestión empresarial que equipara la escuela con una factoría industrial está plasmado en la llamada “pedagogía por objetivos”.

A la anterior se opone la “evaluación por procesos” que pretende estudiar las condiciones en que se desarrolla una situación educativa, con la finalidad de imponer correctivos durante su ejecución cuando se detecta que dichas acciones no coadyuvan al logro de las metas preestablecidas. Esta idea se traduce en la evaluación continua o permanente. Para ello, se requiere que la Evaluación se acerque más a la cualidad de los procesos que al complemento de lo preestablecido. Considera Díaz Barriga, como fundamental en dicho proceso la autoevaluación, como alternativa que exige la participación de los evaluadores.

Otra perspectiva planteada por Díaz Barriga es la evaluación como comprensión y explicación de lo educativo, es aquí, donde se destaca la necesidad de una Teoría de la Educación que reconozca de manera explícita sus fuentes conceptuales y se estructure como un campo de conocimiento.

La anterior argumentación le sirve a Díaz Barriga para afirmar en el campo de la evaluación es un campo de crisis; crisis que se manifiesta

por el enfrentamiento entre una visión instrumental y una conceptual; entre la inclusión de elementos de la administración científica del trabajo y los intentos por reconsiderar lo educativo desde su intrínseca dimensión social y entre una concepción neutral que hace del dato, lo útil y una consideración de lo educativo visto con un hecho social.

### **Análisis de resultados**

Los resultados obtenidos en esta investigación son productos de la reflexión y el análisis, de la información obtenida en este proyecto, en el que se tuvo en cuenta los objetivos específicos señalados, utilizándose para tal fin, la técnica de la observación.

Los aspectos más relevantes sobre evaluación educativa, que se consideraron en la Universidad Simón Bolívar se fundamentaron en un conjunto de interrogantes que a continuación se presentan: ¿qué es evaluación? ¿con qué propósito se hace? ¿qué se evalúa? ¿qué técnicas se utilizan? ¿qué papel cumple el docente, el estudiante?, entre otros aspectos) a lo anterior se adicionan las categorías apriorísticas que surgen del marco teórico de este trabajo de investigación. Se evidenció en la investigación mediante la observación y las técnicas de recolección de información que la relación entre las prácticas pedagógicas y la forma actual de evaluar, se mantienen dentro de una perspectiva pedagógica tradicionalista. La evaluación se convierte en una acción textual u oral que responde a las expectativas de lo que el docente quiere que se repita o se memorice sin ninguna reflexión crí-

ca o dialógica sobre la temática evaluativa.

Se reitera que el Proyecto Educativo Institucional (PEI), y el Horizonte Pedagógico Socio-crítico, que sustenta la actividad pedagógica en la Universidad Simón Bolívar no se aplica en las evaluaciones que llevan a cabo los docentes, tal vez por varias razones, desconocimiento del pensamiento crítico, facilismo en la presentación de saberes, mecanización y repetición en la forma de enseñar reflejada en las evaluaciones. Es decir los procedimientos actuales de enseñanza y los relacionados con la forma de evaluarlos, en la actualidad nos responden a las expectativas de la Universidad Simón Bolívar en toda su dimensionalidad en cuanto a lo que respecta a un pensar crítico.

Es fundamental orientar la evaluación con la investigación y la práctica profesional y su relación con la realidad social, lo que le da un carácter integrador al currículo, y a la vez permitir que los docentes manejen una cultura evaluativa que les permita en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje ir haciendo los correctivos de acuerdo a lo evaluado durante el proceso.

La evaluación educativa ejercida por los docentes se fundamenta en uno de los intereses curriculares, en este estudio de caso se evidenció el interés técnico, el cual admite la construcción de currículos que privilegian los contenidos en vez de los procesos (Grundy, 1989); en cada interés curricular (técnico, práctico, emancipador), predomina el concepto sobre lo que es la evaluación educativa comprendida en los términos de los modelos pedagógicos, que permite evaluarlo y desarrollarlo (Bruner, 1996; Flórez, 2002).

