



Concepciones sobre la evaluación de los aprendizajes en la formación de abogados

EJE N° 4 – Evaluación

Reseña de Investigación

Esp. Patricia Guadalupe Venanzi
Facultad de Ciencias Humanas/ Facultad de Derecho UNICEN
gvenanzi@fch.unicen.edu.ar

RESUMEN

El trabajo se propone desarrollar algunas conclusiones parciales respecto de un proyecto de investigación en curso que se lleva a cabo en el ámbito de la Facultad de Derecho de la UNICEN. El mismo se centra en un estudio de caso y busca caracterizar y comprender las tramas que sostienen las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la formación de los abogados. Se pretende comprender las complejas relaciones que se establecen entre las trayectorias laborales y académicas de los docentes, sus concepciones sobre la enseñanza en general y, en especial, sus maneras de entender qué Derecho debe ser enseñado. Aquí se exponen las primeras conclusiones que surgen a partir de un recorte del trabajo que considera la concepción de evaluación en la formación a partir del análisis de los programas de cátedra de las siete asignaturas seleccionadas para el estudio como así también las entrevistas realizadas a los docentes de esas materias.

PALABRAS CLAVE: Evaluación – Formación de abogados - Estudio de Caso

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se sustenta en una investigación¹ en curso que aborda las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la formación de abogados en el ámbito de la Facultad de Derecho de la UNICEN (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires). El trabajo se centra en un estudio de caso y busca caracterizar las prácticas de evaluación en la formación de abogados como así también comprender las tramas que las sostienen. En este sentido, pretende dar cuenta de las relaciones complejas entre el modo en que se llevan a cabo las prácticas de evaluación, con las concepciones que sobre ellas tienen los docentes, a partir de sus trayectorias laborales y académicas, sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje y las maneras de entender cuál es el Derecho que debe enseñarse.

La relevancia del tema se inscribe en el creciente interés que desde hace un tiempo viene generando la formación de abogados, en especial, las prácticas de enseñanza y evaluación de las que son protagonistas los estudiantes en las facultades de derecho y los efectos que estas tienen en su futura práctica profesional. La segunda cuestión tiene que ver con la relevancia que la evaluación tiene en toda práctica educativa, dado que se trata de una tarea compleja, que involucra múltiples sentidos y que tiene una notable influencia en los sujetos evaluados, en quienes evalúan y también en las instituciones (Anijovich, 2010). Qué evaluar, cómo hacerlo, para qué, por qué, con qué criterios construir las evaluaciones, qué sistema de calificación utilizar, cómo llevar adelante la evaluación de los aprendizajes, cuáles son los efectos institucionales de la evaluación, entre otros interrogantes, constituyen problemáticas permanentes y sobre las cuáles no existe una única respuesta. Introducirse en el conocimiento de este proceso en la universidad, como práctica que atraviesa y se entreteje con la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento, facilitará el acercamiento a la comprensión de una temática que resulta controvertida. Por último, el trabajo pretende abonar en el conocimiento de los procesos educativos en la universidad pública deteniéndose en lo cotidiano, en este caso, la evaluación como práctica que atraviesa y se entreteje con la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento.

¹ Se trata de la tesis "Las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la carrera de Abogacía" en el marco de la Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Quilmes.

En base a lo anterior, se presentan en este artículo algunas reflexiones provisorias que surgen a partir de un recorte del trabajo que considera la concepción de evaluación en la formación de abogados a partir del análisis de los programas de las siete asignaturas seleccionadas para el estudio y de las entrevistas realizadas a los docentes de esas materias.