Las conceptos y evidencias que revelan los participantes se inscriben dentro del modelo tradicional, destacándose en ellos: que son los expertos en el saber disciplinar, considerando que los contenidos son conceptuales, constituyéndose en el elemento curricular que determina todo lo demás. La evaluación la consideran el medio para medir y cuantificar el aprendizaje, señalando el nivel alcanzado por el estudiante mediante las calificaciones.

El tema de la evaluación constituye un aspecto complejo por ser un elemento inherente a los procesos pedagógicos y relevante en la construcción del currículo que siempre requerirá de estudio, por su importancia en la formación del futuro profesional y las competencias que requiere este mundo globalizado (Flórez, 2002).

En cuanto al tipo de evaluación que aplica el docente en el programa de Derecho se evidenciaron las evaluaciones de tipo formativa y sumativa, siendo complementarias una con la otra, ya que el docente estimula los aciertos, identifica los errores y dificultades, intentando regular los procesos de aprendizaje, mientras que los alumnos desarrollen un sistema personal de aprendizaje. La evaluación formativa promueve la retroalimentación del aprendizaje y los posibles cambios en la actividad didáctica, para facilitar el logro de los objetivos (Kenneth, 1996), y al final de cada periodo realizan una recopilación de datos con el fin de medir el resultado concreto de los logros alcanzados por el estudiante. Este tipo de evaluación se realiza al término del proceso de enseñanza aprendizaje y se centra en el análisis y valorización de resultados, para de-

terminar en qué medida se lograron los objetivos propuestos en el curso y las competencias a desarrollar en el estudiante.

Por consiguiente, se trató de mantener un patrón para el análisis de los resultados, enmarcados en los objetivos específicos como forma de realizar tal proceso, y en el objetivo general como cumplimiento a la pregunta problema.

### *Aspecto 1. Concepto de evaluación*

Los docentes del área social del programa de Derecho, manejan en su discurso la evaluación como sinónimo de medición, como instrumento de valoración y como un proceso de constante análisis y comparación de resultados.

La evidencia mostró que los docentes aplican la evaluación como medición, es decir, medición de los contenidos curriculares para determinar un cierto nivel de conocimientos, examinando a los alumnos y poniéndoles una nota o calificación, y de esta forma promocionarlo al siguiente nivel y verificando los objetivos del programa (Grundy, 1998), para los docentes la evaluación es una constante comparación de los resultados del aprendizaje de los estudiantes, con los objetivos previamente establecidos (Tyler, 1949), para determinar los logros alcanzados mediante una calificación, esto a su vez permite al docente establecer si el alumno es promovido o no, (Shirley Grundy, 1998); por otro lado la percepción de la evaluación como oportunidad para el mejoramiento no se refleja en sus prácticas pedagógicas.

En las prácticas pedagógicas de los participantes se encontró que estos practican la evalua-

ción como instrumento de control, lo cual concuerda con el enfoque técnico del currículo. “El interés técnico corresponde fundamentalmente al control del ambiente mediante la acción” (Grundy, 1998).

Esta forma de concebir la evaluación corresponde al modelo pedagógico tradicional, el cual centra su interés en procedimientos para verificar o comprobar el nivel de aprendizaje del alumno, es decir, el grado de adquisición de determinado contenido se realiza sobre el alumno y al final del proceso de enseñanza; en este modelo el educando es susceptible de ser evaluado; se trata entonces de una evaluación final o sumativa, externa a la enseñanza misma que permite verificar el aprendizaje comprobando si aprendió o no el conocimiento transmitido. Aquí “la comprobación puede hacerse de manera cuantitativa asignándole algún numeral o porcentaje al aprendizaje que el alumno muestra en relación con el promedio del grupo al que pertenece, o en relación con precisión del logro del objetivo de aprendizaje esperado o enseñado” (Flores, 1999).

Así mismo se evidencia desde el discurso que los docentes conciben la evaluación como una valoración del aprendizaje lo cual se enmarca dentro del horizonte pedagógico socio-crítico, este plantea que “desde conocimientos previos de las situaciones, hechos y datos vivenciados en el contexto pueden generarse discusiones que permiten establecer una valoración del aprendizaje del estudiante” (Flores, 1999).

Esto lleva al investigador a reflexionar sobre la evaluación como valoración del aprendizaje

que poco se evidencia en la práctica y en el PEI de la Universidad Simón Bolívar, pero si se refleja en el PEP.

### ***Aspecto 2. Propósito de la evaluación***

En este aspecto los docentes en su discurso, evidencian que el propósito de la evaluación es corregir y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente concibe la evaluación como un medio para lograr cambios favorables en el aprendizaje de los alumnos. Desde la anterior concepción dentro de la acción educativa la evaluación constituye un proceso continuo de retroinformación o sea de retroalimentación, debe ser permanente a lo largo de todo el ciclo académico, desde el principio hasta el final, de modo que se refleje el desempeño del estudiante durante todo el proceso (Lafrancesco, G., 1996).

En este sentido, la evaluación como oportunidad para corregir y mejorar el desempeño se entiende la evaluación como un conjunto de procedimientos que se deben practicar en forma permanente y que deben entenderse como inherentes al quehacer educativo; en los que participan tanto los docentes como los alumnos con el fin de tomar conciencia sobre la forma cómo se desarrolla el proceso por medio del cual los estudiantes construyen sus conocimientos y sus sistemas de valores, incrementan el número de destrezas, perfeccionan cada una de ellas creciendo dentro del contexto de una sociedad (Grundy, 1998).

De tal manera que el estudiante adquiera el hábito reflexivo; es así que evaluar no es cali-

ficar o saber cuánto dice o hace un estudiante, sino ayudarlo a tomar conciencia de su proceder, del proceso de su construcción de conocimiento a lo largo de todo el proceso de enseñanza aprendizaje, esto le permitirá tomar decisiones acerca de su propio aprendizaje. Las interacciones entre los estudiantes y el docente también se constituyen en una forma de generar situaciones de reflexión, cuando su propósito es que ellos logren la comprensión del tema. De esta manera soporta lo expresado en el PEI de ir formando individuos autónomos, reflexivos, críticos, capaces de liderar y transformar su entorno social y cultural.

En su práctica pedagógica el docente asocia el propósito de la evaluación con la retroalimentación para el mejoramiento del desempeño. La evaluación que favorece la retroalimentación para el mejoramiento continuo del aprendizaje permite al estudiante entre, otras cosas, autorregularse, autoevaluarse de manera permanente, asumir la responsabilidad de la calidad y la eficiencia de su aprendizaje. Congruente con el concepto de Estévez (1997), que “la evaluación debe incluir momentos de reflexión crítica en la interacción docente-estudiante sobre el estado del proceso de aprendizaje que permita formular una reorientación de este, con el fin de subsanar las deficiencias y escoger alternativas apropiadas que permitan el mejoramiento continuo del proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante”.

En este sentido el propósito de la evaluación se orienta al mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje, con el fin de garantizar la

calidad de la educación superior en todos los niveles y así responder al compromiso social, utilizando un modelo pedagógico que promueva el desarrollo humano.

De esta forma brindar una evaluación formativa como lo manifiesta el PEI de la Universidad Simón Bolívar “La evaluación es vista como un proceso formativo fundado en un conjunto de acciones tales como el diálogo, las discusiones, los debates y las prácticas que revelen las ideologías de los participantes mediante el análisis crítico y responsable, los comprometa con el progreso intelectual, con la solución de sus problemas del presente con su mejoramiento continuo y con la transformación de su sociedad de modo que pueda garantizar su aporte a un futuro mejor. Es decir, un proceso permanente que permee el proceso de enseñanza aprendizaje, enmarcado en las condiciones históricas y sociales de los saberes y las ciencias, las experiencias vitales y cognitivas del estudiante y el docente. Creando un conocimiento de manera progresiva y secuencial mediante la instauración de escenarios sociales que estimulen la emancipación y la crítica mutua y la libre expresión sin coacciones ni temores.