Problemáticas en torno a la evaluación

El marco desde el cual se encuadra ésta investigación parte de reconocer que la evaluación constituye en la actualidad un tema relevante dentro de los desarrollos teóricos en el campo de la educación, ya se trate de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes o de otros aspectos como la evaluación de programas, de los docentes o de las instituciones educativas, por nombrar algunos. A pesar de su importancia, su interpretación resulta compleja por ser un área conflictiva y poco clara. Al respecto, Araujo (2006, 2014, 2016) plantea que aun siendo la evaluación una práctica añeja y de larga tradición en las instituciones educativas, no siempre existe acuerdo al momento de definirla lo que pone en evidencia una diversidad de sentidos que tienen su arraigo en diferentes concepciones sobre la educación, el currículum, la enseñanza y el aprendizaje. Considerar que existe una multiplicidad de términos que se vinculan y que tienen relación con la evaluación, vuelve necesario abordar una delimitación conceptual que evite confusiones o tergiversaciones en su empleo.

Una primera distinción es aquella que advierte que evaluar con intención formativa no es lo mismo que medir, calificar, corregir, verificar, examinar o acreditar. Si bien la evaluación tiene que ver con esas actividades, las trasciende y no se confunde con ellas, diferenciándose por los recursos que utilizan, y los usos y fines a los que sirven. “Y es que evaluar no es otra cosa que valorar, enjuiciar, justipreciar o, mirando al resultado, emitir un juicio sobre la base de la información e interpretación de la misma obtenida por distintos medios, el estadístico, si procede, entre ellos” (Álvarez Méndez, 2000, p. 121).

En el caso de la educación superior, resulta además habitual que la evaluación de los aprendizajes sea identificada con la toma de exámenes; actividad que se realiza al final, que se ejerce sobre los estudiantes y que se restringe a calificar. La mirada

reduccionista se naturaliza y no permite advertir que los exámenes constituyen un constructo social o artefacto que cumple propósitos y funciones específicas.

En un intento por superar las perspectivas anteriores surge otra mirada preocupada más bien por la descripción y la interpretación, llamada evaluación cualitativa. La misma entronca sus bases conceptuales con la Sociología, la Antropología y la Hermenéutica principalmente, y proporciona una posición alternativa para comprender y explicar en este caso la enseñanza y la evaluación. Álvarez Méndez (2000, 2001) destaca como sus características principales las siguientes:

- Es sistémica dado que considera los contextos amplios (sociales, políticos y económicos) en los que se dan los hechos a evaluar
- Se centra en la descripción e interpretación de lo que se está evaluando, teniendo en cuenta el contexto y las variables que intervienen
- Es continua y abarca todo el proceso y no solo el resultado final. Es relevante ver cómo se desenvuelve el sujeto durante y a través de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por tal razón no debe ser entendida ni como un apéndice de la enseñanza ni como un hecho aislado
- Es comprendida como una actividad valorativa, en la que tanto el evaluador como el evaluado se encuentran comprometidos con una actividad que debe ser transparente y orientarse por principios de justicia
- Ha de contar con la perspectiva de los diferentes sujetos participantes (triangulación) para evitar caer en prácticas arbitrarias en las que solo evalúa quien tiene el poder, y para garantizar el ejercicio justo de la misma de forma que cada sujeto interesado puede hacer valer su propia palabra
- Desde lo metodológico utiliza preferentemente la observación y la entrevista a partir de la idea de que solo hablando con los propios interesados es posible comprender lo que saben
- Es dinámica, ya que se encuentra vinculada a las maneras de enseñar y de aprender y ofrece información puntual procedente de observaciones de los sujetos inmersos en el proceso
- Es democrática en tanto alude a la necesaria participación en las decisiones que se adoptan, de todos los que se ven afectados por la evaluación. Esto da lugar a la incorporación de prácticas de autoevaluación y coevaluación

- Es formativa, por lo cual debe estar al servicio de quienes son los protagonistas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, y especialmente al servicio de los sujetos que aprenden

- Debe ser un ejercicio transparente en todo su recorrido, dando a conocer desde el principio los criterios que se han de aplicar, garantizando la ecuanimidad y la equidad