### ***Aspecto 3. Aspectos que se evalúan***

Los docentes en su gran mayoría revelaron que evalúan las competencias.

*La competencia* por su papel integrador es difícil evaluarla directamente se requiere de actuaciones del individuo en su medio social donde actúa o trabaja y por lo tanto debe fundamentarse en un conjunto de indicadores de tipo

no solo cognoscitivos, sino en esencia sociales (Maldonado, 2001).

Los docentes describen la competencia como el dominio expresivo de los contenidos curriculares en un contexto determinado. Los docentes identifican algunas competencias como: el analizar con capacidad crítica, reflexión competencia del ser, competencia del hacer y el saber, competencias comunicativas, capacidad de reflexión y criticidad que ellos adquieren ante lo que están aprendiendo. Desde esta perspectiva se considera que evaluar competencias equivale a valorar los procesos de desempeño complejo de los alumnos; lo que implica saber hacer en un campo del conocimiento.

Desde esta perspectiva implica saber utilizar el conocimiento de manera flexible en situaciones nuevas, hacer transferencia al mundo cotidiano, hacer reflexión metacognitiva de forma que el individuo desarrolle el sentido de la autonomía (García, 2006). Es necesario observar al sujeto en acción cuando resuelve problemas, cuando realiza tareas complejas, cuando toma decisiones y cuando las fundamenta lo cual le permitirá actuar en situaciones reales de trabajo” (Sanmartí, 2008).

Es por esto importante no solo los logros cognoscitivos del estudiante sino también su inserción en el contexto, es decir, su competencia social.

El ICFES define la competencia como un saber y la relaciona con el conjunto de acciones que un estudiante debe realizar en un contexto problémico determinado proponiendo alternativas de solución pertinentes, oportunas y adecuadas.

Se puede afirmar entonces que en las competencias se integran elementos cognitivos, afectivos, sociales, y técnicos que facilitan una educación más integral, siendo lo importante saber hacer y principalmente, aceptar y adoptar las reglas de un grupo o contexto social determinado, sin dejar de lado la motivación y el interés, los cuales se constituyen en ejes dinamizadores y unificadores de todo los elementos de una competencia.

#### *Aspecto 4. Técnicas de evaluación*

Los docentes evidenciaron en su discurso como en su praxis pedagógica, la utilización de la técnica escrita, la técnica de observación, y la actividades de participación oral. Desde lo anterior es reconocido que el examen escrito corresponde a una metodología tradicional y una evaluación cuantitativa, la cual busca una calificación que determine el aprendizaje alcanzado por el estudiante (Estévez, 1997). Lo anterior complementado con las actividades de participación oral que buscan, según la evidencia encontrada, la verificación y calificación de los contenidos dados, correspondiendo esto a un currículo técnico (Grundy, 1997). Y con los métodos teóricos orales que se emplean para evaluar los conocimientos y las habilidades intelectuales (Salas, 1998).

La técnica de observación de la práctica para evaluar a sus estudiantes, se asocia con una evaluación con carácter formativo que se hace con el objeto de reconocer en el estudiante el alcance de su desarrollo integral a partir de la identificación de debilidades y fortalezas que permitan al

docente establecer las orientaciones pertinentes. Esta evaluación permite que el docente intente la regulación del proceso de aprendizaje, con diferentes técnicas e instrumentos como la observación (Kenneth, 1996).

#### ***Aspecto 5. Periodicidad de la evaluación***

En este aspecto la evidencia mostró que los participantes expresan y sienten la necesidad de realizar la evaluación de los aprendizajes permanentemente a fin de determinar los logros alcanzados por los estudiantes como requisito fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje. Se logra establecer que esta evaluación por su carácter de permanente no deja de ser verificadora solo del aprendizaje de contenidos de los estudiantes convirtiendo entonces al proceso evaluativo en un instrumento de medición y control ubicándose entonces como se viene planteando en el enfoque técnico del currículo (Grundy 1998).

Pero la evaluación que determina si el estudiante pasa o no, es la que hacen al final de cada corte, o en algunos casos la evaluación escrita al final del semestre, lo que se constituye en una evaluación sumativa y no continua, lo cual ha sido tradicional en las instituciones, ya que se establece el calendario institucional para las evaluaciones durante el semestre. Lo que requiere un cambio de conceptualización de la evaluación, en particular de la acción didáctica, ya que la evaluación continua no se puede seguir confundiendo con exámenes continuos o más frecuentes.

#### ***Aspecto 6. Espacios donde se evalúa***

En este aspecto la mayoría de los docentes coinciden en su discurso y mostraron en su praxis que el aula de clases es uno de los espacios para evaluar a sus estudiantes. Desde este punto de vista el aula no debe ser el único espacio donde se realicen procesos evaluativos puesto que el progreso del aprendizaje de los alumnos puede ser visualizado y valorado en cualquier otro escenario (Carreño, 1981). Sin embargo, en esta realidad particular, en el aula y la clase, y aun más en los eventos evaluativos predominan los formalismos metodológicos y la disciplina excesiva, desde el docente hacia el estudiante, llevando al estudiante que no se someta a estas exigencias por lo general a unos resultados negativos en su evaluación. Y otros escenarios diferentes del aula las evidencias indican que los docentes utilizan los escenarios de prácticas y los laboratorios para realizar las evaluaciones, esto es, que las conciben como el conjunto de procedimientos que se deben practicar en forma permanente y que deben entenderse como inherentes al quehacer educativo, en el que participan tanto los docentes como los alumnos con el fin de tomar conciencia sobre la forma como se desarrolla el proceso por medio del cual los estudiantes construyen su conocimiento y sus sistemas de valores, incrementan sus habilidades y perfeccionan cada una de ellas, crecen dentro del contexto de una vida en sociedad.

#### ***Aspecto 7. Papel del estudiante***

Cabe anotar que aunque en la práctica pedagógica surgen indicios de un rol activo del

estudiante este se ve controlado por la acción docente.

En cuanto al rol que cumple el estudiante en la evaluación, los docentes del área del Derecho los enmarcan tanto en su discurso como en su quehacer dentro de dos categorías: el rol pasivo o de evaluado y el rol participativo. En cuanto al rol pasivo o de evaluado consideran que este es un receptor, un sujeto evaluado, evidenciando acciones del modelo tradicional; desde lo anterior podemos decir que el estudiante se encuentra sometido, lo cual le impide desarrollar su liderazgo, para tomar él mismo las riendas de su autoevaluación, e interacción académica con sus pares y docentes (Estévez, 1997).

Por otro lado el rol activo o participativo del estudiante no se evidenció naturalmente en los estudiantes, si no que este papel participativo o activo se da por una pseudoactividad, que el docente propicia al dar una orden utilizando estrategias metodológicas donde al estudiante le asignan unos temas para que desarrolle en forma de exposiciones y no bajo la autonomía absoluta del estudiante. Lo que limita su desarrollo como ser humano.

#### ***Aspecto 8. Papel del docente***

En esta categoría la mayoría de los docentes manifiestan en su discurso que su rol es de verificador y controlador y de orientador. La categoría del docente verificador y controlador, coinciden con el modelo tradicional y el enfoque técnico, donde el docente comprueba el aprendizaje del estudiante, para calificarlo y permitir su ascenso al nivel superior (Grundy, 1998).

Desde lo anterior podemos decir que el proceso evaluativo debe afrontarse con un verdadero profesionalismo por parte de los docentes, ya que la toma de decisiones de los docentes debe fundamentarse en el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y no dominar lo importante con una nota. Pues la toma de decisiones del profesor se realiza de acuerdo a las exigencias institucionales y las demandas que el contexto le exige (Posada, 2009).