Otro aspecto a tener en cuenta es la cuestión de la subjetividad. Álvarez Méndez (2000) expresa que no existen formas de evaluar que sean inmunes al prejuicio y al error humano, lo cual no equivale a aceptar y/o legitimar la arbitrariedad en el acto evaluativo. Desde la perspectiva cualitativa, procesual y formativa de la evaluación, existe preocupación en torno a que los juicios brindados a la hora de evaluar posean una base de veracidad y sobre todo de justicia. De allí la importancia de que el proceso de evaluación sea un proceso compartido con los distintos actores que forman parte del mismo. Por tal razón y al tratarse de una actividad valorativa aplicada al rendimiento de los estudiantes que se ejercita públicamente, resulta una exigencia hacer explícitos los criterios de valor y verdad que sirven de base a dicha evaluación como así también los procedimientos por medio de los cuáles habrá de realizarse. De esta forma la honestidad y la transparencia resultan garantizadas dentro del ejercicio profesional ético de la actividad docente.

El recorrido teórico realizado da cuenta de la amplitud y complejidad que involucra a la evaluación. La consideración de la multiplicidad de acepciones que involucra la misma, proporciona el marco desde el cual analizar a qué refieren los docentes que formaron parte de esta investigación, cuando expresan adherir a una evaluación procesual, ayudando a identificar en qué medida existe, o no, coherencia y continuidad entre aquello que se declara hacer y aquello que efectivamente se hace al momento de llevar adelante la evaluación de los estudiantes. Aunque desde lo discursivo se exprese adherir a una evaluación procesual y formativa, al profundizar este tema, los docentes dan cuenta de prácticas que, en general, tienen más bien que ver con la verificación, la acreditación, y la examinación por nombrar las más sobresalientes. En este sentido pese a ser la expresión “evaluación formativa” un concepto inequívoco, en nombre de la misma se llevan adelante prácticas que pueden resultar contradictorias y arbitrarias, que poco tienen de formativas, y que cumplen

funciones distintas y en algunos casos contrarias a la declarada evaluación procesual (Álvarez Méndez, 2000).

Encuadre de la investigación: problema, hipótesis y objetivos

Como se señaló, el trabajo de investigación se centra en un estudio de caso (Stake, 1998) y busca caracterizar las prácticas de evaluación en la formación de abogados y comprender las tramas que las sostienen.

Teniendo en cuenta la naturaleza del problema se empleó una metodología de investigación cualitativa de orientación etnográfica, ya que dicha modalidad permitiría comprender y profundizar los diferentes aspectos del problema a estudiar. Abordar algo cotidiano en la enseñanza como es la evaluación de los aprendizajes implicaba hacerlo desde una metodología flexible que permitiera, interpretar los significados que los propios sujetos atribuyen a sus acciones, encontrar el sentido a los fenómenos estudiados en términos de los significados que las personas les otorgan, y comprender las razones y percepciones que están detrás de las acciones que los mismos realizan (Hernández Sampieri, Fernández Collado, C. Baptista Lucio, P, 2014). En tanto se trata de un estudio de caso, la investigación no tiene la pretensión de generalizar las conclusiones a las que se arribe, sino que busca introducirse en las experiencias individuales de los participantes para, a partir de ahí, construir conocimiento.

Dado que aquí se presenta un avance preliminar del trabajo de investigación, a continuación, se exponen algunas de las hipótesis que sostienen el trabajo y que guardan relación con el desarrollo que se presenta en este escrito.

1. Las maneras de entender y llevar adelante las prácticas de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de la carrera de abogacía se encuentran en estrecha relación con la concepción que los docentes sustentan sobre esta, así como sobre la enseñanza y el aprendizaje.
2. La evaluación se asimila a la acreditación, entendida como un apéndice de la enseñanza y, por tanto, situada al final del proceso de enseñanza.
3. Las prácticas de evaluación de los aprendizajes se vuelven estereotipadas y rutinarias y no se las considera como ámbitos plausibles de innovación didáctica.