La categoría de orientador, el docente debe orientar y reorientar el proceso educativo para continuar, replantear o mejorar la labor misma que se desarrolla en el aula o fuera de ella. De este modo, da respuesta a las diferencias en logros y cambios presentados en los estudiantes (Estévez, 1997).

Se concluye que los docentes deben tener presente que su rol es el de guía en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de lograr la calidad de la educación en la práctica y no en unos papeles. Formando a los individuos desde lo académico y como verdaderos seres humanos llenos de valores y actitudes positivas para ser profesionales competitivos en cualquier parte del mundo.

#### ***Aspecto 9. Destrezas de pensamiento que evalúa***

En esta categoría se evidencia que los docentes privilegian en su discurso las destrezas de pensamiento complejo, no obstante en sus prácticas se observan acciones evaluativas relacionadas con la valoración de destrezas complejas, pero se evidenció con mayor frecuencia procesos

evaluativos direccionados a valorar el desarrollo de destrezas simples. La evaluación de competencias implica valorar los resultados del desempeño, sobre los conocimientos, las destrezas de pensamiento complejas como el análisis, la síntesis, el inferir, la evaluación, y la resolución de problemas, al igual que la construcción de valores requiere de un proceso continuo durante la formación del futuro profesional, para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes. Desde lo anterior se puede decir que los docentes del área de las ciencias sociales del programa de Derecho deben realizar las evaluaciones siempre contextualizadas, es decir, referirse a problemas o mundos reales complejos, para que el estudiante se plantee posibles soluciones interrelacionando conocimientos distintos y poner en acción el mayor número de destrezas desde las simples a la más complejas. Con el fin de identificar si transfieren los aprendizajes a nuevas situaciones.

#### ***Aspecto 10. Retroalimentación de la evaluación***

El análisis refleja en este aspecto que tanto en el discurso como en sus prácticas evaluativas se identifican dos categorías: la retroalimentación oral y la escrita.

Los docentes al dar la oportunidad al estudiante, de conocer, y autorregular su propio desempeño intelectual, le facilita desarrollar la autonomía en su proceso formativo. Teniendo en cuenta que la retroalimentación oral o escrita de la evaluación debe ser entendida como un proceso de autorregulación, donde los juicios que ha

de conocer cada estudiante, deben proporcionarle el poder realizar su autoevaluación respecto a su producción y desempeño, durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, identificando sus fortalezas y debilidades, y saber si está construyendo aprendizaje significativo.

Los docentes manifiestan realizar una retroalimentación personalizada, entregándoles a cada uno su evaluación para que la revisen, se les indican sus debilidades y fortalezas y realizan un plan de mejoramiento.

La evaluación cualitativa y formativa de la cual forma parte la retroalimentación en sus diferentes dimensiones debería tener presente la afectividad de los educandos que están en su proceso de aprendizaje, las competencias logradas en su interacción educativa, la formación requerida para cada una de las asignaturas, las cuales le brindan los requisitos esenciales para que reflexione sobre su propio proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo anterior le brinda por lo tanto, oportunidades para la toma de decisiones que mejoren y cualifiquen sus procesos de aprendizaje desarrollados dentro y fuera del aula (Estévez, 1997).

#### **Bibliografía**

- Abbagnano Visal Berg, A. *Historia de la pedagogía*.
- Ávila Penagos, Rafael (1994). *La educación y el proyecto de la modernidad*. Bogotá: Colección Pedagógica Siglo XXI. p. 20.
- Bennett, N. (1979). *Estilos de la enseñanza y progresos de los alumnos*. Madrid: Mota.
- Bonilla y Rodríguez (1995). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Presencia.