En este estudio se seleccionaron siete materias² (unidades de análisis) sobre las cuales se realizó el trabajo de campo. En dicha selección se escogieron asignaturas que estuvieran ubicadas en diferentes años de la carrera y que fueran parte tanto del ciclo inicial como del ciclo superior del plan de estudio³. Como parte del relevamiento de campo se consideraron los programas vigentes de todas las materias, los instrumentos de evaluación utilizados en cada una de ellas, las entrevistas realizadas a los equipos docentes (profesores y auxiliares) y la observación de las mesas de examen final. En el análisis de los programas se prestó especial atención a sus componentes didácticos: objetivos, propósitos, contenidos, encuadre metodológico, actividades teórico-prácticas propuestas, evaluación y acreditación. En el caso de las entrevistas, se utilizó un modelo semiestructurado que fue aplicado a un total de diecinueve docentes titulares, asociados, adjuntos, jefes de trabajos prácticos y ayudantes.

Respecto a las categorías conceptuales que orientaron la recolección de datos y que permitieron luego realizar la tarea interpretativa, se consideraron las siguientes: concepción de evaluación, enseñanza y aprendizaje, concepción iusfilosófica del Derecho, biografía escolar y ámbitos de inserción profesional. Estas categorías, como se observará más adelante, atraviesan los distintos niveles de análisis y han colaborado en la observación e incluso en el reconocimiento de cuestiones implícitas, que fue posible empezar a identificar e interpretar a partir del relevamiento de campo⁴.

La exposición que sigue se centra en una de las categorías: la concepción de evaluación. En función de esto se presenta una síntesis de las conclusiones preliminares respecto a dicho recorte, base a uno de los objetivos de la investigación: conocer las concepciones que subyacen en las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la formación de abogados.

Conclusiones preliminares

2 Las materias sobre las cuales se realizó el trabajo de campo son: Instituciones de Derecho Privado, Introducción al Derecho, Derecho Procesal I, Derecho Penal II, Filosofía del Derecho, Derecho de Familia y Sucesiones y Teoría General del Derecho.

3 Otro criterio que se tuvo en cuenta en la selección fue que hubiese una cantidad equilibrada de asignaturas que forman parte de lo que se denomina materias "de formación disciplinar específica" y materias "de formación general e interdisciplinaria" al partir de la hipótesis de que la manera de entender el conocimiento que debe enseñarse como así también las lógicas disciplinares específicas de un tipo u otro de asignaturas guardan relación con una determinada concepción de enseñanza y por consiguiente de evaluación. No obstante, en este trabajo no se abordará este tema.

4 Este se realizó entre julio de 2018 y diciembre de 2019.



Se presentan en este apartado algunas reflexiones que de modo preliminar forman parte de las conclusiones del trabajo.

En primer lugar, del análisis realizado sobresale tanto en los programas de las materias como en la mayoría de los discursos de los docentes una concepción de evaluación que la vincula con acreditación, verificación, constatación y con examinación. La confusión y el solapamiento entre estos términos resulta habitual en los discursos de los docentes (Álvarez Méndez 2000, 2001; Araujo 2006, 2014, 2016; Díaz Barriga 1985). El uso indistinto que se hace de dichas expresiones deja al descubierto las múltiples acepciones del término evaluación, lo que oculta el sentido y las finalidades a las que responden estos términos y que orientan las maneras de llevar adelante las prácticas de evaluación de los aprendizajes hacia modalidades que en algunos casos contradicen la idea de evaluación continua y de proceso.

Por otra parte, si bien los docentes expresan la necesidad de reconocer en las instancias de evaluación el desarrollo del pensamiento crítico, la comprensión, la reflexión o el empleo práctico de ciertos saberes, el fuerte peso que tiene la idea de evaluación como constatación y/o corroboración expresada en palabras de los docentes como “comprobación del grado de”, o “constatación de los requisitos mínimos que se lograron” permite inferir que se parte del supuesto de que estas habilidades cognitivas poseen atributos verificables o medibles. Al equiparar evaluación con medición se parte de la aceptación de la posibilidad de medir el aprendizaje como recorte, para concebirlo únicamente como cambios de conducta. La cuantificación del aprendizaje lo reduce a lo superficial y aparente en desmedro de su proceso. (Díaz Barriga 1985) La evaluación entendida como resultados de aprendizaje, y expresada en números entraña una concepción restringida de la misma, máxime si con la información obtenida, no se está a tiempo de orientar o redireccionar el proceso de aprendizaje.