- Briones (1998). *Métodos y técnicas avanzadas de investigación aplicadas a la educación*.
- Bruner, Jerome (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bustos, Félix (2002). *Modelo de asesoramiento y evaluación psicoeducativa*. Bogotá.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Consuegra, J. (2007). *Desde mi columna*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar. Cinco volúmenes.
- De Alba, Alicia (1991). *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- De Zubiría Samper, Julián (2001). *Los modelos pedagógicos*. Fundación Alberto Merani. Bogotá. Decimoquinta reimpresión.
- Delgado Santa Gadea, Keneth. *Evaluación y calidad de la educación*.
- Díaz Villa, M. (1990). *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: Coprodic.
- EGGEN D., PAUL; KAICHACK, DONALD (2003). *Modelos educativos pedagógicos y didácticos*. Volumen II. Compilación. Bogotá: Ediciones SEM.
- Flórez Ochoa, Rafael (2000). *Evaluación pedagógica y cognición*. Santafé de Bogotá, Colombia: McGraw-Hill Interamericana S. A.
- Freire, Paulo. *La educación como práctica de libertad*. Medellín: Pepe, sf, pp. 19-20.
- González Casanova, P. (2004). *Las nuevas ciencias y las humanidades*. Barcelona: Anthropolos.
- Goyes Moreno, Isabel; Uscátegui de Jiménez, Mireya y otros (1994). *Elementos teóricos de un currículo universitario*. Compilación Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Universidad Mariana de Pasto.
- Guzmán, María Dolores et al. (2002). *La escuela del siglo XXI y otras revoluciones pendientes: Una pedagogía de lo imposible*. 2da edición. Hulva España: Heregué.
- Helg, A. (1989). *La educación en Colombia: 1946-1957*. Bogotá: Planeta.
- Iafrancesco V., Giovanni (2002). *La gestión curricular: Problemáticas y perspectivas*. Santafé de Bogotá: Editorial Libros & Libros.
- Ibarra Russi, Óscar Armando et al. *Formación de profesores de la educación superior: programa nacional*. Bogotá: ICFES.
- Mardones, J. M. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Barcelona: Anthropos.
- Mora Mora, R. (2006). *Prácticas curriculares, cultura y procesos de formación*. Barranquilla: Editorial Mejoras.
- Mora Mora, R. y otros (2006). *Epistemología y pedagogía de los saberes en la sociedad del conocimiento*. Tomo 1. Barranquilla: Editorial Universidad Simón Bolívar.
- Mora Mora, Reynaldo (2008). *Reflexiones educativas y pedagógicas*. Barranquilla: Editorial Universidad Simón Bolívar. Dos tomos.
- Ospina Bejarano, A. (2008). *Régimen jurídico de la educación en Colombia*. Bogotá: Leyer.
- Pérez Gómez, A. I.; MacDonad, B.; Gimeno, Sacristán (1993). *La evaluación: Su teoría y su práctica*. Segunda edición. Caracas, Venezuela: Editorial Cooperativa Laboratorio Educativo.

Quiceno, H. (2003). *Crónicas históricas de la educación en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Villarine, Ángel (1997). *Teoría y práctica del pensamiento sistemático y crítico*. Biblioteca del Pensamiento Crítico.

Zambrano, A. (2002). *Los hilos de la palabra, pedagogía y didáctica*. Santiago de Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica.

ZEA, L. (1976). *El pensamiento latinoamericano*. Buenos Aires: Ariel.

### Revistas

Mora Mora, R. (1999). Docencia e investigación a propósito del Decreto 272 de 1998. *Revista Encuentro Bolivariano*. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar. Instituto de Posgrados.

Mora Mora, R. Currículo y condiciones mínimas en la educación superior. Una lectura al Decreto 2566 de 2003. *Revista Justicia*, número 11, diciembre 2006. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

### Documentos institucionales

Corporación Educativa Mayor del Desarrollo Simón Bolívar (2003). Documento acreditación previa de la Facultad de Derecho. Barranquilla.

Corporación Educativa Mayor del Desarrollo Simón Bolívar (2003). Documento contenido del PEI. Barranquilla.

*Revista Educación Médica Superior*. Lic. Miriam González Pérez. La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica Cuba.