En tercer término, varios de los entrevistados dan cuenta del alcance limitado que los exámenes (sobre todo los exámenes finales) tienen como oportunidad para ahondar sobre los aprendizajes profundos desarrollados en los estudiantes. Esta dificultad que se incrementa aún más en el caso de las materias de primer año (aunque no de manera exclusiva) en las que los estudiantes evidencian

manifestaciones emocionales negativas o presentan mayores dificultades de expresión oral y escrita. Aunque en algunos casos se observa un esfuerzo por sostener una evaluación continua y de proceso que abarque también las instancias de examen final, resulta difícil traducir en la práctica algunos de los principios que la sostienen, como son su carácter continuo, sistemático, procesual, dinámico, orientado a la interpretación, al servicio de la enseñanza y del aprendizaje, formativo, ético, democrático y justo (Álvarez Méndez 2000, 2001).

Se identifica, por otro lado, el peso que tienen los resultados de los exámenes en las decisiones de los docentes. En este sentido, cuando las estadísticas arrojan una cantidad de desaprobados que se entiende que superan lo esperable, suele ser motivo de preocupación y motor de cambio ya sea en las prácticas de enseñanza como en las prácticas de evaluación.

Por último, se observa la presencia de efectos emocionales negativos que despierta la evaluación en los propios docentes. Esto se manifiesta de múltiples formas: como sentimiento de frustración por lo que acontece en las instancias de examen parcial o final cuando el resultado no se corresponde con lo esperado por ellos o como desmotivación cuando la cantidad de desaprobados desanima a los profesores. Por otra parte, la subjetividad propia de los procesos de evaluación y acreditación da lugar a reflexiones por parte de los docentes que suelen preguntarse en distintas oportunidades “si estará bien o no”, “si será justo o injusto” la manera en que se está ponderando el desempeño de un estudiante cuando se tiene en cuenta su trayectoria de vida y/o académica.

Todas estas cuestiones resultan de gran importancia sobre todo cuando se toma dimensión de que las prácticas de evaluación se encuentran revestidas de una complejidad que ubica a la mayoría de los docentes entrevistados “en una situación sumamente difícil”, en palabras de ellos. Pero resulta además de gran relevancia cuando los propios docentes expresan y asumen que pese a ser una práctica permanente en su tarea como enseñantes, rara vez reflexionan en profundidad sobre ella y sobre su sentido (qué, por qué, para qué y cómo evaluar) lo cual constituye a las propias entrevistas realizadas en el marco de esta investigación en un espacio propicio y en algunos casos inaugural para pensar en las prácticas de evaluación.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2000) *Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

_____ (2001) *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, Morata.

ANIJOVICH, R. (Comp.) (2010) *La evaluación significativa*. Buenos Aires, Paidós.

ARAUJO, S. (2006) *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Universidad Nacional de Quilmes. Bernal, Buenos Aires.

_____ (2014) "El estudio de la evaluación en la formación de docentes universitarios". En: Morandi, G. y Ungaro, A. (Coord.) *La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. UNLP.

_____ (2016) "Tradiciones de enseñanza, enfoques de aprendizaje y evaluación: dos puntos de vista, dos modos de actuación". En: *Trayectorias Universitarias*. Vol. 2. N° 2.

DÍAZ BARRIGA, A. (1985) *Didáctica y curriculum. Convergencias en los programas de estudio*. México, Nuevomar.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, P. (2003) *Metodología de la investigación*. México, Mc Graw Hill.

STAKE, R. E. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Ediciones Morata.